

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Ivana Matušková

**MOTIVY VOLBY UČITELSKÉ PROFESE A JEJICH
NÁSLEDNÝ VLIV NA VSTUP DO EDUKAČNÍ PRAXE**

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou prací s názvem „Motivy volby učitelské profese a jejich následný vliv na vstup do edukační praxe“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a použila jsem pouze prameny uvedené v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 20. dubna 2018

.....

Ivana Matušková

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Pavle Andrysové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce.

Mé velké poděkování patří účastnicím výzkumného šetření za jejich čas a zkušenosti, které mohou být dále touto prací předány.

Stejně tak děkuji za podporu a trpělivost mým rodičům, prarodičům a blízkým, kteří mi byli v průběhu celého studia oporou.

OBSAH

ÚVOD	6
1 TEORETICKÝ RÁMEC	8
1.1 Motivace	8
1.1.1 Druhy motivů	9
1.1.2 Motivace budoucích pedagogů	13
1.2 Motivy volby učitelské profese.....	14
1.2.1 Pozitivní vnitřní motivy výběru pedagogické profese	15
1.2.2 Negativní vnitřní motivy výběru pedagogické profese.....	16
1.2.3 Pozitivní vnější motivy výběru pedagogické profese	18
1.2.4 Negativní vnější motivy výběru pedagogické profese.....	21
1.3 Struktura osobnosti pedagoga.....	26
1.3.1 Motivace učitele.....	26
1.3.2 Rysy osobnosti učitele	27
1.3.3 Schopnosti učitele	28
1.4 Učitelovo pojetí výuky.....	29
1.4.1 Tvorba profesní identity.....	31
1.4.2 Pedagogické kompetence.....	32
1.5 Profesní start učitele.....	34
1.5.1 Negativní faktory ovlivňující začínajícího učitele.....	38
1.5.2 Profesní start učitelů v zahraničí.....	39
2 CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	41
3 METODICKÝ RÁMEC	42
3.1 Výzkumná strategie a design	42
3.2 Volba souboru.....	43
3.3 Analýza získaných dat	43
4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	45
4.1 Romana	48
4.2 Iva	50
4.3 Eva	52
4.4 Kateřina.....	54

4.5	Přehled kategorií získaný analýzou všech případů	56
4.6	Návrh modelu.....	57
4.7	Návrh modelu formování budoucího pedagoga a jeho následné pojetí výuky při vstupu do praxe.....	60
5	DISKUSE	61
	ZÁVĚR	64
	SEZNAM LITERÁRNÍCH ZDROJŮ	65
	SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ.....	68
	SEZNAM TABULEK	71
	SEZNAM OBRÁZKŮ	72
	SEZNAM PŘÍLOH.....	73

ÚVOD

Jaký byl můj motiv výběru pedagogické fakulty? Chci se opravdu stát učitelem? Jaký jsem začínající učitel? Jak se formovalo mé pojetí výuky? Co postrádám k tomu, abych se stala ideálním pedagogem? Jak vlastně poznáme kvalitního učitele? Proč jsou tolik rozebíraným tématem pedagogické kompetence a co vlastně vymezují? Je stále povolání učitele určitá prestiž?

Cílem této diplomové práce je snaha o nalezení odpovědí na některé z mnoha aktuálně i historicky se vynořujících otázek k motivům volby pedagogického povolání a začátkům profesní dráhy učitele.

Z důvodu náročnosti zpracování výzkumu je diplomová práce pojata v podobě pilotního šetření. Nejprve bylo nutné vyzkoušet si aplikovatelnost metod a ověřit terén, aby mohl být model vlivů mezi motivy volby učitelské profese a vstupem do praxe hlouběji prozkoumán. Název práce proto může evokovat k očekávanému hledání souvislostí, toto pilotní šetření si však bere za cíl popis skutečnosti a otevírá tak brány možnosti k dalšímu zkoumání.

Teoretický rámec obsahuje čtyři podkapitoly, které sumarizují odborné informace a jsou tak podkladem pro praktickou část. První podkapitola vymezuje psychologické pojmy motivace, motiv a charakterizuje druhy motivů v aplikaci na učitelskou profesi. Na ni plynule navazuje druhá podkapitola, která mapuje a shrnuje nejčastější motivy k volbě pedagogického kariérního směru a podává jejich výčet jak pozitivních, tak negativních, vnitřních i vnějších motivů. Třetí podkapitola nás seznamuje s osobností pedagoga, jsou specifikovány jeho předpoklady s využitím struktury osobnosti se snažíme o všestranný přístup k náhledu na učitele. Jako klíčové pojmy ve čtvrté podkapitole spatřujeme kompetence, identitu, sebepojetí a pojetí výuky. Poslední, pátá podkapitola je věnována profesnímu startu učitelů.

Výzkumná část interpretuje získaná data a výsledky. Bylo využito kvalitativního výzkumu s designem mnohopřípadové studie. Cílem výzkumného šetření bylo identifikovat, popsat a analyzovat formování budoucího pedagoga a jeho pojetí výuky v první fázi učitelské profese. Výzkumného šetření se zúčastnily čtyři případy – začínající pedagožky. Pro sběr dat byla zvolena technika polostrukturovaného rozhovoru. Data byla analyzována prvotně technikami otevřeného a selektivního kódování, následně bylo využito postupů metody

tematické analýzy. Na základě analýzy kvalitativních dat byl vytvořen model formování budoucího pedagoga a jeho následné pojetí výuky při vstupu do praxe.

Na závěr ještě poznámka k vymezení pojmů učitel a pedagogický pracovník. Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, je pedagogickým pracovníkem „*ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného*“, tedy i psycholog, trenér, asistent pedagoga aj. Pro účely teoretického rámce užíván pojem učitel, kantor, pedagogický pracovník nebo pedagog jako synonyma. Z hlediska genderu byl zvolen mužský rod v teoretické části práce. V praktické části je pak vzhledem k zástupkyním zkoumaného vzorku, ženám, užíváno rodu ženského.

Přestože se celou prací prolíná spousta psychologických konstruktů, snažíme se o pedagogický pohled na danou problematiku.

1 TEORETICKÝ RÁMEC

1.1 Motivace

Abstraktní pojem motivace má původ v latinském slově *movere*, což označuje pohyb, volně tedy můžeme říci, že motivace je směřování k něčemu. Pro pojem motiv existuje také český ekvivalent a tím je pohnutka (Plháková, 2007).

Jestliže máme porozumět jednání jedinců a předvídat jejich další kroky a postupy v jednání, pak pokládáme za důležité zajímat se o jejich niterní síly, o co jim jde, co je zajímá, kam cílí a jak silná je jejich motivace (Říčan, 2010).

Motivaci chápeme jako shluk podnětů a afektů, které jsou motivem iniciovány, uplatňují se v zaměření a energetizaci nebo útlumu. Motivace se projevuje primárně stavem, který je označován jako potřeba dosáhnout určitého prostředku. Pojem potřeba má více významů, v psychologické rovině může označovat vnitřní psychický stav, vyznačující se určitou mírou napětí a puzení. Toto vnitřní puzení se zpředměťňuje zkušeností. Prožívání motivace se projevuje jako snaha, chtění, přání, úsilí atd. Pouhý vznik výchozího motivačního stavu, tj. potřeby a uvědomění si ji, ještě nezaručuje akt jednání. Podmínky, které dále ovlivňují, zda dojde ke spuštění jednání, tak aby bylo dosaženo cíle, jsou odhad jedince, zda je dosažení jeho cíle reálné, hodnota cíle a posléze se berou v úvahu i možné (negativní) důsledky daného jednání. Ve vývoji motivace se uplatňují také zkušenosti a vlivy kultury, tzn., že do řízení jednání jsou zapojeny i kognitivní procesy. Produktem i zdrojem motivace jsou postoje, které můžeme chápat jako hodnotící vztahy, proto motivované chování často doprovázejí emoce. Jak již bylo poznamenáno výše, motiv nás směřuje k cíli, postoje jsou vnitřní vztahy, které se projevují navenek jednáním (Říčan, 2014).

K motivaci lze přistupovat ze dvou rozdílných hledisek. První z nich chápe motivy jako vnitřní mentální pohnutky, druhé je vnímá spíše jako vnější incentivy (Plháková, 2007).

Existuje nepřehledné množství definic pro pojem motivace, níže uvádíme vybrané z nich:

- „*Motivací rozumíme usměřování a energetické zajištění jednání, respektive chování, jednak v aktuální situaci, jednak z hlediska trvalých vlastností osobnosti.*“ (Říčan, 2009, s.190)

- „*Motivaci chápeme jako souhrn hybných momentů v osobnosti a v činnosti: souhrn toho, co člověka pobízí, aby něco dělal, nebo co mu v tom zabraňuje.*“ (Čáp, Mareš, 2001, s.145)

Motivaci můžeme charakterizovat tedy jako shluk podnětů a afektů, které nás pobízejí nebo tlumí k nějakému jednání, chování, k určitým činnostem za určité situace. Motivace je proces, ale i důsledek změn. Motivy nám také určují směr rozhodování v situacích volby.

1.1.1 Druhy motivů

„*Motiv je jakýkoliv činitel, který člověka nebo jiný organismus vede k aktivitě. V podobném smyslu jako motiv užíváme rovněž slovo potřeba.*“ (Říčan, 2005, s. 177)

Plháková (2007, s. 366) uvádí, že podle Murrého teorie potřeb můžeme definovat potřebu jako: „*konstrukt označující sílu (jejíž fyzikálně chemická povaha je neznámá) v oblasti mozku, která organizuje vnímání, myšlení, snažení a jednání v určitém směru, s cílem změnit existující neuspokojivou situaci.*“

Motivy ovlivňují model chování, který bývá označován jako jednání. Cíl jednání pak určuje motivace. Motiv je konceptem, který vyjadřuje výchozí předpoklad a příčinu jednání (Říčan, 2014).

Motiv tedy můžeme chápat jako nějakou pohnutku nebo pobídku, která nás vede, nutí k nějaké činnosti. Síla motivů má vliv na kvalitu a intenzitu chování. Může se projevovat například rozhodností nebo důsledností (Plháková, 2007).

Uvedená autorka rozdělila motivy do čtyř kategorií: sebezáchovné motivy, stimulační motivy, sociální motivy a individuální lidské potřeby. Níže jsou tyto motivy vztaženy k pedagogické praxi.

Smysl **sebezáchovných motivů** spočívá primárně v naplnění biologických potřeb. Jsou to pohnutky, které slouží k zajištění a naplnění potřeb k přežití jedince. Jde o potřeby spánku, stravy, odpočinku, dýchání, rodičovství aj. (Plháková, 2007). Mají spíše individuální charakter a svým obsahem nejsou předmětem této práce. Avšak uspokojování potřeby dýchání, spánku, bezpečí a stravy napomáhá zdravému životnímu stylu, který na osobnost pedagoga taktéž působí. Na sebezáchovné motivy můžeme pohlížet jako na ty, které přispívají

ke komplexnímu naplnění pedagogických potřeb, například formou „obětovat život druhým lidem“. Obětovat život druhým lidem můžeme rozumět jakousi formu altruismu, kdy pedagog touží po dobročinnosti a nesobeckosti.

Dalším druhem jsou **stimulační motivy**. Potřeba sensorické stimulace a aktivizace vede k nabuzení osobnosti, zvědavosti a chuti objevovat. Každý člověk má v sobě zakotveny všechny níže uvedené potřeby. Jen záleží, v jaké úrovni a intenzitě (Plháková, 2007). Uvedená tabulka 1 zaznamenává oblast osobnosti, která nás nutí k nějaké potřebě, výsledek činnosti a zároveň také zaznamenává to, jak se člověk navenek při uspokojování této oblasti projevuje.

Tabulka 1 Vztah mezi oblastmi osobnosti, potřebami a chováním.

Oblast	Potřeba čeho	Typický vzorec vyjádření potřeby
Ambice	úspěšného výkonu	překonávání překážek
	uznání	popisování vlastních úspěchů
	předvádět se	snaha druhé lidi zneklidňovat
Vztah k neživým předmětům	přisvojování	získávání věcí
	pořádku	uklizení a uspořádávání věcí
	uchování	shromažďování věcí
	tvoření	budování něčeho nového
Obrana sociální statusu	vyhýbat se nezdaru	utajování slabosti a neúspěchu
	hájit se	vysvětlování či omlouvání se
	bránit se	snaha pomstít se
Moc	nadvlády	řízení chování druhých lidí
	podřizování se	snaha spolupracovat, poslouchat
	nezávislosti	bránit se ovlivňování, donucování
	opozice	vyjádření nesouhlasných názorů
	agrese	útočení na lidi a jejich ponižení
	ponižení	prosby za odpuštění, zpovídání se
Citové vztahy k lidem	sdužování	trávení času s druhými lidmi

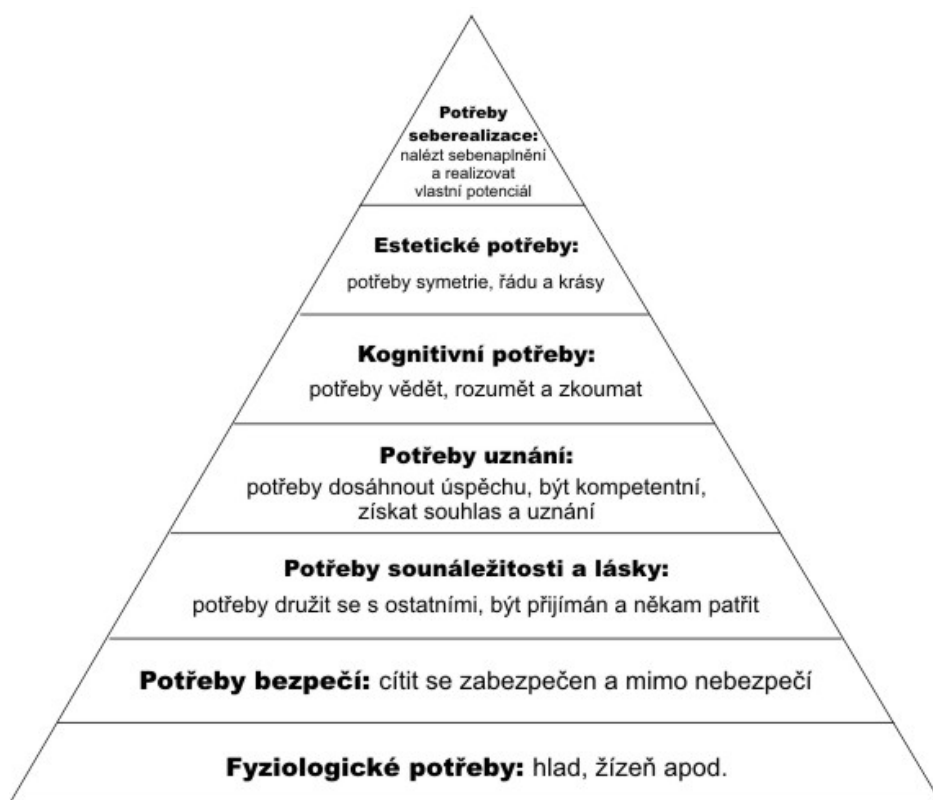
	odmítání	ignorování druhých lidí
	pečování	starostlivé pomáhání lidem
	nechat o sebe pečovat	přijímání péče a pomoci
	hry	rozptýlení prostřednictvím her
Výměna informací	poznávání	dotazování
	poučování	předávat informace druhým lidem

Dá se říci, že všechny oblasti je možné aplikovat i do vnímání motivů pedagogické profese.

Ambice může pedagog naplňovat předváděním se, překonáváním překážek, snažením se o co nejlepší výkon, být lepší než ostatní kolegové. Ve **vztahu k neživým** věcem se může projevit především pedagoga kreativita při tvoření nových pomůcek, šablon, programů a jejich shromažďování do svého portfolia. **Obrana svého statusu** nastává prostřednictvím obhajoby vlastní práce před ostatními kolegy i rodiči, třeba i při třídních schůzkách. Před rodiči tak pedagog hájí své zájmy, postoje, a činy. **Oblast moci** bývá naplňována taktéž obhajobou svých záměrů a činů. Prostřednictvím moci může pedagog ovlivňovat a řídit chování druhých lidí, snažit se zformovat jejich osobnost. Díky moci také může verbálně bojovat s ostatními při prosazování svých názorů. K naplňování **oblasti citových vztahů** dochází prostřednictvím her, sdružování, sezení, konverzací apod. Pedagog je odkázán na společenskou interakci a kontakt s dětmi, žáky, studenty, a tak často disponuje potřebami trávení času s druhými a pomáhání jim s problémy. **Výměna informací** u pedagoga není jednostranná, pedagog je často nejen učitelem, ale také žákem, pedagog vyučuje a je učen. Nové informace nejen poskytuje, ale také přijímá. Jde o oboustranný proces obohacování se.

Plháková (2007) uvádí, že dle Maslowovy hierarchie potřeb patří mezi stimulační motivy:

- potřeba pocit bezpečí,
- potřeba lásky, náklonnosti, sounáležitosti,
- potřeba uznání,
- potřeba seberealizace, sebeuskutečnění, naplnění,
- potřeba vědění, porozumění, estetičnost,
- potřeba seberealizace.



Obrázek 1 Maslowova pyramida potřeb (Filosofie úspěchu, ©2011)

Sociální motivy regulují a ovlivňují mezilidské vztahy. Jsou to dispozice, které vznikají již v raném dětství a v rámci socializace se rozvíjejí po zbytek života. Sociálním motivem může být potřeba úspěchu ve společnosti, ocenění úspěšného výkonu, potřeba moci a sdružování (Plháková, 2007). Sociální motivy mohou učitelé naplňovat také v jakési formě afilace, sdružování se s ostatními kolegy, klienty, žáky a jejich rodinami. Sociální motivy naplňuje pedagog neustále, protože je většinu času obklopen lidmi různých věkových kategorií. Jedním z motivů volby pedagogické profese může být také touha po moci, ovládnutí ostatních lidí, touze řídit jejich chování, ovlivňovat jejich charakter apod. Z hlediska postavení učitele ve společnosti a přirozené autoritě z hlediska profese lze potřebu moci naplňovat snadno. **Individuální psychické** motivy jsou motivy vycházející z individuálních potřeb jedince. Každý z nás je jedinečná, neopakovatelná bytost. Individuálními psychickými motivy jsou například hledání životních cílů, smyslu, sebepojetí, svobody aj. (Plháková, 2007). Každého z nás v životě motivují k různým činnostem jiné potřeby. Často si jich ani nevšimáme, ale při nenáhodném pozorování lze u jedinců zpozorovat, co je k různým aktivitám motivuje.

1.1.2 Motivace budoucích pedagogů

Každý budoucí pedagog si přeje stát se učitelem z jiné skladby motivů. Motiv může nabýt negativního charakteru a člověka odrazovat, současně však může působit s motivem, který povzbuzuje jedince k činnosti, vzniká tak konflikt, který ovládá prožívání a jednání jedince. Jako příklad můžeme uvést pozitivní motiv prestiže zaměstnání pedagoga, ale zároveň odrazující faktor nízkého finančního ohodnocení. V téže době může být učitel pobízen ke své práci různými motivy, přičemž jejich intenzita není neměnná. Důležitým poznatkem je, že jedinec, a tedy i učitel si neuvědomuje všechny motivy, které na něj působí. Část z nich zůstává ukrytá v nevědomí.

Mladý člověk si přeje stát se učitelem většinou proto, že má rád práci s dětmi, ale současně také proto, aby naplnil potřebu seberealizace. Jeden čin tak bývá determinován vícero motivy (Říčan, 2010). Touha být učitelem vede jedince k dalším odvozeným motivům, k pochopení dětské psychiky, k zájmu o obor pedagogika. Jednotlivé motivy se na sebe vážou a udávají směr zájmů.

Na vnitřní a vnější motivaci je vhodnější pohlížet jako na samostatné jednotky. Vzhledem k složitým vztahům mezi nimi. Vnější motivace nemá tak silný vliv jako vnitřní, vnitřní vede k větší aktivaci kognitivních funkcí. Mnoho výzkumů poukazuje na to, že osoby s vnější motivací ke studiu mají vyšší tendenci vyhybat se úsilí. To se následně promítá i na angažovanosti v pracovním procesu. Nedostatečně motivovaný, respektive demotivovaný jedinec je nesvědomitý, nestálý a jeho práce je povrchní. Příčinou může být právě nesprávná volba studijního oboru. Naopak ukazatelem kvalitních budoucích vyučujících je existence vnitřní motivace a altruistických motivů jedince. Motivace jedinců je však závislá i na dalších faktorech, např. na schopnostech a pracovních vlastnostech (Kohoutek, 2003).

Studentovy prvotní motivy pro volbu jim zvoleného oboru nejsou neměnné. Během studia působí na studenta mnoho faktorů, které mohou jeho motivaci pozměnit, upevnit, i dokonce úplně vyvrátit. Vliv na změnu motivace studenta v průběhu studia mohou mít pedagogové (způsob výuky, chování), vlastní studijní výsledky, praxe, setkání s učiteli na praxích (odbornost, přístup ke studentům a žákům), spolužáci, osoby mimo školní prostředí (Hanušová, 2005).

Profesní orientace je velmi integrovaný hierarchický systém hodnot a motivů (Grác, 1979), stává se však, že si student zvolil studijní obor a potažmo i kariérní směr, který neodpovídá jeho hodnotovému systému.

1.2 Motivy volby učitelské profese

„Slovo motiv bývá v přirozeném jazyce (někdy i v odborné literatuře) chápáno obdobně jako slovo důvod.“ (Říčan, 2009, s. 177)

Výběr určitého profesního zaměření je ovlivňován potřebami, hodnotami, normami společnosti, perspektivou, aspirací a sebehodnocením jedince, zkušenostmi, ale také výhledovými možnostmi v budoucnu, zejména pak úměrou mezi náročností povolání a finančním ziskem. Postoje udávají směr našeho kariérního růstu. K prvnímu rozhodování dochází již na konci povinné školní docházky, kdy si jedinec volí zaměření středoškolského studia. V posledním ročníku na střední škole se člověk dostává k dalšímu klíčovému mezníku v profesní perspektivě. Jelikož mnoho studentů nahlíží na vysokoškolské studium jako na ekonomicky ztrátné období, stojí před nimi rozhodnutí, zda (dočasně) sleví ze svých finančních nároků a vydají se cestou seberealizace prostřednictvím terciárního studia (Vágnerová, 2007). Kohoutek (2003) uvádí, že pokud se studenti k dalšímu studiu přeci jen rozhodnou, hlavními působícími motivačními silami jsou vnitřní potřeba osobnostního rozvoje, možnost prohloubení schopností a zájmů daného jedince a v neposlední řadě vnější motiv potřeby způsobilosti pro výkon profese, tzn. potřebné kvalifikace.

Motivy neboli důvody volby učitelské profese jsou v rámci této práce rozděleny do dvou oblastí. Na motivy vnější a vnitřní. Tyto motivy jsou dále děleny podle jejich vlivu na osobnost pedagoga a jejich motivační úroveň k výkonu pedagogické profese na negativně a pozitivně laděné.

Každá osobnost je jedinečná bytost, tudíž nelze zahrnout všechny motivy, které vedou jedince k rozhodnutí, zdali chtějí nebo naopak nechtějí vykonávat učitelskou profesi. Níže jsou definovány tedy pouze ty nejfrekventovanější motivy výběru pedagogické profese.

1.2.1 Pozitivní vnitřní motivy výběru pedagogické profese

Vnitřními motivy pro výběr pedagogické profese rozumíme ty, jež si jedinec v sobě nese již od útlého věku, které korespondují s vlastnostmi jeho osobnosti a emocionálním či temperamentním nastavením. Vnitřní motivy jsou pomyslnou základnou pro následné působení vnějších motivů, které mohou být jimi pozitivně či negativně umocněny.

Pozitivní vnitřní motivy jsou takové zvnitřněné důvody volby učitelské profese, které působily na osobnost jedince natolik přitažlivě, že se z vlastního přesvědčení rozhodl pro pedagogický kariérní směr.

Řadíme mezi ně touhu po statusu učitele, zájem o obor, potřebu sociální interakce, potřebu zpětné vazby a seberozvoje, touhu pomáhat druhým nebo je formovat, potřebu být uznáván, zájem o práci s dětmi, učení se novým věcem, potřebu seberealizace aj.

Vašutová (2009) mezi motivy volby učitelské profese řadí následující:

Tiha k aprobačnímu předmětu více než k učitelství obecně je prvním z uváděných motivů. Leckdy si jedinci vybírají studium aprobačního předmětu, protože je zajímavá více nežli studium pedagogiky. Ve své praxi se vyučování předmětu věnovat třeba ani nechtějí, ale chtějí se v oblasti tohoto aprobačního předmětu vzdělávat dále. Druhým motivem myslíme **sociální začlenění, sociální interakci**, tím je touha po práci v kolektivu jiných lidí, navazování vzájemných vztahů, zejména práce s mladými lidmi. Dalším motivem, který autorka uvádí je **zpětná vazba**. Zpětnou vazbou je myšleno zejména to, jak učitele vnímá jeho okolí. Přináší mu to radost z úspěchů svých žáků, studentů, rodičů apod. Úspěchy žáků ovlivňují rozvoj pedagogů a současně působí kladně na formování osobnosti pedagoga a rozvoj jeho volných vlastností. Poskytování individuální pomoci žákům s jejich osobními problémy tak může být dalším z důvodů volby pedagogické profese.

Touha po autoritě, potřeba být respektován, uznáván vede mnoho lidí k rozhodnutí stát se učitelem. Existuje mnoho druhů autorit a jejich dělení je závislé na daném autorovi oné publikace. Nicméně většina z nás touží po přirozené míře autority a respektu (Vališová, Kasíková, 2011).

Někteří jedinci si volí studium pedagogického oboru s domněním, že dokážou a mohou měnit mladou generaci k lepšímu a přeformovat ji pozitivním směrem (Čakrt, 2008). Nabízí se

ovšem otázka, zda je vůbec vhodné, aby tato touha po moci a možnosti ovlivnění dětí, byla jedním z žádoucích motivů volby učitelské profese, nejen s ohledem na subjektivní vnímání „pozitivního směru“ formování mladé generace.

Zelinková (2014) se přiklání k takovému pohledu, kdy mezi nejfrekventovanější motivy výběru pedagogické profese s určitostí řadí **práci s dětmi**. Většina si zvolila učitelské povolání kvůli práci v kolektivu dětí, které vnášejí do života upřímnost, nezištnost a radost. Chtějí se s dětmi navzájem učit, rozvíjet, vychovávat, ale také být dobrými přáteli. Dále zde výše citovaná autorka řadí **učení se novým věcem**, kdy vzájemná interakce s kolegy i žáky, nebo studenty, přispívá k vzájemnému zpětnovazebnému učení. Pedagog obohacuje, vzdělává a vychovává žáky, avšak žáci mohou také obohacovat učitele. Orientace pedagoga ve svém oboru, sledování trendů, studování literatury a vyhledávání nových informací napomáhá k odbourávání stereotypů všedního dne a přispívá k rozšiřování znalostí pedagoga.

Potřeba seberealizace je v Maslowově pyramidě potřeb na samém vrcholu. „*Systém těchto vývojově nejvyšších potřeb je vyjádřen v pojmu sebeaktualizace či sebeuskutečnění, které vyjadřuje touhu člověka po dokonalosti.*“ (Nakonečný, 2009, s. 126) Chceme se stát učitelem a vstupujeme do praxe s vírou v naplnění této potřeby. Toužíme se rozvíjet, zlepšovat se v našem okruhu zájmu, nalézat smysl našeho konání, prohlubovat dovednosti, a tak se stát ideálním učitelem. Takovým, jakým jsme toužili vždycky být. Konáme vše pro to, abychom nabyli své aspirace, splnili životní sen. V takovém případě vnímáme roli učitele jako poslání (Holeček, 2014).

1.2.2 Negativní vnitřní motivy výběru pedagogické profese

Negativními vnitřními motivy rozumíme takové zvnitřněné důvody dané osobnosti, které jedince odrazují od volby učitelské profese. Již samotné nastavení osobnosti takového jedince nekoresponduje s osobnostními požadavky na pedagogického pracovníka. Při působení pozitivních motivačních vlivů někdy může dojít ke změně postoje, nicméně při spolupůsobení s negativními vnějšími vlivy je pedagogická kariéra takového člověka nemyslitelná.

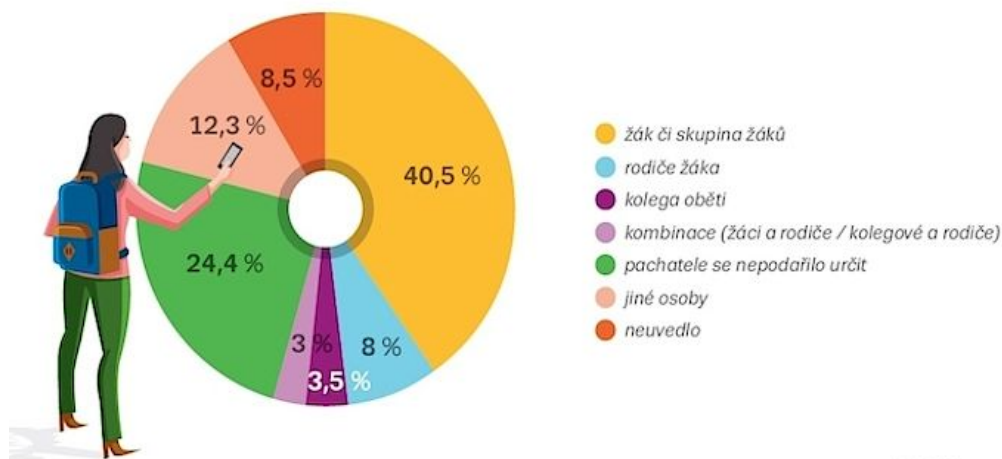
Vašutová (2009) uvádí záporně vnímané aspekty učitelské profese následovně:

Přibývající agresivita dětí může působit jako negativní faktor pro výběr učitelské profese. V posledních letech stále více přibývá situací, kdy šikana směřuje od žáků k jejich učitelům, který mnohdy nemá zastání ani z řad vedení školy. Což je pro některé jedince bezpochyby

velmi negativně působící faktor při rozhodování o budoucím povolání. Nástroje učitelů k udržení pořádku v kolektivu dětí jsou více omezené než v době předchozí generace, čehož děti, zejména v období puberty, mohou zneužívat. Celkový negativní přístup žáků ke vzdělávání, který mnohdy souvisí s konflikty a agresivním patologickým chováním, je velmi často rozhodujícím faktorem pro volbu, dokonce až odvrácení se od volby pedagogické profese. **Nedostatečný pocit bezpečí** ve škole i mimo ni také může působit negativně při volbě studia, respektive povolání. Potřeba bezpečí patří mezi jednu ze základních potřeb. Maslow ve své pyramidě potřeb pocit bezpečí řadí na druhou příčku, ihned za těmi biologickými. Podle Říčana (2010) se ve školní praxi často setkáváme se strachem z vedení, zrušení škol nebo ztráty zaměstnání.

„Potřeba bezpečí a jistoty se uspokojuje mimo jiné dobrými osobními vztahy i uznáním druhých a úsilím o dosahování cílů.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 147)

Centrum prevence rizikové virtuální komunikace, které je součástí *Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci*, v roce 2016 provedlo výzkum s názvem *„Národní výzkum kyberšikany českých učitelů.“* Výsledky výzkumu jsou velmi znepokojivé. Více než pětina pedagogů (tj. 21,73 %) z celkového počtu 5 136 uvedlo, že se setkala s kybernetickými útoky. Z výzkumu bylo také zjištěno, že mezi hlavní činitele kybernetických útoků patří zejména žáci, kteří mají podíl až na 40,5 % případů. Je na pováženu, že v 8 % případů jsou iniciátory kyberútoků i samotní rodiče žáků. Podrobnější výsledky této studie je možné vidět na obrázku 3. Vedoucí výzkumného týmu doc. Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D. se v rámci studie zajímal také o specifikaci nejběžnějších prostředků a forem, které iniciátoři k útokům využívají. Vedoucí výzkumu uvedl, že: *„Nejčastější formou jsou verbální útoky realizované prostřednictvím mobilního telefonu či internetu a obtěžování prostřednictvím prozvánění. Jde i o útoky na sociálních sítích. Zachytili jsme také vyhrožování učiteli či jeho zastrašování, případně šíření ponižující či zesměšňující fotografie.“* (Kopecký a kol, 2016).



Obrázek 2 Činitelé kyberšikany učitelů v roce 2016
(Žurnál UPOL, ©2016)

Jako posledním negativním vnitřním motivem při výběru učitelského povolání zmíníme **nutnost disciplíny**, kterou profese učitele nezbytně vyžaduje. Samozřejmostí charakterových vlastností pedagoga jsou loajalita, solidárnost, kladné charakterové vlastnosti, slušné vystupování a to i ve volném čase pedagoga (Zelinková, 2014).

1.2.3 Pozitivní vnější motivy výběru pedagogické profese

Mezi vnější motivy pozitivního ladění řadíme ty, jež působením z okolí ovlivnily jedince pro volbu pedagogické profese. Vnějšími motivy mohou být vliv prostředí, politická situace, nastavení společnosti a další. Vnější motivy výběru pedagogické profese byly rozděleny podle toho, zda působí pozitivně nebo negativně na výběr učitelské profese.

Rodinná tradice učitelství je jedním faktorů v rozhodování pro volbu učitelského povolání. Mnoho studentů pedagogické fakulty má ve svém okruhu příbuzných učitele, přičemž nejčastěji to je právě rodič (Havlík, 1995).

Vališová a Kasíková (2011) dále uvádí, že jedním z motivů může být snaha o identifikaci s kladným **vzorem pedagoga** z dětství. Mnoho dětí si již od útlého věku hraje formou námětových her na učitele, mnohdy se jim také stanou.

Motivací pro výkon pedagogické profese bývá **prestiž učitelského povolání** (Havlík, Kořa, 2007). V roce 2016 *Centrum veřejného mínění* publikovalo prostřednictvím časopisu *Naše společnost* výsledky celorepublikového výzkumu zaměřeného na zjištění prestižnosti různých

povolání. Sběr dat probíhal pomocí 5 šetření, kdy první z nich proběhlo v roce 2004 a poslední v roce 2016. Do studie bylo zahrnuto celkem 1 080 respondentů starších 15 let a žijících na území České republiky. Respondenti byli dotazováni prostřednictvím rozhovorů (MediaGuru, ©2016).

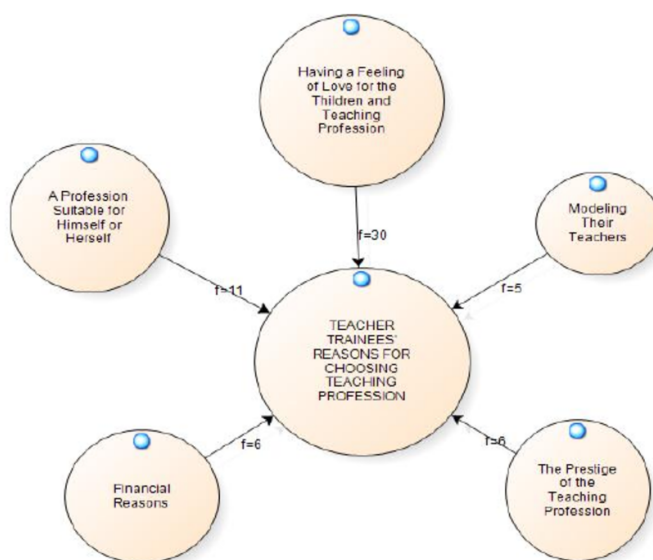
Níže uvedená tabulka 2 zobrazuje výsledky studie a zahrnuje pouze ty, které respondenti označili jako nejvíce a nejméně prestižní povolání. Podle výsledků výzkumu veřejného mínění je nejprestižnějším povoláním lékař, následuje vědec, zdravotní sestra, poté učitel. Povolání **učitele** se podle výzkumu *Centra veřejného mínění* umístilo na **3.-5. pozici**. Učitelé v jiných typech zařízení nebyli na základě odpovědí respondentů do výzkumu zařazeni. Prestiž povolání učitele se v roce 2011 propadla o jednu pozici, z důvodu nezařazení povolání zdravotní sestry v předchozích letech.

Tabulka 2 Prestiž povolání v ČR v roce 2004-2016 (MediaGuru, ©2016)

POVOLÁNÍ	11/2004	6/2007	6/2011	6/2013	2/2016
Lékař	1.	1.	1.	1.	1.
Vědec	2.	2.	2.	2.	2.
Zdravotní sestra	-	-	3.	3.	3.
Učitel na VŠ	3.	3.	4.	4.	4.
Učitel na ZŠ	4.	4.	5.	5.	5.
Soudce	6.	7.	7.	6.	6.
Projektant	7.	6.	6.	8.	7.
Programátor	5.	5.	8.	9.	8.
Soukromý zemědělec	10.	8.	9.	7.	9.
Policista	20.	13.	11.	10.	10.
Starosta	8.	9.	14.	13.	11.
Voják z povolání	22.	21.	17.	16.	12.

Pro srovnání uvádíme motivy volby učitelské profese podle výzkumu australského časopisu *Australian journal of Education*. V článku „*Evaluating Views of Teacher Trainees on Teacher Training Process in Turkey*“ jsou motivy volby téměř shodné jakou studentů učitelské profese v České republice. Většina australských učitelů uvedla, že si tuto profesi vybrala,

protože miluje práci s dětmi a péči o ně. Dále shledávají profesi učitele jako vhodnou z důvodu stálého formování osobnosti sebe sama, kterou učitelství bezesporu přináší. Také prestiž učitelského povolání a vzor učitele z dětství má u Australanů vliv na volbu pedagogického kariérního směru (Kildan a kol, 2013). Jedinou, přesto velmi zásadní odlišností mezi výpověďmi českých a australských respondentů jsou finanční důvody. Zatímco v Austrálii patří finanční ohodnocení učitelů mezi pozitivní faktory pro volbu této profese, v České republice je působení spíše opačné.



Obrázek 3 Důvody volby učitelské profese v Austrálii (Researchgate, ©2013)

Dostatečné množství volného času je jedním z pozitivních motivů, který ovlivňuje rozhodnutí pro výkon pedagogické profese. Většina pedagogických pracovníků má pracovní dobu pouze v denních hodinách a ve všedních dnech. Nevýhodou pro pracovníky ve školách je neochota zaměstnavatelů poskytovat dovolenou ve dnech mimo prázdniny (Zelinková, 2014). Nicméně tento fakt je velmi závislý na postoji daného vedení školy.

V současné době má pedagog mnoho možností, protože **výuku lze realizovat v rozmanitém prostředí**. Učitel může využívat tradiční metody v běžném prostředí třídy, ale má také na výběr mnoho příležitostí mimo školu. Často se uchylují k výuce v přírodě, v muzeu, v knihovně. Pedagogové mají možnost s žáky vyjet na nejrůznější kulturní akce, navštívit další vzdělávací instituce, volnočasová centra, poradny a další zařízení. Volba výukového

prostředí z nepřehledného množství možností je opravdu limitována pouze chutí učitele akci zařadit, podporou vedení školy akci financovat a motivací žáků se akce zúčastnit. Samozřejmostí je, že externí prostředí pro výuku musí korespondovat s obsahem učiva, časovými možnostmi a stanovenými cíli.

1.2.4 Negativní vnější motivy výběru pedagogické profese

Do kategorie negativních vnějších motivů spadají vlivy, které působí ve prospěch volby jiného než učitelského povolání. Nejčastěji se jedná o objektivní a zjištělná fakta, která jsou subjektivně hodnocena na základě individuálního úsudku. Řadíme zde například platové podmínky, které jsou jednoduše ověřitelné díky tabulkovému rozvržení. Posouzení dostatečnosti či nedostatečnosti mzdové měsíční odměny je na každém z nás.

Nepoměr platových podmínek mužů a žen ve školství, kdy i navzdory tabulkovému platovému zařazení pedagogických státních zaměstnanců, i v této profesní oblasti pozorujeme rozdíly v platovém ohodnocení mužů učitelů a žen učitelek, které potvrdil také *Český statistický úřad*. Následující tabulka 3 uvádí průměrný hrubý měsíční plat zaměstnance regionálního školství. V tabulce je průměrný plat zaměstnanců zařízení zřizovaných obcí, krajem nebo Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Uvedené platové ohodnocení (tabulka 3) je vždy v rozmezí od minimální po maximální částky, včetně příplatků. Platové podmínky pro muže v mateřských školách v tabulce nejsou uvedeny z důvodu minimálního podílu mužů v nejnižším stupni vzdělávacích institucí. Tento jev odpovídá tvrzení Podlahové (2004), že čím nižší stupeň vzdělávací instituce, tím vyšší podíl feminizace.

I přesto, že se české školství potýká s problémem **feminizace**, můžeme říci, že se ve všech dalších stupních vzdělávání podíl mužů zvyšuje a jejich platové ohodnocení je ve všech případech vyšší než u žen vykonávajících stejnou práci na stejné pozici. Rozdíly jsou v desítkách, ale i tisíci korunách. Podle tabulky ČSÚ je nejmarkantnější rozdíl v platovém ohodnocení pozorovaný u řídicích pracovníků škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy muži na této pozici mají mzdu vyšší téměř o 9 000 Kč než ženy.

Tabulka 3 Rozdíly v platovém ohodnocení pedagogů podle pohlaví (Český statistický úřad, [b.r.]

UČITELÉ		MIN	-	MAX
MŠ	Ženy	19 747 Kč	-	24 375 Kč
	Muži		-	
ZŠ	Ženy	25 345 Kč	-	29 048 Kč
	Muži	25 429 Kč	-	29 092 Kč
SŠ, VOŠ, KONZERVATOŘ	Ženy	27 043 Kč	-	30 069 Kč
	Muži	27 384 Kč	-	30 463 Kč
ŠKOLY PRO ŽÁKY SE SVP	Ženy	26 493 Kč	-	30 276 Kč
	Muži	27 022 Kč	-	30 957 Kč
ODBORNÝ VÝCVIK	Ženy	21 525 Kč	-	25 804 Kč
	Muži	22 685 Kč	-	26 740 Kč
ŘÍZENÍ MŠ	Ženy	29 710 Kč	-	35 127 Kč
	Muži		-	
ŘÍZENÍ ZŠ	Ženy	37 859 Kč	-	44 539 Kč
	Muži	41 301 Kč	-	47 559 Kč
ŘÍZENÍ SŠ, VOŠ, KONZERVATOŘE	Ženy	42 853 Kč	-	48 921 Kč
	Muži	44 606 Kč	-	50 399 Kč
ŘÍZENÍ ŠKOLY PRO ŽÁKY SE SVP	Ženy	35 086 Kč	-	40 950 Kč
	Muži	44 765 Kč	-	49 445 Kč

Vašutová (2009) uvádí výčet vnějších motivů, které mohou působit proti volbě pedagogické profese:

Dalším z vnějších negativních motivů bývá **časová náročnost profese**. Zejména časová a kognitivní náročnost přípravy na vyučovací hodinu může demotivovat zájemce o pedagogickou profesi. Jako odrazující Vašutová také uvádí **dlouhodobé podfinancování školského resortu**, které je při srovnání s nejbližšími vyspělými zeměmi opravdu velmi zřetelné, má za následek nejen výrazně nižší mzdy pracovníků, ale také nedostatečné materiální zabezpečení škol pro nákup nového vybavení a pomůcek, vytvoření útulného prostředí, prostředků pro další vzdělávání pedagogů a další. Na tento problém dále navazují potíže s vysokým počtem žáků ve třídách, nemožnost individuálního přístupu, zvyšování náročnosti práce. Při rozhodování ohledně budoucí kariéry je **nedostatečné finanční ohodnocení** odrazujícím faktorem pro spoustu vhodných kandidátů. Setkáváme se zde

s velkým nepoměrem mezi požadavky, které jsou na učitele kladeny a jeho odměnou. Pro výkon učitelského povolání je zapotřebí vysoká fyzická i psychická odolnost organismu, schopnost rychlého rozhodování, převzetí zodpovědnosti za děti a mnoho dalších. Takto obrovský repertoár požadovaných schopností, dovedností a znalostí u učitelů je v České republice ohodnocen nižší než průměrnou mzdou, která v roce 2018 dosahuje **29 979 Kč** (Český statistický úřad, ©2017).

Níže uvedená tabulka 4 názorně zobrazuje platové podmínky pedagogických pracovníků státních veřejných škol, kteří jsou placeni z finančních prostředků státního rozpočtu. Uvedené mzdy v tabulce nezahrnují příplatky, osobní ohodnocení a prémie.

Tabulka 4 platového ohodnocení pedagogů (Pracomat, ©2018)

Pedagogičtí pracovníci	Platová třída	Minimální-maximální platové ohodnocení
Asistent pedagoga	4-9	12 310 Kč-28 650 Kč
Lektor a instruktor	6-12	14 450 Kč-33 930 Kč
Vychovatel	8-12	19 850 Kč-33 930 Kč
Pedagog volného času	8-13	19 850 Kč-36 700 Kč
Speciální pedagog	11-13	25 470 Kč-36 700 Kč
Akademický pracovník	12-14	26 020 Kč-40 160 Kč
Metodik pro vzdělávání	12	26 020 Kč-33 930 Kč

Práce v kolektivu, zvláště feminizovaném, občas přináší také **nesoulad s kolegy**, který může mít za následek snížení výkonnosti učitele, odpor k práci, znechucení k dalšímu vzdělávání se atd. Níže uvedená tabulka 5 poukazuje na poměr žen učitelek a mužů učitelů na různých typech vzdělávacích stupňů v České republice ve školním roce 2016/2017. Mnoho ze zájemců o pedagogickou profesi odrazuje **věková struktura učitelského sboru a feminizace ve školství**.

Podle *Českého statistického úřadu* (©2017) je většina pedagogických pracovníků zaměstnána na základních školách. Zejména v mateřských školách působily na pozici pedagoga téměř jen ženy, a to v 99,4 %. Poměr mužů a žen byl takřka vyrovnaný pouze na konzervatořích, kde

v uvedeném školním roce působilo 50,8 % žen, a 49,2 % mužů. Převaha mužů jako pedagogů byla jen na vysokých školách, kde vyučovalo 63,4 % mužů a 36,6 % žen.

Tabulka 5 Poměr žen a mužů učitelů ve školním roce 2016/2017

(Český statistický úřad, [b.r.])

UKAZATEL 2016/2017	CELKEM POČET	MUŽI %	ŽENY %
MŠ	29 629,5	0,6	99,4
ZŠ	61 806,7	15,7	84,3
SŠ	38 069,6	39,9	60,1
KONZERVATOŘE	1 059,7	49,2	50,8
VOŠ	1 526,3	34,1	65,9
VŠ	15 586,0	63,4	36,6

Dle Vašiny (2009) potencionální i stávající pedagogy mnohdy odrazuje **častá reorganizace ve školství**. Přemíra úkolů nad rámec pedagogické práce, velké množství související administrativy, časté změny učebních programů, tvorba nových vzdělávacích programů a individuálních vzdělávacích plánů, častá změna legislativních dokumentů MŠMT může být demotivujícím faktorem pro výběr pedagogické profese.

Většina státních vysokých škol přijímá studenty na základě výsledku *Scio* testu, agentury *CERMAT*. Výsledkem testu je percentilové umístění, na jehož základě vysoká škola studenta přijme či nikoliv (Scio, ©2008-2018). Pro přijetí na obory pedagogických fakult v České republice není vyžadováno příliš vysoké percentilové umístění, čímž je přijetí ke studiu uchazečům značně zjednodušeno. Volba studia pedagogické fakulty se tak stává náhradní nebo nouzovou volbu. Mnoho budoucích učitelů studují obor pouze z důvodu **nepřijetí na jinou fakultu**, nemají jako prioritní motivaci studium pedagogiky a vykonávání pedagogické profese (Havlík, 1995).

Na Slovensku proběhl průzkum, kterého se zúčastnilo 161 studentů pedagogické fakulty (Zacharová, Sokolová, 2015). Z průzkumu vyplývá, že více než polovina dotázaných cíleně

studovala na pedagogické fakultě. Pro 39 % respondentů studujících na pedagogické fakultě bylo studium učitelství pouze náhradní volbou. Pro 6 % dotázaných bylo bohužel studium učitelství pouze nouzovou volbou (tabulka 6).

Tabulka 6 Důvody volby pedagogické fakulty studentů na Slovensku
(GRANT Journal, ©2015)

Zájem o studium učitelství	Počet odpovědí	Vyhodnocení v%
Studium učitelství byla první volba	89	55
Studium učitelství byla náhradní volba	63	39
Studium učitelství byla nouzová volba	9	6

Tabulka 7 uvádí výsledky druhé části výzkumu. Studentům pedagogické fakulty byla položena otázka, zda se ve svém budoucím kariérním životě chtějí věnovat učitelské profesi. Průzkum prokázal, že 73 % dotázaných chtělo po absolvování pedagogické fakulty působit jako učitel, 22 % respondentů ještě nebylo rozhodnuto, zda chce práci učitele vykonávat a 5 % dotázaných odpovědělo, že nechtějí být v budoucnu zaměstnaní jako pedagogové.

Tabulka 7 Touha po učitelské profesi studentů na Slovensku
(GRANT Journal, ©2015)

Zájem o učitelskou profesi	Počet odpovědí	Vyhodnocení v %
Po ukončení studia se plánuji zaměstnat jako učitel/ka	118	73
Ještě nejsem rozhodnutý/á, zda se po ukončení studia nechám zaměstnat jako učitel/ka	36	22
Po ukončení studia se neplánuji zaměstnat jako učitel/ka	7	5

1.3 Struktura osobnosti pedagoga

„Osobnost lze definovat jako relativně stabilní systém, komplex vzájemně propojených somatických a psychických funkcí, který determinuje prožívání, uvažování a chování jedince, a z toho vyplývající jeho vztah s prostředím.“ (Vágnerová, 2007, s. 215).

Osobnost pedagoga zahrnuje jeho morální, odborné i charakterové kvality (Jůva, 2001). Díky psychologickému pojetí osobnosti je nám umožněno zkoumat **pedagoga** hlouběji. Pro snadnější popis osobnosti učitele, které se věnujeme v této podkapitole, využijeme poznatky z psychologie osobnosti, jež budeme aplikovat se zaměřením na osobnost učitele, která má významný podíl na zvládnutí adaptivní fáze začínajícího pedagoga. Osobnost učitele ovlivňuje jeho chování, jednání, myšlení, postoje, odráží se také na stylu vedení výuky a způsobu řešení konfliktních situací.

Je mnoho teoretických možností strukturalizace osobnosti člověka. S ohledem na zaměření této práce a také z důvodu přehlednosti jsme se přiklonili k horizontálnímu členění, které uvádí Čáp a Mareš (2007). Jednotlivé části osobnosti jsou tříděny do 3 oblastí – **motivace**, **rysy osobnosti** (temperament, charakter) a **schopnosti**. Motivy nám vysvětlují důvod, *proč* to děláme, rysy osobnosti vyjadřují, *jakým způsobem* to děláme a schopnosti *jak dobře*. Jednotlivé struktury osobnosti budeme aplikovat k osobnosti učitele a následně je uvedeme ve vztahu k porozumění hodnotám, postojům, chování a jednání pedagogických pracovníků.

Níže si pomocí struktur osobnosti specifikujeme rysy osobnosti, které úzce souvisí se způsobem zvládnutí učitelské profesní role.

1.3.1 Motivace učitele

Pozorovat motivy, které utváří osobnost pedagoga je takřka nemožné, jeho individuální psychické vlastnosti nelze objektivně pozorovat a zkoumat. Můžeme však konstatovat, že v případě, kdy při výkonu pedagogického povolání dochází k **uspokojování vlastních vyšších psychických potřeb** učitele, se pak s největší pravděpodobností jedná o spokojeného a úspěšného pedagoga. Mezi takové vyšší potřeby můžeme například zařadit učitelovo potěšení z rozvíjení osobnosti žáka, pedagogův zájem o vedení mladé generace, sdílení vlastních zkušeností, aspiraci pomáhat dětem (Holeček, 2014).

Kohoutek (2003) uvádí třídění dle Caselmannovy teorie, která pedagogy dělí podle hlavního motivu, se kterým k učitelství povolání přistupují. Specifikuje dva základní typy učitelů - *logotrop* a *paidotrop*.

Logotrop je pedagogem, jehož zájem se směřuje především k oboru, který vystudoval. Jeho hlavním cílem je vzdělávání žáků ve vyučovaném předmětu. Dbá na to, aby žákům předal především vědomosti. Je zapálený a aktivní v prezentaci svého pole působnosti na školní půdě, ale i v osobním životě. Nadšený vedoucí kroužků. Udělá mnoho pro to, aby získal žáky pro svůj předmět. *Paidotrop* zaměřuje pozornost na žákovy emoce, postoje, problémy apod. Jeho snahou je působit především na žákovu osobnost. Většinou patří mezi pedagogy elementárního vzdělávání. Záporným jevem u učitele *paidotropa* je jeho viditelná lhostejnost v přístupu k vyučovanému předmětu.

1.3.2 Rysy osobnosti učitele

Rys osobnosti je psychická vlastnost, projevující se specifickým způsobem chování, prožívání a jednání u každého jedince. Pro orientaci v systému osobnosti je můžeme zjednodušeně rozdělit do dvou oblastí. Temperament označuje část osobnosti, která je určována především geneticky a projevuje se zejména emoční reakcí. Charakter je ovlivňován sociálními vlivy, je mu přiřkládán morální význam (Čáp, Mareš, 2007).

Podstatný vliv na tvorbu charakteru učitele má právě vstup do praxe. Proto nesmí být v pregraduálním studiu zanedbáván rozvoj osobnosti pedagoga. Student by měl nastoupit do praxe jako stabilní osobnost s reálnými očekáváními. Učitel by měl být schopen poznání sebe sama a následného sebehodnocení. K charakterově volným vlastnostem lze přistupovat podle vztahu jedince k sobě samému, k druhým lidem a postojům k práci a hodnotám (Průcha a kol., 2003).

Charakterová složka osobnosti velkou mírou udává kvalitu učitele (Dytrtová, Krhutová, 2009). Samotné vyučování je emočně náročné, pedagog se musí dokázat vypořádat s neúspěchy, jež mohou mít dopad na jeho celkovou osobnost. Může se vyskytnout emoční oploštělost rutinní přístup k práci (Podlahová, 2004).

Důležitým faktorem v povolání učitele je zdravé **sebevědomí**. Výzkumy prokazují, že mnoho začínajících učitelů opustilo povolání učitele, i když byli perfektně připraveni po stránce didaktické i odborné. Důvodem může být nízké sebevědomí. Naopak je také možné, že při

setkání s realitou čerstvý absolvent studia vyzařuje nezdravě vysokým sebevědomím. Sebevědomí vychází ze sebehodnocení (podceňování, přeceňování). **Sebeúcta** je založena na předpokladu jedince, že jeho osoba jedná v souladu s hodnocením ostatních a on sám pokládá své vlastnosti také za správné. Celkové psychické rozpoložení je silně ovlivňováno sebeúctou. Pokud si vážíme sami sebe, prokazatelně se to promítá v motivaci, tedy i v přístupu (Cakirpaloglu, 2012). Lidé s nízkou sebeúctou se projevují v sociálních situacích necitlivě, jedinci se zdravou sebeúctou jsou pak k ostatním ohleduplnější. Taktéž to platí pro učitele i žáky (Holeček, 2014).

Bylo vysledováno, že žádoucí profesionální postoje jako např. láska k dětem a pedagogické práci, důslednost, svědomitost jsou zastoupeny ve větší míře u pedagogů, kteří přistupují ke svému povolání jako k poslání. Zvládají nést odpovědnost za své i žákovo jednání a za samozřejmost při své profesi považují schopnost překročit hranice pouhého vyučování (Fontana, 2014). Podlahová (2004) vnímá jako stěžejní podmínku ke zdárnému vykonávání povolání předpoklad, aby učitele jeho práce naplňovala a k edukačnímu procesu přistupoval s nadšením.

Kohoutek (2003) rozlišuje základní postoje, které člověk zaujímá vůči pracovní skupině následovně: *Angažovanost* znamená pozitivní vztah k hodnotám. *Konformita* značí pouze přizpůsobení se situaci, jelikož nedochází k vnitřní touze po naplnění. *Indiference* je projevující se nezájmem u hodnoty skupiny. Na základě uvedených postojů můžeme tak odvodit učitelův vztah k vyučování a celkově práci.

1.3.3 Schopnosti učitele

Podle Čápa a Mareše (2007) rozlišujeme různé druhy schopností, jsou jimi verbální, numerické, prostorové, paměťové, percepční, umělecké, sportovní, sociální aj. Podlahová (2004) upozorňuje na důležitost rozumové vybavenosti učitele, ten by podle ní měl disponovat inteligencí, dobrou pamětí a reakčními schopnostmi. Pro pedagoga jsou stěžejní schopnost komunikace a tvůrčí myšlení.

Tvůrčí myšlení je souhrn osobnostních dispozic (vědomostí, dovedností, motivů, postojů) a schopností (inteligence), které umožňují tvůrčí činnost pedagoga. Tvůrčí řešení problému je zvláště vyžadováno v profesi učitele. Je považována za vrozenou vlohu. Tvůrčí řešení ovšem také závisí na zkušenostech, motivační činnosti, vytrvalosti a sebeovládání (Čáp, Mareš,

2007). Tvořivý přístup je prezentován také Podlahovou a kol. (2007) a to jako ochota ke změně. Pedagog by měl být schopen přejít od tradičního pojetí k modernímu. Rozvíjet žáky po všech stránkách osobnosti. S tvořivostí souvisí také cit pro estetické. Lze říci, že se jedná o soubor speciálních schopností, kterými by měl disponovat každý učitel.

V učitelské praxi je stěžejní schopností pedagogická komunikace. Požadováno je korektně vyslovované, pohotové, spisovné a výstižné vyjadřování a schopnost předávání informací na různých stupních podle věku žáků (Holeček, 2014). Pedagogická komunikace je vzájemné působení mezi žákem a učitelem. Jedná se mimo jiné o specifický jev, kdy je i celá skupina ovlivněna jednotlivými vztahy mezi žákem a učitelem. Pedagogická komunikace je projevem osobnosti a sociálních znalostí. Dá se říci, že se vlastně jedná o um zprostředkování informací dětem. Pedagogickou komunikaci uvedená autorka považuje za jednu z nejdůležitějších schopností pedagoga. Přirovnává ji až k talentu pro povolání (Podlahová, 2004).

Schopnosti učitele obecně můžeme kategorizovat následovně:

- *senzibilita* se vyznačuje postřehem pro zvláštnosti, schopnost vnímat problémy,
- *fluence*, též schopnost plynulého formulování myšlenek,
- *flexibilita* je známá schopnost podívat se na situaci z více úhlů,
- *originalita* znamená produkci nových zajímavých věcí, řešení a nápadů,
- *elaboraci* charakterizujeme jako výstižnost, smysl pro detail a pečlivost (Holeček, 2014).

1.4 Učitelovo pojetí výuky

Učitelovo pojetí výuky je chápáno jako těžiště pro tvorbu profesní identity. Nalezení vlastního pojetí edukace je důležitou pedagogickou dovedností. Již při studiu na pedagogické fakultě by budoucí učitelé měli být vedeni k poznání své profesní motivace. Prekoncepční pojetí výuky je vytvořeno již na bázi prvotních představ o povolání učitele, které se vytvářejí z pozorování učitelů z pozice žáků a studentů (Dyrtová, Krhutová, 2009).

Pojetí výuky vyznačuje tedy strategie pro učitelovy postoje a přístupy v pedagogickém myšlení a jednání. Je podkladem pro kantorovo plánování a vnímání výuky, pro hodnocení pedagogické skutečnosti, sebe sama, kolegů, nadřízených, rodičů. Implicitní, stabilní, individuálně odlišné, emocionálně orientované, reguluje učitelovu činnost, není plně

uvědomované. Má řadu složek: pojetí cílů, učiva, organizačních forem, vyučovacích metod, podmínek a prostředků, pojetí žáka, pojetí třídy, pojetí učitelské role a sebe sama, pojetí role rodičů, nadřazených apod. (Průcha a kol., 2003).

Pro zastřešení všech složek pedagogova přístupu k výchovně vzdělávacímu procesu Průcha (2005) užívá výrazu *učitelovo (pedagogické) myšlení* – z angl. *teacherthinking*, nahlíží tak uceleně na učitelův přístup k výuce, včetně mimovýukových aspektů. Těž na to, jak učitel vnímá svou profesi a roli v ní, jak nahlíží na žáky, jaké postoje zaujímá k rodičům apod.

„Učitelovo pedagogické myšlení lze chápat jako komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které vytvářejí základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů. Učitelovo myšlení má řadu rysů: je z části společné všem příslušníkům profesní skupiny, zčásti je individuálně variabilní, je z části uvědomované, z části neuvědomované. Má zčásti kognitivní (vědomostní) základ, z části má emotivní charakter.“ (Průcha, 2005, s. 195)

„Něco, co vychází z učitelova pojetí výuky“, touto záhadnou definicí můžeme charakterizovat **vyučovací styl**, který se projevuje jednak přímo ve výuce, vyučovacích postupech, ale také v plánování a přípravě vyučovacích hodin. Vyučovací styl je typický pro každého pedagoga, odvíjející se od učitelova stylu myšlení, je nezaměnitelný (Dytrtová, Krhutová, 2009). Jedná se o osobité postupy, které učitel uplatňuje ve výuce, tentýž styl používá ve většině situací pedagogického typu nezávisle na okolnostech. Vyučovací styl vzniká z pedagogových předpokladů pro pedagogickou činnost, je relativně stabilní a obtížně se mění (Průcha, 2001). Začínající učitel zpravidla nemá žádný vyučovací styl. Jeho tvorba nastupuje při inspirování se vyučovacími styly kolegů. Východiskem k utváření osobitého stylu pojetí výuky je vlastní vědomá teorie učitele, kterou si vytvořil, např. co hodnotí jako vhodné a nevhodné vyučovací styly. V utváření budoucí profesní identity učitelů hrají však důležitou roli nevědomé procesy (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Existují typologie založené na vyučovacím stylu učitele. Dále uvedeme dělení stylů podle Dytrtové a Krhutové (2009). *Manažerský styl* učitelova vyučování je efektivní, systematicky organizovaný a povzbuzuje žáky k učení. *Facilitační styl* je charakterizován zaměřením na vnímání žákových potřeb, zájmů, s důrazem na individualizaci výuky a procesu učení. Cílem *pragmatického stylu* je spojení znalostí s jejich aplikací. Důraz je kladen na výsledky.

Dá se říci, že každý pedagog využívá svůj vlastní **interakční systém**, který je ovlivněn jeho charakterovými rysy, učitelskými dovednostmi a jeho didaktickými záměry. Rysy osobnosti, pedagogické dovednosti spolu s didaktickou metodou se promítají do reakce učitelů, tedy i do přístupu a formy vyučování. Každý učitel má vlastní interakční styl, jehož způsob působení je téměř neměnný. S přibývajícimi zkušenostmi a léty praxe se tříbí, ale jinak zůstává relativně stálý v základech (Dytrtová, Krhutová, 2009).

1.4.1 Tvorba profesní identity

„Utváření profesní identity je tedy proces mnoha úrovní, který se, tak jako příběh, postupně rozvíjí. Jádrem profesní identity je pojetí výuky.“ (Stuchlíková, 2005, s. 17)

Identitou se míní koncepce *vlastního Já*, které je založeno na souhrnu postojů jedince k sobě samému. Sebepojetí můžeme vymezit jako jakýsi popis toho, kdo jsem, ale také rozpor mezi tím, kým jsem a kým bych chtěl být. O této hybné síle mluvíme jako o procesu sebeurčení a sebeaktualizace. Při popisu sebe sama uplatňujeme čtyři obrazy vlastního Já. Představa o sobě samém je charakterizována jako *subjektivní Já*. *Zrcadlové Já* naznačuje to, jak jsme vnímání jinými lidmi, *Reálné Já* popisuje skutečné vlastnosti, které máme, ale nejsou známy přesně okolí ani nám. *Ideální Já* v sobě komponuje naše představy, sny a vidinu rozvoje. Sebepojetí označuje soubor cílů, postojů a hodnot daného jedince (Holeček, 2014).

Především v pregraduální přípravě by neměl být opomenut důraz na teoretickou i praktickou stránku práce s emočním sebepojetím učitelů. Ta totiž úzce souvisí s profesní identitou a pojetím vlastní profese (Stuchlíková, 2005). Fáze začínajícího učitele je zvláště důležitá pro utváření představy o své osobě, učitelovo sebepojetí se formuje především v tomto období. Nejen způsob jednání, očekávání a reakce žáků, ale i rodičů a spolupracovníků mají velký vliv na primární pojetí sebe sama (Holeček, 2014).

Profesní dovednosti vznikají až na základě zkušeností jedince. Vytváří se při osvojování teorie v předmětech v pregraduálním vzdělávání i při následných prvních střetech se školním prostředím. Spolu se sebereflexí a sebehodnocením jsou základem postupné identifikace s profesí (Švec, 2007). Autoři se shodnou, že v procesu tvorby dovedností je důležité vědět, jak na to (ze základu procedurální znalosti).

Proces vývoje profesní identity lze seřadit do tří fází:

- V první fázi dochází k prvnímu kontaktu s profesí učitele a tvorbě požadovaného Já.
- V druhé fázi dochází ke konfrontaci požadovaného a skutečného Já. Ukončením této etapy by měla být identifikace s profesí.
- Pojetí výuky se realizuje podle vlastních představ. Vytváří se taktéž profesní sebepojetí, které by mělo být kladné (Lukášová, 2015).

1.4.2 Pedagogické kompetence

Soubor dílčích útvarů pedagogického povolání vyjadřují kompetence, přičemž podmínkou je odborná klasifikace (Helus, 2001).

Podle Vašutové (2004, s. 92) pedagogické kompetence představují *„otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i profesní identitě.“*

Průcha a kol. (2003, s. 103) v Pedagogickém slovníku rozlišuje kompetence osobnostní a kompetence profesní. *„Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý, reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese („znalost předmětu“), ale dnes jsou zdůrazňovány zvl., komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence.“* Soubor osobnostních a odborných předpokladů je souhrnně nazýván pedagogickými kompetencemi (Průcha, 2002).

Pedagogické kompetence chápeme jako komplexní propojení dílčích hodnot, které se projevují v chování a jednání učitele a zpětně se odráží do jeho osobnosti, také při vytváření jeho identity. Na základě výše uvedené definice můžeme říci, že k úspěšnému vykonávání učitelského povolání je důležitá odborná způsobilost, kladné charakterové, volní a morální vlastnosti. Profesní kompetence mají základ v niterních dispozicích jednotlivých učitelů, jsou relativně stálé, ale ne úplně neměnné. Působí na ně vlivy motivace, rysů osobnosti, psychické dispozice a celkové ladění osobnosti.

Ve spojitosti s osobními charakteristikami dospěl k zajímavému a nečekanému závěru Pelikán (1991, in Průcha, 2002), který provedl výzkum, v němž zjišťoval závislost mezi

charakteristikami osobnosti učitele a jeho pedagogickou činností. Bylo prokázáno, že úroveň pedagogické práce závisí především na organizačních a sociálních schopnostech, odbornosti, ale také na interakci s žáky, oblibě mezi pedagogy, typu vzdělání a míře tvořivosti. Naopak nebyla potvrzena hypotéza souvislosti úrovně pracovního výkonu s věkem, pohlavím, délkou praxe, zdravím a neurotismem.

Vašutová (2004) uvádí požadavky na osobnost pedagogických pracovníků následovně:

- psychická odolnost a fyzická zdatnost,
- empatie, tolerance,
- osobní postoje a hodnotová orientace,
- osobní dovednosti (řešení problémů, kooperace, kritické myšlení),
- osobní vlastnosti (zodpovědnost, důslednost, přesnost aj.

A dodává, že osobnostní kompetence není možné přesně definovat ani formálně prokázat jejich kvalitní úspěšnost. Osobnostní kompetence pro profesi učitele jsou mnohdy popisovány jako vysoká míra zodpovědnosti a vysoká morální kvalita učitele. Dytrtová a Kohutová (2009) poukazují na to, že je možné osobnostní kompetence pedagoga vzděláváním, sebevzděláváním a působením profesního prostředí přeformulovat.

V pregraduálním vzdělávání lze na pedagogickou kompetenci nahlížet jako na cílovou a ucelenou oblast. Kompetence jsou tak predispozicemi pro pedagogické myšlení a jednání v praxi (Nezvalová, 2003). Níže uvádíme výstupní kompetence absolventa pedagogické fakulty dle Dytrtové a Krhutové (2009):

- připravenost a zodpovědnost v plánování a organizaci,
- základní profesní znalosti a dovednosti,
- vhodné strategie vedení žáků a umět je kontrolovat,
- tvorba příjemné sociální atmosféry a schopnost efektivní komunikace,
- profesionální rozvoj a odpovídající způsob chování a vystupování,
- sebeuvědomění a schopnost sebehodnocení.

Podle Janíka (2005) by jádrem kompetence pedagoga měla být organizace výuky, tedy učitelovo pojetí výuky. Výše citovaný autor upozorňuje na obsahovou přesycenost, kterou

pojem kompetence s sebou přináší, nepřeborné množství a různý výklad kompetencí kladou na učitele až nesplnitelné požadavky. Ve vymezení kompetencí pedagogických pracovníků vnímáme nejednotnost. Autoři se však shodnou na tom, že se jedná o komplexní uchopení potenciálu učitele k úspěšnému výkonu profese, problémem je až jejich konkretizace.

1.5 Profesní start učitele

U pedagogických profesí, stejně jako u jiných, prochází člověk nepřetržitým procesem vývoje a zrání ve všech oblastech, které se vzájemně prolínají. Pod vlivem vnitřních a vnějších faktorů dochází k formování učitelových dovedností a vlastností. Tento proces je možné rozdělit do několika fází, kterými pedagog postupně prochází, přičemž některých etap nemusí vůbec dosáhnout (Průcha, 2002). V této kapitole je středem našeho zájmu začínající učitel.

„Adaptace začínajících učitelů probíhá obtížně, začátečníci se dostávají do stresových situací. Objevují se konflikty mezi začínajícím učitelem a jeho nadřízenými, rodiči, kolegy. Vznikají konflikty, mezi školní praxí a fakultami připravující učitele, školy viní fakulty z nedostatku pozornosti k praktické stránce pregraduální přípravy, fakulty tvrdí, že nemohou produkovat „hotové“ učitele. Trpí i žáci, neboť začínající učitel získává pedagogické zkušenosti metodou pokusu a omylu.“ (Mareš a kol, 1991, in Průcha, 2002, s. 261)

Na vývoj kariérního růstu učitelského povolání lze pohlížet ze dvou úhlů pohledu. První rovina zohledňuje motivaci k výběru učitelské profese a následné studium, druhá rovina chápe kariérní růst učitele až od nástupu do profese.

Literární zdroje uvádějí různě dlouhá časová období, která podléhají označení pro etapu začínajícího učitele. Někteří autoři vnímají 1.-5. rok výkonu pedagogické profese jako první etapu, jiní pouze 1.-3. rok (Podlahová, 2004).

Průcha (2002) uvádí dvě možnosti třídění, která níže uvedeme:

První možnost třídění, vycházející z odborné terminologie, užívané k označení pedagogů podle fází profesního vývoje, ve které se nacházejí:

- Student učitelství
- Začínající učitel
- Zkušený učitel

Druhá možnost kategorizace profesní dráhy vázaná na životní cykly:

- Motivace ke studiu učitelství, volba profese
- **Profesní start, učitel začátečník**
- Adaptace na učitelskou profesi, první roky výkonu profese
- Stabilizace, učitel expert
- Vyhasínání, až vyhoření

Vstup do praxe

Pedagog by měl během studia na vysoké škole nabýt takového obsahu schopností, znalostí a dovedností, díky nimž mu bude umožněn bezproblémový vstup do profese a následně odpovídající profesní výkon pedagoga. Mluvíme pak o osobnostní připravenosti učitelů na vstup do pedagogického procesu a o získání profesní způsobilosti či kompetence (Kolář, 2005).

Pokládáme za nutné zmínit, že někteří z absolventů chtějí vstoupit na učitelskou pozici a vyzkoušet si, zda je pro ně tato práce vhodná. V prvním zaměstnání dochází k ověřování si a hledání se. Jedinec zjišťuje, zda dochází ke splnění jeho představ a naplňování jeho potřeb orientovaných na seberealizaci či nikoliv. Dalším obvyklým jevem je, že absolvent pedagogické fakulty řeší dilema, zda zvolit práci, která ho uspokojuje, ale je špatně placená nebo vzít místo, které je finančně lépe ohodnocené, ale neodpovídá jeho odborné specifikaci a ani ji nepovažuje za zajímavou v porovnání s učitelským povoláním (Vágnerová, 2007). Řada studentů do učitelské praxe nenastoupí a zvolí si lukrativnější nabídku práce.

Během vstupu do první etapy se pedagog střetává s překážkami, se kterými se dosud neseťkal nebo s nimi nepočítal. Také se setkává s prvními pedagogickými neúspěchy, neshody se žáky a jinými problémy, které mohou psychickou osobnost učitele ovlivnit i v jeho běžném životě. Překonávání těchto překážek a profesní úspěchy ovlivňují učitele v jeho dalším kariérním rozvoji (Průcha, 2002).

Učitel začátečník se v prvních měsících zaměřuje především na zdárné zvládnutí a vypořádání se s novou rolí. Hledá návody, jeho cílem je především snaha o „ideální“ podání obsahu, veškerá činnost je pod záštitou krátkodobého plánování a je naučená imitací či pomocí rad

kolegů. Vyučovací metody se automatizují. Na základě získání určitého objemu zkušeností učitel postupně získává náhled a začíná jednat podle zaběhlejších vzorců. Od prvních primitivních reakcí na pedagogické situace přechází k tvorbě vyučovacích strategií. Je schopen se zaměřit na vzdálenější cíle ve výchově a vzdělávání a jeho pozornost se zaměřuje od konkrétního vlastního výkonu k celkovému vnímání procesů vyučování. Jeho zamýšlení se nad vyučovacím procesem a celkovým děním ve škole se postupně prohlubuje (Tomková a kol., 2012).

Způsob vypořádání se se vstupem do zaměstnání je determinován osobností člověka. Požadavky na zaměstnance jsou v mnohém jiné než na studenta, a tak se může stát, že premiant ročníku ve své roli selže a naopak. Pro zvládnutí zdárného profesního startu jsou důležitými vlastnostmi sociální inteligence, komunikativnost, radost z učení se novým dovednostem (Vágnerová, 2007). Často právě v této fázi nastává situace, kdy si učitel uvědomuje tváří v tvář reálnému prostředí, jak kvalitní přípravy se mu dostalo a jak náročné je uplatnit získané znalosti a zkušenosti. Na mladého učitele je žáky, kolegy i rodiči pohlíženo jako na začátečníka, jeho rozpoložení a pocit ze sociální role a umístění ve skupině mu nemusí být příjemný (Farková, 2009).

Adaptace

Není pochyb o tom, že první měsíce až roky jsou pro čerstvého učitele náročné. Jeho pracovní povinností je vykonávat všechny činnosti pedagoga. Nutno konstatovat, že každá osobnost je jedinečná, a proto ne všichni pedagogové začátečníci vnímají svou novou roli stejně. Způsob zvládnutí a celkový postoj k nové profesní roli je osobností značně ovlivněn. Někteří začínající učitelé zvládají první měsíce bez větších problémů, jiní zažívají počáteční šok, u mnohých se nenaplnily jejich očekávané představy, jsou zklamaní, a tak dokonce přemýšlí o opuštění zaměstnání. Jako ideálním ukončení fáze adaptace je vyváženost a harmonie jedince s pracovním prostředím.

Tzv. *šok z reality* nastává, pokud došlo k rozporu mezi představami absolventa a skutečnou situací. Představy nováčků jsou mnohdy nerealistické, postupnou adaptací se však stávají reálnými (Vágnerová, 2007). Průcha (2002) uvádí jako příčinu šoku z reality to, že někteří učitelé až při přímém kontaktu s prací zjišťují, že na povolání učitele nejsou duševně nebo hlasově vybaveni, další komplikací může být profesní nekompetentnost, nebo neschopnost

vyrovnat se s problémovými situacemi, jako například autoritativním vedením školy a nevybaveností školního prostředí.

Úroveň schopnosti se adaptovat se projevuje v sebehodnocení, ve vztazích na pracovišti, tedy i v práci s žáky. Většina učitelů během adaptace na nové povolání v prvních letech výkonu pedagogické profese uplatňuje postupy a metody, díky kterým se snadněji zorientují v oboru a vytvoří si efektivní podmínky pro kvalitní edukační proces. Pedagog vystupuje aktivně, připravuje se na každou výukovou jednotku, aby svou práci vykonal co nejlépe a zároveň se přizpůsobuje a manévruje v normách, řádech a osnovách, které musí respektovat (Štikar a kol., 2003). Vyrovnaní se s novou pracovní pozicí je ovlivněno mnoha subjektivními a objektivními faktory uvedenými v tabulce 8.

Tabulka 8 Faktory ovlivňující pracovní adaptaci (Štikar a kol., 2003).

Objektivní faktory	Subjektivní faktory
Vnější pracovní podmínky	Hodnotová orientace
Obsah a charakter práce	Výkonová dispozice
Pracovní skupina	Osobní vyhraněnost
Způsob vedení pracovníků	Odborná připravenost
Režim práce	Motivační vyladění
Organizace práce a vybavení pracoviště	Očekávání
Odměňování pracovníků	Postojové zaměření
Hodnocení pracovníků	Zvládnutí role

Podlahová (2004) uvádí nejčastější postupy adaptace učitele na profesní start následovně:

- Aplikace psychologických a pedagogických metod výchovy a vyučování.
- Napodobování jiných učitelských vzorů z dětství, z knih, nápodoba svých kolegů.
- Bilancování nad teoretickými i praktickými poznatky, které se učitel pokusí spojit v plán úspěšného edukačního procesu.
- Vypracovávání učebních plánů na základě vlastní fantazie v souladu s rámcovými programy.
- Snadná orientace a reakce na změny, prostředí a aktuální stav žáků.

Pedagog během profesního startu prochází etapy, ve kterých se vypořádává s učitelskou profesí. Většinou ještě čtyři roky po nástupu do praxe trvá tzv. průzkumná fáze. Jedinec si ověřuje, zda je pro něj zvolené povolání ideální volbou, zda splňuje jeho očekávání (Farková, 2009). Po této přechodné části pracovní kariéry jsou zakládány kořeny profesního vývoje jedince. Pokud nenastanou změny do třicátého roku života, ve většině případů jedinec přijme svou roli a stabilizuje se ve své profesní oblasti (Vágnerová, 2007).

1.5.1 Negativní faktory ovlivňující začínajícího učitele

Každá profese se potýká se svými výhodami i nevýhodami. Učitelskou profesí ovlivňuje několik faktorů, vlivů i motivů, které negativně ovlivňují výkon učitele, ale zároveň i jeho psychickou stránku ve vztahu k běžnému životu.

Průcha (2002) vytvořil tabulku na základě průzkumu, který zkoumal obtížnost profesních činností začínajícího učitele v České republice (tabulka 9).

Tabulka 9 Procentuální vyjádření obtížnosti profesních činností u začínajících učitelů

	Činnost	%
1.	Práce s neprospívajícími žáky	76,6
2.	Udržení kázně při vyučování	75,2
3.	Udržení pozornosti žáků	70,2
4.	Diagnostika osobnosti žáka	63,8
5.	Motivace žáků	59,6
6.	Individuální jednání s rodiči žáků	59,6
7.	Vedení schůzek s rodiči	57,5
8.	Adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování	56,7
9.	Řešení kázeňských přestupků	55,3
10.	Aktivizace žáků	55,3
11.	Uplatnění individuálního přístupu k žákům	54,6
12.	Nejen vyučovat, ale i vychovávat (napomáhat rozvoji osobnosti žáka)	53,2
13.	Přizpůsobení vyučování věku žáků	48,9
14.	Komunikace s žáky (navázání kontaktu aj.)	47,5

15.	Správná formulace otázek (učebních úloh)	46,8
16.	Vedení pedagogické dokumentace	46,1
17.	Stanovení obsahu a rozsahu učiva předmětu (při „volnějších“ osnovách)	40,4
18.	Adekvátní rozvržení učiva na celý školní rok	38,4
19.	Časové rozvržení vyučovací hodiny (správný odhad náročnosti fází)	36,2
20.	Hodnocení a klasifikace žáků	31,9
21.	Organizace samostatné práce žáků	29,8
22.	Spolupráce s ostatními pedagogy	27,7
23.	Volba a použití vhodných pomůcek	27,7
24.	Vysvětlení nové látky	27,0

Nejčastěji uváděným demotivačním faktorem pedagogické profese byla práce s neprospívajícími žáky. Mezi dalšími často uváděnými odpověďmi byly obtížnost udržení kázně, pozornosti a motivace žáků. S ohledem na stoupající počet žáků s diagnózou ADHD je vyšší potřeba vytvoření pestré nabídky aktivit, které prospějí také žákům intaktním. Vše by mělo probíhat v souladu s výkonnostní křivkou žáků, jejich věkem, zdravotním stavem aj. Obtížnost diagnostiky osobnosti žáka zastoupila 4. místo tabulky. Dle výzkumu jako nejméně obtížné profesní aktivity respondenti vnímají spolupráci s ostatními kolegy, výběr a použití učebních pomůcek a vysvětlování nové látky.

Shrneme-li nejčastěji uváděné negativní motivy ovlivňující začínající učitele, jsou jimi: příliš mnoho související administrativy (tvorba portfolia žáků, individuálních vzdělávacích plánů, třídních vzdělávacích plánů, evaluací aj.), zhoršování pozornosti a poslušnosti žáků, nesoulad s rodiči žáků, vedením školy, příliš mnoho problémových situací (šikana atd.), nedostatečná vybavenost škol, nedostatek nástrojů pro zajištění pořádku, nedostatečné finanční ohodnocení.

1.5.2 Profesní start učitelů v zahraničí

V Německu trvá studium učitelství, celková příprava na profesi podle autonomní oblasti průměrně 7,1 let. V některých zemích je učitel zaučován zkušenými pedagogy, kteří za učitele začátečníka nesou zodpovědnost. Jsou státy, ve kterých se může učitelem stát ten, jenž rok vykonává pedagogickou praxi ve formě plného úvazku, jak je tomu v Nauru. Na Kypru je začínající učitel pod vedením mentora, jimž je zkušený učitel nebo vedoucí pracovník.

Zejména v Chorvatsku je tento systém mentorů velice oblíbený. V Černé hoře je zaveden bodový systém hodnocení kvality pedagogů, který ovlivňuje jejich profesní postup (Průcha, 2002).

V České republice již od prvního pracovního dne učitel začátečník přijímá veškeré povinnosti a odpovědnosti plnohodnotného učitele. V 70. letech 20. století u nás též fungovala instituce *učitele uváděče*, v současnosti již není dána zákonem a v praxi je využívána jen na některých školách. Udělení uváděcího učitele začínajícímu učiteli je v rukou ředitele (Podlahová, 2004).

Průcha (2002) vymezil tabulku nejčastějších problémů profesního startu začínajících učitelů ve světě. Podle jeho světového výzkumu je největším problémem učitelů začátečníků udržení disciplíny ve třídě (celkem v 85 % odpovědí). Lze jen spekulovat, proč tomu tak je. Oproti českému školství, kde respondenti neměli problém motivovat žáky, mají začínající učitelé ve světě s motivací žáků potíže. Nejmenšími potížemi začínajících učitelů ve světě je nedostatek volného času, nedostatečná pomoc při vstupu do edukační praxe a přeplněnost tříd.

Tabulka 10 Nejčastější problémy profesního startu učitelů (podle výpovědi začínajících učitelů v západní Evropě, USA, aj.)

Pořadí	Problém	% zastoupení
1.	Udržovat disciplínu ve třídě	85
2.	Motivovat žáky	50
3.	Přizpůsobovat se individuálním zvláštnostem žáků	46
4.	Hodnotit výsledky žáků	38
5.	Rozvíjet vztahy s rodiči	36
6.	Nevyhovující pomůcky a materiály	32
7.	Organizovat práci žáků ve třídě	30
8.	Řešit problémy individuálních žáků	30
9.	Příliš velká zátěž výuky	29
10.	Vztahy s kolegy	27
Nejméně časté problémy profesního startu učitelů		
Pořadí	Problém	Procentuální zastoupení
1.	Nedostatek volného času	11
2.	Nedostatečná pomoc a uvádění do praxe	10

2 CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Při konceptualizaci výzkumného šetření byly stanoveny následující cíle:

1. cíl výzkumného šetření:

Identifikovat, popsat a analyzovat formování budoucího pedagoga a jeho pojetí výuky v první fázi učitelské profese.

2. cíl výzkumného šetření:

Na základě analýzy kvalitativních dat a interpretovaných výsledků navrhnout model vývoje budoucího pedagoga od dětství po fázi učitele začátečníka.

K výše uvedeným cílům výzkumného šetření se vztahují následující výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka:

Jakých atributů nabývá formování pedagoga od dětství po první fázi učitelské praxe?

Dílčí výzkumné otázky:

Jak se vyvíjí motivy jednotlivých učitelů od dětství až po vstup do praxe?

Jakými atributy je utvářeno pojetí výuky začínajícího učitele?

3 METODICKÝ RÁMEC

3.1 Výzkumná strategie a design

Výzkumné šetření bylo pojato formou pilotní studie s cílem ověření metodiky výzkumu. V metodickém rámci pro realizaci výzkumného šetření s ohledem na výzkumné cíle byl následně zvolen kvalitativní přístup. Švaříček a Šed'ová (2007) kvalitativní výzkum charakterizují jako proces zkoumání jevů v prostředí s cílem dosažení celistvého obrazu. Výzkumník provádí výzkum za účelem rozkrytí a reprezentace toho, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální skutečnost.

Pro koncipování designu výzkumného šetření se jako nejvhodnější jevil přístup mnohopřípadové studie s deskriptivním charakterem.

Mnohopřípadová studie realizuje šetření u dvou a více lidí. Přesný počet není stanovován, odvíjí se vždy podle saturace potřebných dat. Výsledky se pak mohou mezi sebou porovnávat a konečným výstupem je závěrečná zpráva, která zahrnuje výsledky všech případů (Švaříček a Šed'ová, 2007).

Metoda sběru dat

Pro sběr dat byla zvolena technika polostrukturovaného rozhovoru. Jedná se to typ rozhovoru, kdy výzkumník využívá seznam témat, kterých je nutné se v rámci šetření dotknout. Návod výzkumníkovi pomáhá dodržet hlavní záměr rozhovoru (Hendl, 2005).

Jednotlivé respondentky byl vyzývány, aby vybral místo konání schůzky. Rozhovory tak probíhaly v kavárnách, ve škole nebo u učitelů doma. Pedagožky byly na začátku setkání seznámeny s tématem práce. Délka sezení většinou trvala přibližně 45 minut. Veškerá data získaná rozhovorem se zaznamenávala na diktafon. Následoval doslovný přepis. Z důvodu zachování anonymity nejsou uvedeny žádné specifické osobní údaje ani působiště učitelky. Žádná z dotazovaných neměla výhrady proti nahrávání rozhovoru. Informovaný souhlas (Příloha 1) byl vyhotoven.

3.2 Volba souboru

Volba případu je vždy odvozena od způsobu vymezení výzkumných cílů a výzkumných otázek. Volba vzorku tak probíhala cíleně. Sběr dat byl ukončen po dosažení teoretické saturace.

Soubor je rozdělen na základní a výběrový. Základním souborem jsou respondentky, které působí jako učitelky ve fázi profesního startu, tedy jsou učitelkami méně než tři roky a vyučují děti od narození do ukončení povinné školní docházky. Výběrovým souborem jsou čtyři respondentky Eva, Iva, Romana a Kateřina, které působí jako učitelky na 1. stupni základních škol, vyučují tři a méně let. Každá byla k pedagogické profesi přivedena určitým souborem motivů, jak bude zjištěno níže.

Pro výzkumné šetření byla stanovena kritéria:

- 1) Pohlaví: není důležité
- 2) Věk: 24 let a více
- 3) Studentka nebo absolventka pedagogické fakulty oboru Učitelství 1. stupně ZŠ
- 4) Aktuálně výkon učitelské profese na 1. stupni ZŠ
- 5) Délka pedagogické praxe: maximálně 3 roky

Ukázala se variabilita v délce praxe, kdy jedna z pedagožek je v praxi již třetím rokem. Další variabilitou je velikost a lokalizace škol. Dvě ze začínajících učitelek pracují na vesnické škole a dvě učí ve velkých městských školách.

3.3 Analýza získaných dat

V počáteční fázi zpracovávání dat byla použita metoda kódování „tužka a papír“. K další analýze dat pak bylo použito selektivní kódování. Výzkumné šetření přineslo velké množství dat v podobě zvukových nahrávek rozhovorů. Po transkripci byly rozhovory opětovně předčítány a rozkládány na kódy. Klíčové citace byly zvýrazněny, kódovány, překódovány a rozříděny do témat.

Průběh analýzy dat:

Rozhovory → transkripce rozhovoru → čtení, opakované čtení → kódování (otevřené, axiální, selektivní) → opakované čtení → třídění kódů → vymezení a popis kategorií → vytvoření tabulky dle kategorií a kódů → tematická analýza → vymezení shodných témat → vytvoření přehledu témat → vytvoření modelu *formování budoucího pedagoga a jeho následné pojetí výuky v první fázi učitelské profese*.

Z transkripce rozhovorů byla získaná data dále kódována a analyzována pomocí tematické analýzy. Tematickou analýzu můžeme vymezit jako metodu, která slouží k identifikaci, analýze a odkazování k tématům vyplývajících ze sesbíraných dat. Tato metoda umožňuje lepší porozumění případu, který zkoumáme. Z dat, které jsou shromážděny, se objevují témata (Braun, Clarke, 2006).

Pro analýzu témat platí pravidlo Berelsonovo „*content analysis stands or falls by its categories*.“

Kritéria pro vymezení kategorií v tematické analýze jsou:

1. Schéma kategorií má být teoreticky odvozeno, tj. má odpovídat cílům výzkumu.
2. Schéma kategorií má být úplné, tj. má postačovat k zachycení všech možných obsahů.
3. Kategorie mají být navrženy jako vzájemně se vylučující.
4. Kategorie mají být navzájem nezávislé.
5. Kategorie mají vycházet z jednotného třídícího principu.
6. Kategorie mají být definovány jednoznačně (Merten, 1983)

Pro zvýšení validity práce se pokusíme výzkum propojovat a porovnávat s výsledky jiných empirií. Výzkumná část byla konzultována s pedagožkou a psychoterapeutkou (z důvodu úzké hranice mezi pedagogickou a psychologickou vědou). Tyto mezioborové konzultace tak dále zvýšily validitu dat.

4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Pátrání po odpovědi na výzkumnou otázku „**Jakých atributů nabývá formování pedagoga od dětství po první fázi učitelské praxe?**“ jsme začali v období dětství, kdy se první motivy a další předpoklady pro formulaci pedagožky objevovaly.

Následující výpovědi budou rozděleny na základě kódování a kategorizování do tří částí, kategorií, a podkategorií.

Jako nejvhodnější se pro jednotlivé části jeví pojmenování podle časových úseků „Dětství“, „Studium“, a „Pedagogická praxe (profesní start).“

Dětství bychom pro předmět tohoto výzkumu definovali jako etapu od narození do ukončení povinné školní docházky. Dětství chápeme jako etapu končící kolem 15. až 16. roku života. Studium pro předmět tohoto výzkumu chápeme dobu, kdy respondentky nastoupily na střední školu a následně na pedagogickou fakultu, až po dobu, kdy přípravu na učitelské povolání ukončily. Část učitelská praxe je chápána v rámci etapy profesního startu. Dotazovány byly učitelky

Ve všech stanovených časových úsecích (dětství, studium, profesní start) byly vytvořeny následující kategorie:

1. PŘÍČINA
2. JEV
3. JEDNÁNÍ
4. NÁSLEDKY

Subkategorie zahrnují oblasti motivů, vzorů, profesní orientace v oboru pedagogiky, angažovanost v oboru pedagogiky, zpětné vazby a reflexe v jednotlivých věkových obdobích, jejich proměnách s přibývajícím věkem a jejich proměnách po vstupu do pedagogické praxe

Tyto kategorie lze dekodovat také rozdělením na subkategorie:

1. PŘÍČINA

Příčinou výběru pedagogické profese můžeme chápat MOTIVY a VZORY. Jak již bylo popsáno v předchozích kapitolách, motivy mohou být vnější, či vnitřní, pozitivní i negativní. Všechny tyto typy byly zařazeny do kategorie motivy, stejně tak byla zahrnuty pozitivní, negativní i neuvedené.

2. JEV

Kategorii jev byla přiřazena subkategorie PROFESNÍ ORIENTACE. Profesní orientací v oboru pedagogiky chápeme to, co vše jedinec o povolání ví, jak se dále v pedagogice vzdělává apod.

3. JEDNÁNÍ

Do kategorie jednání byla zařazena subkategorie ANGAŽOVANOST. Angažovanost v pedagogické profesi můžeme chápat tak, jak se jedinec o profesi aktivně zajímá, co prosazuje atd.

4. NÁSLEDKY

Do kategorie následky byla zařazena subkategorie ZPĚTNÁ VAZBA a REFLEXE. Zpětnou vazbou chápeme to, jak jedinec pedagogickou profesi vnímá a jak ji hodnotí ze svého pohledu. Reflexí chápeme to, jak pedagogická profese ovlivnila osobnost jedince a jak svou osobnost jako pedagoga hodnotí.

Ve snaze o dokumentaci procesu dále ve výzkumu prezentujeme vzniklé tabulky a naznačujeme souvislosti kódováním. Nyní stručně uvedeme přehled kódů jednotlivých odpovědí respondentek a tabulky, jež slouží jako přehled toho, jakou charakteristiku lze o respondentkách dedukovat.

Výsledky jsou interpretovány u jednotlivých účastnic výzkumného šetření následovně:

- 1) Základní údaje o respondentce.
- 2) Prezentace vývoje motivů.
- 3) Přímá řeč respondentky na otázku, kdy se rozhodla stát učitelkou.
- 4) Implementace přehledu kategorií a kódů v jednotlivých časových obdobích.
- 5) Výsledná prezentace modelu formování pojetí výuky budoucího učitele a začátečníka.

Pro teoretickou část práce byl stanoven přehled kategorií a kódů v časové ose následovně:

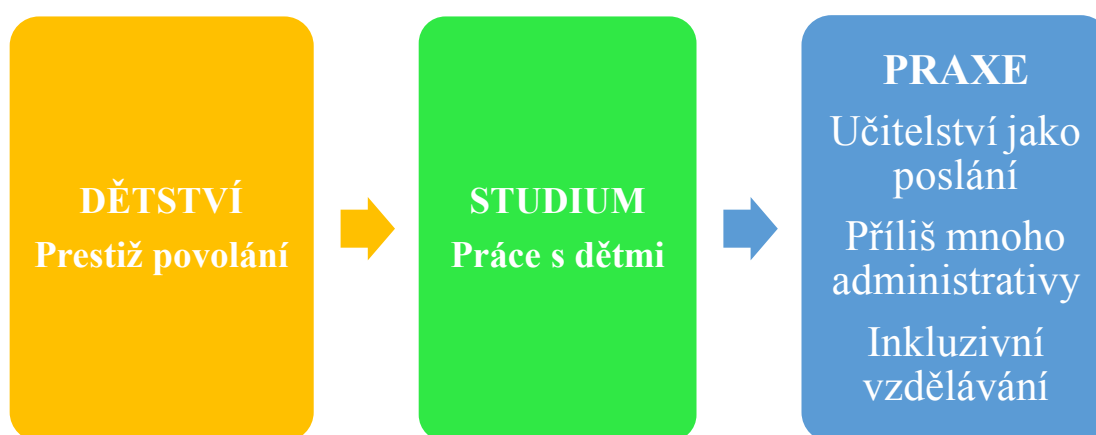
Tabulka 11 Přehled kategorií a kódů

Časové období	Kategorie	Subkategorie
Dětství	Příčina	Motivace
		Vzory
	Jev	Profesní orientace
	Jednání	Angažovanost v oboru
	Následky	Zpětná vazba
Reflexe		
Studium	Příčina	Motivace
		Vzory
	Jev	Profesní orientace
	Jednání	Angažovanost v oboru
	Následky	Zpětná vazba
Reflexe		
Praxe (profesní start)	Příčina	Motivace
		Vzory
	Jev	Profesní orientace
	Jednání	Angažovanost v oboru
	Následky	Zpětná vazba
Reflexe		

4.1 Romana

Romana je absolventkou prezenčního studia Ostravské univerzity, je jí 28 let. Je učitelkou na vesnické škol, kde učí již třetím rokem. Vyučuje děti čtvrté třídy, jimž je také třídní učitelkou. Ve své třídě má 20 dětí, z nichž jedno je integrované. Má ráda děti pro jejich čistou duši, to je její kritérium ve volbě zaměstnání/oboru.

Pravděpodobně z důvodu delší praxe, než mají zbývající tři respondentky působila Romana nejsebejistěji. Rozhovor s Romanou byl uskutečněn v její domácnosti. Autorka se s Romanou znala z praxí v rámci vysokoškolského studia.



Obrázek 4 Formování motivů – Romana

Romana odpovídá na otázku ohledně jejího stylu pojetí výuky následovně: „*No, tak to má myslím si každý v sobě. Každý to učí jinak. Než já jsem přišla na to své, tak třeba učím jinak třetí třídu než minulý, předminulý rok. Mám třetí čtvrtou, třetí čtvrtou teď jo, takže vyvaruju se možná i chyb z minulých ročníků. Stále se učím, aby to bylo dokonalejší, dokonalejší. Abych zvládala rychlejší, ale každé to děcko je jiné, každá třída je jiná. Některým to jde rychle, některým pomaleji.*“

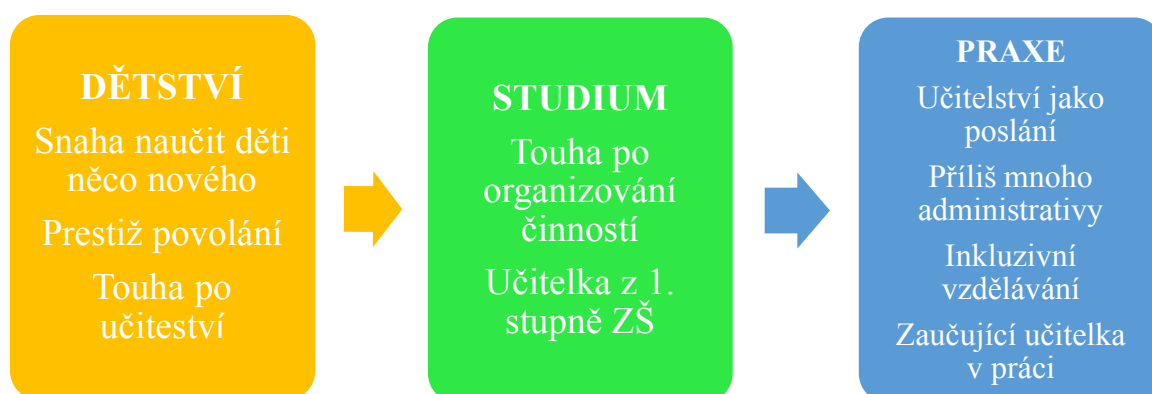
Tabulka 12 Reflexe (implementace) dat z rozhovoru ROMANY, rozdělené do kategorií a subkategorií včetně časového rozložení

Časové období	Kategorie	Subkategorie	Kódy
Dětství	Příčina	Motivace	Prestiž povolání
		Vzory	Žádný
	Jev	Profesní orientace	Snaha o důslednou výuku
	Jednání	Angažovanost v oboru	Hra na učitelku
	Následky	Zpětná vazba	Objevení přirozené autority
Reflexe		Prohloubení kladného vztahu k dětem	
Studium	Příčina	Motivace	Práce s dětmi
		Vzory	Žádný
	Jev	Profesní orientace	Orientace spíše na všeobecný přehled, Tvorba vlastního materiálu
	Jednání	Angažovanost v oboru	Plánování vhodných aktivit nebo činností
	Následky	Zpětná vazba	Vlastní úsudek
Reflexe		Naplněnost učitelstvím	
Praxe (profesní start)	Příčina	Motivace	Užitečnost pedagogické profese, Příliš mnoho administrativy, Inkluzivní vzdělávání
		Vzory	Žádný, Respondentka sama
	Jev	Profesní orientace	Snaha o inovaci výuky, Snaha o výuku hrou
	Jednání	Angažovanost v oboru	Některé činnosti ve školství berou jako zbytečné, Nedodržování vzdělávacího plánu, Práce podle potřeb dětí
	Následky	Zpětná vazba	Prostřednictvím třetí osoby, Prostřednictvím úkolů nebo testů
Reflexe		Těžká únava a vyčerpání, Důležitost oddělování pracovního a soukromého života	

4.2 Iva

Iva je studentkou kombinované formy Ostravské univerzity, navštěvuje 4. ročník. Je jí 30 let. V minulosti již absolvovala studium sociálního oboru, kterému se také věnovala, ale nenaplňoval ji. Proto nyní studuje pedagogický obor. Ve školství pracuje prvním rokem. Ve třídě má 28 dětí, z toho 5 integrovaných. Práce je pro ni posláním, učitelství vnímá jako rodinnou tradici. Matka pracuje ve středisku výchovné péče.

Ivu doporučila autorce pro výzkumné šetření jedna z respondentek. Rozhovor probíhal po vyučování ve škole, ve které vyučuje.



Obrázek 5 Formování motivů –Iva

Na otázku, zda si jako malá hrála na učitelku, Iva odpovídá: „*No hrála jsem si. Právě úplně pořád jsem si hrála na učitelku. Co já si pamatuju, tak úplně od malička. Asi když jsem, víš, když jsem asi začala chodit do té školy. Ve školce jsem asi nevěděla, co to asi je, být učitelka. Ale když jsem začala chodit do první třídy a když jsem tu učitelku viděla, tak jsem ji hned napodobovala. Takže od první třídy jsem si přála být učitelkou.*“

Tabulka 13 Reflexe (implementace) dat z rozhovoru IVY, rozdělené do kategorií a subkategorií včetně časového rozložení

Časové období	Kategorie	Subkategorie	Kódy
Dětství	Příčina	Motivace	Prestiž povolání, Touha po učitelství, Touha naučit děti něco nového
		Vzory	Učitelka z 2. stupně ZŠ
	Jev	Profesní orientace	Orientace spíše na všeobecný přehled
	Jednání	Angažovanost v oboru	Hra na učitelku
	Následky	Zpětná vazba	Objevení tvořivé stránky osobnosti
		Reflexe	Naplněnost učitelstvím
Studium	Příčina	Motivace	Touha po organizování činností
		Vzory	Učitelka z 2. stupně ZŠ
	Jev	Profesní orientace	Studium jako nepotřebné pro profesní rozvoj
	Jednání	Angažovanost v oboru	Zájem o výuku hrou, Plánování vhodných aktivit nebo činností
	Následky	Zpětná vazba	VŠ jako nepotřebná pro profesní rozvoj
		Reflexe	Dokáže si udržet pozornost dětí
Praxe (profesní start)	Příčina	Motivace	Užitečnost pedagogické profese, Příliš mnoho administrativy, Inkluzivní vzdělávání
		Vzory	Učitelka z 2. stupně ZŠ, Zaučující učitelka v práci
	Jev	Profesní orientace	Tvorba vlastního materiálu
	Jednání	Angažovanost v oboru	Nedodržování vzdělávacího plánu, Některé činnosti ve školství berou jako zbytečné
	Následky	Zpětná vazba	Respekt dětí, Prostřednictvím úkolů nebo testů
		Reflexe	Demokratický přístup jako klíč k přátelství

4.3 Eva

Eva je absolventkou univerzity Palackého. Evě je 25 let. Ve školství pracuje prvním rokem, ve vesnické neúplné škole s 1. - 5. ročníkem. Ve třídě má 9 dětí. Eva je třídní učitelkou v 1. třídě, ale některé předměty vyučuje doplňkově i ve 3. a 4. třídě. Učitelství mají v rodině, matka i babička jsou aprobované učitelky. Eva od mládi sportuje. Učitelkou nechce být napořád, dokonce se pokoušela dostat na studium jiného oboru. Je také trenérkou fitness. Má spoustu zkušeností s organizací táborů. Z rozhovorů je patrné, že jejím cílem je především připravit děti na život. Práce učitelky ji baví, ale není to pro ni životním posláním.

Jelikož je Eva velice vytížená, rozhovor s ní probíhal v průběhu jízdy autem. Autorka Evu zná z gymnázia, sama Evu vnímala jako vzor a motiv k výběru studia učitelství.



Obrázek 6 Formování motivů – Eva

„Když jsem byla malá, jo, hrála jsem si na učitelku. Měla jsem to hodně spojené s tím, že mamka i babička učily. Jako definitivně jsem se rozhodla, že budu učitelkou ale až když jsem se rozhodovala kam dál no, v pátáku.“

Tabulka 14 Reflexe (implementace) dat z rozhovoru EVY, rozdělené do kategorií a subkategorií včetně časového rozložení

Časové období	Kategorie	Subkategorie	Kódy
Dětství	Příčina	Motivace	Učitelství jako rodinná profese
		Vzory	Rodiče učitelé, Babička učitelka
	Jev	Profesní orientace	Pozorování učitelů v praxi
	Jednání	Angažovanost v oboru	Hra na učitelku
	Následky	Zpětná vazba	Vlastní úsudek
Reflexe		Prohloubení kladného vztahu k dětem, Naplněnost učitelstvím	
Studium	Příčina	Motivace	Kladný vztah k dětem
		Vzory	Rodiče učitelé
	Jev	Profesní orientace	Tvorba vlastního materiálu
	Jednání	Angažovanost v oboru	Organizace táborů
	Následky	Zpětná vazba	Prostřednictvím třetí osoby
Reflexe		Učitelství jako nouzová profese	
Praxe (profesní start)	Příčina	Motivace	Užitečnost pedagogické profese, Učitelství jako nejjednodušší varianta pro studia
		Vzory	Žádný
	Jev	Profesní orientace	Snaha o výuku hrou, Tvorba projektů
	Jednání	Angažovanost v oboru	Vyučování podle příprav a učebnic, Nedodržování vzdělávacího plánu, Oddělování pracovního a soukromého života
	Následky	Zpětná vazba	Prostřednictvím úkolů nebo testů
Reflexe		Přijímání zodpovědnosti za edukaci dětí	

4.4 Kateřina

Katka je studentkou 5. ročníku Ostravské univerzity, je jí 24 let. Aktuálně studuje prezenční formou studia. Od letního semestru 4. ročníku pracuje v městské škole jako učitelka 4. třídy, kde je také třídní učitelkou. Ve třídě má dvacet dětí. Její práce je jí koníčkem, učitelství má jako rodinou tradici. V práci je nejangažovanější ze všech respondentek.

Katka je nadšenou učitelkou. Je energická a usměvavá. Autorka ji zná z dětství, kdy spolu sportovaly. Rozhovor probíhal v kavárně, i když bylo místo hlučnější než ostatní, neviděly jsme to jako problém.



Obrázek 7 Formulování motivů – Kateřina

Jak Katka sama uvádí, její motivy pro volbu učitelské profese sahají do dětství. „Začalo to asi na prvním stupni. Měla jsem svoje vlastní staré sešity. Tak jsem si je mohla jsem opravovat. Psala jsem si i do žákovské knížky poznámky. Jo, do své vlastní.“

Tabulka 15 Reflexe (implementace) dat z rozhovoru KATKY, rozdělené do kategorií a subkategorií včetně časového rozložení

Časové období	Kategorie	Subkategorie	Kódy
Dětství	Příčina	Motivace	Touha po učitelství
		Vzory	Rodiče učitelé
	Jev	Profesní orientace	Utváření her pro kamarády, Utváření her pro rodinu
	Jednání	Angažovanost v oboru	Hra na učitelku
	Následky	Zpětná vazba	Objevení přirozené autority
		Reflexe	Ztotožnění se s pedagogickou profesí
Studium	Příčina	Motivace	Trénování dětí, Práce s dětmi
		Vzory	Učitel na 1. stupni ZŠ
	Jev	Profesní orientace	Orientace spíše na všeobecný přehled
	Jednání	Angažovanost v oboru	Trénování dětí
	Následky	Zpětná vazba	Učitelství je podmíněno častým hodnocením
		Reflexe	Praxe je odlišná od teorie ze studií
Praxe (profesní start)	Příčina	Motivace	Učitelství jako poslání, Příliš mnoho administrativy
		Vzory	Respondentka sama, Učitelé kolegové
	Jev	Profesní orientace	Snaha o výuku hrou
	Jednání	Angažovanost v oboru	Snaha o převychování dětí,
	Následky	Zpětná vazba	Respekt dětí, Vzájemná láska s dětmi
		Reflexe	Přijímání zodpovědnosti za vzdělávání a výchovu dětí

4.5 Přehled kategorií získaný analýzou všech případů

V návaznosti na výše uvedené výsledky jednotlivých případů mnohopřípadové studie byl vytvořen souhrn všech kategorií, subkategorií a kódů vyskytujících se v jednotlivých případových studiích.

Tabulka 16 Přehled kategorií a kódů na základě analýzy všech odpovědí bez ohledu na časový úsek

Kategorie	Subkategorie	Kódy
Příčina	Motivace	Prestiž povolání, Práce s dětmi, Užitečnost pedagogické profese, Příliš mnoho administrativy, Inkluzivní vzdělávání, Touha po učitelství, Trénování dětí, Učitelství jako rodinná profese, Kladný vztah k dětem, Učitelství jako nejjednodušší varianta pro studia, Touha naučit děti něco nového, Touha po organizování činností, Učitelství jako poslání
	Vzory	Učitelka z 1. stupně ZŠ, Rodiče učitelé, Babička učitelka, Zaučující učitelka v práci, Respondentka sama, Učitelé kolegové, Žádný
Jev	Profesní orientace	Utváření her pro kamarády, Utváření her pro rodinu, Orientace spíše na všeobecný přehled, Pozorování učitelů v praxi, Snaha o důslednou výuku, Snaha o inovaci výuky, Snaha o výuku hrou, Tvorba vlastního materiálu, Tvorba projektů, Studium jako nepotřebné pro profesní rozvoj
Jednání	Angažovanost v oboru	Hra na učitelku, Zájem o výuku hrou, Plánování vhodných aktivit nebo činností, Nedodržování vzdělávacího plánu, Organizace táborů, Oddělování pracovního a soukromého života, Trénování dětí, Snaha o převychování dětí, Práce podle potřeb dětí, Vyučování podle příprav a učebnic, Některé činnosti ve školství berou jako zbytečné
Následky	Zpětná vazba	Objevení přirozené autority, Vlastní úsudek, Prostřednictvím třetí osoby, Prostřednictvím úkolů nebo testů, Učitelství je podmíněno častým hodnocením, Respekt dětí, Objevení tvořivé stránky osobnosti, Vzájemná láska s dětmi, VŠ jako nepotřebná pro profesní rozvoj
	Reflexe	Učitelství je naplňující, Dokáže si udržet pozornost dětí, Demokratický přístup jako klíč k přátelství, Prohloubení kladného vztahu k dětem, Učitelství jako nouzová profese, Přijímání zodpovědnosti za vzdělávání a výchovu dětí, Ztotožnění se s pedagogickou profesí, Praxe je odlišná od teorie ze studií, Naplněnost učitelstvím, Těžká únava a vyčerpání, Důležitost oddělování pracovního a soukromého života

4.6 Návrh modelu

Na základě 2. výzkumného cíle byl vytvořen model formování budoucího pedagoga a jeho následné pojetí výuky při vstupu do praxe. Dekódování odpovědí v jednotlivých časových obdobích proběhlo implementací do časových období včetně označení respondentky, která tuto odpověď prezentovala. Za užití tematické analýzy byla vyhledávána témata, která byla shodná u dvou a více respondentek. Z těchto společných témat byl sestaven model.

Tabulka 17 Grafické znázornění naplněnosti subkategorií u respondentek – Dětství

DĚTSTVÍ						
Kategorie	Subkategorie	Kódy	Iva	Romana	Kateřina	Eva
Příčina	Motivace	Prestiž povolání	X	X		
		Touha po učitelství	X			X
		Učitelství jako rodinná profese			X	
		Touha naučit děti něco nového	X			
	Vzory	Učitelka z 1. stupně ZŠ	X			
		Rodiče učitelé			X	X
		Babička učitelka				X
	Žádný		X			
Jev	Profesní orientace	Utváření her pro kamarády				X
		Utváření her pro rodinu				X
		Orientace spíše na všeobecný přehled	X			
		Pozorování učitelů v praxi			X	
		Snaha o důslednou výuku		X		
Jednání	Angažovanost v oboru	Hra na učitelku	X	X	X	X
Následky	Zpětná vazba	Objevení přirozené autority		X		X
		Vlastní úsudek			X	
		Respekt dětí		X		
	Reflexe	Objevení tvořivé stránky osobnosti	X			
		Učitelství je naplňující	X			
		Prohloubení kladného vztahu k dětem		X	X	
		Ztotožnění se s pedagogickou profesí				X

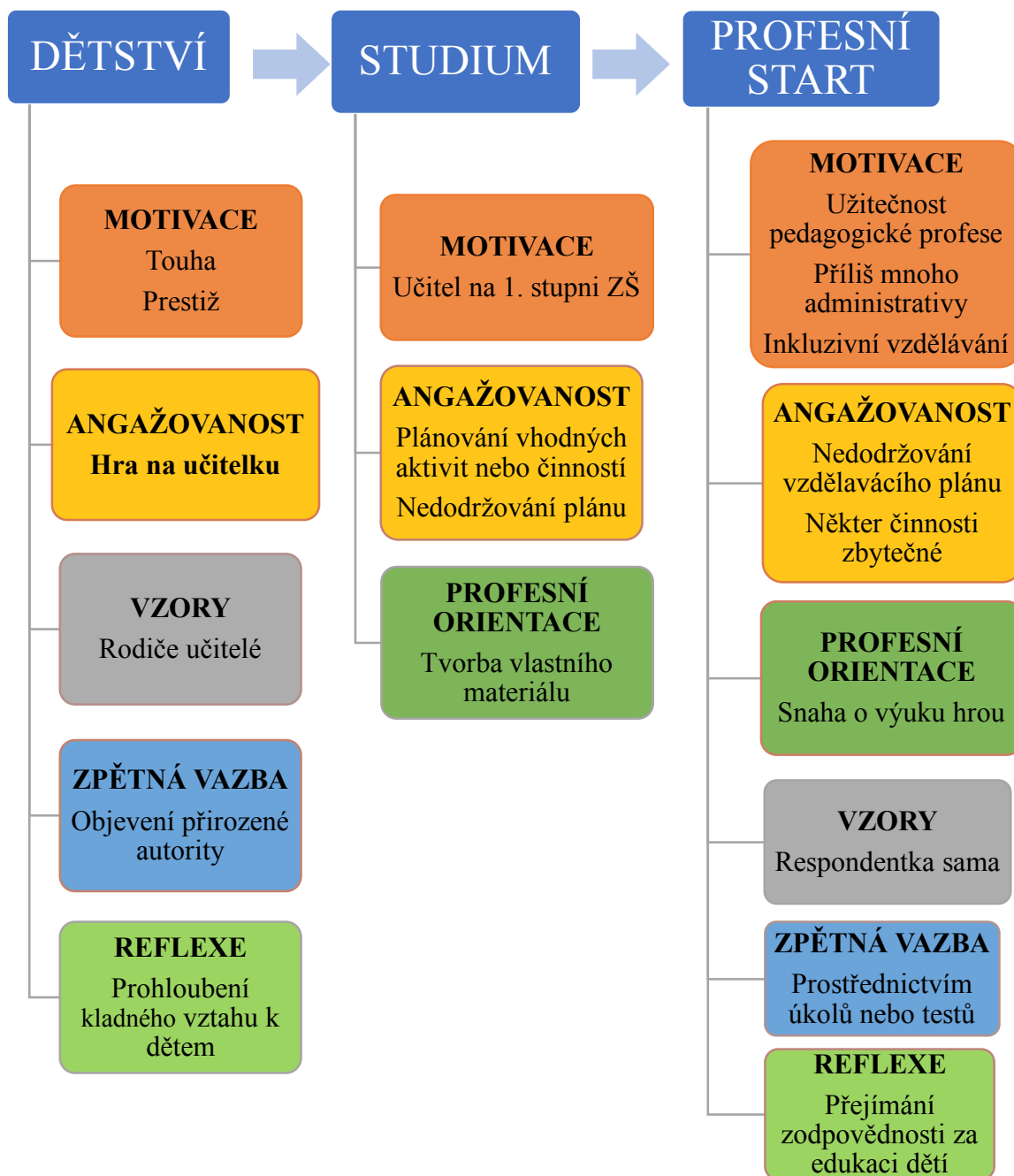
Tabulka 18 Grafické znázornění naplněnosti subkategorií u respondentek– Studium

STUDIUM						
Kategorie	Subkategorie	Kódy	Iva	Romana	Kateřina	Eva
Příčina	Motivace	Prestiž povolání		X		
		Práce s dětmi				X
		Trénování dětí				X
		Kladný vztah k dětem			X	
	Touha po organizování činností	X				
	Vzory	Učitelka z 1. stupně ZŠ	X			X
		Rodiče učitelé			X	
Žádný			X			
Jev	Profesní orientace	Utváření her pro kamarády				X
		Utváření her pro rodinu				X
		Orientace spíše na všeobecný přehled		X		
		Tvorba vlastního materiálu		X	X	
		Studium jako nepotřebné pro profesní rozvoj	X			
		Zájem o výuku hrou	X			
		Plánování vhodných aktivit nebo činností	X	X	X	
		Trénování dětí				X
	Zpětná vazba	Vlastní úsudek		X		
		Prostřednictvím třetí osoby			X	
		Učitelství je podmíněno častým hodnocením				X
		VŠ jako nepotřebná pro profesní rozvoj	X			
		Učitelství je naplňující	X			
	Reflexe	Dokáže si udržet pozornost dětí	X			
		Učitelství jako nouzová profese			X	
		Praxe je odlišná od teorie ze studií				X
		Naplňenost učitelstvím		X		

Tabulka 19 Grafické znázornění naplněnosti subkategorií u respondentek
– Učitelská praxe

UČITELSKÁ PRAXE (PROFESNÍ START)						
Kategorie	Subkategorie	Kódy	Iva	Romana	Katy	Eva
Příčina	Motivace	Učitelství jako poslání	X	X	X	
		Příliš mnoho administrativy	X	X		X
		Inkluzivní vzdělávání	X	X		
		Učitelství jako nejjednodušší varianta pro studia				X
	Vzory	Učitelka z 2. stupně ZŠ	X			
		Zaučující učitelka v práci	X			
		Respondentka sama		X		X
		Učitelé kolegové				X
		Žádný		X	X	
Jev	Profesní orientace	Snaha o inovaci výuky		X		
		Snaha o výuku hrou		X	X	X
		Tvorba vlastního materiálu	X			
		Tvorba projektů			X	
Jednání	Angažovanost	Nedodržování vzdělávacího plánu	X		X	X
		Oddělování pracovního a soukromého života			X	
		Snaha o převychování dětí				X
		Práce podle potřeb dětí		X		
		Vyučování podle příprav a učebnic			X	
		Některé činnosti ve školství berou jako zbytečné	X	X		
Následky	Zpětná vazba	Prostřednictvím třetí osoby		X		
		Prostřednictvím úkolů nebo testů	X	X	X	
		Respekt dětí	X			X
		Vzájemná láska s dětmi	X			X
		Učitelství je naplňující				X
	Reflexe	Dokáže si udržet pozornost dětí	X			
		Demokratický přístup jako klíč k přátelství	X			
		Přijímání zodpovědnosti za vzdělávání a výchovu dětí		X	X	X
		Těžká únava a vyčerpání		X		
		Důležitost oddělování pracovního a soukromého života		X		

4.7 Návrh modelu formování budoucího pedagoga a jeho následné pojetí výuky při vstupu do praxe



Obrázek 8 Typický model formování budoucího pedagoga a jeho následné pojetí výuky při vstupu do praxe

5 DISKUSE

Cílem výzkumného šetření bylo identifikovat, popsat a analyzovat formování budoucího pedagoga a jeho pojetí výuky v první fázi učitelské profese. Tento cíl šetření byl naplněn, jelikož byly jasně vymezeny nejen motivy, ale i další faktory při formování pedagoga a jeho postoje na začátku učitelské profese. Vymezeny byly již od fáze dětství až po nástup do profese. Při vstupu do profesního startu mnohé z respondentek naznačily rozpor mezi realitou a očekáváním, mnohdy zažily až zklamání, nebo alespoň únavu. Z rozhovorů také vyplynulo, že pedagogická praxe není téměř vůbec totožná s teoretickými vzorci profese, které respondentky získaly během života, zejména v období studia učitelství.

Na základě analýzy kvalitativních dat a interpretovaných výsledků byl navrhnut model vývoje budoucího pedagoga od dětství po fázi učitele začátečníka. Druhý cíl práce tak byl naplněn. Využito pro analýzu dat bylo tematické analýzy.

První dílčí výzkumná otázka zněla, jak se vyvíjely motivy učitele od dětství až po vstup do praxe. Některým respondentky při příchodu do praxe ztratily ideje z dětství. Nejdříve si myslely, že budou vyučovat děti, které budou sedět poslušně v lavicích a respektovat učitele. Při příchodu do reálného vyučování však zjistily, že nekázeň žáků, nastavení školského systému a další negativní faktory mohou učitele vyčerpat natolik, že dojde k přesvědčení, že jeho práce je marná. Některé si vytvářely přípravy až dlouho do noci, do naprostého vyčerpání. Již v první fázi učitelské profese došly k závěru, že je velmi důležité umět oddělit pracovní a soukromý život. Naučily se lépe hospodařit s časem a užít si volných chvíl věnovaných svým zájmům a blízkým. Únava, vyčerpání a příznaky vyhoření mohou přicházet v pedagogické profesi velmi rychle a je důležité zpozorovat je už při prvních projevech. I když je práce s dětmi respondentky vnímaly jako naplňující, tak i přes to, může učitel „vyhořet“. Únava při práci s lidmi přichází velmi rychle a její spád je rychlejší, než mnozí očekávají. Často si prvních fází syndromu vyhoření nemusíme ani všimnout. Dále bychom si měli uvědomit, že metody, techniky, aktivity, zkrátka všechny činnosti pro děti, které si najdeme na internetu, přípravy a materiál který si vytvoříme, ne vždy mají očekávaný úspěch. Každé dítě je jedinečné a individuální, má své potřeby. Musíme se naučit vyrovnat s tím, že pokaždé se úspěchu nedočkáme.

Dílejší otázkou výzkumného šetření bylo zmapovat jakými atributy je utvářeno pojetí výuky začínajících učitelů, tedy to, jak se vyvíjely motivy s mírou angažovanosti v oboru v kontextu vývoje profesní orientace. Motivы pedagogů, sebepojetí učitele i pojetí výuky jsou u pedagogů formovány již od dětství. Na základě těchto informací bylo zpracováno několik tabulek a grafů, které ukazují, že právě až v etapě profesního startu některé z respondentek poznaly, že učitelská profese má také svá negativa, tedy v podstatě negativní motivy k setrvání v pedagogické profesi do budoucna. Často jsou učitelé odrazováni právě přílišnou administrativou, nebo celkovým negativně laděným přístupem k inkluzivnímu vzdělávání, které bylo v nedávné době zavedeno i do českých škol. Inkluze je dle výpovědi respondentek (nebo dle výpovědi valné většiny pedagogů) považována za nedomyšlený krok dopředu, který v konečném důsledku brzdí všechny aktéry. Téma inkluze by však mohlo být k diskusi pro samostatnou kapitolou a není předmětem této práce. Respondentky také zjistily, že praxe je naprosto odlišná od idejí ze studií a že jím studium v podstatě přínosem nebylo. Vždy se musely spolehnout na metodiku učebnic, vzdělávacích plánů, vlastních příprav a materiálů. V souvislosti se vzdělávacím plánem bychom rádi uvedli, že několik respondentek se v rámci rozhovoru svěřilo, že vzdělávací plán nedodržují. Můžeme jen polemizovat, zda ho nedodržují, protože stanovené aktivity neovládají, nemají na ně dostatek času nebo ho zavrhnou jen proto, že si myslí, že samy dokážou děti naučit lépe podle vlastních pravidel? Respondentky jsou nespokojené s přílišnou administrativou. Jedna z dotazovaných uvádí, že ji kvůli tomu nezbyvá ani tolik času na samotné učení. Je to tak vážně správně? Je dobře, že se dokumenty často falšují jen proto, aby byl spokojený někdo cizí? Je chyba na straně systému státu, Evropské unie nebo přístupu učitelek?

Autorka považuje vytyčené výzkumné cíle za naplněné a použitou metodu výzkumu za vhodnou. Získané výsledky výzkumného šetření lze pro účely pilotní studie považovat za dostačující. Práci shledáváme přínosnou pro další zkoumání této problematiky.

Autorka si je vědoma všech možných limitů, které mohly ovlivnit výsledky výzkumného šetření. Nezkušenost s vedením rozhovorů lze považovat za jeden z limitů na straně výzkumníka.

Vhodným návrhem tématu pro další práci by se jevílo kvantitativní výzkumné šetření, zaměřené na postoje učitelů. Dále také dotazníkové šetření s cílem zjistit vliv motivů učitelů a jejich význam pro učitele začátečníka. Jako zajímavé se jeví také kvalitativní přístupy při

zkoumání této problematiky pojaté v biografickém designu, ale také další vývoj pedagoga experta a jeho proměna. Dosud nebyl realizovaný výzkum, který by se snažil o propojení motivů s fází učitele začátečníka, proto by autorka doporučila tuto sondu do problematiky dále rozšířit

Autorce se nepodařilo na základě vytvořené rešerše vyhledat výzkum, ve kterém by byla probíraná totožná problematika. Nalézt se však podařilo několik podobných prací, zvláště v oblasti psychologických studiích zkoumajících identitu učitelů. Jedná se například o studii *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*, kterou publikovala Juklová (2013). Zmíněná studie se zabývá procesem vývoje identity, k čemuž využívá metodu životního příběhu u učitelů do 5 let praxe.

ZÁVĚR

Diplomová práce se věnuje motivům volby pedagogického povolání a začátkům profesní dráhy učitele.

V teoretickém rámci byl vytvořen podklad pro výzkumné šetření. V první subkapitole jsou vymezeny psychologické pojmy motivace, druhá subkapitola podává výčet možných motivů při volbě pedagogického kariérního směru. Třetí podkapitola nás seznamuje s osobností pedagoga. Snažíme se o všestranný přístup k popisu osobnostní struktury. Ve čtvrté podkapitole vnímáme jako klíčové pojmy kompetence, identitu, sebepojetí a pojetí výuky. Prezentovány jsou taktéž typologie učitelů dle různých klasifikací, stejně tak pedagogické kompetence. Pátou subkapitolou nahlížíme na fázi učitele začátečníka, popisujeme jeho vyrovnávání se s novou rolí, zmiňujeme negativní vlivy působící při vstupu do praxe a v poslední řadě srovnáváme profesní start učitelů v České republice se zahraničím.

Na základě analýzy získaných dat metodou rozhovoru byl vytvořen model formování budoucího učitele a jeho pojetí výuky. V rámci druhé kapitoly stanovujeme výzkumné cíle a otázky. Cíli bylo identifikovat, popsat a analyzovat formování budoucího pedagoga a jeho pojetí výuky v první fázi učitelské profese a na základě analýzy kvalitativních dat a interpretovaných výsledků navrhli model vývoje budoucího pedagoga od dětství po fázi učitele začátečníka. Tyto cíle jsme v rámci výzkumného šetření naplnili.

Metodický rámec je vymezen třetí kapitolou, kde jsou charakterizovány použité metody a formy empirické části. Čtvrtá kapitola interpretuje výsledky výzkumného šetření. Na základě analýzy získaných dat byl vytvořen model formování budoucího učitele a jeho pojetí výuky.

Při rozhodování, zda se věnovat učitelství, mají motivy na budoucího pedagoga významný vliv. Již v dětství nás mohou ovlivnit sny stát se učitelem, rodina, ve které je učitelství tradicí. V pozdějším věku si budoucí student pedagogické fakulty uvědomuje prestiž tohoto povolání. Učitelská profese je posláním.

SEZNAM LITERÁRNÍCH ZDROJŮ

1. BRAUN, V. and CLARKE, V. *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology, 2006. 3 (2). pp. 77-101, ISSN 1478-0887.
2. ČAKRT, M. *Typologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Management press, 2008. ISBN 978-80-7261-112-6.
3. ČÁP, J., MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
4. DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
5. FARKOVÁ, M. *Dospělost a její variabilita*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2480-5.
6. GRÁC, J. *Pohľady do psychológie hodnotovej orientácie mládeže*. 1.vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1979. ISBN 67-015-79.
7. HAVLÍK, R., *Úvod do sociologie*, 2. vyd. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-139-0.
8. HAVLÍK, R., KOŤA. J. *Sociologie výchovy a školy*. 2.vyd. Praha: Portál, 2007. ISNN 978-80-7367-327-7.
9. HELUS, Z. *Úvod do psychologie*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3037-0
10. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2
11. HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelské praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN978-80-247-3704-1
12. JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8
13. JŮVA, V. *Základy pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8
14. KOHOUTEK, R. *Základy užití psychologie*. Brno: CERM, 2003. ISBN 978-80-2142-203-2
15. KOLÁŘ, Z. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X
16. LANGOVÁ, M. *Učitel v pedagogických situacích: Kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-613-7

17. LUKÁŠOVÁ, H. *Učitelství a jeho zkoumání*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-552-8
18. MERTEN, K. *Inhaltsanalyse*. Einführung in Theorie, Methode und Praxis. Taschenbuch, 1983. ISBN 978-3-531-11442-2
19. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.
20. PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1499-3
21. PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.
22. PODLAHOVÁ a kol. PODLAHOVÁ, L. a kol. *Učitel sekundární školy 1*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. ISBN 978-80-244-1828-5
23. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9
24. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
25. PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8
26. PRŮCHA, J. *Učitel - současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7
27. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN: 80-7178-772-8
28. ŘÍČAN, P. *Psychologie. Příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2
29. ŘÍČAN, P. *Psychologie*. 3. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 80-7178-923-2.
30. ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. 6. vyd. Praha: Grada, 2010. 978-80-247-3133-9
31. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6
32. STUHLÍKOVÁ, I. *Emoční problémy školáků - jejich příčiny a možnosti prevence*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-534-2 ŠTIKAŘ a kol., 2003
33. ŠTIKAŘ, J. a kol. *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0448-5
34. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN-13: 978-80-7367-313-0

35. ŠVEC, V. a kol. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1
36. TOMKOVÁ, A. a kol. *Rámec profesních kvalit učitele*. Hodnoticí a sebehodnoticí arch. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN: 978-80-87063-64-4.
37. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1318-5
38. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
39. VAŠINA, B. *Základy psychologie zdraví*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009. ISBN 978-80-7368-757-1.
40. VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2009. ISBN 978-80-7290-3252.
41. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

1. EVALUATING VIEWS OF TEACHER TRAINEES ON TEACHER TRAINING PROCESS IN TURKEY. [online] © 2013. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/269925419_Evaluating_Views_of_Teacher_Trainees_on_Teacher_Training_Process_in_Turkey
2. FAKULTY VŠ. [online] © [cit. 2018-02-19]. Dostupné z: <https://www.scio.cz/nsz/fakulty-vs.asp>
3. HANUŠOVÁ, I. *Motivace studentů lékařské fakulty ke studiu a vlivy na její změnu během studia.* [online] © 2005. Dostupné z: file:///Users/ivanamatuskova/Downloads/IPTX_1999_2_11210_0_114312_0_23406.pdf
4. HAVLÍK, R. Motivace k učitelskému povolání. *Pedagogika* [online]. 1995, roč. 45, č. 2 [cit. 2018-02-16]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3152&lang=cs>
5. JUKLOVÁ, K. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje.* [online] © 2013. Dostupné z: www.s.muni.cz/el/1431/podzim2016/XS150/um/Juklova_Za-inajici_ucitel_1_.pdf
6. KOLÁŘ, J. *Rozvoj osobnostní kompetence budoucích pedagogů-nová cesta za starými cíli?* [online] © Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. 2005. [cit. 2018-03-28].
7. KYBERŠIKANA UČITELŮ. [online] © [cit. 2018-02-18]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/veda-skoly/406387-kazdy-paty-ucitel-se-setkal-s-kybersikanou.html>
8. MASLOWA PYRAMIDA POTŘEB. [online] © [cit. 2018-02-18]. Dostupné z: <http://www.filosofie-uspechu.cz/maslowova-pyramida-lidskych-potreb/>
9. KYBERŠIKANA UČITELŮ. [online] © [cit. 2018-02-18]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/veda-skoly/406387-kazdy-paty-ucitel-se-setkal-s-kybersikanou.html>
10. PLATY UČITELŮ NA VEŘEJNÝCH ŠKOLÁCH od 1.11.2017. [online]. [cit. 2018-02-17] Dostupné z: <https://www.pracomat.cz/poradna/pro-pracujici/228-platy-statnich-zamestnancu.html>

11. PRESTIŽ POVOLÁNÍ V ČR [online]. Praha: Naše společnost, 2016. [cit. 2018-02-18]. CVVM, SOÚ AV ČR. Dostupné z: <https://www.mediaguru.cz/clanky/2016/03/cvvm-novinarska-prestiz-stale-klesa/>
12. PRŮMĚRNÝ HRUBÝ MĚSÍČNÍ PLAT ZAMĚSTNANCŮ REGIONÁLNÍHO ŠKOLSTVÍ. [online]. [cit. 2018-02-18] Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/45709978/300002173316.pdf/fc6524a4-4006-4bd7-b618-3f3d5e800cc0?version=1.1>
13. PRŮMĚRNÁ MZDA 2018. [online] © [cit. 2018-02-20]. Dostupné z: http://files.behounek.webnode.cz/200000614-890fa8a0a2/info_10_2017_mzdy.pdf
14. NEZVALOVÁ, D. *Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele*. Pedagogická orientace 4 [online] © 2003, č. 4. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/viewFile/6834/6313>
15. OSOBNOST PEDAGOGA. [online] © [cit. 2018-04-01]. <https://pedagogika.skolni.eu/pedagogika/osobnost-pedagoga/>
16. SCIO TESTY. [online] © [cit. 2018-02-19]. Dostupné z: <https://www.scio.cz/nsz/prihlasit.asp>
17. SEZNAM AKREDITOVANÝCH ŠKOLENÍ MŠMT. [online] © [cit. 2018-02-19] Dostupné z: <http://www.zretel.cz/na-miru/dvpp-na-miru/>
18. STUHLÍKOVÁ, I. *Psychologické aspekty vzdělávání učitelů 1. stupně ZŠ*. [online] © 2005. (ČLÁNEK VE SBORNÍKU) Dostupné z: http://www.pf.jcu.cz/structure/departments/kpe/upload/files/konf05-sbornik-04-stuchlikova_i.pdf
19. UČITELÉ / AKADEMIČTÍ PRACOVNÍCI NA JEDNOTLIVÝCH TYPECH A DRUZÍCH ŠKOL PODLE POHLAVÍ. [online]. [cit. 2018-02-18] Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/45709978/300002173302.pdf/331ed9a0-6510-48ef-9e99-e08c2c14b2fe?version=1.1>
20. ZÁUJEM O ŠTÚDIUMUČITEĽSTVA A UČITEĽSKÚPROFESIU. GRANT Journal[online]. Bratislava: Grant Journal: 2015 [cit. 2018-02-17]. Postoje a motívy k voľbe učiteľského štúdia. Dostupné z: <http://www.grantjournal.com/issue/0402/PDF/0402sokolova.pdf>

21. ZELINKOVÁ, A. Motivace studentů pedagogických fakult k volbě učitelské profese. Aula [online]. 2014, roč. 22, č. 2 [cit. 2018-02-16]. Dostupné z: http://www.csvs.cz/aula/clanky/AULA_02_2014_%20ZE_3_24.pdf

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1	Vztah mezi oblastmi osobnosti, potřebami a chováním.	10
Tabulka 2	Prestiž povolání v ČR v roce 2004-2016 (MediaGuru, ©2016).....	19
Tabulka 3	Rozdíly v platovém ohodnocení pedagogů podle pohlaví (Český statistický úřad, [b.r.])	22
Tabulka 4	Platového ohodnocení pedagogů (Pracomat, ©2018).....	23
Tabulka 5	Poměr žen a mužů učitelů ve školním roce 2016/2017	24
Tabulka 6	Důvody volby pedagogické fakulty studentů na Slovensku	25
Tabulka 7	Touha po učitelské profesi studentů na Slovensku	25
Tabulka 8	Faktory ovlivňující pracovní adaptaci (Štikar a kol., 2003).	37
Tabulka 9	Procentuální vyjádření obtížnosti profesních činností u začínajících učitelů	38
Tabulka 10	Nejčastější problémy profesního startu učitelů (podle výpovědi začínajících učitelů v západní Evropě, USA, aj.).....	40
Tabulka 11	Přehled kategorií a kódů	47
Tabulka 12	Reflexe (implementace) dat z rozhovoru ROMANY, rozdělené do kategorií a subkategorií včetně časového rozložení.....	49
Tabulka 13	Reflexe (implementace) dat z rozhovoru IVY, rozdělené do kategorií a subkategorií včetně časového rozložení.....	51
Tabulka 14	Reflexe (implementace) dat z rozhovoru EVY, rozdělené do kategorií a subkategorií včetně časového rozložení.....	53
Tabulka 15	Reflexe (implementace) dat z rozhovoru KATKY, rozdělené do kategorií a subkategorií včetně časového rozložení.....	55
Tabulka 16	Přehled kategorií a kódů na základě analýzy všech odpovědí bez ohledu na časový úsek	56
Tabulka 17	Grafické znázornění naplněnosti subkategorií u respondentek - Dětství	57
Tabulka 18	Grafické znázornění naplněnosti subkategorií u respondentek– Studium.....	58
Tabulka 19	Grafické znázornění naplněnosti subkategorií u respondentek – Učitelská praxe	59

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Maslowova pyramida potřeb (Filosofie úspěchu , ©2011)	12
Obrázek 2 Činitelé kyberšikany učitelů v roce 2016	18
Obrázek 3 Důvody volby učitelské profese v Austrálii (Researchgate, ©2013)	20
Obrázek 4 Formování motivů - Romana	48
Obrázek 5 Formování motivů –Iva	50
Obrázek 6 Formování motivů - Eva	52
Obrázek 7 Formulování motivů - Kateřina	54
Obrázek 8 Typický model formování budoucího pedagoga a jeho následné pojetí výuky při vstupu do praxe	60

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Informovaný souhlas

Příloha 1 Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Vážená slečno, obracím se na Vás se žádostí o spolupráci na výzkumném projektu, jehož cílem je ... Metoda zkoumání je formou polostrukturovaného rozhovoru v době cca 45 minut. Celý rozhovor bude nahráván na diktafon. Nikde nebudou zmíněné Vaše osobní údaje. Pokud s účastí na projektu souhlasíte, připojte podpis, kterým vyslovujete souhlas s níže uvedeným prohlášením.

Prohlášení

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumném šetření. Řešitelka mě informovala o všech skutečnostech spojených s podstatou výzkumu. Byla jsem seznámena s cíli, metodami a postupy při výzkumu používaných.

Souhlasím s tím, že budou mé výpovědi nahrávány na diktafon pro účely zpracování a vyhodnocení dat. Souhlasím s použitím mnou poskytnutých informací k účelu výzkumného šetření diplomové práce. Měla jsem možnost vše zvážit v dostatečné době, byla mi dána možnost se řešitelky zeptat na vše potřebné. Na mé dotazy jsem dostala jasnou a srozumitelnou odpověď.

Dále jsem byla srozuměná s možností bezodkladného odstoupení od výzkumného šetření a to bez udání důvodu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží moje osoba a druhý řešitel projektu.

Jméno, příjmení a podpis řešitele výzkumného

šetření: _____

V _____ dne _____

Jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumného šetření:

V _____ dne: _____

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Ivana Matušková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Pavla Andrysová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Motivy volby učitelé profese a jejich následný vliv na vstup do edukační praxe
Název v angličtině:	Incentives in choosing a teachingcareer and thei reffects on entry into educational practice
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá motivy volby pedagogického povolání a začátkem profesní dráhy učitele. Teoretický rámec vymezuje pojem motivy, zahrnuje nejčastější důvody ve výběru učitelé profese, specifikuje osobnostní a profesní předpoklady pedagoga a jeho profesní start. Výzkumná část interpretuje získaná data. Pro účely této pilotní studie bylo využito kvalitativního výzkumu, jehož cílem bylo identifikovat, popsat a analyzovat formování budoucího pedagoga a jeho pojetí výuky v první fázi učitelé profese. Výzkumného šetření se zúčastnily čtyři případy – začínající pedagožky. Pro sběr dat byla zvolená technika polostrukturovaného rozhovoru. Data byla analyzovaná metodou tematické analýzy. Na základě analýzy kvalitativních dat byl vytvořen mode chování.
Klíčová slova:	motivační faktory, pedagogická profese, začínající učitel

<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>The thesis deals with incentives in choosing a teaching profession and the beginning of the teacher's career. The theoretical part focuses on motivation, the most frequent reasons for choosing pedagogical profession, specifies the personal and professional prerequisites of the teacher and his/her career start.</p> <p>The practical part is conducted in the form of qualitative research using the semi-structured interview method. The main objective is to identify, describe and analyse the formation of the future educationalist and his / her concept of teaching in the first phase of the educational practice. The four respondents' replies were elaborated by a thematic analysis method on the basis of which a model of future teacher formation and his subsequent concept of teaching is introduced.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>motivational factors, pedagogical profession, beginner teacher</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>Příloha 1 Informovaný souhlas</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>73</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>Český jazyk</p>