

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2017

Karolína Volšátová

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Spokojenost učitelek a učitelů s výběrem učitelské profese

(Diplomová práce)

Autorka:	Karolína Volšátová
Studijní program:	M 7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Vedoucí diplomové práce:	Mgr. Iva Křoustková Moravcová, Ph.D.

Hradec Králové

2017

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení: **Karolína Volšátová**
Osobní číslo: **P121526**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy (1. stupeň)**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Spokojenost učitelek a učitelů s výběrem učitelské profese**
Zadávající katedra: **Ústav primární a preprimární edukace**

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

Cílem práce je zjistit míru spokojenosti učitelek a učitelů prvního stupně základní školy s výběrem učitelské profese. Teoretická část práce seznamuje se základními pojmy vztahujícími se k tématu, pracovní spokojeností, profesní dráhou učitele a vybranými problémy učitelské profese. Výzkumná část zkoumá prostřednictvím dotazníkového šetření míru spokojenosti učitelek a učitelů prvního stupně základní školy s výběrem a vykonáváním učitelské profese a faktory ovlivňující spokojenost či nespokojenost v učitelské profesi. Dále pak pohled studentek a studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na učitelskou profesi na počátku a konci studia.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Iva Křoustková Moravcová, Ph.D.**
Ústav primární a preprimární edukace
Oponent diplomové práce: **Mgr. Martin Skutil, Ph.D.**
Datum zadání diplomové práce: **18. 12. 2015**
Termín odevzdání diplomové práce: **23. 6. 2017**

doc. PhDr. MgA. František Vaníček, Ph.D.

děkan

PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.

vedoucí katedry

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové

.....

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Ivě Křoustkové Moravcové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady a připomínky při zpracování diplomové práce. Děkuji také všem učitelkám a učitelům a studentkám a studentům za ochotu a vstřícnost při vyplňování dotazníků.

Anotace

VOLŠTÁTOVÁ, Karolína. *Spokojenost učitelek a učitelů s výběrem učitelské profese*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. s. 161. Diplomová práce

Diplomová práce se zabývá mírou spokojenosti učitelek a učitelů s výběrem a vykonáváním učitelské profese. Teoretická část práce seznamuje se základními pojmy vztahujícími se k tématu, pracovní spokojeností, profesní dráhou učitelky a učitele a vybranými problémy učitelské profese, jako jsou prestiž učitelské profese, feminizace učitelské profese a další. Výzkumná část zkoumá prostřednictvím dotazníkového šetření míru spokojenosti učitelek a učitelů prvního stupně základní školy s výběrem a vykonáváním učitelské profese a postoj studentek a studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy k učitelské profesi na počátku a konci studia, přičemž se zaměřuje například na faktory ovlivňující volbu učitelské profese, na faktory, které učitelky a učitele a studentky a studenty k výkonu učitelské profese motivují nebo na faktory, které je od výkonu učitelské profese naopak odrazují.

Klíčová slova: pracovní spokojenost, problémy učitelské profese, profesní dráha učitele, učitel, učitelská profese, volba učitelské profese

Annotation

VOLŠTÁTOVÁ, Karolína. *The satisfaction of teachers with their profession choice*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2017. pp. 161. Dissertation Thesis.

This thesis engages in satisfaction rate of teachers with choice and practising their teaching profession. Theoretical part of the thesis starts with basic terms regarding this topic, job satisfaction, career of teachers and selected problems of teacher's profession for example prestige, feminization of teacher's profession and others. Research part of this thesis explores through the questionnaire survey satisfaction rate of elementary school's teachers with choice and practising teacher's career and Primary School Teacher students' attitude to teaching career in the beginning and in the end of their study. It is focused on factors which influence choice of teaching profession, motivation for students to do teacher's career and factors which discourage students from teaching profession.

Key words: job satisfaction, problems of teacher's profession, teachers career, teacher, teacher's profession, choice of teacher's career

Obsah

Úvod.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 CHARAKTERISTIKA UČITELSKÉ PROFESE	10
1.1 Učitel.....	10
1.2 Učitelská profese.....	12
2 PRACOVNÍ MOTIVACE.....	15
2.1 Teorie pracovní motivace.....	15
2.2 Motivace k práci v organizacích	15
3 PRACOVNÍ SPOKOJENOST UČITELEK A UČITELŮ.....	17
3.1 Definice spokojenosti.....	17
3.2 Pracovní spokojenost	17
3.2.1 Znaký pracovní spokojenosti	18
3.2.2 Jednodimenzionální a dvoudimenzionální teoretický přístup	19
3.2.3 Faktory pracovní spokojenosti.....	20
3.2.4 Spokojenost a pracovní chování	23
3.2.5 Pracovní spokojenost učitelek a učitelů.....	23
4 PROFESNÍ DRÁHA UČITELKY A UČITELE.....	26
4.1 Volba učitelké profese	26
4.2 Začínající učitel.....	28
4.3 Zkušený učitel	30
4.4 Učitel na sklonku profesní kariéry	32
5 VYBRANÉ PROBLÉMY UČITELSKÉ PROFESE	34
5.1 Prestiž učitelké profese	34
5.2 Feminizace učitelké profese	37
5.3 Platové ohodnocení učitelů	41
5.4 Časová náročnost učitelké profese	42
5.5 Učitelký stres	43
5.6 Kázeň ve výuce	45
5.7 Autorita učitele.....	47
5.8 Motivace žáků k učení	48
5.9 Vztah rodiny a školy	52

EMPIRICKÁ ČÁST	54
6 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	54
7 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	62
8 SHRNU TÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	118
9 DISKUZE	131
Závěr	137
Seznam použitých zdrojů.....	139
Seznam tabulek.....	143
Seznam grafů	145
Seznam příloh	147
Příloha A: Dotazník pro učitelky a učitele prvního stupně základní školy	I
Příloha B: Dotazník pro studentky a studenty prvního a pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy.....	VII

Úvod

Volba povolání pro člověka představuje důležité životní rozhodnutí. Někteří lidé vědí již od dětství, čím by jednou chtěli být, jiní své schopnosti, zájmy a touhy poznávají delší dobu a rozhodnutí o volbě profese tak padne až v dospělosti. Všichni se však jistě shodneme na tom, že je důležité, aby člověka profese, kterou se živí, bavila a naplňovala – jedná se totiž o jeden z faktorů, který ovlivňuje kvalitu vykonané práce.

Učitelská profese patří k jedné z nejdůležitějších profesí ve společnosti. Učitelky a učitelé se spolupodílí na průběhu výchovně-vzdělávacího procesu. Jejich úkolem je předávat vědomosti, znalosti a zkušenosti, ale také určité postoje a hodnoty. Učitelky a učitelé, obzvláště pak ti prvostupňoví, tak významně ovlivňují život každého žáka. Z toho důvodu je to, aby učitelky a učitele jejich profese bavila a naplňovala, obzvláště významné. Jak jsem již zmínila, můžeme totiž předpokládat, že to, jak jsou učitelky a učitelé s výběrem profese a ve své profesi spokojeni, se bude odrážet na kvalitě vzdělávání.

Protože i já se brzy stanu učitelkou na prvním stupni základní školy, zajímalo mě, co ostatní učitelky a učitele prvního stupně základní školy vedlo k tomu, že si zvolili tuto profesi, co je k výkonu profese motivuje, co je naopak demotivuje nebo zda své rozhodnutí o volbě profese s odstupem času hodnotí jako správné. Z toho důvodu, že i já jsem v průběhu studia měla o své volbě vykonávat učitelkou profesi pochybnosti, zajímaly mě také motivy ostatních studentek a studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy k volbě tohoto oboru, zda se nějakým způsobem mění jejich postoj k učitelké profesi během studia a kolik z nich chce po absolvování studia učitelkou profesi skutečně vykonávat. Cílem diplomové práce je tedy zjistit míru spokojenosti učitelek a učitelů prvního stupně s výběrem a vykonáváním učitelké profese a faktory, které případnou spokojenost či nespokojenost ovlivňují a postoj studentek a studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy k učitelké profesi na počátku a konci studia.

TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA UČITELSKÉ PROFESIE

1.1 Učitel

O učiteli a učitelské profesi pojednává nepřehledné množství české i zahraniční literatury. Proto je překvapivé, že je tento výraz v odborných pracích z oblasti pedagogiky definovaný jen ojediněle. Podle autora je důvodem domněnka, že je pojem natolik zřejmý, že není nutné jej formulovat. Tento předpoklad však není správný (Průcha, 2002a).

Průcha (2002a, s. 21) uvádí, že podle Stručného slovníku pedagogického (1909, s. 1912) je učitel „*hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při výchování.*“ Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 261) tvrdí, že učitel je „*jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.*“ Průcha (2002a, s. 21) rovněž uvádí definici z publikace Education at a Glance: OECD Indicators (2001, s. 309-400): „*Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí.*“ Podle Kantorové a kol. (2008) je učitel iniciátor výchovného procesu, jehož úkolem je starat se o rozumový, citový, tělesný a volní rozvoj vychovávaného.

Tradičně byl učitel vnímán jako hlavní součást vzdělávání, jehož úkolem bylo předat žákům poznatky. V současné době se klade důraz na učitelovy subjektivně-objektivní role v interakci s žáky a prostředím (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Když mluvíme o učiteli a učitelské profesi, nemůžeme opomenout jednu z nejvýznamnějších osobností historie českého školství Jana Amose Komenského. Podle Komenského (1947) se od učitele vyžaduje nejen schopnost vyučovat, tedy znalost toho,

čemu má naučit jiné, ale také touha vyučovat - učitel by měl tedy vyučovat s nadšením a starostlivostí.

Laická veřejnost pojmem učitel zpravidla rozumí osobu, která vyučuje ve škole. Jelikož v odborném jazyce není výraz učitel jednomyslně vymezen a podle autora není jasné, zda se tento pojem vztahuje na osoby pečující o děti v mateřské škole stejně jako na profesory na univerzitě, instruktory lyžování nebo lektory angličtiny, pomáhá si zpřesňujícími pojmy, přičemž se spíše než o pedagogickou teorii opírá o sociologické a právní explanace (Průcha, 2002a).

Průcha (2002a, s. 17) tak definuje pojem edukátor jako *„profesionála, který provádí edukaci, tedy někoho vyučuje, vychovává, školí, zacvičuje, trénuje, instruuje a podobně.“* V českém jazyce tento výraz není zcela obvyklý, v odborné angličtině se však běžně využívá. Edukační činnost není typická pouze pro profesi učitelskou, ale také pro řadu jiných profesí (Průcha, 2002a).

Učitelé bývají označováni jako pedagogičtí pracovníci. Někdy jsou oba tyto výrazy dokonce použity jako synonyma, což je však nepřesné (Průcha, 2002a). Pedagogického pracovníka definuje § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů následovně: *„pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.“* Současně musí být zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, zaměstnancem státu, ředitelem školy, případně zaměstnancem vykonávajícím přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb. Za pedagogického pracovníka můžeme tedy kromě učitele označit také pedagoga v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatele, speciálního pedagoga, psychologa, pedagoga volného času, asistenta pedagoga, trenéra, metodika prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucího pedagogického pracovníka. Jak uvádí Průcha (2002a), učitelé jsou tedy vedle jiných profesionálů součástí rozsáhlejší profesní skupiny nazývané pedagogičtí pracovníci.

1.2 Učitelská profese

Předně je zapotřebí položit si otázku, zda je učitelství profesí. Přesto, že řada autorů o učitelství jako o profesi hovoří, podle Urbánka (2005) se odborníci v názoru na to, zda učitelství můžeme pokládat za profesi, neshodují. Touto problematikou se zabývá rovněž Průcha (2002b), který poukazuje na skutečnost, že vysokoškolské vzdělávání učitelů pro úroveň základní školy se u nás začalo uskutečňovat až od roku 1946, ve srovnání se zahájením vysokoškolské přípravy na jiné profese tedy o mnoho let později. Tento historický vývoj učitelství lze považovat za možnou příčinu toho, že je vznášena otázka, zda je učitelství profese či nikoliv.

Ornstein a Levine (1989) tvrdí, že učitelství postrádá některé atributy, kterými se profese vyznačuje. Z tohoto důvodu učitelské povolání považují za „semiprofesi“, tedy částečnou profesi, nebo za „vyvíjející se profesi“, která k charakteristikám pravé profese dospívá. Argumentují výčtem skutečností, například tím, že není striktně určeno, co tvoří soubor profesních znalostí a dovedností pro výkon učitelského povolání, což má pak dopad na značně rozdílné nároky na vysokoškolskou přípravu učitelů. V důsledku toho a dalších okolností veřejnost mluví o otázkách vzdělávání, jako by byli odborníky, což není v jiných profesích možné.

Podle Urbánka (2005) řada současných problémů učitelského povolání vyplývá právě ze skutečnosti, že v učitelství zcela chybí nebo nejsou uspokojivě naplněny některé znaky, kterými je pravá profese charakteristická.

Pojmem profese se kromě pedagogiky zabývá rovněž sociologie (Průcha, 2002b). Vašutová (2007) uvádí pět základních charakteristik profesí, na nichž se shoduje většina sociologů: expertní teoretické i praktické znalosti potřebné k řešení významných společenských otázek a problémů, zájem o větší prosperitu společnosti, samostatnost v rozhodnutích týkajících se profese, etický kodex, dle kterého se musí příslušníci profese chovat a být zodpovědní a existence „profesní kultury“ projevující se ve fungování profesní organizace.

Požadavek vysoké úrovně znalostí učitelů se zdá být nezpochybnitelný, u profesních skupin se však předpokládá, že si poznatky nutné pro výkon profese jednak osvojí,

jednak samy přispějí k vytváření nových poznatků. Nicméně většina učitelů základních a středních škol neprovádí výzkumy a nepublikuje. Výjimku pak představují vysokoškolští učitelé. Tento předpoklad tak není zcela naplněn. Učitelé vychovávají a vzdělávají děti a mládež, čímž je připravují pro budoucí osobní i profesní život - učitelská profese tak jednoznačně přispívá ku prospěchu společnosti. Když uvažujeme nad autonomií učitelské profese, musíme se znovu obrátit k jejímu hierarchickému uspořádání. Vysokoškolští učitelé dosahují nejvyšší míry autonomie, která přímo vyplývá z vysokoškolského zákona. U ostatních učitelů je však autonomie redukována školskými normami. Profesní kultura a etika spolu úzce souvisí. Ačkoliv se předpokládá, že existence učitelské etiky je samozřejmostí, jsou zaznamenány případy porušování etických zásad (Vašutová, 2004).

Podle Průchy (2002b) sociologové pracují s kategoriemi profesí jako s jedním druhem „vrstev“ sociální stratifikace a o profesním, eventuálně zaměstnaneckém statusu přemýšlejí ve spojení s kategoriemi klasifikace a úrovně vzdělávání. Průcha (2002b) také uvádí, že čeští sociologové Machonin a Tuček (1996) pracují s kategorizací profesí, která je odvozena ze škály složitosti práce. V základní formě má tato klasifikace devět kategorií, přičemž první zahrnuje profese s nejnižší složitostí práce, devátá pak profese s nejvyšší složitostí práce. Dle této klasifikace se učitelé základních škol řadí do sedmé, učitelé středních a vysokých škol pak do osmé kategorie - jsou tedy začleněni do nejvyšších kategorií.

Podle Průchy (2002b) se v pedagogických sférách nikdy nepochybovalo o tom, že učitelská profese je profesí v plném smyslu. Vašutová (2004) uvádí, že slovních spojeních „profese učitele“ či „učitelská profese“ je běžně využíváno v odborných dílech, politických dokumentech, školní realitě, médiích i laické komunikaci. Také Kohnová (2004) učitelství považuje za skutečnou profesi se všemi požadavky a zodpovědnostmi vůči společnosti, nikoliv za pouhé zaměstnání, které by vyžadovalo pouze dovednosti.

Učitelská profese se řadí mezi tak zvané profese pomáhající. Její podstatou jsou činnosti zaměřené na pomoc lidem, mimo jiné v jejich osobnostním rozvoji. Významnou roli zde hraje blízký vztah k těmto lidem - předpokládá se tedy určitá zaangažovanost do problému klienta a citová vazba mezi ním a pomáhajícím, avšak v určitém rozmezí.

Mezi pomáhající profese řadíme rovněž lékaře, zdravotní sestry, psychology, sociální pracovníky či právníky (Jandourek, 2001).

Osobně učitelství za profesi považuji, jelikož učitelé musí k výkonu své profese získat určité vzdělání a kvalifikaci – disponují tedy určitými znalostmi a dovednostmi, kterými laické osoby nedisponují. Učitelská profese plní významnou společenskou funkci. Domnívám se, že učitelé jsou ve výkonu své profese do značné míry autonomní. Učitelská profese navíc vykazuje vysokou prestiž. Rovněž se setkávám s tím, že odborníci s jakousi samozřejmostí o učitelství píší jako o profesi.

2 PRACOVNÍ MOTIVACE

2.1 Teorie pracovní motivace

Motivaci můžeme definovat jako souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které aktivují lidské jednání a prožívání, orientují toto jednání a prožívání určitým směrem a řídí jeho průběh (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Převážnou část motivačních teorií, které se orientují na pracovní chování, můžeme rozdělit do dvou skupin. První skupina objasňuje, co člověka motivuje k práci. Mezi tyto konstrukčně jednoduché a do pracovního života snadno transformovatelné teorie řadíme Maslowovo pojetí hierarchie potřeb, Herzbergovu dvoufaktorovou teorii a Alderferovu teorii potřeb (Štikar a kol., 1996). O Herzbergově teorii budeme podrobněji hovořit v další kapitole.

Druhá skupina teorií pracovní motivace přináší modely interpretující pracovní motivaci podrobněji. Ústřední pozici zde mají kognitivní proměnné a jejich vztah k jiným proměnným. Do této skupiny patří Vroomova teorie valence a očekávání, Porterova a Lawlerova teorie výkonu a spokojenosti a Adamsova teorie spravedlnosti. Vroomova teorie říká, že čím je cíl přitažlivější, tím silnější úsilí je vynaloženo k dosažení tohoto cíle. Porter a Lawler tuto teorii doplňují tím, že úsilí je navíc podmíněno schopnostmi jedince a tím, jak jedinec vnímá svoji profesionální roli. Teorie spravedlnosti Adamse je postavena na srovnání vynaloženého úsilí a dosažených výsledků jednotlivých pracovníků (Štikar a kol., 1996).

2.2 Motivace k práci v organizacích

Provazník a Komárková (1998) motivaci k práci rozumí motivaci lidského chování spojenou s výkonem pracovní činnosti. Pracovní motivace vyjadřuje konkrétní podobu pracovní ochoty jedince.

Štikar a kol. (1996) uvádí, že pracovní jednání je aktivita člověka, při které jedinec pomocí práce uskutečňuje své potřeby spojené se stavem spokojenosti. Zahrnuje rovněž sociální interakce, kterými jedinec utváří svůj vztah ke členům organizace a organizaci

jako takové. Pracovní jednání pramení z pracovníkovi vnitřní motivace, která je dána souhrnem jeho potřeb, zájmů, hodnot a podobně a vnějších vlivů.

Pracovní motivace se prvotně projevuje ve vztahu jedince a jeho práce. Kromě toho, že je pracovní činnost ve spojitosti s motivací zdrojem obživy, poskytuje také uspokojení ze samotného procesu práce, dosažených výsledků, sociálního postavení a podobně (Štikar a kol., 1996). Pugnerová (2006) rozlišuje vnitřní motivy, které jsou zdrojem energie a ovlivňují orientaci a udržení pracovního počínání potřebným směrem. Motivační orientace člověka vykazuje relativní stabilitu.

Kromě motivů vnitřních pracovní motivaci ovlivňují také motivy vnější, které jsou relativně různorodé a mají pro jedince rozdílnou pobídkovou důležitost. Vnější stimuly mohou jedince motivovat pouze za určitých pozitivních podmínek, kdy vznikne jejich fungující vztah s vnitřními motivy - aktuálními potřebami, zájmy a podobně (Štikar a kol., 1996). Pugnerová (2006) mezi vnější motivy řadí například finanční odměnu, ocenění výkonu, pracovní podmínky a další. Štikar a kol. (1996) dodávají, že vnější podněty mohou mít jak pozitivní tak negativní podobu. Pracovní motivace je do značné míry ovlivněna také situačními proměnnými - povahou úkolu, osobností nadřízeného, klimatem pracovního týmu a podobně a konkrétní organizací.

3 PRACOVNÍ SPOKOJENOST UČITELEK A UČITELŮ

3.1 Definice spokojenosti

Hartl a Hartlová (2004, s. 556) definují spokojenost jako „*příjemný pocit z dobrých vztahů a dobře vykonané činnosti.*“ Šimíčková-Čížková (2010, s. 77) spokojenosti rozumí „*určitou míru osobního vyrovnaní, osobního štěstí a často i míru osobního působení a zařazení se ve společnosti.*“ Spokojenost je spjata s vnitřní motivací jedince (Šimíčková-Čížková, 2010).

3.2 Pracovní spokojenost

Pocit spokojenosti či nespokojenosti vystupuje také v pracovní sféře, která vyplňuje významnou část života dospělého člověka (Štikar a kol., 1996). Pracovní spokojenosti se zabývá řada autorů - v literatuře se tak můžeme setkat s mnoha definicemi pracovní spokojenosti. Průcha (2002a, s. 75) tvrdí, že pracovní spokojenost je „*takový psychický stav jedince, pro který je charakteristický pocit radosti, štěstí, sebedůvěry a optimismu ve vztahu k subjektům a podmínkám daného pracovního prostředí a k svým vlastním pracovním výsledkům.*“ Podle Paulíka (1999, s. 32) se jedná o „*subjektivní komplexní jev, který je založen na hodnocení jednotlivých složek, podmínek a okolností výkonu určité profese.*“ Saari a Judge (2004, s. 396) uvádí definici Locka (1976), který pracovní spokojenost vymezuje jako „*příjemný nebo kladný emocionální stav vyplývající z ocenění jedincova zaměstnání či jeho pracovní zkušenosti.*“ Štikar a kol. (2003, s. 327) uvádí, že se jedná o „*individuální prožitkový odraz vlastního působení v organizace, který se vztahuje k jednotlivým pracovním podmínkám, k cílům, ambicím a očekáváním pracovníka.*“

Uvedené definice vysvětlují pracovní spokojenost jako emocionální stav jedince vyplývající ze skutečnosti, jak jedinec posuzuje provedenou práci a s ní související okolnosti. Vymezení termínu pracovní spokojenost však není zcela jednomyslné. Provažník a Komárková (1998) uvádí, že pracovní spokojenost je na jedné straně pojímána jako kritérium hodnocení personální politiky podniku, přičemž čím větší je spokojenost, tím podnik lépe pečuje o své zaměstnance. V tomto případě spokojenost vyjadřuje popis stavu. Na straně druhé je pracovní spokojenost chápána jako podmínka

pro efektivní využívání pracovní síly. Pak rozlišujeme spokojenost vyjadřující uspokojení ze smysluplné práce, pocit naplnění a radost z vlastního uplatnění, přičemž zde pracovní spokojenost představuje jakousi „hnací sílu“. Rovněž může vyjadřovat spokojenost s danou situací, kdy pracovník necítí potřebu vynaložit větší úsilí. Pak můžeme říct, že je spokojenost překážkou dobrého pracovního výkonu.

Štikar a kol. (1996) uvádí, že Kollárik (1986) rozlišuje pojmy spokojenost v práci a spokojenost s prací. Spokojenost v práci je obsahově širší pojem, který v sobě zahrnuje složky vztahující se k osobnosti pracovníka a k bezprostředním a obecnějším podmínkám, zatímco spokojenost s prací je pojem obsahově užší a souvisí s výkonem určité činnosti, jejími psychickými a fyzickými požadavky, specifickým pracovním režimem, společenským ohodnocením a podobně.

Mnoho odborníků vnímá pracovní spokojenost za velmi blízkou s pracovním postojem, někteří dokonce tvrdí, že se jedná o synonyma. Autoři však v těchto jevech spatřují rozdíl - pracovní postoj je podle nich oproti relativně proměnlivé pracovní spokojenosti více stabilní (Štikar a kol., 1996).

Podle Paulíka (1999) existuje mezi spokojeností pracovní a životní vzájemný vztah, přičemž dle výzkumů se spíše promítá celková životní spokojenost do spokojenosti pracovní, než naopak. Rovněž souhlasím s názorem, že pracovní spokojenost je součástí spokojenosti životní.

3.2.1 Znaký pracovní spokojenosti

Štikar a kol. (1996) uvádí, že Kollárik (1986) předkládá následující charakteristiky a znaky pracovní spokojenosti.

Celkovou pracovní spokojenost reflektující celkový vztah k vykonávané práci a dílčí spokojenost s jednotlivými činiteli, které se vztahují k pracovní situaci, přičemž celková i dílčí pracovní spokojenost se vzájemně ovlivňují (Štikar a kol., 1996).

Dále jsou to stálost a intenzita, přičemž stálost, která vyjadřuje vývoj spokojenosti, může být v důsledku různých proměnných značně kolísavá, nebo naopak udržovat relativní

stabilitu. Intenzita pak označuje rozsah prožitku - tedy maximální spokojenost až krajní nespokojenost (Štikar a kol., 1996).

Autor také poukazuje na pracovní spokojenost jako psychologický obsah, který se vztahuje k jednotlivci a pracovní spokojenost jako sociální jev. Jedinec prostřednictvím pracovní činnosti uspokojuje širokou škálu svých potřeb - to se pak projevuje v psychice člověka a ovlivňuje to jeho chování. Pracovní spokojenost se však projevuje rovněž na úrovni pracovních týmů, potažmo v celé společnosti (Štikar a kol., 1996).

K uvedeným charakteristikám pak autor pojí další znaky. Pracovní spokojenost můžeme vnímat jako aktuální stav vyjadřující míru spokojenosti či nespokojenosti s určitou pracovní situací, nebo jako proces, kdy v určitém časovém rozmezí sledujeme postupně se vyvíjející celkovou spokojenost či nestálost dílčích spokojeností (Štikar a kol., 1996).

Pracovní spokojenost může být pojímána také jako reakce na měnící se pracovní podmínky nebo jako určitá osobnostní dispozice (Štikar a kol., 1996).

3.2.2 Jednodimenzionální a dvoudimenzionální teoretický přístup

Ačkoliv v tématu pracovní spokojenosti převažuje koncepční, pojmový i metodologický nesoulad, můžeme dosavadní pojetí rozdělit do dvou teoretických přístupů dle toho, zda pracovní spokojenost pojímají jako jednodimenzionální nebo dvoudimenzionální jev (Štikar a kol., 1996).

Na základě upřednostnění jednodimenzionality vznikla jednofaktorová teorie, která spokojenosti či nespokojenosti rozumí mezní stavy jedné dimenze. Rozsah spokojenosti či nespokojenosti se tak může pohybovat od krajní spokojenosti až po krajní nespokojenost. Jinými slovy dostatek spokojenosti je následkem nedostatku nespokojenosti a naopak. Podle této teorie bude spokojenost tím vyšší, čím příznivější budou pracovní podmínky (Štikar a kol., 1996).

Záslouhou dvojdimenzionálního pojetí pracovní spokojenosti vznikla dvoufaktorová teorie, podle níž je spokojenost a nespokojenost ovlivňována rozdílným souborem

faktorů. První skupinu tvoří faktory motivační, které se vztahují k obsahu práce. Jedná se o úspěch, uznání, samotnou práci, zodpovědnost a povýšení. Existence těchto faktorů ovlivňuje spokojenost. Druhá skupina je tvořena faktory hygienickými, které se dotýkají vnějších podmínek práce. Mezi ně řadíme dozor, pracovní podmínky, mezilidské vztahy, plat a firemní politiku. Jejich nepříznivý stav způsobuje nespokojenost (Štikar a kol., 1996).

3.2.3 Faktory pracovní spokojenosti

Pracovní spokojenost je ovlivňována množstvím faktorů, které se různou mírou podílí na celkové úrovni spokojenosti. Význam faktorů a pořadí jejich závažnosti na utváření spokojenosti či nespokojenosti není stabilní a je podmíněno různými okolnostmi. Faktory můžeme rozdělit na vnější a vnitřní (Štikar a kol., 1996).

Vnější faktory pracovní spokojenosti

Vnější faktory vyplývají z konkrétních podmínek daného pracoviště a jsou tak na pracovníkovi nezávislé. Řadíme mezi ně finanční ohodnocení, druh a charakter vykonávané práce, pracovní postup, způsob vedení pracovních skupin, pracovní skupinu a pracovní podmínky (Štikar a kol., 1996).

Finanční odměna má významný motivační vliv. Pro některé pracovníky představuje dominantní veličinu, která způsobuje pracovní spokojenost. V případě, že není odpovídající, silně ovlivňuje nespokojenost. Spokojenost či nespokojenost s platem vystupuje zejména tehdy, když pracovník srovnává svůj plat s platy ostatních zaměstnanců ve vztahu s vynaloženým úsilím a pracovními výsledky, když na finanční ocenění hledí jako na odraz jeho přínosu pro danou organizaci nebo jej hodnotí z hlediska významu, prestiže a společenského ocenění své profese (Štikar a kol., 1996).

Značný vliv je přikládán také druhu a charakteru vykonávané práce. Vztah samotné práce a jejích podmínek ke spokojenosti je však komplikovaný, což je způsobeno především značnou rozmanitostí profesí a pracovních podmínek a subjektivním pohledem na profesi. Obecně spokojenost v práci pozitivně ovlivňují povolání umožňující

vykonávat zajímavější práci s vyšší prestiží a větší příležitostí k seberealizaci, což dovolují zpravidla povolání vyžadující vyšší kvalifikaci, když pracovník zastává řídicí funkci, která s sebou nese přednosti této pozice jako samostatnou práci, možnost rozhodovat a podobně a když je pracovník umístěn na organizačně výše postaveném pracovišti (Štikar a kol., 1996).

Pracovní postup, respektive povýšení, se vztahuje k pracovní kariéře. Znalost kariérového růstu a podmínek pro jeho dosažení má významný motivační vliv. Povýšení má však na pracovní spokojenost rozličný dopad - to proto, že povýšení nemusí vždy vyplývat z výkonu a dobrých dosažených výsledků, může být také důsledkem délky zaměstnání daného pracovníka v organizaci. Navíc s sebou může nést rozdílnou míru zvýšení platu (Štikar a kol., 1996).

Způsob vedení pracovních skupin je podmíněn osobností manažera a stylem řízení, který uplatňuje. Pozitivně pracovní spokojenost ovlivňuje, když se manažer orientuje na své podřízené, to znamená, že se zajímá o jejich práci, uznává jejich názor na způsob vykonávání práce a podobně a když mají podřízení větší možnost ovlivňovat vlastní práci, podílet se na rozhodnutích a tak dále (Štikar a kol., 1996).

Celková pracovní spokojenost je velmi významně ovlivněna spokojeností s pracovní skupinou. To proto, že sociální prostředí pracovní skupiny zahrnuje síť formálních a neformálních vztahů, různé podoby spolupráce, má svou pozitivní či negativní atmosféru, umožňuje svým členům získat uznání a tak dále (Štikar a kol., 1996).

Fyzikálními podmínkami míníme hluk, osvětlení, barevné provedení pracoviště a další. Význam fyzikálních podmínek roste zejména tehdy, jsou-li nepříznivé (Štikar a kol., 1996).

Vnitřní faktory pracovní spokojenosti

Vnitřní nebo také osobnostní faktory se významně podílí na aktuálním posuzování faktorů vnějších. Můžeme je dále rozdělit na objektivní osobnostní faktory, mezi které řadíme věk, pohlaví, délku zaměstnání v organizaci a úroveň vzdělání a subjektivní

osobnostní faktory, mezi které patří zájmy, schopnosti a osobnostní vlastnosti. Vnitřní faktory jsou tedy podmíněny osobností pracovníka a jsou tak příčinou rozdílné míry spokojenosti jednotlivých pracovníků na témže pracovišti (Kollárik, 2002).

Výzkumy ukazují, že vyšší pracovní spokojenost vykazují starší pracovníci než mladší. To je pravděpodobně dáno tím, že mladším pracovníkům je zpravidla přisuzována zvýšená snaha uplatnit se, určitá netrpělivost a zvýšená kritičnost, zatímco starší pracovníci zaujímají k životu i práci reálný postoj, případně mají odlišné pořadí potřeb a odlišná očekávání (Kollárik, 1979).

Zda vykazují vyšší míru pracovní spokojenosti ženy či muži nemůžeme jednoznačně určit. Na pracovní spokojenost mají rozhodující vliv hodnoty, potřeby a očekávání, která se u žen a mužů odlišují. Zatímco ženy kladou důraz především na dobré mezilidské vztahy, muži dávají přednost možnosti osobního prosazení se, společenského ocenění a podobně. Požadavky žen jsou v porovnání s požadavky mužů uskutečnitelnější (Kollárik, 2002).

Adaptace nového pracovníka na nové pracovní prostředí je leckdy obtížná, bývá proto spojena s pracovní nespokojeností (Kollárik, 2002). Proto můžeme říct, že pracovníci působící v dané organizaci delší čas jsou více spokojeni než pracovníci, kteří jsou ve stejné organizaci zaměstnání dobu kratší (Jurovský, 1971).

Úroveň vzdělání mnohdy určuje také pozici v dané organizaci, rovněž je spojena s mírou společenské prestiže (Kollárik, 1979).

Jak lze předpokládat, podle mnohých výzkumů mezi pracovní spokojeností a zájmy pracovníka existuje pozitivní vztah. To znamená, že pracovníci, kteří vykonávají práci, která se shoduje s jejich zájmy, vykazují vyšší míru pracovní spokojenosti než pracovníci, jejichž zájmy se s jejich prací neslučují (Kollárik, 2002).

Podle Kollárika (2002) je pracovník v práci, ve které může využít schopnosti, kterými disponuje, značně spokojenější. Jak uvádí Vendel (2008), nejčastějším důvodem pracovní nespokojenosti je nevyužití osobních schopností zaměstnance nebo to, když je zaměstnanec vybízen k výkonu činností, pro které schopnostmi nedisponuje.

Vliv na pracovní spokojenost mají rovněž osobnostní vlastnosti, mezi které řadíme například extroverzi či introverzi, intelekt, frustrační toleranci, emocionální labilitu, nepřizpůsobivost a další (Kollárik, 2002).

3.2.4 Spokojenost a pracovní chování

Výzkumy, které se zabývaly vztahem mezi spokojeností a pracovním chováním prokázaly, že spokojenost pracovníka nutně nezaručuje vysokou produktivitu pracovníka, že vyšší pracovní spokojenost je předpokladem pro nižší nepřítomnost pracovníků na pracovišti a také že mezi spokojeností pracovníka a stabilitou pracovníků v organizaci převládá pozitivní vztah (Štikar a kol., 1996).

3.2.5 Pracovní spokojenost učitelek a učitelů

Pracovní spokojenost učitelek a učitelů je důležitou determinantou vykonávání učitelské profese (Průcha, 2002a). Paulík (1999, s. 52) uvádí, že „*pracovní spokojenost učitelů lze chápat jako subjektivní projekci pracovních podmínek učitelské profese i širšího kontextu jejich souvislostí do prožívání zprostředkovanou kognitivním hodnocením.*“ Učitel hodnotí podmínky své práce v souvislosti s očekáváním, které pramení z jeho potřeb, zájmů, tužeb, postojů a hodnot (Paulík, 1999).

Spokojenost či nespokojenost v profesi bývá mnohdy předmětem zkoumání a to zejména v souvislosti se zjišťováním zájmu o profesi či naopak odchodu z profese. Výsledky výzkumů jsou využívány například pro vytvoření vyhovujících pracovních podmínek, pro zvýšení kvality výkonu či pro efektivní vedení učitelů (Vašutová, 2004).

Obvykle je spokojenost učitelů v práci podnětem k lepšímu výkonu, může mít ale také tlumivý účinek. Naopak nespokojenost má zpravidla odrazující efekt. Vyvolává sklony k rezignaci, odmítání a negativismu, následkem pak bývá vyčerpání a v krajním případě dokonce odchod z profese (Vašutová, 2004).

Podle Průchy (2002a) jsou příčinou případné nespokojenosti učitelů vysoké nároky, které jsou na učitelskou profesi kladeny a které učitel není schopen naplnit.

Průcha (2002a) uvádí, že dle Paulíkova (1999) výzkumu vykazují na všech typech škol vyšší míru spokojenosti ženy než muži. Rovněž podíl žen mezi nespokojenými je menší než podíl mužů. Nejvyšší spokojenost se projevuje mezi učiteli vysokých škol, naopak nejméně spokojení jsou učitelé na 2. stupni základních škol.

Podle mého názoru muži z důvodu snahy zabezpečit rodinu po finanční stránce kladou na finanční ohodnocení větší důraz než ženy – domnívám se tedy, že nízké finanční ohodnocení je jednou z příčin vyšší nespokojenosti mužů. Další příčinu spatřuji v omezené možnosti kariérního růstu. Myslím si, že učitelé na 2. stupni základní školy vykazují nejnižší míru spokojenosti, protože se u nich projevuje nejnižší motivace. Zatímco učitelé na 1. stupni základní školy mnohdy motivuje především práce s dětmi, učitelé na 2. stupni základní školy mohou učitelskou profesi volit mimo jiné z důvodu zájmu o daný předmět, relativně často se však stává, že studium na pedagogické fakultě pro ně představuje pouze jakousi „pojistku“ pro případ, že nebudou přijati na preferovanější fakultu a u této profese po absolvování studia již zůstanou bez dlouhodobé a silné motivace. Nespokojenost učitelů na 2. stupni základní školy je podle mého názoru posílená také skutečností, že žáci v tomto věku vykazují nejvyšší míru nekázně a také nejnižší zájem o učivo – na rozdíl od žáků na 1. stupni základní školy, kteří se do školy zpravidla těší a studentů středních a zejména vysokých škol, jejichž touha po studiu je již značnější.

U určité skupiny českých učitelů, zejména pak u učitelek, pozorujeme psychickou zátěž či stres. Naproti tomu Paulíkuv (1999) výzkum prokazuje poměrně vysokou pracovní spokojenost učitelek. Autor si tento rozpor vysvětluje následovně. Profesní skupina učitelů je uvnitř značně diferencovaná - dle pohlaví, druhu a stupně školy, prostředí školy, délky vykonávaného povolání a podobně. Nemůžeme tak zjištění o nespokojenosti či zdravotním stavu učitelů aplikovat na celou skupinu učitelů. Uvnitř jednotlivých složek této profesní skupiny můžeme vždy nalézt jedince spokojené a nespokojené. Skutečnost, jak učitelé své povolání prožívají a jak o něm vypovídají, je podmíněna zejména jejich odolností vůči psychické zátěži, sebedůvěrou a optimismem. Učitel, který není vybaven dostatečnou psychickou odolností, tedy bude v učitelské profesi spíše nespokojen a naopak učitel, který sám sebe vnímá jako výkonného, energického, úspěšného a optimistického bude pravděpodobně vykazovat spokojenost vyšší (Průcha, 2002a).

Vašutová (2004) uvádí nejčastější zdroje nespokojenosti učitelů, které ve své publikaci shrnuje Paulík (2001). Jsou jimi nedostatečné ocenění učitelů ze strany společnosti včetně neodpovídajícího finančního ohodnocení, nekázeň a agresivita žáků, nezájem žáků o výuku, neuspokojivé vztahy učitele s rodiči žáků, nedostatečné materiální vybavení škol, osobnostní nedostatky učitelů, špatné vztahy v pedagogickém sboru a nedostatky v organizaci a řízení škol.

Osobně spatřuji nejčtenější a nejznačnější příčiny nespokojenosti učitelů v přílišném množství požadavků, které je na učitele ze strany dětí, rodičů, vedení, případně kolegů kladeno, nízkém finančním ohodnocení a nekázi žáků.

4 PROFESNÍ DRÁHA UČITELKY A UČITELE

Alan (1989) profesní dráhu definuje jako proces, který je vázaný na životní cyklus, jehož průběh lze rozčlenit do několika fází. Pod pojmem profesní dráha učitelky a učitele pak Kohnová (2004) rozumí objektivní vývoj, jímž prochází většina učitelek a učitelů během výkonu své profese.

V učitelství, souhlasně jako v jiných profesích, existují určité vývojové etapy a typické životní dráhy, které jsou dány staletou tradicí tohoto povolání. V pedagogické profesi se, obdobně jako například u řemeslnických povolání, u všech jedinců dané skupiny vytváří jisté ustálené cykly profesního vývoje, o kterých soudíme, že korelují s kvalitou práce učitele. Panuje totiž domněnka, podle které by měla být práce učitele tím kvalitnější, čím je etapa profesní dráhy učitele vyšší. Tento předpoklad však není jednoznačně prokázán (Průcha, 2002a).

Podle Průchy (2002b) v případě profesní dráhy učitelek a učitelů rozlišujeme následující fáze, které jsou předmětem empirických výzkumů: volbu učitelství, profesní start, profesní adaptaci, profesní vzestup, profesní stabilizaci a profesní vyhasínání.

S uvedenými etapami pak souvisí přidružené procesy ve vývoji učitelství a to profesní kontinuita, kdy učitel setrvává u dané profese celý život a profesní migrace, kdy učitel v průběhu života učitelkou profesí nahradí jiným povoláním (Průcha, 2002a).

4.1 Volba učitelství

Jelikož měl každý uchazeč o studium učitelství během školní docházky příležitost se s profesí učitelky a učitele seznámit, tedy utvořit si základní představu o náplni práce, pracovních podmínkách a podobně, můžeme volbu učitelství označit za „volbu na jistotu“ (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Důvody k volbě učitelství jsou rozmanité. Touhu stát se učitelem mohl například ovlivnit oblíbený učitel, se kterým se adept na tuto profesi touží ztotožnit, může se také odvíjet z možnosti ovlivňovat druhé (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Motivy volby učitelství nejsou vždy vědomé. Vytváření perspektivního obrazu sebe samého je spjata spíše s představami o společenské pozici a s představami o tom, jak by chtěl jedinec jednat, než s hlubším rozbořením vlastních motivů. Volba introvertního jedince může být ovlivněna například vyšší potřebou sociálního styku. Někteří si vytváří představu role vzdělavatele, jiní spíše role vychovatele (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Jelikož učitelé střídají rozmanité formy působení, může se do volby pro výkon učitelské profese promítat představa o vědci, psychoterapeutovi, opatrovníkovi, ale také řečníkovi, dramatickém umělci, dozorcovi či trenérovi. To, co si o sobě student učitelství myslí a jak tento názor prezentuje na veřejnosti, tedy nemusí nutně vystihovat to, co jej skutečně motivuje (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Učitelská profese má relativně univerzální pole působnosti, které učitelé umožňuje naplňovat mnohé rozdílné životní cíle. Volba pak může pramenit i z nedostatku některých zásadních lidských potřeb - rodičovských, morálních, mocenských nebo umělecko-estetických. Někteří učitelé v učitelské profesi nachází možnost, jak naplnit potřebu pomáhat druhým (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Pro mnohé učitele učitelství představuje zakotvení a stabilní životní rytmus v relativně uspořádaném a ustáleném organismu školy. Řada učitelů se pak prostřednictvím sebevyjádření skrze odborné znalosti seberealizuje (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Kvalita učitelů, potažmo kvalita výchovného a vzdělávacího procesu, je závislá na skutečnosti, jací jsou uchazeči o studium pedagogických oborů (Bajtoš, Honzíková, 2007). Výrazným rysem uchazečů o učitelské studium je vysoká převaha žen - jejich podíl se na pedagogických fakultách dlouhodobě pohybuje kolem 70%. Studenti pedagogických fakult častěji než ostatní vysokoškolští studenti pochází z rodin, které lze označit jako dělnicko-úřednické - mají tedy charakter nižší střední třídy, značná část studentů pak pochází z rodin, v nichž je alespoň jeden z rodičů učitelem (Průcha, 2002a).

Zájem o studium pedagogických oborů je ve všech vyspělých zemích, zejména pak v České republice, trvale vysoký - na pedagogické fakulty se každoročně hlásí mnohem více uchazečů o studium, než mohou fakulty přijmout. Počet uchazečů o studium se navíc každoročně zvyšuje. Podle Statistické ročenky školství tvořili studenti

pedagogických oborů v roce 1999/2000 16% celkového počtu všech vysokoškolských studentů, čímž se řadili do druhé nejpočetnější skupiny vysokoškolských studentů v České republice, hned za studenty technických oborů (Průcha, 2002b).

Motivy k volbě učitelské profese jsou velmi rozdílné - vyšší míru motivace vykazují ženy než muži, uchazeči z menších měst a vesnic než z velkoměst a také studenti ucházející se o studium učitelství pro 1. stupeň základní školy než uchazeči o studium předmětů pro 2. stupeň základní školy (Průcha, 2002b).

Značná část studentů se pro studium na pedagogické fakultě rozhodla „na poslední chvíli“ - jejich motivace tedy nebyla dlouhodobá a promyšlená, platí totiž, že čím dříve se student pro pedagogickou fakultu rozhodl, tím vyšší je jeho motivace (Průcha, 2002b).

Výzkumná šetření ukazují, že pro mnoho studentů představuje přihláška na pedagogickou fakultu pouze jakousi pojistku pro případ, že nebudou přijati na preferovanější fakultu. Relativně velké množství studentů pak po absolvování studia nezamýšlí vykonávat učitelskou profesi (Průcha, 2002b). Za nejzásadnější důvody můžeme považovat nízké finanční ohodnocení, neuspokojivé společenské ocenění pedagogů, nadměrnou psychickou zátěž učitelské profese a neadekvátní podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (Bajtoš, Honzíková, 2007).

4.2 Začínající učitel

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2003, s. 303) je začínající učitel *„učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy.“*

Délka „začátečnictví“ závisí na několika faktorech - typu školy, aprobaci, výši úvazku a individuálních zkušenostech učitele, nelze ji proto striktně vymezit (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Šimoník (1994) za začínajícího učitele považuje učitele v prvním roce jeho pedagogického působení, podle Průchy, Walterové a Mareše (2003) a Podlahové (2004) obvykle hovoříme o prvních pěti letech profesní praxe.

Mezi přípravou člověka na kterékoliv povolání a skutečným výkonem tohoto povolání v praxi se budou vždy projevovat větší či menší rozdíly. Rozpor mezi přípravou ve škole a realitou v praxi se projevuje zejména u absolventů vysokých škol nastupujících do odpovědných profesí, které kladou vysoké nároky nejen na začínající, ale také již zkušené pracovníky. I proto se absolventi vysokých škol po nástupu do praxe potýkají s řadou nesnází, jejichž řešení je spojeno s napětím, nejistotou, obavami a mnohdy také omyly. Šíře a složitost těchto potíží je pak úměrná náročnosti povolání. Žádná vysoká škola však nemůže připravit dokonalého odborníka, a tak, i přes stále rostoucí snahu přiblížit vysokoškolské studium potřebám dané profese, dochází k „dotváření“ odborného profilu absolventa až v prvních letech praxe (Šimoník, 1994).

Učitelé mezi ostatními vysokoškolskými absolventy zauímají poněkud zvláštní místo (Šimoník, 1994). Zatímco v mnoha jiných povoláních je začínající pracovník do výkonu své profese postupně zaučován a pracovní odpovědnost tak přebírá rovněž postupně, učitel již od prvního dne přebírá všechny bohatě diferencované pedagogické povinnosti a nese plnou odpovědnost za vykonanou práci. Na rozdíl od jiných povoláních, ve kterých mají začínající pracovníci možnost spolupráce s již zkušenějšími kolegy, učitel, který je při výkonu práce ve třídě pouze se svěřenými žáky, tak možnost radit se s ostatními spolupracovníky ztrácí (Průcha, 2002b).

Průcha (2002b) v souvislosti s profesním startem hovoří o tak zvaném šoku z reality. Jedná se o negativní jev, jehož příčiny jsou rozmanité. Autor vymezuje příčiny spjaté s osobností učitele, kdy začínající učitel až při výkonu profese spatřuje, že pro učitelskou profesi není uspokojivě psychicky vybaven - například obtížně zvládá nekázeň žáků. Dále popisuje příčiny spjaté s profesní kompetencí učitele - mnoho začínajících učitelů zjišťuje, že jim studium neposkytlo vědomosti a dovednosti nezbytné k výkonu běžných činností učitele, jako jsou například různé administrativní práce. Může se jednat rovněž o příčiny spjaté se situacemi ve školách - jde o různé problémové situace, se kterými se začínající učitelé, na rozdíl od již zkušených učitelů, mnohdy nedokáží vyrovnat, jako je například materiální nevybavenost školy, příliš autoritativní řízení školy a podobně. Šok z reality se u začínajících učitelů neobjevuje ve stejné míře, na některé však může působit natolik dlouhodobě a hluboce, že jim učitelskou profesi trvale zprotiví a pro jiné může být dokonce důvodem odchodu z učitelské profese k jinému povolání. Domnívám se, že ačkoliv se začínající učitelky a učitelé setkávají s problémy, které si

dříve neuvědomovali, je toto téma relativně diskutované a mnoho začínajících učitelek a učitelů tak určité problémy očekává. To potvrzuje také Šimoník (1994), který uvádí, že se v průběhu svého šetření prováděného v letech 1990 - 1992 u začínajících učitelů s šokujícím hodnocením nástupní situace nesetkal.

Čeští i zahraniční začínající učitelé se nejčastěji potýkají s následujícími problémy: udržení si disciplíny ve třídě, motivací žáků, přizpůsobením se individuálním zvláštnostem žáků, hodnocením žáků, navazováním a rozvíjením vztahů s rodiči žáků, nevyhovujícími pomůckami a materiály, organizací práce žáků ve třídě, řešením individuálních problémů žáků, přílišnou zátěží spojenou s vyučovacími povinnostmi a vztahy s kolegy. Naopak mezi nejméně časté problémy začínajících učitelů patří nedostatek volného času, nedostatečná pomoc a uvádění do praxe a příliš početné třídy (Průcha, 2002b).

Profesní start a profesní adaptaci začínajícímu učiteli usnadňuje tak zvaný uvádějící učitel (Bajtoš, Honzíková, 2007). Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 267) uvádějícího učitele definují jako „*zkušeného učitele, který pomáhá začínajícímu učiteli v období nástupu do výkonu učitelské profese.*“ Uvádějící učitel je pověřen začínajícímu učiteli pomoci jednak se zvládnutím činností, které se týkají vyučování, jednak s administrativními pracemi. V České republice v současné době není instituce uvádějícího učitele povinně zavedena - zda je začínajícímu učiteli uvádějící učitel poskytnut tedy záleží na konkrétní škole. V některých zemích je však uvádějící učitel součástí celkového systému profesionalizace učitelů (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

4.3 Zkušený učitel

Po období profesního startu a profesní adaptace nastává období profesního růstu a stabilizace (Bajtoš, Honzíková, 2007). Odborníci zabývající se touto etapou o učitelích mluví jako o expertovi, v české pedagogické terminologii pak používáme termín zkušený učitel (Průcha, 2002b).

Termínem expert se podrobněji zabývají Kalhous, Obst a kol. (2002, s. 93), kteří jej definují jako „*člověka, který díky svému vzdělání a zkušenosti dokáže dělat věci, které ostatní lidé neumí, nebo je dělá spolehlivěji a efektivněji.*“ Zároveň popisují, jakými

charakteristikami se expert vyznačuje - protože zabývat se podrobně jedním oborem je natolik náročné, že není možné do hloubky obsáhnout více oborů současně, může se člověk stát expertem pouze v jedné oblasti. Dále uvádí, že experti mají řadu dovedností již zautomatizovaných, což jim umožňuje věnovat se náročnějším aspektům situace a že dokáží, zejména při řešení složitějších situací, přizpůsobit své jednání situaci a kontextu (Kalhous, Obst a kol., 2002).

V tomto období již není zapotřebí učitelé poskytovat soustavnou odbornou a metodickou pomoc. Zároveň se očekává, že učitel vstoupí do programu tak zvaného dalšího vzdělávání učitelů (Bajtoš, Honzíková, 2007). S tím souvisí skutečnost, že počátek období zkušeného učitele může být podkladem k funkčnímu postupu, zařazení do vyššího platového stupně a podobně (Průcha, 2002b).

K tomu, abychom mohli striktně vymezit časové rozmezí, v průběhu kterého se ze začínajícího učitele stane učitel zkušený, neexistují důvěryhodné poznatky (Průcha, 2002b). Řada českých i zahraničních odborníků se shoduje, že zkušeným se učitel stává po třech až pěti letech výkonu profese (Bajtoš, Honzíková, 2007), nicméně existují také výzkumy, podle kterých se učitel stane expertem až po dvaceti dvou letech praxe (Podlahová, 2004).

Kalhous, Obst a kol. (2002) uvádí, že začínající učitel ne vždy dokáže reagovat na otázky žáků vztahující se k probíranému tématu, ale i na otázky s daným tématem nesouvisející, případně na vyslovení odlišného názoru žáka, zatímco zkušení učitelé na nové situace reagují zpravidla pružně a jsou schopni improvizace. Zkušený učitel je takový učitel, který rozumí situacím na kvalitativně hlubší úrovni a dokáže pohotově rozpoznat klíčové znaky situace, zatímco začínající učitel mnohdy neporozumí tomu, co se vlastně děje. Zkušený učitel tedy, na rozdíl od učitele začínajícího, disponuje konkrétními nástroji, kterých dokáže využít k řešení určité didaktické situace.

Zkušený učitel se vyznačuje charakteristikami, které nazýváme profesní kompetence učitele (Bajtoš, Honzíková, 2007). Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 102) profesní kompetence učitele definují jako „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.*“ Kalhous, Obst a kol. (2002) pedagogickou kompetencí rozumí souhrn schopností osobnosti, v němž

se prolínají tři základní složky - chování, poznávání a prožívání, které se pak odráží v pedagogickém myšlení a v pedagogických dovednostech učitele, které vyrůstají z jeho výukového stylu. Pedagogická kompetence je vysoce individualizovaná proměnná, proto je poměrně obtížné ji objektivizovat a měřit. V pedagogické literatuře se můžeme setkat s řadou modelů pedagogických kompetencí.

4.4 Učitel na sklonku profesní kariéry

Konečnou etapou ve vývoji profesní dráhy učitele je období, které nazýváme obdobím konzervativního či vyhasínajícího učitele. Toto období zpravidla začíná kolem padesátého roku života, tedy asi po dvaceti pěti až třiceti letech výkonu profese (Bajtoš, Honzíková, 2007).

Učitelé se v této fázi vyznačují zejména charakteristikami, které souvisí se změnou hodnot. Obvykle se u nich projevuje zvýšený zájem o výdělek ve vztahu k výši budoucího důchodu, zvýšený zájem o pracovní podmínky s důrazem na hodnoty zdraví a životní pohody, zvýšený zájem o dobrý pracovní kolektiv a interpersonální vztahy a další (Průcha, 2002b).

Ačkoliv o tom neexistují žádná objektivní zjištění, předpokládá se, že v tomto období je učitel nejzkušenější. Ovšem s přibývajícím věkem, potažmo se zvyšující se délkou učitelské praxe, u učitelů můžeme pozorovat některé negativní jevy. Jedná se o narůstající konzervativní postoje a nástup rezignace (Průcha, 2002b). Typický je pak pro závěrečnou fázi profesní dráhy učitele tak zvaný syndrom vyhasínání či vyhoření neboli burnout syndrom (Průcha, 2002a).

Syndrom vyhoření je stav projevující se zejména fyzickou i psychickou vyčerpaností, ztrátou zájmu o práci a skeptickým přístupem ke změnám (Kalhous, Obst a kol., 2002). Jedná se o učitelův pocit nadměrné únavy z dětí a ze školy vůbec (Průcha, 2002b).

Kalhous, Obst a kol. (2002) o syndromu vyhasínání hovoří v souvislosti se stresovými faktory, pod jejichž působením učitelská profese zpravidla probíhá. Proces, jehož závěrem je vyhoření, většinou trvá řadu let. Podle Průchy (2002b) syndrom vyhasínání postihuje zhruba 15-20% učitelů, přičemž se jedná především o učitele ze škol, ve kterých

se nachází mnoho problémových žáků. Lze očekávat, že v důsledku rostoucích problémů ve školách a zvyšování věkového průměru učitelů, bude počet učitelů postižených syndromem vyhasínání přibývat.

Syndrom vyhasínání se projevuje množstvím příznaků v několika rovinách: duševní rovině - například negativním sebehodnocením, citové rovině - například pocity bezmoci či skleslosti, dále tělesné rovině - například rychlou unavitelností nebo poruchami spánku a sociální rovině - například omezením kontaktů s rodiči nebo žáky (Průcha, 2002b).

Výzkumy prokázaly, že příčinou stresových situací u učitelů je nadměrná psychická zátěž (Kalhous, Obst a kol., 2002). Zdroji psychické zátěže mohou být například nesoulad mezi rozsahem učiva daným normou a množstvím času, který má učitel k dispozici, povinnosti učitele mimo vyučování jako je jednání s rodiči či administrativní činnost nebo agresivní chování žáků vůči učiteli a nezáměr žáků o studium (Bajtoš, Honzíková, 2007). Z výzkumů vyplývá, že psychickou zátěž u učitele vyvolávají rovněž činnosti související s hodnocením žáků (Průcha, 2002b).

Kalhous, Obst a kol. (2002) spatřují možnou cestu oddálení syndromu vyhoření v dalším vzdělávání učitelů, ve kterém by měli učitelé objevit nové podněty pro svoji práci s žáky a nový smysl profesního života. Spekuluje se rovněž o periodickém přerušování pedagogické práce v průběhu učitelské kariéry, které by učitelé mohli využít k sebezdokonalování. Podle autorů právě aktivity jako jsou účasti na různých vzdělávacích akcích, zvyšují odolnost vůči negativnímu působení psychické zátěže.

5 VYBRANÉ PROBLÉMY UČITELSKÉ PROFESY

5.1 Prestiž učiteléské profese

Klimeš (1998) prestiží rozumí významnost postavení jedince ve společnosti spojenou s vážností a vlivem, Hartl a Hartlová (2000) dodávají, že prestiž není přímo závislá na majetku a příjmech. V sociologickém slova smyslu jde o pořadí na nějaké stupnici ovlivněné hodnotami daného společenského systému (Urbánek, 2005). Prestiž učitelů pak definují Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 177) jako „*hodnotu přisuzovanou veřejností této skupině pracovníků.*“

Míra prestiže jednotlivých povolání je v současné české společnosti zjišťována prostřednictvím škály prestiže povolání, která je vytvářena tak, že vybraní respondenti na seznamu různých povolání udělují dle toho, jakou úctu jednotlivým povoláním přisuzují, určitý počet bodů (Průcha, 2002a). Podle Tučka a kol. (2003) jsou nejpodstatnějšími faktory pro posuzování prestiže jednotlivých povolání veřejností vysoké profesní znalosti, význam povolání pro společnost a vnímaná odpovědnost. Existuje však rozdíl v hodnocení prestiže povolání lidmi s vyšším vzděláním, kteří berou v potaz zejména již zmíněná kritéria - zaměřují tedy svou pozornost spíše na znaky, které vypovídají o vysoce náročné duševní práci, zatímco lidé z dělnických profesí hledí na praktickou potřebnost, fyzickou namáhavost a zručnost - kladou tedy důraz spíše na charakteristiky určitých typů manuální práce.

Ačkoliv se většina učitelů a studentů učitelství domnívá, že je učiteléská profese společností hodnocena jako nízké prestižní, různá šetření a výzkumy ukazují opak (Vašutová a kol., 1998).

V České republice se výzkumy prestiže povolání dlouhodobě zabývali Milan Tuček a Pavel Machonin. Ti roku 1993 sestavili českou škálu prestiže povolání, na které se učitel základní školy umístil na sedmém, vysokoškolský učitel pak na třetím místě v žebříčku 70 povolání hodnocenými 1600 respondenty ve věku 18-60 let (Průcha, 2002b).

Skutečnost, že učiteléská profese vykazuje vysokou prestiž, ukazují také pozdější sociologické výzkumy (Průcha, 2002a).

Tab. 1 - Prestiž povolání (Tuček, 2016)

Profese	11/2004		6/2007		6/2011		6/2013		2/2016	
	pr.	př.	pr.	př.	pr.	př.	pr.	př.	pr.	př.
Lékař	89,5	1.	89,9	1.	89,1	1.	91,5	1.	90,2	1.
Vědec	80,7	2.	81,8	2.	75,4	2.	76,3	2.	77,2	2.
Zdravotní sestra	-	-	-	-	73,9	3.	74,8	3.	72,9	3.
Učitel na vysoké škole	78,5	3.	78,2	3.	72,4	4.	74,6	4.	72,9	4.
Učitel na základní škole	71,3	4.	70,7	4.	70,3	5.	71,1	5.	70,8	5.
Soudce	64,8	6.	65,0	7.	61,0	7.	66,3	6.	64,0	6.
Projektant	64,1	7.	65,5	6.	61,7	6.	62,6	8.	61,2	7.
Programátor	66,3	5.	65,7	5.	60,8	8.	59,7	9.	59,7	8.
Soukromý zemědělec	59,1	10.	59,0	8.	60,3	9.	63,9	7.	58,2	9.
Policista	47,6	20.	52,1	13.	53,9	11.	55,7	10.	56,3	10.
Starosta	60,1	8.	57,4	9.	52,6	14.	53,1	13.	54,1	11.
Voják z povolání	44,8	22.	46,4	21.	48,3	17.	49,7	16.	53,6	12.
Truhlář	50,8	16.	51,4	14.	53,2	12.	55,6	11.	52,0	13.
Účetní	53,5	14.	51,3	15.	54,1	10.	52,3	14.	50,4	14.
Majitel malého obchodu	51,2	15.	50,1	16.	51,4	15.	54,8	12.	50,1	15.
Profesionální sportovec	56,1	11.	55,6	10.	51,2	16.	47,6	18.	49,3	16.
Opravář elektro	50,2	17.	49,7	18.	-	-	-	-	-	-
Soustružník	47,7	19.	49,0	19.	-	-	-	-	-	-
Manažer	59,4	9.	55,4	11.	53,0	13.	50,2	15.	48,8	17.
Ministr	53,8	13.	50,0	17.	38,0	24.	37,9	24.	46,5	18.
Stavební dělník	-	-	-	-	48,1	18.	49,3	17.	44,0	19.
Bankovní úředník	50,2	18.	48,7	20.	46,9	19.	45,7	19.	42,4	20.
Novinář	54,4	12.	53,0	12.	46,5	20.	43,8	21.	41,2	21.
Kněz	46,1	21.	43,2	22.	42,8	22.	38,0	23.	41,2	22.

Prodavač	42,8	24.	41,5	23.	43,6	21.	44,7	20.	40,3	23.
Sekretářka	43,7	23.	40,5	24.	41,4	23.	40,0	22.	37,3	24.
Poslanec	39,9	25.	36,5	25.	27,0	26.	25,1	26.	31,2	25.
Uklízečka	29,4	26.	29,0	26.	34,0	25.	34,2	25.	28,9	26.

Z tabulky je patrné, že je učitelská profese českou veřejností dlouhodobě přijímána velmi pozitivně - učitel na základní škole se v roce 2004 a 2007 umístil na čtvrtém, v roce 2011 a 2016 pak na pátém místě (Tuček, 2016).

Podle Průchy (2002b) shledáváme obdobné hodnocení prestiže učitelské profese rovněž v zahraničí. Dlouhodobě relativně vysokou prestiž učitelské profese v zahraničí potvrzuje rovněž Urbánek (2005), který však současně poukazuje na novější výzkumy, které nasvědčují tomu, že v některých zemích dochází k poklesu prestiže učitelské profese, přičemž dává za příklad Polsko, ve kterém učitelé z druhého až třetího místa, na kterém se umístili v sedmdesátých letech, v osmdesátých letech poklesli na osmou až devátou pozici, v letech devadesátých pak dokonce až za patnáctou příčku. Autor si tuto ztrátu vysvětluje jako příznak hlubokých problémů celého školského a společenského systému.

Úkaz, že samotní učitelé vnímají prestiž učitelské profese výrazně hůře než veřejnost, je podle Průchy (2002b) typický zejména pro českou společnost a vypovídá o nízkém profesním sebevědomí českých učitelů, které je podle Vašutové (2004) způsobené tím, že učitelé neumí argumentovat pro svoje požadavky týkající se profese. Sebehodnocení prestiže učitelů je podceněno také ve srovnání se sebehodnocením jiných profesních skupin (Urbánek, 2005).

Naopak studenti pedagogických fakult hodnotí prestiž své budoucí profese příznivěji (Urbánek, 2005). Výzkum Radomíra Havlíka z roku 1994, ve kterém bylo dotazováno 424 studentů učitelství, ukázal, že mezi 36 profesemi byla učitelská profese hodnocena jako vysoce prestižní - učitel na základní škole se umístil na šestém, učitel na střední škole na pátém a učitel na vysoké škole na druhém místě (Průcha, 2002b).

Ačkoliv podle Vašutové (2004) nemá výše platu na prestiž profese rozhodující vliv, osobně vnímám příčinu předpokladu učitelů, že je prestiž učitelské profese v očích

veřejnosti nízká právě v nízkém platovém ohodnocení a to jak ve srovnání s méně náročnými povoláními, tak s profesemi, které rovněž vyžadují vysokoškolskou kvalifikaci. Další důvody Průcha (2002a) spatřuje ve zdánlivě méně náročném studiu pedagogických oborů, vysokém stupni feminizace učitelů, osobní zkušenosti z kontaktů mezi určitými učiteli a rodiči nebo konkrétním neobjektivním a nekvalifikovaným hodnocení práce učitele veřejností jako například rodiči či masovými médii.

Domnívám se, že jak uvádí Průcha (2002a), je nutné rozlišovat mezi prestiží učitelů jakožto profesní skupiny a individuální prestiží vztahující se k učitelům jako jednotlivcům. Individuální prestiž učitele je dána specifickým chováním učitele k žákům či rodičům, jeho aktivní účastí ve veřejném životě, životním stylem a podobně a může proto být od skupinové prestiže značně rozdílná.

5.2 Feminizace učitelské profese

Gobyová (1994, s. 5) chápe pojem feminizace jako „*sociální jev, kdy v určitých odvětvích národního hospodářství nebo v některých profesích postupně nabývá převahy ženská pracovní síla.*“ Feminizaci školství pak definují Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 64) jako „*početní převahu žen zaměstnaných ve školství v pedagogických profesích.*“

Podle Vašutové a kol. (1998) je feminizace ve školství zcela přirozeným socioprofesionálním jevem, který je typický nejen pro českou vzdělávací soustavu, ale vyskytuje se ve školských systémech celého světa. Průcha (2002b) uvádí, že se jedná o jeden z negativních znaků školského systému, který je předmětem četných úvah jak pedagogů, tak širší veřejnosti. Podle Gobyové (1994) je vysoká zaměstnanost žen v určitých odvětvích a oborech považována za žádoucí, přičemž je využíváno některých pro ženy příznačných vlastností, jako jsou trpělivost, pečlivost, přesnost a další, v případě školství je však vysoký podíl žen tam zaměstnaných kritizován. Havlík a Kořa (2002) feminizaci pokládají za hlavní příčinu poklesu prestiže učitelské profese.

Podle Průchy (2002b) je v České republice, stejně jako ve všech ekonomicky vyspělých zemích, vysoká zaměstnanost žen. V sektoru národního hospodářství jich pracuje celkem 44,8%. Jejich zastoupení v jednotlivých odvětvích je však značně rozdílné - nejméně žen

pracuje ve stavebnictví (10,4%) a rybolovu (16,3%), naopak nejvíce ve zdravotnictví (77,9%) a školství (75,2%).

Následná tabulka prezentuje podíl žen v jednotlivých úrovních českého vzdělávacího systému z roku 1999/2000 (Průcha, 2002b).

Tab. 2 - Podíl žen v kategoriích učitelů (Průcha, 2002b, s. 181)

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

Shledáváme, že s výjimkou vysokoškolských učitelů, jsou všechny kategorie učitelské profese feminizované. Počet žen v učitelských sborech se odlišuje dle jednotlivých druhů škol. Nejvyšší procentuální podíl žen je v mateřských školách, v základních školách podíl žen dosahuje 84,5%, z toho na prvním stupni 94,0%, na druhém stupni pak 75,7%. Na úrovni středního školství je poměr mužů a žen v pedagogických sborech příznivější - na gymnáziích jsou ženy zastoupeny 65,1%, na středních odborných školách 57,7% a středních odborných učilištích 44,5% (Průcha, 2002b). Na středních odborných školách a učilištích však záleží na konkrétním studijním oboru - obory, které studenty připravují na ryze mužské profese a zaměstnání, mohou být zastoupeny převážně muži a naopak (Vašutová, 1998).

Podle Gobyové (1994) můžeme vyšší podíl žen než mužů na základních školách pozorovat již od počátku sledování údajů o učitelích, to jest od roku 1953/1954. Tohoto

roku podíl žen na základních školách pouze o 5% převyšoval polovinu, do roku 1965/1966 se jejich zastoupení zvýšilo o 16%, během dalších deseti let o 6,5%. Od roku 1982/1983, kdy na základních školách učilo z celkového počtu učitelů 81,8% žen, můžeme stav považovat za stabilní. V rámci prvního a druhého stupně základní školy v podílu žen z celkového počtu učitelů zaznamenáváme rozdíl, který se konstantně pohybuje od 17% do 20%. Zastoupení žen v jednotlivých regionech se od sebe příliš neliší.

Jak jsem již uvedla, feminizace se ve větším či menším rozsahu projevuje ve všech vyspělých zemích (Gobyová, 1994). Následná tabulka odráží stav feminizace u nás a v zahraničí v roce 1999 (Průcha, 2002b).

Tab. 3 – Feminizace učitelstva v ČR a jiných zemích podle úrovně vzdělávacího systému (Průcha, 2002b, s. 182)

Země	Podíl žen v %			
	Předškolní vzdělávání	Primární vzdělávání	Vyšší sekund. vzdělávání (všech typů)	Celkově (všechny úrovně včetně terciární)
Česká rep.	99,8	84,5	56,3	72,1
Slovenská rep.	99,9	92,6	66,1	76,2
Finsko	96,3	71,2	56,8	66,2
Itálie	99,5	94,6	58,8	75,3
Maďarsko	100,0	85,8	58,8	75,7
Německo	96,7	81,5	39,0	57,3
Rusko	m	98,3	81,6	76,8
Průměr zemí OECD (N = 25)	94,6	77,0	48,9	63,8

Vidíme, že ve všech zemích OECD je feminizace v předškolním a primárním vzdělávání vysoká, v nižším a vyšším sekundárním vzdělávání se pak podíl mužů zvyšuje, avšak

ve většině zemí rovněž převládají ženy. Výjimku pak představuje například Dánsko, kde v úrovni vyššího sekundárního vzdělávání pracuje 70% mužů, Německo, kde podíl mužů působících ve vyšším sekundárním vzdělávání činí 60% nebo Švýcarsko, kde je zastoupení mužů v dané kategorii 68%. Stav feminizace v České republice je obdobný jako v některých jiných zemích, jako jsou Itálie či Maďarsko. Feminizace českého učitelstva ve všech úrovních vzdělávacího systému převyšuje průměr zemí OECD (Průcha, 2002b).

Příčiny vysoké feminizace se odborníci pokouší objasnit již řadu let. Jelikož je ale vysoká feminizace ovlivněna několika faktory různého charakteru, doposud se nepodařilo dosáhnout jednoznačného vysvětlení. Hlavní příčiny autor vidí v ustálené dělbě práce mezi muži a ženami, nízké finanční atraktivitě učitelské profese pro muže a relativně nižší náročnosti studia na pedagogických fakultách, přičemž k poslední z příčin autor dodává, že ačkoliv neexistují výzkumy, které by o náročnosti studia na jednotlivých fakultách českých vysokých škol vypovídaly, přetrvává ve společnosti domněnka, že je studium na pedagogických fakultách snazší (Průcha, 2002b).

Vliv nízkého platového ohodnocení na vysokou feminizaci zmiňují také Vašutová a kol. (1998), kteří navíc dodávají, že nízký zájem mužů o učitelskou profesi je ovlivněn také nižší společenskou prestiží. Stejně jako Průcha (2002b), i Vašutová (2004) hovoří o skutečnosti, že v české společnosti existují typicky mužské a typicky ženské profese, přičemž muži k profesím, v nichž figurují zejména ženy, neinklinují. Dále uvádí, že nízký zájem mužů o tuto profesi vyplývá z faktu, že muži mívají mnoho zájmů, což se neslučuje s předpokladem, že se učitel zabývá školou i mimo pracovní dobu a také z odhadu, že většina mužů nedisponuje osobnostními předpoklady k výkonu této profese. Naopak ženy, navzdory nižšímu platovému ohodnocení, volí učitelskou profesi, jelikož jim poskytuje jistotu státního zaměstnance a kvůli lásce k dětem, která se překrývá s mateřskými emocemi. Přínosem jsou rovněž letní prázdniny, které jsou výhodou především pro matky s dětmi.

Osobně spatřuji nízký zájem mužů o učitelskou profesi rovněž ve všeobecně uznávaném názoru společnosti, že učitelská profese je spíše profesí ženskou, než mužskou, v platových podmínkách a ve skutečnosti, že muži tíhnou spíše k technickým oborům a práce s dětmi je tak příliš neláká.

Průcha (2002b) se domnívá, že vysoká feminizace má negativní vliv na sociální a psychický vývoj žáků a studentů. Také Vašutová (2004) zmiňuje, že díky feminizaci nabývá pedagogické rozhodování, jednání a chování čistě ženských vlastností, přičemž některé, jako jsou nerozhodnost, přehnanost, nedůvěřivost, úzkostlivost, kritičnost a další, působí negativně, jiné, jako laskavost, jemnost, trpělivost či hravost, naopak pozitivně. Mnozí experti se domnívají, že posílení mužského elementu v učitelské profesi by eliminovalo nadřazené a agresivní jednání některých rodičů a pozitivně ovlivnilo interpersonální vztahy a klima sborů a škol.

5.3 Platové ohodnocení učitelů

Odměňování učitelů je ve školství dlouhodobě diskutovaným tématem a dlouhotrvajícím problémem. Důvodem je skutečnost, že výše platu učitelů je již několik desetiletí nepřiměřená a to jak z hlediska požadavků na přípravu této profese, tak z hlediska složitosti, zodpovědnosti a vysoké psychické náročnosti práce. Nízké finanční ohodnocení můžeme považovat za jednu z hlavních příčin nezájmu mladých lidí vykonávat učitelskou profesi. V důsledku toho se pak zvyšuje průměrný věk učitelů. Následkem neuspokojivých platových podmínek je zřejmě také vysoká feminizace učitelské profese (Urbánek, 2005).

Průměrná výše platu učitelů je ve vztahu k průměrné celostátní mzdě dlouhodobě podprůměrná, případně se pohybuje okolo průměru. Vzhledem k vysokoškolské kvalifikaci učitelů by se měl učitelský plat pohybovat výrazněji nad celostátním průměrem. Nižší úroveň učitelského platu se projevuje jednak v porovnání s jinými adekvátními profesními skupinami, jednak ve srovnání s platovým ohodnocením učitelů v zahraničí. Ačkoliv není stav odměňování učitelů uspokojivý ani v mnoha dalších zemích, Česká republika se řadí k zemím s nejnižšími příjmy učitelů. Patří také k zemím s nejmenším rozdílem mezi platem začínajícího učitele a učitele na konci profesní kariéry (Urbánek, 2005).

Nízký plat českých učitelů je dán nízkými jednotkovými výdaji na žáka, které jsou pod průměrem zemí OECD. Oproti průměru zemí OECD je v České republice značně nižší také podíl výdajů na vzdělávání z hrubého domácího produktu. Autor poukazuje také na nevhodné vnitřní rozdělování finančních prostředků. Systém platových tříd a stupňů

totiž namísto kvality učitele bere v úvahu věk učitele a namísto složitosti práce stupeň školy. Starší věk učitele však automaticky nezaručuje vyšší kvalitu jeho práce, stejně tak práce učitelů na nižších stupních škol není méně kvalifikována (Urbánek, 2005).

Podlahová (2004) v souvislosti s výší učitelského platu hovoří o pevné a pohyblivé složce. Pohyblivá složka vyjadřuje ředitelovo ohodnocení práce každého učitele.

Osobně také považuji nízké finanční ohodnocení za významnou příčinu nezájmu vykonávat učitelkou profesi jednak mladými lidmi, jednak muži. Jelikož je finanční odměna jednou z vnějších motivů k práci, myslím si, že někteří učitelé do své práce v důsledku nízkého finančního ohodnocení nevnaloží takové úsilí, které by práci věnovali, kdyby se cítili dostatečně finančně oceněni. Ze stejného důvodu mohou někteří učitelé cítit menší zodpovědnost za svou práci.

5.4 Časová náročnost učitelské profese

Učitelská profese je problematizována také profesní časovou zátěží učitelů. Její nadměrný celkový rozsah můžeme považovat za jednu z příčin stresu učitelů. Učitelská profese je navíc, oproti jiným povoláním, specifická relativně vysokými individuálními rozdíly v časové zátěži mezi učiteli. Jednotliví učitelé tedy nevěnují profesním aktivitám stejný čas. Výzkumy prokazují, že krajní kategorie hodnot dosahují rozdílu téměř 13 hodin týdně, přičemž obě tyto kategorie souhrnně zahrnují 40% všech učitelů (Urbánek, 2005).

V porovnání s řadou jiných povolání má učitelská profese, co se časových nároků týče, rozdílné parametry. Podle mého názoru se veřejnost mnohdy mylně domnívá, že náplní práce učitele je pouze vlastní výuka, čímž si délku pracovní doby učitele nesprávně vykládá. Profesní aktivity učitele totiž zahrnují řadu dalších časově náročných činností. Jedná se například o přípravu na výuku, klasifikaci žáků, dozory, suplování, kontakt s rodiči žáků, administrativní práce, porady nebo různé mimoškolní aktivity. Učitelská profese je navíc charakteristická nerovnoměrným zatížením jak z hlediska denního a týdenního cyklu, tak celého školního roku (Urbánek, 2005).

Výzkumy provedené v letech 1996 až 1998 ukázaly, že průměrná pracovní doba učitele se pohybovala mezi 45 až 46 hodinami týdně - to znamená, že přesahovala běžnou délku

týdenní pracovní doby většiny profesí. Autor se rovněž zabývá tak zvanou vyučovací povinností, kterou rozumíme celkový čas strávený vyučováním za jeden rok. V roce 2001 činila vyučovací povinnost v zemích OECD na prvním stupni základní školy v průměru 792 hodin, přičemž Česká republika vykazovala podstatně nižší hodnoty než uvedený průměr (Urbánek, 2005).

5.5 Učitelský stres

Průcha, Walterová a Mareš (2003) stresem rozumí stav organismu, který vzniká vzájemným působením vnějších zátěžových vlivů a schopností jedince těmto vlivům odolat. *„Výsledkem je vnitřní stav člověka, který je buď přímo něčím ohrožován, nebo takové ohrožení očekává a přitom se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečně silná.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 231)

Průcha, Walterová a Mareš (2003) spatřují hlavní příčiny stresu učitelů v žácích, kteří vyrušují a mají negativní přístup k práci, rychlých změnách vzdělávacích projektů a organizacích školy, špatných pracovních podmínkách včetně šancí na zlepšení postavení v práci, poukazují také na časový tlak, konflikty s kolegy a pocit, že společnost práci učitelů dostatečně nedoceňuje. Obdobné příčiny uvádí také Podlahová a kol. (2007), kteří navíc zmiňují arogantního či neobjektivního ředitele a osobní starosti.

Fontana (1997) uvádí, že na učitele je kladeno velké množství nároků a to jak ze strany dětí a rodičů, tak ze strany kolegů, řídicích pracovníků, případně politiků, z nichž jsou mnohé protichůdné a řadě z nich je prakticky nemožné vyhovět. Kromě již zmíněných příčin autor mluví o malém podílu učitele na řízení školy a přijímaných rozhodnutích a o tom, že jej negativně ovlivňují případné neúspěchy žáků. Velký význam připisuje případnému pocitu učitele, že nedosahuje profesionální úrovně. Nakonec doplňuje, že jelikož učitel tráví celý den s žáky, má jen omezenou šanci získat podporu od kolegů, případně dalších dospělých osob, od kterých je tak do značné míry izolován.

Kurelová (1998) pak vnímá jako stresující vlastní vzdělávací činnost učitele. Jedná se totiž o činnost, při které je zapotřebí, aby učitel soustředil svoji pozornost na několik otázek z různých oborů zároveň. Pedagogická práce je plná nepředvídatelných situací, a vyžaduje proto značné množství improvizace a kreativity. Jako další stresový faktor

autorka uvádí obavu z neúspěchu. Ta je navíc umocněna skutečností, že se jedná o případné selhání před žáky, pro které je typická vysoká míra náročnosti a nízká míra tolerance. Opomenout nemůžeme ani odpovědnost učitelů za jemu svěřené žáky.

Osobně spatřuji hlavní příčiny stresu učitelů v nekázní žáků, časové náročnosti učitelské profese a případných špatných vztazích s kolegy či s rodiči žáků.

Je zapotřebí, aby se učitel zmíněným stresorům bránil. Klíčovou úlohu hraje v obraně proti stresovým situacím psychika učitele. Učitel se stane více imunní vůči stresogenním faktorům, zbaví-li se negativních citových stavů, zejména strachu a vzteku a naopak si bude v mysli trvale vytvářet stavy pozitivní, jako jsou uvolněnost, radost, koncentrovanost, produktivnost nebo přátelskost (Kurelová, 1998).

Pokud je učitel ke stresu náchylný, měl by se pokusit si v sobě vybudovat vhodnější postoj k úzkostem, které provází jeho každodenní pracovní život a být realističtější ve svých očekáváních a odhadech. Důležitý je smysl pro humor, který napomáhá zbavit se napětí a má kladný vztah k sebepřijetí. Podstatné také je, aby učitel poznal své vlastní reakce - odhalil, proč v něm určité věci vyvolávají některé negativní emoce. Dále jsou učitelé nabádáni k tomu, aby nebyli vztahovační. Žáci, kteří narušují výuku, ji mnohdy nenarušují s cílem popudit učitele, ale z důvodu celkového nezájmu o školu a výuku. Učitel by se také měl ve stresových situacích více než na své emoce soustředit na rozbor daného problému. Kromě realističtějšího přístupu k životu a větší míře sebepoznání autor poukazuje také na relaxační a meditační techniky. Pomoci učitelům rovněž může, když se se svými nesnázemi svěří rodině, přátelům či kolegům, u kterých může nalézt porozumění a podporu (Fontana, 1997).

Kyriacou (1991) uvádí dva typy strategií pro zvládání stresu - jednak techniky „přímé akce“, jednak techniky „uvolňující“. Techniky přímé akce spočívají v odhalení příčin stresu a následném uskutečnění kroků, které mohou tyto příčiny úspěšně řešit. Pokud se učitel například domnívá, že mezi ním a jeho kolegou vzniklo napětí, může se k tomuto kolegovi začít chovat více přátelsky a vstřícně a pokusit se tak o obnovu dobrého vztahu s ním. Uvolňovací techniky slouží pouze ke zmírnění pocitu stresu - zdroj stresu tedy přetrvává. Jedná se například o již zmíněnou snahu nalézt ve stresové situaci humornou stránku, schopnost nahlížet na věci z širší perspektivy, odpoutání se od přílišného

osobního zaangažování v problému, svěřením se se svými starostmi svým blízkým, relaxaci a podobně. Myslím si, že předně by se měl učitel pokusit využít techniky přímé akce, prostřednictvím které může řešit přímo příčinu stresu a až po případném selhání této techniky použít techniku uvolňovací. Ačkoliv je přístup každého učitele ke stresu závislý na charakteru jeho osobnosti a okolnostních vlivech, měl by se učitel pokusit dodržovat následující doporučení - rozpoznat a řešit problémy co možná nejdříve, rozvíjet dovednosti napomáhající vyrovnat se s povinnostmi, které jsou na něj kladeny, přičemž mluvíme zejména o organizaci práce, nepodílet se na vzniku stresových situací, například předejít neshodám s žáky či kolegy, kterým předejít lze, vytvářet si realistická očekávání jak výkonů vlastních, tak výkonů okolí, sdílet své obavy a starosti se svým okolím a udržovat rovnováhu mezi pracovním a osobním životem.

5.6 Kázeň ve výuce

Podlahová a kol. (2007) kázní rozumí vědomé plnění úkolů a činností žákem a uvádí, že kázeň je nezbytným předpokladem úspěšného edukačního procesu a zároveň jedním z cílů výchovy. Skutečnost, že kázeň představuje určitý pořádek nutný k efektivní výuce žáků, potvrzuje také Kyriacou (1996). Kázeňské potíže tedy vedou k poklesu času věnovanému výuce (Kalhous, Obst a kol., 2002).

Domnívám se, že otázka kázně ve výuce pro mnoho učitelů, zejména pak učitelů začínajících, představuje významnou obtíž. To potvrzují také Kalhous, Obst a kol. (2002), kteří uvádí, že se jedná o jeden z nejvíce zatěžujících problémů, který je příčinou pocitu bezradnosti.

Kázeň ve škole je založena na dodržování společenských a školních pravidel, spolupráci s učitelem na splňování vymezených cílů výuky a na formování pozitivního sociálního prostředí. Je vhodné, aby převládalo vědomé dodržování kázně. Žáci by měli vymezená pravidla dodržovat proto, že jsou o jejich užitečnosti přesvědčeni. Ideálně by se měli na jejich vytyčení sami podílet. Naopak nežádoucí je, aby žáci požadavky a pokyny vykonávali pouze formálně. Takové pojetí kázně by výrazně snižovalo rozvoj aktivity a iniciativy žáků. K tomu, aby učitel dosáhl a zachoval ukázněné učební prostředí, využívá vnitřní a vnější motivace (Kalhous, Obst a kol., 2002).

Kyriacou (1996) uvádí, že zajištění potřebného pořádku ve vyučování je dáno spíše obecnějšími dovednostmi učitele efektivně vyučovat než samotným přístupem učitele k nevhodnému chování žáků. To znamená, že pokud jsou učební činnosti vhodně připraveny a uskutečněny a získají si tak žakovu pozornost, bude žádoucí kázeň v hodinách zajištěna jako následek těchto kvalit učitelova vyučování. Autor dále upozorňuje, že dosáhnout kázně získáním si převahy a vzbuzením strachu u žáků by bylo nesprávné a to kvůli podkopávání rozvíjení pozitivního klimatu třídy, které je rovněž potřebné k efektivnímu vyučování žáků.

Značná část nevyhovujícího chování žáků je zcela triviální - jedná se například o mluvení žáků bez vyzvání, nevěnování pozornosti učiteli, neplnění požadovaných úkolů nebo nečasné příchody do výuky. Tyto problémy může učitel do značné míry minimalizovat právě vhodným vyučováním či zavedením třídních pravidel. Závažnější podoby nevhodného chování žáků jako je slovní či fyzická agrese proti ostatním žákům, vulgární mluva, drzost, neposlušnost či poškozování vybavení školy nejsou tak obvyklé. Patrně se vyskytnou, jestliže učitel připustí, aby se drobnější projevy nekázně staly běžnými. Také mohou být odezvou na osobní či školní potíže žáků (Kyriacou, 1996).

Na nekázní žáků se mohou podílet faktory biologické, například odchylky stavby a funkce nervové soustavy žáka, faktory sociální jako vliv výchovného prostředí rodiny nebo faktory situační - například nudný výklad učitele a podobně (Kalhous, Obst a kol., 2002).

Kyriacou (1996) uvádí několik nejvýznamnějších příčin nežádoucího chování žáků. Jedná se o nudu, která se dostaví v několika případech - ve chvíli, kdy se učiteli nepodaří získat a udržet si zájem žáka, když je činnost příliš dlouhá, příliš snadná a nebo naopak nepřiměřeně náročná. Dále o dlouhotrvající duševní námahu, jejíž příčinou žák není schopný vykonat požadovaný úkol, projevy sociálního chování, které se do výuky promítají a nízkou sebedůvěru žáka, která se objevuje zejména tehdy, poznal-li žák v minulosti neúspěch, který pak vede k nechotě žáka zapojit se do činnosti z obavy před dalším selháním. Autor zmiňuje také problémy v emoční oblasti, jejichž příčinou může být například šikana ve škole či zanedbávání ze strany rodičů a dále špatné postoje - pro některé žáky nemusí dobré výkony ve škole prezentovat pozitivní hodnotu. Příčinou nekázně může být také absence negativních důsledků. To znamená, že učitel

by měl na nekázeň žáka reagovat takovým způsobem, aby žáka od nevhodného chování odradil. V opačném případě lze očekávat, že se výskyt takového chování bude zvyšovat. Kalhous, Obst a kol. (2002) uvádí další možné příčiny nekázně, jako jsou přílišný dohled nad žáky, projevy nedůvěry ze strany učitele či hojně kárání žáků.

K vytvoření ukázněného prostředí vyhovujícího pro učení žáků lze využít prostředky preventivní, podněcující a potlačující. Jako preventivní prostředek můžeme vnímat například již zmíněná třídní pravidla. Mezi podněcující prostředky řadíme podporu, uznání, odměnu a další. Potlačující prostředky jsou pak využívány v případech vážnější či trvalé nekázně. Jedná se o různé tresty, jako jsou napomenutí, poznámky, v krajních případech důtky třídního učitele či ředitele nebo snížené známky z chování. Je vhodnější nežádoucímu chování žáků předcházet a tresty uschovat jako poslední východisko. Podle autorů je podstatou vytvořit takové školní klima, v němž žáci nebudou mít příležitost k nevhodnému chování (Kalhous, Obst a kol., 2002).

5.7 Autorita učitele

Klimeš (1998, s. 49) autoritou rozumí „*všeobecně uznávanou vážnost, úctu.*“ Kalhous, Obst a kol. (2002, s. 398) tvrdí, že „*autorita učitele je vlivem, který učitel má díky tomu, že žáci, rodiče apod. uznávají (respektují) jeho převahu v nějaké oblasti.*“

Autorita učitele je základním a nezbytným předpokladem úspěšnosti jeho práce (Podlahová, 2004). K tomu, aby učitel docílil ve třídě dobré kázně, je nutné, aby jej žáci přijali a uznali jako osobu oprávněnou řídit jejich chování a průběh výuky. Autorita tedy umožňuje ovládat, řídit a usměrňovat a výuka učitele, který ji nemá, tak nemůže probíhat úspěšně (Kyriacou, 1996). Jak uvádí Kalhous, Obst a kol. (2002, s. 398), autorita je „*dobrovolné podřízení pravomoci učitele ze strany žáků, rodičů a veřejnosti*“ - nelze si ji proto vykládat jako mocenský vztah postavený na donucení.

Autoritu učitele můžeme rozdělit na formální a neformální. Formální autorita vychází z pozice v organizačním schématu či sociální struktuře (Podlahová, 2004). To znamená, že žáci, rodiče a veřejnost přijímají učitelovu profesní a sociální roli. Zpočátku působí učitel na žáky pomocí autority formální, později může získat i autoritu neformální (Podlahová a kol., 2007). Ta je založena na kvalifikaci, vzdělání, schopnostech,

vlastnostech, talentu a v neposlední řadě také oblíbenosti (Podlahová, 2004). Kalhous, Obst a kol. (2002) zdůrazňují, že neformální autorita je podmíněna také zájmem žáka o daný předmět. „*Oba druhy autority se vzájemně podporují a prolínají.*“ (Pařízek, 1988, s. 106)

Autorita je proměnlivá - neustále se obnovuje nejen s novými žáky, ale také s věkem učitele. Žáci vždy hledí na všechny složky autority učitele. Učitel si tedy nemůže získat autoritu zaměřením se pouze na oblast, ve které vyniká - například hlubokými teoretickými vědomostmi. Pro žáky je vždy nositelem nejen odbornosti, ale také obecných lidských vlastností. Myslím si, že ačkoliv není možné, aby byl učitel vzorem stejně pro všechny žáky, měl by o to usilovat (Pařízek, 1988).

5.8 Motivace žáků k učení

Jak jsem již zmínila, motivací rozumíme souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které aktivují lidské jednání a prožívání, zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem, řídí jeho průběh a rovněž ovlivňují vztahy jedince k ostatním lidem (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Podle Pařízka (1988, s. 68) je motivace „*předpokladem úspěšného průběhu celého vyučování a učení.*“ To, jak bude vyučování úspěšné, je tedy mimo jiné ovlivněno také tím, do jaké míry se učitel podaří žáky pro učení získat. Motivaci tak nemůžeme chápat jako izolovaný element, kterým učitel pouze oživuje výuku (Pařízek, 1998). Kalhous, Obst a kol. (2002, s. 367) uvádí, že je motivace „*výsledkem interakce mezi osobností žáka, učitelem, spolužáky, učivem aj.*“ Motivace k učení je získaná (Kalhous, Obst a kol., 2002).

Motivace je poměrně komplikovaný proces, neexistuje proto jednoduchý návod, pomocí kterého by učitel proměnil nemotivované žáky v žáky se zájmem o učivo. Setkáváme se dokonce s názorem, že není v silách učitele žáky motivovat, pouze prostřednictvím výběru učiva a metod ve třídě vytvořit prostředí, které bude motivaci podněcovat (Kalhous, Obst a kol., 2002).

Kyriacou (1996) uvádí, že významnou úlohu v motivaci žáků k učení sehrává rodina. To potvrzuje i Pařízek (1988, s. 72): „*V tomto prostředí se stejně jako ve škole formují cíle žáka, v nichž má učení větší či menší roli.*“ Rodiče, kteří své děti povzbuzují k tomu, aby se zajímaly o učení, a podporují je, aby dosahovaly dobrých výsledků, v nich utváří pozitivní postoj k učení (Kyriacou, 1996).

Domnívám se, že jak uvádí Pařízek (1988), velký vliv na motivaci žáků k učení má také učitel svým vlastním zaujetím pro předměty, které vyučuje, žáky a celé vyučování. Učitel, který usiluje o hlubší poznání, ke kterému se snaží vést i své žáky, je více motivující než učitel, který ztrácí zvědavost. Základ motivace spočívá ve výběru, pojetí, uspořádání a metodickém zpracování učiva. Nadměrné množství učiva, které učitel žákům navíc předává jako hotové poznatky, tlumí touhu žáků učit se.

Kalhous, Obst a kol. (2002) uvádí, že motivaci žáků pozitivně ovlivňuje, když je žákům ze strany učitele poskytnuta určitá míra samostatnosti. Také podle Pařízka (1988, s. 73) je motivace založena zejména na samostatné činnosti žáků: „*Míra motivace je v jistém rozmezí přímo úměrná vlastní míře samostatné práce žáků při vyučování, tj. míře, v níž se žáci sami podílejí na průběhu vyučování.*“

Žáci jsou více aktivní a podstupují větší riziko, že se dopustí chyby ve chvíli, kdy mají pocit, že na kladené požadavky ze strany učitele stačí. Je důležité žákům zadávat takové úkoly, které pro ně budou přiměřeně náročné a zároveň jim budou poskytovat reálnou šanci na úspěch. Učitel by měl být o dobrých výsledcích žáků přesvědčen - žáci se totiž do značné míry učí tak, jak si jejich učitelé myslí, že se budou učit (Kalhous, Obst a kol., 2002). Učitelova důvěra je důležitá zejména pro slabší žáky, kterým leckdy dostatek sebedůvěry ve vlastní učební schopnosti schází (Kyriacou, 1996). Z řady výzkumů vyplývá, že děti disponující pozitivním sebepojetím, jsou ve škole, případně jiné mimoškolní aktivitě, úspěšné (Kalhous, Obst a kol., 2002).

„*Výrazným způsobem ovlivňuje motivaci klima třídy a školy.*“ (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 367). Důležité je také to, aby se žáci ve třídě cítili bezpečně. Především u starších žáků se může stát, že ustoupí od patřičné snahy z obavy, že by byli spolužáky označeni za „šprty“ (Kalhous, Obst a kol., 2002).

Učitel by měl znát míru motivovanosti svých žáků. Tu může určit na základě rozhovoru s žáky a jejich pozorováním. K přesnějšímu postizení úrovně motivace žáků je také možné využít vlastního či profesionálního dotazníku (Kalhous, Obst a kol., 2002).

Na motivaci působí jednak vnější pobídky, jednak vnitřní motivy, které, ač jsou často stavěny proti sobě, spolu úzce souvisí - pokud jedinec nedisponuje vnitřní motivací, nemusí pobídka účinkovat, mnohdy však podnět zvenčí stimuluje vnitřní motiv (Čáp, Mareš, 2001). Za tento názor se staví také Pařízek (1988), který říká, že výsledek žákova učení je určen souborem vnějších vlivů a současně i vnitřních podmínek.

Žák, který disponuje vnitřní motivací, se učí, aby uspokojil svou zvědavost a zájem o probírané téma nebo činnost. Žák tedy pracuje bez příslibu vnější odměny - dobré známky či daru. O vnější motivaci mluvíme, když je popudem žáka k učení získání vnější odměny nebo vyhnutí se trestu (Kalhous, Obst a kol., 2002). Žákovo učení je tedy v tomto případě prostředkem k dosažení jiného cíle - pochvaly od učitele a rodičů či obdivu spolužáků (Kyriacou, 1996). Výzkumy poukazují na skutečnost, že u žáků s vnější motivací je zvládnutí učiva omezeno na porozumění pouze takovému rozsahu učiva, kterého je za potřebí ke zvládnutí zkoušky, zatímco žáci s vnitřní motivací usilují o hlubší zpracování učiva (Kalhous, Obst a kol., 2002).

Vnitřní motivaci žáků může učitel vzbudit výběrem učiva odpovídajícím žakovým potřebám a zájmům a souvisejícím s reálným světem, zejména s žakovými zkušenostmi. Podnítit jejich zájem může také předvedením překvapivého pokusu nebo zajímavého problému, jímž na počátku hodiny aktivizuje poznávací potřeby žáků. Atraktivní pro žáky bývá zařazení počítačů, případně dalších médií do výuky (Kalhous, Obst a kol., 2002). Pařízek (1988) poukazuje například na problémové vyučování, didaktické hry, soutěžení nebo střídání různých druhů činností. Kalhous, Obst a kol. (2002) uvádí, že je také důležité respektovat některé specifické faktory - jedná se o rozdílné zájmy chlapců a děvčat či odlišné kulturní činitele. Z výzkumu vyplývá, že motivace žáků k učení se zvyšuje, mají-li možnost spolupodílet se na rozhodování o tom co, kdy a kde budou dělat.

Vnější motivaci může učitel podpořit hmotnými odměnami a výhodami - je však nezbytné, aby byly tyto odměny a výhody žádanými, nepodkopávaly vnější motivaci

a nezpůsobovaly odcizení žáků, kteří i přes veškeré úsilí tuto odměnu nedostali. K dalším strategiím patří odměny související s prestiží - jedná se o dobré známky nebo pochvaly za úsilí či úspěch. I u těchto odměn musí být učitel obezřetný - je zapotřebí dávat pozor, jaký budou mít vliv na jiné žáky. Vnější motivaci lze posílit také upozorněním žáků na užitečnost a důležitost učiva (Kyriacou, 1996).

K problematice využívání odměn a jiných vnějších pobídek nepřístupují odborníci shodně – někteří je striktně odmítají, jiní je, v případě dodržení určitých pravidel, považují za potřebné, užitečné a vhodné (Kalhous, Obst a kol., 2002). Osobně se přikláním k názoru, že ačkoliv by měl učitel v první řadě usilovat o vnitřní motivaci žáků, je motivace vnější mnohdy potřebná a prospěšná – učitel by se jí tedy neměl zcela vyvarovat.

Jedním z největších problémů, kterým musí učitel čelit, jsou nemotivovaní žáci. V takovém případě by měl učitel v první řadě nalézt důvod nepříznivého vztahu žáků k učení. K nejméně motivovaným žákům radíme hůře prospívající žáky, kteří dostávají kladných podnětů nejméně. Žáci, kteří mají snížené rozumové schopnosti či pocházejí z nepodnětného rodinného prostředí, mohou vynaložit velké úsilí, které však neodpovídá jejich výsledkům, potažmo i ocenění. Je potřebné, aby učitel méně schopné žáky nesrovnával se spolužáky, ale hodnotil je dle jejich individuálních schopností (Kalhous, Obst a kol., 2002).

Kalhous, Obst a kol. (2002) takovým žákům doporučují, aby se nezaměřovali na riziko neúspěchu, ale na daný úkol, aby v případě neúspěchu nerezignovali, ale pokusili se nalézt chybu či alternativní cestu, měli na paměti, že chyby nejsou výsledkem jejich neschopnosti, ale naopak přirozenou součástí procesu učení a naučili se, že případný neúspěch nepoukazuje na nedostatek schopností, ale připisovali jej malému úsilí, nevhodné strategii nebo nedostatku informací.

Motivace žáků k učení se prolíná celým procesem vyučování a učení a představuje významnou stránku vztahu učitele a žáka. Je jedním z klíčových předpokladů, jak dosáhnout dobrých výsledků - má tedy významný vliv na efektivnost vyučování. Patří k základním a průběžným úkolům učitele. Přesto, že se o motivaci snaží například učebnice, zásadní je v ní úloha učitele (Pařízek, 1988).

5.9 Vztah rodiny a školy

Jak uvádí Průcha (2000), společensky závažným, a proto v pedagogice analyzovaným tématem je rovněž vztah rodiny a školy. Podle autora vzdělávání nemůže úspěšně fungovat bez dobrých vztahů a spolupráce mezi rodiči a školou, přičemž tvrdí, že k tomuto zjištění pedagogika došla teprve v nedávné době. V minulosti panovalo přesvědčení, že povinností školy je vzdělávat, povinností rodiny pak vychovávat, přičemž rodina by do činností školy neměla zasahovat a naopak. Až v 80. letech minulého století se od tohoto pojetí začalo opouštět a dospělo se k názoru, že je zapotřebí, zejména pak v případě neúspěšných žáků, aby spolu rodina a škola komunikovala a kooperovala.

Tak se dospělo k poměrně rozsáhlé oblasti teorie, výzkumu i praktických aktivit nejčastěji nazývaných jako partnerství rodiny a školy. Tato oblast se pak zákonitě začala projevovat v právní dimenzi, která se týká toho, jakými právy rodiče disponují, aby mohli ovlivnit školní vzdělávání dětí. Toto ovlivňování je umožňováno prostřednictvím legislativních opatření pro účast rodičů ve veřejné správě a kontrole škol. Spolupráce mezi rodinou a školou však není pouze záležitostí práva - zasahuje do ní také řada dalších vlivů - postoje, názory či předsudky rodičů, ale také veřejnosti vůči konkrétní škole či učiteli (Průcha, 2000).

Otázkou však zůstává, zda rodiče se školou komunikují a v jakém rozměru se angažují, aby navázali vztahy s učitelem, potažmo školou. Podle autora vztahy mezi rodinou a školou spíše stagnují, než aby sílily (Průcha, 2000).

Podle Rabušicové a Pola (1996) je komunikace mezi rodiči a učitelem na prvním stupni základní školy zpravidla relativně uspokojivá, což je dáno zejména následujícími skutečnostmi: učitel dobře zná všechny žáky i rodiče, s žáky pracuje většinu času pouze jeden učitel, žák má zpravidla k učitelem a škole jako takové kladný vztah, rodiče učivu, které žáci ve škole probírají, rozumí, a mohou tak žákům poskytnout pomoc, žák je zatím v relativně snadno zvladatelném věku a podobně. Na druhém stupni základní školy se pak charakter vztahů mezi rodiči a učitelem mění, přičemž dochází k určitému uvolnění. Podle autorů se však jedná o zcela přirozený jev.

Kromě toho, že školy pravidelně realizují třídní schůzky, případně individuální konzultace s učiteli, mnoho škol pořádá dny otevřených dveří, vydává školní časopis, některé pak organizují různé mimoškolní aktivity pro rodiče s dětmi či nabízí přístup rodičů do tříd během výuky. Většina ředitelů škol je se spoluprací rodiny a školy spokojena, často se však setkáváme také s řediteli, kteří se potýkají s nízkým zájmem ze strany rodičů. Otázkou také je, zda si ti, kteří hodnotí úroveň spolupráce pozitivně, uvědomují, jaká by ve skutečnosti mohla a měla úroveň spolupráce s rodiči být (Rabušicová, Pol, 1996).

Z aktivit rodičů lze zmínit zejména sponzorství a pomoc s organizací různých akcí třídy či školy, jako jsou výlety, exkurze a podobně. Na některých školách pak existuje rada školy, jejíž součástí jsou kromě představitelů školy rovněž rodiče. Autoři podotýkají, že rodiče škole pomoc poskytují zejména tehdy, má-li z této pomoci užitek jejich dítě (Rabušicová, Pol, 1996).

Mezi rodinou a školou může existovat komunikační překážka, jejíž příčinu můžeme hledat v nedostatku vzájemné důvěry a respektu na obou stranách. Pohled rodičů a učitelů na sebe mnohdy nebývá příliš pozitivní. Někdy jde pouze o předsudky, jindy tento pohled vychází přímo z reálné situace. Autoři spatřují východisko pro rozvoj lépe fungujících vztahů mezi rodinou a školou ve vyjádření očekávání rodičů vůči škole a naopak (Rabušicová, Pol, 1996).

Důvody neuspokojivé úrovně komunikace a spolupráce mezi rodinou a školou lze spatřovat ve složité ekonomické situaci škol, ale také mnohých rodin, neuspokojivě vypracované legislativě stanovující rozvoj vztahů mezi rodinou a školou a ve skutečnosti, že školy nejsou v aktivitách organizovaných pro veřejnost dostatečně podporovány školskými orgány (Rabušicová, Pol, 1996).

EMPIRICKÁ ČÁST

6 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit míru spokojenosti učitelek a učitelů prvního stupně základní školy s výběrem a vykonáváním učitelské profese a pohled studentek a studentů prvních a pátých ročníků oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na učitelskou profesi.

Švaříček a Šed'ová (2007) uvádí, že Maxwell (2005) rozlišuje tři typy cílů – cíl intelektuální, který přispívá k rozšíření odborného poznání, cíl praktický, který v sobě zahrnuje praktické využití výsledků a cíl personální, tedy jak práce obohatí samotného výzkumníka.

Výzkumné šetření přináší poznatky o současném stavu spokojenosti učitelek a učitelů prvního stupně základní školy s výběrem a vykonáváním učitelské profese, má proto převážně intelektuální cíl. Jelikož výsledky výzkumného šetření mohou částečně přispět ke zlepšení spokojenosti učitelek a učitelů prvního stupně základní školy s výkonem učitelské profese, splňuje výzkumné šetření také cíl praktický. Sama bych se ráda po absolvování studia stala učitelkou na prvním stupni základní školy. V průběhu pedagogického studia mě však situace v českém školství od tohoto záměru několikrát odradila a několikrát k němu znovu navrátila. Je pro mě tak osobně významné pohled studentek a studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na učitelskou profesi, ale také spokojenost učitelek a učitelů prvního stupně základní školy s výběrem a výkonem učitelské profese, prozkoumat.

Výzkumné otázky

Vzhledem k cíli výzkumného šetření jsme formulovali následující výzkumné otázky.

Výzkumná otázka 1

Jaké důvody učitelky a učitele prvního stupně základní školy vedly k výběru učitelské profese?

Výzkumná otázka 2

Co učitelky a učitele prvního stupně základní školy a studentky a studenty prvního a pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy nejvíce motivuje k výkonu učitelské profese?

Výzkumná otázka 3

Co učitelky a učitele prvního stupně základní školy a studentky a studenty prvního a pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy nejvíce odrazuje od výkonu učitelské profese?

Výzkumná otázka 4

Uvažovali někdy učitelky a učitelé prvního stupně základní školy nad odchodem ze školství?

Výzkumná otázka 5

Jsou učitelky a učitelé prvního stupně základní školy ve své profesi spokojeni?

Výzkumná otázka 6

Jaká nejvýznamnější pozitiva učitelky a učitelé prvního stupně základní školy a studentky a studenti prvního a pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy spatřují na učitelské profesi?

Výzkumná otázka 7

Jaká nejvýznamnější negativa učitelky a učitelé prvního stupně základní školy a studentky a studenti prvního a pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy spatřují na učitelské profesi?

Výzkumná otázka 8

Jaké důvody studentky a studenty prvního a pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy vedly k výběru oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy?

Výzkumná otázka 9

Chtějí studentky a studenti prvního a pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy po absolvování studia vykonávat učitelskou profesi?

Výzkumná otázka 10

Jakým způsobem ovlivnilo studium a pedagogická praxe studentky a studenty prvního a pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy ve volbě učitelské profese?

Metoda

Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím dotazníkové metody. Chráska (2016, s. 158) dotazník definuje jako „*soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.*“ Podle Gavory (2000) je dotazník v pedagogickém výzkumu

nejfrekventovanější metodou získávání dat. Pelikán (2011) mezi přednosti dotazníku řadí snadnou administraci a skutečnost, že prostřednictvím dotazníku můžeme oslovit velký počet respondentů a získat tak velké množství informací. Další výhodou je, že pomocí dotazníku můžeme od dotazovaných osob získat takové informace, které nejsme schopni získat jinou technikou a to zejména pokud se jedná o postoje respondentů. Autor zmiňuje také skutečnost, že údaje, které danou technikou získáme, můžeme většinou plně kvantifikovat.

Postup při sběru dat

Tištěné dotazníky byly s laskavým souhlasem ředitelů a ředitelek škol prostřednictvím učitelek distribuovány mezi učitelky prvního stupně tří základních škol. Učitelky dotazníky obdržely v únoru 2017 a na vyplnění měli čtrnáct dní. Dotazníky v elektronické podobě byly umístěny na internetových portálech pro učitelky a učitele a studentky a studenty učitelství. Učitelky a učitelé a studentky a studenti měli možnost dotazník vyplnit během února 2017.

Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na učitelky a učitele prvního stupně základní školy, kteří tvoří první výzkumný soubor a studentky a studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy, které jsme pro potřeby naší práce rozdělili do dvou výzkumných podsouborů. První podsoubor tvoří studentky a studenti prvního ročníku, druhý podsoubor studentky a studenti pátého ročníku.

Dotazníky vyplnilo celkem 122 učitelek a učitelů, 55 studentek a studentů prvního ročníku a 92 studentek a studentů pátého ročníku. Z 29 oslovených učitelek dotazník v tištěné podobě vyplnilo 22 z nich. Dotazník v elektronické podobě pak vyplnilo 100 učitelek a učitelů. Vzhledem k provedenému způsobu distribuce dotazníků v elektronické podobě nemůžeme určit přesný počet oslovených osob.

Z důvodu nesprávného vyplnění jsme byli nuceni vyloučit 7 dotazníků zaměřených na učitelky a učitele, 4 dotazníky zaměřené na studentky a studenty prvního ročníku

a 6 dotazníků zaměřených na studentky a studenty pátého ročníku. Do výzkumného šetření tak bylo zahrnuto 115 dotazníků zaměřených na učitelky a učitele, 51 dotazníků zaměřených na studentky a studenty prvního ročníku a 86 dotazníků zaměřených na studentky a studenty pátého ročníku.

V případě učitelek a učitelů tak můžeme mluvit o 94,26% návratnosti, návratnost dotazníků vyplňovaných studentkami a studenty prvního ročníku činí 92,73%, návratnost dotazníků vyplňovaných studentkami a studenty pátého ročníku pak 93,48%.

Tab. 4 – Pohlaví respondentů výzkumného souboru

Pohlaví	Studentky a studenti 1. ročníku		Studentky a studenti 5. ročníku		Učitelky a učitelé	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Žena	45	88,24	81	94,19	112	97,39
Muž	6	11,76	5	5,81	3	2,61
Celkem	51	100	86	100	115	100

Dotazník vyplnilo 112 učitelek a 3 učitelé, 45 studentek a 6 studentů prvního ročníku a 81 studentek a 5 studentů pátého ročníku.

Tab. 5 – Věkové složení učitelek a učitelů

Věk	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
do 30 let	45	39,13
31 – 40 let	27	23,48
41 – 50 let	20	17,39
51 – 60 let	21	18,26
61 let a více	2	1,74
Celkem	115	100

Jak je z tabulky patrné, nejpočetnější skupinu výzkumného souboru tvoří učitelky a učitelé do 30 let (39,13%), naopak nejméně je ve výzkumném souboru zastoupena skupina učitelek a učitelů starších 60 let (1,74%). Ostatní věkové skupiny učitelek a učitelů jsou pak ve výzkumném souboru zastoupeny rovnoměrněji.

Tab. 6 – Délka pedagogické praxe učitelek a učitelů

Délka praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
do 5 let	46	40,00
6 – 10 let	17	14,78
11 – 15 let	10	8,70
16 – 20 let	10	8,70
21 let a více	32	27,82
Celkem	115	100

Nejpočetnější skupinu výzkumného souboru tvoří učitelky a učitelé začínající, tedy učitelky a učitelé, kteří ve školství působí maximálně 5 let, což také odpovídá věkovému složení výzkumného souboru. Druhá nejpočetnější skupina je pak tvořena učitelkami a učiteli, jejichž délka pedagogické praxe je delší než 20 let – jedná se tedy o učitele zkušené.

Charakteristika výzkumných dotazníků

Výzkumné šetření se skládalo ze dvou dotazníků – první dotazník byl určen učitelkám a učitelům prvního stupně základní školy, druhý studentkám a studentům prvního a pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Dotazníky byly vytvořeny tak, aby umožňovaly zodpovědět stanovené výzkumné otázky. Při jeho konstrukci bylo přihlédnuto k teoretickým poznatkům uvedeným v této práci.

Ve vstupní části obou dotazníků oslovujeme respondenty a vysvětlujeme, k čemu budou získaná data sloužit. Součástí je také ujištění, že je dotazník anonymní a výsledky

dotazníku nebudou poskytovány nikomu dalšímu a poděkování za čas, který respondenti vyplnění dotazníku věnovali. Hlavní část pak tvoří samotné otázky.

Otázky v dotazníku dělíme dle stupně otevřenosti. Mezi základní typy otázek patří otázky uzavřené, polouzavřené, otevřené a škálovací. Uzavřené otázky respondentovi nabízí hotové alternativní odpovědi, z nichž si dotazovaný musí vybrat. Polouzavřené otázky nejprve nabízí varianty odpovědí a následně požadují objasnění prostřednictvím otevřené otázky nebo kromě nabízených odpovědí poskytují také otevřenou možnost odpovědi. Otevřené otázky respondenta nasměřují na tázaný jev, nestanovují mu však alternativní odpovědi. Škálovací otázky zjišťují míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu. Respondent tak vyjadřuje svoje hodnocení určením polohy na škále (Gavora, 2000). Oba námi vytvořené dotazníky obsahují otázky uzavřené, polouzavřené a škálovací.

Dotazník pro učitelky a učitele obsahuje celkem 16 otázek. Otázky č. 1, 2 a 3 zjišťují pohlaví, věk a délku pedagogické praxe respondentů. Otázky č. 4, 5 a 6 jsou zaměřeny na volbu učitelské profese a její motivy, otázky č. 7 a 8 pak na důvody, které respondenty vedou a naopak odrazují od výkonu učitelské profese. Otázky č. 9, 10 a 11 se zabývají případným odchodem respondentů ze školství. Otázka č. 12 zjišťuje, zda by se změnila respondentova volba vykonávat učitelskou profesi, pokud by bylo možné tuto volbu opakovat. Otázka č. 13 se zabývá mírou spokojenosti v profesi, otázka č. 14 pak tím, co pro respondenty znamená být učitelem. Otázky č. 15 a 16 reflektují názory respondentů na pozitiva a negativa učitelské profese. 9 otázek je uzavřených, 5 otázek je polouzavřených a 2 otázky jsou škálovací. U uzavřených otázek měli respondenti vybrat vždy jednu z uvedených odpovědí, u čtyř otázek polouzavřených vždy tři odpovědi, u jedné pak rovněž jednu odpověď. U polouzavřených otázek byla vždy kromě poměrně velkého množství nabízených odpovědí možnost otevřené odpovědi. Otázku č. 10 měli respondenti vyplnit pouze za předpokladu kladné odpovědi na otázku č. 9.

Dotazník pro studentky a studenty prvního a pátého ročníku obsahuje celkem 17 otázek. Otázky č. 1 a 2 zjišťují pohlaví a ročník studia respondentů. Otázky č. 3, 4 a 6 jsou zaměřeny na volbu studia učitelství a volbu učitelské profese, otázky č. 7 a 8 pak na důvody, které respondenty vedou a naopak odrazují od výkonu učitelské profese. Otázky č. 9 a 10 zjišťují, v čem spatřují respondenti pozitiva a negativa učitelské profese. Otázky č. 5, 11, 12 a 13 souvisí s vykonáváním učitelské profese po ukončení studia. Otázka č.

14 zjišťuje, zda by se změnila respondentova volba studovat učitelství, pokud by bylo možné tuto volbu opakovat a otázka č. 15 zjišťuje důvody v případě záporné odpovědi. Otázky č. 16 a 17 se zabývají tím, jakým způsobem ovlivnilo studium učitelství rozhodnutí o volbě vykonávat učitelskou profesi. 10 otázek je uzavřených, 5 otázek je polouzavřených a 2 otázky jsou škálovací. U uzavřených otázek měli respondenti vybrat vždy jednu z uvedených odpovědí, u tří otázek polouzavřených vždy tři odpovědi, u dvou pak opět jednu odpověď. Stejně jako u dotazníku určeného učitelkám a učitelům, byla u polouzavřených otázek možnost otevřené odpovědi. U otázek č. 12 a 15 je vyžadována odpověď pouze za předpokladu záporných odpovědí na otázky č. 11 a 14.

Dotazník pro učitelky a učitele a dotazník pro studentky a studenty prvního a pátého ročníku obsahují 6 shodných otázek, přičemž získaná data nám budou sloužit k porovnání výsledků.

7 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumná otázka 1

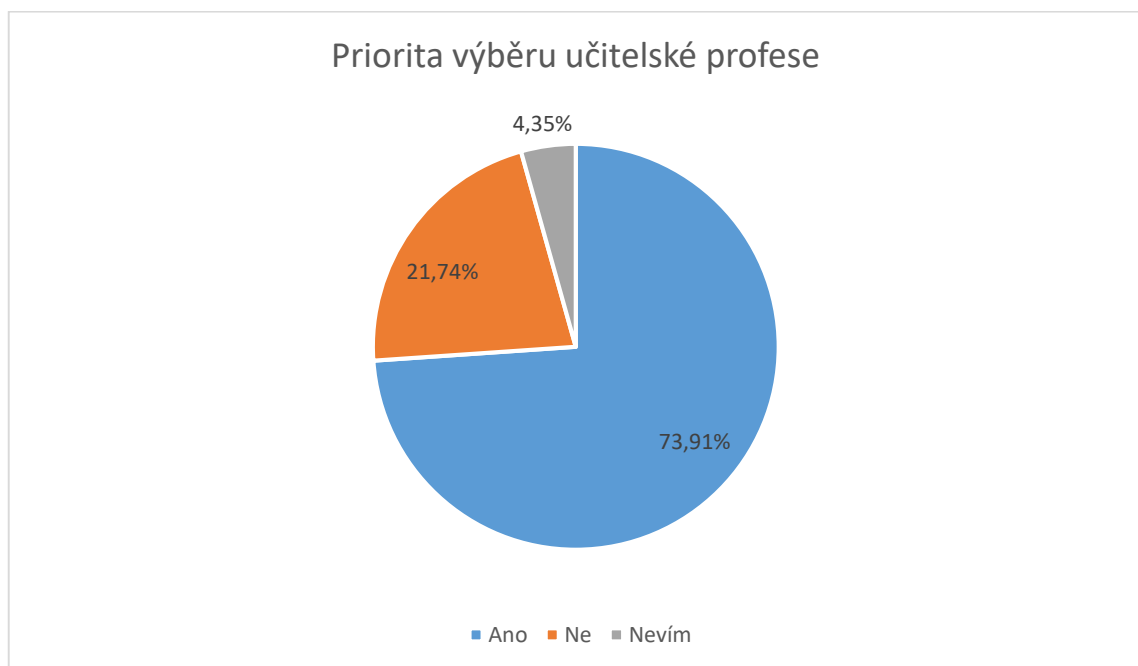
Jaké důvody učitelky a učitele prvního stupně základní školy vedly k výběru učitelské profese?

Otázka č. 4 – Byl pro vás výběr učitelské profese jasnou volbou?

Tab. 7 – Priorita výběru učitelské profese

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	85	73,91
Ne	25	21,74
Nevím	5	4,35
Celkem	115	100

Graf 1 – Priorita výběru učitelské profese



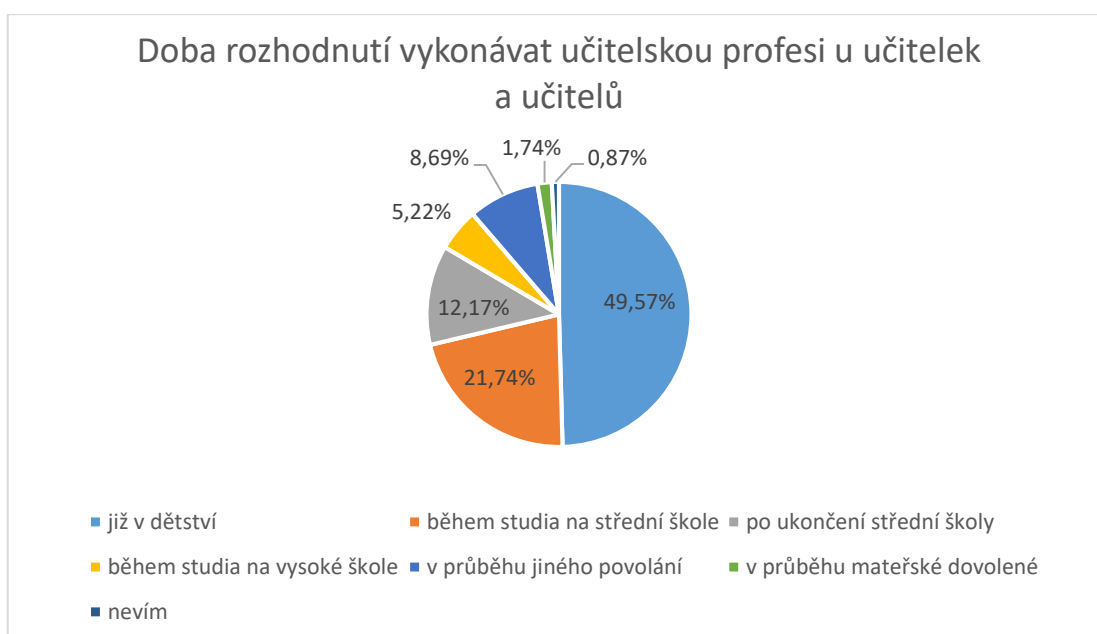
Pro většinu učitelek a učitelů (73,91 %) byla učitelská profese jasnou volbou. 21,74 % učitelek a učitelů přiznalo, že nad výkonem učitelské profese váhali, zbylých 4,35% učitelek a učitelů se pak vyjádřilo, že neví.

Otázka č. 5 – Kdy jste se rozhodl/a vykonávat učitelskou profesi?

Tab. 8 – Doba rozhodnutí vykonávat učitelskou profesi u učitelek a učitelů

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Již v dětství	57	49,57
Během studia na střední škole	25	21,74
Po ukončení střední školy	14	12,17
Během studia na vysoké škole	6	5,22
V průběhu jiného povolání	10	8,69
V průběhu mateřské dovolené	2	1,74
Nevím	1	0,87
Celkem	115	100

Graf 2 – Doba rozhodnutí vykonávat učitelskou profesi u učitelek a učitelů



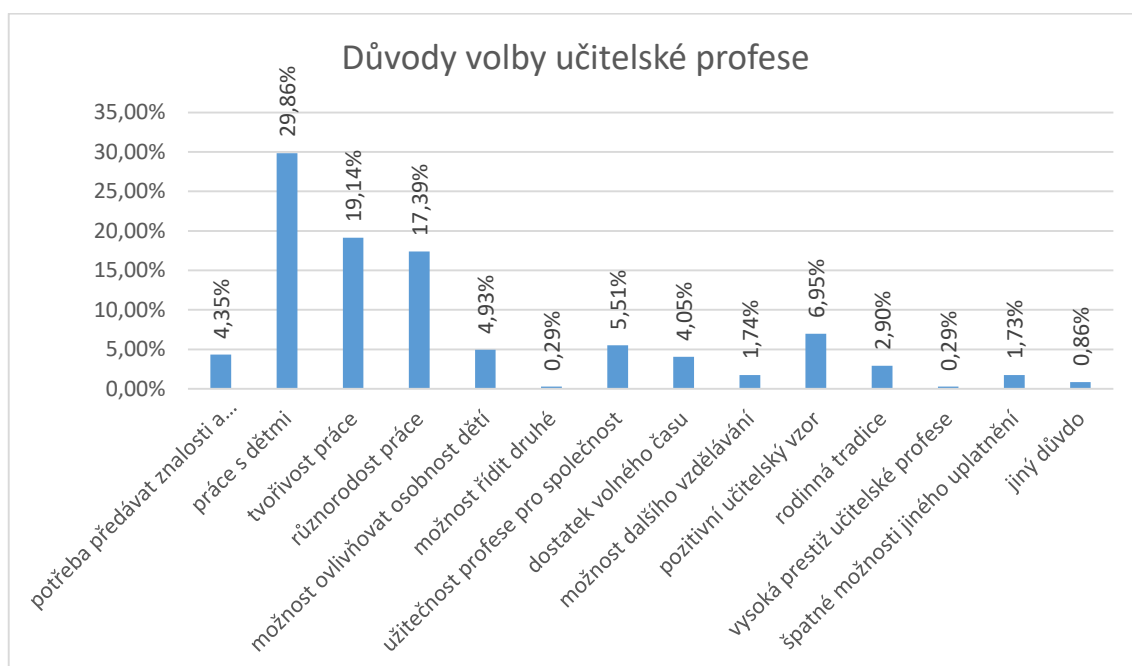
Nejvyšší množství respondentů (49,57%) se rozhodlo vykonávat učitelskou profesi již v dětství. Druhá nejpočetnější skupina respondentů zvolila učitelskou profesi během studia na střední škole (21,74%), 12,17% respondentů pak po ukončení střední školy. V průběhu jiného povolání se rozhodlo učitelskou profesi vykonávat 8,69% respondentů, v průběhu studia na vysoké škole pak 5,22% z nich. Během rodičovské dovolené zvolilo učitelskou profesi 1,74% respondentů, jeden z respondentů (0,87%) pak odpověděl, že neví.

Otázka č. 6 – Proč jste se rozhodl/a vykonávat učitelskou profesi? Vyberte tři nejvýznamnější důvody.

Tab. 9 – Důvody volby učitelské profese

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Potřeba předávat znalosti a zkušenosti	15	4,35
Práce s dětmi	103	29,86
Tvořivost práce	66	19,14
Různorodost práce	60	17,39
Možnost ovlivňovat osobnost dětí	17	4,93
Možnost řídit druhé	1	0,29
Užitečnost profese pro společnost	19	5,51
Dostatek volného času	14	4,05
Možnost dalšího vzdělávání	6	1,74
Pozitivní učitelský vzor	24	6,95
Rodinná tradice	10	2,90
Vysoká prestiž učitelské profese	1	0,29
Špatné možnosti jiného uplatnění	6	1,73
Jiný důvod	3	0,86
Celkem	345	100

Graf 3 – Důvody volby učitelské profese



Nejčtenější odpovědí byla varianta „práce s dětmi“ (29,86%), dále „tvorivost práce“ (19,14%) a „různorodost práce“ (17,39%). Následovaly odpovědi „pozitivní učitelství vzor“ (6,95%), „užitečnost profese pro společnost“ (5,51%), „možnost ovlivňovat osobnost dětí“ (4,93%) a „potřeba předávat znalosti a vědomosti“ (4,35%) a „dostatek volného času“ (4,05%). Méně byly zastoupeny odpovědi „rodinná tradice“ (2,90%), „možnost dalšího vzdělávání“ (1,74%) a „špatné možnosti jiného uplatnění“ (1,73%). Tři z respondentů (0,86%) pak uvedli „jiný důvod“ a pouze jeden respondent (0,29%) „možnost řídit druhé“. Jako jiné důvody respondenti uvedli „přání rodičů“, „potřeba zpětné vazby“ a „v roce 1984 nebyl pro dívky až takový výběr škol a špatný kádrový profil (matka chodila do kostela)“.

Výzkumná otázka 2

Co učitelky a učitele prvního stupně základní školy a studentky a studenty prvního a pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy nejvíce motivuje k výkonu učitelské profese?

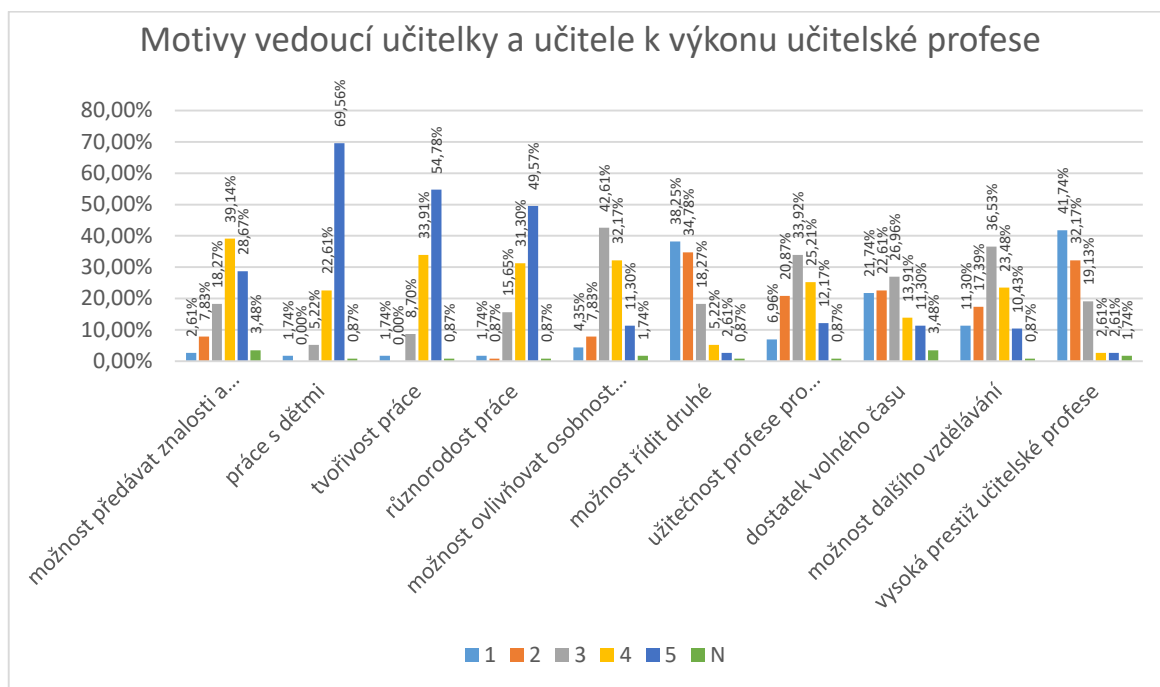
Otázka č. 7 – Ohodnořte sílu motivů, které Vás v současnosti vedou k výkonu učitelské profese.

Tab. 10 – Motivy vedoucí učitelky a učitele k výkonu učitelské profese

		1	2	3	4	5	N	Celkem
Možnost předávat znalosti a zkušenosti	Absolutní četnost	3	9	21	45	33	4	115
	Relativní četnost (%)	2,61	7,83	18,27	39,14	28,67	3,48	100
Práce s dětmi	Absolutní četnost	2	0	6	26	80	1	115
	Relativní četnost (%)	1,74	0,00	5,22	22,61	69,56	0,87	100
Tvořivost práce	Absolutní četnost	2	0	10	39	63	1	115
	Relativní četnost (%)	1,74	0,00	8,70	33,91	54,78	0,87	100
Různorodost práce	Absolutní četnost	2	1	18	36	57	1	115
	Relativní četnost (%)	1,74	0,87	15,65	31,30	49,57	0,87	100
Možnost ovlivňovat osobnost dětí	Absolutní četnost	5	9	49	37	13	2	115
	Relativní četnost (%)	4,35	7,83	42,61	32,17	11,30	1,74	100

Možnost řídit druhé	Absolutní četnost	44	40	21	6	3	1	115
	Relativní četnost (%)	38,25	34,78	18,27	5,22	2,61	0,87	100
Užitečnost profese pro společnost	Absolutní četnost	8	24	39	29	14	1	115
	Relativní četnost (%)	6,96	20,87	33,92	25,21	12,17	0,87	100
Dostatek volného času	Absolutní četnost	25	26	31	16	13	4	115
	Relativní četnost (%)	21,74	22,61	26,96	13,91	11,30	3,48	100
Možnost dalšího vzdělávání	Absolutní četnost	13	20	42	27	12	1	115
	Relativní četnost (%)	11,30	17,39	36,53	23,48	10,43	0,87	100
Vysoká prestiž učitelské profese	Absolutní četnost	48	37	22	3	3	2	115
	Relativní četnost (%)	41,74	32,17	19,13	2,61	2,61	1,74	100

Graf 4 – Motivy vedoucí učitelky a učitele k výkonu učitelé profese



Učitelky a učitelé hodnotili sílu motivů, které je vedou k výkonu učitelé profese. Pro nejpočetnější skupinu učitelek a učitelů představuje „možnost předávat znalosti a zkušenosti“ velký význam, „práce s dětmi“, „tvořivost práce“ a „různorodost práce“ rozhodující význam, „možnost ovlivňovat osobnost dětí“ průměrný význam, „možnost řídit druhé“ žádný význam, „užitečnost profese pro společnost“, „dostatek volného času“ a „možnost dalšího vzdělávání“ průměrný význam a „vysoká prestiž učitelé profese“ žádný význam.

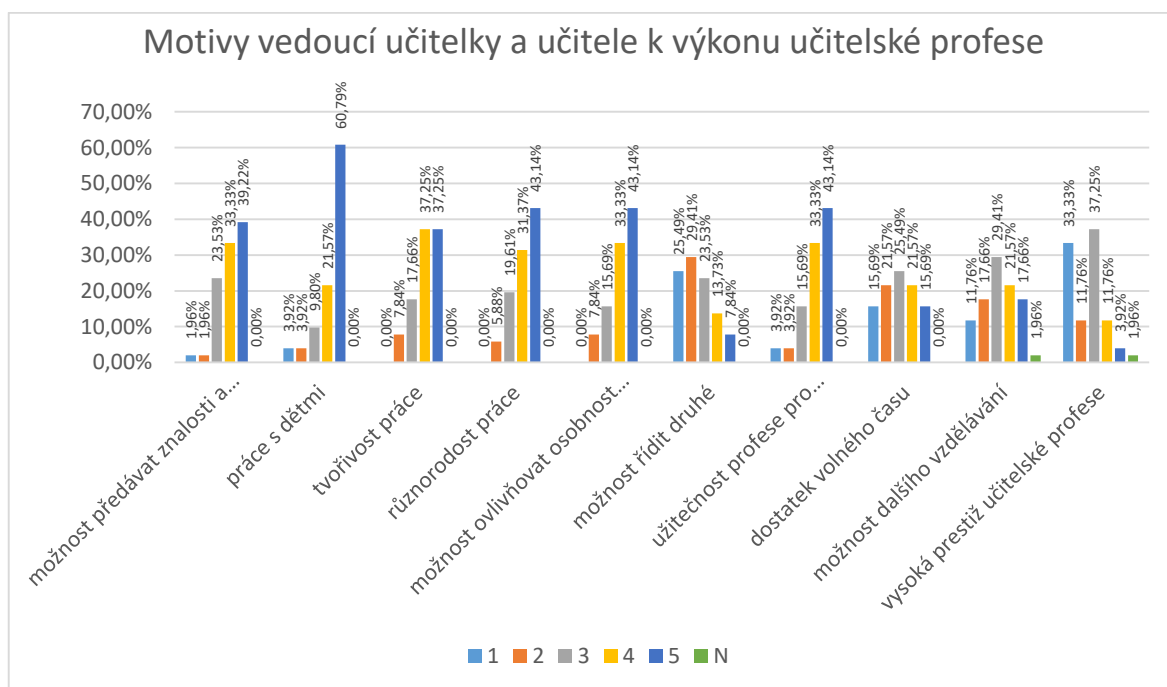
Tab. 11 – Motivy vedoucí studentky a studenty prvního ročníku k výkonu učitelé profese

		1	2	3	4	5	N	Celkem
Možnost předávat znalosti a zkušenosti	Absolutní četnost	1	1	12	17	20	0	51
	Relativní četnost (%)	1,96	1,96	23,53	33,33	39,22	0,00	100

Práce s dětmi	Absolutní četnost	2	2	5	11	31	0	51
	Relativní četnost (%)	3,92	3,92	9,80	21,57	60,79	0,00	100
Tvořivost práce	Absolutní četnost	0	4	9	19	19	0	51
	Relativní četnost (%)	0,00	7,84	17,66	37,25	37,25	0,00	100
Různorodost práce	Absolutní četnost	0	3	10	16	22	0	51
	Relativní četnost (%)	0,00	5,88	19,61	31,37	43,14	0,00	100
Možnost ovlivňovat osobnost dětí	Absolutní četnost	0	4	8	17	22	0	51
	Relativní četnost (%)	0,00	7,84	15,69	33,33	43,14	0,00	100
Možnost řídit druhé	Absolutní četnost	13	15	12	7	4	0	51
	Relativní četnost (%)	25,49	29,41	23,53	13,73	7,84	0,00	100
Užitečnost profese pro společnost	Absolutní četnost	2	2	8	17	22	0	51
	Relativní četnost (%)	3,92	3,92	15,69	33,33	43,14	0,00	100
	Absolutní četnost	8	11	13	11	8	0	51

Dostatek volného času	Relativní četnost (%)	15,69	21,57	25,49	21,57	15,69	0,00	100
Možnost dalšího vzdělávání	Absolutní četnost	6	9	15	11	9	1	51
	Relativní četnost (%)	11,76	17,66	29,41	21,57	17,66	1,96	100
Vysoká prestiž učitelské profese	Absolutní četnost	17	6	19	6	2	1	51
	Relativní četnost (%)	33,33	11,76	37,25	11,76	3,92	1,96	100

Graf 5 – Motivy vedoucí studentky a studenty prvního ročníku k výkonu učitelské profese



Studentky a studenti prvního ročníku hodnotili sílu motivů, které je vedou k výkonu učitelské profese. Pro nejpočetnější skupinu studentek a studentů prvního ročníku představuje „možnost předávat znalosti a zkušenosti“ a „práce s dětmi“ rozhodující

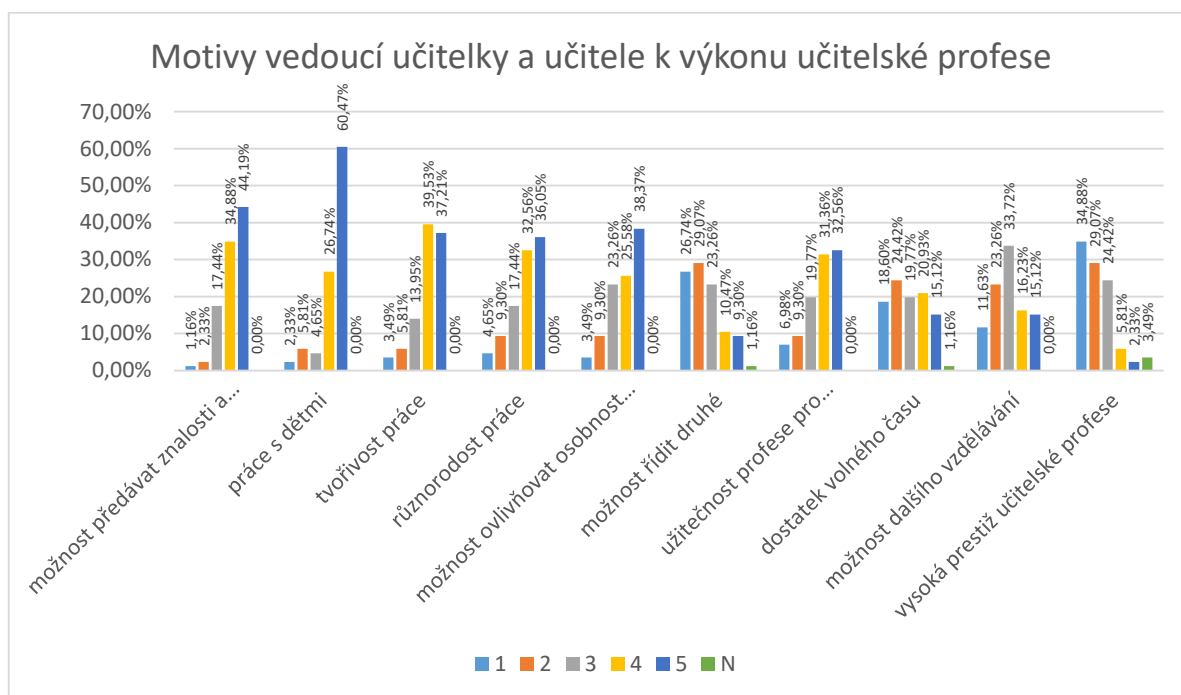
význam, „*tvořivost práce*“ velký nebo rozhodující význam, „*různorodost práce*“ a „*možnost ovlivňovat osobnost dětí*“ rozhodující význam, „*možnost řídit druhé*“ malý význam, „*užitečnost profese pro společnost*“ rozhodující význam a „*dostatek volného času*“, „*možnost dalšího vzdělávání*“ a „*vysoká prestiž učitelské profese*“ průměrný význam

Tab. 12 – Motivy vedoucí studentky a studenty pátého ročníku k výkonu učitelské profese

		1	2	3	4	5	N	Celkem
Možnost předávat znalosti a zkušenosti	Absolutní četnost	1	2	15	30	38	0	86
	Relativní četnost (%)	1,16	2,33	17,44	34,88	44,19	0,00	100
Práce s dětmi	Absolutní četnost	2	5	4	23	52	0	86
	Relativní četnost (%)	2,33	5,81	4,65	26,74	60,47	0,00	100
Tvořivost práce	Absolutní četnost	3	5	12	34	32	0	86
	Relativní četnost (%)	3,49	5,81	13,95	39,53	37,21	0,00	100
Různorodost práce	Absolutní četnost	4	8	15	28	31	0	86
	Relativní četnost (%)	4,65	9,30	17,44	32,56	36,05	0,00	100
Možnost ovlivňovat	Absolutní četnost	3	8	20	22	33	0	86

osobnost dětí	Relativní četnost (%)	3,49	9,30	23,26	25,58	38,37	0,00	100
Možnost řídit druhé	Absolutní četnost	23	25	20	9	8	1	86
	Relativní četnost (%)	26,74	29,07	23,26	10,47	9,30	1,16	100
Užitečnost profese pro společnost	Absolutní četnost	6	8	17	27	28	0	86
	Relativní četnost (%)	6,98	9,30	19,77	31,36	32,56	0,00	100
Dostatek volného času	Absolutní četnost	16	21	17	18	13	1	86
	Relativní četnost (%)	18,60	24,42	19,77	20,93	15,12	1,16	100
Možnost dalšího vzdělávání	Absolutní četnost	10	20	29	14	13	0	86
	Relativní četnost (%)	11,63	23,26	33,72	16,23	15,12	0,00	100
Vysoká prestiž učitelské profese	Absolutní četnost	30	25	21	5	2	3	86
	Relativní četnost (%)	34,88	29,07	24,42	5,81	2,33	3,49	100

Graf 6 – Motivy vedoucí studentky a studenty pátého ročníku k výkonu učitelké profese



Studentky a studenti pátého ročníku hodnotili sílu motivů, které je vedou k výkonu učitelké profese. Pro nejpočetnější skupinu studentek a studentů pátého ročníku představuje „možnost předávat znalosti a zkušenosti“ a „práce s dětmi“ rozhodující význam, „tvořivost práce“ velký význam, „různorodost práce“ a „možnost ovlivňovat osobnost dětí“ rozhodující význam, „možnost řídit druhé“ malý význam, „užitečnost profese pro společnost“ rozhodující význam, „dostatek volného času“ malý význam, „možnost dalšího vzdělávání“ průměrný význam a „vysoká prestiž učitelké profese“ žádný význam.

Výzkumná otázka 3

Co učitelky a učitele prvního stupně základní školy a studentky a studenty prvního a pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy nejvíce odrazuje od výkonu učitelké profese?

Otázka č. 8 – Ohodnoťte sílu motivů, které Vás v současnosti odrazují od výkonu učitelské profese

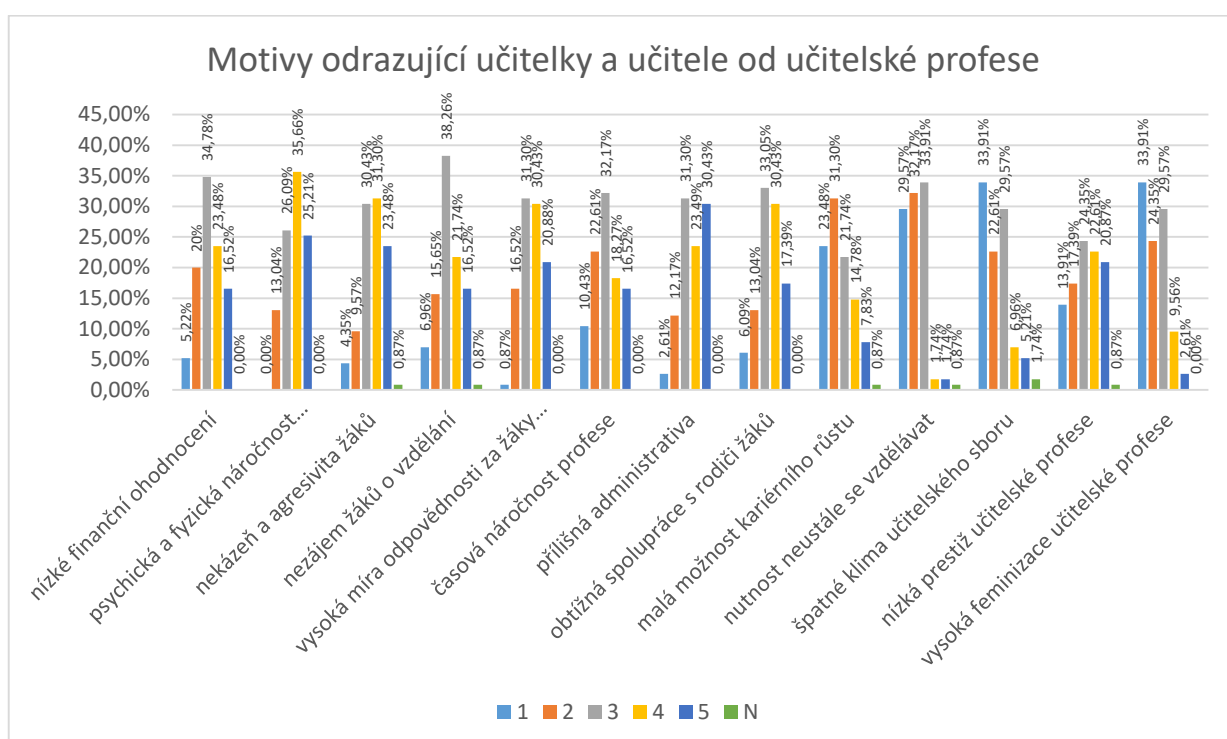
Tab. 13 – Motivy odrazující učitelky a učitele od výkonu učitelské profese

		1	2	3	4	5	N	Celkem
Nízké finanční ohodnocení	Absolutní četnost	6	23	40	27	19	0	115
	Relativní četnost (%)	5,22	20,00	34,78	23,48	16,52	0,00	100
Psychická a fyzická náročnost profese	Absolutní četnost	0	15	30	41	29	0	115
	Relativní četnost (%)	0,00	13,04	26,09	35,66	25,21	0,00	100
Nekázeň a agresivita žáků	Absolutní četnost	5	11	35	36	27	1	115
	Relativní četnost (%)	4,35	9,57	30,43	31,30	23,48	0,87	100
Nezájem žáků o vzdělání	Absolutní četnost	8	18	44	25	19	1	115
	Relativní četnost (%)	6,96	15,65	38,26	21,74	16,52	0,87	100
Vysoká míra odpovědnosti za žáky a riziko	Absolutní četnost	1	19	36	35	24	0	115
	Relativní četnost (%)	0,87	16,52	31,30	30,43	20,88	0,00	100

s tím spojené								
Časová náročnost profese	Absolutní četnost	12	26	37	21	19	0	115
	Relativní četnost (%)	10,43	22,61	32,17	18,27	16,52	0,00	100
Přílišná administrativa	Absolutní četnost	3	14	36	27	35	0	115
	Relativní četnost (%)	2,61	12,17	31,30	23,49	30,43	0,00	100
Obtížná spolupráce s rodiči žáků	Absolutní četnost	7	15	38	35	20	0	115
	Relativní četnost (%)	6,09	13,04	33,05	30,43	17,39	0,00	100
Malá možnost kariérního růstu	Absolutní četnost	27	36	25	17	9	1	115
	Relativní četnost (%)	23,48	31,30	21,74	14,78	7,83	0,87	100
Nutnost neustále se vzdělávat	Absolutní četnost	34	37	39	2	2	1	115
	Relativní četnost (%)	29,57	32,17	33,91	1,74	1,74	0,87	100
Špatné klima učitelského sboru	Absolutní četnost	39	26	34	8	6	2	115
	Relativní četnost (%)	33,91	22,61	29,57	6,96	5,21	1,74	100

Nízká prestiž učitelské profese	Absolutní četnost	16	20	28	26	24	1	115
	Relativní četnost (%)	13,91	17,39	24,35	22,61	20,87	0,87	100
Vysoká feminizace učitelské profese	Absolutní četnost	39	28	34	11	3	0	115
	Relativní četnost (%)	33,91	24,35	29,57	9,56	2,61	0,00	100

Graf 7 – Motivy odrazující učitelky a učitele od výkonu učitelské profese



Učitelky a učitelé hodnotili, co a do jaké míry je odrazuje vykonávat učitelskou profesi. Pro nejpočetnější skupinu učitelek a učitelé představuje „*nízké finanční ohodnocení*“ průměrný význam, „*psychická a fyzická náročnost profese*“ a „*nekázeň a agresivita žáků*“ velký význam, „*nezájem žáků o vzdělání*“, „*vysoká míra odpovědnosti za žáky a riziko s tím spojené*“, „*časová náročnost profese*“, „*přílišná administrativa*“ a „*obtížná spolupráce s rodiči žáků*“ průměrný význam, „*malá možnost kariérního*

růstu“ malý význam, „*nutnost neustále se vzdělávat*“ průměrný význam, „*špatné klima učitelského sboru*“ žádný význam, „*nízká prestiž učitelské profese*“ průměrný význam a „*vysoká feminizace učitelské profese*“ žádný význam.

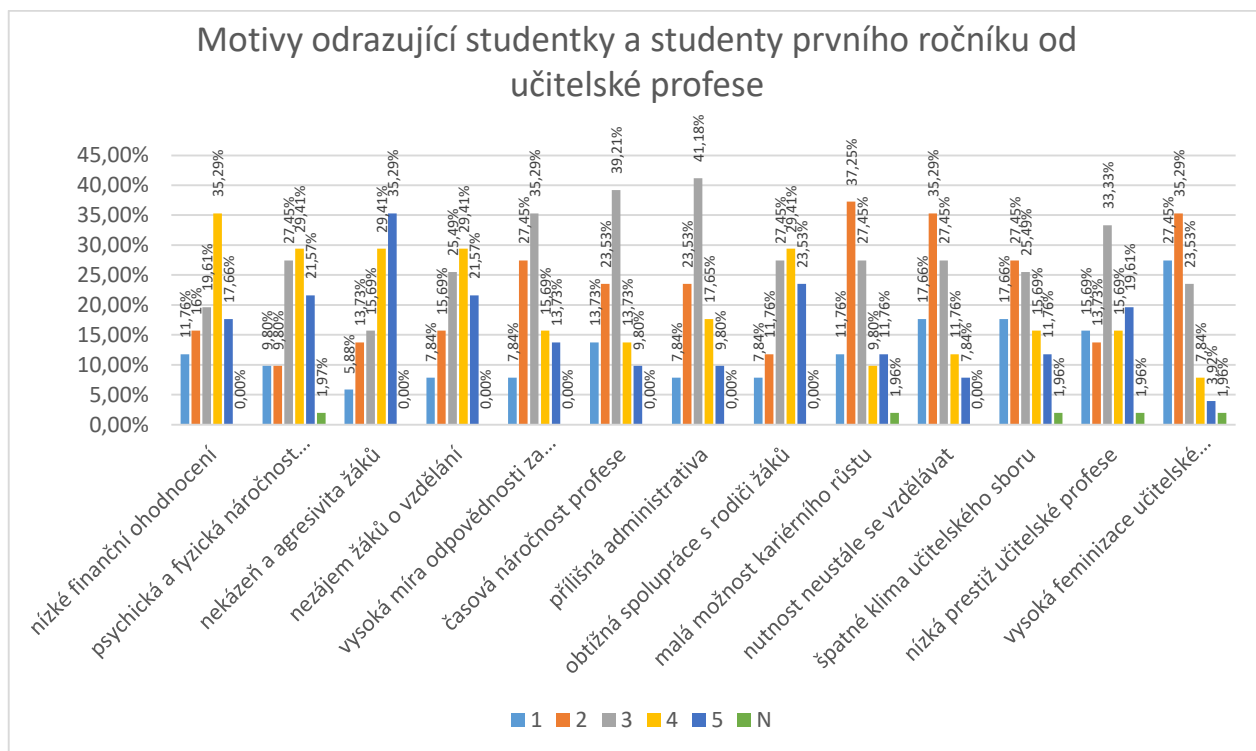
Tab. 14 – Motivy odrazující studentky a studenty prvního ročníku od učitelské profese

		1	2	3	4	5	N	Celkem
Nízké finanční ohodnocení	Absolutní četnost	6	8	10	18	9	0	51
	Relativní četnost (%)	11,76	15,69	19,61	35,29	17,66	0,00	100
Psychická a fyzická náročnost profese	Absolutní četnost	5	5	14	15	11	1	51
	Relativní četnost (%)	9,80	9,80	27,45	29,41	21,57	1,96	100
Nekázeň a agresivita žáků	Absolutní četnost	3	7	8	15	18	0	51
	Relativní četnost (%)	5,88	13,73	15,69	29,41	35,29	0,00	100
Nezájem žáků o vzdělání	Absolutní četnost	4	8	13	15	11	0	51
	Relativní četnost (%)	7,84	15,69	25,49	29,41	21,57	0,00	100
Vysoká míra	Absolutní četnost	4	14	18	8	7	0	51

odpovědnosti za žáky a riziko s tím spojené	Relativní četnost (%)	7,84	27,45	35,29	15,69	13,73	0,00	100
Časová náročnost profese	Absolutní četnost	7	12	20	7	5	0	51
	Relativní četnost (%)	13,73	23,53	39,21	13,73	9,80	0,00	100
Přílišná administrativa	Absolutní četnost	4	12	21	9	5	0	51
	Relativní četnost (%)	7,84	23,53	41,18	17,65	9,80	0,00	100
Obtížná spolupráce s rodiči žáků	Absolutní četnost	4	6	14	15	12	0	51
	Relativní četnost (%)	7,84	11,76	27,45	29,41	23,53	0,00	100
Malá možnost kariérního růstu	Absolutní četnost	6	19	14	5	6	1	51
	Relativní četnost (%)	11,76	37,25	27,45	9,80	11,76	1,96	100
Nutnost neustále se vzdělávat	Absolutní četnost	9	18	14	6	4	0	51
	Relativní četnost (%)	17,66	35,29	27,45	11,76	7,84	0,00	100
Špatné klima	Absolutní četnost	9	14	13	8	6	1	51

učitelského sboru	Relativní četnost (%)	17,66	27,45	25,49	15,69	11,76	1,96	100
Nízká prestiž učitelské profese	Absolutní četnost	8	7	17	8	10	1	51
	Relativní četnost (%)	15,69	13,73	33,33	15,69	19,61	1,96	100
Vysoká feminizace učitelské profese	Absolutní četnost	14	18	12	4	2	1	51
	Relativní četnost (%)	27,45	35,29	23,53	7,84	3,92	1,96	100

Graf 8 – Motivy odrazující studentky a studenty prvního ročníku od učitelské profese



Studentky a studenti prvního ročníku hodnotili, co a do jaké míry je odrazuje vykonávat učitelkou profesí. Pro nejpočetnější skupinu studentek a studentů prvního ročníku

představuje „nízké finanční ohodnocení“ a „psychická a fyzická náročnost profese“ velký význam, „nekázeň a agresivita žáků“ rozhodující význam, „nezájem žáků o vzdělání“ velký význam, „vysoká míra odpovědnosti za žáky a riziko s tím spojené“, „časová náročnost profese“ a „přílišná administrativa“ průměrný význam, „obtížná spolupráce s rodiči žáků“ velký význam, „malá možnost kariérního růstu“, „nutnost neustále se vzdělávat“ a „špatné klima učitelského sboru“ malý význam, „nízká prestiž učitelské profese“ průměrný význam a „vysoká feminizace učitelské profese“ malý význam.

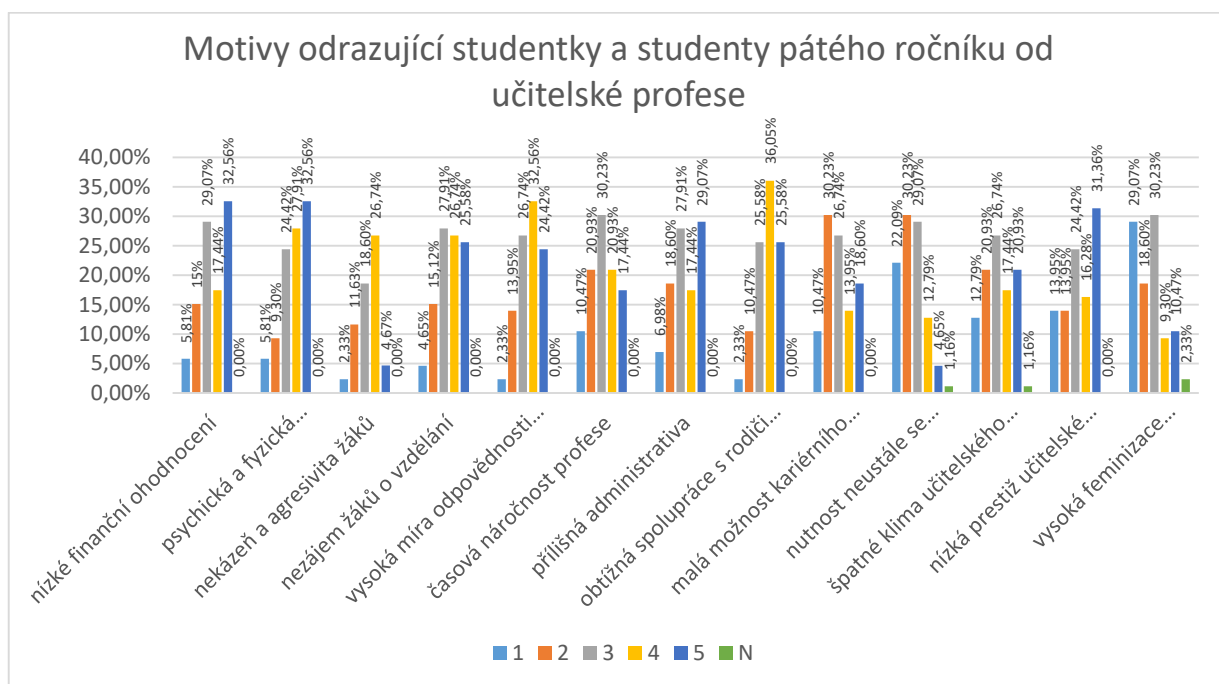
Tab. 15 – Motivy odrazující studentky a studenty pátého ročníku od učitelské profese

		1	2	3	4	5	N	Celkem
Nízké finanční ohodnocení	Absolutní četnost	5	13	25	15	28	0	86
	Relativní četnost (%)	5,81	15,12	29,07	17,44	32,56	0,00	100
Psychická a fyzická náročnost profese	Absolutní četnost	5	8	21	24	28	0	86
	Relativní četnost (%)	5,81	9,30	24,42	27,91	32,56	0,00	100
Nekázeň a agresivita žáků	Absolutní četnost	2	10	16	23	35	0	86
	Relativní četnost (%)	2,33	11,63	18,60	26,74	40,67	0,00	100
	Absolutní četnost	4	13	24	23	22	0	86

Nezájem žáků o vzdělání	Relativní četnost (%)	4,65	15,12	27,91	26,74	25,58	0,00	100
Vysoká míra odpovědnosti za žáky a riziko s tím spojené	Absolutní četnost	2	12	23	28	21	0	86
	Relativní četnost (%)	2,33	13,95	26,74	32,56	24,42	0,00	100
Časová náročnost profese	Absolutní četnost	9	18	26	18	15	0	86
	Relativní četnost (%)	10,47	20,93	30,23	20,93	17,44	0,00	100
Přílišná administrativa	Absolutní četnost	6	16	24	15	25	0	86
	Relativní četnost (%)	6,98	18,60	27,91	17,44	29,07	0,00	100
Obtížná spolupráce s rodiči žáků	Absolutní četnost	2	9	22	31	22	0	86
	Relativní četnost (%)	2,33	10,47	25,58	36,05	25,58	0,00	100
Malá možnost kariérního růstu	Absolutní četnost	9	26	23	12	16	0	86
	Relativní četnost (%)	10,47	30,23	26,74	13,95	18,60	0,00	100
	Absolutní četnost	19	26	25	11	4	1	86

Nutnost neustále se vzdělávat	Relativní četnost (%)	22,09	30,23	29,07	12,79	4,65	1,16	100
Špatné klima učitelského sboru	Absolutní četnost	11	18	23	15	18	1	86
	Relativní četnost (%)	12,79	20,93	26,74	17,44	20,93	1,16	100
Nízká prestiž učitelské profese	Absolutní četnost	12	12	21	14	27	0	86
	Relativní četnost (%)	13,95	13,95	24,42	16,28	31,36	0,00	100
Vysoká feminizace učitelské profese	Absolutní četnost	25	16	26	8	9	2	86
	Relativní četnost (%)	29,07	18,60	30,23	9,30	10,47	2,33	100

Graf 9 – Motivy odrazující studentky a studenty pátého ročníku od učitelské profese



Studentky a studenti pátého ročníku hodnotili, co a do jaké míry je odrazuje vykonávat učitelskou profesí. Pro nejpočetnější skupinu studentek a studentů pátého ročníku představuje „*nízké finanční ohodnocení*“, „*psychická a fyzická náročnost profese*“ a „*nekázeň a agresivita žáků*“ rozhodující význam, „*nezájem žáků o vzdělání*“ průměrný význam, „*vysoká míra odpovědnosti za žáky a riziko s tím spojené*“ velký význam, „*časová náročnost profese*“ průměrný význam, „*přílišná administrativa*“ rozhodující význam, „*obtížná spolupráce s rodiči žáků*“ velký význam, „*malá možnost kariérního růstu*“ a „*nutnost neustále se vzdělávat*“ malý význam, „*špatné klima učitelského sboru*“ průměrný význam, „*nízká prestiž učitelské profese*“ rozhodující význam a „*vysoká feminizace učitelské profese*“ průměrný význam.

Výzkumná otázka 4

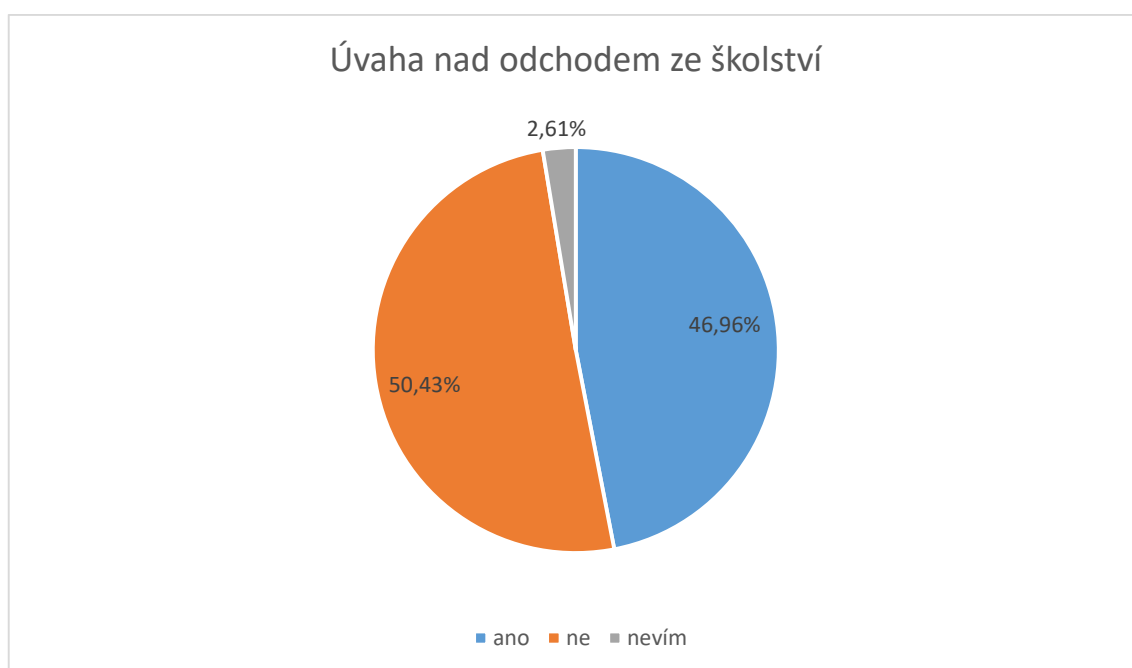
Uvažovali někdy učitelky a učitelé prvního stupně základní školy nad odchodem ze školství?

Otázka č. 9 – Uvažoval/a jste někdy nad odchodem ze školství?

Tab. 16 – Úvaha nad odchodem ze školství

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	54	46,96
Ne	58	50,43
Nevím	3	2,61
Celkem	115	100

Graf 10 – Úvaha nad odchodem ze školství



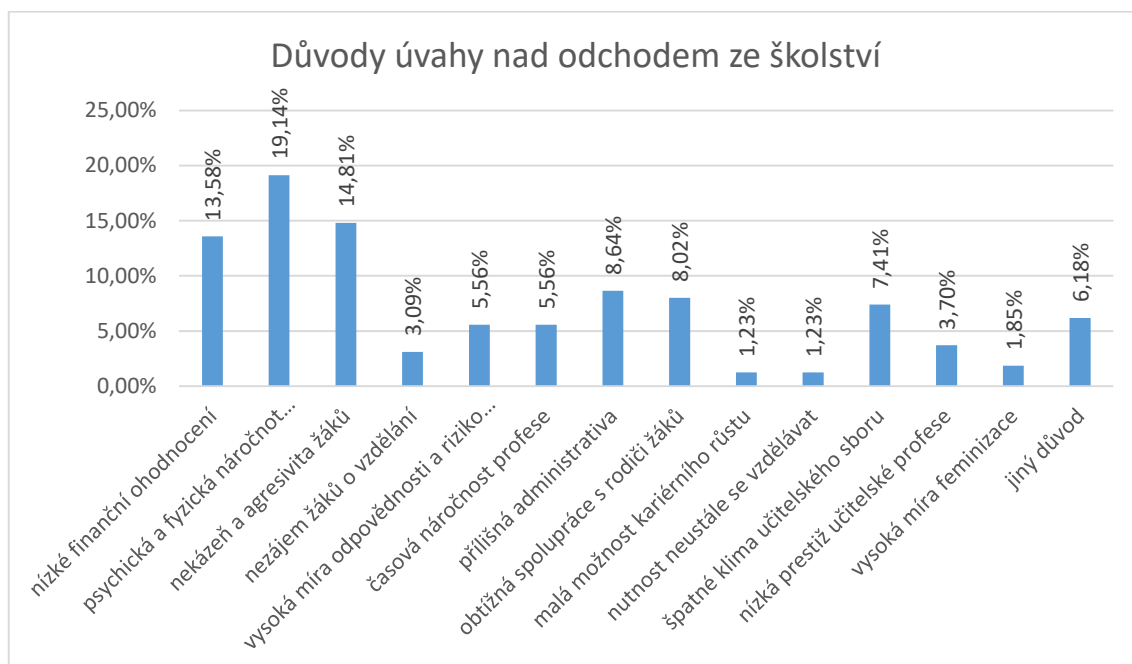
Odchod ze školství zvažovalo 46,96% respondentů, 50,43% respondentů uvedlo, že nad odchodem ze školství nikdy neuvažovalo a tři respondenti (2,61%) odpověděli, že neví.

Otázka č. 10 – Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a ano, co Vás k úvaze nad odchodem ze školství vedlo? Vyberte tři nejdůležitější důvody.

Tab. 17 – Důvody úvahy nad odchodem ze školství

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Nízké finanční ohodnocení	22	13,58
Psychická a fyzická náročnost profese	31	19,14
Nekázeň a agresivita žáků	24	14,81
Nezájem žáků o vzdělání	5	3,09
Vysoká míra odpovědnosti za žáky a riziko s tím spojené	9	5,56
Časová náročnost profese	9	5,56
Přílišná administrativa	14	8,64
Obtížná spolupráce s rodiči žáků	13	8,02
Malá možnost kariérního růstu	2	1,23
Nutnost neustále se vzdělávat	2	1,23
Špatné klima učitelského sboru	12	7,41
Nízká prestiž učitelské profese	6	3,70
Vysoká feminizace učitelské profese	3	1,85
Jiný důvod	10	6,18
Celkem	162	100

Graf 11 – Důvody úvah nad odchodem ze školství



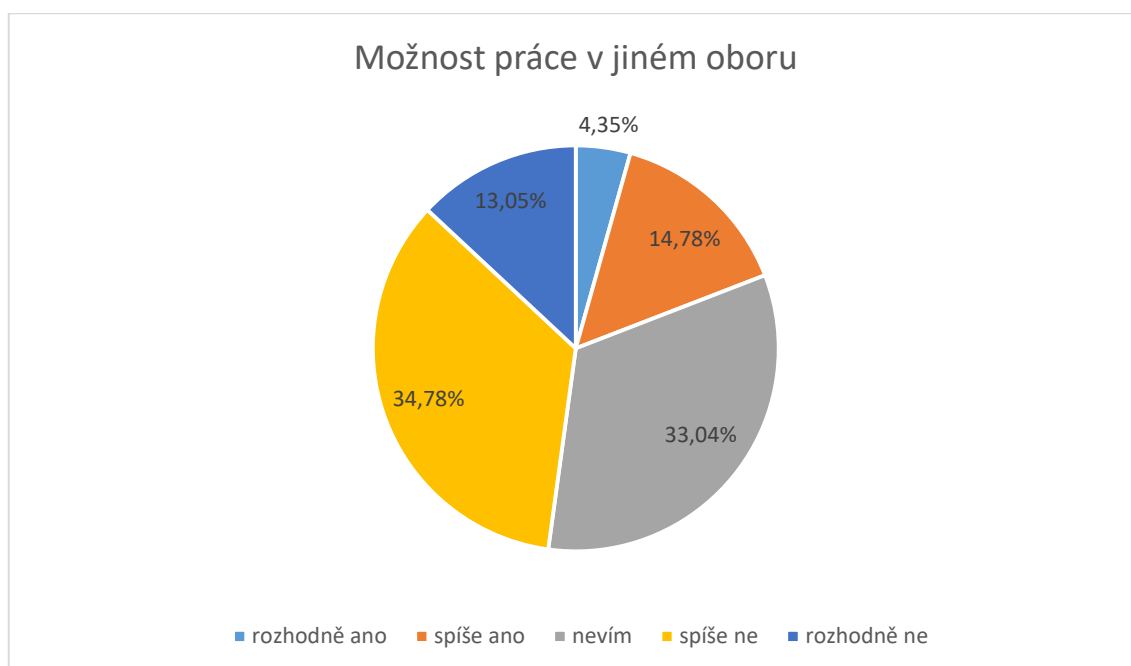
Nejčastěji uváděnými důvody úvah nad odchodem ze školství byly „psychická a fyzická náročnost profese“ (19,14%), „nekázeň a agresivita žáků“ (14,81%) a „nízké finanční ohodnocení“ (13,58%). Důvodem byla také „přílišná administrativa“ (8,64%), „obtížná spolupráce s rodiči žáků“ (8,02%) a „špatné klima učitelského sboru“ (7,41%). Deset respondentů (6,18%) zvolilo jako jednu z odpovědí možnost „jiný důvod“ a uvedli následující důvody úvah nad odchodem ze školství: „rodinné důvody“, „bossing ze strany vedení“, „současné školství je jen velmi málo o dětech, klade se důraz na nesmyslné směrnice a papírování“, „ukončuji letos svou učitelskou kariéru, protože mi bude za rok sedmdesát a je čas na paměti“, „vztahy s vedením školy“, „dostávám hodiny mimo svou aprobaci elementaristky – musím učit AJ na druhém stupni“, „zajímavá pracovní nabídka“, „osobní důvody“, „šikana ze strany vedení školy“ a „syndrom vyhoření“. Dalšími důvody byly „vysoká míra odpovědnosti a riziko s tím spojené“ (5,56%), „časová náročnost profese“ (5,56%), „nezájem žáků o vzdělání“ (3,09%) a „nízká prestiž učitelské profese“ (3,70%). Méně zastoupeny pak byly následující důvody: „vysoká feminizace učitelské profese“ (1,85%), „malá možnost kariérního růstu“ (1,23%) a „nutnost neustále se vzdělávat“ (1,23%).

Otázka č. 11 – Pokud by se Vám naskytla příležitost pracovat v jiném oboru, využila byste této příležitosti?

Tab. 18 – Možnost práce v jiném oboru

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Rozhodně ano	5	4,35
Spíše ano	17	14,78
Nevím	38	33,04
Spíše ne	40	34,78
Rozhodně ne	15	13,05
Celkem	115	100

Graf 12 – Možnost práce v jiném oboru



Značná část respondentů (34,78%) uvedla, že by případné příležitosti pracovat v jiném oboru spíše nevyužila, 33,04% respondentů se pro odpověď na tuto otázku nedokázalo rozhodnout. 14,78% respondentů by možností pracovat v jiném oboru spíše využilo.

S jistotou by obor změnilo 13,05% respondentů, změnu oboru by naopak s jistotou odmítlo 4,35% z nich.

Výzkumná otázka 5

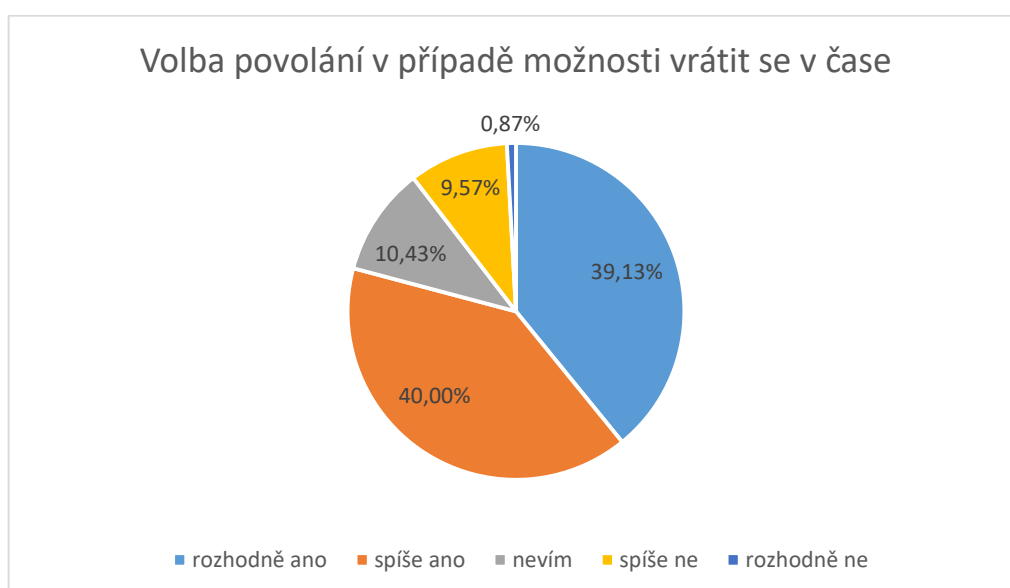
Jsou učitelky a učitelé prvního stupně základní školy ve své profesi spokojeni?

Otázka č. 12 – Kdybyste měl/a možnost vrátit se v čase a znovu stál/a před rozhodnutím volby povolání, zvolil/a byste opět učitelskou profesi?

Tab. 19 – Volba povolání v případě možnosti vrátit se v čase

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Rozhodně ano	45	39,13
Spíše ano	46	40,00
Nevím	12	10,43
Spíše ne	11	9,57
Rozhodně ne	1	0,87
Celkem	115	100

Graf 13 – Volba povolání v případě možnosti vrátit se v čase



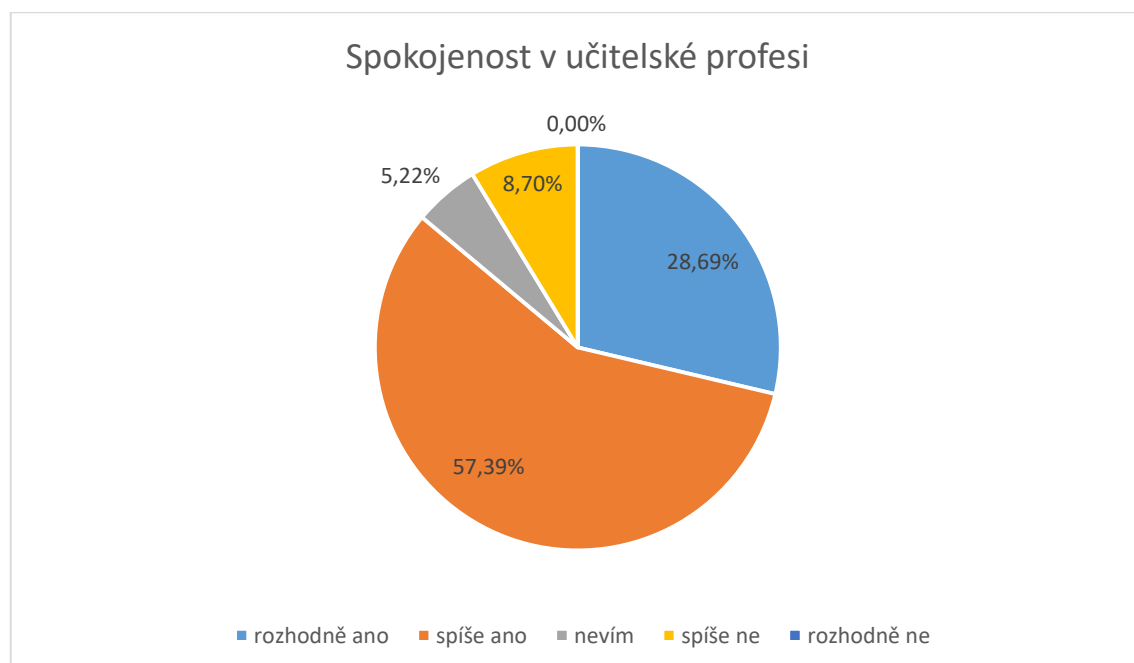
Z odpovědí vyplývá, že většina učitelek a učitelů své volby vykonávat učitelskou profesi nelituje – 40,00% respondentů zvolilo možnost „spíše ano“ a 39,13% možnost „rozhodně ano“. Dvanáct respondentů (10,43%) na tuto otázku odpovědělo „nevím“. 9,57% respondentů by v případě možnosti vrátit se v čase spíše volilo jiné povolání, pouhý jeden z respondentů (0,87%) si je odlišnou volbou zcela jistý.

Otázka č. 13 – Jste v současné době v učitelské profesi spokojen/á?

Tab. 20 – Spokojenost v učitelské profesi

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Rozhodně ano	33	28,69
Spíše ano	66	57,39
Nevím	6	5,22
Spíše ne	10	8,70
Rozhodně ne	0	0,00
Celkem	115	100

Graf 14 – Spokojenost v učitelské profesi



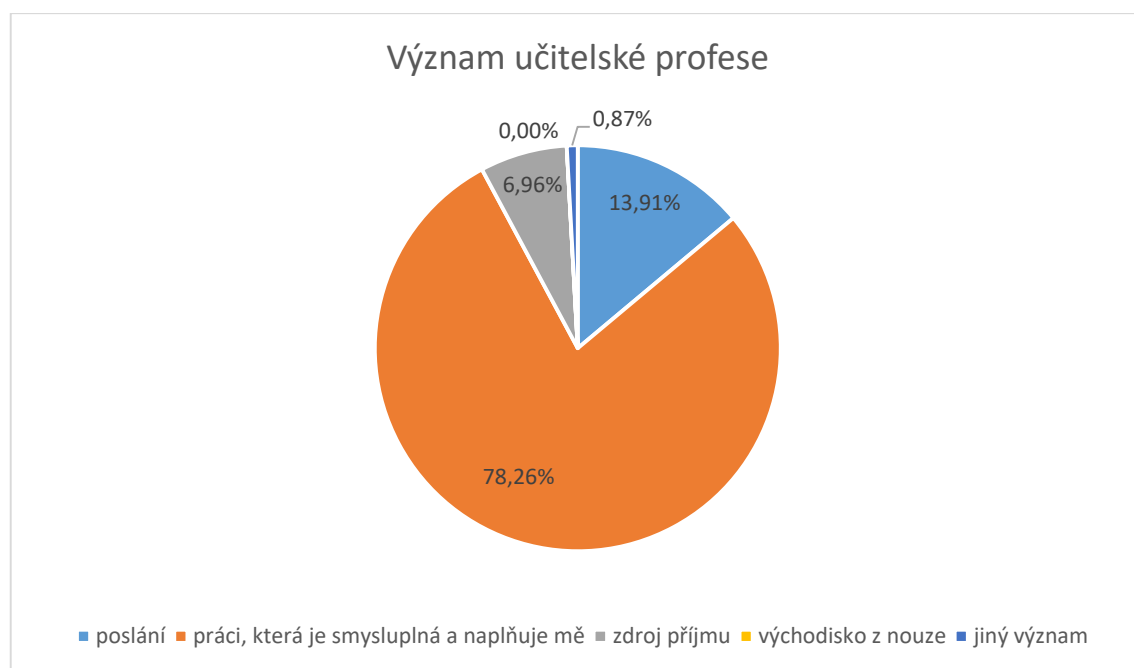
Více než polovina respondentů (57,39%) se v učitelské profesi cítí být spíše spokojena, značná část (28,69%) pak uvedla, že je rozhodně spokojena. 8,70% respondentů zvolilo odpověď „spíše ne“ a 5,22% respondentů odpověď „nevím“. Žádný z respondentů není v učitelské profesi rozhodně nespokojen.

Otázka č. 14 – Co pro Vás znamená být učitelem?

Tab. 21 – Význam učitelské profese

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Poslání	16	13,91
Práci, která je smysluplná a naplňuje mě	90	78,26
Zdroj příjmu	8	6,96
Východisko z nouze	0	0,00
Jiný význam	1	0,87
Celkem	115	100

Graf 15 – Význam učitelské profese



Nejpočetnější skupina respondentů (78,26%) učitelkou profesi vnímá jako práci, která je pro ně smysluplná a naplňuje je, pro 13,91% respondentů učitelská profese znamená poslání. Pro 6,96% respondentů představuje pouze zdroj příjmu, jeden z respondentů (0,87%) pak zvolil odpověď „jiný význam“, přičemž uvedl „*nechám po sobě stopy*“. Odpověď „*východisko z nouze*“ nezvolil žádný z respondentů.

Výzkumná otázka 6

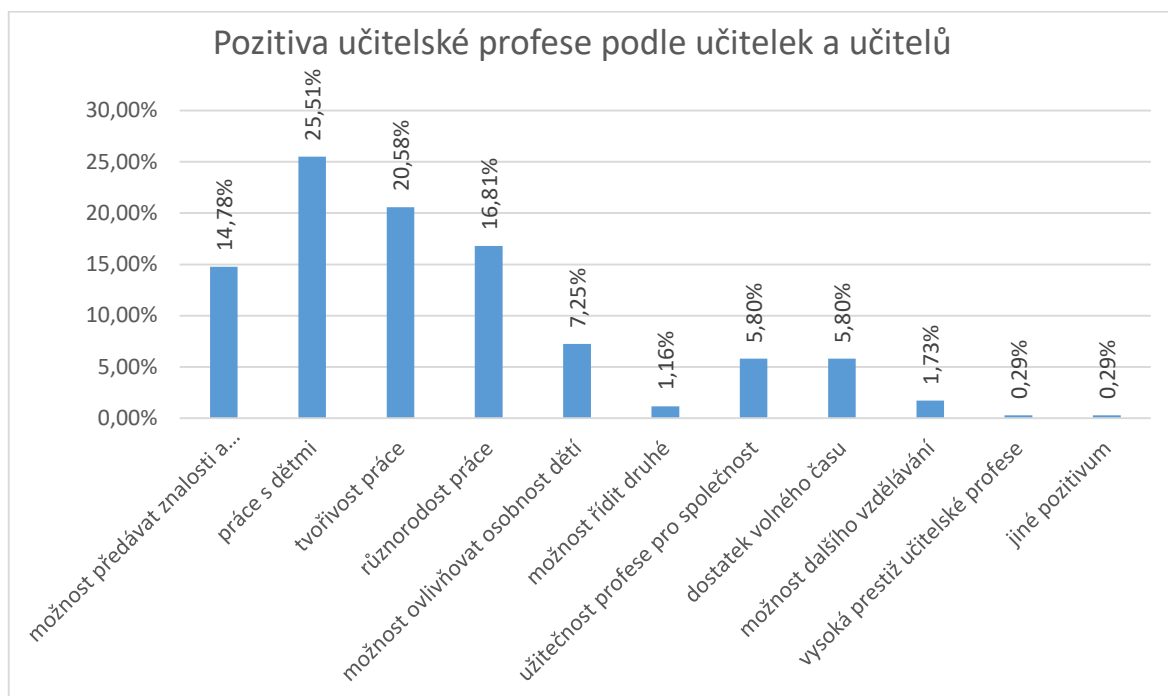
Jaká nejvýznamnější pozitiva učitelky a učitelé prvního stupně základní školy a studentky a studenti prvního a pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy spatřují na učitelské profesi?

Otázka č. 15 – Vyberte tři podle Vás nejvýznamnější pozitiva učitelské profese.

Tab. 22 – Pozitiva učitelské profese podle učitelek a učitelů

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Možnost předávat znalosti a zkušenosti	51	14,78
Práce s dětmi	88	25,51
Tvořivost práce	71	20,58
Různorodost práce	58	16,81
Možnost ovlivňovat osobnost dětí	25	7,25
Možnost řídit druhé	4	1,16
Užitečnost profese pro společnost	20	5,80
Dostatek volného času	20	5,80
Možnost dalšího vzdělávání	6	1,73
Vysoká prestiž učitelské profese	1	0,29
Jiné pozitivum	1	0,29
Celkem	345	100

Graf 16 – Pozitiva učitelé profese podle učitelek a učitelů

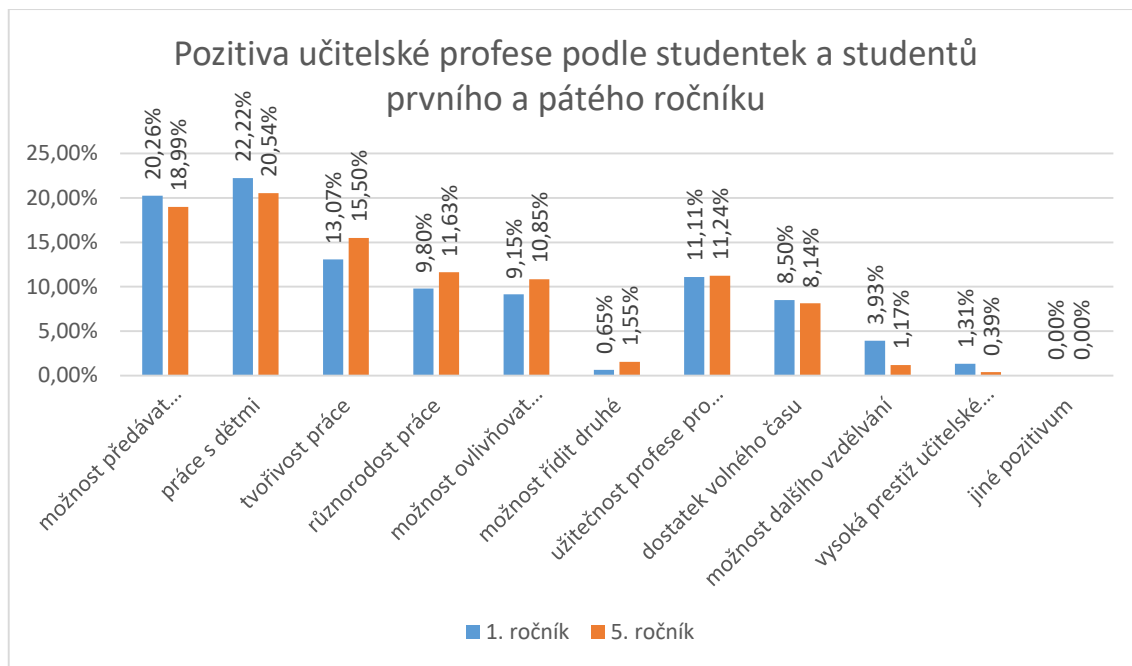


Mezi tři nejvýznamnější pozitiva učitelé profese patří podle učitelek a učitelů „*práce s dětmi*“ (25,51%), „*tvorivost práce*“ (20,58%) a „*různorodost práce*“ (16,81%). Dalšími klady pak jsou „*možnost předávat znalosti a zkušenosti*“ (14,78%), „*možnost ovlivňovat osobnost dětí*“ (7,25%), „*užitečnost profese pro společnost*“ (5,80%) a „*dostatek volného času*“ (5,80%). Mezi méně zastoupené odpovědi patřila „*možnost dalšího vzdělávání*“ (1,73%), „*možnost řídit druhé*“ (1,16%) a „*vysoká prestiž učitelé profese*“ (0,29%). Jeden z respondentů zvolil možnost „*jiné pozitivum*“ a jako jedno z pozitiv uvedl „*poznání nových míst (lyžáky, ŠVP, různé zahraniční projekty)*“.

Tab. 23 – Pozitiva učitelské profese podle studentek a studentů prvního a pátého ročníku

	Studentky a studenti prvního ročníku		Studentky a studenti pátého ročníku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Možnost předávat znalosti a zkušenosti	31	20,26	49	18,99
Práce s dětmi	34	22,22	53	20,54
Tvořivost práce	20	13,07	40	15,50
Různorodost práce	15	9,80	30	11,63
Možnost ovlivňovat osobnost dětí	14	9,15	28	10,85
Možnost řídit druhé	1	0,65	4	1,55
Užitečnost profese pro společnost	17	11,11	29	11,24
Dostatek volného času	13	8,50	21	8,14
Možnost dalšího vzdělávání	6	3,93	3	1,17
Vysoká prestiž učitelské profese	2	1,31	1	0,39
Jiné pozitivum	0	0,00	0	0,00
Celkem	153	100	258	100

Graf 17 – Pozitiva učitelské profese podle studentek a studentů prvního a pátého ročníku



Pro studentky a studenty prvního i pátého ročníku představují nejvýznamnější pozitiva učitelské profese „práce s dětmi“ (22,22% a 20,54%), „možnost předávat znalosti a zkušenosti“ (20,26% a 18,99%) a „tvořivost práce“ (13,07% a 15,05%). Pořadí dalších významných pozitiv učitelské profese se mezi studentkami a studenty prvního a pátého ročníku různí, avšak jen mírně. Hojně zastoupeny jsou odpovědi „užitečnost profese pro společnost“ (11,11% a 11,24%), „různorodost práce“ (9,80% a 11,63%), „možnost ovlivňovat osobnost dětí“ (9,15% a 10,85%) a „dostatek volného času“ (8,50% a 8,14%). Méně se pak vykytovaly odpovědi „možnost dalšího vzdělávání“ (3,93% a 1,17%), „vysoká prestiž učitelské profese“ (1,31% a 0,39%) a „možnost řídit druhé“ (0,65% a 1,55%). Možnost „jiné pozitivum“ nezvolil žádný z respondentů.

Výzkumná otázka 7

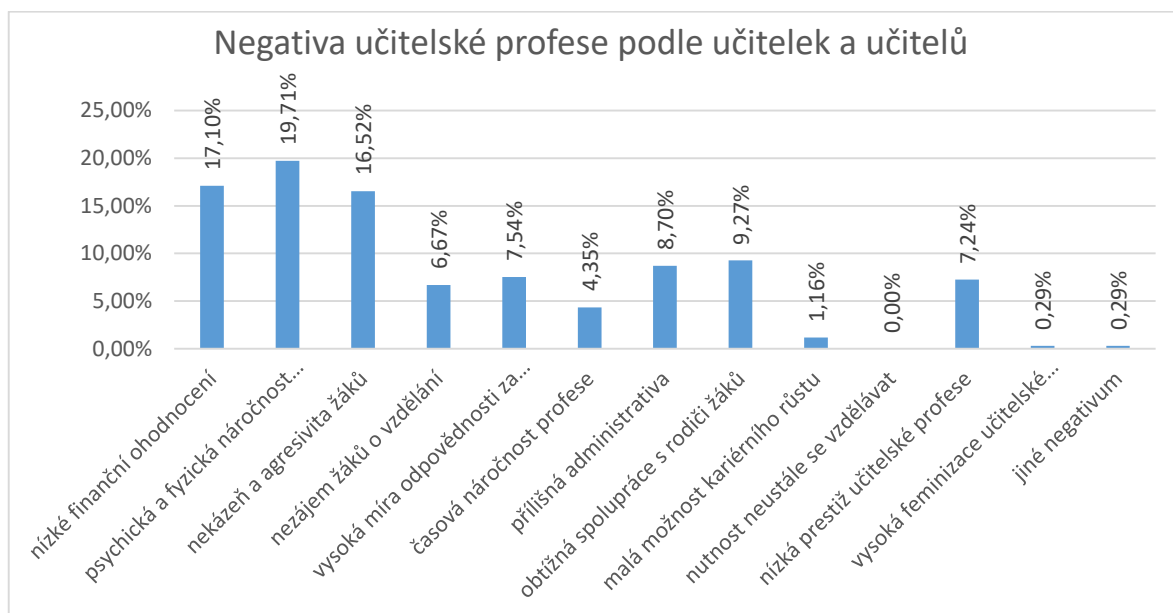
Jaká nejvýznamnější negativa učitelky a učitelé prvního stupně základní školy a studentky a studenti prvního a pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy spatřují na učitelské profesi?

Otázka č. 16 – Vyberte tři podle Vás nejvýznamnější negativa učitelské profese.

Tab. 24 – Negativa učitelské profese podle učitelek a učitelů

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Nízké finanční ohodnocení	59	17,10
Psychická a fyzická náročnost profese	68	19,71
Nekázeň a agresivita žáků	57	16,52
Nezájem žáků o vzdělání	23	6,67
Vysoká míra odpovědnosti za žáky a riziko s tím spojené	26	7,54
Časová náročnost profese	15	4,35
Přílišná administrativa	30	8,70
Obtížná spolupráce s rodiči žáků	32	9,27
Malá možnost kariérního růstu	4	1,16
Nutnost neustále se vzdělávat	0	0,00
Nízká prestiž učitelské profese	25	7,24
Vysoká feminizace učitelské profese	5	1,45
Jiné negativum	1	0,29
Celkem	345	100

Graf 18 – Negativa učitelé profese podle učitelek a učitelů

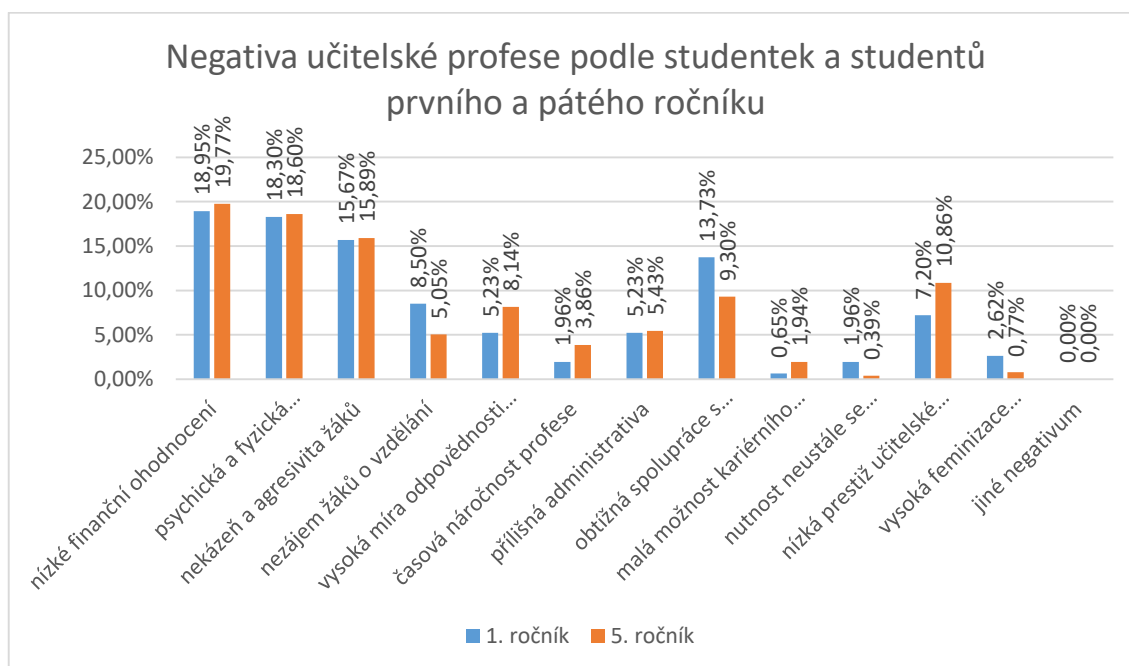


Mezi tři nejvýznamnější negativa učitelé profese podle učitelek a učitelů patří „psychická a fyzická náročnost profese“ (19,71%), „nizké finanční ohodnocení“ (17,10%) a „nekázeň a agresivita žáků“ (16,52%). Dalšími často uváděnými negativy byly „obtížná spolupráce s rodiči žáků“ (9,27%), „přílišná administrativa“ (8,70%), „vysoká míra odpovědnosti za žáky a riziko s tím spojené“ (7,54%), „nizká prestiž učitelé profese“ (7,24%), „nezájem žáků o vzdělání“ (6,67%) a „časová náročnost profese“ (4,35%). Méně významnými negativy učitelé profese jsou podle učitelek a učitelů „malá možnost kariérního růstu“ (1,16%) a „vysoká feminizace učitelé profese“ (0,29%). Jeden z respondentů zvolil možnost „jiné negativum“ a uvedl „brzký začátek vyučování“. Možnost „nutnost se neustále vzdělávat“ nezvolil žádný z respondentů.

Tab. 25 – Negativa učitelské profese podle studentek a studentů prvního a pátého ročníku

	Studentky a studenti prvního ročníku		Studentky a studenti pátého ročníku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Nízké finanční ohodnocení	29	18,95	51	19,77
Psychická a fyzická náročnost profese	28	18,30	48	18,60
Nekázeň a agresivita žáků	24	15,67	41	15,89
Nezájem žáků o vzdělání	13	8,50	13	5,05
Vysoká míra odpovědnosti a riziko s tím spojené	8	5,23	21	8,14
Časová náročnost profese	3	1,96	10	3,86
Přílišná administrativa	8	5,23	14	5,43
Obtížná spolupráce s rodiči žáků	21	13,73	24	9,30
Malá možnost kariérního růstu	1	0,65	5	1,94
Nutnost neustále se vzdělávat	3	1,96	1	0,39
Nízká prestiž učitelské profese	11	7,20	28	10,86
Vysoká feminizace učitelské profese	4	2,62	2	0,77
Jiné negativum	0	0,00	0	0,00
Celkem	153	100	258	100

Graf 19 – Negativa učitelství podle studentek a studentů prvního a pátého ročníku



Studentky a studenti prvního i pátého ročníku považují za nejvýznamnější negativa učitelství „nízké finanční ohodnocení“ (18,95% a 19,77%), „psychickou a fyzickou náročnost profesce“ (18,30% a 18,60%) a „nekázeň a agresivitu žáků“ (15,67% a 15,89%). Pořadí dalších významných negativ učitelství se mezi studentkami a studenty prvního a pátého ročníku, stejně jako u významných pozitiv učitelství, mírně odlišuje. Často uváděnými negativy jsou „obtížná spolupráce s rodiči žáků“ (13,73% a 9,30%), „nezájem žáků o vzdělání“ (8,50% a 5,05%), „nízká prestiž učitelství“ (7,20% a 10,86%), „vysoká míra odpovědnosti a riziko s tím spojené“ (5,23% a 8,14%) a „přílišná administrativa“ (5,23% a 5,43%). Jako méně významná negativa učitelství studentky a studenti prvního a pátého ročníku vnímají „vysokou feminizaci učitelství“ (2,62% a 0,77%), „časovou náročnost učitelství“ (1,96% a 3,86%), „nutnost neustále se vzdělávat“ (1,96% a 0,39%) a „malou možnost kariérního růstu“ (0,65% a 1,94%). Možnost „jiné negativum“ opět nezvolil žádný z respondentů.

Výzkumná otázka 8

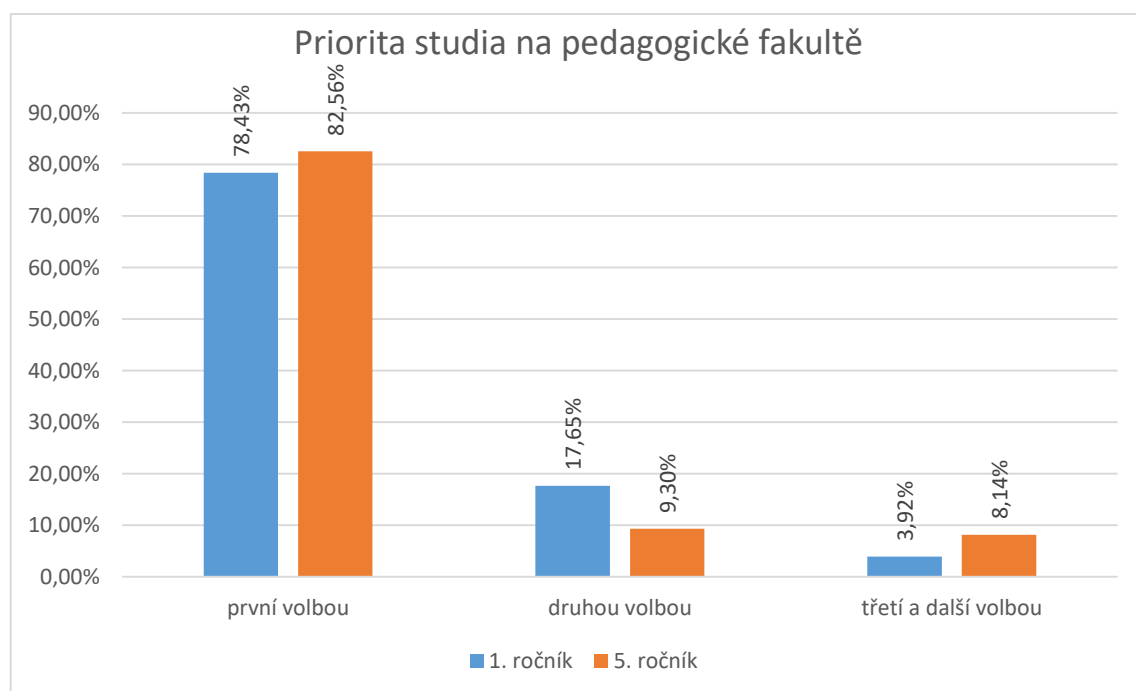
Jaké důvody studentky a studenty prvního a pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy vedly k výběru oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy?

Otázka č. 3 – Pokud jste při výběru studia na vysoké škole podal/a více přihlášek, bylo studium na pedagogické fakultě Vaší:

Tab. 26 – Priorita studia na pedagogické fakultě

	Studentky a studenti prvního ročníku		Studentky a studenti pátého ročníku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
První volbou	40	78,43	71	82,56
Druhou volbou	9	17,65	8	9,30
Třetí a další volbou	2	3,92	7	8,14
Celkem	51	100	86	100

Graf 20 – Priorita studia na pedagogické fakultě



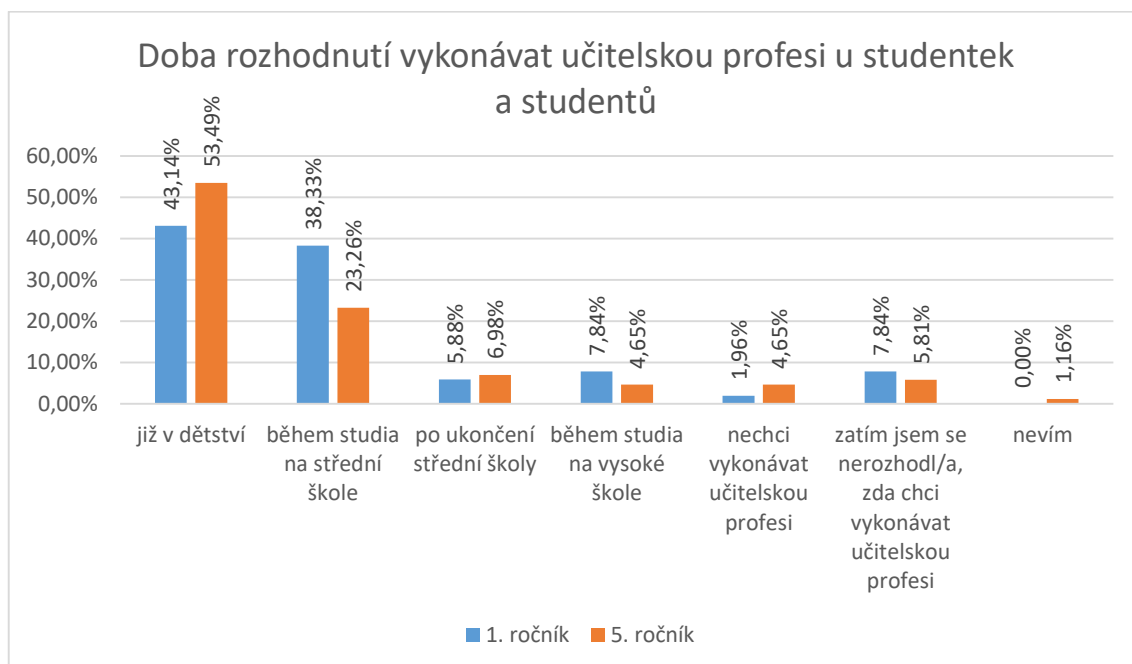
Pro většinu respondentů (78,43% a 82,56%) bylo studium na pedagogické fakultě první volbou. 17,65% studentek a studentů prvního ročníku a 9,30% studentek a studentů pátého ročníku pak zvolilo možnost „*druhá volba*“, pouze pro malou část respondentů (3,92% a 8,14%) bylo studium na pedagogické fakultě až třetí, případně další volbou.

Otázka č. 4 – Kdy jste se rozhodl/a vykonávat učitelskou profesi?

Tab. 27 – Doba rozhodnutí vykonávat učitelskou profesi u studentek a studentů

	Studentky a studenti prvního ročníku		Studentky a studenti pátého ročníku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Již v dětství	22	43,14	46	53,49
Během studia na střední škole	17	38,33	20	23,26
Po ukončení střední školy	3	5,88	6	6,98
Během studia na vysoké škole	4	7,84	4	4,65
Nechci vykonávat učitelskou profesi	1	1,96	4	4,65
Zatím jsem se nerozhodl/a, zda chci vykonávat učitelskou profesi	4	7,84	5	5,81
Nevím	0	0,00	1	1,16
Celkem	51		86	100

Graf 21 – Doba rozhodnutí vykonávat učitelskou profesi u studentek a studentů



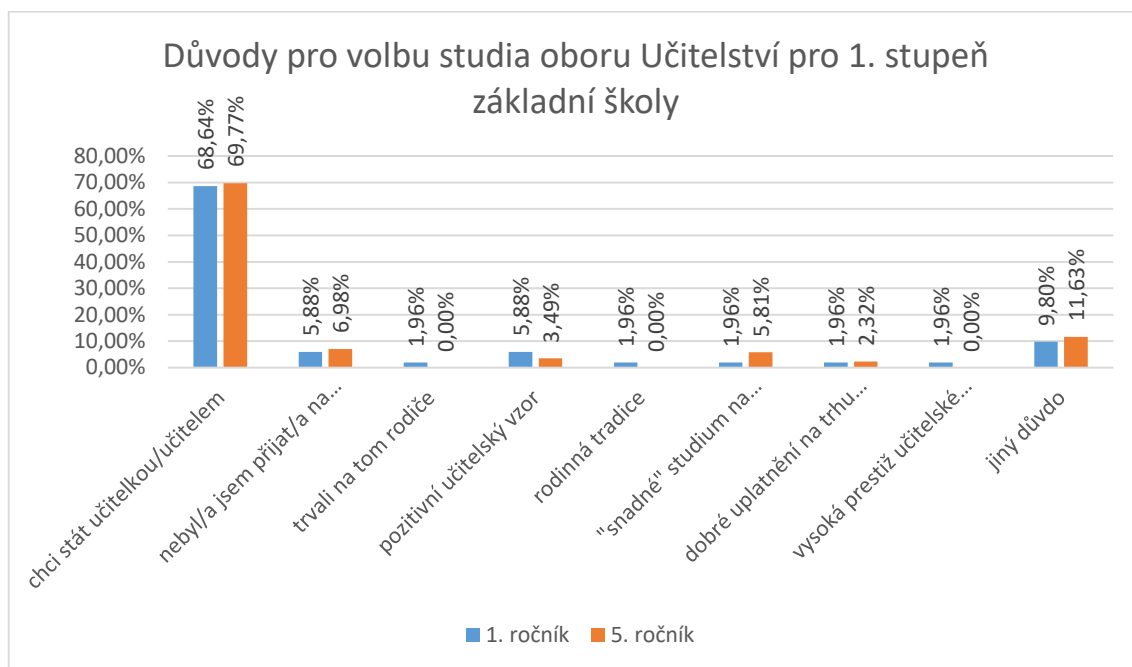
Nejpočetnější skupina respondentů (43,14% a 53,49%) se rozhodla učitelskou profesi vykonávat již v dětství, značná část respondentů (38,33% a 23,26%) pak během studia na střední škole. Po ukončení střední školy se rozhodlo učitelskou profesi vykonávat 5,88% studentek a studentů prvního ročníku a 6,98% studentek a studentů pátého ročníku, až během studia na vysoké škole pak 7,84% studentek a studentů ročníku prvního a 4,65% studentek a studentů ročníku pátého. Z prvního ročníku uvedlo, že učitelskou profesi nechce vykonávat 1,96% studentek a studentů, z pátého ročníku pak 4,65% z nich. 7,85% studentek a studentů prvního ročníku uvedlo, že se zatím nerozhodlo, zda chce vykonávat učitelskou profesi, z pátého ročníku tuto odpověď zvolilo 5,81% studentek a studentů. Odpověď „nevím“ zvolil pouze jeden z respondentů, přičemž se jednalo o studentku či studenta pátého ročníku.

Otázka č. 6 – Proč jste se rozhodl/a studovat obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy? Vyberte nejvýstižnější odpověď.

Tab. 28 – Důvody pro volbu studia oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy

	Studentky a studenti prvního ročníku		Studentky a studenti pátého ročníku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Chci se stát učitelkou/učitelem	35	68,64	60	69,77
Nebyl/a jsem přijat/a na jinou vysokou školu	3	5,88	6	6,98
Trvali na tom rodiče	1	1,96	0	0,00
Pozitivní učitelský vzor	3	5,88	3	3,49
Rodinná tradice	1	1,96	0	0,00
„Snadné“ studium na pedagogické fakultě	1	1,96	5	5,81
Dobré uplatnění na trhu práce	1	1,96	2	2,32
Vysoká prestiž učitelské profese	1	1,96	0	0,00
Jiný důvod	5	9,80	10	11,63
Celkem	51	100	86	100

Graf 22 – Důvody pro volbu studia oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy



Dle očekávání většina respondentů (68,64% a 69,77%) uvedla, že si daný obor zvolila, protože v budoucnu chce vykonávat učitelkou profesii. Pět studentek a studentů prvního ročníku (9,80%) zvolilo odpověď „jiný důvod“, přičemž uvedli tyto odpovědi: „*doplňk k oboru, který jsem chtěl studovat, ale který nebyl jednoobor*“, „*mám dobrý vztah k dětem a hlavně děti ke mně*“, „*baví mě práce s dětmi*“, „*všestranný rozvoj*“ a „*mám ráda děti*“. Tuto odpověď zvolilo také deset studentek a studentů pátého ročníku, kteří uvedli následující důvody: „*nevěděla jsem, co bych chtěla v budoucnu dělat a učitelka byla v té chvíli asi nejpříjemnější*“, „*osobní naplnění z práce s dětmi, poslání*“, „*zadní vrátka – mám vystudovanou Střední pedagogickou školu, obor předškolní a mimoškolní pedagogika*“, „*mám ráda děti*“, „*pětileté studium*“, „*práce s dětmi*“, „*viděl jsem v tom práci, která má smysl*“, „*jediná dostupná možnost dálkového studia*“, „*práce s dětmi*“ a „*studium na pedagogickém lyceu*“. Pouze menší skupiny respondentů zvolily další odpovědi, tedy „*nebyl/a jsem přijat/a na jinou vysokou školu*“ (5,88% a 6,98%), „*trvali na tom rodiče*“ (1,96%), „*pozitivní učitelský vzor*“ (5,88% a 3,49%), „*rodinná tradice*“ (1,96%), „*snadné studium na pedagogické fakultě*“ (1,96% a 5,81%), „*dobré uplatnění na trhu práce*“ (1,96% a 2,32%) a „*vysoká prestiž učitelské profese*“ (1,96%).

Výzkumná otázka 9

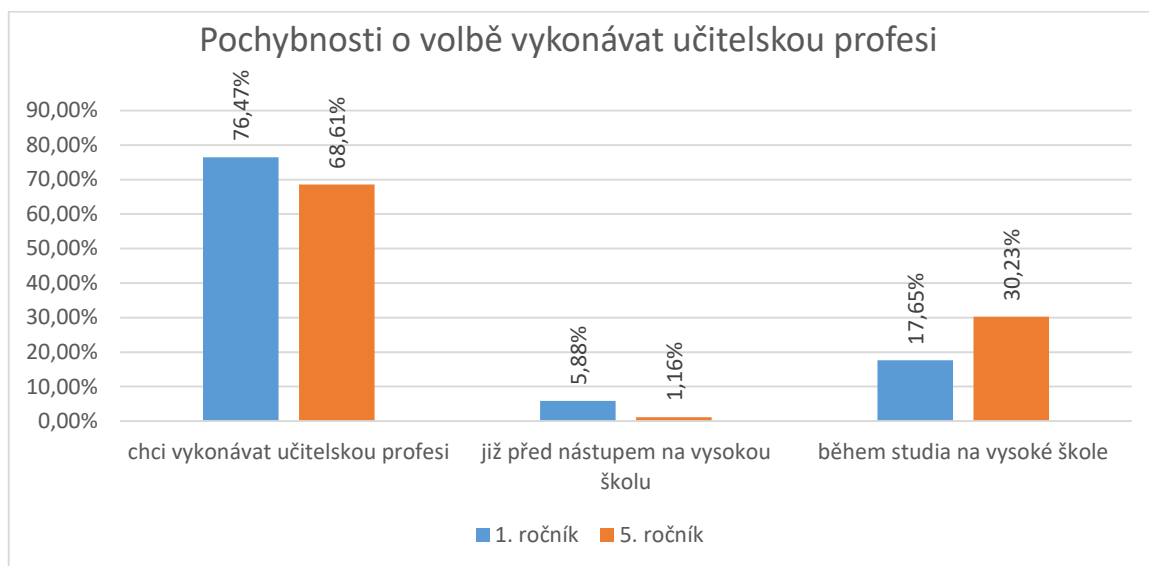
Chtějí studentky a studenti prvního a pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy po absolvování studia vykonávat učitelskou profesi?

Otázka č. 5 – Pokud uvažujete nad tím, že nebudete vykonávat učitelskou profesi, kdy se u Vás projevily pochybnosti?

Tab. 29 – Pochybnosti o volbě vykonávat učitelskou profesi

	Studentky a studenti prvního ročníku		Studentky a studenti pátého ročníku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Chci vykonávat učitelskou profesi	39	76,47	59	68,61
Již před nástupem na vysokou školu	3	5,88	1	1,16
Během studia na vysoké škole	9	17,65	26	30,23
Celkem	51	100	86	100

Graf 23 – Pochybnosti o volbě vykonávat učitelkou profesi



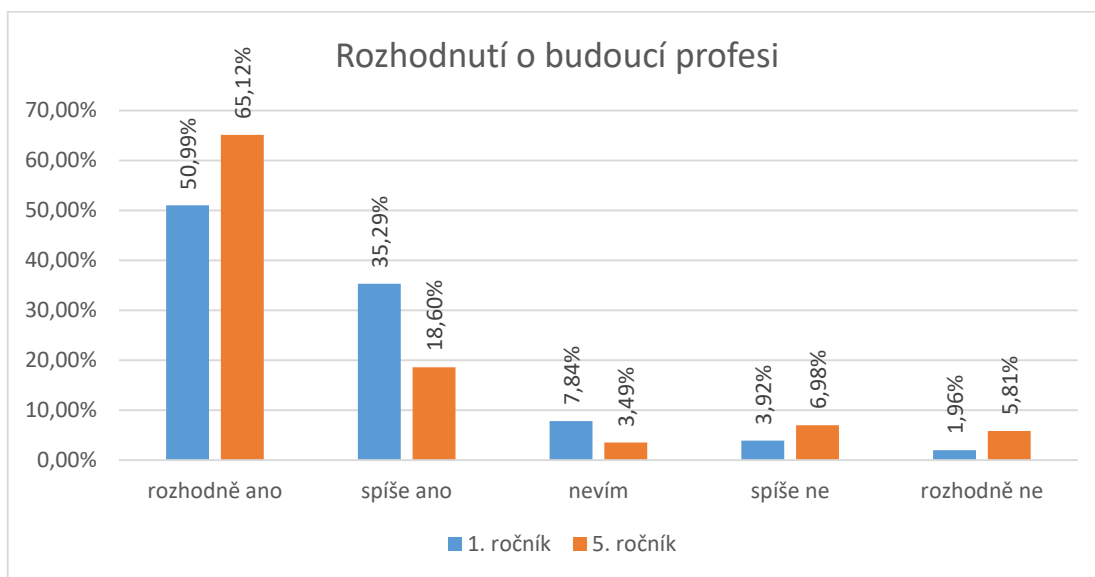
Pochybnosti se projevily u 23,53% studentek a studentů prvního ročníku, z toho u 5,88% ještě před nástupem na vysokou školu, u 17,65% až během studia na vysoké škole. Před nástupem na vysokou školu se pochybnosti projevily pouze u jednoho respondenta z pátého ročníku (1,16%), během studia pak u 30,23% z nich. Ostatní respondenti (76,47% a 68,61%) o tom, že by nevykonávali učitelkou profesi, neuvažují.

Otázka č. 11 – Máte v úmyslu po absolvování studia vykonávat učitelkou profesi?

Tab. 30 – Rozhodnutí o budoucí profesi

	Studentky a studenti prvního ročníku		Studentky a studenti pátého ročníku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Rozhodně ano	26	50,99	56	65,12
Spíše ano	18	35,29	16	18,60
Nevím	4	7,84	3	3,49
Spíše ne	2	3,92	6	6,98
Rozhodně ne	1	1,96	5	5,81
Celkem	51	100	86	100

Graf 24 – Rozhodnutí o budoucí profesi



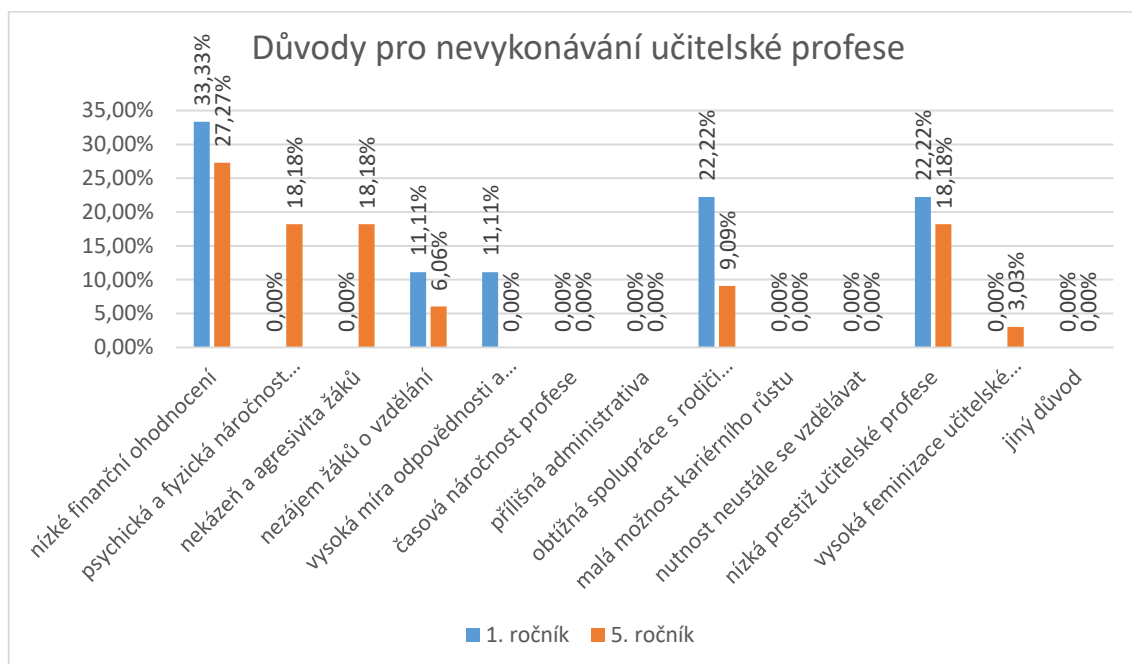
Po absolvování studia chce s jistotou vykonávat učitelskou profesi většina respondentů (50,99% a 65,12%), odpověď „*spíše ano*“ pak zvolilo 35,29% respondentů z prvního a 18,60% respondentů z pátého ročníku. 7,84% respondentů z prvního ročníku a 3,49% respondentů z pátého ročníku na tuto otázku nedokázali odpovědět. Pouze malé skupiny respondentů uvedly, že po ukončení studia učitelskou profesi vykonávat spíše nechtějí (3,92% a 6,98%) a rozhodně nechtějí (1,96% a 5,81%).

Otázka č. 12 – Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a spíše ne nebo rozhodně ne, z jakého důvodu nechcete vykonávat učitelskou profesi? Vyberte tři nejvýznamnější důvody.

Tab. 31 – Důvody pro nevykonávání učitelské profese

	Studentky a studenti prvního ročníku		Studentky a studenti pátého ročníku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Nízké finanční ohodnocení	3	33,33	9	27,27
Psychická a fyzická náročnost profese	0	0,00	6	18,18
Nekázeň a agresivita žáků	0	0,00	6	18,18
Nezájem žáků o vzdělání	1	11,11	2	6,06
Vysoká míra odpovědnosti a riziko s tím spojené	1	11,11	0	0,00
Časová náročnost profese	0	0,00	0	0,00
Přílišná administrativa	0	0,00	0	0,00
Obtížná spolupráce s rodiči žáků	2	22,22	3	9,09
Malá možnost kariérního růstu	0	0,00	0	0,00
Nutnost neustále se vzdělávat	0	0,00	0	0,00
Nízká prestiž učitelské profese	2	22,22	6	18,18
Vysoká feminizace učitelské profese	0	0,00	1	3,03
Jiný důvod	0	0,00	0	0,00
Celkem	9	100	33	100

Graf 25 – Důvody pro nevykonávání učitelské profese



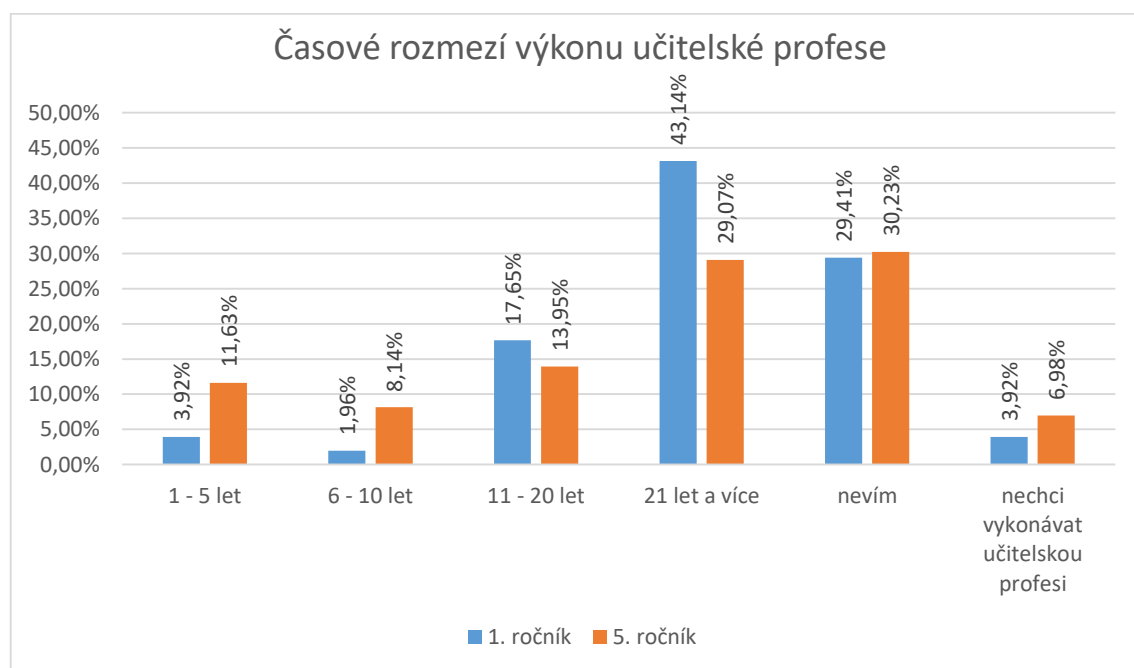
Pro studentky a studenty prvního i pátého ročníku je nejvýznamnějším důvodem k nevykonávání učitelské profese „*nízké finanční ohodnocení*“ (33,33% a 27,27%). Respondenti z prvního ročníku další důvody spatřují v „*obtížné spolupráci s rodiči žáků*“ (22,22%), „*nízké prestiži učitelské profese*“ (22,22%), „*nezájem žáků o vzdělání*“ (11,11%) a „*vysoké míře odpovědnosti za žáky a riziku s tím spojeným*“ (11,11%). Studentky a studenti pátého ročníku pak učitelskou profesi nechtějí vykonávat z důvodu „*psychické a fyzické náročnosti profese*“ (18,18%), „*nekázeň a agresivitu žáků*“ (18,18%), „*nízké prestiži učitelské profese*“ (18,18%), „*obtížné spolupráci s rodiči žáků*“ (9,09%), „*nezájem žáků o vzdělání*“ (6,06%) a „*vysoké feminizace učitelské profese*“ (3,03%).

Otázka č. 13 – Pokud uvažujete o výkonu učitelství, po jakou dobu se chcete této profesi věnovat?

Tab. 32 – Časové rozmezí výkonu učitelství

	Studentky a studenti prvního ročníku		Studentky a studenti pátého ročníku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1 – 5 let	2	3,92	10	11,63
6 – 10 let	1	1,96	7	8,14
11 – 20 let	9	17,65	12	13,95
21 let a více	22	43,14	25	29,07
Nevím	15	29,41	26	30,23
Nechci vykonávat učitelství profesí	2	3,92	6	6,98
Celkem	51	100	86	100

Graf 26 – Časové rozmezí výkonu učitelství



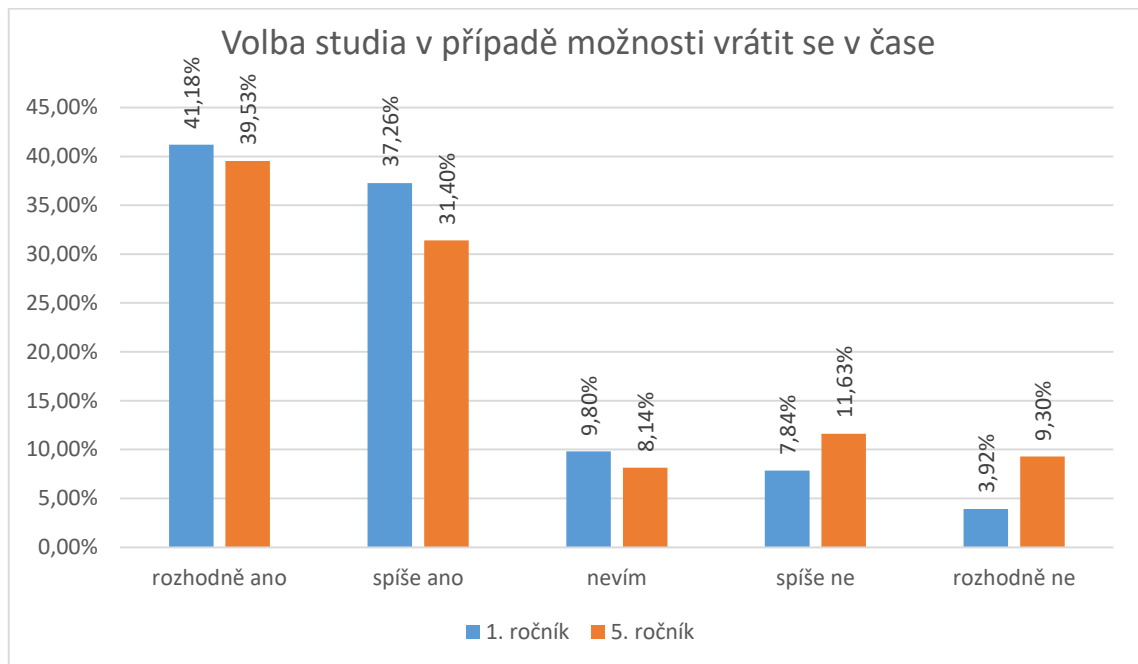
Nejpočetnější skupina respondentů z prvního ročníku (43,14%) se chce učitelské profesi věnovat 21 a více let. 29,41% respondentů zvolilo odpověď „nevím“ a 17,65% odpověď „11 – 20 let“. Ostatní odpovědi pak byly zastoupeny menším počtem respondentů – odpověď „1 – 5 let“ zvolilo 3,92% respondentů, odpověď „nechci vykonávat učitelskou profesi“ rovněž 3,92% respondentů a odpověď „6 – 10 let“ 1,96% respondentů. Nejpočetnější skupina respondentů z pátého ročníku (30,23%) na tuto otázku nedokázala odpovědět. Značná část respondentů (29,07%) chce učitelskou profesi vykonávat 21 a více let, 13,95% respondentů pak 11 až 20 let, 11,63% respondentů 5 až 10 let a 8,14% respondentů 6 až 10 let. 6,98% respondentů z pátého ročníku učitelskou profesi vykonávat nechce.

Otázka č. 14 – Kdybyste měl/a možnost vrátit se v čase a znovu stál/a před rozhodnutím volby studia na vysoké škole, zvolil/a byste po dosavadních zkušenostech se studiem opět tento obor?

Tab. 33 – Volba studia v případě možnosti vrátit se v čase

	Studentky a studenti prvního ročníku		Studentky a studenti pátého ročníku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Rozhodně ano	21	41,18	34	39,53
Spíše ano	19	37,26	27	31,40
Nevím	5	9,80	7	8,14
Spíše ne	4	7,84	10	11,63
Rozhodně ne	2	3,92	8	9,30
Celkem	51	100	86	100

Graf 27 – Volba studia v případě možnosti vrátit se v čase



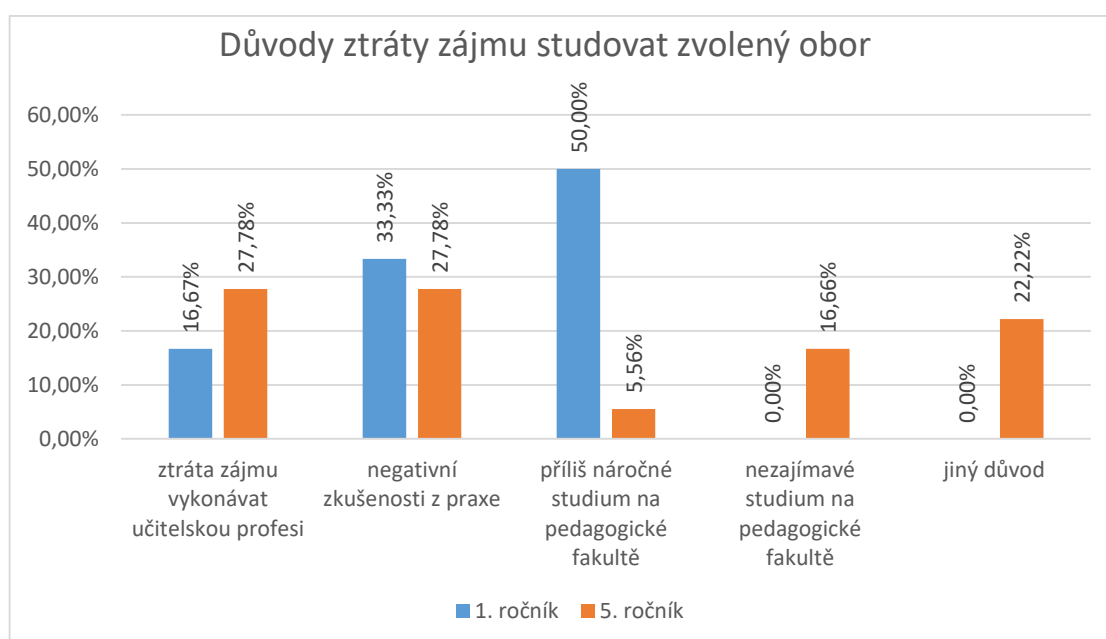
41,18% respondentů z prvního ročníku a 39,53% respondentů z pátého ročníku uvedlo, že by v případě možnosti vrátit se v čase daný obor rozhodně volili znovu, 37,26% respondentů z prvního a 31,40% respondentů z pátého ročníku zvolila odpověď „spíše ano“. Odpověď „nevím“ zvolilo 9,80% respondentů z prvního a 8,14% respondentů z pátého ročníku. Daný obor by spíše znovu nezvolilo 7,84% respondentů z prvního ročníku a 11,63% respondentů z pátého ročníku, odpověď „rozhodně ne“ pak označilo 3,92% respondentů z prvního a 9,30% respondentů z pátého ročníku.

Otázka č. 15 – Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a spíše ne nebo rozhodně ne, z jakého důvodu byste tento obor znovu nezvolil/a? Vyberte nejvýstižnější odpověď.

Tab. 34 – Důvody ztráty zájmu studovat zvolený obor

	Studentky a studenti prvního ročníku		Studentky a studenti pátého ročníku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ztráta zájmu vykonávat učitelskou profesi	1	16,67	5	27,78
Negativní zkušenosti z praxe	2	33,33	5	27,78
Příliš náročné studium na pedagogické fakultě	3	50,00	1	5,56
Nezajímavé studium na pedagogické fakultě	0	0,00	3	16,66
Jiný důvod	0	0,00	4	22,22
Celkem	6	100	18	100

Graf 28 – Důvody ztráty zájmu studovat zvolený obor



Polovina studentek a studentů prvního ročníku (50,00%) by daný obor znovu ne zvolila pro příliš náročné studium na pedagogické fakultě, 33,33% pak kvůli negativním zkušenostem z praxe a 16,67% z důvodu ztráty zájmu vykonávat učitelskou profesi. Studentky a studenti pátého ročníku nejčastěji volili odpovědi „*ztráta zájmu vykonávat učitelskou profesi*“ (27,78%) a „*negativní zkušenosti z praxe*“ (27,78%). 22,22% z nich zvolilo odpověď „*jiný důvod*“, přičemž uvedli následující důvody: „*studium, které se málo opírá o praxi na základních školách a přeceňování studia TV a HV*“, „*vybrala bych obor Učitelství pro MŠ*“, „*finanční ohodnocení*“ a „*prestiž, nízké ohodnocení společnosti*“. Pro 16,65% respondentů z pátého ročníku bylo důvodem nezajímavé studium na pedagogické fakultě, pro 5,56% z nich pak příliš náročné studium na pedagogické fakultě.

Výzkumná otázka 10

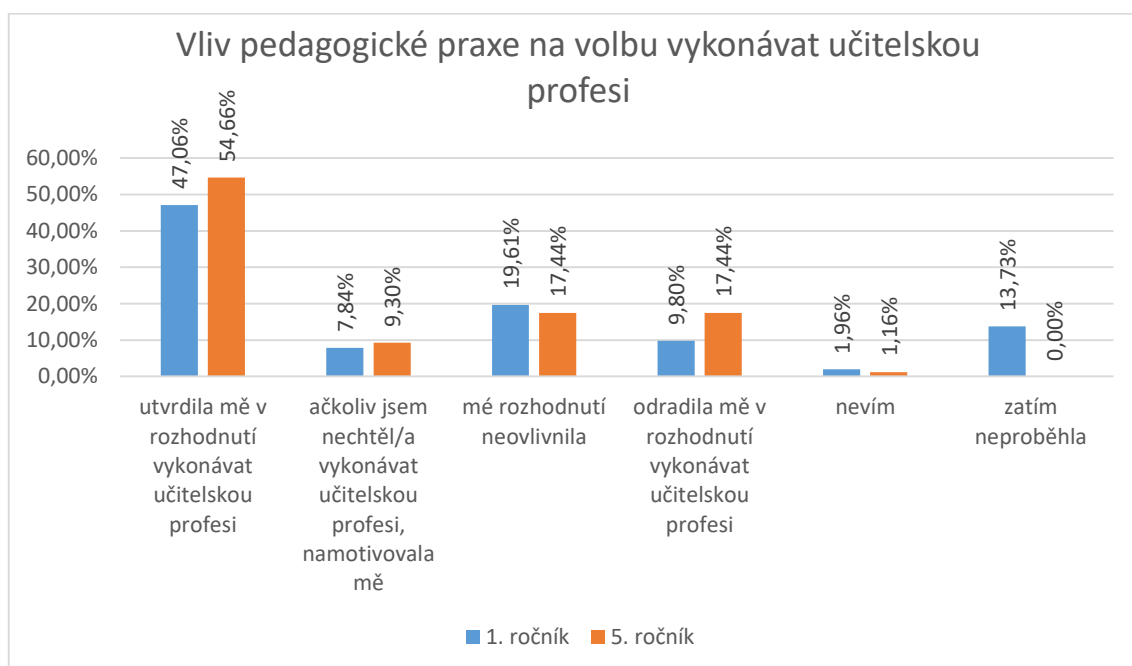
Jakým způsobem ovlivnilo studium a pedagogická praxe studentky a studenty prvního a pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy ve volbě učitelské profese?

Otázka č. 16 – Jakým způsobem ovlivnila pedagogická praxe Vaše rozhodnutí o volbě učitelské profese?

Tab. 35 – Vliv pedagogické praxe na volbu vykonávat učitelskou profesi

	Studentky a studenti prvního ročníku		Studentky a studenti pátého ročníku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Utvrdila mě v rozhodnutí vykonávat učitelskou profesi	24	47,06	47	54,66
Ačkoliv jsem nechtěl/a vykonávat učitelskou profesi, namotivovala mě	4	7,84	8	9,30
Mé rozhodnutí neovlivnila	10	19,61	15	17,44
Odradila mě v rozhodnutí vykonávat učitelskou profesi	5	9,80	15	17,44
Nevím	1	1,96	1	1,16
Zatím neproběhla	7	13,73	0	0,00
Celkem	51	100	86	100

Graf 29 – Vliv pedagogické praxe na volbu vykonávat učitelskou profesí



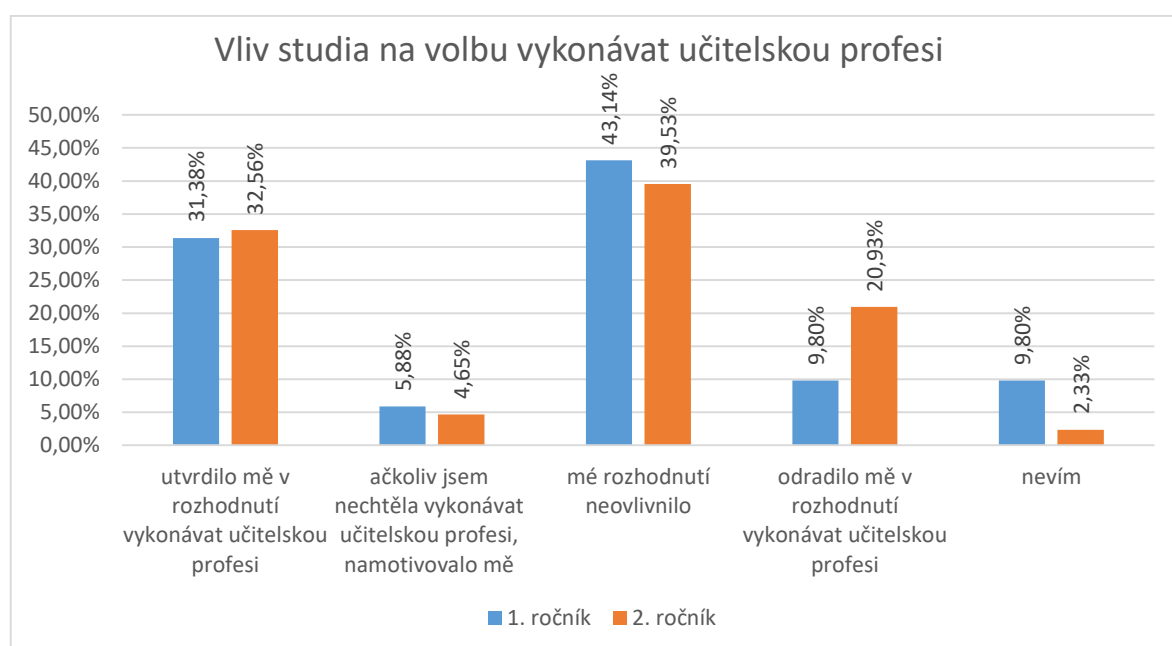
Pedagogická praxe většinu studentů prvního i pátého ročníku (47,06% a 54,66%) utvrdila v jejich rozhodnutí vykonávat učitelskou profesí, značnou část respondentů (19,61% a 17,44%) pedagogická praxe v rozhodnutí vykonávat učitelskou profesí neovlivnila. Část respondentů (9,80% a 17,44%) pak pedagogická praxe odradila od výkonu učitelské profese a část respondentů (7,84% a 9,30%) pedagogická praxe namotivovala, ačkoliv původně učitelskou profesí vykonávat nechtěli. Pouze dva respondenti – jeden z prvního a jeden z pátého ročníku (1,96% a 1,16%) na tuto otázku nedokázali odpovědět. U 13,73% respondentů z prvního ročníku pedagogická praxe zatím neproběhla.

Otázka č. 17 – Jakým způsobem ovlivnilo studium Vaše rozhodnutí o volbě učitelé profese?

Tab. 36 – Vliv studia na volbu vykonávat učitelé profese

	Studentky a studenti prvního ročníku		Studentky a studenti pátého ročníku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Utvrđilo mě v rozhodnutí vykonávat učitelé profese	16	31,38	28	32,56
Ačkoliv jsem nechtěl/a vykonávat učitelé profese, namotivovalo mě	3	5,88	4	4,65
Mé rozhodnutí neovlivnilo	22	43,14	34	39,53
Odradilo mě v rozhodnutí vykonávat učitelé profese	5	9,80	18	20,93
Nevím	5	9,80	2	2,33
Celkem	51	100	86	100

Graf 30 – Vliv studia na volbu vykonávat učitelé profese



Většinu respondentů (43,14% a 39,53%) studium ve volbě vykonávat učitelskou profesi neovlivnilo, značnou část respondentů (31,38% a 32,56%) pak v této volbě utvrdilo. Studium ve volbě vykonávat učitelskou profesi odradilo 9,80% respondentů z prvního a 20,93% respondentů z pátého ročníku. 5,88% respondentů z prvního ročníku a 4,65% respondentů z pátého ročníku studium namotivovalo vykonávat učitelskou profesi, ačkoliv to původně nezamýšleli. 9,80% respondentů z prvního a 2,33% respondentů z pátého ročníku na tuto otázku nedokázali odpovědět.

8 SHRUTÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumná otázka 1

Jaké důvody učitelky a učitele prvního stupně základní školy vedly k výběru učitelské profese?

Pro většinu učitelek a učitelů (73,91 %) byla učitelská profese jasnou volbou, což považují za velice pozitivní výsledek. Domnívám se navíc, že nemůžeme tvrdit, že by se v případě učitelek a učitelů, kteří odpověděli, že pro ně volba učitelské profese nebyla jasnou volbou, nezbytně jednalo o volbu z nutnosti. Tyto učitelky a učitelé se například mohli rozhodovat mezi dvěma obory, přičemž nakonec zvolili studium na pedagogické fakultě, případně mohli váhat z důvodu některých negativ učitelské profese, jako například z důvodu nízkého finančního ohodnocení.

Téměř polovina učitelek a učitelů (49,57%) se rozhodla vykonávat učitelkou profesi již v dětství, druhá nejpočetnější skupina učitelek a učitelů (21,74%) pak během studia na střední škole. Můžeme tedy říci, že téměř u poloviny učitelek a učitelů byla motivace vykonávat učitelkou profesi dlouhodobá, promyšlená a tudíž i relativně vysoká, což je opět velmi pozitivní výsledek.

Dle očekávání z výsledků vyplývá, že nejvíce učitelek a učitelů učitelkou profesi zvolilo z důvodu možnosti pracovat s dětmi (29,86%) a tvořivosti (19,14%) a různorodosti práce (17,39%). Je povzbudivé, že pouze šest učitelek a učitelů (1,73%) uvedlo, že učitelkou profesi zvolilo mimo jiné z důvodu špatného uplatnění v jiném oboru. Překvapilo mě, že pro poměrně značnou část učitelek a učitelů (6,95%) představoval jeden z hlavních důvodů volby učitelské profese pozitivní učitelský vzor. Naopak více zastoupeny jsem očekávala odpovědi „*možnost ovlivňovat osobnost dětí*“, „*možnost předávat znalosti a zkušenosti*“ a „*užitečnost profese pro společnost*“.

Výzkumná otázka 2

Co učitelky a učitele prvního stupně základní školy a studentky a studenty prvního a pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy nejvíce motivuje k výkonu učitelské profese?

Učitelky a učitelé a studentky a studenti prvního i pátého ročníku mají s výkonem učitelské profese odlišné zkušenosti, což by případně mohlo motivy, které je vedou k výkonu učitelské profese, mírně ovlivnit. Ukázalo se, že síla jednotlivých motivů se někdy liší, avšak jen mírně, což není překvapivé zjištění.

Nejpočetnější skupinu učitelek a učitelů i studentek a studentů prvního a pátého ročníku k výkonu učitelské profese nejvíce motivuje práce s dětmi a různorodost práce, nejvíce učitelek a učitelů a studentek a studentů prvního ročníku také tvořivost práce. Rozhodující význam má pro studentky a studenty prvního i pátého ročníku navíc možnost předávat znalosti a zkušenosti, možnost ovlivňovat osobnost dětí a užitečnost profese pro společnost. Velký význam pak má pro nejvíce učitelek a učitelů možnost předávat znalosti a zkušenosti, pro nejvíce studentek a studentů prvního a pátého ročníku tvořivost práce. Myslím si, že tyto výsledky nejsou překvapivé.

Průměrný význam má pro nejpočetnější skupinu učitelek a učitelů i studentek a studentů prvního a pátého ročníku možnost dalšího vzdělávání. Pro nejvíce učitelek a učitelů a studentek a studentů prvního ročníku pak navíc dostatek volného času, pro učitelky a učitele možnost ovlivňovat osobnost dětí a užitečnost profese pro společnost a pro studentky a studenty prvního ročníku překvapivě vysoká prestiž učitelské profese.

Jen málo studentky a studenty pátého ročníku k výkonu učitelské profese motivuje možnost řídit druhé a dostatek volného času. U učitelek a učitelů a studentek a studentů pátého ročníku pak na motivaci nemá vliv vysoká prestiž učitelské profese, u učitelek a učitelů pak navíc možnost řídit druhé.

Nejpočetnější skupina studentek a studentů prvního ročníku nepřisoudila žádnému z faktorů malý nebo žádný význam – pro studentky a studenty prvního ročníku jsou jednotlivé faktory stejně nebo více motivující než pro učitelky a učitele a studentky

a studenty pátého ročníku. Obzvlášť mě překvapilo, že pro nejvíce studentek a studentů prvního ročníku představuje vysoká prestiž učitelské profese průměrný význam. Z toho vyplývá, že v očích značné části studentek a studentů prvního ročníku má učitelská profese vyšší prestiž než v očích učitelek a učitelů a studentek a studentů pátého ročníku.

Výzkumná otázka 3

Co učitelky a učitele prvního stupně základní školy a studentky a studenty prvního a pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy nejvíce odrazuje od výkonu učitelské profese?

Znovu musíme zmínit, že skutečnost, že učitelky a učitelé a studentky a studenti prvního a pátého ročníku mají s výkonem učitelské profese odlišné zkušenosti, může mít na výsledky dopad. Lze předpokládat, že obzvlášť studentky a studenti prvního ročníku si museli spíše jen představit, do jaké míry by je od výkonu učitelské profese mohly jednotlivé faktory odrazovat. Myslím si, že ne všechny studentky a studenti prvního ročníku si některá negativa učitelské profese plně uvědomují – některým negativům mohou přisuzovat větší, některým naopak menší váhu, než jakou by pro ně představovala, kdyby měli více pedagogických zkušeností. I přesto jsme však opět předpokládali, že se intenzita jednotlivých faktorů, které by učitelky a učitele a studentky a studenty prvního a pátého ročníku od výkonu učitelské profese mohly odrazovat, bude lišit spíše mírně, což se také potvrdilo.

Nejpočetnější skupinu studentek a studentů prvního ročníku od výkonu učitelské profese nejvíce odrazuje nekázeň a agresivita žáků, nejvíce studentek a studentů pátého ročníku pak navíc nízké finanční ohodnocení, psychická a fyzická náročnost profese, přílišná administrativa a nízká prestiž učitelské profese. Velký význam pro nejvíce učitelek a učitelů a studentek a studentů prvního ročníku představuje psychická a fyzická náročnost profese, pro nejvíce učitelek a učitelů pak navíc nekázeň a agresivita žáků, pro většinu studentek a studentů prvního i pátého ročníku obtížná spolupráce s rodiči žáků, pro nejvíce studentek a studentů prvního ročníku navíc nízké finanční ohodnocení a nezáměr žáků o vzdělání a pro většinu studentek a studentů pátého ročníku navíc vysoká míra odpovědnosti za žáky a riziko s tím spojené.

Průměrný význam přikládá většina učitelek a učitelů a studentek a studentů prvního i pátého ročníku časové náročnosti profese, nejvíce učitelek a učitelů a studentek a studentů prvního ročníku navíc vysoké míře odpovědnosti za žáky a riziku s tím spojeným, přílišné administrativě a nízké prestiži učitelství profese. Nejvíce učitelek a učitelů a studentek a studentů pátého ročníku přikládá průměrný význam nezájmu žáků o vzdělání, většina učitelek a učitelů pak nízkému finančnímu ohodnocení, obtížné spolupráci s rodiči žáků a nutnosti neustále se vzdělávat, nejvíce studentek a studentů pátého ročníku ještě špatnému klimatu učitelství sboru a vysoké feminizaci učitelství profese.

Nejpočetnější skupinu učitelek a učitelů a studentek a studentů prvního i pátého ročníku od výkonu učitelství profese téměř neodrazuje malá možnost kariérního růstu, nejvíce studentek a studentů prvního a pátého ročníku pak navíc nutnost neustále se vzdělávat, většinu studentek a studentů prvního ročníku ještě špatné klima učitelství sboru a vysoká feminizace učitelství profese. Špatné klima učitelství sboru a vysoká feminizace učitelství profese pro většinu učitelek a učitelů nepředstavuje žádný význam.

Není překvapujícím zjištěním, že mnoho učitelek a učitelů i studentek a studentů prvního i pátého ročníku od výkonu učitelství profese odrazuje nekázeň a agresivita žáků, psychická a fyzická náročnost profese a nízké finanční ohodnocení. Za pozitivní pak můžeme považovat zjištění, že pro většinu učitelek a učitelů nemá žádný z uvedených faktorů, který by je mohl od učitelství profese odrazovat, rozhodující význam.

Ačkoliv prestiž učitelství profese není hlavním předmětem této diplomové práce, ráda bych zmínila, že nejpočetnější skupina studentek a studentů pátého ročníku uvedla, že nízká prestiž učitelství profese pro ně představuje jeden z faktorů, které je od výkonu učitelství profese nejvíce odrazují, čímž se částečně potvrzuje skutečnost, že značná část učitelek a učitelů, v tomto případě učitelek a učitelů budoucích, svoji profesi nevnímá jako vysoce prestižní.

Výzkumná otázka 4

Uvažovali někdy učitelky a učitelé prvního stupně základní školy nad odchodem ze školství?

Odchod ze školství zvažovala téměř polovina učitelek a učitelů (46,96%), přičemž nejvýznamnějšími důvody k těmto úvahám byly psychická a fyzická náročnost profese (19,14%), nekázeň a agresivita žáků (14,81%) a nízké finanční ohodnocení (13,58%). Ačkoliv se podle mého názoru jedná o poměrně vysoké číslo, musíme vzít v úvahu jednak skutečnost, že jsme se dotazovali, zda se tato úvaha u učitelek a učitelů objevila kdykoliv v minulosti, nikoliv zda je aktuální, jednak skutečnost, že se učitelky a učitelé musí mnohdy potýkat s řadou problémů – není se tak čemu divit, že se u učitelek a učitelů myšlenky nad odchodem z učitelké profese a výběrem méně náročného povolání objevily. Myslím si, že nejčastější důvody úvah nad odchodem ze školství nejsou překvapující.

Skutečnost, že nemůžeme na základě pouhých úvah učitelek a učitelů nad odchodem ze školství nabýt dojmu, že je téměř polovina z nich rozhodnuta odejít ze školství, dokazují také následující výsledky. Celkem 47,33% učitelek a učitelů uvedlo, že by případné možnosti pracovat v jiném oboru spíše nebo rozhodně nevyužilo. Značná část učitelek a učitelů (33,04%) pak označila odpověď „nevím“. Myslím si, že se tak stalo jednak proto, že si učitelky a učitelé nepředstavili žádnou konkrétní nabídku a její bližší specifika, jednak proto, že změna profese je závažným rozhodnutím, a není proto snadné se okamžitě rozhodnout.

Mohli bychom navíc polemizovat nad tím, zda učitelky a učitelé i přesto, že nad odchodem ze školství neuvažovali, při představě velice dobré nabídky v jiném oboru neuvedli, že by příležitosti pracovat v jiném oboru využili a naopak učitelky a učitelé, kteří nad odchodem ze školství uvažovali, neuvedli, že by případnou nabídku pracovat v jiném oboru nepřijali, protože předpokládali, že by nebyli ochotni vystoupit ze své komfortní zóny a například se učit něčemu novému a označili tak odpověď „spíše ne“ případně „rozhodně ne“.

Výzkumná otázka 5

Jsou učitelky a učitelé prvního stupně základní školy ve své profesi spokojeni?

Naprostá většina učitelek a učitelů (86,08%) uvedla, že je v učitelské profesi spokojena, přičemž z toho 28,69% označila odpověď „rozhodně ano“, 57,39% pak odpověď „spíše ano“. Menší část učitelek a učitelů (8,70%) zvolila odpověď „spíše ne“ a dokonce žádný z dotazovaných neuvedl, že by byl v učitelské profesi rozhodně nespokojený. Výsledek, že většina učitelek a učitelů je v učitelské profesi i přes některé problémy profese spokojena, můžeme považovat za velice příznivý. Myslím si, že většina učitelek a učitelů označila odpověď „spíše ano“ právě z důvodu některých negativ učitelské profese – například proto, že na učitelky a učitele je kladeno mnoho požadavků, což může vést ke stresu, pro jiné učitelky a učitele může být důvodem částečné nespokojenosti nízké finanční ohodnocení a podobně. Domnívám se, že žádný z dotazovaných neoznačil odpověď „rozhodně ne“, protože mnohdy náročnou učitelkou profesi musí vykonávat učitelka nebo učitel, kterého výkon této profese přinejmenším do určité míry těší. Pro učitelku či učitele, který by byl v učitelské profesi opravdu silně nespokojený, by jistě nebyl velký problém vyhledat si jiné, méně náročné povolání.

Za pozitivní výsledek můžeme považovat také to, že naprostá většina (89,13%) učitelek a učitelů svého rozhodnutí vykonávat učitelkou profesi nelituje a volbu vykonávat učitelkou profesi by v případě možnosti vrátit se v čase rozhodně nebo spíše opakovala. Myslím si, že tato otázka vyžadovala zamyšlení se nad minulostí a takto vysoké procento kladných odpovědí podle mého názoru dokazuje to, že učitelky a učitelé vyhodnotili, že v jejich dosavadní kariéře převládají pozitiva.

Uspokojivý je také výsledek, že nejpočetnější skupina učitelek a učitelů (78,26%) učitelkou profesi vnímá jako práci, která je pro ně smysluplná a naplňuje je, pro 13,91% z nich učitelkou profese znamená poslání. Pouze pro 6,96% z nich představuje pouze zdroj příjmu, což do určité míry koresponduje s procentem učitelek a učitelů, kteří uvedli, že jsou v učitelské profesi spíše nespokojeni.

Výzkumná otázka 6

Jaká nejvýznamnější pozitiva učitelky a učitelé prvního stupně základní školy a studentky a studenti prvního a pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy spatřují na učitelské profesi?

Myslím si, že stejně jako u faktorů, které učitelky a učitele a studentky a studenty prvního a pátého ročníku vedou k výkonu učitelské profese a faktorů, které je od učitelské profese odrazují, také to, v čem spatřují nejvýznamnější pozitiva učitelské profese, může být ovlivněno tím, že mají odlišné zkušenosti s výkonem učitelské profese.

Nejvýznamnějším pozitivem učitelské profese je pro nejpočetnější skupinu učitelek a učitelů i studentek a studentů prvního a pátého ročníku práce s dětmi (25,51%, 22,22% a 20,54%). Pro učitelky a učitele jsou dalšími významnými pozitivy tvořivost práce (20,58%), různorodost práce (16,81%), možnost předávat znalosti a zkušenosti (14,78%), možnost ovlivňovat osobnost dětí (7,25%), užitečnost profese pro společnost (5,80%) a dostatek volného času (5,80%), pro studentky a studenty prvního a pátého ročníku pak možnost předávat znalosti a zkušenosti (20,26% a 18,99%) a tvořivost práce (13,07% a 15,05%). Mezi další pozitiva uváděná studentkami a studenty prvního a pátého ročníku, jejichž pořadí se mezi těmito dvěma skupinami mírně liší, patří užitečnost profese pro společnost (11,11% a 11,24%), různorodost práce (9,80% a 11,63%), možnost ovlivňovat osobnost dětí (9,15% a 10,85%) a dostatek volného času (8,50% a 8,14%).

Učitelky a učitelé a studentky a studenti prvního a pátého ročníku v učitelské profesi tedy spatřují shodná nejvýznamnější pozitiva, která se však liší svým pořadím, tedy i tím, jak jsou procentuálně zastoupeny. Více učitelek a učitelů než studentek a studentů prvního a pátého ročníku například spatřuje pozitiva v tvořivosti a různorodosti práce, naopak více studentek a studentů prvního a pátého ročníku než učitelek a učitelů spatřuje pozitiva v možnosti předávat znalosti a zkušenosti a užitečnosti profese pro společnost.

Výzkumná otázka 7

Jaká nejvýznamnější negativa učitelky a učitelé prvního stupně základní školy a studentky a studenti prvního a pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy spatřují na učitelské profesi?

To, jaká nejvýznamnější negativa budou učitelky a učitelé a studentky a studenti prvního a pátého ročníku na učitelské profesi spatřovat, bude pravděpodobně opět ovlivněno jejich pedagogickými zkušenostmi.

Pro nejvíce učitelek a učitelů jsou nejvýznamnějšími negativy učitelské profese psychická a fyzická náročnost profese (19,71%), nízké finanční ohodnocení (17,10%), nekázeň a agresivita žáků (16,52%), dále pak obtížná spolupráce s rodiči žáků (9,27%), přílišná administrativa (8,70%), vysoká míra odpovědnosti za žáky a riziko s tím spojené (7,54%), nízká prestiž učitelské profese (7,24%), nezájem žáků o vzdělání (6,67%) a časová náročnost profese (4,35%). Pro nejpočetnější skupinu studentek a studentů prvního a pátého ročníku jsou nejvýznamnějšími negativy učitelské profese nízké finanční ohodnocení (18,95% a 19,77%), psychická a fyzická náročnost profese (18,30% a 18,60%) a nekázeň a agresivita žáků (15,67% a 15,89%). Pořadí dalších významných negativ učitelské profese se mezi studentkami a studenty prvního a pátého ročníku, stejně jako u významných pozitiv učitelské profese, mírně odlišuje. Studentky a studenti prvního a pátého ročníku často uváděli tato negativa – obtížnou spolupráci s rodiči žáků (13,73% a 9,30%), nezájem žáků o vzdělání (8,50% a 5,05%), nízkou prestiž učitelské profese (7,20% a 10,86%), vysokou míru odpovědnosti a riziko s tím spojené (5,23% a 8,14%) a přílišnou administrativu (5,23% a 5,43%).

Stejně jako tomu bylo u nejvýznamnějších pozitiv, která učitelky a učitelé a studentky a studenti prvního a pátého ročníku spatřují na učitelské profesi, také na tom, jaká jsou nejvýznamnější negativa učitelské profese, se učitelky a učitelé a studentky a studenti prvního a pátého ročníku shodují. Pořadí těchto negativ se opět liší. Dle očekávání mezi tři nejvýznamnější patří nízké finanční ohodnocení, psychická a fyzická náročnost profese a nekázeň a agresivita žáků.

Výzkumná otázka 8

Jaké důvody studentky a studenty prvního a pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy vedly k výběru oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy?

Pozitivním zjištěním je, že pro většinu studentek a studentů prvního i pátého ročníku (78,43% a 82,56%) bylo studium na pedagogické fakultě prioritou. Menší část studentek a studentů prvního a pátého ročníku (21,57% a 17,44%) chtěla primárně studovat jinou fakultu.

Stejně jako nejpočetnější skupina učitelek a učitelů, také nejpočetnější skupina studentek a studentů prvního i pátého ročníku (43,14% a 53,49%) se rozhodla vykonávat učitelskou profesi již v dětství, značná část z nich (38,33% a 23,26%) pak během studia na střední škole. Stejně jako u učitelek a u učitelů tedy můžeme mluvit o tom, že motivace byla u téměř poloviny studentek a studentů prvního ročníku a více než poloviny studentek a studentů pátého ročníku vysoká a tento výsledek můžeme považovat za velice pozitivní.

Jak se dalo očekávat, většina studentek a studentů obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy zvolila, protože chce v budoucnu vykonávat učitelskou profesi (68,64% a 69,77%), což je pozitivní výsledek. Nás však především zajímalo, zda, případně jaké procento studentek a studentů si tento obor zvolilo z jiného důvodu, přičemž se ukázalo, že se jednalo pouze o malé množství z nich. 5,88% studentek a studentů ročníku prvního a 6,98% studentek a studentů ročníku pátého uvedlo, že tento obor zvolilo především proto, že nebyli přijati na jinou vysokou školu. Ačkoliv procento studentek a studentů prvního i pátého ročníku, kteří uvedli, že chtěli primárně studovat jinou fakultu, bylo větší, myslím si, že někteří z nich mohli mít i přesto touhu vykonávat učitelskou profesi, a proto jako hlavní důvod uvedli, že se chtějí stát učitelkou nebo učitelem. 5,81% studentek a studentů pátého ročníku tento obor zvolilo, protože se jim studium na pedagogické fakultě zdálo být snadné. Poměrně mnoho studentek a studentů uvedlo vlastní odpověď, přičemž se mnohokrát opakovala odpověď „*práce s dětmi*“, případně další odpovědi, jako například „*viděl jsem v tom práci, která má smysl*“, ale také „*nevěděla jsem, co bych chtěla v budoucnu dělat a učitelka byla v té chvíli asi nejpříjemnější*“. Myslím si, že tyto odpovědi, ačkoliv u studentky, která uvedla

poslední odpověď, je patrné, že její motivace vykonávat učitelskou profesi nebyla silná, můžeme rovněž zahrnout pod odpověď „*chci se stát učitelkou/učitelem*“.

Výzkumná otázka 9

Chtějí studentky a studenti prvního a pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy po absolvování studia vykonávat učitelskou profesi?

U studentek a studentů prvního a pátého ročníku, kteří uvažují nad tím, že učitelskou profesi vykonávat nebudou, jsme zkoumali, kdy se u nich projeví pochybnosti. Pozitivní je, že 76,47% studentek a studentů prvního ročníku a 68,61% studentek a studentů pátého ročníku uvedlo, že učitelskou profesi vykonávat chce. U většiny studentek a studentů prvního i pátého ročníku se pak pochybnosti objevily během studia na vysoké škole (17,65% a 30,23%), jen u malého procenta z nich (5,88% a 1,16%) ještě před nástupem na vysokou školu. Myslím si, že pochybnosti se u studentek a studentů mohly objevit především z důvodu některých negativ učitelské profese, které si během studia, obzvláště pak během pedagogické praxe uvědomili, důvodem však mohlo být i studium samotné. Jakým způsobem studentky a studenty ovlivnilo studium a pedagogická praxe se zabýváme v následující výzkumné otázce.

Po absolvování studia učitelskou profesi zamýšlí vykonávat celkem 86,28% studentek a studentů prvního ročníku, z nichž 50,99% odpovědělo „*rozhodně ano*“ a 35,29% „*spíše ano*“, u studentek a studentů pátého ročníku, u kterých je tato otázka aktuální, se jednalo celkem o 83,72% studentek a studentů, přičemž 65,12% z nich odpovědělo „*rozhodně ano*“ a 18,60% „*spíše ano*“. Procento studentek a studentů, kteří uvedli, že po absolvování studia chtějí vykonávat učitelskou profesi, je logicky vyšší, než procento studentek a studentů, kteří uvedli, že nad výkonem učitelské profese nepochybují, tudíž označili odpověď „*chci vykonávat učitelskou profesi*“, protože některé studentky a někteří studenti mohli uvést, že po absolvování studia učitelskou profesi mají v úmyslu vykonávat a to i přes pochybnosti, které se u nich objevily. Výsledek, že většina studentek a studentů, obzvláště pak studentek a studentů pátého ročníku, u kterých lze předpokládat, že již mají jasnější představu o tom, co učitelská profese obnáší, a přesto se nenechali některými negativy učitelské profese odradit, je podle mého názoru velice pozitivní. Je možné, že některé studentky a studenti prvního

ročníku po nabytí většího množství pedagogických zkušeností od volby vykonávat učitelskou profesi upustí a naopak – některé studentky a studenty může pedagogická praxe, případně studium k výkonu učitelské profese namotivovat.

Studentky a studenti prvního i pátého ročníku, kteří po absolvování studia učitelskou profesi vykonávat nechtějí, uvedli jako nejvýznamnější důvod nízké finanční ohodnocení (33,33% a 27,27%). Pro studentky a studenty prvního ročníku byly dalšími důvody například obtížná spolupráce s rodiči žáků (22,22%) nebo nízká prestiž učitelské profese (22,22%), pro studentky a studenty pátého ročníku pak například psychická a fyzická náročnost profese (18,18%), nekázeň a agresivita žáků (18,18%) nebo rovněž nízká prestiž učitelské profese (18,18%). Jak již bylo vícekrát uvedeno, některé studentky a někteří studenti prvního ročníku si ještě všechna negativa učitelské profese nemusí plně uvědomovat – některým negativům mohou přisuzovat větší, některým naopak menší váhu, než jakou by pro ně představovala, kdyby měli více pedagogických zkušeností.

Nejvíce studentek a studentů prvního ročníku uvedlo, že by se učitelské profesi chtěli věnovat 21 a více let, značná část z nich (17,65%) pak označila odpověď „11 – 20 let“. Odpovědi studentek a studentů pátého ročníku se různily. Značná část z nich (29,07%) chce učitelskou profesi vykonávat rovněž 21 a více let, 13,95% z nich pak 11 až 20 let, 11,63% z nich 5 až 10 let a 8,14% z nich 6 až 10 let. Mnoho studentek a studentů prvního ročníku a nejpočetnější skupina studentek a studentů pátého ročníku (30,23%) na tuto otázku nedokázali odpovědět. To je podle mého názoru dáno skutečností, že pro studentky a studenty v tomto věku není snadné představit si, že budou tutéž profesi vykonávat celý svůj život. Proto si myslím, že je pozitivní, že poměrně velké procento studentek a studentů uvedlo, že chce učitelskou profesi vykonávat 21 a více let nebo 11 – 20 let. Domnívám se, že některé studentky a někteří studenti, kteří uvedli, že učitelskou profesi nechtějí vykonávat celý život, v ní nakonec po celý život zůstanou.

Nejpočetnější skupiny studentek a studentů prvního i pátého ročníku (78,44% a 70,93%) uvedli, že by v případě možnosti vrátit se v čase daný obor spíše nebo rozhodně zvolili znovu – svého rozhodnutí tedy nelitují, což je pozitivní zjištění. Polovina studentek a studentů prvního ročníku (50,00%), která by tento obor znovu nezvolila, uvedla jako důvod „*příliš náročné studium na pedagogické fakultě*“. Myslím si, že je to způsobeno tím, že se jedná o studentky a studenty, kteří jsou na počátku studia – mnoho věcí

je tak mohlo překvapit a na nový systém výuky si teprve musí zvyknout. Dalšími důvody byly „*negativní zkušenosti z praxe*“ (33,33%) a „*ztráta zájmu vykonávat učitelkou profesí*“ (16,67%). U studentek a studentů pátého ročníku se pak jednalo rovněž o ztrátu zájmu vykonávat učitelkou profesí (27,78%) a negativní zkušenosti z praxe (27,78%), mnoho studentů pak uvedlo vlastní odpověď, přičemž si stěžovali na to, že studium klade velký důraz na tělesnou a hudební výchovu nebo na nízké finanční ohodnocení, které však podle mého názoru můžeme zahrnout pod odpověď „*ztráta zájmu vykonávat učitelkou profesí*“.

Výzkumná otázka 10

Jakým způsobem ovlivnilo studium a pedagogická praxe studentky a studenty prvního a pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy ve volbě učitelské profese?

Lze předpokládat, že u většiny studentek a studentů prvního ročníku, u kterých v době vyplňování dotazníku pedagogická praxe proběhla, se jednalo pouze o úvodní pedagogickou praxi, v rámci které studentky a studenti vyučovací hodinu pouze sledovali, zatímco studentky a studenti pátého ročníku pravděpodobně již odučili několik hodin. Z tohoto důvodu pedagogická praxe studentky a studenty prvního ročníku na jednu stranu nemusela motivovat v takové míře jako studentky a studenty ročníku pátého, na straně druhé si studentky a studenti pátého ročníku více uvědomovali, co vedení vyučovací hodiny a příprava na ni obnáší a některé z nich tak mohla pedagogická praxe naopak demotivovat. Navzdory tomu většinu studentů prvního i pátého ročníku (47,06% a 54,66%) pedagogická praxe v rozhodnutí vykonávat učitelkou profesí utvrdila, což je pozitivní zjištění. Značnou část studentek a studentů obou oborů (19,61% a 17,44%) pak v tomto rozhodnutí nijak neovlivnila. Pedagogická praxe pak od volby vykonávat učitelkou profesí odradila více studentek a studentů pátého ročníku, avšak pouze o 7,64%, což není mnoho.

Studium mohlo některé studentky a studenty prvního ročníku odradit ve větší míře než studentky a studenty ročníku pátého, protože si mohli stále zvykat na nové prostředí, kolektiv a systém výuky, zatímco studentky a studenti pátého ročníku se již adaptovali. Na druhou stranu studentky a studenti prvního ročníku ještě neprošli všemi předměty jako studentky a studenti ročníku pátého, proto je mohlo studium odradit naopak v menší míře

než studentky a studenty ročníku pátého. Přesto byly výsledky obou skupin opět do značné míry shodné. Jak lze předpokládat, studium samotné nemělo na volbu vykonávat učitelskou profesi takový vliv jako pedagogická praxe – nejpočetnější skupiny studentek a studentů prvního a pátého ročníku (43,14% a 39,53%) neovlivnilo, značnou část z nich (31,38% a 32,56%) stejně jako pedagogická praxe v rozhodnutí utvrdilo. Stejně jako pedagogická praxe také studium od volby vykonávat učitelskou profesi odradilo více studentek a studentů ročníku pátého – jednalo se o 20,93% z nich, zatímco v prvním ročníku tuto odpověď uvedlo 9,80% z nich.

9 DISKUZE

Dotazník vyplnilo 112 učitelek a 3 učitelů, 45 studentek a 6 studentů prvního ročníku a 81 studentek a 5 studentů pátého ročníku, což potvrzuje vysokou feminizaci učitelské profese, o které jsme hovořili v teoretické části diplomové práce.

Zjistili jsme, že pro většinu učitelek a učitelů (73,91 %) byla učitelská profese jasnou volbou, což se shoduje s výsledky Marty Gužíkové (2014), která se zabývala pozitiviv a negativiv učitelské profese z pohledu učitelů základních škol – ta na otázku, zda byla učitelská profese pro učitelky a učitele jasnou volbou, získala 70% kladných odpovědí.

Pro většinu studentek a studentů prvního i pátého ročníku (78,43% a 82,56%) bylo studium na pedagogické fakultě prioritou. Renata Štrbáková (2015), která se zabývala motivací studentů učitelství Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, uvádí, že studium učitelství bylo prioritou pro 58,9% studentek a studentů. Lze předpokládat, že náš výsledek je pozitivnější z toho důvodu, že náš výzkum je zaměřen výhradně na studentky a studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň, zatímco Renata Štrbáková (2015) výzkum prováděla na studentkách a studentech programů Učitelství pro základní a Učitelství pro střední školy, přičemž motivace studentek a studentů, kteří se zaměřují na 1. stupeň bývá vyšší.

49,57% učitelek a učitelů, 43,14% studentek a studentů prvního a 53,49% studentek a studentů pátého ročníku uvedlo, že se učitelskou profesí rozhodli vykonávat již v dětství, 21,74% učitelek a učitelů, 38,33% studentek a studentů prvního a 23,26% studentek a studentů pátého ročníku se pak rozhodlo během studia na střední škole. Průcha (2002b) uvádí, že podle Havlíkova (1995) výzkumu se 59% studentů ke studiu na pedagogické fakultě rozhodlo „na poslední chvíli“. Otázkou tedy je, co autor míní slovním spojením „na poslední chvíli“, nicméně jelikož dotazovaní, kteří uvedli, že se rozhodli během studia na střední škole, se mohli rozhodnout až v posledním ročníku studia, můžeme i tyto výsledky považovat za shodné.

Zjistili jsme, že učitelky a učitele k výkonu učitelské profese vedla především práce s dětmi (29,86%) a tvořivost (19,14%) a různorodost práce (17,39%). K obdobným závěrům došla také Marie Koubková (2016), která se zabývala postoji učitelek a učitelů

střední odborné školy k učitelství – ta uvádí, že 19% učitelek a učitelů uvedlo, že učitelství zvolilo z důvodu pozitivního učitelství vzoru, 17,2% díky potřebě předávat zkušenosti a 16,4% z důvodu svobody a tvořivosti. Také Marta Gužíková (2014) došla k závěru, že 63% učitelek a učitelů se učitelství rozhodlo vykonávat z důvodu tvůrčí práce s dětmi a 29% díky možnosti předávat zkušenosti a pozitivně ovlivňovat děti.

Tím, co studentky a studenti vedlo ke studiu učitelství, se v diplomové práci Cesta studentů k profesi učitelství pro 1. stupeň zabývala také Radka Šimčíková (2013). Výsledky jsou opět do značné míry shodné. Zjistili jsme, že 68,64% studentek a studentů prvního a 69,77% studentek a studentů pátého ročníku označilo odpověď „*chci se stát pedagogem*“, Radka Šimčíková uvádí, že tuto odpověď zvolilo 83,33% studentek a studentů prvního a 72,53% studentek a studentů pátého ročníku. Obdobné je také procentuální zastoupení dalších odpovědí jako „*nebyl/a jsem přijat/a na jinou vysokou školu*“ nebo „*snadné studium na pedagogické fakultě*“, přičemž tyto odpovědi jsou méně zastoupeny.

Dle našeho výzkumného šetření zvažovala odchod ze školství téměř polovina učitelek a učitelů (46,96%). Dle výzkumného šetření Marie Koubkové (2016) nad odchodem ze školství uvažovalo 58,7% učitelek a učitelů. Procento může být vyšší z toho důvodu, že byl tento výzkum proveden na učitelkách a učitelích střední odborné školy, nikoliv učitelkách a učitelích prvního stupně školy základní. Nejčastější důvody těchto úvah jsou shodné – jedná se o psychickou a fyzickou náročnost profesí, kterou v našem výzkumném šetření zvolilo 19,14% učitelek a učitelů, ve výzkumném šetření Marie Koubkové (2016) pak 20,5% z nich, nekázeň a agresivitu žáků, kterou v našem výzkumném šetření zvolilo 14,18% učitelek a učitelů a ve výzkumném šetření Marie Koubkové (2016) 20,5% z nich a nízké finanční ohodnocení – tuto odpověď v našem výzkumném šetření zvolilo 13,58% učitelek a učitelů, ve výzkumném šetření Marie Koubkové (2016) 14,1% z nich. Procento učitelek a učitelů, kteří zvolili odpověď nekázeň a agresivita žáků, je ve výzkumném šetření Marie Koubkové (2016) vyšší pravděpodobně z důvodu vyššího věku žáků, respektive studentů.

Zabývali jsme se také tím, zda by učitelky a učitelé využili případné nabídky pracovat v jiném oboru, přičemž jsme došli k závěru, že celkem 47,33% učitelek a učitelů by této

možnosti spíše nebo rozhodně využilo, 33,04% učitelek a učitelů se nedokázalo rozhodnout. Stejnou otázkou se zabývala Dominika Hrubá (2012) v diplomové práci Problémy učitelské profese. Ta došla k závěru, že 5% učitelek a učitelů by takové možnosti rozhodně využilo, naopak celkem 7% z nich by této příležitosti spíše nebo rozhodně nevyužilo. Nejpočetnější skupina učitelek a učitelů zvolila odpověď „rozmyslel/a bych se, co pro mě bude výhodnější“. Myslím si, že tuto odpověď bychom mohli připodobnit k naší odpovědi „nevím“. Domnívám se, že tento nesoulad je dán jednak odlišně formulovanými odpověďmi, mezi kterými učitelky a učitelé mohli volit, jednak opět tím, že výzkumný soubor tvořili nejen učitelky a učitelé prvního, ale také učitelky a učitelé druhého stupně.

Naše výzkumné šetření ukázalo, že většina učitelek a učitelů své volby vykonávat učitelkou profesí nelituje – 40,00% z nich uvedlo, že by učitelkou profesí spíše zvolilo znovu, 39,13% z nich pak zvolilo odpověď „rozhodně ano“. K podobnému závěru došla také Marta Gužíková (2014), která ve svém výzkumném šetření nabízela pouze odpovědi ano nebo ne, přičemž získala 71% kladných odpovědí a Marie Koubková (2016), která uvádí, že odpověď „spíše ano“ zvolilo 39,7% učitelek a učitelů a odpověď „rozhodně ano“ pouze 9,5% z nich, což může být dáno opět tím, že výzkumný soubor tvořili učitelky a učitelé střední odborné školy.

Podle výzkumu Marie Koubkové (2016) je více než polovina učitelek a učitelů (66,7%) v učitelské profesi spíše spokojena, odpověď „rozhodně ano“ uvedlo pouze 7,9% učitelek a učitelů, větší skupina z nich (19,1%) uvedla, že je spíše nespokojena. V tom, že nejpočetnější skupina učitelek a učitelů je v profesi spokojena, se shodujeme – v našem výzkumu to uvedlo 57,39% učitelek a učitelů. Další výsledky se však různí – v našem výzkumu uvedlo 28,69% učitelek a učitelů, že je v profesi rozhodně spokojeno a pouze 8,70% z nich spíše nespokojeno. Rozdíly jsou pravděpodobně opět dány tím, že výzkumné šetření Marie Koubkové (2016) bylo provedeno na učitelkách a učitelích střední odborné školy.

Marie Koubková (2016) se ve svém výzkumném šetření učitelek a učitelů dotazovala, co pro ně znamená být učitelkou nebo učitelem. Stejně jako my došla k závěru, že pro nejpočetnější skupinu učitelek a učitelů (60,3%) představuje učitelská profesní práce, která je smysluplná a naplňuje je, 15,9% z nich ji vnímá jako poslání.

Naše výzkumné šetření ukázalo, že jako smysluplnou a naplňující práci učitelskou profesí vnímá 78,26% učitelek a učitelů a že pro 13,91% z nich znamená poslání. Pravděpodobně ze stejných důvodů, které jsme již několikrát uvedli, se výsledky liší v procentu učitelek a učitelů, kteří svoji profesi berou pouze jako zdroj příjmu – zatímco ve výzkumném šetření Marie Koubkové (2016) se jednalo o 19,0% učitelek a učitelů, v našem výzkumném šetření tuto odpověď zvolilo pouze 6,96% z nich.

41,18% studentek a studentů prvního a 39,53% studentek a studentů pátého ročníku uvedlo, že by v případě možnosti vrátit se v čase daný obor rozhodně volili znovu, 37,26% studentek a studentů prvního a 31,40% studentek a studentů pátého ročníku zvolilo odpověď „*spíše ano*“. Oproti tomu Průcha (2002b) uvádí, že dle Havlíkova výzkumu (1995) se jednalo pouze o 36% studentek a studentů pedagogických fakult. Michaela Davidová (2012) ve své diplomové práci Profesní orientace a motivy studentů učitelství k učitelství uvádí, že 60,5% studentek a studentů prvního a 56,5% studentek a studentů pátého ročníku na tuto otázku odpovědělo kladně, přičemž výzkumný soubor tvořili rovněž studentky a studenti pedagogické fakulty bez ohledu na aprobaci a studijní obor. Výsledky se tedy poměrně různí. Jelikož motivace studentek a studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy bývá vyšší, očekávala bych, že také procento studentek a studentů, kteří by volbu studovat tento obor opakovalo, bude ve srovnání s ostatními studentkami a studenty vyšší, což se potvrzuje ve srovnání s Havlíkovým výzkumem (1995), nikoliv však s výzkumem Michaely Davidové.

Průcha (2002b) uvádí, že podle Havlíkova výzkumu (1995) chce po absolvování studia učitelkou profesí vykonávat 69% studentek a studentů pedagogických fakult, podle výzkumného šetření Renaty Štrbákové (2015) se jedná o 71,5% studentek a studentů, což koresponduje s našimi výsledky. Naše výzkumné šetření ukázalo, že po absolvování studia chce s jistotou vykonávat učitelkou profesí většina studentek a studentů (50,99% a 65,12%), odpověď „*spíše ano*“ pak zvolilo 35,29% studentek a studentů z prvního a 18,60% studentek a studentů z pátého ročníku.

Nejvíce studentek a studentů prvního ročníku (43,14%) se chce učitelkou profesí věnovat 21 a více let, 29,41% z nich pak zvolilo odpověď „*nevím*“. Nejvíce studentek a studentů pátého ročníku (30,23%) na tuto otázku nedokázala odpovědět, značná část z nich (29,07%) chce učitelkou profesí vykonávat rovněž 21 a více let. Radka Šimčíková

(2013) ve svém výzkumném šetření uvádí, že 50% studentek a studentů prvního ročníku chce učitelskou profesi vykonávat 20 a více let, 43% z nich pak odpovědělo „nevím“. Nejpočetnější skupina studentek a studentů pátého ročníku (47%) na otázku nedokázala odpovědět, 32% z nich zvolilo odpověď „20 let a více“. Výsledky se tedy opět do značné míry shodují.

To, jaký vliv mělo studium na rozhodnutí o volbě učitelské profese, zkoumala také Radka Šimčíková (2013), která zjistila, že 27,4% studentek a studentů studium v jejich rozhodnutí utvrdilo, 26,3% z nich namotivovalo, ačkoliv původně učitelskou profesi vykonávat nechtěli, 21,1% z nich neovlivnilo, 4,2% z nich odradilo a 21,1% z nich to nedokázali určit. Oproti tomu my jsme zjistili, že většinu studentek a studentů prvního i pátého ročníku (43,14% a 39,53%) studium neovlivnilo, značnou část (31,38% a 32,56%) z nich pak utvrdilo. Studium odradilo 9,80% studentek a studentů prvního a 20,93% studentek a studentů pátého ročníku. Méně studentek a studentů prvního a pátého ročníku (5,88% a 4,65%) studium namotivovalo, ačkoliv učitelskou profesi původně nezamýšleli vykonávat a 9,80% studentek a studentů prvního a 2,33% studentek a studentů pátého ročníku na tuto otázku nedokázali odpovědět. Lze předpokládat, že výsledky se liší proto, že jak jsme již zmiňovali, autorka výzkumné šetření realizovala na studentkách a studentech studijních programů Učitelství pro základní školy a Učitelství pro střední školy. Je možné, že jsou výsledky odlišné také z toho důvodu, že v našem výzkumném šetření jsme se dotazovali na vliv studia a pedagogické praxe na rozhodnutí o volbě vykonávat učitelskou profesi zvlášť, zatímco autorka se dotazovala pouze na vliv studia, tudíž dotazovaní do svých odpovědí mohli zahrnout také pedagogickou praxi.

Protože ve výzkumných šetřeních, která se zabývají pozitivy učitelské profese jak z pohledu učitelek a učitelů, tak z pohledu studentek a studentů, měli respondenti na výběr jiná pozitiva, než která uvádíme v našem výzkumném šetření, nemůžeme výsledky srovnávat. Nicméně Marie Koubková (2016) uvádí, že mezi nejvýznamnější pozitiva učitelské profese podle učitelek a učitelů patří stálý kontakt se světem mladých (29,2%), smysluplnost práce s dětmi a naplnění z práce (18,6%) a rozmanitá a tvořivá práce (21,9%), přičemž také naše výzkumné šetření ukázalo, že mezi nejvýznamnější pozitiva řadí učitelky a učitelé tvořivost práce (20,58%) a různorodost práce (16,81%).

Co se týče negativ učitelské profese, dle našeho výzkumného šetření podle učitelek a učitelů patří mezi ty nejvýznamnější psychická a fyzická náročnost profese (19,71%), nízké finanční ohodnocení (17,10%) a nekázeň a agresivita žáků (16,52%). Naše výsledky se shodují s výzkumným šetřením Marie Koubkové (2016). Podle jejího výzkumného šetření jsou nejvýznamnějšími negativy z pohledu učitelek a učitelů psychická náročnost profese (26,3%), žáci, kteří nerespektují učitele a nemají zájem o výuku (18,7%) a nízké platové ohodnocení (13,5%).

Studentky a studenti prvního a pátého ročníku na učitelství dle našeho výzkumného šetření spatřují shodná negativa – nízké finanční ohodnocení (18,95% a 19,77%), psychickou a fyzickou náročnost profese (18,30% a 18,60%) a nekázeň a agresivitu žáků (15,67% a 15,89%). Michaela Davidová (2012) ve svém výzkumném šetření uvádí mírně odlišná negativa, avšak také dle jejího výzkumného šetření studentky a studenti považují za nejvýznamnější negativa kázeňské problémy (29,1%), náročnost profese (25,8%) a nízký plat (14,8%). To, že jsou kázeňské problémy zastoupeny větším procentem studentek a studentů lze připisovat skutečnosti, že výzkumný soubor tvořili studentky a studenti různých oborů pedagogické fakulty.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo zjistit míru spokojenosti učitelek a učitelů prvního stupně základní školy s výběrem a vykonáváním učitelské profese a postoj studentek a studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy k učitelské profesi na počátku a konci studia.

Teoretická část práce čtenáře seznámila se základními pojmy vztahujícími se k tématu, jako je učitel nebo učitelská profese. Ve druhé kapitole jsme se zabývali pracovní motivací, následně pak pracovní spokojeností učitelek a učitelů. Pozornost jsme věnovali také profesní dráze učitelky a učitele a především některým problémům učitelské profese jako jsou prestiž učitelské profese, feminizace učitelské profese, učitelský stres a další.

Ačkoliv učitelská profese kromě svých pozitiv, přináší také svá negativa a je profesí mnohdy poměrně náročnou, což je pravděpodobně důvodem, proč téměř polovina učitelek a učitelů někdy zvažovala odchod ze školství, z výzkumného šetření vyplývá, že pro většinu učitelek a učitelů představuje práci, která je pro ně smysluplná, naplňuje je a většina z nich uvádí, že jsou v profesi spíše nebo rozhodně spokojeni a své volby vykonávat učitelskou profesi spíše nebo rozhodně nelitují. Převážná část učitelek a učitelů si učitelskou profesi zvolila z důvodu práce s dětmi a tvořivosti a různorodosti práce. K profesi je nejvíce motivují stejné faktory, naopak mezi nejvíce demotivující faktory patří psychická a fyzická náročnost profese a nekázeň a agresivita žáků.

Jen menší část studentek a studentů tento obor začala studovat proto, že nebyla přijata na preferovanější fakultu, případně z důvodu „snadného“ studia na pedagogické fakultě. Ačkoliv studentek a studentů, kteří tento obor začali studovat proto, že chtějí v budoucnu vykonávat učitelskou profesi, byla více než polovina, podle mého názoru by toto procento mělo být vyšší. Stejně je to pak i se studentkami a studenty, kteří po absolvování studia chtějí vykonávat učitelskou profesi. Faktory, které studentky a studenty vedou k výkonu učitelské profese nebo je naopak odrazují, se shodují s faktory, které uvedli učitelky a učitelé, avšak k faktorům motivačním se přidává ještě možnost předávat znalosti a zkušenosti a možnost ovlivňovat osobnost dětí k faktorům demotivujícím nízké finanční ohodnocení, nezájem žáků o vzdělání, obtížná spolupráce s rodiči žáků, vysoká míra odpovědnosti za žáky a riziko s tím spojené, přílišná administrativa a nízká prestiž učitelské profese. Co se týče vlivu pedagogické praxe a studia na volbu vykonávat

učitelskou profesi, pedagogická praxe polovinu studentek a studentů ve volbě vykonávat učitelskou profesi utvrdila, studium pak studentky a studenty většinou neovlivnilo či rovněž utvrdilo.

Seznam použitých zdrojů

1. ALAN, Josef (1989). *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama. ISBN 80-7038-044-6.
2. BAJTOŠ, Ján & HONZÍKOVÁ, Jarmila (2007). *Vybrané statě školní pedagogiky*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-7043-528-1.
3. ČÁP, Jan & MAREŠ, Jiří (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
4. DAVIDOVÁ, Michaela (2012). *Profesní orientace a motivy studentů učitelství k učitelské profesi* [diplomová práce]. České Budějovice: PdF Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
5. FONTANA, David (1997). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-063-4.
6. GAVORA, Peter (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
7. GOBYOVÁ, Jitka (1994). *Feminizace ve školství*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0205-5.
8. GUŽÍKOVÁ, Marta (2014). *Pozitiva a negativa učitelské profese z pohledu učitelů ostravských základních škol* [diplomová práce]. Olomouc: PdF Univerzita Palackého v Olomouci.
9. HARTL, Pavel & HARTLOVÁ, Helena (2004). *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
10. HAVLÍK, Radomír & KOŤA, Jaroslav (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-635-7.
11. HRUBÁ, Dominika (2012). *Problémy učitelské profese* [diplomová práce]. Olomouc: PdF Univerzita Palackého v Olomouci.
12. CHRÁSKA, Miroslav (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
13. JANDOUREK, Jan (2001). *Sociologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-535-0.
14. JUROVSKÝ, Anton (1971). *Spokojnosť s prácou a jej činitele*. Bratislava: Československý výzkumný ústav práce.

15. KANTOROVÁ, Jana a kol. (2008). *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-024-0.
16. KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto a kol. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.
17. KLIMEŠ, Lumír (1998). *Slovník cizích slov*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-7235-023-4.
18. KOHNOVÁ, Jana (2004). *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-148-6.
19. KOLLÁRIK, Teodor (1979). *Psychologické aspekty pracovnej spokojnosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
20. KOLLÁRIK, Teodor (2002). *Sociálna psychológia práce*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-223-1731-4.
21. KOMENSKÝ, Jan Amos (1947). *Analytická didaktika*. Praha: Státní nakladatelství.
22. KOUBKOVÁ, Marie (2016). *Postoje učitelů střední odborné školy k vlastní profesi* [bakalářská práce]. Brno: Mendelova univerzita v Brně.
23. KURELOVÁ, Milena (1998). *Učitelská profese v teorii a praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 80-7042-138-X.
24. KYRIACOU, Chris (1996). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-022-7.
25. ORNSTEIN, Allan C. & LEVINE, David U. (1989). *Foundations of Education*. Boston: Houghton Mifflin Co. ISBN 978-1-305-50098-3.
26. PAŘÍZEK, Vlastimil (1988). *Učitel a jeho povolání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
27. PAULÍK, Karel (1999). *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita – Filosofická fakulta. ISBN 80-7042-550-4.
28. PELIKÁN, Jiří (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1916-3.
29. PODLAHOVÁ, Libuše (2004). *První kroky učitele*. Praha: TRITON. ISBN 80-7254-474-8.
30. PODLAHOVÁ, Libuše a kol. (2007). *Učitel sekundární školy I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-1828-5.

31. PROVAZNÍK, Vladimír & KOMÁRKOVÁ, Růžena (1998). *Motivace pracovního jednání*. Praha: Vysoká škola ekonomická. ISBN 80-7079-283-3.
32. PRŮCHA, Jan (2000). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-399-4.
33. PRŮCHA, Jan (2002a). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
34. PRŮCHA, Jan (2002b). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-631-4.
35. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška & MAREŠ, Jiří (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
36. PUGNEROVÁ, Michaela (2006). *Kapitoly z psychologie práce*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1421-X.
37. RABUŠICOVÁ, Milada & POL, Milan (1996). Vztahy školy a rodiny dnes: Hledání cest k partnerství. *Pedagogika*, roč. 46, č. 1, s. 105-116. ISSN 2336-2186.
38. SAARI, Lise M. & JUDGE, Timothy A. (2004). Employee attitudes and job satisfaction [online]. *Human Resource Management* [cit. 2017-03-10]. Dostupné z: <http://www.timothy-judge.com/Judge%20&%20Saari.pdf>
39. ŠIMČÍKOVÁ, Radka (2013). *Cesta studentů k profesi učitelství pro 1. stupeň ZŠ* [diplomová práce] Brno: PdF Masarykova univerzita.
40. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka (2010). *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7368-913-1.
41. ŠIMONÍK, Oldřich (1994). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0944-6.
42. ŠTIKAR, Jiří a kol. (1996). *Základy psychologie práce a organizace*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-091-2.
43. ŠTIKAR, Jiří a kol. (2003). *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0448-5.
44. ŠTRBÁKOVÁ, Renata (2015). *Motivace studentů učitelství Pdf UP k výkonu učitelské profese* [diplomová práce]. Olomouc: PdF Univerzita Palackého v Olomouci.
45. ŠVAŘÍČEK, Roman & ŠEĐOVÁ, Klára a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

46. TUČEK, Milan a kol. (2003). *Dynamika české společnosti a osudy lidí na přelomu tisíciletí*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-22-9.
47. TUČEK, Milan (2016). Prestiž povolání [online]. *Centrum pro výzkum veřejného mínění* [cit. 2017-02-12]. Dostupné z: https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a2025/f9/eu160309.pdf
48. URBÁNEK, Petr (2005). *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-942-2.
49. VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.
50. VAŠUTOVÁ, Jaroslava (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.
51. VAŠUTOVÁ, Jaroslava a kol. (1998). *Kapitoly z pedagogiky: (studijní text)*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-86039-54-4.
52. VAŠUTOVÁ, Jaroslava (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-325-2.
53. VENDEL, Štefan (2008). *Kariérní poradenství*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1731-9.
54. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2004) [online]. *Portál veřejné správy* [cit. 2017-03-07]. Dostupné z: <https://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=58473&nr=563~2F2004&rpp=15#local-content>

Seznam tabulek

Tabulka 1: Prestiž povolání	35
Tabulka 2: Podíl žen v kategoriích učitelů	38
Tabulka 3: Feminizace učitelstva v ČR a jiných zemích podle úrovní vzdělávacího systému	39
Tabulka 4: Pohlaví respondentů výzkumného souboru	58
Tabulka 5: Věkové složení učitelek a učitelů	59
Tabulka 6: Délka pedagogické praxe učitelek a učitelů	59
Tabulka 7: Priorita výběru učitelské profese	62
Tabulka 8: Doba rozhodnutí vykonávat učitelskou profesi u učitelek a učitelů	63
Tabulka 9: Důvody volby učitelské profese	64
Tabulka 10: Motivy vedoucí učitelky a učitele k výkonu učitelské profese	66
Tabulka 11: Motivy vedoucí studenty a studenty prvního ročníku k výkonu učitelské profese	68
Tabulka 12: Motivy vedoucí studentky a studenty pátého ročníku k výkonu učitelské profese	71
Tabulka 13: Motivy odrazující učitelky a učitele od výkonu učitelské profese	74
Tabulka 14: Motivy odrazující studentky a studenty prvního ročníku od výkonu učitelské profese	77
Tabulka 15: Motivy odrazující studentky a studenty pátého ročníku od výkonu učitelské profese	80
Tabulka 16: Úvaha nad odchodem ze školství	84
Tabulka 17: Důvody úvah nad odchodem ze školství	85
Tabulka 18: Možnost práce v jiném oboru	87
Tabulka 19: Volba povolání v případě možnosti vrátit se v čase	88
Tabulka 20: Spokojenost v učitelské profesi	89
Tabulka 21: Význam učitelské profese	90
Tabulka 22: Pozitiva učitelské profese podle učitelek a učitelů	91
Tabulka 23: Pozitiva učitelské profese podle studentek a studentů prvního a pátého ročníku	93
Tabulka 24: Negativa učitelské profese podle učitelek a učitelů	95
Tabulka 25: Negativa učitelské profese podle studentek a studentů prvního a pátého ročníku	97

Tabulka 26: Priorita studia na pedagogické fakultě	99
Tabulka 27: Doba rozhodnutí vykonávat učitelskou profesi u studentek a studentů	100
Tabulka 28: Důvody pro volbu studia oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy	102
Tabulka 29: Pochybnosti o volbě vykonávat učitelskou profesi	104
Tabulka 30: Rozhodnutí o budoucí profesi	105
Tabulka 31: Důvody pro nevykonávání učitelské profese	107
Tabulka 32: Časové rozmezí výkonu učitelské profese	109
Tabulka 33: Volba studia v případě možnosti vrátit se v čase	110
Tabulka 34: Důvody ztráty zájmu studovat zvolený obor	112
Tabulka 35: Vliv pedagogické praxe na volbu vykonávat učitelskou profesi	114
Tabulka 36: Vliv studia na volbu vykonávat učitelkou profesi	116

Seznam grafů

Graf 1: Priorita výběru učitelství profese	62
Graf 2: Doba rozhodnutí vykonávat učitelství profesi u učitelek a učitelů	63
Graf 3: Důvody volby učitelství profese	65
Graf 4: Motivy vedoucí učitelky a učitele k výkonu učitelství profese	68
Graf 5: Motivy vedoucí studentky a studenty prvního ročníku k výkonu učitelství profese	70
Graf 6: Motivy vedoucí studentky a studenty pátého ročníku k výkonu učitelství profese	73
Graf 7: Motivy odrazující učitelky a učitele od výkonu učitelství profese	76
Graf 8: Motivy odrazující studentky a studenty prvního ročníku od učitelství profese	79
Graf 9: Motivy odrazující studentky a studenty pátého ročníku od učitelství profese	83
Graf 10: Úvaha nad odchodem ze školství	84
Graf 11: Důvody úvah nad odchodem ze školství	86
Graf 12: Možnost práce v jiném oboru	87
Graf 13: Volba povolání v případě možnosti vrátit se v čase	88
Graf 14: Spokojenost v učitelství profesi	89
Graf 15: Význam učitelství profese	90
Graf 16: Pozitiva učitelství profese podle učitelek a učitelů	92
Graf 17: Pozitiva učitelství profese podle studentek a studentů prvního a pátého ročníku	94
Graf 18: Negativa učitelství profese podle učitelek a učitelů	96
Graf 19: Negativa učitelství profese podle studentek a studentů prvního a pátého ročníku	98
Graf 20: Priorita studia na pedagogické fakultě	99
Graf 21: Doba rozhodnutí vykonávat učitelství profesi u studentek a studentů	101
Graf 22: Důvody pro volbu studia oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy	103
Graf 23: Pochybnosti o volbě vykonávat učitelství profesi	105
Graf 24: Rozhodnutí o budoucí profesi	106

Graf 25: Důvody pro nevykonávání učitelské profese	108
Graf 26: Časové rozmezí výkonu učitelské profese	109
Graf 27: Volba studia v případě možnosti vrátit se v čase	111
Graf 28: Důvody ztráty zájmu studovat zvolený obor	112
Graf 29: Vliv pedagogické praxe na volbu vykonávat učitelskou profesi	115
Graf 30: Vliv studia na volbu vykonávat učitelskou profesi	116

Seznam příloh

Příloha A: Dotazník pro učitelky a učitele prvního stupně základní školy	I
Příloha B: Dotazník pro studentky a studenty prvního a pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy	VII