

UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Daniela Syrovátková

Motivace učitelů středních škol k dalšímu vzdělávání
Motivation Of Secondary School Teachers For Continuing Education

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2019

Vedoucí práce:
Konzultanti práce:

doc. PhDr. Helena Zášková, CSc.
PhDr. Michal Šerák, PhD.
RNDr. Karel Hrach, PhD.

Prohlašuji,

že tuto bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

datum

.....

podpis autorky

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí práce, doc. PhDr. Heleně Záškodné, CSc., a konzultantům PhDr. Michalu Šerákovi, PhD. a RNDr. Karlu Hrachovi, PhD. za jejich odborné vedení, podporu, rady a doporučení ve chvílích, kdy jsem si nebyla jistá, kudy se vydat dále. Děkuji také všem respondentům, kteří byli ochotní se zapojit do dotazníkového šetření. Poděkování určitě patří i mému blízkému okolí za to, že mi během práce dodávali odvalu a že se mnou vydrželi celý náročný proces jejího vzniku.

Abstrakt

Bakalářská práce pojednává o motivaci učitelů středních škol k dalšímu profesnímu vzdělávání. Jejím hlavním cílem je zjistit, co učitele k dalšímu vzdělávání motivuje. Na základě teoretických poznatků odborné literatury nejprve vymezuje samotnou profesi učitele. Dále se zaměřuje na další vzdělávání učitelů u nás, jeho podoby a specifika. Poté se zabývá samotnou motivací učitelů k dalšímu vzdělávání. Poslední část bakalářské práce je věnována vlastnímu kvantitativnímu empirickému šetření realizovanému mezi učiteli středních škol v Ústeckém kraji. Dílčím cílem empirického šetření je identifikace faktorů, které motivaci učitelů k dalšímu vzdělávání ovlivňují.

Klíčová slova

motivace ke vzdělávání učitelů, další profesní vzdělávání učitelů, učitelé středních škol, kompetence učitelů, bariéry ve vzdělávání, profesní rozvoj

Abstract

The bachelor thesis deals with motivation of secondary school teachers for continuing education. The main aim is to find out what motivates secondary school teachers for continuing education. On the basis of theoretical knowledge of professional literature, it first defines the profession of a teacher. It also focuses on further education of teachers in our country with its forms and specifics. Then it deals with the motivation of teachers for further education. The final part of the thesis is dedicated to the quantitative empirical survey among secondary school teachers in the Ústí Region. A partial objective of the survey is to identify factors that influence teachers' motivation for further education.

Key words

motivation of teachers for further education, teacher's continuing education, secondary school teachers, teacher's competencies, barriers in education, vocational development

Obsah

0	Úvod.....	7
1	Profese učitele v České republice	9
1.1	Kompetence učitele.....	11
1.2	Profesionalizace učitelství	13
1.3	Učitel střední školy	14
2	Další vzdělávání učitelů na středních školách	16
2.1	Legislativa upravující další vzdělávání učitelů	17
2.2	Oblasti dalšího vzdělávání učitelů na středních školách	18
2.3	Poskytovatelé dalšího vzdělávání pro učitele	21
2.4	Bariéry v dalším vzdělávání učitelů	23
3	Motivace k dalšímu vzdělávání učitelů	26
3.1	Faktory ovlivňující motivaci k dalšímu vzdělávání učitelů	27
3.2	Kariérní řád	28
4	Empirické šetření – motivace učitelů středních škol k dalšímu vzdělávání.....	29
4.1	Cíle šetření.....	29
4.2	Použité metody	29
4.3	Charakteristika výběrového souboru	31
4.4	Výsledky empirického šetření.....	32
4.4.1	Testování hypotéz.....	39
4.5	Souhrn šetření a diskuze.....	41
4.6	Limity šetření.....	42
5	Závěr.....	44
6	Soupis bibliografických citací.....	46
7	Přílohy.....	49

0 Úvod

V současném proměňujícím se světě je na jednotlivce kladen požadavek neustálého vzdělávání a učení se, o to více na vzdělavatele jakožto zprostředkovatele vzdělání. Učitelé mají zákonem danou povinnost se dále profesně vzdělávat, tudíž jejich účast nezávisí na motivaci se vzdělávání účastnit. Motivace je však jedním z podstatných předpokladů pro to, aby si účastník ze vzdělávání skutečně něco odnesl, a proto je nutné se jí neustále zabývat.

Motivací učitelů k dalšímu vzdělávání se však zabývá jen málo výzkumů. Zpravidla bývá jen dílčí součástí větších výzkumů. Objevuje se také jako téma bakalářských prací. Přesto by jí mělo být věnováno více pozornosti. Ačkoli je složité zkoumat, co přesně motivuje konkrétního jedince, můžeme sledovat alespoň to, co jeho motivaci ovlivňuje a jaké konkrétní motivační aspekty jsou pro něj důležité.

Cílem této bakalářské práce je zjistit, co motivuje učitele na středních školách k dalšímu profesnímu vzdělávání. Toho chce dosáhnout vymezením dané problematiky pomocí studia odborných pramenů a proběhlých výzkumných šetření a vlastním empirickým šetřením.

Bakalářská práce je strukturována do 4 kapitol. První kapitola se zaměřuje na vymezení profese učitele a na nároky, které jsou na ni kladené. V závěru kapitoly je vymezeno také povolání učitele na střední škole. Ve druhé kapitole je rozebráno další vzdělávání učitelů, jeho oblasti, právní rámec, nabídka (respektive poskytovatelé), ale také bariéry, které se v něm objevují. Na druhou kapitolu navazuje třetí, která se zabývá už samotnou motivací učitelů k dalšímu vzdělávání a faktory, které ji ovlivňují. Je zde také věnován prostor kariéernímu řádu učitelů, který by učitele měl k dalšímu vzdělávání motivovat. Práci uzavírá čtvrtá kapitola věnovaná kvantitativnímu empirickému šetření, které navazuje na předchozí kapitoly a poznatky odborné literatury v nich uvedené. Hlavním cílem empirického šetření je zjistit, co motivuje učitele k účasti na dalším profesním vzdělávání. Dílčím cílem šetření pak je identifikace faktorů, které na motivaci učitelů k dalšímu vzdělávání působí. Prostor je věnován cílům výzkumu, použitým metodám, charakteristice výzkumného souboru a samotnému vyhodnocení šetření.

Významnou oporou při vypracování práce byly teoretické poznatky ohledně dalšího vzdělávání učitelů z publikací Bohumíry Lazarové, Jany Kohnové, Jaroslavy Vašutové a Karla Starého (a kol.). Při vymezení učitelé profese byla cenným zdrojem také monografie Jana Průchy, neméně důležité byly i dokumenty MŠMT a České školní inspekce. Kapitola zaměřená na další vzdělávání učitelů čerpala také ze zákona č. 563/2004 Sb. a vyhlášky č. 317/2004 Sb.

Téma práce bylo zvoleno na základě několika osobních rozhovorů se známými učiteli. Oblast jejich dalšího vzdělávání mne dlouhodobě zajímá a při výběru tématu pro bakalářskou práci jsem se rozhodla, že se jím budu zabývat hlouběji. Motivaci k dalšímu vzdělávání pak považuji

za velmi důležitou, zejména u těch, kteří vzdělávání sami uskutečňují. Díky vstřícnosti ředitelů několika ústeckých středních škol jsem měla možnost zeptat se učitelů, jak jsou k dalšímu vzdělávání motivovaní. Malým ambiciózním cílem této práce je zažehnout alespoň diskuzi o ní – povinnost účasti na vzdělávání ještě nezaručuje, že dojde k nějaké změně, že si účastníci vždy odnesou nové poznatky a že se něco naučí.

1 Profese učitele v České republice

Učitel je jedním ze subjektů didaktického trojúhelníku, který se aktivně podílí na vzdělávacím procesu. Pojetí této profese se neustále vyvíjí, role učitele se proměňuje – stále významnější se stává spolupráce edukačního prostředí, klimatu tříd, tedy jeho sociální role. A to nejen v interakci s žáky, ale také s dalšími učiteli, rodiči i veřejností (Průcha, Mareš a Walterová, 2009, s. 326). Funkcí učitelů není pouze předávání či zprostředkovávání obsahu vzdělávání, mají se podílet na výchově a motivovat žáky k učení.

Pojetí učitelské profese se vyvíjí po celá staletí. Podle Průchy (2002, s. 9) se učitel v současné době objevuje již ve starověku, zejména ve spojení s prvními školami. Neustále se proměňovala jeho role, postavení a mimo jiné také profesní příprava.

I v současné době se profese učitele proměňuje v rámci sociálního vývoje. Její rozvoj významně ovlivňuje zejména vzdělávací kontext (Vašutová, 2007, s. 14), který má podle autorky 4 úrovně:

- *mezinárodní*, která ovlivňuje vzdělávací politiku členských zemí (např. ve státech EU);
- *celostátní*, která utváří vzdělávací politiku uvnitř země (pomocí legislativy a dokumentů);
- *regionální*, která přijímá celostátní vzdělávací politiku a zároveň reaguje a upravuje podle regionálních podmínek a souvislostí;
- *lokální*, která na základě vyšších úrovní reflektuje konkrétní místní kontext.

Učitel je ten, kdo „koná přímou vyučovací, přímou výchovnou činnost ... přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání ...; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu“ (Česko, 2004b, § 2 odst. 1). Zákon učitele označuje jako pedagogického pracovníka, mezi těmito pojmy je však rozdíl. Pedagogický pracovník je širší pojem, který zahrnuje další povolání jako vychovatel, speciální pedagog, asistent pedagoga a další. Učitel oproti těmto přímo vzdělává a vychovává žáky.

Podle Průchy (2002, s. 22) je profesní skupina učitelů velmi diferencovaná, a proto lze identifikovat několik jejích typologií. Nejčastěji bývají učitelé rozlišováni podle školy (jejím druhu a stupni), na níž působí. Kromě školy lze také odlišit učitele podle vyučovaných oborů (Průcha, 2002, s. 23).

Dle školského zákona (Česko, 2004a, § 7 odst. 1) je naše vzdělávací soustava tvořena školami a školskými zařízeními, v nichž zajišťují vzdělávání právě pedagogičtí pracovníci (tamtéž, § 7 odst. 7). Učitelé působí právě na školách, které zákon (Česko, 2004a, § 7 odst. 3) rozděluje

na mateřské školy, základní školy, střední školy (gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště), konzervatoře, vyšší odborné školy, základní umělecké školy a jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky. Do vzdělávací soustavy patří i vysoké školy, ty však mají svou vlastní zákonnou úpravu (Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách). Zákon o vysokých školách však nepracuje s pojmem pedagogický pracovník, nýbrž vymezuje kategorii akademického pracovníka (Česko, 1998, § 70).

V loňském školním roce (2017/2018) působilo v českém vzdělávacím systému celkem 133 914 učitelů (MŠMT, 2018, nestránkováno). Celkový počet na jednotlivých druzích škol pak tvořili:

- učitelé mateřských škol (30 303);
- učitelé základních škol (63 005, z toho na 1. stupni 32 452 a na 2. stupni 30 552);
- učitelé středních škol (38 114);
- učitelé konzervatoří (1 041);
- učitelé vyšších odborných škol (1 450).

Učitelé mají přímo v popisu práce neustálou aktualizaci svých odborných znalostí a dovedností. V jejich práci se projevuje neustálý vývoj a změny ve společnosti. Učitelé a školy na ně však musí reagovat o něco rychleji než jiná povolání, mají-li vzdělávat a vychovávat nové generace. Mimo to samotné školství prochází mnohými proměnami v různých oblastech – z poslední doby např. inkluze, státní maturitní zkoušky, zavedení školních vzdělávacích programů – a se všemi se učitelé musí ve své práci naučit zacházet.

Zajímavá je otázka prestiže povolání. Podle posledního šetření Centra pro výzkum veřejného mínění z roku 2019 (2019, s. 2) je učitel vysoké školy na 4. místě a učitel základní školy na 5. místě (v porovnání s dalšími 24 povoláními). Na druhou stranu u učitelů převládá spíše nízké profesní sebevědomí. Průcha (2002, s. 30) za příčiny nízké sebedůvěry učitelů považuje:

- nízké platové ohodnocení (hlavně ve srovnání s povoláními, která také vyžadují vysokoškolskou kvalifikaci a také s méně náročnými povoláními);
- zdánlivě snazší studium učitelství;
- názory na nízkou úroveň pedagogických fakult;
- zvyšující se feminizaci učitelstva;
- osobní zkušenosti z kontaktů mezi konkrétními učiteli a rodiči;
- neexistující objektivní kritéria pro posuzování efektů práce učitelů a častá nekvalifikovaná hodnocení zvenčí (např. úředníci, rodiče, média apod.).

Vašutová (2004, s. 47) vnímá příčiny nízkého profesního sebevědomí ve srovnávání se s odborníky v oborech, jež učitelé vyučují – často mají menší rozhled než odborníci. Autorka

však dále uvádí, že odbornost učitelů tkví spíše ve strategiích zprostředkovávání, sdělování a sdílení poznatků daných předmětů se žáky.

Jak již bylo výše zmíněno, v českém školství dlouhodobě převažují ženy-učitelky. Rozdíl mezi počtem mužů a žen mezi učiteli se v průběhu let zvyšuje, podíl žen ve školství byl v roce 2005 přibližně 67 %, v roce 2014 pak vzrostl na asi 78 % (OECD, 2014, s. 1). Jde však o mezinárodní jev. V porovnání zemí OECD jsme však nad průměrem. Převaha žen se zmenšuje s rostoucím stupněm škol – ve vysokém školství dokonce převažují muži. V mateřských školách se muži objevují minimálně, na základních školách tvoří asi 16 %, na středních školách je podíl mužů už asi 40 % a mezi akademickými pracovníky zaujímají 63 % (ČSÚ, 2017). Vašutová (2007, s. 19) uvádí, že se tento jev objevuje již od přípravného vzdělávání – o studium učitelství mají větší zájem zejména studentky, zatímco studenti se po absolvování také méně uplatňují jako učitelé.

1.1 Kompetence učitele

Kompetence jako soubor znalostí a dovedností, které učitel jako vzdělavatel potřebuje k efektivnímu výkonu své práce, můžeme obecně rozdělit do tří kategorií: *odborné* (odborná znalost předmětu a jeho jednotlivých témat), *metodické* (schopnost a dovednost zprostředkovávat odborné znalosti pomocí nejrůznějších didaktických metod) a také *osobnostní* (vnitřní předpoklady pro výkon učitelské profese) kompetence (Langer, 2016, s. 14-15).

V odborné literatuře se často objevuje snaha o vymezení pojmu (např. Vašutová, 2004, Spilková, 2004, Podlahová a Jůvová, 2012 a další). Podle Průchy, Mareše a Walterové (2009, s. 103) jsou vyzdvihovány zejména kompetence osobnostní a profesní (do profesních pak lze zařadit odborné a metodické kompetence podle výše uvedeného dělení). Za osobnostní kompetence učitelů autoři považují „zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní“ (tamtéž, s. 103).

Naproti tomu Vašutová (2004, s. 92) považuje osobnostní kompetence za součást profesní kompetence učitelů. Definiuje je jako „otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápané celostně“ (tamtéž, s. 92).

Štřáva (2012, s. 158) uvádí v souvislosti s pojmem kompetence také termín způsobilost. Tyto pojmy chápe jako synonyma, nicméně jeho pojetí je širší. Kromě odborné připravenosti (předmětové, pedagogické, psychologické a didaktické) autor vnímá jako součást profesní způsobilosti také „pracovní zdatnost, osobnostní profil, mravní vlastnosti, osobní a pracovní zaměřenost“ (tamtéž, s. 158).

Ve snaze o zavedení standardu učitelské profese je však patrná snaha o zpřesnění vymezení kompetencí učitele. V komplexním chápání učitelské profese formuluje Vašutová (2004, s. 105) tyto oblasti kompetencí:

- *předmětová/oborová* (např. systematické znalosti oboru a probace, schopnost didaktické transformace apod.);
- *didaktická a psychodidaktická* (např. ovládnutí strategie vyučování a učení, užívání různých metod výuky a schopnost přizpůsobit je potřebám žáků apod.);
- *pedagogická* (např. orientace v kontextu výchovy a vzdělávání, zvládnutí procesů a podmínek výchovy apod.);
- *diagnostická a intervenční* (např. využívání prostředků pedagogické diagnostiky, schopnost diagnostiky vztahů ve třídě, schopnost identifikace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a vedení jich ve vyučování apod.);
- *sociální, psychosociální a intervenční* (např. schopnost utvářet příznivé klima ve třídě, orientace v náročných životních situacích ve škole i mimo ni a schopnost je řešit, spolupráce s rodiči apod.);
- *manažerská a normativní* (např. znalost norem vztahujících se k výkonu vlastního povolání, reflexe vlastní práce, orientace ve vzdělávací politice apod.);
- *profesně a osobnostně kultivující* (např. široký všeobecný rozhled, kooperace s kolegy apod.);
- *ostatní předpoklady*.

Jiné pojetí profesních kompetencí učitelů přináší Kyriacou (2012, s. 21-22). Autor se zabývá konkrétními činnostmi ve výkonu profese a vymezuje tyto základní pedagogické dovednosti:

- *plánování a příprava* – dovednost stanovit přiměřené vzdělávací cíle jednotlivých vyučovacích hodin (v rámci celého školního roku), didaktická transformace (tvorba vzdělávacího obsahu) a výběr vhodných (přiměřených) prostředků a postupů k dosažení stanovených cílů;
- *realizace vyučovací jednotky* (hodiny) – uskutečnění procesu vzdělávání pomocí různých didaktických metod (vzhledem ke vzdělávacím cílům);
- *řízení vyučovací jednotky* (hodiny) – organizace výuky vzhledem ke vzdělávacím cílům, nastavení tempa vyučování vzhledem k potřebám žáků;
- *vytváření pozitivního klimatu třídy* – stimulace žáků k aktivní účasti na hodině, vytváření a udržování kladných postojů žáků k vyučování;
- *udržování kázně ve třídě* – schopnost a dovednost udržet pořádek ve třídě a řešit nežádoucí chování žáků;

- *hodnocení prospěchu žáků* – dovednost formativního i sumativního hodnocení práce žáků;
- *reflexe vlastní práce a evaluace* (sebehodnocení) – dovednost hodnocení vlastní práce s cílem vlastního profesního rozvoje.

Autor se věnuje obecně vyučování, vytváření procesu vzdělávání a kontaktu s žáky. Zabývá se zejména 3 významnými prvky pedagogických dovedností: *vědomostmi, rozhodováním a činností (jednáním)*. Vědomostmi rozumí zejména znalosti předmětu, žáků, kurikula, didaktických metod, dále znalost nejrůznějších faktorů, které do vzdělávacího procesu vstupují (učební styly, schopnost soustředit se apod.), ale také znalost svých vlastních schopností a dovedností jako pedagoga. Rozhodování se pak týká přípravy na vyučování, jeho průběhu a závěrečné evaluace/hodnocení ve snaze o dosažení vzdělávacích cílů. U jednání sleduje projevy chování učitele při vzdělávacím procesu, jehož cílem je motivovat a vést žáky k učení se (tamtéž, s. 22).

1.2 Profesionalizace učitelství

Učitel patří mezi regulovaná povolání. Dle právní úpravy zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících musí být absolventem minimálně vysokoškolského magisterského programu v oblasti pedagogických věd, případně v oboru všeobecně-vzdělávacího předmětu a zároveň bakalářského programu v oblasti pedagogických věd či pedagogického minima (Česko, 2004b, § 3-22).

Podle stejného zákonného předpisu mají učitelé (pedagogičtí pracovníci) *povinnost* dalšího vzdělávání k udržení, obnovení a doplnění kvalifikace (Česko, 2004b, § 24 odst. 1).

V odborné literatuře se často objevuje termín *profesionalizace učitelství*. Ta je dle Spilkové (2010, s. 30-31) chápána jako „systematická podpora učitelství na cestě od tzv. *semiprofese* k tzv. *pravé, skutečné profesi*“. Tu autorka dále popisuje nejdůležitějšími znaky:

- soubor profesních, expertních znalostí a dovedností, které významně odlišují profesionála od laika;
- dlouhá doba speciálního výcviku;
- smysl pro službu veřejnosti;
- etický kodex;
- existence profesních komor, které pečují o profesní etiku;
- kontrola nad licenčními standardy nebo požadavky na výkon profese;
- autonomie rozhodování o vybraných sférách činnosti;
- odpovědnost za výkon činnosti;
- vysoká úroveň důvěry, autority a sociální prestiže ve společnosti, vysoký ekonomický status.

Z toho také plyne, že čerstvý absolvent pedagogické fakulty je téměř na začátku cesty k tomu stát se expertem. Profesionalizace znamená neustálý (sebe)rozvoj, aktivní přístup k vlastnímu vzdělávání a učení se, přijetí vlastní samostatnosti a odpovědnosti.

Otázkou však je, jak je to s profesionalizací učitelství v České republice. Učitelem se stává absolvent pedagogické fakulty, zpravidla s krátkou praxí v rámci studia. Neexistuje žádný souhrnný etický kodex učitele (pouze některé školy si vytváří vlastní pro svůj pedagogický sbor), chybí profesní komora učitelů/pedagogů. Vysoký ekonomický status učitelé jednoznačně nemají. Učitelé platy jsou v ČR jedny z nejnižších v rámci zemí OECD.

„Pravá profese“ by měla mít definovaný svůj *profesní standard*, definovaný soubor znalostí a dovedností, které jasně ukazují rozdíl mezi expertem a laikem. Profesní standard učitele však v českém školství chybí. Jeho vytvoření nenapomohla ani Národní soustava povolání, jelikož odborné dovednosti jsou příliš obecné a není možné je měřit či ověřovat. Několik let připravovaný kariérní systém, který měl standard učitelé profese přinést, stále nebyl zaveden. Ani veřejné diskuze vedené MŠMT nenapomohly jeho vytvoření.

1.3 Učitel střední školy

Předchozí kapitoly se zabývaly učitelkou profesí obecně, nicméně uplatnění učitelů je široké (různé druhy a stupně škol). Na jednotlivých úrovních a typech škol má práce učitele vlastní specifika. Tato práce se zaměřuje konkrétně na učitele středních škol.

Náplní práce učitele střední školy dle Národní soustavy povolání (MPSV, 2017, nestránkováno) je:

- vzdělávání a výchova zaměřená na získávání vědomostí a dovedností žáků ve všeobecně vzdělávacích vyučovacích předmětech střední školy v rámci školního vzdělávacího programu, na jehož tvorbě se podílí;
- tvorba a průběžná aktualizace pedagogické dokumentace nebo tvorba a aktualizace individuálních vzdělávacích plánů pro střední školu;
- studium nových poznatků v oboru a jejich aplikace do vzdělávání v rámci školního vzdělávacího programu, popř. do individuálních vzdělávacích plánů;
- vzdělávání formou speciální pedagogiky, které odpovídá úrovni znevýhodnění žáka s využitím speciálních metod, postupů, forem vzdělávání, učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, kompenzačních pomůcek;
- vzdělávání nadaných žáků, podněcování osobního vývoje žáků, diskutování o jejich pokrocích s rodiči (zákonnými zástupci) a třídním učitelem a poskytování konzultací žákům;

- hodnocení účinnosti vzdělávací a výchovné činnosti a nových vyučovacích postupů ve vzdělávání, plnění prací a úkolů souvisejících s přímou pedagogickou činností, včetně dohledu nad žáky;
- příprava zpráv, hodnocení žáků a jejich klasifikace; vedení ročníkových a závěrečných prací žáků, vedení evidence o pedagogické činnosti a o výsledcích žáků;
- komplexní vzdělávací a výchovná činnost, popř. specializovaná metodologická činnost v oblasti pedagogiky a psychologie.

Povolání učitele všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy má v Národní soustavě povolání tyto konkrétní kompetenční požadavky (MPSV, 2017, nestránkováno), které jsou vázané přímo k výkonu práce:

- **z odborných dovedností:** spolupráce s výchovným poradcem, vedení třídních schůzek a další spolupráce a komunikace s rodiči, vyučování formou příkladů, problémových situací, vedení k vlastnímu objevování, organizace samostatné činnosti žáků, rozložení učebních osnov a vzdělávacích cílů do jednotlivých témat a úkonů, rozpracování vyučovacích témat a úkonů do příprav pro jednotlivé vyučovací hodiny, provádění výkladu nové látky, jeho přizpůsobení schopnostem žáků, motivování k zájmu o učivo, zjišťování, jak žáci pochopili učivo, ústní zkoušení žáků, příprava písemných prací žáků, opravování a hodnocení písemných prací žáků, řízení diskuzí, řešení kázeňských přestupků, vykonávání služeb v rámci provozu školy, třídnictví, vedení výuky se zřetelem k speciálním vzdělávacím potřebám žáků, orientace v učebních plánech, osnovách a dalších učebních dokumentech;
- **odborné znalosti:** obecná pedagogika, vzdělávání a výchova ve středním školství, výuka všeobecně vzdělávacích disciplín, řešení výchovných problémů, řešení studijních problémů, didaktika a didaktická technika.

2 Další vzdělávání učitelů na středních školách

Nároky kladené na připravenost a aktualizaci poznatků na učitele jsou velmi vysoké. Oborové poznatky se neustále prohlubují a aktualizují. Proměňuje se také jejich role ve vzdělávacím procesu, učitelé jsou vystavováni poměrně novým situacím, se kterými dosud neměli vlastní zkušenost. Ať už jde o reformy ve školství, jako například zavedení inkluze či téměř každoroční úpravy státních maturit, nebo o technologické inovace, které čím dál tím více pronikají do prostředí školy. Se všemi novinkami, reformami, inovacemi musí učitel ve třídě pracovat.

Podpořit učitele v zorientování se v nových či nezvyklých situacích může právě další vzdělávání.

Dle Lazarové (2006, s. 14) lze chápat další vzdělávání učitelů jako ekvivalent profesionálního rozvoje či osobního růstu učitelů. Osvojování a následné využívání dalších znalostí, dovedností a postojů vede k inovativním pracovním postupům a obecně k pracovnímu rozvoji. Mimo to další vzdělávání pedagogických pracovníků slouží také ke standardizaci, tedy k udržování kvality a úrovně pedagogické práce.

Další vzdělávání učitelů úzce souvisí s *profesním rozvojem*. Profesní rozvoj je však mnohem širší pojem. Starý (a kol., 2012, s. 12) jej vysvětluje jako „soubor aktivit vedoucích ke zdokonalování výkonu profese a zkvalitňování výsledků učení žáků“. Z konkrétních aktivit autor uvádí akce dalšího vzdělávání učitelů na prvním místě, dále vzájemný odborný diskurz mezi pedagogy a samostudium.

Čerstvý absolvent pedagogické fakulty se však nestane ihned „učitelem-profesionálem“, čeká ho ještě dlouhá cesta profesního rozvoje – jak v každodenní praxi, tak v dalším vzdělávání.

Podle Kohnové a kol. (1995, s. 20) jsou základními cíli dalšího vzdělávání učitelů:

- zdokonalování profesionální dovednosti učitelů;
- vnitřní rozvoj škol;
- zdokonalování vyučovacího a učebního procesu;
- instrument v inovační politice a změnách ve vzdělávání;
- osobní rozvoj učitelů.

Cíle by však neměly být vnímány odděleně, všechny souhrnně by měly být východiskem přípravy dalšího vzdělávání učitelů (Kohnová, 2007, s. 94). Podle tohoto pojetí (i když poměrně obecného) by další profesní vzdělávání učitelů mělo vést ke zlepšení pracovního výkonu jednotlivce, díky tomu k rozvoji školy, ale také obecně k profesionalizaci učitelské profese. Tomu lze přispět tím, „že bude zaměřeno na řešení problémů prostřednictvím reflexe, resp. analýzy praxe“ (Lazarová, 2006, s. 16). Autorka dále však dodává, že takové další vzdělávání učitelů bude mít dopad pouze v případě, že bude probíhat dlouhodobě.

Samotní učitelé si pod pojmem vlastního dalšího vzdělávání představují zejména zlepšování vlastních znalostí a dovedností (Lazarová, 2006, s. 17).

Specifikem dalšího profesního vzdělávání učitelů (a nejen učitelů, ale i všech ostatních pomáhajících profesí) je zejména to, že nevede zcela a pouze ke zlepšování kompetencí samotných učitelů (potažmo pedagogických pracovníků) a jejich profesnímu a kariéernímu růstu, ale také ke zlepšování výsledků jejich žáků.

2.1 Legislativa upravující další vzdělávání učitelů

Další profesní vzdělávání učitelů je v České republice upraveno legislativou. Učitelé a další pedagogičtí pracovníci se mohou i musí dále vzdělávat v rámci systému Další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP). Ten volně navazuje na počáteční (profesní) vzdělávání, měl by rozvíjet a prohlubovat znalosti, dovednosti a postoje získané během formálního vzdělávání a zároveň je udržovat na úrovni potřebné k výkonu práce pedagoga. Provází pedagogické pracovníky v průběhu celé profesní kariéry, účast v něm je povinná.

Z toho je zřejmé, že další profesní vzdělávání učitelů a jejich rozvoj se bude uskutečňovat zejména v rámci DVPP. Přestože existuje mnoho jiných možností, jak se dále rozvíjet, „další formy profesního rozvoje nejsou dostatečně podporovány“ (Starý a kol., 2012, s. 16).

DVPP je upraveno těmito zákony:

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon);
- Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (zákon o pedagogických pracovnících), zejména Hlava IV;
- Vyhláška 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariéerním systému pedagogických pracovníků.

DVPP se dle zákona 563/2004 Sb. (Česko, 2004b, § 24 odst. 4) uskutečňuje:

- na vysokých školách, v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků či jiných institucích s akreditací MŠMT;
- samostudiem, ke kterému mohou pedagogičtí pracovníci v průběhu školního roku čerpat 12 pracovních dní volna, pokud tomu nebrání vážné provozní důvody;
- v případě učitelů zdravotnických studijních oborů dalším vzděláváním zdravotnických pracovníků podle zákona č. 95/2004 Sb., o podmínkách získávání a uznávání odborné způsobilosti a specializované způsobilosti k výkonu zdravotnického povolání lékaře, zubního lékaře a farmaceuta.

O dalším vzdělávání učitelů v jednotlivých školách rozhoduje ředitel. Ředitelé škol sestavují plány dalšího vzdělávání na základě studijních zájmů a potřeb učitelů a rozpočtu, případně potřeb školy (Česko, 2004b, § 24 odst. 3).

Plány vzdělávání by měly navazovat na identifikaci potřeby vzdělávání. „Identifikace potřeb vzdělávání pedagogických pracovníků může vyplývat z externí i interní evaluace“ (Šikýř, Borovec a Trojanová, 2016, s. 153). Jako příklady externí evaluace uvádějí autoři kontroly ČŠI, srovnávací testování žáků. Interní evaluaci pak chápou např. hospitace, rozhovory a analýzu dokumentů.

Vyhláška 317/2005 Sb. (Česko, 2005, § 1) pak rozděluje druhy DVPP:

- studium ke splnění kvalifikačních předpokladů (studium v oblasti pedagogických věd, pedagogiky, pro asistenty pedagoga, pro ředitele školy a školských zařízení, k rozšíření odborné kvalifikace, různá doplňující studia);
- studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů (studium pro vedoucí pedagogické pracovníky, pro výchovné poradce, k výkonu specializovaných činností – například prevence sociálně patologických jevů);
- studium k prohloubení kvalifikace (průběžné vzdělávání zaměřené na aktuální otázky výchovy a vzdělávání).

Pouze studium k prohloubení kvalifikace se skutečně týká všech učitelů, předchozí druhy vedou k určité kvalifikaci – tedy ke způsobilosti učit, příp. věnovat se specializovaným činnostem v rámci školy.

2.2 Oblasti dalšího vzdělávání učitelů na středních školách

Další profesní vzdělávání učitelů může mít mnoho podob (forem, metod) a tematických zaměření. „Klasické“ kurzy DVPP, které jsou pro učitele povinné, mohou být jednorázové (tedy jednodenním seminářem či přednáškou) i dlouhodobějšího rázu. Zpravidla závisí na druhu DVPP – studium ke splnění kvalifikačních požadavků a studium ke splnění dalších kvalifikačních požadavků bude potřebovat vyšší časovou dotaci než studium k prohlubování kvalifikace.

Různé druhy DVPP se zaměřují na různé tematické oblasti. Studium ke splnění kvalifikačních požadavků může být dle Vyhlášky č. 317/2005 Sb. (Česko, 2005, § 2-6) zaměřeno na:

- studium v oblasti pedagogických věd;
- studium pedagogiky;
- studium pro asistenty pedagoga;
- studium pro ředitele škol a školských zařízení;

- studium k rozšíření odborné kvalifikace, tzn. k získání oprávnění vyučovat na jiném typu školy, vyučovat jiné předměty či učit žáky s různými druhy postižení¹;
- doplňující studium k rozšíření odborné kvalifikace²;
- doplňující didaktické studium příslušného cizího jazyka.

Studium ke splnění dalších kvalifikačních požadavků rozlišuje Vyhláška č. 317/2005 Sb. (Česko, 2005, § 7-9) na oblasti:

- studium pro vedoucí pedagogické pracovníky (obsáhlejší studium pro ředitele škol a školských zařízení);
- studium pro výchovné poradce;
- studium k výkonu specializovaných činností, tj. koordinace v oblasti IT, tvorba a koordinace ŠVP (školního vzdělávacího programu), prevence sociálně patologických jevů, činnost v oblasti environmentální výchovy, v oblasti školské logopedie či v oblasti prostorové orientace zrakově postižených.

Studium k prohlubování odborné kvalifikace rozumí Vyhláška č. 317/2005 Sb., (Česko, 2005, § 10) průběžné vzdělávání zaměřené na aktuální problémy. „Obsahem průběžného vzdělávání jsou zejména nové poznatky z obecné pedagogiky, pedagogické a školní psychologie, teorie výchovy, obecné didaktiky, vědních, technických a uměleckých oborů a jejich oborových didaktik, prevence sociálně patologických jevů a bezpečnosti a ochrany zdraví. Průběžné vzdělávání může zahrnovat i jazykové vzdělávání pedagogických pracovníků“ (Česko, 2005, § 10). Takto obecně a široce vymezené je průběžné vzdělávání.

Jak už bylo výše zmíněno, mimo akreditované kurzy v systému DVPP mají učitelé samozřejmě i další možnosti profesního rozvoje. Starý a kol. (2012, s. 66) uvádí zejména vzájemné hospitace v rámci školy, vzdělávací programy na objednávku a e-learning. Bylo by možné sem zařadit i supervizní či intervizní setkání (supervizní setkání však bývají učitelům málokdy dostupná), účast na zájmovém vzdělávání (v rámci vyučovaného předmětu) apod.

Další vzdělávání učitelů se uskutečňuje v různých formách a s různými obsahy. Dle Lazarové (2006, s. 23) si čeští učitelé s dalším vzděláváním spojují aktivity:

- kurzy a semináře poskytované vnějšími subjekty;
- diskuze a výměna zkušeností s učiteli;
- studium literatury;
- veřejnoprávní televize – vzdělávací programy;
- internet;

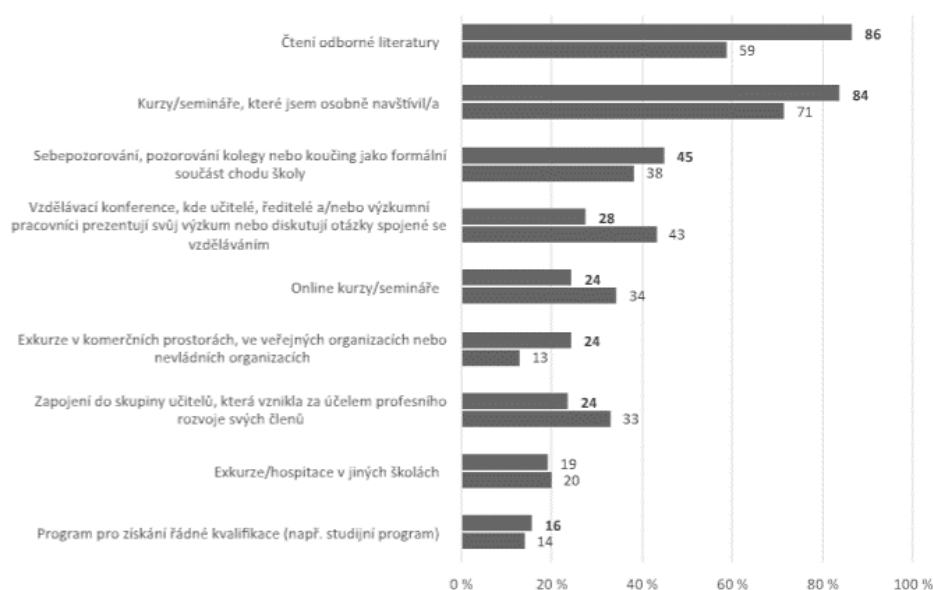
¹ Toto zaměření DVPP je nutno realizovat v rámci celoživotního vzdělávání na vysoké škole.

² Stejně jako pozn. č. 1.

- hospitace u kolegů ve třídě;
- návštěvy výstav;
- relaxace apod.

O něco bližší pohled o formách dalšího vzdělávání a účasti učitelů na nich nabízí mezinárodní šetření TALIS 2018³. V grafu 1 jsou uvedeny podíly učitelů (v ČR a v mezinárodním průměru), kteří se v době 12 měsíců od sběru dat účastnili jednotlivých forem dalšího vzdělávání:

Graf 1: Účast učitelů na formách dalšího vzdělávání v posledních 12 měsících od sběru dat v porovnání ČR a mezinárodního průměru



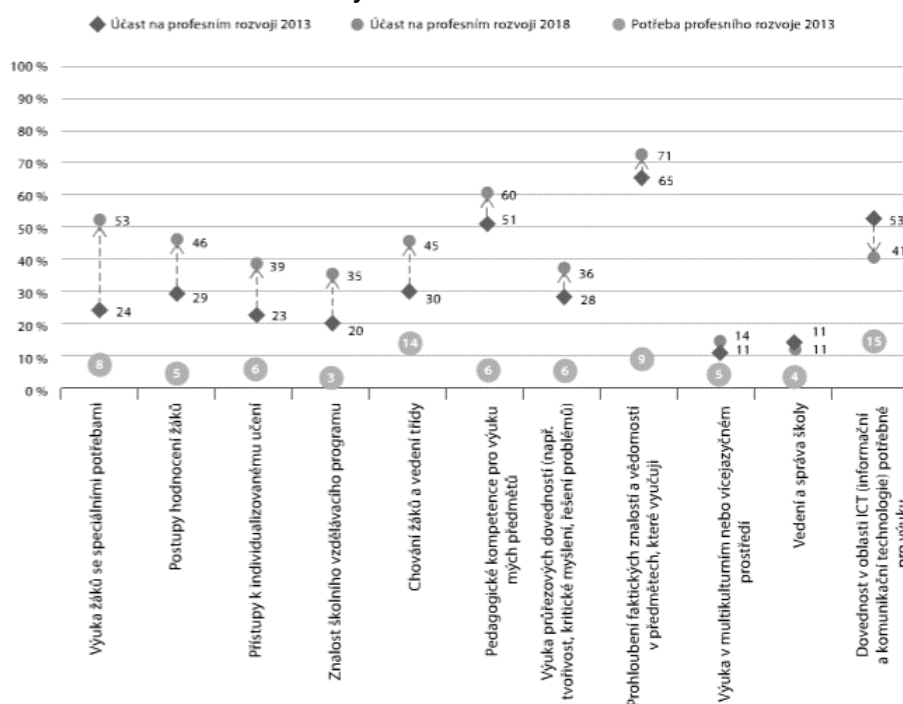
Zdroj: ČŠI (2019, s. 48)

Z šetření také vyplynulo, že existuje rozdíl v návštěvnosti jednotlivých forem vzdělávání podle druhu školy. Učitelé víceletých gymnázií častěji využívali online kurzy či semináře (38 % oproti 21 % učitelů základních škol) a více se účastnili exkurzí v komerčních prostorách (30 % oproti 24 % učitelů základních škol) (ČŠI, 2019, s. 48).

V grafu 2 je pak uvedena obsahová náplň dalšího vzdělávání, které respondenti šetření TALIS 2018 absolvovali v uplynulých 12 měsících:

³ Cílem šetření TALIS 2018 bylo zjistit, v jakém prostředí pracují učitelé ve školách a jaké mají pracovní podmínky. TALIS realizuje OECD a probíhá pravidelně každých 5 let.

Graf 2: Náplň dalšího profesního vzdělávání v porovnání ČR a mezinárodního průměru a s rozdíly s šetřením v roce 2013



Zdroj: ČŠI (2019, s. 52)

Podle Van Eekelenové, Vermunta a Boshuizenové (2006, s. 409) se učitelé učí každý den. Profesní rozvoj probíhá ve třídě, ve škole a částečně také v rámci dalšího profesního vzdělávání. Všechny tyto oblasti jsou úzce provázané. Velký význam pro individuální profesní rozvoj, učení se i další vzdělávání má ochota se učit.

Česká školní inspekce každý rok ve výroční zprávě publikuje řadu různých závěrů a doporučení vyplývajících z inspekční činnosti. Ve zprávě k loňskému školnímu roku (2018/2019) doporučuje přizpůsobovat nabídku DVPP i méně zkušeným, neaprobovaným či nekvalifikovaným učitelům a zároveň podporovat profesní rozvoj i uvnitř škol. Školám je pak doporučeno více se zabývat obsahovou, metodickou, materiálovou i technickou stranou přípravy, zejména pak více zapojování efektivních metod a forem výuky žáků (opak dle zprávy vede k pasivitě a nižším výsledkům žáků) (ČŠI, 2018, s. 134).

Nutno dodat, že vzdělávání a učení společnosti obecně by nemělo pouze reflektovat aktuální vývoj situace a přizpůsobovat se mu, naopak. Mělo by být schopné předvídat a ovlivňovat jej, tomu by mělo o to více odpovídat vzdělávání vzdělavatelů. „Zejména učitelské vzdělávání by mělo být inovační i invenční. Jeho kvalitativní i časový předstih v rámci veškerého vzdělávání by měl být největší“ (Blížkovský, Kučerová, Kurelová a kol., 1999, s. 196).

2.3 Poskytovatelé dalšího vzdělávání pro učitele

Poskytovateli DVPP jsou dle zákona (Česko 2004b, § 24 odst. 4) vysoké školy, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků či jiné instituce s akreditací MŠMT.

Akreditaci vzdělávacích institucí a vzdělávacích programů upravuje zákon o pedagogických pracovnících (Česko, 2004b, § 25-28). Organizace, které chtějí akreditovat své programy, musí předložit žádost o akreditaci vzdělávací instituce a současně alespoň jeden vzdělávací program, žádosti pak posuzuje akreditační komise (Česko, 2004b, § 26-28). Akreditace vzdělávací instituce je udělována na 6 let (tamtéž, § 26 odst. 4), podmínkou pro její udělení je však oprávnění ke vzdělávací činnosti. Akreditace vzdělávacího programu je pak udělována na 3 roky (tamtéž, § 27 odst. 4). Po dobu platnosti akreditace by MŠMT mělo kontrolovat aktivitu vzdělávacích institucí (tamtéž, § 25 odst. 5).

Zákonné vymezení poskytovatelů DVPP však nabízí poměrně pestrou škálu. Bareš (2007, s. 41) uvádí tyto instituce:

- Národní institut pro další vzdělávání (NIDV) – specializovaná organizace řízená MŠMT, zaměřená přímo na další vzdělávání a rozvoj pedagogických pracovníků;
- vysoké školy, jejich fakulty, katedry a ústavy, případně specializovaná pracoviště dalšího vzdělávání učitelů při nich;
- vzdělávací instituce zřizované kraji (a městy);
- školy (mateřské, základní, střední, vyšší odborné i speciální);
- instituce z jiných resortů;
- neziskové organizace;
- komerční subjekty.

Poskytovatelem dalšího vzdělávání učitelů tedy může být prakticky kdokoli, jakákoli organizace, jejímž účelem je osvěta nebo vzdělávání (např. neziskové organizace musí mít osvětu uvedenou ve svém statutu). Korthagen uvádí (2011, s. 230), že samotným vzdělavatelem učitelů může prakticky kdokoli, aniž potřebuje zvláštní vzdělání. Zpravidla se vzdělavateli stávají absolventi akademického vzdělání (pedagogických věd) či lidé s významnou praxí jako učitelé. Korthagen se zaměřuje na vzdělávání budoucích učitelů (tedy studentů), nicméně pro další profesní vzdělávání to platí prakticky stejně.

U kurzů v systému DVPP je to částečně ošetřeno tím, že akreditační komise posuzuje kvalifikovanost lektora na základě jeho profesních zkušeností a absolvovaného vzdělání (což je uvedeno v žádosti programu o akreditaci). Vzdělávání poskytované mimo DVPP kontrolováno není.

Co se týká přehledu o akreditovaných poskytovatelích DVPP, na webu MŠMT jsou vedeny databáze, které aktuálně uvádí 2547 právnických osob a 496 fyzických osob (tato databáze však obsahuje chyby), jež mají akreditaci vzdělávací instituce. Ta je pak udělována na 6 let. Tyto instituce mohou poskytovat a předkládat k akreditaci své programy. Samostatná

databáze, která by poskytovala alespoň souhrn všech akreditovaných programů, však neexistuje.

Malou výjimkou je portál DVPP.info neziskové organizace EDUin, která se snaží nabídku DVPP zmapovat, nicméně vzdělavatelé (včetně vzdělávacích institucí) své programy musí zadávat sami. Databáze tedy s největší pravděpodobností nebude komplexní.

2.4 Bariéry v dalším vzdělávání učitelů

Jak bylo již výše zmíněno, učitelé se ze zákona musí povinně vzdělávat. Přesto lze identifikovat řadu bariér, které je mohou v účasti na dalším vzdělávání omezovat.

Bariéry ve vzdělávání dospělých jsou obecně rozlišovány do tří skupin: bariéry *osobnostní* (např. nedůvěra ve smysl účasti na dalším vzdělávání), *institucionální* (např. nedostatek informací o dostupných kurzech, nedostatek vhodných vzdělávacích příležitostí, nízká kvalita kurzů) a *situační* (např. nedostatek financí a času, péče o členy rodiny, zdravotní potíže) (Rabušicová a Rabušic, 2009, s. 105). Srovnání přinesl výzkum Kalendy a Kočvarové (2015, s. 76), podle něhož výrazně vzrostlo vnímání institucionálních bariér. Přestože se autoři zaměřovali na další vzdělávání dospělých obecně, lze tyto překážky vztáhnout i na užší skupinu učitelů s přihlédnutím ke specifikům jejich dalšího vzdělávání.

Na překážky profesního rozvoje už konkrétně učitelů se zaměřila Lazarová (2006, s. 89). Uvádí tyto skupiny bariér:

- strukturální (např. organizace akcí dalšího vzdělávání, příležitosti, čas pro práci a pro rodinu apod.);
- obsahové (např. harmonizace potřeb učitelů a školy, osobní zájmy učitelů apod.);
- školní (např. kultura školy);
- rezortní (např. školská politika, změny potřeb školské praxe).

Co se týká subjektivního vnímání, vnímají učitelé zejména tyto překážky ve svém rozvoji (podle Starý a kol., 2012, s. 62):

- konflikt s rozvrhem;
- nevhodný obsah či forma;
- rodinné závazky a povinnosti;
- příliš vysoké náklady na účast;
- nedostatek podpory od zaměstnavatele;
- absence vstupních požadavků.

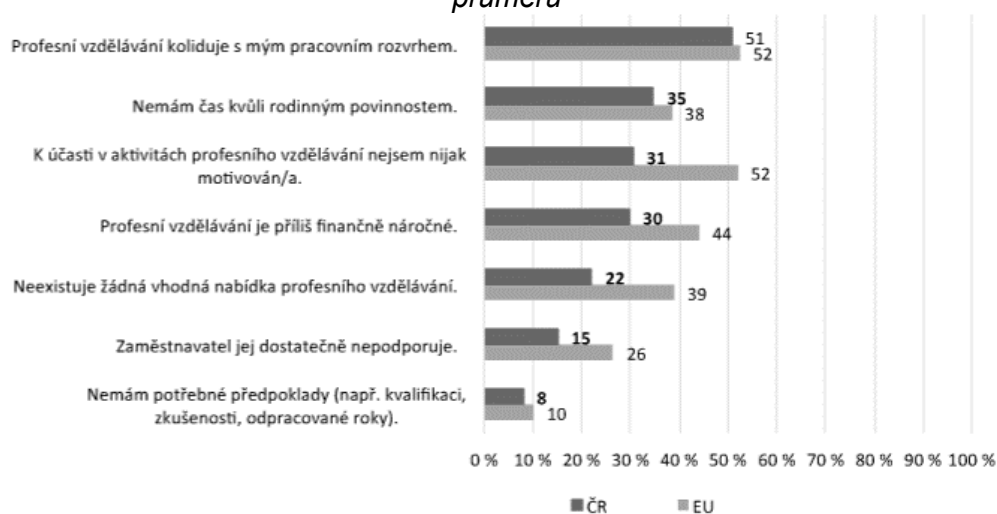
Také Lazarová (2006, s. 80) se zaměřila na bariéry přímo v dalším vzdělávání učitelů, a to:

- nedostatek času;

- nedostatek financí (ale mnohem méně než nedostatek času);
- nespokojenost se systémem dalšího vzdělávání učitelů;
- další vzdělávání zvyšuje pracovní zátěž a je jedním ze stresorů (ačkoli je respondentů většina považuje spíše za potřebné).

Šetření TALIS 2018 se taktéž zaměřilo na zábrany v dalším profesním vzdělávání. Největší bariéry (uvedené v grafu 3) víceméně odpovídají výše uvedeným bariérám podle Lazarové a Starého. Za zmínku stojí to, že učitelé hodnotí absenci motivace jako překážku, stejně tak jako absenci vhodné nabídky profesního vzdělávání.

Graf 3: Bariéry dalšího profesního vzdělávání učitelů v porovnání ČR a mezinárodního průměru



Zdroj: ČŠI (2019, s. 56)

Jako největší bariéra je tedy hodnocen konflikt s rozvrhem a s ním související nedostatek času. V porovnání šetření TALIS v roce 2013 a 2018 se snížilo procento respondentů, kteří uváděli, že je zaměstnavatel dostatečně nepodporuje, z 21 % na 15 %. Ve větší míře je tento problém překážkou pro učitele víceletých gymnázií než pro učitele středních škol (ČŠI, 2019, s. 56). Nejen zde je patrné, že přístup vedení je pro účast učitelů na dalším vzdělávání zásadní. To je však komplexní problém – k neuvolnění pracovníka může vést řada důvodů (často problém najít za něj náhradu).

Překážka finanční náročnosti je taktéž poměrně zajímavá. Ředitelé škol by měli svým učitelům hradit cestovné i kurzovné z rozpočtu školy (alespoň co se týká povinné účasti). Vždy však musí rozhodnout s přihlédnutím k provozním podmínkám. „Rozpočet pro další vzdělávání je součástí celkové částky poskytované školám“ (Eurydice, 2009, s. 51).

Nedostatek motivace (zejména vnitřní) je velmi významnou překážkou. Není-li učitel motivován k dalšímu vzdělávání, je velmi málo pravděpodobné, že získané poznatky využije. Problematika motivace bude rozebrána v následující kapitole.

Mezi bariéry v dalším vzdělávání učitelů a v profesním rozvoji patří i neochota inovovat postupy a výuku. Lazarová (2006, s. 87) vnímá rezistenci ke změně jako přirozenou individuální reakci a není nutné ji vnímat vždy negativně, zejména v případě špatné přípravy, struktury či nejasnosti vzdělávání. Naopak by podle autorky měla být využita v prospěch profesního rozvoje i rozvoje školy. Může totiž být i nepřímou zpětnou vazbou na plánované změny.

Má-li další profesní vzdělávání (a vzdělávání obecně) podnítit ke změně, k využívání inovací, musí o ni mít vzdělávaný zájem. Korthagen (a kol., 2011, s. 83) uvádí tři hlavní principy profesního učení:

- pokud je profesní učení (učitele) řízeno vnitřní potřebou, bude mít větší dopad;
- pokud je profesní učení (učitele) založené na vlastních zkušenostech účastníka vzdělávání, bude efektivnější;
- pokud učitel reflektuje své zkušenosti, učí se efektivněji.

3 Motivace k dalšímu vzdělávání učitelů

Motivace je obecně chápána jako psychický proces vycházející z nějaké potřeby. „Funkcí motivace je uspokojování potřeb individua, vyjadřujících nějaké nedostatky v jeho fyzickém a sociálním bytí. V tomto smyslu zajišťuje motivace účelné chování“ (Nakonečný, 1996, s. 16). Jak autor dále uvádí, motivace vychází zejména z vnitřního, ale i z vnějšího prostředí. Podněty z vnějšku mohou ovlivňovat vnitřní stav, nicméně to může nastat pouze na základě potřeby (tamtéž, s. 17).

Zároveň je motivace významným předpokladem k efektivnímu vzdělávání a učení se (nejen) dospělých (Beneš, 2014, s. 104). Vzdělává-li se jedinec na základě potřeby, bude ji chtít uspokojit. Autor dále uvádí, že „každý účastník na vzdělávání dospělých je nějakým způsobem motivovaný“ (tamtéž, s. 106).

Učitelští pracovníci mají povinnost se vzdělávat danou zákonem. Motivace k (povinnému) vzdělávání je ale stále velmi významná. Deshler (in Rabušicová a Rabušic, 2009, s. 97) motivaci chápe jako obecný stav *přípravenosti* k učení. Na základě toho lze říci, že motivovaný účastník ve vzdělávání si spíše odnese významné množství poznatků a získané znalosti, dovednosti a postoje se bude snažit uplatnit (to vše ale také závisí na obsahu vzdělávání, kvalitě vzdělávacího kurzu, dovednostech lektora apod.). Naproti tomu účastník, jemuž bylo vzdělávání uloženo z povinnosti, si jej může pouze jen „odsedět“ (Lazarová, 2006, s. 73).

Motivaci k dalšímu vzdělávání, jak už bylo výše uvedeno, lze zařadit mezi vzdělávací potřeby. Přesto dle výzkumu Kohnové a kol. (1995, s. 51) prováděnému k situaci dalšího vzdělávání učitelů (k jeho vymezení, zjištění postojů učitelů apod.) byly největšími důvody neúčasti na dalším vzdělávání skupiny respondentů z řad učitelů: nízká vnitřní motivace (23 %), nízká vnější motivace (29 %) a slabá úroveň akcí (29 %).

Oblast dalšího vzdělávání učitelů se v průběhu 24 let od tohoto výzkumu velmi proměnila, minimálně zavedením zákona 563/2004 Sb. a (znovu)zavedením institucionalizovaného systému DVPP. Přesto v mezinárodním šetření TALIS 2018, jehož dílčím tématem bylo vzdělávání učitelů od počátečního po průběžné profesní vzdělávání, byla identifikována nízká motivace českých učitelů jako jedna z největších vzdělávacích bariér.

Z výzkumu věnovaného bariérám v dalším vzdělávání dospělých Kalendy a Kočvarové (2017, s. 82) vyplývá, že vnímání bariér k dalšímu vzdělávání dospělých stagnuje či se zvyšuje navzdory vzdělávací politice, která se snaží bariéry odstraňovat. Zejména jde o vnímání institucionálních bariér, z nichž lze u učitelů uvést např. nevyhovující rozvrh, nedostatek vhodných programů a další.

Většina výzkumů, která se zabývá motivací učitelů k dalšímu vzdělávání, se samotné motivaci věnuje pouze neúplně. Nejčastěji bývá motivace součástí šetření zabývajících se bariérami ve vzdělávání (např. výše uvedené výzkumy Kohnové a kol., TALIS 2018, Kalendy a Kočvarové). Bariéry ve vzdělávání s motivací bezprostředně souvisí. Nedostatek motivace je identifikován jako konkrétní dispoziční bariéra (např. v šetření TALIS 2018). Stejně tak ale samotné bariéry ve vzdělávání mohou negativně působit na motivaci.

3.1 Faktory ovlivňující motivaci k dalšímu vzdělávání učitelů

Motivace a faktory na ní působící mohou být vnitřní a vnější. „Vnitřní motivace vychází přímo z jedince samotného a odkazuje k tomu, že nalézá v příslušné vzdělávací aktivitě potěšení, že je pro něj příjemná. Oproti tomu vnější motivace bývá chápána jako výslednice vnějších tlaků, kdy jedinec vstupuje do vzdělávání, aniž to bylo jeho osobní přání“ (Rabušicová a Rabušic, 2009, s. 97-98). Podle autorů jsou vnitřní a vnější motivace vnímány jako protichůdné, avšak motivace k účasti na dalším vzdělávání může vycházet z obou (tamtéž, 2009, s. 98).

Lazarová (2006, s. 79-80) na základě šetření vytvořila několik subkategorií, které by mohly být považovány za hlavní determinanty motivace k dalšímu vzdělávání:

- *Trvalejší osobnostní rysy* – Na schopnost a ochotu ke vzdělávání působí celá řada osobnostních vlastností. Kromě otevřenosti k učení a ke změně také jiné charakterové vlastnosti jako odpovědnost, svědomitost a další. Osobnost člověka a jeho charakterové vlastnosti jednoznačně patří mezi vnitřní vlivy. Na základě svých charakterových vlastností bude učitel naplňovat své potřeby buď intenzivněji, či méně.
- *Věk učitele* – Věk je také zásadní determinantou motivace. S vyšším věkem vzrůstají také rizika jako např. únava, vidina konce kariéry, vyšší potřeba klidu. Motivace je však individuální, mladí učitelé mohou být stejně demotivovaní jako starší učitelé nadšení další vzdělávací akcí.
- *Kariérní postup učitele* – Na motivaci působí i vidina či možnost dalšího kariérního rozvoje (např. naplnění požadavků na vyšší funkci, zvýšení platu apod. Kariérní postup je ale ve školství mírně problematickou záležitostí. Možností k povýšení je pouze omezený počet. Učitel ze své pozice se může stát pouze vedoucím pracovníkem (ředitelem či zástupcem ředitele), popř. koordinátorem specializovaných činností, výchovným poradcem apod. Havlík (in Lazarová, 2006, s. 56) uvádí, že profesní dráha učitelů je „plochá“, což je v podstatě dáno tím, že učitelé většinou po celou svou kariéru ve školství zůstávají na stejné pozici.
- *Pohlaví učitele* – Motivace může být rozdílná i mezi pohlavími.
- *Zkušenosti učitelů s dalším vzděláváním* – Zkušenost, ať pozitivní či negativní, vždy hraje významnou roli v motivaci. Postoje a ochotu k dalšímu vzdělávání jednoznačně ovlivňuje předchozí zkušenost s absolvovanými kurzy. Byly-li již absolvované kurzy pro

učitele užitečné a smysluplné, a pokud si z nich odnesl využitelné poznatky, pravděpodobně bude k dalším vzdělávacím kurzům přistupovat kladně, tedy bude motivován k další participaci. Naopak bude-li učitelova zkušenost „špatná“, bude ke vzdělávacím kurzům přistupovat pasivně, s nedůvěrou.

- *Osobní a rodinný kontext* – Momentální osobní i rodinná situace také ovlivňuje individuální motivaci. Z obou kontextů mohou vyplynout významné bariéry (např. nedostatek času, komplikace s cestováním, zdravotní problémy apod.). Osobní situace, ve které se učitel momentálně nachází, působí na motivaci. Lze sem zařadit zdravotní stav – ve chvíli, kdy učitel není schopen účastnit se vzdělávací akce, s největší pravděpodobností nebude aktuálně motivován k účasti. Na druhou stranu, pokud bude zaujetí obsahem vysoké, poznatky si časem sám doplní. Do osobního kontextu je také možné zahrnout současnou finanční situaci a další. Rodinná situace jednoznačně patří mezi vnější vlivy z různých pohledů. Motivaci k dalšímu vzdělávání pak může být pro rodinu potřebná finanční odměna za absolvování dalšího vzdělávání a případného kariérního postupu, nicméně (stávající) motivace učitelů finančními odměnami je mírně sporná (viz kariérní postup). Motivaci však může zeslabit např. péče o člena rodiny (učitel raději zůstane doma a postará se o své dítě, než aby se účastnil vzdělávací akce).

3.2 Kariérní řád

Kariérní systém by měl učitele motivovat ke kariérnímu a obecně profesnímu rozvoji, tedy také k dalšímu profesnímu vzdělávání. V ČR je kariérní řád učitelů upraven Zákonem č. 563/2004 Sb. a Vyhláškou č. 317/2005 Sb. Nicméně v aktuální podobě, která se přes několikaletou snahu nemění, spíše „směřuje k výkonu specializovaných činností a neposkytuje prakticky žádnou možnost profesního růstu“ (Starý et al., 2012, s. 5).

Současný učitelský kariérní systém má 6 stupňů, do nichž učitelé mohou postoupit na základě vykonávané činnosti, její povahy a kvalifikačních předpokladů (Česko, 2005, § 13 odst. 2).

Podle Blížkovského, Kučerové a Kurelové (1999, s. 197) by stimulující kariérní řád měl zaručovat:

- neustálé zdokonalování vlastního vzdělávání, učení, výchovy a osvěty;
- zvyšování profesionality a rozvíjení tvořivosti vzdělavatelů;
- pracovní a osobní jistoty pro povolání vzdělavatelů.

Již několik let byla vedena diskuze o úpravě stávajícího kariérního systému. V roce 2017 byl dokonce podán návrh na novelizaci stávající zákonné podoby kariérního řádu, byl však zamítnut.

4 Empirické šetření – motivace učitelů středních škol k dalšímu vzdělávání

Na základě předchozích kapitol lze shrnout, že motivace je jedna z hlavních vzdělávacích potřeb účastníků (dalšího) vzdělávání. Není-li účastník vzdělávání motivovaný k účasti na něm (ale účastní se např. z důvodu přinucení zaměstnavatelem či jinou povinností), je více než pravděpodobné, že si ze vzdělávání odnese minimum nových poznatků, nebude otevřený k osvojování nových dovedností, natož ke změně postojů. Pravděpodobně tedy nedosáhne vzdělávacího cíle, jeho účast na vzdělávání tedy může být ztrátou času.

Učitelé jsou ze zákona povinni vzdělávat se v rámci systému DVPP. V současné době však neprobíhají šetření, která by se přímo motivací učitelů k dalšímu vzdělávání zabývala. Dá se tedy říci, že se počítá s tím, že když je účast na akcích DVPP povinná, učitelé se vzdělávat budou. Neptáme-li se však po motivaci ke vzdělávání, jak si můžeme být jisti, že je jejich účast na vzdělávání přínosná?

Motivaci jako individuální psychický proces je však složité zkoumat. Pravděpodobně nikdy nezjistíme, co vše jedince motivuje k jeho činnosti. Můžeme se však ptát na to, co jeho motivaci ovlivňuje – zda je možné jej nějakým způsobem stimulovat, případně zda jej něco přímo demotivuje.

Tento výzkum se zaměří zejména na to, zda motivaci učitelů k dalšímu vzdělávání ovlivňuje: rozvoj profesních kompetencí (jak odborných, tak metodických), kariérní postup a finanční ohodnocení. Dalšími faktory mohou být: přístup vedení školy, systém DVPP (další vzdělávání učitelů jako povinnost, nabídka a kvalita vzdělávacích akcí) a také rodinné zázemí učitele.

4.1 Cíle šetření

Cílem empirického šetření je zjistit, co motivuje učitele středních škol k dalšímu vzdělávání. Dílčím cílem šetření bakalářské práce je identifikovat vnější faktory, které motivaci k dalšímu vzdělávání ovlivňují.

Pro potřeby empirického šetření byl vytvořen dotazník vlastní konstrukce. Otázky v něm obsažené vychází z teoretických východisek prostudované odborné literatury, zejména pak z poznatků uvedených v předešlých kapitolách.

4.2 Použité metody

Pro naplnění cíle šetření byl vybrán kvantitativní výzkum. Sběr dat byl realizován prostřednictvím dotazníku, který obsahoval 22 položek. Otázky byly jak uzavřené, tak otevřené, bylo využito Likertovy škály pro zjištění míry souhlasu s výrokem.

Dotazník byl rozdělen do pomyslných 3 částí, které nebyly v zobrazované formě dotazníku odděleny pro jednotné grafické sjednocení. První část dotazníku (otázky 1–5) zjišťovala zejména demografické údaje pro lepší charakteristiku výzkumného souboru.

Další část (otázky 6–10) zpracovaná formou Likertovy škály zjišťovala, nakolik určité aspekty motivují respondenty k účasti na dalším profesním vzdělávání. Na základě studia odborné literatury byly vybrány tyto motivační aspekty: rozvoj odborných a metodických kompetencí, kariérní postup a finanční ohodnocení. Škálovací otázky byly doplněny ještě volnou doplňující otázkou, v níž mohli respondenti doplnit to, co v dotazníku nebylo uvedeno.

Poslední část dotazníku se zaměřila hlavně na zajištění a podmínky dalšího vzdělávání učitelů. Otázky 11–21 se zabývaly subjektivním hodnocením přístupu vedení školy, systému DVPP a vlastního rodinného zázemí, tedy oblastmi, které mohou vlastní motivaci k dalšímu vzdělávání významně ovlivňovat.

Sběr dat probíhal od března do dubna 2019. Respondenti vyplňovali dotazník v online podobě v internetové aplikaci Survio. Pro záměry šetření byli e-mailem osloveni ředitelé středních škol v Ústeckém kraji s prosbou o rozeslání odkazu na dotazník svým učitelským sborům. Celkově se zapojilo 15 škol a bylo vyplněno 125 dotazníků.

Před rozesláním dotazníků a započatím sběru dat bylo provedeno pilotní přezkoušení dotazníku. Respondenti byli požádáni o zpětnou vazbu ke stavbě otázek a zejména o posouzení jejich srozumitelnosti. Účastníků pilotního přezkoušení bylo 5: 4 ženy a 1 muž. Dva z respondentů pilotního přezkoušení jsou učitelé, zbývající tři kolegyně z vysoké školy, všichni z mého blízkého okolí.

Po získání zpětné vazby byl dotazník doplněn o otázku č. 5 (viz příloha A), která ověřovala, zda respondent skutečně patří do cílového výzkumného souboru. Zbylé otázky byly ohodnoceny jako srozumitelné.

Rizikem výzkumného šetření může být dobrovolnost vyplnění dotazníku – je možné, že se zapojili pouze ti respondenti, kterým je téma dalšího profesního vzdělávání blízké nebo je alespoň zajímavá.

Vyhodnocení dat bylo provedeno deskriptivní i induktivní statistikou. Dle Chrásky (2016, s. 16) je úlohou deskriptivní statistiky popsat data co nejpřesněji, vedle toho induktivní statistika ověřuje, zda mezi proměnnými existuje vztah (závislost). Výsledky empirického šetření jsou popsány v následujících podkapitolách. Pro bližší popis motivace učitelů středních škol k dalšímu vzdělávání byly stanoveny 3 věcné hypotézy:

H1: Motivace učitelů SŠ k dalšímu vzdělávání se liší podle pohlaví.

H2: Motivace učitelů SŠ k dalšímu vzdělávání se liší podle věku.

H3: Motivace učitelů SŠ k dalšímu vzdělávání se liší podle oborového zaměření.

Uvedené hypotézy se vztahovaly k otázkám 6–9. Pro každou z nich byla vytvořena nulová a alternativní hypotéza pro statistické zpracování.

Hypotézy byly testovány chí-kvadrát testem nezávislosti. Podle Chrásky (2016, s. 69) lze tento test využít v případech, kdy rozhodujeme, zda existuje závislost (souvislost) mezi dvěma proměnnými. V případě málo četných kategorií byly sousední kategorie sloučeny (viz tabulky č. 17–28 v příloze B). Statistické zpracování bylo provedeno v programu Microsoft Excel 2016.

4.3 Charakteristika výběrového souboru

Výběrový soubor je složen z učitelů středních škol (zejména gymnázií) v Ústeckém kraji.

Celkově se do šetření zapojilo 125 respondentů. Pro distribuci dotazníku byli osloveni ředitelé středních škol v Ústeckém kraji. Na školách, jejichž ředitelé byli ochotní zapojit se do šetření, byl dotazník předložen celému učitelskému sboru prostřednictvím e-mailu.

Pro bližší charakteristiku výběrového souboru je níže využito dotazníkových otázek 1–5.

Tabulka 1: Četnost respondentů dle pohlaví

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Muži	35	28,00
Ženy	90	72,00
Celkem	125	100,00

Zdroj: vlastní zpracování

V dotazníkovém šetření se účastnilo výrazně více žen než mužů. To také odpovídá složení základního souboru – v českém školství výrazně převažují ženy-učitelky.

Tabulka 2: Četnost respondentů dle věku

Věk	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
méně než 35 let	16	12,80
35–45 let	31	24,80
45–55 let	35	28,00
55–65 let	39	31,20
více než 65 let	4	3,20
Celkem	125	100,00

Zdroj: vlastní zpracování

Další z otázek zjišťovala věk respondentů. Největší zastoupení měli respondenti ve věku 55–65 let, nejméně bylo respondentů přesahujících věk odchodu do důchodu.

Otázka č. 3 zjišťovala délku učitelství praxe. Nejkratší doba v profesi učitele byla 1 rok, nejdelší 46 let. Průměrná doba praxe respondentů byla 23,169 roku. Následující otázka sledovala oborové zastoupení – soubor byl složen z učitelů různých předmětů. Nejvíce bylo učitelů společenských věd (49) a cizích jazyků (41). 29 respondentů vyučuje český jazyk, 27 přírodní vědy, 26 matematiku. Nejméně (9) bylo učitelů estetické výchovy. 20 respondentů uvedlo, že vyučuje ještě jiný předmět.

Tabulka 3: Četnost respondentů dle oborového zaměření

Obor	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
přírodní vědy	37	60,00
humanitní vědy	75	29,60
kombinovaná aprobace a ostatní	13	10,40
Celkem	125	100,00

Zdroj: vlastní zpracování

Jednotlivé skupiny tedy nebyly v souboru zastoupeny rovnoměrně. Lze z toho vyvozovat, že téma dalšího profesního vzdělávání zajímá spíše učitele humanitních a společenských věd, nežli učitele věd přírodních.

4.4 Výsledky empirického šetření

Respondenti šetření v dotazníku uváděli, nakolik souhlasí s výroky týkajícími se jejich motivace k účasti na dalším profesním vzdělávání. Podle již proběhlých výzkumných šetření a teoretických východisek z odborné literatury byly vybrány tyto motivační aspekty: vlastní potřeba vzdělávat se v daném vědním oboru, vlastní potřeba zlepšovat své didaktické kompetence, kariérní postup a finanční ohodnocení. Na závěr této části mohli respondenti uvést ještě další zdroj motivace, chyběl-li jim v nabídce.

Tabulka 4: Četnost respondentů dle souhlasu s výrokem

K účasti na dalším profesním vzdělávání mne motivuje vlastní potřeba vzdělávat se v daném vědním oboru.	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
rozhodně souhlasím	90	72,00
spíše souhlasím	32	25,60
spíše nesouhlasím	3	2,40
rozhodně nesouhlasím	0	0,00
Celkem	125	100,00

Zdroj: vlastní zpracování

Naprostá většina respondentů (122) je motivována vzděláváním se ve vlastním vědním oboru.

Tabulka 5: Četnost respondentů dle souhlasu s výrokem

K účasti na dalším profesním vzdělávání mne motivuje vlastní potřeba zlepšovat své didaktické kompetence.	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
rozhodně souhlasím	58	46,40
spíše souhlasím	59	47,20
spíše nesouhlasím	8	6,40
rozhodně nesouhlasím	0	0,00
Celkem	125	100,00

Zdroj: vlastní zpracování

Podobně důležitý jako další vzdělávání ve svém oboru je pro učitele středních škol rozvoj didaktických kompetencí. Zlepšování vlastní výuky motivuje celkem 117 respondentů.

Tabulka 6: Četnost respondentů dle souhlasu s výrokem

K účasti na dalším profesním vzdělávání mne motivuje lepší finanční ohodnocení.	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
rozhodně souhlasím	16	12,80
spíše souhlasím	26	20,80
spíše nesouhlasím	47	37,60
rozhodně nesouhlasím	36	28,80
Celkem	125	100,00

Zdroj: vlastní zpracování

Finanční ohodnocení za účast na dalším profesním vzdělávání je už výrazně méně důležitým faktorem. Většina respondentů (celkem 83) se necítí motivována finančním ohodnocením. To také souvisí s tím, že vedení školy není povinné odměňovat učitele, kteří se častěji účastní dalšího profesního vzdělávání. Lze tedy soudit, že učitelé nejsou k účasti na dalším profesním vzdělávání motivováni finančním ohodnocením z důvodu absence jakékoli odměny, nebo příliš nízkou částkou.

Na vyšší odměnu mají nárok ti učitelé, kteří si v rámci dalšího vzdělávání zvýší kvalifikaci (např. na výchovného poradce, školního psychologa apod.).

Tabulka 7: Četnost respondentů dle souhlasu s výrokem

K účasti na dalším profesním vzdělávání mne motivuje kariéerní postup.	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
rozhodně souhlasím	4	3,20
spíše souhlasím	21	16,80
spíše nesouhlasím	48	38,40
rozhodně nesouhlasím	52	41,60
Celkem	125	100,00

Zdroj: vlastní zpracování

Nejméně motivující je možnost kariéerního postupu, pouhých 20 % respondentů reagovalo kladně.

V otázce č. 11 měli respondenti možnost uvést, co je motivuje k účasti na dalším vzdělávání mimo uvedené oblasti. Této možnosti využilo celkem 83 respondentů. V odpovědích na tuto otázku pak respondenti zdůrazňovali zejména potřebu vzdělávat se ve vlastním oboru. Zmiňovali zejména aktualizaci poznatků ve svém oboru, jeho současný vývoj a získávání přehledu o změnách.

Nad rámec uvedených odpovědí nejčastěji zmiňovali, že je motivuje setkávání s dalšími kolegy, diskuze a výměna zkušeností. Další motivací respondentů neuvedenou ve výrocích dotazníku byl vlastní osobní růst, vlastní potřeba sebevzdělávání až seberealizace.

V motivaci učitelů středních škol k dalšímu profesnímu vzdělávání převládají zejména vnitřní pohnutky. Spíše než jakékoli finanční ohodnocení či kariéerní postup je pro ně důležitější vlastní orientace v oboru a rozvoj výuky.

Šetření se dále zabývalo přístupem vedení školy k účasti svých učitelů na dalším vzdělávání. Respondenti byli dotazováni, zda jim při účasti nad rámec povinného vzdělávání škola hradí kurzovné a cestovné, zda se mohou zúčastnit akcí DVPP dle svého vlastního výběru a potřeb a zda škola organizuje akce pro své zaměstnance.

Tabulka 8: Četnost respondentů dle souhlasu s výrokem

Škola mi v případě účasti na kurzech nad rámec povinného vzdělávání vždy hradí kurzovné.	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
rozhodně souhlasím	40	32,00
spíše souhlasím	55	44,00
spíše nesouhlasím	22	17,60
rozhodně nesouhlasím	8	6,40
Celkem	125	100,00

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 9: Četnost respondentů dle souhlasu s výrokem

Škola mi v případě účasti na kurzech nad rámec povinného vzdělávání vždy hradí cestovné.	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
rozhodně souhlasím	47	37,60
spíše souhlasím	47	37,60
spíše nesouhlasím	19	15,20
rozhodně nesouhlasím	12	9,60
Celkem	125	100,00

Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 11 a 12 zjišťovaly, jak školy finančně podporují učitele v dalším profesním vzdělávání nad rámec povinnosti. Dle výsledků šetření školy v tomto případě učitelům většinou hradí jak kurzovné, tak cestovné. Jen necelá čtvrtina (24 %) respondentů uvedla, že jim škola nehradí kurzovné. Téměř stejnému počtu respondentů škola nehradí cestovné.

Záleží ovšem také na tom, nakolik se učitelé akcí DVPP nad rámec povinnosti účastní. Školy si jednoznačně nemohou dovolit hradit velmi časté vzdělávání svých učitelů. Pravděpodobně tedy respondenti nebudou častými účastníky akcí DVPP. Ale tato vstřícnost částečně odstraňuje finanční bariéru učitelů v účasti na vlastním vzdělávání.

Tabulka 10: Četnost respondentů dle souhlasu s výrokem

Vždy se mohou účastnit akcí DVPP (povinného vzdělávání) podle svého výběru.	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
rozhodně souhlasím	35	28,00
spíše souhlasím	51	40,80
spíše nesouhlasím	32	25,60
rozhodně nesouhlasím	7	5,60
Celkem	125	100,00

Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 13 zjišťovala, zda si učitelé mohou vybírat témata povinných vzdělávacích akcí podle svých vlastních potřeb a zájmů. Většina respondentů (téměř 69 %) uvedla, že ano, ale skoro třetina se ve výběru témat povinného vzdělávání necítí svobodná. Školy nemají vždy možnost či prostředky umožnit učitelům účast na jakémkoli kurzu. Může to být důvodů finančních i personálních. Nicméně i to má dopad na motivaci k účasti na vzdělávací akci.

Tabulka 11: Četnost respondentů dle souhlasu s výrokem

Naše škola organizuje akce DVPP pro potřeby svých zaměstnanců.	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
rozhodně souhlasím	19	15,20
spíše souhlasím	36	28,80
spíše nesouhlasím	40	32,00
rozhodně nesouhlasím	30	24,00
Celkem	125	100,00

Zdroj: vlastní zpracování

Na otázku, zda škola, kde respondent působí, organizuje akce DVPP na základě potřeb zaměstnanců, převažují spíše negativní odpovědi. 44 % respondentů je spokojeno s tím, jak škola organizuje DVPP pro své učitele.

Vedle přístupu vedení školy k účasti učitelů na dalším vzdělávání je významné jeho institucionální zajištění. Šetření se zaměřilo na postoje učitelů ke vzdělávací nabídce (zda odpovídá jejich vzdělávacím potřebám), na zkušenost s účastí na DVPP a také na postoj k dalšímu vzdělávání v rámci učitelské profese.

Tabulka 12: Četnost respondentů dle souhlasu s výrokem

Celková nabídka DVPP odpovídá mým vzdělávacím potřebám.	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
rozhodně souhlasím	14	11,20
spíše souhlasím	46	36,80
spíše nesouhlasím	50	40,00
rozhodně nesouhlasím	15	12,00
Celkem	125	100,00

Zdroj: vlastní zpracování

Na otázku, zda nabídka DVPP odpovídá potřebám respondentů, byly odpovědi poměrně vyrovnané. Méně než polovina respondentů (48 %) je s aktuální nabídkou témat v rámci DVPP spokojena, zbylých 52 % v rámci akcí DVPP spíše nenaplní své vzdělávací potřeby. Z toho vyplývá, že řadě učitelů chybí v povinném dalším vzdělávání témata k rozvoji. Šetření nemůže, ani si neklade za cíl zjistit, jaká témata učitelům v rámci DVPP chybí, přesto by tato oblast stála za prozkoumání. Tato práce se tímto však nebude dále zabývat.

Otázka č. 16 zjišťovala, kolika kurzů DVPP se respondenti již zúčastnili. Vzhledem k dobrovolnosti byla na tuto otázku menší návratnost odpovědí (78), řada respondentů (podle svých slov) uváděla jen hrubý odhad počtu vzhledem k velkému množství absolvovaných kurzů. Nicméně minimum absolvovaných kurzů bylo 0, maximum 50. V průměru se respondenti zúčastnili 14 kurzů, medián odpovídal 10.

Tabulka 13: Četnost respondentů dle souhlasu s výrokem

Pokud jsem se již zúčastnil(a) akcí DVPP, byly mé zkušenosti jednoznačně pozitivní.	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
rozhodně souhlasím	8	6,56
spíše souhlasím	86	70,49
spíše nesouhlasím	25	20,49
rozhodně nesouhlasím	3	2,46
Celkem	122	100,00

Zdroj: vlastní zpracování

Další otázka se zabývala zkušeností s absolvovanými kurzy DVPP. U této otázky byla návratnost odpovědí nižší z důvodu dobrovolného odpovídání. Dobrovolnost byla zvolena z toho důvodu, že ne všichni respondenti mohou mít zkušenost s akcemi DVPP. Většina

respondentů (více než 77 %) uvedla, že má spíše pozitivní zkušenost. To je vzhledem k motivaci kladné zjištění, předchozí zkušenost je jejím významným faktorem.

Tabulka 14: Četnost respondentů dle souhlasu s výrokem

Další vzdělávání učitelů považují za nejdůležitější součást učitelské profese.	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
rozhodně souhlasím	29	23,20
spíše souhlasím	58	46,40
spíše nesouhlasím	33	26,40
rozhodně nesouhlasím	5	4,00
Celkem	125	100,00

Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 18 zjišťovala postoje respondentů k dalšímu vzdělávání učitelů. Většina (více než 69 %) považuje další vzdělávání za velmi důležitou součást své profese. Tito budou spíše motivováni vyhledávat možnosti svého dalšího rozvoje.

Poslední oblastí, na kterou byli respondenti dotazováni, byla rodinná situace. Soubor subjektivně hodnotil, zda jim jejich aktuální rodinná situace komplikuje účast na dalším vzdělávání a zda jejich účast na dalším profesním vzdělávání zatěžuje rozpočet.

Tabulka 15: Četnost respondentů dle souhlasu s výrokem

Rodinná situace mi komplikuje možnost účasti na dalším profesním vzdělávání.	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
rozhodně souhlasím	5	4,00
spíše souhlasím	18	14,40
spíše nesouhlasím	48	38,40
rozhodně nesouhlasím	54	43,20
Celkem	125	100,00

Zdroj: vlastní zpracování

Z odpovědí vyplývá, že rodinná situace ztěžuje účast na dalším profesním vzdělávání jen menší části souboru. Většinou tak uváděly ženy, avšak mezi 23 respondenty, kteří vnímají účast na dalším vzdělávání jako komplikaci pro vlastní rodinu, bylo i 5 mužů. Při analýze podle věkového rozložení bylo zjištěno, že odpověď rozhodně ne představuje modus ve věkových kategoriích: do 35 let (44 %), 45-55 let (51 %), 55-65 let (51 %). Pouze v kategorii 35-45 let byla nejčastěji zastoupena odpověď spíše ne (52 %).

Na konkrétní důvody se pak zaměřila otázka č. 21, která byla určena těm, kteří vnímají svoji rodinnou situaci jako překážku v účasti na dalším profesním vzdělávání. Odpovědělo celkem 26 respondentů. Nejčastějším důvodem byla péče o člena rodiny, v naprosté většině o děti (což je v souladu s komentářem u předešlé analýzy s ohledem na věkové rozložení). S tím také souvisí i dále uváděná časová náročnost kurzů. Tři respondenti uvedli jako jeden z důvodů také finanční náročnost.

Tabulka 16: Četnost respondentů dle souhlasu s výrokem

Účast na dalším profesním vzdělávání značně zatěžuje rozpočet mé domácnosti.	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
rozhodně souhlasím	3	2,40
spíše souhlasím	14	11,20
spíše nesouhlasím	59	47,20
rozhodně nesouhlasím	49	39,20
Celkem	125	100,00

Zdroj: vlastní zpracování

Finanční náročností se zabývala poslední otázka. Respondenti byli dotazováni, zda jejich případná účast na dalším vzdělávání zatěžuje rozpočet jejich domácnosti. Z odpovědí vyplývá, že finanční náročnost není tak významným problémem. Závisí ovšem na míře účasti – pokud se učitelé účastní pouze vzdělávacích akcí v rámci své profesní povinnosti, budou mít mnohem menší náklady než učitelé, kteří se účastní vzdělávání nad rámec povinnosti a zároveň jsou nuceni si jej plně hradit sami.

4.4.1 Testování hypotéz

Pro potřeby všech hypotéz byly pomocí chí-kvadrát testu jednotlivě vyhodnoceny otázky 6–9. Bylo tak možné pozorovat, jak se druh motivace k dalšímu vzdělávání liší podle určitých kritérií.

H1: Motivace učitelů SŠ k dalšímu vzdělávání se liší podle pohlaví.

H1₀: Motivace učitelů SŠ k dalšímu vzdělávání nezávisí na pohlaví.

H1_A: Motivace učitelů SŠ k dalšímu vzdělávání závisí na pohlaví.

Soubor byl rozdělen na dvě kategorie podle pohlaví.

Byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi muži a ženami u motivace ke zlepšování vlastních didaktických kompetencí ($p=0,036$). U mužů jednoznačně převažují (69 %) nevyhraněné odpovědi (tedy spíše ano, spíše ne), zatímco u žen převažovala odpověď rozhodně ano (52 %).

U motivace lepším finančním ohodnocením byl rozdíl mezi muži a ženami prokázán alespoň na 10% hladině významnosti ($p= 0,097$). U mužů tvoří modus odpověď rozhodně ne (43 %), zatímco u žen tvoří modus odpověď spíše ne (43 %).

Rozdíl mezi muži a ženami se nepodařilo prokázat ani u motivace vzdělávání ve svém oboru ($p= 0,156$), ani u motivace kariérního postupu ($p= 0,588$).

Pro konkrétní data viz Tabulky 17-20 v příloze B.

H2: Motivace učitelů SŠ k dalšímu vzdělávání se liší podle věku.

H2₀: Motivace učitelů SŠ k dalšímu vzdělávání nezávisí na věku.

H2_A: Motivace učitelů SŠ k dalšímu vzdělávání závisí na věku.

Jako u předešlé hypotézy i u této byly porovnávány dvě kategorie, tentokrát podle věku. Pro vytvoření kategorie „mladších učitelů“ byly sloučeny kategorie učitelů mladších 35 let a ve věku 35–45 let. V této kategorii pak bylo 47 respondentů. Pro kategorii „starších učitelů“ byly sloučeny kategorie učitelů ve věku 55–65 let a starších 65 let, těchto pak bylo celkem 43. Prostřední kategorie učitelů ve věku 45–55 byla pro testování této hypotézy vypuštěna.

Při porovnávání motivace k dalšímu vzdělávání mladších a starších učitelů byl shledán významný rozdíl pouze u kariérního postupu ($p= 0,024$). U mladších učitelů tvoří modus odpověď spíše ne (43 %), u starších tvoří modus odpověď rozhodně ne (56 %).

Nebyl prokázán rozdíl v motivaci vzdělávání ve svém oboru ($p= 0,360$), zlepšování didaktických kompetencí ($p= 0,202$), ani lepším finančním ohodnocením ($p= 0,808$). Pro konkrétní data viz Tabulky 21-24 v příloze B.

H3: Motivace učitelů SŠ k dalšímu vzdělávání se liší podle oborového zaměření.

H3₀: Motivace učitelů SŠ k dalšímu vzdělávání nezávisí na oborovém zaměření.

H3_A: Motivace učitelů SŠ k dalšímu vzdělávání závisí na oborovém zaměření.

Pro potřeby této hypotézy byl soubor opět rozdělen do dvou kategorií – na učitele přírodních věd a učitele humanitních věd. Do kategorie učitelů přírodních věd byli zahrnuti všichni učitelé matematiky, biologie, fyziky, chemie a informačních technologií, kteří mají aprobaci pouze pro tyto obory. Celkem splňovalo požadavky této kategorie 37 respondentů. Do kategorie humanitních věd byli zahrnuti vyučující českého jazyka, cizích jazyků, společenských věd (ZSV, dějepis, zeměpis) a estetické výchovy, kteří taktéž vyučují pouze tyto obory. V této

kategorii bylo celkem 75 respondentů. Z testování této hypotézy byli vyřazeni ti respondenti, kteří mají kombinaci přírodních a humanitních věd.

Významný rozdíl mezi učiteli přírodních a humanitních oborů se podařilo na 10% hladině významnosti prokázat pouze v motivaci vzdělávat se ve svém oboru ($p = 0,076$). U ostatních motivací významný rozdíl není (zlepšování didaktických kompetencí: $p = 0,204$; lepší finanční ohodnocení: $p = 0,786$; kariérní postup: $p = 0,830$). Pro konkrétní data viz Tabulky 25-28.

4.5 Souhrn šetření a diskuze

Hlavním cílem empirického šetření bakalářské práce bylo zjistit, co motivuje učitele středních škol k dalšímu profesnímu vzdělávání. Z provedeného výzkumu vyplývá, že převážná většina učitelů středních škol se cítí motivována osvojováním nových poznatků ve vlastním vědeckém oboru a zlepšováním svých didaktických kompetencí.

To také souhlasí s výzkumem uváděným Havlíkem (in Lazarová, 2006, s. 60), podle kterého mladí učitelé od dalšího vzdělávání očekávali zejména „zvládnutí nových metodických postupů výuky“ (95,5 %), „prohloubení dovedností v řešení problémů s žáky“ (94,5 %) a „zvládnutí nových poznatků z oboru“ (93,2 %).

Poměrně zajímavě lze postavit do kontrastu výzkum Kohnové a kol. (1995, s. 51), kdy 23 % respondentů-učitelů uvedlo jako důvod neúčasti na DVU nízkou vnitřní motivaci.

Oproti tomu lepší finanční ohodnocení a kariérní postup učitele k dalšímu vzdělávání motivují výrazně méně. Což nebyl příliš neočekávaný výsledek – možný kariérní růst učitelé profese je poměrně plochý.

V motivaci k dalšímu vzdělávání se objevují mírné rozdíly mezi pohlavími. Ženy se cítí více motivované zlepšováním svých didaktických kompetencí než muži. Určitý rozdíl se objevil i v motivaci lepším finančním ohodnocením – muži, navzdory svému menšímu zastoupení ve výzkumném souboru, častěji odpovídali, že se rozhodně necítí motivovaní lepším finančním ohodnocením. Ženy naproti tomu odpovídaly s menší rozhodností. Nicméně ani ženy, ani muži se většinou lepším finančním ohodnocením motivovaní spíše necítí.

Rozdíl v motivaci k dalšímu vzdělávání se objevil i při porovnávání dle věku. Porovnání skupiny mladších a starších učitelů ukázalo, že se liší motivace kariérním postupem. Obě skupiny se sice kariérním postupem převážně motivované necítí, avšak skupina starších učitelů odpovídala s větší rozhodností (56 % odpovědělo rozhodně ne). Je možné to přisuzovat delší profesní praxi – škola nabízí poměrně omezené možnosti kariérního posunu.

Rozdíl v motivaci učitelů humanitních a přírodních oborů se liší pouze na 10% hladině významnosti a byl prokázán pouze u motivace vzdělávat se ve vlastním oboru. Obě skupiny jsou tímto motivované, nicméně učitelé přírodních oborů odpovídali s větší rozhodností.

Dílčím výzkumným cílem pak bylo identifikovat faktory, které motivaci učitelů k dalšímu profesnímu vzdělávání ovlivňují. Výzkum se na základě poznatků odborné literatury zaměřil na subjektivně vnímané podmínky ve školách, na nabídku akcí DVPP a rodinnou situaci.

Co se týká podmínek vytvářených školou, respondenti uváděli, že jim škola zpravidla hradí finanční výdaje spojené s účastí na DVPP. 66 % respondentů mívá od své školy hrazené kurzovné, a dokonce více než 75 % škola hradí cestovné. Mimo to si většina respondentů (69 %) může vybrat, jakého kurzu se v rámci povinného vzdělávání zúčastní. Naproti tomu však respondenti nejsou příliš spokojeni se způsobem organizace akcí DVPP v rámci školy.

Postoje k nabídce DVPP jsou u učitelů středních škol vyrovnané – necelá polovina je s nabídkou vzdělávacích akcí spokojená, avšak 52 % nenaplnuje své vzdělávací potřeby. Naproti tomu více než 77 % respondentů, kteří se již alespoň jedné vzdělávací akce DVPP zúčastnili, uvedlo, že má pozitivní zkušenost. Ze šetření TALIS 2018 také vyplynulo, že 78 % učitelů zhodnotilo, že jejich účast na dalším profesním vzdělávání mělo pozitivní dopad na jejich práci (ČŠI, 2019, s. 49). To je na jednu stranu přínosné pro motivaci k účasti na dalších akcích. Avšak učitelům nejspíš v průběžném povinném vzdělávání chybí témata, která by naplňovala jejich potřeby.

Většina (66 %) respondentů považuje další vzdělávání za důležitou součást své profese. Podobný výsledek mělo i kvalitativní šetření Starého a kol. (2010, s. 109), kdy jedno z hlavních výzkumných zjištění bylo, že učitelé projevovali velký zájem o další vzdělávání a považovali je za součást svého profesního i osobního rozvoje. Také podle Havlíka (1999, s. 150) si učitelé uvědomují důležitost vzdělávání pro kvalitní výkon své práce.

Rodinná situace respondentů nebyla pro jejich další vzdělávání nepříznivá. Pouze necelých 19 % vnímalo svou rodinnou situaci jako překážku pro účast na dalším vzdělávání. Zpravidla tak odpovídaly ženy, které uváděly jako důvod péči o člena rodiny. Ani finanční zátěž rozpočtu domácnosti u většiny nebyla pro výzkumný soubor překážkou, pouze necelých 14 % uvedlo, že ano. Tento stav může vyplývat z toho, že škola učitelům většinou hradí výdaje spojené s účastí na dalším vzdělávání. Problém může nastat, když se vzdělávací akce koná v jiném městě, případně se jí učitel účastní v neplaceném volnu. Důvodů však může být mnohem víc.

4.6 Limity šetření

Empirické šetření je limitované složením výzkumného souboru. Vzhledem k tomu, že vyplňování dotazníku bylo založené pouze na dobrovolnosti a ochotě respondentů, pravděpodobně se šetření zúčastnili jen ti, kteří měli o téma alespoň malý zájem (či ti, kteří pravidelně vyplňují studentům jejich dotazníky k závěrečným pracím). To ovšem znamená, že mezi respondenty nejspíš není zastoupená skupina těch, kteří o své další profesní vzdělávání nejvíce valný zájem – jejich motivace by se mohla významně lišit.

Další limitací může být i zaměření se pouze na učitele středních škol v Ústeckém kraji. Přestože považuji data za poměrně reprezentativní, mohly by se objevit drobné odlišnosti při porovnávání s respondenty z jiných krajů. Může to být dáno např. nabídkou DVPP v konkrétním regionu. Také Lazarová (2006, s. 72) uvádí, že region od regionu se spokojenost s nabídkou liší.

5 Závěr

Jak prozrazuje úvod i název, tato bakalářská práce se zabývala tématem motivace učitelů středních škol k dalšímu vzdělávání. Jejím cílem bylo zjistit, co učitele k dalšímu vzdělávání motivuje, čehož bylo dosahováno studiem teoretických poznatků relevantní odborné literatury mapujících danou problematiku a vlastním kvantitativním empirickým šetřením.

Práce se nejprve zaměřila na samotnou profesi učitele. Zabývala se její charakteristikou, požadavky na ni kladenými a kompetencemi, které jsou pro její pracovní výkon potřebné. Poté se zabývala oblastí dalšího vzdělávání učitelů u nás – jeho vymezením a účelem, legislativní úpravou, oblastmi, formami, poskytovateli a také překážkami, které mohou učitelům bránit v účasti na něm. Dále byla pozornost věnována teoretickým poznatkům o motivaci učitelů ke vzdělávání a faktorům, které ji ovlivňují. Téměř celá druhá polovina práce se věnovala kvantitativnímu dotazníkovému šetření, jehož hlavním cílem bylo zjistit, co učitele středních škol motivuje k dalšímu vzdělávání. Dílčím cílem šetření bylo identifikovat faktory, které tuto motivaci ovlivňují.

Z šetření vyplynulo, že učitelé středních škol se cítí motivovaní zejména získáváním poznatků z vlastního oboru a zlepšováním svých didaktických kompetencí. Zato lepší finanční ohodnocení a kariérní postup už příliš motivující nejsou – lepším ohodnocením se cítí motivována pouze třetina dotazovaných, kariérní postup motivuje pouze pětinu.

Bylo zjištěno, že se objevují jen malé rozdíly v motivaci mezi pohlavími – rozdíl byl prokázán pouze u motivace zlepšování didaktických kompetencí, kdy ženy odpovídaly s větší rozhodností (muži volili spíše nevyhraněné odpovědi), a u kariérního postupu, kdy byli rozhodnější pro změnu muži. U kariérního postupu se objevil také rozdíl mezi staršími a mladšími učiteli – starší skupina se jím cítí motivována méně. Kromě pohlaví a věku byli porovnáváni také učitelé přírodních a humanitních oborů. Mezi těmito skupinami byl prokázán pouze rozdíl v motivaci získávání nových poznatků z vlastního oboru – s větší jistotou zde odpovídali učitelé přírodních věd.

Z výzkumu také vyplynulo, že více než polovině respondentů škola umožňuje vlastní výběr vzdělávací akce a že je v účasti na nich (nad rámec povinnosti) finančně podporuje. Co se týká nabídky DVPP, většina učitelů má pozitivní zkušenosti, ale jen polovina v ní identifikuje své vzdělávací potřeby. Rodinná situace je překážkou jen pro necelou pětinu respondentů.

Empirické šetření tímto naplňuje své stanovené cíle. Přesto by bylo vhodné, aby tyto poznatky byly doplněny dalšími hlubšími výzkumy. Tato bakalářská práce by mohla sloužit právě k jejich stanovování a přípravě.

Domnívám se, že výzkumná zjištění jsou pozitivní. Podle všeho tedy učitelům motivace k dalšímu vzdělávání úplně nechybí, ačkoli je co vylepšovat. Povinné vzdělávání učitelů řeší jejich pravidelnou účast. Nicméně motivace je nutná k tomu, aby vzdělávání mělo skutečný dopad.

6 Soupis bibliografických citací

BAREŠ, Milan. Perspektivy dalšího profesního vzdělávání učitelů v České republice a role Národního institutu pro další vzdělávání. In: *Další profesní vzdělávání učitelů a jeho perspektivy. Sborník z konference k 60. výročí založení Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*. Praha: Univerzita Karlova, 2007. ISBN 978-80-7290-303-0.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír, Stanislava KUČEROVÁ a Milena KURELOVÁ a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj, 1999. ISBN 80-85615-95-9.

CVVM. *Prestiž povolání – červen 2019* [online]. Praha: CVVM, 2019. Dostupné z: <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/ekonomicke/prace-prijmy-zivotni-uroven/4990-prestiz-povolani-cerven-2019>.

ČESKO. Vyhláška 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In: *Sbírka zákonů*. 27. 7. 2005. ISSN 1211-1244.

ČESKO. Zákon 111/1998 Sb., vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). In: *Sbírka zákonů*. 22. 4. 1998. ISSN 1211-1244.

ČESKO. Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. 24. 9. 2004(a). ISSN 1211-1244.

ČESKO. Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (zákon o pedagogických pracovnících). In: *Sbírka zákonů*. 24. 9. 2004(b). ISSN 1211-1244.

ČSÚ. *Ženy a muži v datech* [online]. Praha: ČSÚ, 2017. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/zeny-a-muzi-v-datech-2017>.

ČŠI. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018: výroční zpráva České školní inspekce* [online]. Praha: ČŠI, 2018. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/KVALITA-A-EFEKTIVITA-VZDELAVANI-A-VZDELAVACI-S-\(1\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/KVALITA-A-EFEKTIVITA-VZDELAVANI-A-VZDELAVACI-S-(1)).

ČŠI. *Mezinárodní šetření TALIS 2018. Národní zpráva* [online]. Praha: ČŠI, 2019. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vysledky-mezinarodniho-setreni-TALIS-2018>.

EURYDICE. *Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě*. Brusel: Eurydice, 2009. ISBN 978-92-79-09583-2.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

- HAVLÍK, Radomír. Profesní „kariéra“ a další vzdělávání v názorech a postojích učitelů [online]. *Pedagogika*. 1999, 48(2), s. 147-155. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2441&lang=cs>.
- KALENDA, Jan a Ilona KOČVAROVÁ. Proměny bariér ke vzdělávání v České republice: 2005-2015. In: *Studia paedagogica*. 2017, 22(3), s. 69-89. ISSN 1803-7437.
- KOHNOVÁ, Jana a kol. Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství. *Studia paedagogica* 16. Praha: PedF UK, 1995. ISSN 0862-4461.
- KOHNOVÁ, Jana. Další profesní vzdělávání učitelů v době proměny významu pojmů vzdělanost, vzdělání, vzdělávání. In: *Další profesní vzdělávání učitelů a jeho perspektivy. Sborník z konference k 60. výročí založení Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*. Praha: Univerzita Karlova, 2007. ISBN 978-80-7290-303-0.
- KORTHAGEN, Fred et. al. *Jak spojit teorii s praxí: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
- LANGER, Tomáš. *Moderní lektor*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0093-4.
- LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6.
- MŠMT. *Vývojová ročenka školství 2007/2008 až 2017/2018* [online]. Praha: MŠMT, 2018. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2007-08-2017-18>.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN: 80-200-0592-7.
- Národní soustava povolání* [online]. Praha: MPSV. [cit. 2018-11-22] Dostupné z: <https://www.nsp.cz/>.
- OECD. Gender imbalances in the teaching profession [online]. In: OECD. *Education indicators in focus*. Paříž: OECD, 2017. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/educationindicatorsinfocus.htm>
- PODLAHOVÁ, Libuše a Alena JŮVOVÁ a kol. *Učitel sekundární školy I*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7314-234-5.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, eds. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4779-2.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. Učitelská profese a její současné proměny. In: KRYKORKOVÁ, Hana, Růžena VÁŇOVÁ a kol. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.

STARÝ, Karel, et al. *Profesní rozvoj učitelů*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.

ŠIKÝŘ, Martin, BOROVEC, David a Irena TROJANOVÁ. *Personalistika v řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2016. ISBN 978-80-7552-264-1.

ŠTÁVA, Jan. Profesní činnosti učitele. In: KOHNOVÁ, Jana, ed. *Profesní rozvoj učitelů. Sborník příspěvků z konference*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2012. ISBN 978-80-7290-548-5.

VAN EEKELEN, Ilse M., Jan D. VERMUNT a Henny P. A. BOSUIZEN. Exploring teachers' will to learn [online]. *Teaching and Teacher Education*. 2006, 22(4), s. 408-423. ISSN 0742-051X. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X05001666#!>.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2007. ISBN 978-80-7290-325.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

7 Přílohy

Příloha A – Dotazník

Hezký den,

věnujte prosím pár minut svého času vyplnění následujícího dotazníku. Dotazníkové šetření je součástí mé bakalářské práce, jejímž cílem je zjistit, co motivuje učitele a učitelky na středních školách k dalšímu profesnímu vzdělávání.

Dotazník je určen pouze pro učitele a učitelky středních škol. Je zcela anonymní, jeho výsledky pak budou publikovány v bakalářské práci.

Předem díky za Váš čas!

Daniela Syrovátková, studentka oboru Andragogika a personální řízení na Univerzitě Karlově

Motivace učitelů středních škol k dalšímu vzdělávání

1) Pohlaví:

- a) muž b) žena

2) Věk:

- a) do 35 let b) 35 – 45 let c) 45 – 55 let d) 55 – 65 let
e) více jak 65 let

3) Jak dlouho působíte jako učitel(ka)?

4) Jaké předměty aktuálně vyučujete? (Vyberte jednu nebo více odpovědí.)

- a) český jazyk b) matematika c) cizí jazyky (anglický, německý atd.)
d) přírodní vědy (biologie, fyzika, chemie) e) společenské vědy (ZSV, dějepis, zeměpis)
f) estetické vědy (hudební a výtvarná nauka)
g) jiné... (uveďte jaké)

5) Učíte na střední škole?

- a) ano b) ne

Uved'te, do jaké míry souhlasíte s následujícími výroky:

- 6) K účasti na dalším profesním vzdělávání mne motivuje vlastní potřeba vzdělávat se v daném vědním oboru.
- a) rozhodně souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím
d) rozhodně nesouhlasím
- 7) K účasti na dalším profesním vzdělávání mne motivuje vlastní potřeba zlepšovat své didaktické kompetence.
- a) rozhodně souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím
d) rozhodně nesouhlasím
- 8) K účasti na dalším profesním vzdělávání mne motivuje lepší finanční ohodnocení.
- a) rozhodně souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím
d) rozhodně nesouhlasím
- 9) K účasti na dalším profesním vzdělávání mne motivuje kariérní postup.
- a) rozhodně souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím
d) rozhodně nesouhlasím
- 10) Co vás motivuje k účasti na dalším profesním vzdělávání mimo výše uvedené oblasti?

Uved'te, do jaké míry souhlasíte s následujícími výroky:

- 11) Škola mi v případě účasti na kurzech nad rámec povinného vzdělávání vždy hradí kurzovné.
- a) rozhodně souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím
d) rozhodně nesouhlasím
- 12) Škola mi v případě účasti na kurzech nad rámec povinného vzdělávání vždy hradí cestovné.
- a) rozhodně souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím
d) rozhodně nesouhlasím
- 13) Vždy se mohu účastnit akcí DVPP (povinného vzdělávání) podle svého výběru.
- a) rozhodně souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím
d) rozhodně nesouhlasím

14) Naše škola organizuje akce DVPP pro potřeby svých zaměstnanců.
a) rozhodně souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím
d) rozhodně nesouhlasím

15) Nabídka DVPP odpovídá mým vzdělávacím potřebám.
a) rozhodně souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím
d) rozhodně nesouhlasím

16) Kolika kurzů DVPP jste již zúčastnil(a)?

Uved'te, do jaké míry souhlasíte s následujícími výroky:

17) Pokud jsem se již zúčastnil(a) akcí DVPP, byly mé zkušenosti značně pozitivní.
a) rozhodně souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím
d) rozhodně nesouhlasím

18) Další vzdělávání učitelů považuji za nejdůležitější součást učitelské profese.
a) rozhodně souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím
d) rozhodně nesouhlasím

19) Rodinná situace mi komplikuje možnost účasti na dalším profesním vzdělávání.
a) rozhodně souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím
d) rozhodně nesouhlasím

20) Pokud jste v předešlé otázce vyplnil(a) ano, uveďte prosím důvod:

Uved'te, do jaké míry souhlasíte s následujícím výrokem:

21) Účast na dalším profesním vzdělávání značně zatěžuje rozpočet mé domácnosti:
a) rozhodně souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím
d) rozhodně nesouhlasím

22) Prostor pro dotazy, komentáře

Příloha B – tabulky

Následující tabulky se vztahují k hypotézám (k podkapitole 4.4.1). Pro přehlednost je v tabulkách využito číselného symbolu (1–4) pro možnou odpověď v dotazníku. Jednotlivá čísla pak znamenají: 1 – rozhodně ano, 2 – spíše ano, 3 – spíše ne, 4 – rozhodně ne.

Tabulka 17: Četnost motivace získávání nových poznatků v oboru dle pohlaví

	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)		Očekávaná četnost	
	1	2+3	1	2+3	1	2+3
Muži	22	13	17,60	10,40	25,20	9,80
Ženy	68	22	54,40	17,60	64,80	25,20
Celkem	90	35	72,00	28,00	Test:	0,156

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 18: Četnost motivace zlepšování didaktických kompetencí dle pohlaví

	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)		Očekávaná četnost	
	1	2+3	1	2+3	1	2+3
Muži	11	24	8,80	19,20	16,24	18,76
Ženy	47	43	37,60	34,40	41,76	48,24
Celkem	58	67	46,40	53,60	Test:	0,036

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 19: Četnost motivace lepšího finančního ohodnocení dle pohlaví

	Absolutní četnost				Relativní četnost (%)				Očekávaná četnost			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Muži	4	8	8	15	3,20	6,40	6,40	12,00	4,48	7,28	13,16	10,08
Ženy	12	18	39	21	9,60	14,40	31,20	16,80	11,52	18,72	33,84	25,92
Celkem	16	26	47	36	12,80	20,80	37,60	28,80	Test:	0,097		

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 20: Četnost motivace kariérního postupu v oboru dle pohlaví

	Absolutní četnost			Relativní četnost (%)			Očekávaná četnost		
	1+2	3	4	1+2	3	4	1+2	3	4
Muži	5	15	15	4,00	12,00	12,00	7,00	13,44	14,56
Ženy	20	33	37	16,00	26,40	29,60	18,00	34,56	37,44
Celkem	16	26	47	20,00	38,40	41,60	Test:	0,588	

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 21: Četnost motivace získávání nových poznatků v oboru dle věku

	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)		Očekávaná četnost	
	1	2+3	1	2+3	1	2+3
Mladší	32	15	35,56	16,67	33,94	13,06
Starší	33	10	36,67	11,11	31,06	11,94
Celkem	65	25	72,22	27,78	Test:	0,360

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 22: Četnost motivace zlepšování didaktických kompetencí dle věku

	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)		Očekávaná četnost	
	1	2+3	1	2+3	1	2+3
Mladší	26	21	28,89	23,33	22,98	24,02
Starší	18	25	20,00	27,78	21,02	21,98
Celkem	44	46	48,89	51,11	Test:	0,202

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 23: Četnost motivace finančního ohodnocení dle věku

	Absolutní četnost				Relativní četnost (%)				Očekávaná četnost			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Mladší	7	12	16	12	7,78	13,33	17,78	13,33	6,79	10,97	15,14	14,10
Starší	6	9	13	15	6,67	10,00	14,44	16,67	6,21	10,03	13,86	12,90
Celkem	13	21	29	27	14,44	23,33	32,22	30,00	Test:	0,808		

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 24: Četnost motivace kariérního postupu dle věku

	Absolutní četnost			Relativní četnost (%)			Očekávaná četnost		
	1+2	3	4	1+2	3	4	1+2	3	4
Mladší	14	20	13	15,56	22,22	14,44	10,97	16,71	19,32
Starší	7	12	24	7,78	13,33	26,67	10,03	15,29	17,68
Celkem	21	32	37	23,33	35,56	41,11	Test:	0,024	

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 25: Četnost motivace získávání nových poznatků v oboru dle oborového zaměření

	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)		Očekávaná četnost	
	1	2+3	1	2+3	1	2+3
Přírodní	31	6	27,68	5,36	27,09	9,91
Humanitní	51	24	45,54	21,43	54,91	20,09
Celkem	82	30	73,21	26,79	Test:	0,076

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 26: Četnost motivace zlepšování didaktických kompetencí dle oborového zaměření

	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)		Očekávaná četnost	
	1	2+3	1	2+3	1	2+3
Přírodní	21	16	18,75	14,29	17,84	19,16
Humanitní	33	42	29,46	37,50	36,16	38,84
Celkem	54	58	48,21	51,79	Test:	0,204

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 27: Četnost motivace finančního ohodnocení dle oborového zaměření

	Absolutní četnost				Relativní četnost (%)				Očekávaná četnost			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Přírodní	5	6	16	10	4,46	5,36	14,29	8,93	4,63	7,27	13,88	11,23
Humanitní	9	16	26	24	8,04	14,29	23,21	21,43	9,38	14,73	28,13	22,77
Celkem	14	22	42	34	12,50	19,65	37,50	30,36	Test:	0,786		

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 28: Četnost motivace kariérního postupu dle oborového zaměření

	Absolutní četnost			Relativní četnost (%)			Očekávaná četnost		
	1+2	3	4	1+2	3	4	1+2	3	4
Přírodní	6	16	15	5,36	14,29	13,39	6,61	14,54	15,86
Humanitní	14	28	33	12,50	25,00	29,46	13,39	29,46	32,14
Celkem	20	44	48	17,86	39,29	42,86	Test:	0,830	

Zdroj: vlastní zpracování