

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Učitelé primárních škol v závěru své kariéry
Primary school teachers at the end of their career

Ing. Alena Bednářová

Vedoucí práce: PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma Učitelé primárních škol v závěru své kariéry potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 23. března 2025

Ráda bych touto cestou poděkovala všem, kteří mě během psaní této diplomové práce podporovali a pomáhali mi.

Velké poděkování patří mé vedoucí práce PhDr. Tereze Krčmářové, Ph.D., která mi poskytla odborné vedení, cenné rady a ochotně se mnou absolvovala řadu nadstandardních online konzultací. Její podpora a podnětné připomínky mě provázely celým procesem zpracování této práce.

Dále děkuji všem učitelům, kteří si našli čas na vyplnění dotazníku, a ředitelům škol, kteří ochotně zprostředkovali jeho distribuci. Bez jejich spolupráce by má výzkumná část nebyla realizovatelná.

Mé poděkování patří také mé rodině za trpělivost, podporu a pochopení během celého studia. Zvláštní dík patří mé mamince, která mi v době mé školní docházky pomáhala s hlídáním dětí, čímž mi umožnila věnovat se studiu.

Všem jmenovaným děkuji za jejich pomoc a podporu, bez níž by tato práce nemohla vzniknout.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá profesním životem učitelů prvního stupně základních škol ve věku 55 let a více. Jejím hlavním cílem je prozkoumat a analyzovat specifika učitelské profese v závěru kariéry, identifikovat klíčové problémy a výzvy, kterým tito pedagogové čelí, a zjistit, jak jejich věk a profesní zkušenosti ovlivňují výuku. Pozornost je věnována také faktorům, které je motivují k setrvání v profesi, jejich vztahu k učitelskému povolání a oblastem, kde by ocenili větší podporu. Práce zároveň nabízí konkrétní návrhy opatření, která se na základě výzkumu ukázala jako nejvíce přínosná a potřebná z pohledu samotných respondentů.

Výzkum využívá smíšený design, jehož hlavním nástrojem bylo dotazníkové šetření, do kterého se zapojilo 513 respondentů z celé České republiky. Dotazník kombinoval uzavřené a otevřené otázky, jejichž odpovědi byly analyzovány prostřednictvím deskriptivní statistiky a tematické analýzy.

Výsledky ukazují, že starší učitelé čelí především administrativní zátěži, nejistotě spojené s inkluzí a častým změnám ve školství. Výzkum zároveň poukazuje na potřebu cílené podpory a větší flexibility pracovních podmínek. Přesto tito pedagogové vykazují vysokou míru profesní stability, silnou vnitřní motivaci a zájem o další vzdělávání. Hlavními zdroji jejich spokojenosti jsou pozitivní vztah k žákům, radost z výuky a pocit smysluplnosti práce.

KLÍČOVÁ SLOVA

Učitelé primárních škol; kariérní motivace; syndrom vyhoření; další vzdělávání; profesní rozvoj učitelů; podpora ve škole; dotazník.

ABSTRACT

This thesis focuses on the professional life of primary school teachers aged 55 and over. Its main aim is to explore and analyse the specifics of the teaching profession at the end of teachers' careers, to identify the key problems and challenges they face, and to determine how their age and professional experience influence their teaching practice. Attention is also paid to the factors that motivate them to remain in the profession, their relationship to teaching as a vocation, and the areas in which they would welcome greater support. The thesis also offers specific proposals for measures that, based on the research, were identified as the most beneficial and necessary from the respondents' perspective.

The research follows a mixed-methods design, with a questionnaire survey as its main tool. A total of 513 respondents from across the Czech Republic participated in the survey. The questionnaire combined closed and open-ended questions, and the responses were analysed using descriptive statistics and thematic analysis.

The results show that older teachers face mainly administrative overload, uncertainty related to inclusion, and frequent changes in the education system. The research also points to the need for targeted support and greater flexibility in working conditions. Despite these challenges, the teachers demonstrate a high level of professional stability, strong intrinsic motivation, and interest in further education. Their main sources of job satisfaction include a positive relationship with pupils, joy in teaching, and a sense of meaningful work.

KEYWORDS

Primary school teachers; career motivation; burnout syndrome; continuing education; professional development of teachers; support in school; questionnaire.

Obsah

Úvod	7
1 Učitel v procesu profesní evoluce	9
1.1 Zkušený učitel a jeho postavení na trhu práce.....	10
1.2 Vývojové fáze učitelské kariéry	14
1.3 Hodnocení učitele	17
1.3.1 Hodnocení jako systémová kontrola	17
1.3.2 Reflexe, sebereflexe a sebehodnocení	18
1.4 Osobnostní a profesní rozvoj.....	20
1.4.1 Systém podpory v České republice	23
1.5 Profesní uspokojení	24
1.5.1 Definice a význam pro setrvání v profesi.....	24
1.5.2 Faktory přispívající k profesnímu uspokojení a jejich zkoumání.....	25
1.5.3 Doporučení ke zlepšení pracovní spokojenosti učitelů	28
2 Motivace učitele	31
3 Rizika učitelské profese.....	33
3.1 Změny ve vzdělávacím systému a technologie ve výuce	33
3.2 Stres v profesi učitele	34
3.2.1 Stresory v učitelství	36
3.2.2 Výzkumy stresorů ve vztahu k jinému faktoru.....	38
3.3 Syndrom vyhoření	41
3.4 Zdravotní komplikace v učitelské profesi	43
3.5 Předsudky vůči starším učitelům.....	45
4 Shrnutí teoretické části	47

5	Metodologie výzkumu.....	50
5.1	Cíle práce, výzkumné otázky a předpoklady.....	50
5.2	Dotazníkové šetření	52
5.3	Popis cílové skupiny respondentů	54
6	Výsledky šetření	56
6.1	Osobní údaje a základní informace o učitelích.....	56
6.2	Profesní uspokojení a motivace	65
6.3	Profesní a osobnostní rozvoj	71
6.4	Rizika učitelské profese.....	91
7	Shrnutí a diskuse.....	127
	Závěr.....	138
	Seznam použitých informačních zdrojů	142

Úvod

Studium učitelů¹ na konci jejich profesní kariéry je oblastí, která v současnosti nedostává dostatečnou pozornost, přestože se jedná o významnou skupinu pracovníků v českém vzdělávacím systému. Učitelé ve věku 55 a více let čelí specifickým výzvám, které se týkají nejen změn v profesním a osobním životě, ale i v dynamice samotného školství, které prochází neustálými změnami a pokusy o modernizaci. Z tohoto důvodu je důležité se zaměřit na faktory, které ovlivňují jejich rozhodnutí setrvat v učitelské profesi i v pozdějších fázích kariéry.

Cílem této diplomové práce je poznat a popsat specifika pracovního života učitelů starších 55 let, kteří učí na prvním stupni základních škol, zmapovat jejich největší problémy a úskalí, zjistit, jak věk a nabyté zkušenosti ovlivňují jejich výuku, a pokusit se analyzovat jejich motivaci a celkový vztah k učitelské profesi. Zároveň má prozkoumat důvody, které starší učitele vedou k pokračování v pedagogické činnosti. Důraz bude kladen na profesní uspokojení, motivaci k dalšímu vzdělávání, schopnost adaptace na změny v rámci školního prostředí a metody prevence syndromu vyhoření. Téma je relevantní nejen z hlediska zajištění kvalitního vzdělávání, ale také z hlediska podpory a rozvoje učitelů v tomto věkovém období, které může být kritické pro jejich dlouhodobou profesní pohodu a celkové klima ve škole.

Rychlé změny ve vzdělávacím sektoru znamenají stále sílící tlak na učitele využívat nové technologie, sledovat změny v kurikulu a inovace v oblasti výukových metod, zvládat přibývající administrativní povinnosti aj. Ukazuje se, že porozumění faktorům, které motivují starší učitele k setrvání v profesi, je klíčové pro rozvoj efektivních podpůrných strategií. Tento výzkum poskytne nejen podněty pro zlepšení pracovních podmínek starších pedagogů, ale také příležitosti pro zajištění jejich profesního rozvoje a zdraví.

Pro zajištění komplexního pohledu na tuto problematiku bude výzkum založen na smíšeném výzkumném designu. Dotazníkové šetření umožní získat data o motivaci učitelů, jejich

¹ Jak napsal Průcha (2009), tak v češtině se používá termín učitel, který je gramaticky mužského rodu, i pro označení žen – učitelek. Je to jazyková konvence, je vskutku paradoxní (vzhledem k tomu, že většina „učitelů“ jsou ženy), avšak nemá souvislost s diskriminací podle pohlaví. (Průcha, 2009, s. 173). Termín učitel bude tedy použit v této práci pro obě pohlaví zároveň.

vztahu k profesnímu vzdělávání a strategiím prevence vyhoření. Otevřené otázky pak nabídnou hlubší pohled na osobní zkušenosti učitelů a jejich postoje, čímž doplní kvantitativní data a přinesou konkrétní, individuální příklady z učitelské praxe.

Výsledky tohoto výzkumu přispějí k lepšímu pochopení potřeb učitelů v závěru jejich kariéry a zároveň mohou přinést hodnotné podněty pro vytváření konkrétních podpůrných mechanismů pro tuto velkou skupinu pedagogů, což by mohlo pozitivně ovlivnit nejen jejich spokojenost v pracovním (a potažmo i osobním) životě, ale i kvalitu vzdělávání na prvním stupni základních škol.

Tato diplomová práce je postavena na dvou pilířích, a to na části teoretické, která slouží pro vstup do sledovaného tématu, a části praktické, v tomto případě výzkumné, jež si klade za cíl odhalit určité opakující se faktory v dané věkové skupině učitelů.

Cílem teoretické části bude shrnout nejdůležitější poznatky, jež slouží k uvedení do problematiky, a zároveň jako východisko pro empirické šetření. Současně dává prostor k odhalení mezer, které stojí za to podrobit zkoumání v praktické části. Ta se zase bude snažit co nejlépe popsat nashromážděná data a vyvodit z nich specifika učitelské profese v závěru kariéry učitele prvního stupně základní školy.

1 Učitel v procesu profesní evoluce

Definice učitele se liší v závislosti na autorovi publikace, jež se učitelem zabývá. Například podle Koláře (2012) je učitel kvalifikovaný pedagogický pracovník. Tedy někdo, kdo má speciální kvalifikaci pro „výchovně-vzdělávací práci s dětmi, mládeží (i dospělými) v rámci školy (jakéhokoliv typu a úrovně). Předavatel(ka) kultury lidstva a tradic i hodnot a sociokulturního prostředí mladším generacím. Řídí učební činnost žáků a využívá vlastní strategie výuky v souladu s cíli výchovně-vzdělávacího procesu a svého osobního pojetí tohoto procesu“ (s. 406). Dle Průchy je zase učitel definován jako pracovník, jehož „činnost je přímo spjata s realizací edukačních procesů ve školním prostředí“ (2009, s. 173).

Výzkum zaměřený na učitele se ve světové pedagogice rozvinul v poměrně velké míře, což dokazují různé publikace, konference a další vědecké aktivity věnované této problematice. V České republice se však tento výzkum rozvíjel nedostatečně, a to až do roku 1989, kdy se poté začalo více reflektovat na změny v přípravě učitelského povolání, což vedlo k většímu zájmu o tuto oblast (Průcha, 2009, s. 172–174).

Dalším faktorem, který vstupuje do definice učitele je to, koho vyučuje. Tato diplomová práce je zacílena na učitele primární školy, proto tedy bude popisovat zvláštnosti, jež učitel primární školy vykazuje.

Jde o učitele, který pracuje s dětmi ve věku šesti až jedenácti lety. V této věkové skupině jsou děti často hnány touhou po aktivitě, zaujetím pro vrstevníky, soutěžením, ale i vzrůstající kritičností a intolerancí. Stále jsou velmi úzce spjati s rodinou a škole je pro ně novým prostředím, ve kterém se snaží najít si své místo. Učitelovo hodnocení ovlivňuje nejen žáka samotného, ale i jeho rodiče s pocitem určitého zdaru či nezdaru pro budoucí životní úspěšnost dítěte. Učitel v této věkové skupině má tak na svých bedrech velkou dávku zodpovědnosti a úkolů, jež jsou nepostradatelné pro budoucí vzdělávání dítěte (Spilková, 2004, s. 154).

Podle Spilkové (2004, s. 119) se jedná o nejobtížnější období školní docházky vůbec a často je rozhodující pro budoucí školní kariéru. V případě, že by učitel v tomto období napáchal nějaké škody, ovlivní to práci jeho kolegů na dalších stupních školské soustavy.

1.1 Zkušený učitel a jeho postavení na trhu práce

Kolář uvádí několik specifík učitele, jako je třídní učitel, začínají učitel apod., nicméně učitel expert, tedy někdo, kdo má již zkušenosti s profesí učitele v heslech chybí (2012, s. 406).

Dle Švaříčka (2006) je výraz učitel expert více využíván v zahraničních publikacích nežli v českých, avšak Švaříček sám specifikuje učitele experta jako:

- učitele s minimálně 10 lety praxe,
- profesionála s potřebnou kvalifikací pro výkon povolání,
- osobu označenou vedením školy za experta a uznávanou kolegy za své výkony a hodnoty (což jej odlišuje od odborníka),
- člověka, jež prokazuje velké znalosti ve svém předmětu,
- jedince s hlubokými znalostmi svého předmětu a dovednostmi v řízení a vedení třídy,
- pedagoga, který používá inovativní přístupy při řešení problémů a je schopen předvídat problémové situace.

Při hledání slov jako starší učitel, učitel v závěru kariéry, končící učitel nebylo nalezeno mnoho informací, bylo proto využito právě klíčových slov „učitel expert,“ u kterého se dá předpokládat, že bude spadat do stejné věkové skupiny, která je relevantní pro vypracování této diplomové práce. Pojem učitel expert, nebo také zkušený učitel, používá jako odbornou terminologii při dělení vývoje profesní dráhy učitele také Průcha, avšak u něj je délka praxe kratší, zmiňuje se jen o pětileté praxi (Průcha, 2009, s. 202–218).

V českých pramenech je velmi obtížné najít specifika pro učitele v závěru své kariéry, neexistuje mnoho autorů, kteří se touto problematikou zabývají, což poskytuje prostor pro zkoumání v této práci, avšak ztěžuje to kvalitní charakteristiku starších učitelů. Průzkum v této věkové skupině učitelské profese chybí, což v minulých letech potvrdil i Průcha (2009, s. 226), ačkoliv průměrný věk učitelů na školách se pohybuje kolem 48 let a věkový rozdíl mezi pedagogy a dětmi se stále zvětšuje (Švamberk Šauerová, 2018, s. 112).

Ve školství České republiky je stárnutí profese učitele velice aktuální téma, a to nejen z důvodu zvyšujícího se věku odchodu do důchodu. Navíc s přihlédnutím k faktu, že většina učitelů v pokročilém věku zažila ještě minulý režim, kdy bylo životní tempo mnohem

pomalejší, než je tomu dosud, musí být pro učitele velmi náročné udržet krok s mladšími kolegy (Lazarová et al., 2011).

Aktuální změnu procentuálního podílu starších učitelů lze sledovat v následujících tabulkách (Tabulka 1 a 2) od roku 2011 do roku 2023. Tabulky jsou rozděleny na dvě části, přičemž Tabulka 1 ukazuje věkovou strukturu řídicích pracovníků na celé základní škole, tedy první i druhý stupeň dohromady, rozdělení zvláště MŠMT (2024) ve svých statistikách nenabízí. Tabulka 2 se týká věkové struktury učitelů bez řídicích pracovníků a je již filtrována také pro první stupeň základní školy, který je podstatný pro zvolené téma diplomové práce. Pro kompletnost je však obsažena také základní škola obou stupňů dohromady (pro případné srovnání v kombinaci s řídicími pracovníky). Z důvodu sledování učitelů starších 55 let věku jsou patřičné údaje upraveny zvýrazněním oproti originálu.

Tabulka 1

Věková struktura řídicích pedagogických pracovníků v regionálním školství

Řídicí pracovníci pro pedagogické záležitosti v RgŠ

Zřizovatelé: MŠMT, obec, kraj Zákon č. 262/2006, § 109 odst. 3	Rok	Celkem							
		věk							
		-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64	65+
Základní školy (bez § 16 odst. 9 ŠZ)	2011	2,7%	6,4%	14,1%	22,9%	22,9%	22,8%	7,4%	0,8%
	2012	2,7%	7,0%	14,2%	23,0%	22,8%	22,1%	7,5%	0,8%
	2013	2,4%	7,0%	12,6%	22,3%	24,4%	22,5%	8,0%	0,8%
	2014	1,9%	6,5%	12,8%	21,7%	24,8%	22,3%	9,2%	0,8%
	2015	2,1%	6,0%	11,6%	20,8%	25,3%	21,8%	11,2%	1,2%
	2016	2,2%	5,4%	11,5%	19,4%	25,3%	22,5%	12,1%	1,6%
	2017	2,4%	5,0%	11,8%	18,2%	25,3%	22,6%	13,0%	1,8%
	2018	2,2%	5,4%	12,8%	17,3%	25,1%	23,4%	11,9%	1,8%
	2019	2,3%	5,7%	12,3%	17,6%	23,7%	24,2%	12,1%	2,1%
	2020	2,3%	5,3%	12,1%	16,7%	22,7%	25,4%	13,4%	2,1%
	2021	2,0%	5,3%	11,3%	17,5%	21,6%	25,4%	14,4%	2,5%
	2022	2,4%	5,5%	10,6%	18,7%	20,0%	24,5%	15,4%	2,9%
	2023	2,2%	5,5%	10,7%	18,6%	19,5%	23,5%	16,8%	3,2%

Zdroj: MŠMT – Genderová problematika ve školství (2024)

Z uvedených tabulek (Tabulka 1 a 2) vyplývá, že na prvním stupni ZŠ ve věkové kategorii 55–59 let došlo od roku 2021 k lehkému poklesu procentuálního podílu učitelů. Ve věkových kategoriích 60–64 let a 65+ let však stále dochází k postupnému nárůstu podílu těchto učitelů. Jedinou výjimkou je lehký procentuální pokles řídicích pracovníků na základních školách v letech 2018–2019. V těchto dvou letech došlo k pozastavení meziročního cca 1% nárůstu.

Přestože učitelé starší 55 let tvoří téměř třetinu všech učitelů na prvním stupni základní školy, konkrétně 31,2 %, není této skupině věnována dostatečná pozornost.

Tabulka 2

Věková struktura pedagogických pracovníků v regionálním školství

Učitelé/učitelky v RgŠ (bez řídících pracovníků)

Zřizovatel: MŠMT, obec, kraj Zákon č. 262/2006, § 109 odst. 3	Rok	Celkem věk									
		-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64	65+
Základní školy (včetně § 16 odst. 9 ŠZ)	2011	0,9%	8,5%	10,0%	13,9%	15,5%	19,1%	15,0%	13,0%	3,0%	1,1%
	2012	0,7%	7,9%	9,4%	14,4%	14,9%	19,1%	15,3%	13,5%	3,6%	1,1%
	2013	0,6%	7,7%	8,9%	14,4%	15,0%	18,2%	16,2%	13,7%	4,2%	1,1%
	2014	0,6%	7,3%	8,7%	14,5%	15,3%	16,8%	17,1%	13,8%	4,7%	1,1%
	2015	0,6%	7,4%	8,4%	14,1%	15,9%	15,7%	17,6%	13,5%	5,6%	1,2%
	2016	0,6%	7,4%	8,2%	13,0%	16,4%	15,1%	17,6%	13,8%	6,4%	1,3%
	2017	0,7%	7,8%	7,7%	12,2%	17,0%	14,4%	17,5%	14,0%	7,0%	1,7%
	2018	0,8%	7,7%	7,6%	11,6%	16,9%	14,5%	16,6%	14,7%	7,6%	2,0%
	2019	0,8%	7,5%	7,2%	11,2%	16,8%	15,0%	15,3%	15,5%	8,1%	2,5%
	2020	1,0%	7,5%	7,4%	10,9%	16,3%	15,9%	14,2%	15,8%	8,3%	2,7%
	2021	1,0%	7,4%	7,5%	10,9%	15,7%	16,6%	13,7%	15,7%	8,8%	2,8%
	2022	1,1%	7,3%	7,4%	10,5%	15,2%	17,3%	13,3%	15,5%	9,3%	3,1%
	2023	1,2%	7,3%	7,3%	10,5%	14,5%	17,6%	13,5%	14,8%	10,1%	3,3%
ZŠ - 1. stupeň (bez § 16 odst. 9 ŠZ)	2011	1,0%	7,3%	8,4%	13,7%	16,8%	21,8%	16,3%	11,7%	2,1%	0,9%
	2012	0,9%	6,9%	7,6%	13,7%	16,4%	21,5%	16,9%	12,8%	2,6%	0,9%
	2013	0,7%	7,0%	7,2%	13,5%	15,9%	20,4%	17,9%	13,4%	3,0%	0,9%
	2014	0,8%	6,8%	7,0%	13,4%	15,9%	18,3%	19,4%	13,9%	3,6%	0,9%
	2015	0,8%	6,9%	6,8%	12,9%	16,0%	16,9%	20,0%	13,9%	4,7%	1,0%
	2016	0,8%	7,1%	6,6%	11,8%	16,1%	16,3%	20,2%	14,5%	5,7%	1,0%
	2017	0,9%	7,6%	6,2%	10,7%	16,4%	15,6%	19,8%	15,1%	6,4%	1,3%
	2018	0,9%	7,3%	6,3%	9,8%	16,4%	15,6%	18,5%	16,3%	7,3%	1,6%
	2019	0,9%	7,1%	6,0%	9,5%	16,3%	15,7%	16,9%	17,6%	8,1%	1,9%
	2020	1,0%	6,8%	6,1%	9,3%	15,7%	16,2%	15,7%	18,3%	8,6%	2,3%
	2021	1,1%	6,4%	6,3%	9,2%	14,9%	16,7%	15,2%	18,4%	9,5%	2,4%
	2022	1,2%	6,3%	6,3%	9,2%	14,0%	17,1%	14,9%	17,9%	10,2%	2,8%
	2023	1,2%	6,6%	6,2%	9,4%	13,1%	17,7%	14,7%	16,8%	11,4%	3,0%

Zdroj: MŠMT – Genderová problematika ve školství (2024)

Dle tiskové zprávy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy z mimořádného šetření (2019) je průměrný věk všech 150,6 tisíci učitelů 47,2 let. Zároveň toto šetření poskytlo genderové rozdělení v profesi. Na muže připadá pouze 19,2 % úvazků, přičemž stoupá s vyššími úrovněmi vzdělávacího systému. Podíl mužů na prvním stupni základních škol zde zveřejněn není, avšak je následně dohledatelný taktéž z genderových tabulek MŠMT (2024), viz následující tabulka (Tabulka 3).

Z této tabulky (Tabulka 3) je zřejmé, že podíl mužů na prvním stupni základní školy je nejnižší z celé soustavy školství, vyjma předškolního vzdělávání, kde je zastoupení mužské populace úplně minimální. Větší podíl mají muži v řídicích pozicích, kdy se na základních školách v roce 2023 pohybovalo 31,1 % mužů. Avšak zde je trend meziročně klesající, i když nepatrně.

Tabulka 3

Pedagogičtí pracovníci v regionálním školství podle pohlaví - muži

Podíl mužů z celkového počtu pedagogických pracovníků v regionálním školství

Zřizovatelé: MŠMT, obec, kraj Zákon č. 262/2006, § 109 odst. 3	Podíl mužů z celkového počtu												
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI	21,2%	20,7%	20,3%	19,9%	19,7%	19,2%	18,8%	18,4%	18,5%	18,5%	18,3%	18,2%	18,0%
Řídící pracovníci pro pedagogické záležitosti	31,0%	30,8%	30,6%	30,3%	30,4%	30,0%	29,9%	29,2%	28,6%	28,6%	28,3%	27,6%	27,3%
Základní školy (bez § 16 odst. 9 ŠZ)	35,2%	35,3%	34,5%	34,3%	34,4%	34,3%	34,2%	33,6%	33,1%	32,9%	32,6%	31,4%	31,1%
Střední školy a konzervatoře (bez § 16 odst. 9 ŠZ)	56,5%	58,2%	58,6%	58,0%	57,7%	57,2%	56,1%	54,5%	55,6%	55,0%	53,3%	53,4%	52,9%
Vyšší odborné školy (bez § 16 odst. 9 ŠZ)	58,6%	56,6%	55,0%	54,9%	55,9%	55,6%	55,7%	53,8%	53,1%	54,2%	56,2%	54,5%	54,2%
Školy zřizované podle § 16 odst. 9 ŠZ (kromě předškolní výchovy)	28,9%	28,0%	28,3%	28,4%	27,7%	27,3%	27,5%	26,9%	25,6%	25,3%	24,8%	25,0%	25,5%
Ostatní školy	35,1%	38,9%	41,2%	40,9%	41,2%	41,2%	39,7%	39,9%	40,3%	40,3%	40,0%	39,8%	38,2%
Učitelé/učitelky (bez řídících pracovníků)	21,1%	20,7%	20,3%	19,9%	19,8%	19,5%	19,4%	19,4%	19,7%	19,8%	19,7%	19,9%	19,9%
Předškolní výchova (včetně § 16 odst. 9 ŠZ)	0,3%	0,4%	0,4%	0,4%	0,4%	0,5%	0,5%	0,5%	0,5%	0,6%	0,6%	0,6%	0,6%
Mateřské školy (bez § 16 odst. 9 ŠZ)	0,2%	0,3%	0,3%	0,4%	0,4%	0,5%	0,5%	0,4%	0,5%	0,5%	0,6%	0,6%	0,6%
MŠ podle § 16 odst. 9 ŠZ	1,5%	1,9%	1,1%	1,0%	1,4%	1,0%	1,0%	0,9%	1,1%	1,2%	1,6%	1,5%	1,1%
Přípravné třídy ZŠ	.	.	.	.	6,5%	2,8%	2,0%	1,7%	2,3%	3,6%	1,9%	1,0%	0,9%
Základní školy (včetně § 16 odst. 9 ŠZ)	15,0%	14,8%	14,5%	14,2%	14,0%	13,8%	13,8%	14,0%	14,2%	14,5%	14,9%	15,0%	15,1%
ZŠ - 1. stupeň (bez § 16 odst. 9 ŠZ)	7,5%	7,2%	6,5%	6,2%	5,9%	5,5%	5,5%	5,7%	5,7%	5,9%	6,0%	5,9%	6,0%
ZŠ - 2. stupeň (bez § 16 odst. 9 ŠZ)	22,9%	22,8%	22,8%	22,6%	22,4%	22,1%	22,1%	22,2%	22,4%	22,8%	23,2%	23,4%	23,4%
ZŠ podle § 16 odst. 9 ŠZ	13,5%	13,3%	13,1%	12,6%	12,6%	12,1%	12,4%	12,8%	12,9%	12,6%	12,5%	12,7%	12,6%
Střední školy a konzervatoře (včetně § 16 odst. 9 ŠZ)	42,2%	41,0%	40,4%	40,4%	40,3%	40,0%	40,1%	39,9%	40,9%	41,3%	40,1%	40,2%	40,2%
SŠ (bez § 16 odst. 9 ŠZ)	42,3%	41,0%	40,5%	40,4%	40,3%	40,1%	40,1%	39,9%	41,0%	41,4%	40,1%	40,3%	40,2%
Konzervatoře (bez § 16 odst. 9 ŠZ)	52,2%	51,3%	49,3%	52,2%	51,9%	55,1%	54,6%	54,3%	52,5%	52,4%	51,8%	50,8%	51,4%
SŠ a konzervatoře podle § 16 odst. 9 ŠZ	37,7%	34,5%	32,6%	32,0%	30,2%	30,0%	28,5%	28,5%	30,9%	30,6%	31,0%	30,5%	30,4%
Vyšší odborné školy (včetně § 16 odst. 9 ŠZ)	32,0%	31,6%	31,5%	31,3%	31,1%	30,8%	31,0%	31,5%	32,4%	32,6%	32,0%	32,0%	31,9%
VOŠ (bez § 16 odst. 9 ŠZ)	32,6%	32,0%	31,9%	31,7%	31,5%	31,1%	31,2%	31,9%	32,7%	32,8%	32,2%	32,2%	32,2%
VOŠ podle § 16 odst. 9 ŠZ	17,4%	16,7%	17,8%	18,1%	20,4%	18,8%	20,2%	18,5%	21,0%	20,1%	19,2%	20,5%	18,5%
Ostatní školy (ZUŠ, jazykové školy, ...)	37,7%	37,6%	37,4%	37,2%	37,6%	37,4%	37,5%	37,5%	37,8%	38,2%	38,0%	38,1%	38,2%

Zdroj: Vlastní výpočty MŠMT na základě dat z ISP

Zdroj: MŠMT – Genderová problematika ve školství (2024)

Tuto nerovnováhu mezi počtem mužů a žen v učitelském povolání nazýváme feminizace učitelské profese, kdy ženy tvoří výraznou většinu. Podle Průchy (2009, s. 183) je tento jev obecně považován za jeden z problémů školského systému. Uvádí, že výrazná převaha žen mezi učiteli, zejména na základních školách, může mít nepříznivý dopad na sociální a psychický vývoj dětí. Vašutová (2004, s. 47) k tomu dodává, že učitelský přístup ovlivněný ženskými charakteristikami bývá u mladších žáků vnímán pozitivně, zatímco u starších může vyvolávat negativní reakce, včetně hrubého chování vůči učitelkám. Zmiňuje také, že někteří rodiče zneužívají genderové postavení učitelek a ve vzájemné komunikaci s nimi se chovají nadřazeně a agresivně. Navzdory těmto tvrzením však Průcha (2009) poukazuje na to, že neexistují důkazy o tom, že by pohlaví učitele ovlivňovalo kvalitu jeho pedagogické činnosti.

V tiskové zprávě z mimořádného šetření bylo dále uvedeno, že z údajů, jež školy poskytly, je také zřejmá velká poptávka po nových učitelích, což je zapříčiněno obtížnou dostupností vhodných kandidátů na trhu práce (MŠMT, 2019).

Dle Vlčka (2024) je proces výběru a přijímání nových učitelů na českých školách neefektivní, neboť nejsou systematicky využívány nástroje, jež mají ředitelé škol a řídící pracovníci k dispozici. Většinou jsou přijímáni učitelé na základě subjektivních sympatií během pohovoru neformálního charakteru, bez ohledu na hodnocení profesních kompetencí, komunikačních dovedností či osobnostních rysů zájemců o učitelskou profesi.

Důvod proč se nevyužívá při přijímání učitelů jiných nástrojů je ten, že učitelů je velký nedostatek, takže jsou ředitelé často spokojeni s tím, že má uchazeč alespoň pedagogické vzdělání, což také ne vždy, jak je zřejmé z tiskové zprávy MŠMT, kdy téměř 5 % úvazků je spojeno s učiteli bez pedagogického vzdělání. Situace je nejhorší v Praze a Středočeském kraji (MŠMT, 2019).

Pracovní trh se zkušenými učiteli, či s učiteli v závěru své kariéry, navíc na prvním stupni základní školy, není dostatečně zmapován, což dává prostor k otázkám v dotazníku, jež bude popsán v druhé části práce. Avšak dá se předpokládat, že starší učitelé jsou většinou loajální ke své škole, kde jsou zaměstnáni a toto místo většinou neopouští jen pro nějaké neshody na pracovišti. Stejný názor zastávají i Lazarová et al. (2011, s. 149), která popisuje, že loajalita je největší předností lidí starších 50 let na trhu práce.

1.2 Vývojové fáze učitelské kariéry

Definice pojmu kariéra a vývoj učitelské profese nejsou zcela jednoznačné. Lukas (2011) chápe vývoj učitele jako „neutrální termín – mohou v něm být obsaženy jak pozitivní, tak i negativní změny jakékoliv povahy, kterými učitel v průběhu kariéry prochází.“ Přičemž slova pozitivní a negativní v tomto případě nemá tyto změny hodnotit, ale jen signalizovat přibývání či úbytek např. učitelských schopností či vnímání významu různých událostí, jež se současně podílí na osobnostním vývoji učitele.

Vývoj profesní dráhy učitele popisuje také např. Průcha (2009, s. 202), a to jako součást životního cyklu, jež má několik fází:

- volba učitelské profese – motivace ke studiu,
- profesní start – vstup do povolání,
- profesní adaptace,
- profesní vzestup,

- profesní stabilizace,
- profesní vyhasínání, resp. profesní konzervatismus.

V praxi jsou případně některé kroky přeskočeny, jako například u jedinců, kteří se dostanou k profesi učitele bez patřičného vzdělání, jež si poté dodělávají při souběžném vykonávání profese. Jde o velkou část studentů z kombinovaného studia pedagogických oborů.

Lukas (2011, s. 59–60) popisuje, že je nutné v případě vývoje učitele uvažovat ve dvou pojetích, a to v užším a širším pojetí. Vysvětluje, že v případě prací, které jsou orientované na pedagogiku převažuje užší pojetí, které je více zaměřeno na profesní vývoj učitele a jeho schopnosti, znalosti a dovednosti případně kombinace zmíněného. Širší pojetí pak znamená, že bere v potaz nejen učitele a jeho chování na půdě školy, ale zasazuje ho také do osobnostní charakteristiky, přidává osobní život, vliv sociálních skupin, společnosti, politiky atp., souhrnně vše, co učitele jako takového ovlivňuje.

Různých pojetí vývoje kariéry učitele je dle Lukase (2011) velké množství např. pojetí zaměřené na identitu učitele, na vývoj dovedností a kompetencí, z pohledu ega apod. Za velmi relevantní pojetí vzhledem k tématu diplomové práce lze považovat takové, jež je založené na fázích profesního vývoje učitele, a to zejména z toho důvodu, že zahrnuje, pro tuto práci stěžejní část, a to období na konci kariéry učitele.

Jedná se o model vývojových fází učitele dle Longa (1999), který rozšířil užší pojetí o aspekty vývoje, které přímo nesouvisejí se školním prostředím. Ten dle Lukase (2011, s. 63–64) definuje kariéru učitele následovně:

1. fáze, tedy počátek kariéry, který lze označit slovy „boj o přežití“, kde se konfrontuje představa a nadšení z nově objeveného s realitou.
2. fáze, která je označována jako stabilizační, a ve které se upevňují návyky a zvládání každodenních záležitostí. Učitel se již orientuje v prostředí školy a vytváří si vlastní styl výuky, čímž si získává svou profesní identitu. Pokud se učitel se svojí novou rolí nesžije, může to vést ke zklamání až k opuštění profese.
3. fáze spočívá v zakotvení výše získané role a zvýšení sebevědomí učitele natolik, že v této fázi většinou experimentuje a modifikuje svou výuku. Učitel v této etapě hledá nové myšlenky, má vyšší cíle a vyžaduje i patřičné ocenění.

4. fáze, tzv. fáze přehodnocení, nastává, pokud učitel nemá patřičnou odezvu na svou práci, či dojde k nenaplnění ambicí. Rezignuje tak na svou aktivitu a inovaci a vrací se k rutinně, která na žáky funguje. Avšak dochází již k vytrácení vztahu k vyučování a žákům, a naopak se zvyšuje míra stresu, odcizení a případně i vyhoření.
5. fáze je definována jako fáze klidu a vyrovnanosti, kdy se učitel vyrovnává s realitou a opouští dřívější ambice. Mění se i vztahy na pracovišti, kdy si učitel drží větší odstup od žáků i kolegů. Motivovanější jedinci ještě stále vyhledávají nové zkušenosti, avšak převažuje spíše obrana vůči všemu novému a zůstávání v rutinně.
6. fáze pak spočívá ve stahování se do sebe a opouštění kariéry učitele. Dle empirických výzkumů je opět tato fáze méně prokazatelná.

Lukas zmiňuje, že se učitelé v závěrečné fázi vývoje „většinou stávají zasloužilými učiteli, což pro většinu z nich opravdu znamená zasloužené ukončení kariéry, pro některé však nový začátek, který představuje zúročení jejich celoživotní zodpovědné a fundované práce ve školství, prostřednictvím přesunu do odlišných rolí, ...“ Odlišné role jsou zde zmiňovány jako přechod na vysokou školu, vyšší pozice v administrativě či programy pro další vzdělávání učitelů (2011, s. 65).

Jak je zřejmé, všichni autoři dokáží členit a popsat různé fáze vývoje kariéry v různých pojetích, ale téměř žádný výzkum není zaměřen na poslední fáze před odchodem do důchodu. Stejně tak to vnímá i Lukas (2011, s. 68–69) v závěru kapitoly, kdy reflektuje, že je této pozdní fázi věnováno méně pozornosti nežli jiným fázím, jako je např. počátek kariéry, který je naopak rozpracován asi nejvíce. Poukazuje na to, že učitelé se v některých pojetích v tomto období stávají již zmiňovanými učiteli experty, kteří nepotřebují naučená pravidla či postupy, ale kteří již na nastalé situace reagují intuitivně. Případně lze závěrečnou fázi, jakožto autonomní fázi, definovat jako učitelovo porozumění a toleranci k různým potřebám okolí a úkolům. Učitel se tak může soustředit jen na žáky, ovlivňovat jejich učení a brát ohledy na jejich potřeby.

V přehledové studii dochází Lukas (2007) k závěrům, že mnohé fáze a předpoklady založené jen na věku, či na zrání jedince, ve smyslu vývojové psychologie, sčítají mnohé problematičnosti a má k nim kritické výhrady. Učitel totiž před koncem kariéry nemusí být příliš dynamický a aktivní, jak se mu automaticky přisuzuje vzhledem k věku, ale může to

vynahrazovat velkým přehledem nejen ve vyučovaném oboru, ale také hloubkou znalostí očekávání a potřeb žáků. Předpokládá se, že každé období v sobě totiž skrývá výhody v jedné oblasti, avšak nevýhody v oblasti jiné a naopak.

1.3 Hodnocení učitele

1.3.1 Hodnocení jako systémová kontrola

Od počátku 90. let vzrostl v České republice zájem o kvalitu vzdělávání, což vedlo k vytvoření řady významných dokumentů zaměřených na její zlepšení. Otázce kvality se věnují také různé výzkumy, například mezinárodní šetření vzdělávacích výsledků PISA. Deklarace kvality však vyžaduje i zavedení systému její kontroly na několika úrovních řízení. Nejpropracovanější je hodnocení vzdělávacích institucí, které zahrnuje inspekci, akreditaci, vnější hodnocení a proces sebehodnocení (Vašutová, 2004, s. 152).

Dle Vašutové (2004, s. 152–154) vzniklo mnoho výzkumů a modelů kvality učitele, výuky, školy aj., avšak tyto modely nejsou tak důležité, neboť neexistuje závazný definovaný systém kritérií kvality. Je tak závislý na posuzovateli na místě, nebo je ve velmi obecné rovině kritérií. Zajímavější pro tuto diplomovou práci není ani tak popis, jaký by učitel měl být, ale jakými nástroji ho můžeme hodnotit, aby došlo k relevantním výsledkům a případně k žádoucímu profesnímu či osobnostnímu rozvoji.

Předmětem hodnocení je většinou vyučovací výkon, který předvedou ve třídě, je pozorovatelný, zachytitelný a popsitelný. Konkrétně tedy jde o pedagogické pozorování, které je často ztotožňováno s hospitací. Jde o velice náročnou činnost, jež vyžaduje průběžné sledování a zaznamenávání několika jevů najednou. Vašutová (2004) popisuje vlastně jako nástroje jen pozorování a posuzování, které pracovníě nazvala „shrnující reflexí.“ Tato reflexe se po prvotním pozorování, následném rozhovoru o sebereflexi vrací zpět k pozorování. Avšak mnohem lépe zpracovaný systém hodnocení pedagogů se zdá konkrétní, již zavedený mechanismus na škole v Londýnské ulici v Praze, jež je popsán a rozšířen o další nástroje, nežli je jen samotné pozorování, které má několik limitů a reflexe učitele (Vašutová, 2004).

Úkolem managementu je řídit školu, organizovat a vést učitele. Avšak proto, aby toto mohlo vedení školy plnit, je zapotřebí pracovníky co nejlépe znát. Hodnocení pedagogů je tedy

zapotřebí pro zmapování jejich výkonu, zjišťování a naplňování jejich vzdělávacích potřeb, podněcování a usměrňování jejich profesního i osobního rozvoje. Z těchto důvodů tedy není hodnocení vnímáno jako hledání chyb, ale jako hledání kvalit (Spilková et al., 2010).

Zároveň sami učitelé potřebují pozitivní zpětnou vazbu na cíle jejich práce, ve kterých se jim daří, a stejně tak potřebují zpětnou vazbu na jejich nedostatky a nabídku vhodné podpory pro zlepšení. Hodnocení provádí vedení školy, kolegové i sami učitelé a opírá se o tři zásadní pilíře: učitelské portfolio, profesní standard a hospitační činnost. Hodnotit pedagogy totiž nelze podle práce žáků, neboť do nich vstupují vlivy, které nemůže pedagog vždy přímo ovlivnit, a zároveň ani podle objemu odborných znalostí, neboť odborník se automaticky nerovná dobrý pedagog (Spilková et al., 2010).

V rámci hodnocení je využíváno také strukturovaného rozhovoru, kde několik otázek stojí za zmínku, např.:

- Co mě zaujalo na práci mých kolegů?

Jeví se jako vhodná pro zařazení z důvodu předpokládané odpovědi, že učitel bude obdivovat něco, co sám nedělá a možná by se to potažmo chtěl naučit. Spilková et al. (2010) tuto otázku vnímají jako objekt zaměření pedagoga, tedy které oblasti či aspektu profese si učitel všimá a považuje ji za důležitou. Dále je z výčtu otázek z rozhovoru možné použít otázky:

- Čemu bych se rád/a věnoval/a, abych přispěl/a ke zlepšení chodu školy (jde o podobnou vizi v odpovědi, jako u předešlé otázky).
- Kdo byl u mne na hospitaci v uplynulém období a byla pro mne zpětná vazba přínosná? A naopak: U koho jsem byl/a na hospitaci já? V možné odpovědi se dá vycítit (pokud nebude implicitně vyřčeno), zda dotazovaný učitel má hospitace rád, či se jim brání, zda je vnímá negativně jen jako hledání chyb, či naopak pozitivně v čem by se mohl zlepšit i přes léta praxe (Spilková et al., 2010).

1.3.2 Reflexe, sebereflexe a sebehodnocení

Velice často diskutovaným termínem v publikacích o učitelské profesi je reflexe (např. Dytrtová & Krhutová, 2009; Nehyba et al., 2014; Spilková et al., 2010; Šed'ová et al., 2016; Švec, 2002; Vašutová, 2004). Je pokládána za základ vlastní výuky, posunu v kariéře,

zvládnutí role i učitelské profese jako takové. Podstatou reflexe je reflektivní myšlení, které v sobě skrývá řadu profesních znalostí a dovedností, posuzování kontextu mezi teorií a praxí, kritickou analýzu vlastní práce aj. (Vašutová, 2004).

Různé vybrané definice reflexe světových autorů nabízí také Nehyba et al. (2014), kde vybrané věty o reflexi přímo citují většinou přímo z originálních spisů autorů. Při zkoumání těchto charakteristik dochází k závěru, že „reflexe se ukazuje být spleťtým pojmem (i procesem), který lze definičně pojmut pohledem různých teoretických diskurzů i aplikačních oblastí a patrně i ohraničit výčtem charakteristických definičních znaků“ (Nehyba et al., 2014, s. 11–22). Efektivita intervencí podporující reflexi a procesy učení je ve výzkumu obtíže doložitelná, ale lze alespoň popsat jednotlivé kroky a způsoby její stimulace.

Výzkum, který se soustředil na reflexi jako relativní odraz skutečnosti, kde jsou uloženy zážitky, zkušenosti, představy a má vést ke zdokonalování, přinesl mimo jiné i výsledky sebereflexe učitelů. V té se projevuje nízké profesní sebevědomí, které ztotožňují s výší platů. V sebehodnocení učitelé uvedli velmi málo informací, jako by nevěděli, co o sobě říci. Pozitiva převažovala v lidské stránce profese, ale její charakteristiky už učitelé vykazovali jako negativní. V doporučení ke zvýšení sebevědomí učitelů je zmínka o nalezení rovnováhy mezi lidským posláním a nezastupitelnou odborností pro výchovné a vzdělávací činnosti (Vašutová, 2004, s. 120–149).

Vašutová popisuje sebehodnocení jako „důležitou součást profesní sebereflexe, bez níž se nemůže zdokonalovat ani jednotlivec, ani rozvíjet profese samotná“ (2004, s. 173).

Stejně, jako jsou interpretovány modely na hodnocení kvality učitele, tak existují i systematické návody, jak správně zreflektovat výkon a dovednosti sebe sama jako učitele. Velké množství výčtu modelů (jádrový, cibulový, aj.) nabízí Fred A. J. Korthagen (in Nehyba et al., 2014).

Pro to, aby byl učitel dobrý, nestačí sebedokonalejší teoretické znalosti a dostatek zkušeností, ale také schopnost reagovat na měnící se podmínky ve školním prostředí. Správný učitel by měl všechny tyto změny reflektovat, aby jeho snaha nebyla zbytečná (Vašutová, 2004, s. 134).

Jen málokdo je ochoten přiznat své slabé stránky, zejména v případě profesionálního učitele. Jde o citlivou oblast sebereflexe. Vašutová (2004) sice hovoří o vysokoškolských učitelích, avšak problematika se ve větší či menší míře dotýká učitelů na všech stupních škol. Sebehodnocení je důležitou součástí profesní sebereflexe a bez ní se lze jen těžko zdokonalovat. Jak jedinec sám, tak celá profese. Pro sebehodnocení lze využít tzv. reflexivní listy, což je učitelova bezprostřední odezva na vyučovací hodinu, či řešení jakéhokoli výchovného problému či didaktické situace. Po zkoumání příčin, přístupů, rozhodování by měl tento list sloužit k posouzení profesního pokroku a nabízet možné sebezdokonalování.

Z výzkumů, které se věnují změnám v sebepojetí starších osob vyplývá, že věk může mít negativní dopad na vnímání sebe sama. Učitelé o sobě mohou začít pochybovat a může docházet k poklesu pocitu osobní úspěšnosti. Srovnání s mladými učiteli může u starších učitelů vyvolat pocit neschopnosti zejména vzhledem k jazykům a informačním technologiím. Už jen srovnání jejich pregraduální přípravy je naprosto odlišné, neboť většina starších učitelů studovala ještě před rokem 1989, kdy byla zcela jiná situace nejen v učitelském prostředí. Naopak dobrý duševní stav a spokojenost s vlastním stářím jsou s růstem věku stále stabilnější. Jedná se tedy o zcela individuální proces, který může vnímat každý jedinec naprosto odlišně v závislosti i na okolních aspektech, které běžně vstupují do života člověka (Lazarová et al., 2011).

Dále Lazarová et al. (2011, s. 78) uvádějí, že: „Učitelé v pozdní fázi kariéry se nacházejí v silovém poli: na jedné straně jsou schopni a mnohdy i připraveni předávat zkušenosti a pečovat o mladé, na straně druhé... potřebují sociální oporu ze strany kolegů“ Často si však o tuto pomoc nedokáží sami říci, či ji úplně odmítají.

1.4 Osobnostní a profesní rozvoj

Osobnostní rozvoj lze dle Švamberg Šauerové (2018) chápat jako komplexní proces, který působí na všechny stránky lidské osobnosti po celý život. S tímto názorem je spojeno téma celoživotního vzdělávání, které bylo součástí strategie vzdělávací politiky ČR (do roku 2020).

Osobnostní rozvoj

Metodami a technikami osobnostního rozvoje se zabývá mnoho autorů a jsou částečně nabízeny učitelům na základních školách jako součást jejich podpory. Dle Švamberg Šauerové (2018) lze rozdělit techniky do několika skupin, mezi něž patří např. cesta ke změně – navození duševního klidu, vytváření osobní filozofie jako zdroj pozitivních myšlenek, změna myšlenkových a pocitových vzorců, sebepoznávání, techniky rozvoje resilience (odolnosti), seberegulace a sebeorganizace, kreativity, mentálně hygienické rituály aj. Do každé této skupiny lze zařadit několik metod a technik, které jsou přehledně uspořádány a blíže popsány např. právě Švamberg Šauerovou (2018).

Profesní rozvoj

Profesní rozvoj lze chápat jako soubor aktivit, které vedou ke zdokonalování výkonu profese učitele a zároveň zkvalitňují výsledky učení žáka. Lze do něj zařadit akce dalšího vzdělávání učitelů, vzájemný odborný diskurz a samostudium. Systematické hodnocení rozvoje dává možnost odlišného odměňování a kariérního postupu dle profesního růstu učitele (Starý et al., 2012, s. 12)

V oblasti profesního vzdělávání učitelů je důležité si uvědomit, jak zásadní je pro tuto profesi celoživotní učení. Učitelé čelí velkým nárokům nejen v odborné, ale i v osobní rovině. Moderní pedagogika stále více zdůrazňuje důležitost přizpůsobení výuky individuálním potřebám každého žáka a klade důraz na vysokou odbornou úroveň učitelů (Švamberg Šauerová, 2018, s. 157).

Začínající učitelé jsou vybaveni novými metodami a technikami vyučování, které získali v pregraduálním vzdělávání, avšak chybí jim patřičné zkušenosti. Naopak starší učitelé mají zkušeností dostatek, ale jsou již od dob svých studií patřičně vzdáleni a nikdo je tak neučí novinkám, často o nich ani nevědí. Způsob, jak tyto dvě či více generací propojit, může být kolegiální podpora formou tzv. **mentoringu**.

Dle Jonsona (2008, s. 11) je mentoring proces, při kterém zkušený učitel poskytuje začínajícímu kolegovi podporu, pomoc a vedení s cílem podpořit jeho profesní růst a úspěch. Tento vztah mezi mentorem a začínajícím učitelem je založen na důvěře a otevřené komunikaci, kde mentor pomáhá novému učiteli orientovat se v realitě učitelské praxe, sdílí

osvědčené strategie a zkušenosti, a poskytuje zpětnou vazbu. Mentoring tak hraje klíčovou roli v profesionálním rozvoji učitelů, zajišťuje jejich adaptaci na nové prostředí a podporuje jejich dlouhodobý profesní růst.

Mentorská kolegiální podpora má však význam nejen pro začínajícího učitele, ale také pro mentory, školy a školství obecně. Mezi mentorem a začínajícím učitelem vzniká pevnější vztah, což posiluje také vzájemné klima mezi učiteli. Osobní zisk z mentorské pozice u starších učitelů popisují Lazarová et al. (2011) v tom smyslu, že jsou zpětně socializováni a revitalizováni. Učitelé se během péče o začínající učitele inspiroují jejich způsobem práce a myšlením. Zároveň jsou tak uspokojeni předáváním zkušeností a přirozené potřeby péče o mladou generaci. Posiluje se tak jejich pocit užitečnosti a kompetentnosti.

V souhrnu tedy mentoring jako takový nabízí širokou škálu podob spolupráce mezi učiteli, jenž má mnoho potenciálních výhod. V pedagogické rovině může mentoring významně přispět ke zkvalitnění výuky a pedagogického procesu ve školách. Důležitý je také psychologický aspekt mentoringu, který může zlepšit školní klima, posílit pocit bezpečí a pracovní pohody učitelů. Z ekonomicko-organizačního hlediska má mentoring potenciál zvýšit stabilitu učitelských týmů a snížit fluktuaci mladých učitelů, což je v mnoha školách problém. V širším kontextu školské politiky pak mentorská podpora souzní s cílem rozvoje škol „zevnitř“, čímž pomáhá školám stát se učiteli se organizacemi. Důležité není, zda je mentoring vhodný pro české školy, ale jak by měl být implementován, aby byl učiteli přijat a efektivně podporoval nejen profesní, ale také školní rozvoj (Lazarová, 2010).

Další možnou formou profesní podpory učitelů je **supervize**, která pomáhá udržet a zlepšit kvalitu jejich práce (Havrdová & Hajný, 2008). Podle Hawkinse a Shoheta (2004) existují různé druhy supervize v závislosti na míře řídicí, vzdělávací a podpůrné odpovědnosti supervizora. Pro učitele je zvláště přínosná poradenská supervize, která umožňuje využívat supervizora jako konzultanta při řešení profesních problémů. Další formou je týmová supervize, která podporuje spolupráci a výměnu zkušeností mezi kolegy (Baštecká et al., 2016). Lazarová a Cpinová (2004) zdůrazňují, že supervize pomáhá učitelům lépe porozumět žákům, jejich rodinám a kolegům, a zároveň přispívá k uvědomění si vlastních pedagogických postupů a reakcí, což vede k jejich dalšímu profesnímu růstu.

V současné době je profesní rozvoj učitelů ovlivněn komerčními vzdělávacími agenturami, které, z pohledu podnikatelského zájmu, usilují o maximální účast v kurzech a profesních aktivitách s cílem dosáhnout co nejvyššího zisku. K těmto agenturám se připojují také neziskové organizace, které získávají finanční prostředky z veřejných zdrojů v rámci fundraisingových aktivit. Jak komerční, tak neziskové subjekty stimulují poptávku po vzdělávacích programech ve školách a přizpůsobují nabídku aktivit a kurzů finančním možnostem, které jsou k dispozici pro jejich financování a podporu. Avšak efektivnost kurzů pravděpodobně není monitorována. Výzkum, na spokojenost s aktivitami profesního rozvoje očima učitelů poukazuje na případné rozdělení středu dráhy učitele do možných dalších čtyř skupin (vzhledem k pohledu na jeho budoucí kariéru), avšak pokud jsou programy pro profesní rozvoj pro všechny tyto skupiny stejné, je jasné, že pro někoho budou efektivní a pro někoho naopak ne. Stejně tak by bylo vhodné, aby byla diferencovaná nabídka aktivit profesního rozvoje i pro učitele, kteří mají praxi delší nežli 15 let (Šejnohová et. al., 2024).

Zajímavá je informace ohledně profesního rozvoje učitelů a jejich ovlivnění. V případě výzkumu dialogického vyučování², kdy se výzkumníci snažili, aby ho učitelé začali využívat ve třídě podle přesně připraveného plánu, avšak dle vlastních metod a postupů. Učitelé tak museli splnit zadání v podobě výčtu indikátorů, ale jak dojde k jejich naplnění, záviselo na nich samotných. Prokázalo se, že změna v jednání učitelů musí být podložena jejich zkušenostmi. „Jde o to, aby si nové postupy reálně vyzkoušeli, ohledali jejich možné přínosy, ale rovněž nedostatky a limity. Motorem vývoje jsou kritické připomínky výzkumníků, avšak učitelé si sami vybírají, kterým připomínkám a v jakém pořadí se budou věnovat. Platí také, že sami hledají způsob, jak překonat identifikované nedostatky“ (Šed'ová et al., 2016).

Šlo sice o výzkum, avšak podobný vzdělávací systém by mohl být řešením pro starší učitele, neboť vychází z jejich zkušeností, kterých mají ve svém věku a za mnohá léta praxe dostatek.

1.4.1 Systém podpory v České republice

Snaha o vytvoření systému podpory profesního rozvoje učitelů se rozvíjí již více jak 30 let, což je deklarováno i ve strategických dokumentech vzdělávací politiky. Bílá kniha zmiňuje,

² Co je dialogické vyučování? Dle Šed'ové et al. jde o vzdělávací přístup, který klade důraz na jazyk, komunikaci a dialog mezi žákem a učitelem a bere ho za hlavní prostředek učení. Podporuje kritické myšlení, porozumění a hlubší zapojení do učebního procesu pomocí rozvitých žakovských promluv a dokazování jejich tvrzení (2016, s. 13).

že změna ve vzdělávání není možná bez aktivní a přímé účasti pedagogických pracovníků. Je proto prvořadým úkolem rozvíjet lidské zdroje ve školství, systematicky podporovat jejich práci a zvyšovat motivaci. Další dokumenty, které řeší v podobném duchu téma profesního rozvoje učitelů jsou také Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 a Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020, kde jsou zmiňovány pojmy jako sdílení dobré praxe, předávání zkušeností, mentoring, koučink aj. (Slavík & Janík, 2019, s. 243–244).

V říjnu roku 2020 byla vládou schválena další strategie modernizace školství, a to Strategie 2030+, jež má stanovit směr rozvoje školství a priority investic na dalších deset let (tedy 2020–2030+). Jde o klíčový dokument pro rozvoj vzdělávací soustavy České republiky, jehož cílem je modernizace vzdělávacího systému ČR v oblasti regionálního školství, zájmového a neformálního vzdělávání a celoživotního učení. Zároveň má připravovat na nové výzvy a řešit dlouhodobé problémy, které se objevují v rámci českého školství (MŠMT, 2020).

Slavík a Janík (2019, s. 244–266) zmiňují termín SYPO – Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů, jehož cílem bylo reagovat na situaci, kdy tento ucelený systém podpory v českém školství chybí. Učitelé v rámci kurzu mohli vybírat kurzy, které odpovídaly jejich profesním cílům, fungoval tedy na bázi flexibilního modelu, který měl širší záběr nežli jen např. jazykové kurzy, či metodická školení, a pokrýval různé kompetence, které jsou nutné pro efektivní výuku. Avšak projekt SYPO byl ukončen k 30. 6. 2023 (SYPO, 2023) a prozatím nebyl žádným jiným podobným, alespoň z části uceleným, systémem nahrazen.

Stejně tak i mnohé další projekty zůstaly s výstupy pouze v rámci teorie a do praxe nebyly rozvinuty, či realizovány, ať již z finančních či politických důvodů. Potenciál profesního rozvoje učitelů v České republice tak zůstává dlouhodobě nenaplněn (Šejnohová, 2023).

1.5 Profesní uspokojení

1.5.1 Definice a význam pro setrvání v profesi

Pracovní spokojenost lze popsat jako prožitkový jev, který je založen na subjektivním hodnocení pracovní situace jedincem (Paulík & Rečka, 2024).

Spokojenost nebo naopak nespokojenost v profesi má různou míru, která souvisí s nastavenou vnitřní mírou prožívání, jež má každý jedinec nastavenou jinak. Pozorovat rozdíl jde mezi muži a ženami, přičemž citlivější jsou ženy. Tato spokojenost či nespokojenost je předmětem mnoha výzkumů především v souvislosti se zjišťováním zájmu o profesi, nebo naopak z důvodu jejího opuštění. Zároveň se v nich hledají opory pro udržení kvalitních pracovníků v učitelství či pro jejich efektivní vedení na školách (Vašutová, 2004, s. 48).

Výzkum, jež provedl Paulík s Rečkou (2024) pomocí jednoduchého dotazníku na měření pracovní spokojenosti učitelů (kde bylo zahrnuto 35 % učitelů primárních škol) přinesl výsledky, že spokojenost učitelů souvisí s oběma sledovanými oblastmi, a to s profesí učitele jako takové a s podmínkami, které jsou na dané škole (prostředí, vybavení, podpora, vztahy s kolegy...). Zároveň tento výzkum ukázal, že v případě primární školy nebyl věk ani pohlaví výrazným faktorem spokojenosti, z čehož lze usuzovat, že i když jsou mnozí učitelé v pokročilém věku, nemá to přílišný vliv na jejich spokojenost.

1.5.2 Faktory přispívající k profesnímu uspokojení a jejich zkoumání

Holeček (2014, s. 93) popsal podmínky úspěchu učitele pomocí čtyř slov, a to konkrétně těchto: učitel musí „vědět, umět, chtít a moct.“ Pokud jsou tyto podmínky splněny, má učitel velkou šanci stát se úspěšným učitelem. Připisuje to k principu ozubených kol, jež do sebe zapadají. První kolo tak představuje požadavky pro praxi, druhé kolo vlastnosti, dovednosti a schopnosti učitele. Poté přichází několikaletá praxe, jež sama ukáže, zda do sebe tato dvě kola správně zapadají a fungují, či se rozestupují.

Velkou důležitost v pracovní spokojenosti hrají vztahy mezi lidmi a jejich podíl na rozhodování ve škole a její celkové koncepci. Jakmile vše ve škole funguje v pořádku, cítí se učitelé dobře, jsou spokojenější, pomáhají si a hrozí jim menší míra syndromu vyhoření. Vztahy mezi lidmi vytváří uvnitř školy systémy, které se neustále vyvíjejí a mění. Společně pak vytváří kulturu a klima školy a ovlivňuje život všem, kteří ve škole působí. Ve studii, jež provedla Smetáčková et al. (2020) se dokonce ukázalo, že pro celkovou spokojenost učitele jsou pracovní vztahy důležitější než ty v osobní rovině.

Dobré vztahy jsou myšleny nejen mezi kolegy a vedením školy, ale také mezi žáky a jejich rodiči. Na rodiče tedy nelze nahlížet jen jako na budoucí zdroj stresu, ale také jako na formu

přímé podpory. Neboť poděkování či např. přímá pomoc rodiče ve formě např. zastání před jiným rodičem, je od učitelů hodnoceno velmi pozitivně. Pokud rodič s učitelem tzv. táhne za jeden provaz, je to dobré nejen pro rodiče a učitele, ale především pro děti (Smetáčková et al., 2020).

Porovnání pracovní a životní spokojenosti (tedy nejen ve vztahové rovině) lze vidět i z výzkumů Paulíka (2011), kde v tabulce (Tabulka 4) zkoumá rozdíl v jednotlivých věkových etapách a mezi ženami a muži.

Tabulka 4

Pracovní a životní spokojenost učitelů podle věku

		Pracovní spokojenost	Životní spokojenost	Významnost rozdílu
Celý soubor	Muži	3,61	3,79	1 %
	Ženy	3,73	3,87	1 %
	Celkem	3,71	3,85	1 %
Do 35 let	Muži	3,62	3,86	5 %
	Ženy	3,74	3,95	1 %
	Celkem	3,71	3,93	1 %
36-49 let	Muži	3,52	3,64	-
	Ženy	3,70	3,79	-
	Celkem	3,68	3,77	5 %
50+	Muži	3,68	3,84	-
	Ženy	3,76	3,88	1 %
	Celkem	3,74	3,87	1 %

Zdroj: Paulík, 2011, s. 90

Deskriptivní údaje v tabulce (Tabulka 4) vykazují pohyb po pětibodové škále, kdy minimální stupeň spokojenosti je 1 a maximální stupeň potom 5. Metody k získání finálního výsledku jsou blíže dostupné v publikaci Lazarové et al. (2011). Z výsledků je patrné, že v celém souboru byla pracovní spokojenost nižší než spokojenost životní, což je stejný výsledek, ke kterému již Paulík (2011) došel v předcházejících svých výzkumech z roku 2009. Takovéto zjištění Paulík přisuzuje jako jednomu z důsledků náročnosti učitelské práce.

Pracovní spokojenost v závěru učitelské kariéry se nijak podstatně neliší od spokojenosti s profesí učitele v nižším věku. Tento fakt zřejmě potvrzuje hypotézu, že do věku 50 let a

více došli učitelé, kteří se dokáží vyrovnat s nároky na svou profesi a jsou s ní tak spokojeni (Paulík, 2011, s. 90).

Paulík (2011) dále zkoumal vztah pracovní spokojenosti jako součást dílčích spokojeností s kolegy, se žáky, s nadřízenými, s rodiči žáků, s materiálním vybavením, s prostředím, s platem a s řízením školství. V tabulce (Tabulka 5) lze sledovat, jak se na pětibodové škále (1 minimální, 5 maximální spokojenost) lišila spokojenost učitelů v jednotlivých věkových skupinách s těmito faktory. V prvním sloupci jsou tučně vyznačeny ty sféry učitelské profese, ve kterých se učitelé starších 50 let statisticky významně odlišovali od průměru celého souboru. Zároveň číslo v závorce ukazuje hladinu statistické významnosti.

Tabulka 5

Spokojenost s vybranými aspekty práce učitelů u mužů a žen

Spokojenost	do 35 let			36–49 let			50 let a více			Celkem		
	ženy	muži	celkem	ženy	muži	celkem	ženy	muži	celkem	ženy	muži	celkem
se žáky (5%)	3,39	3,31	3,37	3,38	3,36	3,38	3,19	3,30	3,21	3,33	3,33	3,33
s kolegy (5%)	4,07	3,93	4,04	3,87	3,72	3,85	3,93	3,77	3,90	3,95	3,83	3,93
s nadřízenými	3,68	3,70	3,68	3,70	3,69	3,70	3,76	3,88	3,78	3,71	3,75	3,71
s rodiči žáků	3,36	3,17	3,31	3,29	3,17	3,27	3,31	3,18	3,28	3,31	3,18	3,29
s materiálním vybavením (1%)	3,03	3,13	3,05	3,26	3,05	3,23	3,45	3,14	3,39	3,23	3,11	3,21
s prostředím (5%)	3,58	3,56	3,57	3,52	3,55	3,52	3,74	3,59	3,71	3,59	3,57	3,59
s platem	2,65	2,19	2,54	2,52	2,31	2,49	2,44	2,36	2,42	2,54	2,27	2,49
s řízením školství (1%)	2,64	2,29	2,55	2,26	2,28	2,27	2,33	2,36	2,34	2,40	2,31	2,38

Zdroj: Paulík, 2011, s. 93

Učitelé starší 50 let se od ostatních odlišují zejména v míře spokojenosti se žáky, která je u nich nejnížší ze všech tří věkových skupin. Do 50 let je tato míra téměř konstantní, poté zřetelně klesá. Naopak je tomu u spokojenosti se školním prostředím, ta je od nástupu učitele do praxe stejná a v poslední etapě vzrůstá. Spokojenost s materiálním vybavením s věkem postupně stále stoupá. Spokojenost s kolegy a řízením školství má křivka podobu „U“ na začátku je vyšší, pak klesá a ke konci kariéry opět stoupá. Paulík však v závěru výzkumu

konstatuje, že výsledky nelze přeceňovat a pro širší teoretické zobecnění je potřeba je ověřit na dalších souborech s použitím dalších metod (Paulík, 2011, s. 96–97).

S podobnými faktory spokojenosti bude pracováno i v praktické části této práce, aby došlo k prozkoumání, jak jsou na tom učitelé, kteří jsou starší ještě o pět a více let. Nicméně výzkum nebude zaměřen jen na profesní spokojenost, takže to nelze zcela srovnávat.

1.5.3 Doporučení ke zlepšení pracovní spokojenosti učitelů

Paulíkův a Rečkův výzkum (2024), přinesl také náměty v rámci podpory profesního uspokojení, které jsou následující:

- Pravidelně sledovat pracovní spokojenost a případné problémy řešit individuálně a diskrétně.
- Zlepšovat pracovní podmínky – vybavení, vymezení rolí, spravedlivé rozdělení úkolů.
- Podporovat osobní rozvoj a zapojit učitele do rozhodovacích procesů školy.
- Oceňovat práci a výsledky učitele.
- Podporovat rovnováhu mezi pracovním a osobním životem.
- Hledat řešení komunikačních problémů mezi kolegy a podporovat jejich spolupráci.

V podstatě velmi podobná doporučení lze vidět také z části výsledku empirické studie ohledně zkoumání odlišného sociálního klimatu učitelských sborů základní školy (Jursová et al., 2019), kde se jako zcela zásadní pro kvalitu sociálního klimatu školy, ukázala vytvářená shoda na hlavních principech chodu školy, jasná vize rozvoje školy, podporující styl vedení a prostor vytvářený pro práci učitele. Jedná se o zde zřejmě spíše o úkol pro vedení školy, ale v menších učitelských sborech je provázaná vazba s vedením velice důležitá.

Někteří učitelé v pozdní fázi kariéry mohou vykazovat jisté známky únavy, s čímž by jim mohlo pomoci zkrácení pracovního úvazku. V České republice to není běžné, ale v některých zemích se však s touto „pomocí“ setkat lze. V dokumentu Klíčová témata vzdělávání v Evropě (Eurodyce, 2004a) lze najít výpis zemí, které se zkracováním pracovního úvazku učitelů zabývají a řeší ho. Je sice velmi vzácné a vyskytuje se pouze v několika zemích, a to za přísných podmínek, jako je délka zaměstnání nebo odborná

kvalifikace. V deseti zemích (Německo, Řecko, Lucembursko, Portugalsko, Island, Lichtenštejnsko, Norsko, Kypr, Rumunsko a Slovinsko) mohou učitelé po určitém počtu odpracovaných let zkrátit svůj pracovní úvazek, aniž by se jim snížil plat. V některých z těchto zemí, jako je Lucembursko nebo Norsko, se úvazek snižuje v závislosti na věku a služebních letech, ale plat pokračuje v růstu až do důchodu. V Německu, Řecku, Portugalsku a na Islandu se plat po určitém počtu let služby zvyšuje minimálně nebo vůbec. V Rumunsku se zkracuje úvazek učitelům s univerzitním vzděláním a plat se zvyšuje až do důchodu (Eurodyce, 2004a, s. 123).

Učitel má na starosti nejen výuku jako takovou, ta tvoří zhruba třetinu času náplně práce učitele (Paulík in Řehulka, 2004), ale mnoho dalších činností, které k tomu patří, jako je například (kromě příprav na přímou výuku) poměrně náročná administrativa, podíl dozoru na chodbách, obědech, aj. Je tak možné se v případě starších učitelů přiklonit k tomu, aby učitelé od určitého věku nemuseli např. dozory vykonávat a měli tak dostatečný čas na odpočinek, podobně jako navrhuji v rámci Evropy jiné státy, ačkoliv ne vždy je brán zřetel na věk.

Několik návrhů na omezení určitých činností učitele, které by mohly pomoci pedagogům v závěru jejich kariéry, lze nalézt v několika evropských zemích. Například ve Švédsku se objevily návrhy na snížení nadměrné pracovní zátěže učitelů prostřednictvím omezení administrativních úkolů a důrazem na výuku a kontakt s žáky. V Dánsku, kde jsou učitelé často pověřováni širšími sociálně-ekonomickými úkoly, by se raději soustředili pouze na výuku. V Nizozemsku se vytvářejí nová pracovní místa, jako jsou třídní asistenti nebo experti na informační technologie, aby učitelé mohli vykonávat pouze činnosti, pro něž jsou kvalifikováni. Ve Spojeném království byla uzavřena dohoda, která kromě snížení pracovní doby zahrnuje i delegování administrativních a dozorových úkolů na zaměstnance s nižší nebo odlišnou kvalifikací, čímž se učitelům uvolní čas na plánování a hodnocení (Eurydice, 2004a, s. 31–32).

Učitelé v závěru své kariéry čelí výzvám spojeným s pracovní zátěží, což může vést k předčasnému odchodu do důchodu. Kromě snížení úvazku je možná také flexibilní pracovní náplň, která by umožnila využití jejich dlouholetých zkušeností a zároveň pomohla udržet patřičnou pracovní motivaci. Například možnost, jak již bylo zmíněno v kapitole Profesní

rozvoj, působit jako mentor mladších kolegů, případně převedení na jinou roli, jako je suplování. Významná je také organizovaná podpora začínajících učitelů, kde mohou zkušení pedagogové využít své znalosti a pomoci kolegům v prvních letech jejich kariéry. Flexibilní přístup k pracovní náplni starších učitelů a snížení úvazku bez snížení platu se tedy jeví jako klíčové pro zachování jejich profesní angažovanosti a motivace. Limitem může být individuální potřeba učitele – někteří by chtěli strávit méně času výukou a raději se věnovali mentoringu začínajících kolegů, jiní by naopak chtěli vyučovat přímo jako dosud a jen předat ostatní povinnosti (Eurodyce, 2004b, s. 46–47). Zjištění, co by vyhovovalo učitelům primárních škol od 55 let věku, bude zkoumáno v praktické (výzkumné) části.

Doporučení na úrovni osobní roviny a posouzení vlastních možností přináší i Bártová (2011, s. 90), kde je nutné dokázat se naučit říkat „ne“ a nenechat se přetěžovat. Současně s tím je vhodné být více otevřený vůči svému okolí, sdělovat pocity a dát najevo, pokud se člověka něco dotkne. Nebát se diskutovat, využívat asertivní mluvu, kritizovat konstruktivně a využívat humor. Doporučení je mnoho, jen je zapotřebí najít si takové, které bude funkční.

2 Motivace učitele

Motivace ovlivňuje nejen každodenní jednání člověka, ale hraje také klíčovou roli při rozhodování v důležitých životních situacích, jako je volba povolání. Doprovází jedince během přípravy na profesi i při samotném výkonu práce. Každý člověk má určité důvody, proč si zvolí konkrétní povolání, a také proč v něm setrvává namísto hledání jiné cesty. Rozhodnutí o profesní dráze je významné jak pro jednotlivce, tak pro společnost. Tento proces ovlivňuje mnoho faktorů a nemusí vždy vést ke správné volbě – mladí lidé často nemají dostatek zkušeností nebo přesných informací o různých profesích, což může vést k chybnému rozhodnutí (Hlad'o, 2012).

Motivace při výběru povolání může být důležitým ukazatelem budoucí spokojenosti v profesi. V případě učitelů a učitelek může mít jejich motivace zásadní dopad na kvalitu a efektivitu jejich pedagogické činnosti.

Dle Paulíka (2017) je angažovaný učitel ten, který vnímá své profesní poslání a je plně oddaný své práci. Tento učitel se nejen zajímá o svou profesi, ale je ochoten se jí věnovat s velkým nasazením a zaujetím. Motivace takového učitele vychází z osobního ztotožnění s profesí a ochoty přidat k běžným povinnostem i další úsilí, což přináší pozitivní emoce. Motivace a angažovanost učitele jsou rovněž podporovány dobrými vztahy mezi učiteli a vedením, kde si obě strany uvědomují vzájemné potřeby a vzájemně se podporují. Pro podporu motivace a angažovanosti učitelů by škola měla vytvářet podmínky, které učitelům umožní pracovat s potřebnou autonomií a podporou, a současně eliminovat rušivé a negativní vlivy.

V negativním slova smyslu se k motivaci učitelů z hlediska např. finančního ohodnocení kloní Švamberg Šauerová, podle které „motivaci k výkonům a spokojenosti učitelů v zaměstnání jistě neposiluje ani fakt, že možnosti profesionálního postupu jsou relativně minimální a že angažovanost jednotlivce je velmi špatně odměňována“ (2012, s. 108).

Bez ohledu na finance, jež jsou státem do jednotlivých škol přiděleny, se ředitelé většinou uchylují k tomu, že všem učitelům přidělí odměny ve stejné výši, aby mezi kolegy nedošlo ke konfliktům. Nicméně toto dle Švamberg Šauerové (2012) není správné, neboť i ve škole

by měla vzniknout zdravá konkurence a byl tak prostor aktivní a šikovné učitele více motivovat.

Ve školství se pracovní motivací zabývá školský management. Přestože jde o klíčový faktor pro efektivní fungování organizace, v oblasti vzdělávání bývá často přehlížen. Jak uvádějí Křeménková (2010) a Prášilová s Vašátkovou (2005), neexistuje dostatek komplexních a dostupných informací o pracovní motivaci učitelů.

Lazarová et al. tvrdí, že výzkumy ohledně motivace učitelů ve vyšším věku odporují. Některé poukazují na zvyšující se motivaci, jiné naopak říkají, že se motivace s věkem snižuje. Starším lidem jde již o skutečné hodnoty a nejsou tolik ovlivněny vlastními ambicemi. Mnozí pracovníci ve starším věku dokonce vykazují workoholismus, někteří samozřejmě mohou ztratit důvěru ve své schopnosti i pocitu smysluplnosti práce (2011, s. 78). Motivace učitelů v závěru jejich kariéry představuje důležité téma zejména v kontextu stárnutí populace a prodlužování odchodu do důchodu nejen učitelům. S rostoucím počtem učitelů ve vyšším věku je klíčové porozumět faktorům, které je motivují k setrvání v profesi, a identifikovat způsoby, jak podpořit jejich profesní spokojenost a další rozvoj. Tato problematika bude podrobněji zkoumána v empirické části diplomové práce.

3 Rizika učitelské profese

3.1 Změny ve vzdělávacím systému a technologie ve výuce

Teoretici a politici ze školství často sdělují, že bez aktivní angažovanosti učitelů není možné uskutečňovat změny ve školství. Je to naprosto logické, avšak chybí reálné poznatky, které by dokázaly vysvětlit, zda jsou učitelé na změny připraveni po odborné stránce, zda pro realizaci změn mají dobré podmínky a zda vlastně tyto změny korespondují s jejich přesvědčením a jsou tudíž vítané. Jedná se zde o předpoklad, avšak k respektování názoru učitelů jen málokdy dochází. Stále převládá situace, kdy politici či teoretici něco vymyslí a školám a učitelům to předloží jako hotovou věc s očekáváním patřičného nadšení u učitelů a ředitelů škol ze změny (Průcha, 2002). Zejména starší učitelé museli těchto změn zažít nespočet, dá se tedy předpokládat, že jejich nadšení z další a další inovace bude postupně klesat, či je dokonce obtěžovat.

Další novinkou, kterou zažili učitelé v závěrečné fázi kariéry byly technologie. Ať již vedení třídních knih, předávání úkolů, či komunikace elektronickou formou namísto osobní a papírové formy. Učitelů v závěru jejich kariéry se to dotýká asi nejvíce, neboť před revolucí, kdy mnoho z nich studovalo, nic z vypsaneého nebylo realitou.

Výzkum realizovaný Zounekem a Šedřovou (2011) odhalil, že učitelé mají k technologiím různé postoje – někteří je vítají jako nástroj pro zefektivnění výuky, jiní je odmítají nebo je používají pod tlakem. Technologie vnímají nejen jako didaktický nástroj, ale i jako faktor, který ovlivňuje vztahy ve třídě – žáci se mohou více soustředit na technologii než na učitele, což ztěžuje jeho kontrolu nad výukou. Výzkum ukázal, že učitelé používají moderní technologie, ale často bez jasného didaktického záměru. Největší bariérou pro efektivní využívání technologií je nedostatek didaktických kompetencí učitelů, přestože mají technické dovednosti. Autoři výzkumu tedy zdůrazňují potřebu školení zaměřeného na didaktické využití technologií, aby se staly skutečným nástrojem pro zefektivnění výuky, nikoli jen doplňkem.

Tento závěr výzkumu částečně změnilo onemocnění Covid-19, kdy bylo nutné pracovat s různými technologiemi a platformami pro výuku. Jako malá pomoc školám a učitelům byla

(kromě jiného) aktualizována stránka s přehledem online komunikačních nástrojů a vydány základní doporučení a postupy na stránkách MŠMT (nadalku.msmt.cz).

V době pandemie Covid-19 se muselo ze dne na den přestoupit na online vyučování. Avšak pouze 19 % základních škol disponovalo informačním systémem, skrz který by bylo možné komunikovat s rodiči, a především s žáky online. Některou z platforem využívala pouze polovina škol. Stejně tak jen polovina vyučujících měla z pohledu ICT patřičné dovednosti pro výuku na dálku. Nicméně zvládnutí online prostředí a rozšíření pracovních schopností na počítači bylo po pandemii velkým přínosem pro většinu učitelů (Frombergerová, 2020).

Vztah učitelů od 55 let věku ke změnám v kurikulech i v práci s novými technologiemi bude nadál zkoumán ve výzkumné části diplomové práce.

3.2 Stres v profesi učitele

Z počátku je důležité říci si, co je to stres. Slovo „stres“ pochází z anglického slova „stress“, jehož původ je v latinském slovese „stringere, což lze přeložit jako „utahovat, stahovat, zdrhovat“ smyčku kolem krku odsouzeného člověka. Rozumět tomu však lze i tak, že je člověk vystaven určitému tlaku a dostává se tak do tísně. Dle Bártové (2011, s. 10) již různí autoři napsali několik definic stresu (Basowitz H., Kondáš O., Selye H., Helus), avšak v této práci je zmíněna definice stresu dle významného českého psychologa Jara Křivohlavého.

Křivohlavý (1994) popisuje stres jako proces nerovnováhy mezi požadavky prostředí a schopností jedince na tyto požadavky adekvátně reagovat. Podle něj se stres objevuje, když jedinec vnímá určitou situaci jako ohrožující nebo přesahující jeho schopnosti ji zvládnout. Stres bere jako přirozenou součást života, který nelze zcela eliminovat. Kromě negativně působícího stresu – tzv. distresu, existuje také kladně působící stres (Bártová, 2011), který naopak motivuje jedince k vyššímu výkonu a adaptaci (Švamberk Šauerová, 2018).

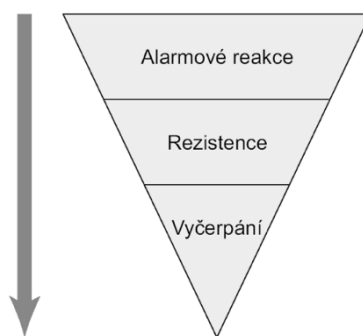
Křivohlavý (1994) dále popisuje i určité fáze stresové reakce podle Selyeho, a to konkrétně alarmovou reakci, někdy též uváděnou jako poplachovou (Bártová, 2011), kdy tělo reaguje na podnět zvýšenou aktivací, dále stav rezistence, kdy se organismus snaží situaci zvládnout a poté stav vyčerpání, kdy selžou adaptační mechanismy a dojde k fyzickým, psychickým či sociálním problémům jedince. Tyto problémy lze dále definovat jako úzkost, deprese,

syndrom vyhoření, vysoký krevní, srdeční potíže a v případě sociálních problémů vede ke konfliktům mezi jedinci a např. snížení výkonu v práci.

Jednotlivá stádia stresu popisuje následující obrázek (Obrázek 1).

Obrázek 1

Stádia stresu



Zdroj: Švamberk Šauerová, 2018, s. 29

Fáze vyčerpání nastává v době, kdy selžou obranné mechanismy a dochází tak k projevům nemoci fyzicky nebo psychicky. Tato fáze může končit vážným zdravotním poškozením i smrtí z vyčerpání (Švamberk Šauerová, 2018).

Podněty, jež způsobují určitou nerovnováhu a působí na jedince jako stres lze shrnout jako stresory. Tyto stresory můžeme kategorizovat následovně:

- fyzické (např. dle Křivohlavého, 1994) – zahrnují např. hluk, bolest, únavu, či někdy také nazývány jako fyziologické, kde je přidávána nemoc, úraz či nenaplnění základních životních potřeb (Bártová 2011; Švamberk Šauerová, 2018),
- psychické – strach, nejistotu, tlak na výkon, úzkost,
- sociální – konflikty v mezilidských vztazích, izolace, rozvod, tlak společnosti (Křivohlavý, 1994; Švamberk Šauerová, 2018).

Důležité je i zmínit základní druhy stresu, a to akutní stres (ten, který způsobí leknutí, strach nebo zlost) a chronický stres, kdy často jedinec nemusí znát ani přesnou příčinu stresu (Švamberk Šauerová, 2018).

Jak uvádí Švamber Šauerová (2018), tak negativní působení stresu na jedince výrazně snižují čtyři faktory, kterými jsou:

- předvídatelnost působení stresoru,

- ovlivnitelnost či neovlivnitelnost,
- míra subjektivní náročnosti působení stresu a
- vnitřní konflikty.

V případě profese učitele lze některé faktory využít a konkrétními technikami ovlivnit působení stresu. Jedním z nich je předvídatelnost, „lze vytipovat celou škálu stresogenních situací, na něž lze učitele připravit v modelových situacích, které jsou bezpečné. Je přitom průkazné, že stresor, který lze předvídat, přestože nelze ovlivnit, působí jako méně ohrožující faktor.“ Formovat míru subjektivní náročnosti lze také pomocí posílení osobní odolnosti. Též vnitřní konflikty lze usměrnit pomocí různých druhů terapií či koučinku (Švamberg Šauerová, 2018, s. 60).

3.2.1 Stresory v učitelství

I přesto, že je stres a jeho míra velmi individuální, tak na většinu působí podobné události a situace. Každé zaměstnání má své specifické stresory a míru zvládání stresu. Dle Smetáčkové et al. (2020) jde v učitelské profesi o „individualizované povolání vykonávané v hlučném prostředí bez možnosti odpočinku po dobu 5–6 hodin, s vysokou mírou odpovědnosti, a navíc s omezenou satisfakcí v podobě finančního ohodnocení a společenského uznání“ (s. 51).

V učitelství je možné rozdělit stresory, které se dotýkají následujících oblastí:

- vztahů s dětmi, rodiči a kolegy,
- zvládání výuky v žákovsky heterogenních třídách,
- postavení učitelské profese ve společnosti (Smetáčková et al., 2020).

Smetáčková et al. (2020) uvádějí několik výzkumů na učitelské stresory:

- V Holečkově výzkumu z roku 2001 učitelé uváděli sedm hlavních stresorů:
 - pracovní přetížení učitelů a učitelek,
 - vedení školy nadřízenými orgány,
 - problémoví žáci,
 - neuspokojená potřeba seberealizace – frustrace,
 - problémoví rodiče,
 - nevyhovující pracovní prostředí školy,

- problémoví kolegové.
- V publikaci Kohoutka a Řehulky (2011) učitelé v 65 % zmiňovali:
 - stres spojený se žáky.
- Ve výzkumu Židkové a Martinkové (2003) byl pro učitele stresorem:
 - nezájem o učení (u 21 % učitelů),
 - kázeňské problémy (u 12 % učitelů).

Výzkum Smetáčkové et al. (2020) potvrdil víceméně stejnou typologii stresorů jako ve výše zmíněných studiích z dřívějších dob v České republice, či v zahraničí. Byly to zejména:

- nízké ocenění a uznání učitelství ve společnosti,
- špatné pracovní podmínky,
- nepřiměřená administrativa,
- neustálé změny,
- malé platy,
- vztahy s problémovými žáky,
- nepochopení a konflikty mezi kolegy,
- nedostatečná podpora vedení.

Z výše uvedeného vyplývá, že soubor stresorů je velmi rozsáhlý, některé stresory jsou zmiňovány častěji, jiné méně. Zřejmě z toho důvodu, že někteří učitelé se některým stresorům dokáží bránit. Záleží na osobnostních rysech, určité životní konstelaci a ostatních životních pilířích, jako je rodinný a osobní život (Smetáčková et al., 2020).

Křivohlavý (2010) popisuje zvládnutí stresu pomocí termínu resilience, která je protikladem zranitelnosti:

Jsou situace, ve kterých se jeden člověk hroučí a pro jiného jde o drobnost, která ani nestojí za řeč. Lidi lze přirovnat ke skleničkám – tak jako je jedna sklenička křehká a druhá z těžko rozbitného skla, jeden je snadno zranitelný, zatímco druhý je jako z gumy“ – flexibilní. Ať dostane ránu z kterékoli strany, vždy se po ohnutí ihned opět postaví. A právě tuto osobnostní charakteristiku vyjadřuje termín resilience (s. 32).

Křivohlavý (1994) taktéž zdůrazňuje, jak je nutný aktivní přístup k řešení problémů a vyhýbání se pasivním reakcím. Je velice důležité vzít v potaz osobní zdroje jedince (např. sebevědomí, schopnost plánování apod.) a kombinovat je s vnější podporou, jako jsou vztahy s rodinou, sociální sítě, pracovní prostředí či různá odborná poradenství.

Zjištěné stresory budou následně použity do dotazníkového šetření a podrobeny hlubšímu zkoumání.

3.2.2 Výzkumy stresorů ve vztahu k jinému faktoru

Stres a následně vzniklý syndrom vyhoření jsou popisovány jako nejčastější příčinou selhání pedagoga. Profese učitele patří mezi vysoce stresové zaměstnání, neboť učitelé jsou s různě silnými stresory v denním kontaktu, a to jak s krátkodobými, tak s dlouhodobými stresory. (Švamberg Šauerová, 2018). Z výše zmíněného je patrné, že již byly stresory několikrát kategorizovány. Existuje již několik studií, které se zabývají zkoumáním stresových faktorů, avšak je otázkou, zda již byly prozkoumány všechny oblasti stresorů, jež mohou mít vliv na učitelské vyhoření (Vorlíček et al., 2022).

Ve studii, zaměřené na stresory ve škole z pohledu učitelů a jejich souvislosti s individuálními charakteristikami a vyhořením, se k nim přistupuje jako „k důsledku nerovnováhy mezi nároky, které profese na pracovníka klade a zdroji, které mu poskytuje“ (Vorlíček et al., 2022, s. 3).

Studie je sice zaměřená na učitele druhého stupně základních škol, avšak cíl výzkumu mapuje stresory, se kterými se učitele setkávají v souvislosti s individuální charakteristikou učitele a jeho vyhořením, což by mohlo být platné i pro učitele na prvním stupni. Navíc vzhledem k tematické analýze zjištěných stresorů, lze předpokládat, že se ve výsledcích dotazníkového šetření této diplomové práce budou vyskytovat velice podobné tematické celky, které byly v rámci výzkumu následující:

- Nedoceněnost školství
- Nefunkční koncepce
- Nezvládnutá inkluze
- Nevhodné chování žáků
- Špatná rodičovská výchova
- Problematické vztahy s rodiči
- Nemotivovanost žáků
- Zahlcení administrativou
- Nekolegiální klima

Z výsledku výzkumu stojí za zmínku informace, že „učitelé s delší praxí uváděli statisticky významně nižší kumulaci stresorů,“ (Vorlíček et al., 2022, s. 8), což by předpokládalo, že v případě vztahu k tématu diplomové práce, která se zabývá učiteli 55+, by těchto stresorů mělo být méně. Avšak tento aspekt zřejmě nebude dále prozkoumán, nicméně dává potencionálně prostor k dalšímu výzkumu.

Předpokládaná souvislost se syndromem vyhoření a jednotlivé typizace stresorů byla potvrzena pouze u jednoho tematického celku, a to u problematických vztahů s rodiči (Vorlíček et al. 2022). S touto informací by mohlo být též následně pracováno po dotazníku diplomové práce, a to zejména z toho důvodu, že není dostatek literatury, která se touto problematikou dosud zabývá.

V návaznosti na výsledek předchozího výzkumu je také v rešeršní části zařazena i následující studie s tématem Odlišné světy učitelů a rodičů: interakce s rodiči jako zdroj stresu učitele od Martanové a Konůpkové (2019). Cílem této studie bylo popsat faktory, které 45 učitelů ze 13 základních škol uvedlo jako zdroje stresu při komunikaci s rodiči. Studie navazuje na dřívější výzkum, jež byl prezentován samostatně (Ptáček et. al., 2018; Smetáčková et al., 2018), kdy učitelé uváděli faktory, které považují za zdroje svého pracovního stresu a zaměřuje se právě na důležitý stresor v učitelské profesi, což je právě kontakt s rodiči.

Respondenti této studie byli učitelé umístění na krajních pozicích jako „spíše spokojení“ a „spíše vyhořelí“ a jejich počet ve vzorku učitelů je vyrovnaný. Na pozadí výzkumu stojí kauzalita potíží dítěte, která se pak odráží v následné komunikaci školy s rodinou a identifikuje největší stresor v podobě rodiče zvaného „prudiče.“ Z výzkumu vyplynulo, že vinu s dítětem potížístou vidí učitelé převážně v jeho rodičích, neboť děti bývají jen odrazem svých rodičů. Z dostupných a získaných informací z různých zdrojů si potom skládají obrázek o fungování v rodině a následně k dítěti zaujímají určitý postoj – soucit, lítost, vztek, únava. Problém tedy učitelé vidí spíše v širším kontextu s přesahem do rodinného prostředí nežli na žáka samotného. Pokud je tedy nějaký takový žák problematický, učitele to stresuje a zlobí se na rodinu, čímž se snaží pojmenovat si příčinu obtíží pro zmírnění své frustrace. Následnou komunikaci s rodiči tedy lze nazvat jako zdroj stresu, který se zvyšuje ve dvou případech. V prvním, pokud rodič problémového žáka nekomunikuje, či komunikuje velmi

sporadicky, nebo naopak je komunikace velice častá, opakující se, a tedy po nějaké době obtěžující. Většinou jde o kritiku a stížnosti a učitelé ji vedou jako útočnou vůči své osobě. Jako klíčové se tedy jeví najít vhodnou míru a rozsah komunikace učitele s rodičem. Rozsah a míru učitelé schvalují v podobě předávání běžných faktů, jež souvisí s vyučováním – kdy se co děje, co je od rodičů na dané aktivity potřeba, dohled nad úkoly apod. Většina této komunikace tedy pochází ze strany školy směrem k rodiči. Co však již učitelé hodnotí negativně je komunikace opačná, tedy pocházející od rodiče a na bázi emocí. Většinou ji berou jako útok na svou osobu, profesionalitu a snížení autority. Mají tendenci hájit svou výuku a hodnocení žáků. Stresující pro učitele je ještě více komunikace, která vede i přes třetí strany, jako je vedení školy, pedagogicko-psychologická poradna, nebo Česká školní inspekce, kterou se rodič ohání, hrozí a odvolává na co všechno má práva. Klíčovým stresorem je pak, jak ve studii nazvali, tzv. rodič-prudič. Učitelé mají z takových rodičů strach, neboť musí být neustále ve střehu, aby neudělali chybu, vše musí vést se svědky, či v písemné podobě, aby bylo dostatek důkazního materiálu. To zvyšuje administrativní činnost, jež je prováděna většinou nad rámec učitelského času, řešena často doma a velkou měrou tak přispívá k ještě většímu stresu a možnému syndromu vyhoření (Martanová & Konůpková, 2019).

Studie upozorňuje na to, že problémy v komunikaci s rodiči byla popsána již před více jak 30 lety a během této doby také několikrát kategorizovány potíže s určitými typy rodičů, avšak přetrvávající nepřipravenost učitelů na tento stresový faktor v učitelské profesi jen ukazuje, že by se zřejmě měla studovat i dovednost komunikace s rodiči, umět správně reagovat v případě kritiky ze strany rodičů, vedení či dalších institucí. Zároveň by se měl učitel naučit psychohygieně, nebát se kritiky, supervize a neustále se profesně rozvíjet (Martanová & Konůpková, 2019).

Z doporučení, výsledků výzkumu i z popsané komunikace s rodiči bude dále pracováno v rámci dotazníku, konkrétně otázky na největší stresory učitelské profese, či otevřené otázky, kde bude zkoumáno, co ještě možného může starší učitele trápit.

Co se inkluze týče, tak výzkumy ukazují, že postoje učitelů k inkluzi se liší v závislosti na délce praxe, věku a zkušenostech se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Charitaki et al., 2022; Jenson, 2018). Zatímco některé studie (Avramidis & Norwich, 2002; Jenson,

2018) potvrzují, že delší pedagogická praxe vede k větší jistotě a otevřenějším postojům k inkluzi, jiné (Forlin, 1995; Charitaki et al., 2022) naznačují, že starší učitelé jsou méně ochotni přizpůsobovat své metody a inkluzi vnímají mnohem hůře. Například Leyser et al. (1994) zjistili, že učitelé s méně než 14 lety praxe inkluzi podporují více než jejich zkušenější kolegové, zatímco Forlin (1995) upozorňuje, že nejméně inkluzi podporují učitelé s praxí delší než 11 let. Podobné závěry přináší i novější studie Charitaki et al. (2022), která uvádí, že nejméně pozitivní postoje mají učitelé s praxí 15–20 a více let zkušeností. Důvodem může být nižší ochota starších pedagogů měnit zavedené vyučovací postupy a přizpůsobovat se novým vzdělávacím trendům. Naopak některé studie (Unianu, 2012) naznačují, že starší učitelé mají pozitivnější postoje k inkluzi díky větší profesní jistotě a zkušenostem s různými typy žáků.

České autory, kteří se problematikou inkluze očima učitelů v pozdním věku zabývají se nepodařilo nalézt, proto jsou výše uvedené výzkumy zahraničního charakteru. Podobný názor zastává i Šafářová (2023), která se ve své závěrečné práci věnuje výzkumu s cílem získat hlubší porozumění zkušenostem učitelů – expertů s inkluzivním vzděláváním. Výzkum se zaměřil na jejich vnímání inkluze, postoje k tomuto konceptu a obtíže, se kterými se v rámci své praxe setkávají. Výsledky ukázaly, že ačkoliv zkušení pedagogové inkluzivní vzdělávání obecně podporují, často jej mylně zaměňují s integrací. Jejich postoje k inkluzi jsou rozdílné v závislosti na konkrétních aspektech, přičemž největší skepsi vyjadřují vůči úplné inkluzi. Zároveň se cítí nedostatečně připraveni na práci s různorodými skupinami žáků, a to i přes existující podpůrná opatření. Výsledky výzkumů jsou tedy rozporuplné a otázka inkluze bude blíže analyzována v empirické části práce. Nebude zaměřeno přímo na ni konkrétně, ale bude jedním ze zkoumaných stresorů učitelské profese.

3.3 Syndrom vyhoření

V první řadě je třeba zmínit, že syndrom vyhoření není osobním selháním, ale jedná se o řadu systémových okolností, které na jedince působí a způsobují tak jeho vznik. Syndrom vyhoření lze definovat jako subjektivní pocit dlouhodobé nepohody v práci, jež se vyznačuje kompletním nedostatkem energie a zájmu (Smetáčková et al., 2020, s. 14).

Nyní je problematika syndromu vyhoření, či vyhasínání často zmiňována v mnoha pedagogických publikacích, avšak Průcha ještě v roce 2009 píše o tom, že v českých

publikacích o něm patrně nenalezneme zmínky. Dá se předpokládat, že se tento jev vyskytoval vždy, jen nebyl takto nazýván. Z mnohých výpovědí pedagogů, zejména starších žen, se lze dozvědět toho času a nadměrné únavě z dětí či ze školy vůbec (Průcha, 2009, s. 229).

Pro zjištění syndromu vyhoření a jeho míry lze použít několik metod. Psychologický či psychiatrický rozhovor, často doplněný psychologickými testy je zapotřebí ke stanovení diagnózy, avšak pro výzkumné účely jsou častější a snazší dotazníky (Smetáčková et al., 2020, s. 46–47).

Měřit syndrom vyhoření je možné pomocí Shiromovo-Melamedovy škály vyhoření, která zahrnuje 14 výroků a byla přeložena a standardizována pro českou populaci, nebo také dotazník Maslach Burnout Inventory, který obsahuje 22 výroků. Oba zmíněné dotazníky se dotazují na frekvenci pocitů, fyzického stavu či chování jedince, z četnosti výskytu lze poté vyhodnotit, zda jedinec trpí syndromem vyhoření a v jaké míře (Smetáčková et al., 2020, s. 47–48).

V dnešní době je syndrom vyhoření poměrně dobře znám, lze se tak jednodušší formou zeptat učitelů bez „zbytečných“ otázek okolo formou otázky jediné: Domníváte se, že jste ohrožen/a syndromem vyhoření? Škála odpovědí se pohybuje: rozhodně ano, spíše ano, spíše ne, rozhodně ne, nedokážu posoudit. Z výsledky výzkumu, jež byl již realizován, vyšlo, že 48 % se cítilo syndromem ohroženi, 43 % nikoliv a 9 % to nedokázalo posoudit. Z těchto údajů je možné říci, že 9 % učitelů nedokáže posoudit v rámci sebehodnocení svůj stav (Smetáčková et al., 2020, s. 48–49). V rámci výzkumu, jež se tato práce zabývá bude i tato přímá otázka zanesena do dotazníku a blíže zkoumána.

Zajímavý pohled přinesla studie Páchové a Francové (2019), která zkoumá vztah mezi zkušeností učitelů a analytickou kategorií. Délka praxe respondentů byla od 0 do 49 let, přičemž průměr byl 21,4 roku - dá se tedy předpokládat, že počet učitelů v závěru kariéry nebyl zanedbatelný a je relevantním zdrojem pro tuto práci. Kvantitativní výzkum přinesl informaci, že existuje významná souvislost mezi subjektivním hodnocením vyhoření a měřenou mírou vyhoření, avšak výsledky přineslo také kvalitativní zkoumání, jak vyhoření dotazovaní popisují (jaký je konkrétní obsah vyhoření jakožto sociální reprezentace). Byly identifikovány čtyři kategorie symptomů, a to nedostatek energie, ztráta zájmu, snížená

výkonnost a narušené prožívání. Nejvíce akcentován byl první z nich, tedy chybějící energie. Lze tedy říci, že jádrem sociální reprezentace vyhoření je chybějící energie. Dále tento výzkum přinesl informace o tom, že ti, co se diagnostikují jako vyhoření souhlasí s mírou měření, avšak ti, kteří se jako vyhoření necítí, se od měřeného syndromu vyhoření výrazně liší. Je zde zmíněno i riziko, že „vědecký diskurz se může spolupodílet na tom, že se vzdálenost mezi pojetím vyhořelých a spokojených bude více zvětšovat. To může mít za následek postupné odcizování vyučujících s různou mírou zkušenosti s vyhořením“ (Páchová & Francová, 2019, s. 98).

Stejně jako u ostatních onemocnění, tak i u syndromu vyhoření platí, že je mnohem snazší mu předcházet nežli ho následně léčit. Je tedy důležité se zaměřit na zásady duševní hygieny, jako je pravidelný pohyb, relaxační cvičení a pravidelný denní režim. Všechny tyto činnosti zvyšují celkovou odolnost člověka. Současně s ní je vhodné rozvíjet profesní a osobní kompetence. Problematiku prevence lze zjednodušeně rozdělit na dvě skupiny, a to metody, které jsou cílené na ohroženého jedince (interní metody) a aktivity, které se zaměřují na úpravu vnějších podmínek, které by mohly vyhoření způsobovat (externí metody), které se vztahují především k pracovišti jedince. Mezi interní metody patří především psychohygiena, sociální opora v okolí učitele, vytvoření priorit, vytipování možných zdrojů zaměstnaneckého syndromu vyhoření, pozitivní mezilidské vztahy jak na pracovišti, tak mimo něj, a také mít důvěru ve vlastní schopnosti a ochotu podstoupit změnu. Do externí prevence lze zahrnout úpravu pracovních podmínek, programy pro osobní rozvoj a stimulační a motivační programy (Švamberk Šauerová, 2018. s. 57–61)

3.4 Zdravotní komplikace v učitelské profesi

Nemoc není jen kdejakým odchýlením tělesných orgánů od určité optimální normy, ale je stavem osobnosti a důsledkem souvislostí v životě jedince. Vnitřní názor na nemoc jedince se zpětně projevuje různou měrou na vývoje jeho nemoci, jde tedy v tomto smyslu o psychosociálně podmíněný fenomén (Helus, 2015).

Zde se lze vrátit zpět ke stresu, neboť je prokázáno, že stres vyvolává úzkostné a depresivní emoce, oslabení tělesné imunity, zvýšené nebezpečí rakoviny a kardiovaskulární změny, jež mohou způsobit infarkt (Helus, 2015, s. 203). Všemi těmito nemocemi jsou starší lidé ohroženi i bez stresu, natož v jeho kombinaci, který zdravotnímu stavu neprospívá.

Učitelství je z určitého pohledu možné zařadit do fyzicky náročné profese, neboť někteří učitelé nachodí při hodinách i několik kilometrů a převážně stojí. Jedná se zvláště o tělocvikáře, nebo učitele na primárním stupni. Obecně se uvádí, že po 40. letech dochází k úbytku svalové hmoty a zhoršuje se funkce pohybového ústrojí. Zároveň dochází ke zvýšení nemocnosti a větší potřebě odpočinku a relaxace. Oproti běžné populaci u učitelů častější riziko únavy a vyčerpání, neuroticismu, bolestí hlavy, poruch spánku, vyhoření a poruch sluchu (Lazarová et al., 2011, s. 74).

V rámci výzkumu Papršteínové et al. (2011) byl hodnocen životní styl, negativní návyky, trávení volného času, míra pohybové aktivity, další možnosti relaxace aj. za zjištěním kvality života učitelů. Jejich profese je totiž svázána s řadou zdravotních rizik, jako jsou nadměrná pracovní psychická a senzorická zátěž, dlouhodobé stání, zvýšené riziko infekcí, poruchy hlasivek, nadměrná expozice hluku aj. Díky častějším onemocněním, jako jsou: pohybového aparátu, srdečně cévním a nádorovým nemocem a dále depresím a vyhořením, jsou tyto nemoci nejčastější příčinou předčasného odchodu učitelů do důchodu. Díky tomu, že v České republice nejsou problémy vázané s učitelskou profesí kompenzované formou platu ani odpovídající společenskou prestiží, tak to nejméně, co lze udělat je alespoň dostatečně informovat učitele o rizikových faktorech životního stylu, způsobech prevence rizik, relaxace a zajištění odborné pomoci, např. psychologické.

Vliv na pracovní výkon věk bezesporu má. Člověk během stárnutí přichází díky biologickým změnám o část schopností důležitých pro optimální výkon. Na druhé straně působí také celá řada individuálních faktorů, které mohou ovlivnit pracovní výkon v pozitivním slova smyslu až do vysokého stáří (Lazarová et al., 2011, s. 79).

V České republice není prozatím dle Lazarové et al. (2011, s. 15) problematika proměn v pracovních schopnostech učitelů dostatečně prozkoumána, nicméně např. ve Finsku, kde se konal reprezentativní výzkum na hodnocení životní pohody učitelů (jak mužů, tak žen) ve věku nad 55 let, pociťuje sníženou přeseschopnost pouze 12 % učitelů.

Vzhledem k tomu, že dochází ke stárnutí populace současně se stárnutím pracovního trhu (a to platí nejen ve školství), je celoevropský trend zaměřit pozornost na starší pracovníky v rámci podpory jejich pracovní schopnosti tak, aby neodcházeli dříve do důchodu. Dle Sekota (2011) starší pracovníci také často čelí věkové diskriminaci a negativním

stereotypům. Toto chování je nezbytné vždy odstranit a vytvářet přiměřené podmínky pro osoby v různých věkových skupinách. Problém nastává v kombinaci s uplatněním těchto podmínek ve školství. Charakter práce učitele totiž příliš neumožňuje přizpůsobit pracovní podmínky starším vyučujícím. Žáci a učební osnovy zůstanou vždy stejné, jediná možná úprava spočívá v administrativě, úpravě rozvrhů či dalších úkolů a povinností. Zaměřit se také lze na osobní a kariérní rozvoj (2011, s. 11–16).

V rámci výzkumu Smetáčkové et al. (2020, s. 21–40) byly zkoumány životní příběhy deseti učitelů, kteří tři spadají do patřičné věkové skupiny vzhledem k tématu diplomové práce. Zajímavé je, že každý z nich vykazuje odlišný přístup k profesi a odlišné problémy nebo naopak jejich absenci. Někteří čelí výraznému stresu a vyhoření, což má negativní dopad na jejich duševní i fyzické zdraví, zatímco jiní se vyznačují zdravým profesním přístupem, který jim umožňuje udržet profesní spokojenost a minimalizovat negativní dopady na zdraví. Tato různorodost ukazuje, jak individuální přístup k profesi může výrazně ovlivnit nejen profesní spokojenost, ale i celkové zdraví učitelů. Rozdílné zkušenosti tak poukazují na důležitost vyváženého přístupu k práci a schopnosti přizpůsobit se profesním výzvám.

Souhrnně řečeno, a jak napsal také Průcha (2002), je učitelská profese a práce učitelů vždy spojena s vnějšími, sociálními, politickými a ekonomickými podmínkami, ale také především s osobními charakteristikami jednotlivých učitelů. Je proto vždy nutné přistupovat k této profesi z obou pohledů – jak z objektivního vyhodnocování znaků učitelů jako ustálené socioprofesní skupiny, tak také z detailního popisu jedinečných životních příběhů konkrétních učitelů (s. 29).

3.5 Předsudky vůči starším učitelům

Věková diskriminace v učitelské profesi není dosud dostatečně prozkoumána, stejně tak informace o tom, zda se čeští učitelé nad 55 let věku potýkají s předsudky ohledně jejich věku v kombinaci s kvalitou vyučování. Tyto aspekty budou rozvinuty v praktické části práce.

Někdy nemusí být učitel konfrontován s druhým člověkem osobně, ale dozví se negativní hodnocení své osoby, právě i díky věku, či zdravotní komplikace, skrz tzv. „drby.“ Problematiku předsudků a soudů učitelů mezi sebou rozebírá Švaříček (2009) v textu

Pomluvy jako mikropolitická strategie učitelů. V tomto výzkumu, který navazoval na jeho přecházející studii učitelů expertů, zaznamenal Švaříček jev, který rozebírá jako pomluvy. Zjišťuje, proč vznikají a jakou mají v prostředí školy funkci. Pomlouvání jako takové definoval Noon a Delbridge v článku *News from behind my hand: Chossip in organizations* (1993, s. 25) následovně: „Pomlouvání je proces neformální výměny hodnotově zatížené informace o členech sociálního prostředí.“ Tento výklad sděluje, že jde o neformální předávání zpráv, které je prováděno záměrně z nějakého důvodu a je součástí širšího procesu v určité sociální skupině jedinců.

Na pomluvách ve školství má vliv to, že učitelé často nemají možnost vidět své kolegy či vedení v akci, neboť mají svou práci. I přesto však z různých útržků poznatků, dokáží vytvořit mnoho domněnek a soudů o svých kolezích. Učitelé v prostorách školy navazují vztahy se svými kolegy a tím si zajišťují určitou ochranu a vliv. Tyto vztahy mohou být buď přátelské nebo nepřátelské. Vznikají tak neformální skupiny, které prosazují své osobní či učitelské zájmy. Švaříček (2009) reflektuje, že často dochází k porovnávání učitelů mezi sebou, ačkoliv mají říci jen své vlastní názory. Konkrétně se porovnávání projevuje jako typizování jiného učitele od sebe sama: zkostnatělí učitelé, kantoři ze staré školy, učitele, kteří si to odsedí, zavedení učitelé, aj.

Tyto konkrétní pomluvy ve vztahu k tématu práce by téměř všechny mohly zapadat do zkoumané věkové skupiny učitelů. Tím, že Švaříček (2009) zkoumal učitele experty, nelze říci, zda jsou objektem pomluv více nežli ostatní jedinci učitelského sboru.

Švaříček (2009) zmiňuje, že lze rozlišit dvě hlavní funkce pomluv, a to získání vlivu a získání ochrany. Obě tyto funkce pomáhají učiteli naplňovat jeho zájmy a zlepšovat vlastní podmínky ve škole. Nicméně učitel by měl být čestný a ctnostný a takovéto pomluvy ctnost neukazují. Strategie pomluv na školách je provázána s kulturou školy jako takové, takže ji nelze úplně odbourat, ale lze se proti ní částečně bránit. Ředitelé se snaží nastavit různé kodexy chování, či jednání, více podpořit přístup k informacím a nastavení informačních kanálů, nebo se prostě jen obrnit trpělivostí a zvyknout si na pomluvy jako na přirozenou součást školy, ačkoliv se jim tato situace nezamlouvá.

4 Shrnutí teoretické části

V předcházejících kapitolách byly shrnuty klíčové informace podstatné pro téma této diplomové práce. Teoretická část pojednávala o důležitých pojmech, které souvisí s výkonem učitelského povolání. Popsala učitele primární školy a jeho význam pro budoucí vzdělávání dítěte, neboť na počátku povinné školní docházky vstupuje dítě do nového prostředí, v němž se snaží najít své aktuální i budoucí místo.

Diplomová práce se zabývá staršími učiteli, konkrétně pedagogy ve věku od 55 let, kteří v nadnárodním kontextu spadají do skupiny tzv. „učitelů expertů“. Ti musí splňovat určitá kritéria, jako jsou délka praxe, hloubka znalostí a hodnocení ze strany kolegů a vedení.

V České republice není mnoho autorů, kteří se problematikou učitelů v závěru kariéry zabývají, přestože jde o velmi aktuální téma vzhledem ke stárnutí učitelské profese. Zejména v primárním vzdělávání je více než 31 % učitelů starších 55 let.

Učitelská profese prochází několika fázemi kariéry, přičemž v každé z nich jsou problematické jiné aspekty. Mnozí autoři se zaměřují spíše na výzkumy týkající se počáteční fáze kariéry než na její závěrečné období.

Významnou roli v profesním vývoji učitele sehraává proces hodnocení – a to jak ze strany okolí, tak prostřednictvím sebereflexe. Právě sebereflexe se ukazuje jako klíčový nástroj nejen pro osobní růst učitele, ale i pro rozvoj celé profese. Zejména učitelé v závěrečných fázích své kariéry mohou čelit pochybnostem o vlastní práci. Vzhledem k dlouholeté praxi pro ně však nemusí být snadné požádat o pomoc. Proto je důležité vytvořit takový systém hodnocení a následné podpory, který jim umožní cítit se bezpečně a komfortně. Jen za těchto podmínek lze zajistit, aby byla poskytnuta skutečně smysluplná podpora odpovídající jejich aktuálním potřebám. Právě taková pomoc pak tvoří základ pro další profesní růst, zdokonalování vlastních dovedností a zajištění kvalitní výuky. Žáci si totiž zaslouží učitele, kterého jeho práce těší a který dokáže předávat znalosti s nadšením, odborností a lidským přístupem.

Profesní rozvoj je však v dnešní době pomocí komerčních vzdělávacích agentur a neziskových organizací hnán k co největšímu množství účastníků, ale již méně nabízí programy, které by byly dostatečně diferencované pro různé skupiny učitelů a poskytovaly

tedy přesně to, co učitelé potřebují. Navíc jejich efektivita není zřejmě monitorována, takže jejich přínos lze jen těžko odhadovat. Podobně je na tom i systém podpory, který v České republice není prozatím nijak smysluplně uchopen. V roce 2020 vláda schválila další modernizaci, a to Strategii 2030+, jež má sloužit rozvoji vzdělávací soustavy a řešit dlouhodobé problémy, jež se ve školství vyskytují. Prozatím je ještě brzy hodnotit přínos tohoto dokumentu. Minulé snahy a pokusy nebyly úspěšné a postupně vymizely či ukončily svou činnost. Potenciál komplexního profesního rozvoje učitelů je tak prozatím stále nenaplněn.

Z různých přístupů ke zlepšení pracovních podmínek pro starší učitele, včetně inspirace zahraničními modely, vyplývá několik doporučení, která mohou přispět k udržení jejich profesní motivace a spokojenosti. Mezi tato opatření patří například zkrácení pracovní doby při zachování plného platu, flexibilní rozvržení pracovních úkolů – například kombinace výuky s mentoringem – či delegování vybraných činností, zejména nepřímé pedagogické práce (např. dozor na chodbách nebo administrativní úkoly), na jiné zaměstnance.

Motivace hraje zásadní roli nejen při volbě povolání, ale i v rozhodnutí v profesi setrvat. U učitelů má motivace přímý vliv na kvalitu jejich práce a je podporována dobrými vztahy s vedením a autonomií při výkonu povolání. Naopak poměrně nízké finanční ohodnocení a omezené možnosti kariérního postupu motivaci oslabují. Výzkumy motivace učitelů ve vyšším věku nejsou jednotné – některé ukazují na její růst s věkem, jiné naopak na pokles. S ohledem na prodlužování doby odchodu do důchodu je klíčové pochopit faktory motivující starší učitele k setrvání v profesi a podpořit jejich profesní spokojenost a další rozvoj.

Motivace učitelů je úzce spjata se stresory, které je naopak mohou narušovat. Nejčastěji se jedná o neustále změny v kurikulech, zahlcenost administrativou, problémy s inkluzí, konfliktní vztahy s rodiči a až teprve poté samotný kontakt s žáky, ať již z hlediska jejich nemotivovanosti, neochoty učit se, či nekázně. Autoři se v rámci výzkumu stresorů v učitelské profesi snaží tato rizika různými způsoby členit, kategorizovat a třídit. Hlavním cílem těchto snah je však kvantifikace stresorů, tedy přiřazení konkrétní váhy jednotlivým faktorům, která by odrážela jejich intenzitu a míru ohrožení učitelů. Tímto způsobem se pokoušejí objasnit, jaké stresory mají největší vliv na profesní život učitelů a jakým způsobem se podílejí na jejich pracovní zátěži. Delší působení těchto stresorů mohou totiž

vést až k syndromu vyhoření. Jako prevenci před ním učitelé využívají několika strategií, jako je podpora rodiny a přátel, různé koníčky a především odpočinek.

Vzhledem k věku učitelů, jimiž se práce zabývá, je zapotřebí brát v úvahu i různá zdravotní problémy a omezení, s nimiž se učitelé v závěru kariéry potýkají. Byly popsány nejčastěji problémy pohybového aparátu, zvýšená únava a nutnost většího odpočinku, bolest hlavy, vyšší výskyt kardiovaskulárních a nádorových nemocí aj. Dále bylo poukázáno na předsudky, jimž mohou starší učitelé čelit, a to právě skrze zdravotní způsobilost, či používané metody práce. Veškeré tyto poznatky pomohly k sestavení otázek dotazníku a jeho následného vyhodnocení.

5 Metodologie výzkumu

Praktická část využívá smíšeného výzkumného designu – použit je jak kvantitativní, tak kvalitativní přístup, a to zejména z toho důvodu, aby došlo k dostatečným odpovědím na otázky, jež vyplynuly z teoretické části. Například při zjištění, zda jsou učitelé 55+ loajální ke své škole nelze usuzovat z výpovědí 4 učitelů, ale v případě vyplnění dotazníku 500 lidmi, je již vypovídací hodnota mnohem větší. Naopak mnoho odpovědí v dotazníku by si zasloužilo detailnější rozbor, zdůvodnění, proč k dané odpovědi došlo, co předcházelo, nebo co ještě ovlivnilo respondenta. Většinu otázek v dotazníku proto nabízí variantu odpovědi „jiné,“ kdy respondenti ještě specifikují další možnosti odpovědi, zmínky čehokoliv k tématu, co není obsaženo v již předvyplněných variantách. Zároveň jsou zahrnuty i otevřené otázky, kdy respondenti nejsou ovlivněny jakoukoliv předvybranou variantou odpovědi a je nutné je pro odeslání dotazníku vyplnit.

5.1 Cíle práce, výzkumné otázky a předpoklady

Cíle práce

Hlavním cílem výzkumné části je prozkoumat a analyzovat specifika pracovního života učitelů prvního stupně základních škol ve věku 55 let a více. Výzkum je zaměřen na identifikaci klíčových problémů a výzev, se kterými se tyto učitelé setkávají, a na zjištění, jak jejich věk a profesní zkušenosti ovlivňují pedagogickou praxi.

Dalším cílem je objasnit faktory, které tyto učitele motivují k setrvání v profesi, a porozumět jejich celkovému vztahu k učitelskému povolání. Zvláštní pozornost bude věnována profesní spokojenosti, motivaci k dalšímu vzdělávání, schopnosti přizpůsobit se změnám ve školním prostředí a strategiím prevence syndromu vyhoření.

Výzkum si rovněž klade za cíl identifikovat konkrétní potřeby a formy podpory, které mohou přispět k udržení profesní pohody a k posílení role starších učitelů v rámci školního kolektivu.

Výzkumné otázky

Podstatou výzkumných otázek je popis současného stavu, a proto se této části říká deskriptivní neboli popisná studie. Je užívána k podrobnému popisu nějakého jevu

v reálném životě (Mareš, 2015). Výzkum se zaměřuje na identifikaci názorů a postojů učitelů na prvním stupni základní školy v kontextu závěru jejich kariéry.

Hlavní výzkumná otázka:

S jakými hlavními problémy se potýkají učitelé primárních škol ve věku 55+ a jaké formy podpory by nejlépe přispěly k jejich profesní spokojenosti a setrvání v profesi?

Dílní výzkumné otázky:

1. Jaké faktory ztěžují učitelům 55+ výkon jejich profese a které považují za nejzásadnější?
2. Co v práci učitele 55+ nejvíce naplňuje a motivuje k setrvání v profesi?
3. Jaký vliv mají vztahy s vedením, kolegy, rodiči a žáky na pracovní spokojenost učitelů 55+?
4. Co považují učitelé 55+ za svůj největší úspěch?
5. Jaké formy podpory by učitelé 55+ nejvíce využili?
6. Jaké strategie prevence vyhoření učitelé 55+ využívají?
7. Jaký přístup mají učitelé 55+ k dalšímu vzdělávání a jak je ovlivňuje?
8. Jak vnímají učitelé 55+ měnící se požadavky v oblasti školství?

Předpoklady výzkumu

Vzhledem k tomu, že byl pro výzkum použit dotazník a výsledky práce budou popsány formou deskriptivní analýzy, byly stanoveny určité předpoklady výsledků. Nemohly být stanoveny hypotézy, neboť nedochází k hodnocení vztahu mezi vícero proměnnými.

1. Předpoklad, že učitelé 55+ budou loajální vůči zaměstnavateli.
2. Předpoklad, že u učitelů 55+ došlo k poklesu jejich motivace k výkonu profese.
3. Předpoklad, že u učitelů 55+ bude vyšší motivace vnitřní než vnější.
4. Předpoklad, že učitelé 55+ jsou silně ohroženi syndromem vyhoření.
5. Předpoklad, že by učitelé 55+ nejvíce ocenili ve svém věku zkrácení úvazku.
6. Předpoklad, že termín „syndrom vyhoření“ budou schopni již všichni učitelé 55+ ohodnotit.
7. Předpoklad, že si učitelé 55+ již nedělají reflexe, nebo s nimi dále nepracují.

8. Předpoklad, že učitelé 55+ nevyhledávají žádná další vzdělávání kromě těch, která jsou povinná.

Tyto předpoklady byly stanoveny na základě prostudované literatury shrnuté v rešeršní části, jak by mohli učitelé ve věku 55 a více let v závěru kariéry odpovídat.

5.2 Dotazníkové šetření

Pro sběr dat byl zvolen kvantitativní přístup s prvky kvalitativní analýzy. Hlavním výzkumným nástrojem byl dotazník, který kombinoval uzavřené otázky analyzované prostřednictvím deskriptivní statistiky a otevřené otázky, jejichž odpovědi byly zpracovány pomocí tematické analýzy, která umožnila identifikovat klíčová témata a opakující se vzorce. Analýza probíhala ve třech fázích: nejprve bylo provedeno otevřené kódování odpovědí, následovala kategorizace hlavních témat, a nakonec syntéza významových jednotek. Tento postup poskytl detailní vhled do osobních i profesních výzev, motivace a potřeb učitelů v pokročilé fázi kariéry.

Dotazník obsahoval **celkem 49 otázek**, z nichž některé navazovaly na předchozí odpovědi a umožňovaly jejich hlubší rozpracování. Povinných bylo 36 otázek, zatímco 13 otázek mělo doplněk rozšiřujícího či nepovinného charakteru.

Struktura otázek byla následující:

- 4 zcela uzavřené otázky s pevně stanovenými možnostmi odpovědi,
- 14 uzavřených otázek s možností zvolit odpověď „jiné“, kterou však respondenti museli blíže specifikovat,
- 4 zcela otevřené otázky poskytující prostor pro volné vyjádření,
- 21 škálových otázek, z nichž jedna zahrnovala škálu pro 11 různých výroků,
- 2 otázky byly určeny k dobrovolnému zanechání kontaktu pro další možný výzkum, či pro zaslání výsledků výzkumu.

Tato kombinace uzavřených a otevřených položek umožnila získat jak kvantitativní údaje vhodné pro statistickou analýzu, tak kvalitativní informace poskytující hlubší vhled do postojů a názorů respondentů.

Výzkum se zaměřoval na popis hlavních problémů, profesních výzev a potřeb učitelů starších 55 let bez sledování vývojových trendů v čase nebo zkoumání vzájemných vztahů.

Původně bylo v plánu využít smíšeného výzkumného designu, kde by po dotazníku následovaly ještě rozhovory s učiteli, kteří měli zájem pokračovat v další části výzkumu, avšak vzhledem k velkému množství otázek v dotazníku a poskytnutí dostatečného množství odpovědí byla tato část do diplomové práce prozatím vypuštěna a dává tak prostor k pokračování ve výzkumu a dalšímu zkoumání.

Realizace výzkumu probíhala v několika krocích. Nejprve bylo provedeno důkladné studium dostupné literatury, které umožnilo získat komplexnější porozumění zkoumané problematice a pomohlo identifikovat klíčové otázky vhodné k položení učitelům v dané věkové skupině.

Na základě těchto poznatků byl sestaven dotazník, který byl následně upraven a otestován na třech učitelích základní školy, aby byla zajištěna jeho srozumitelnost a relevance.

Dotazník byl vytvořen prostřednictvím platformy Google Forms a distribuován e-mailem ředitelům základních škol v České republice s žádostí o jeho předání učitelům ve zkoumané věkové skupině. Dotazník byl dostupný k vyplnění po dobu dvou měsíců, od poloviny prosince do poloviny února, přičemž v posledním týdnu již nebyl zaznamenán žádný nový příspěvek. Nejvíce odpovědí bylo obdrženo vždy v den rozeslání žádosti, která probíhalo v několika fázích.

Jednotlivé otázky v dotazníku byly strukturovány do oblastí, jež korespondují s teoretickou částí a postupně na sebe navazují:

- osobní údaje,
- profesní rozvoj a profesní uspokojení,
- motivace k výkonu profese,
- největší rizika v profesi učitele,
- prevence syndromu vyhoření,
- předsudky vůči věku
- a různé postoje k profesi učitele celkově.

Formulace otázek vychází z poznatků získaných v teoretické části práce. V průběhu teoretické části bylo průběžně naznačováno, které aspekty by bylo vhodné dále zkoumat, případně na jaké oblasti se zaměřit či je zúžit na konkrétní věkovou skupinu učitelů působících na prvním stupni základní školy.

Výsledky dotazníkového šetření jsou zpracovány pomocí deskriptivní statistiky a prezentovány v tematických okruzích, které odpovídají jak struktuře dotazníku, tak tématům rozpracovaným v teoretické části práce.

5.3 Popis cílové skupiny respondentů

Respondenty dotazníku byli učitelé primárních škol starší 55 let. Lze předpokládat, že se jedná o učitele, kteří jsou otevření komunikaci a reflexi své osobnosti, což zároveň představuje i určitý limit dotazníku. Tento limit spočívá zejména v tom, že učitelé, kteří odmítají jakékoli aktivity nad rámec svých povinností – a tedy mohou být potenciálně ohroženi syndromem vyhoření – pravděpodobně na výzvu k vyplnění dotazníku nereagují, případně ji mohou vnímat jako obtěžující. Tento problém je však obecně vlastní většině dotazníkových šetření a nelze jej zcela eliminovat ani upravit výsledky výzkumu.

Jak již bylo uvedeno v metodické části, dotazník byl učitelům distribuován prostřednictvím ředitelek a ředitelů jednotlivých škol, což představuje druhý limit výzkumu. Záleželo totiž výhradně na vedení školy, zda prosbu o vyplnění dotazníku učitelům předalo. V případě napjatých vztahů s touto věkovou skupinou je možné, že by se vedení mohlo obávat případných „stížností“ a rozhodlo by se dotazník dále nešířit. Přímé oslovení učitelů v závěru kariéry jinou cestou přitom není možné. Alternativou bylo také umístění dotazníku do facebookových skupin pro učitele, od této možnosti se však nakonec upustilo. Důvodem byla nemožnost kontrolovat jeho dosah, ověřit identitu respondentů a obava ze zkreslení výsledků.

Bylo překvapivé setkat se se vstřícností ředitelek a ředitelů, kteří často odpovídali s přáním hodně štěstí, informovali o předání e-mailu dále, oceňovali zvolené téma diplomové práce a vyjadřovali naději, že v budoucnu dojde k určitým změnám a lepší podpoře pro kolegy v této věkové skupině. Pouze v jednom případě byl zaznamenán negativní komentář, kdy ředitel uvedl, že e-mail nebude přeposlán z důvodu velkého množství podobných žádostí, přičemž

chce svůj čas věnovat pouze vybraným výzkumům. Toto rozhodnutí je však zcela pochopitelné a vlastně i hodné ocenění, i když nepomohlo získat další respondenty.

Pro prvních 750 oslovených ředitelů bylo využito zkoumání každé webové stránky školy a patřičného přímého kontaktu na ředitele či ředitelku. V této části bylo využito rozdělení na muže a ženy a dle toho zvoleno oslovení a komunikace v emailu (jedním ze vzorů je k dispozici v Příloze 2).

Jelikož však počet vrácených dotazníků byl jen kolem sta kusů a vzhledem k časové náročnosti tohoto hledání, byla pro zbytek škol využita databáze Rejstříku škol (MŠMT, 2025). Tam poté již rozdělení na muže a ženy nebylo možné, neboť byly často uvedeny kontakty na zástupce, asistentky, účetní a jiné členy z vedení školy nežli přímo ředitelské pozice. Bylo tedy použito neutrálního oslovení „vážené vedení školy,“ či „vážení kolegové a kolegyně,“ aj. Celkem byl dotazník zaslán 4248 základním školám České republiky. Vrátily se odpovědi od celkem 513 respondentů. Návratnost dotazníků nelze stanovit, neboť není možné určit ke kolika učitelům se žádost o vyplnění skutečně dostala.

Bylo zaznamenáno několik odpovědí od ředitelů škol s tím, že nemají v pedagogickém sboru takto „staré“ kolegy (cca 30 ředitelů škol), zároveň se cca 100 e-mailových adres vrátilo buď z důvodu ochrany před spamy, nebo toho, že e-mailová adresa neexistuje.

6 Výsledky šetření

Následující kapitola představuje výsledky provedeného šetření, které jsou pro větší přehlednost shrnuty v tabulkách a vizuálně znázorněny pomocí grafů. Data byla analyzována s důrazem na srozumitelnost a jasnou interpretaci. Pro snazší orientaci byla procentuální vyjádření zaokrouhlena na celá čísla. Cílem této části je nabídnout ucelený pohled na zjištěné skutečnosti z dotazníkového šetření a podpořit následnou diskusi.

6.1 Osobní údaje a základní informace o učitelích

Prvním cílem části výzkumu bylo rozčlenit respondenty dle věku, pohlaví a délky výkonu profese. Dává to také možnost rozšířit výsledky výzkumu o potencionálními vztahy mezi těmito proměnnými. Téměř vždy jsou zahrnuty odpovědi všech **513 respondentů**. Výjimkou jsou otázky, které jsou rozšiřující a týkají se tak jen některých respondentů, či nepovinné otázky, kdy mají respondenti prostor k dalšímu vyjádření svých postojů.

1. Jaký je Váš věk?

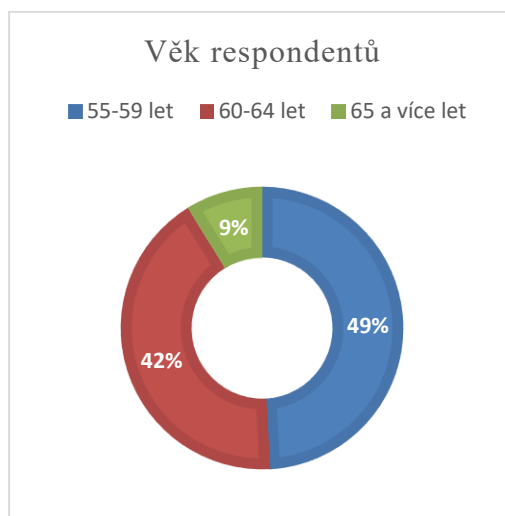
Tabulka 6

Věk respondentů

Věk	Počet respondentů
55–59 let	252
60–64 let	216
65 a více let	45

Z tabulky výše (Tabulka 6) je zřejmé, že necelá polovina respondentů uvedla, že je v té nejnižší věkové kategorii, která je pro tento výzkum relevantní.

V prostřední věkové skupině je 42 % respondentů a nejstarších učitelů, kteří jsou již v důchodovém věku a stále pracují, je 9 % z celkového počtu respondentů (viz Graf 1).



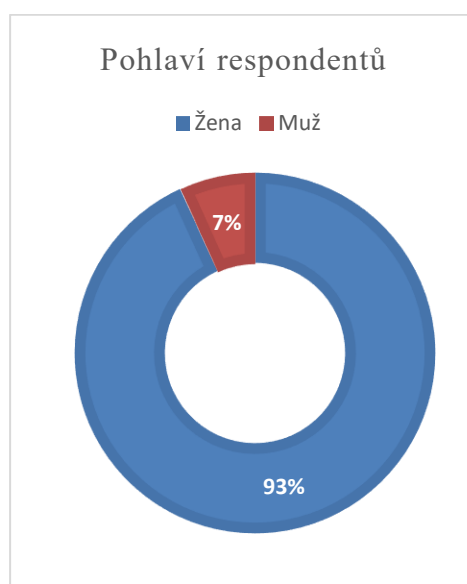
Graf 1
Věk respondentů

Otázka na věk respondentů byla zařazena jako první v případě, že by si někdo nevšiml, pro koho je dotazník určen. Hned první otázka tedy pomohla k utvrzení se, že je zde respondent správně.

2. Jaké je Vaše pohlaví?

Tabulka 7
Pohlaví respondentů

Pohlaví	Počet respondentů
Muž	34
Žena	479



Graf 2

Pohlaví respondentů

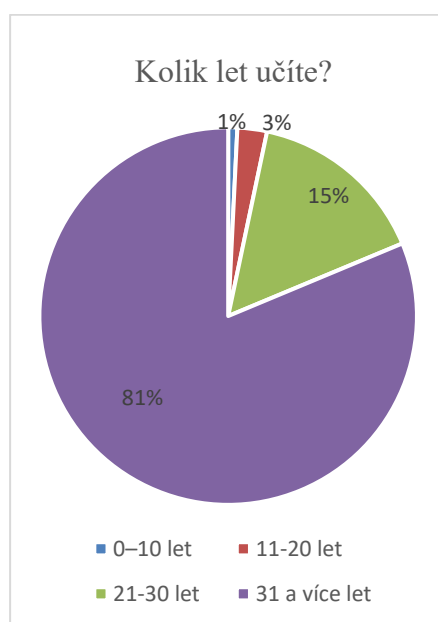
Výsledky ukázaly, že na dotazník reagovalo 7 % mužů (Tabulka 7 a Graf 2), což téměř odpovídá zastoupení mužů v učitelské populaci na prvním stupni základních škol, kdy se podíl mužů v letech 2011–2023 pohyboval směrem dolů od 7,5 % k 6 % (Tabulka 3). Lze tedy říci, že vzorek, který respondenti tvoří, odpovídá reálnému zastoupení v učitelské populaci.

3. Kolik let vyučujete?

Tabulka 8

Počet let praxe respondentů

Kolik let vyučujete?	Počet respondentů
0–10 let	4
11–20 let	12
21–30 let	79
31 a více let	418



Graf 3

Počet let praxe respondentů

Z grafu i tabulky výše (Graf 3, Tabulka 8) je patrné, že 81 % učitelů působí v profesi déle než 31 let, což naznačuje, že se učitelské profesi věnují prakticky celý svůj pracovní život, a lze je tedy oprávněně označit za zkušené odborníky.

Všichni učitelé, kteří jsou starší 65 let uvedli, že učí více než 31 let, kromě jednoho, který učí 21–30 let. V prostřední věkové skupině je pouze jeden učitel, který učí do 10 let, tři učitelé učí 11–20 let, devět učitelů učí 21–30 let a ostatní 31 a více let.

Mezi muži je pouze jediný učitel, který učí do 10 let, jediný, který učí 11–20 let, sedm pedagogů učí 21–30 let, ostatní učí více jak 31 let.

4. Kolik let z toho na primární škole?

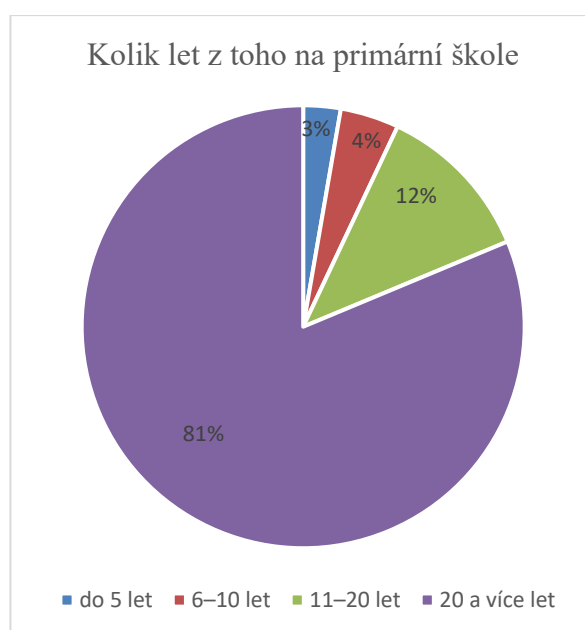
Tabulka 9

Počet let praxe na primární škole

Kolik let na primární škole?	Počet respondentů
Do 5 let	14
6–10 let	21

11–20 let	60
21 a více let	418

Na primární škole učí přes 21 let 81 % respondentů, což je 417 respondentů z celkových 513. Mezi 11–20 lety vyučuje na primární škole 12 % učitelů, což je přesně 60 respondentů. 1% rozdíl je mezi učiteli, kteří učí na primární škole do 5 let a mezi 6–10 lety (Tabulka 9, Graf 4).



Graf 4

Počet let praxe na primární škole

Zajímavým zjištěním je, že nejvíce respondentů, kteří uvedli, že na primární škole učí nejkratší uváděnou dobu, tedy do 5 let, patří do skupiny učitelů s celkovou délkou praxe přesahující 31 let. Jednalo se o devět respondentů. Nabízí se zde otázka, co tyto učitele vedlo k přechodu na primární školu až v závěru kariéry, když většinu profesního života působili na jiném stupni vzdělávání.

Dva další učitelé, kteří rovněž uvedli přechod na primární školu, mají praxi do 10 let, takže pravděpodobně na tomto stupni působí již od začátku své kariéry. Poslední tři respondenti pracují ve školství 21–30 let, což je rovněž poměrně dlouhá doba k tomu, aby se v pozdější fázi profesního života rozhodli změnit vzdělávací stupeň.

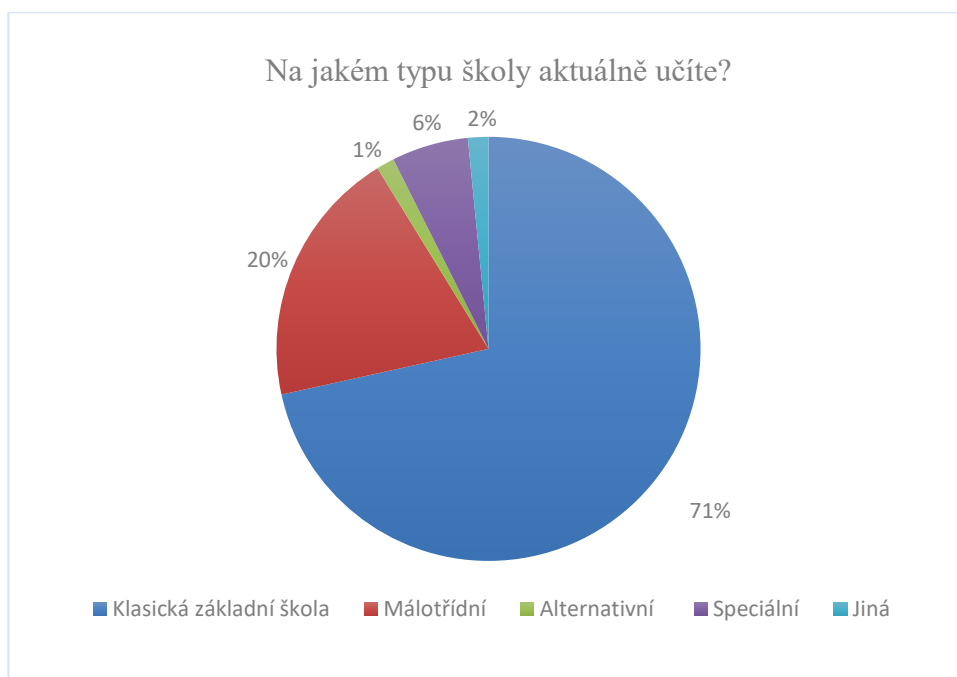
Tato otázka sloužila zároveň jako kontrolní otázka proti „odklikání.“ Během kontroly dat nedošlo k žádné odpovědi, která by převyšovala počtem let předchozí otázku.

5. Na jakém typu školy aktuálně učíte?

Tabulka 10

Respondenti dle typu školy, na které vyučují

Typ školy	Počet respondentů
Klasická základní škola	367
Málotřídní škola	101
Speciální škola	30
Alternativní škola	7
Jiná nežli výše uvedené školy	8



Graf 5

Respondenti dle typu školy, na které vyučují

Na klasické základní škole vyučuje 367 respondentů (Tabulka 10), což činí 71 % (Graf 5). 20 % respondentů působí na málotřídních školách, a 30 učitelů pochází ze speciálních škol,

což je 6 % respondentů. Alternativní a jiné školy uvedlo jako své nynější působiště celkem 15 učitelů, což představuje dohromady 3 % všech respondentů.

Odpověď „Jiná škola“ byla nejčastěji využívána jako volba pro dětský domov se školou a dále různé soukromé či praktické školy bez bližší specifikace. Někteří respondenti využívali odpovědi „jiná škola“ také pro informaci, kde učili dříve, což často byly přechody z klasické školy na málotřídní, či naopak. Nicméně to vždy bylo ve výsledcích upraveno, aby to odpovídalo aktuálnímu stavu.

6. Kolik škol (zaměstnavatelů) jste za posledních 10 let v pozici učitele vystřídal/a?

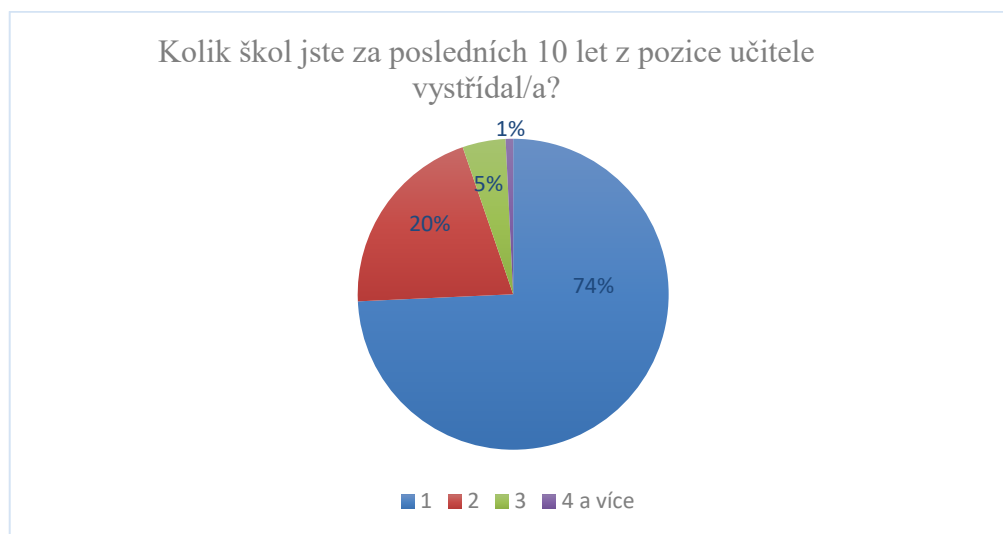
Tabulka 11

Kolik škol jste za posledních 10 let z pozice učitele vystřídal/a?

Počet škol	Počet respondentů
1	381
2	105
3	23
4 a více	4

Dle tabulky (Tabulka 11) i grafu (Graf 6) je patrné, že věrných jedné školy je celých 381 učitelů, což představuje 77 % všech respondentů. 105 učitelů vystříдалo za posledních 10 let školy dvě, jen 23 respondentů uvedlo, že pracovalo ve třech školách a 4 učitelé vystřídalí čtyři a více škol.

Tyto výsledky potvrzují jeden z předpokladů, a tedy to, že starší učitelé jsou většinou loajální vůči svému zaměstnavateli a často zůstávají v jedné škole po celý svůj život. Dokazují to i výpovědi respondentů, kteří vyplnili následující otázku k rozšíření této. Celkem 10 učitelů vyplnilo, že zůstávají v jedné škole po celý život, či profesní kariéru. Důvody, proč došlo k vystřídání prostředí, budou v kombinaci s počtem zaměstnavatelů řešeny v následující otázce.



Graf 6

Kolik škol jste za posledních 10 let z pozice učitele vystřídal/a?

Tato otázka, tedy otázka č. 6 se ukázala jako chybně položena, neboť formulace spíše vyjadřuje počet změn (tedy pokud někdo odpoví „1,“ znamená to, že jednu školu opustil a přešel na jinou, tedy pracoval na dvou školách. Příště by bylo vhodnější formulovat otázku takto: „V kolika školách (u kolika zaměstnavatelů) jste za posledních 10 let pracoval/a jako učitel/ka?“ Tuto chybu se podařilo z části odstranit díky další otázce, kde, pokud došlo k výměně nějaké školy za jinou, učitelé uváděli důvody proč.

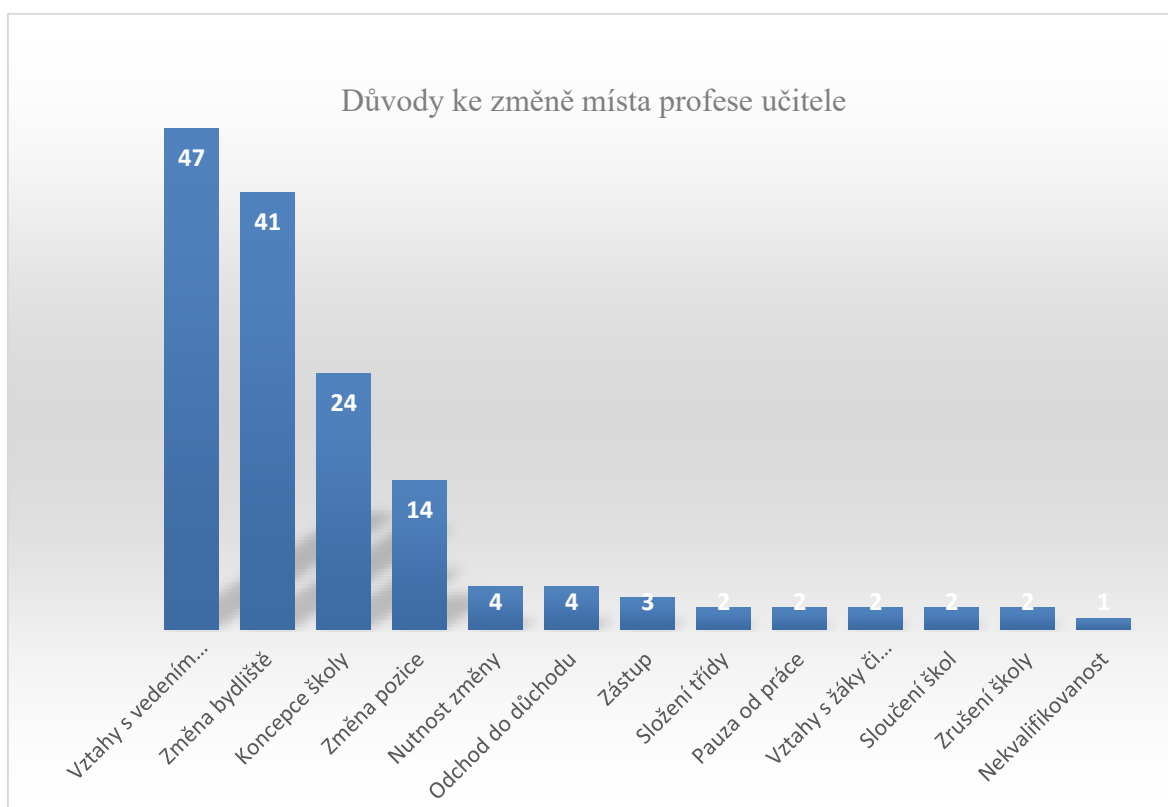
7. Jaký byl důvod ke změně místa výkonu profese? Uveďte všechny relevantní možnosti.

Tabulka 12

Důvody ke změně místa profese učitele.

Důvod ke změně místa	Počet respondentů
Vztahy s vedením či kolegy	47
Změna bydliště	41
Koncepce školy	24
Změna pozice	14
Nutnost změny	4

Odchod do důchodu	4
Zástup	3
Složení třídy	2
Pauza od práce	2
Vztahy s žáky či rodiči	2
Sloučení škol	2
Zrušení školy	2
Nekvalifikovanost	1



Graf 7

Důvody ke změně místa profese učitele

K vyplnění byly předem nabídnuty pouze čtyři možnosti, a to konkrétně: změna bydliště, koncepce školy, vztahy s vedením či kolegy a vztahy s žáky či rodiči. Ostatní varianty mohli

respondenti specifikovat v kolonce „Jiné.“ Učitelé měli vybrat všechny relevantní možnosti. Otázka na důvody změny školy nebyla povinnou otázkou a vyplnilo ji celkem 147 respondentů. Z tabulky výsledků vyplynulo, že učitelé vybírali maximálně 3 položky, přičemž volbu „Jiné“ využilo celkem 147 respondentů. Z těchto individuálních výpovědí došlo k rozřazení mezi důvody, jež jsou uvedené v Tabulce 12.

Z grafu (Graf 7) je patrné, že nejčastěji byly uváděny vztahy s kolegy, a to celkem u 47 respondentů. 41 učitelů uvedlo, že důvodem ke změně místa výkonu profese byla změna bydliště. 24 učitelů změnilo školu díky nevyhovující koncepci a 14 učitelů uvedlo jako důvod změnu své pozice. Nejčastěji specifikovali změnu z učitele na ředitele, doplnění vzdělání, přechod z asistence...

U respondentů, kteří uvedli, že vystřídali 4 a více škol byla u dvou osob zmíněna změna bydliště, u jedné vztahy s vedením či kolegy a u posledního učitele vztahy s žáky či rodiči (tento respondent zároveň dále v dotazníku uvedl, že se setkal s negativními předsudky vůči své osobě vzhledem ke svému věku (tyto předsudky budou dále rozebrány v otázce č. 33), je k zamyšlení, zda toto vnímání předsudků bylo také až důvodem ke změně školy.

Respondenti, kteří vystřídali právě 3 školy nejčastěji uváděli, že důvodem byla změna bydliště, a to celkem v 16 případech. Z ostatních variant nevyčnivaly žádné důvody nad jinými.

Nejvyšší zastoupení důvodu ke změně místa výkonu profese učitele měly vztahy s vedením či kolegy, tyto důvody nejčastěji uváděli respondenti, kteří za posledních 10 let vystřídali 2 školy. Dá se tedy předpokládat, že po změně, kdy si s někým z pedagogického sboru nesedli a školu vystřídali jsou nyní spokojenější.

Ponechána zvlášť je i jedna respondentka ve věku 60–65 let, která uvedla jako důvod ke změně školy nekvalifikovanost pro speciální školu, kde učila předtím (zřejmě po dobu uvedenou jako celkovou z praxe, což byla nejvyšší možná doba, tedy 31 a více let).

6.2 Profesní uspokojení a motivace

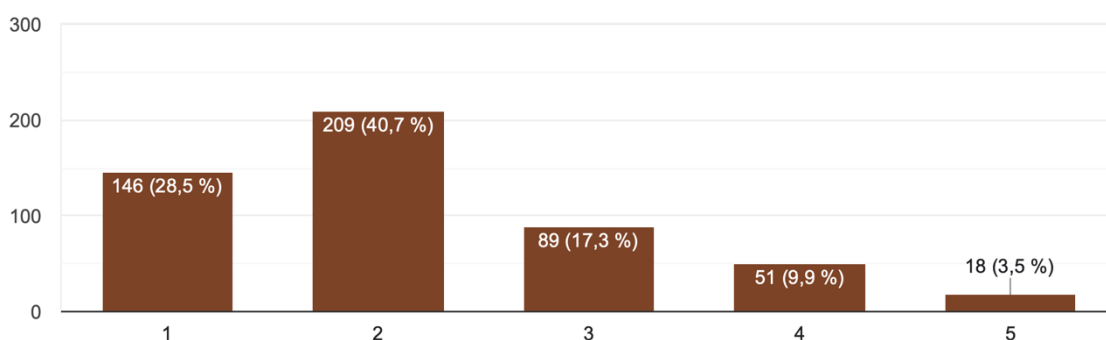
Další část dotazníkového šetření se týkala výzkumu profesní spokojenosti a motivace. Součástí byla i otázka srovnání současné motivace k práci v kombinaci s dřívější motivací.

8. Jak byste zhodnotil/a svou současnou úroveň profesní spokojenosti?

Tabulka 13

Úroveň profesní spokojenosti učitelů

Úroveň profesní spokojenosti	Počet respondentů
Velmi spokojen (1)	146
Spíše spokojen (2)	209
Neutrální (3)	89
Spíše nespokojen (4)	51
Velmi nespokojen (5)	18



Graf 8

Úroveň profesní spokojenosti učitelů

Nejvíce respondentů uvedlo, že jsou se svou úrovní spokojenosti spíše spokojeni, konkrétně 209 respondentů (Tabulka 13), což představuje téměř 41 % (Graf 8) všech zúčastněných. Velmi spokojených je pak téměř 29 % respondentů, celkem tedy 146 učitelů. Naopak velmi nespokojených je jen 18 respondentů, což představuje podíl do 4 % dotázaných.

Tyto výsledky by mohly představovat jednu z proměnných v případě hlubší analýzy výzkumu. Lze vztahovat téměř k jakýmkoliv otázkám, ať už spojených s motivací, dalším vzděláváním, riziky, stresory, či syndromem vyhoření. V neposlední řadě by mohlo být zajímavé provedení kvalitativního výzkumu (formou rozhovoru) s otázkou proč respondenti takto volili a co je k tomu vedlo.

9. Co Vás motivuje k setrvání ve Vaší profesi? Uveďte všechny možnosti

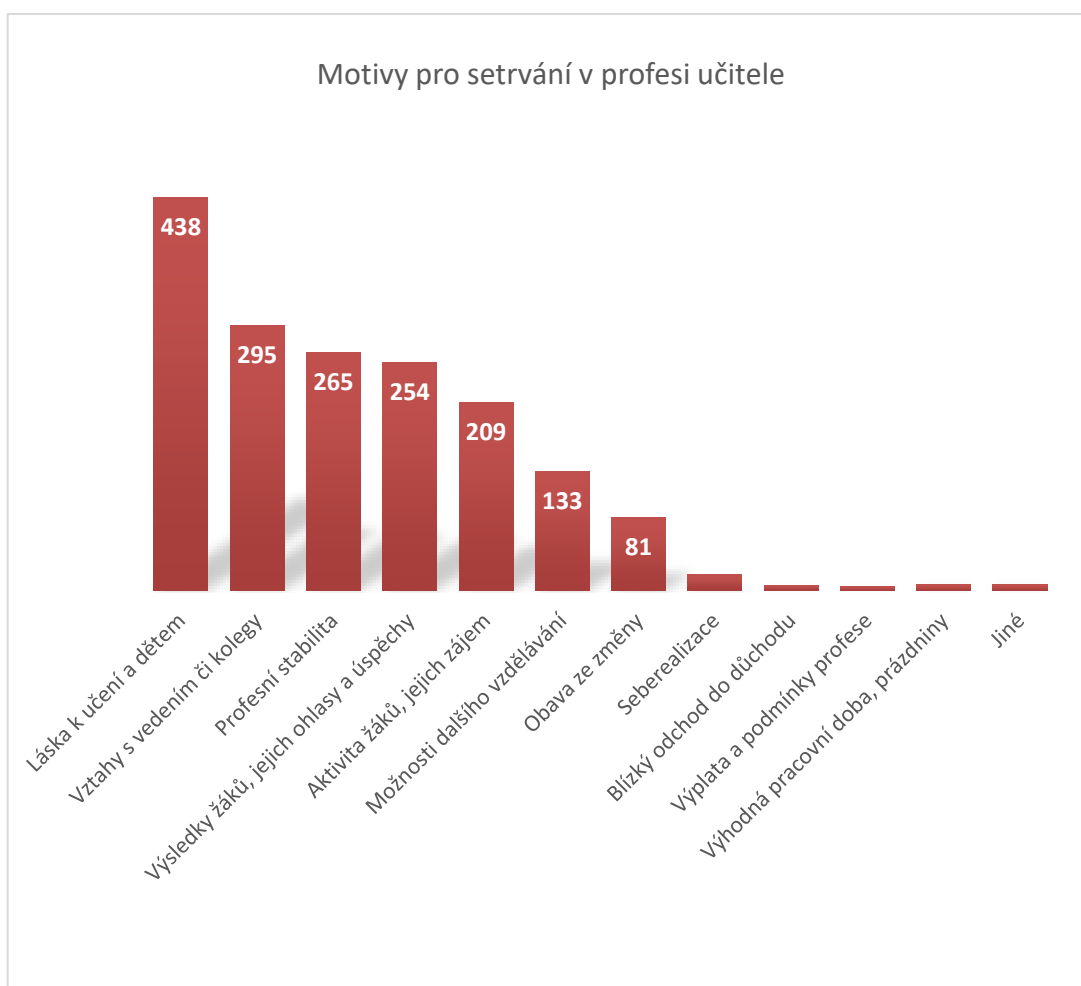
Tabulka 14

Motivy pro setrvání v profesi učitele

Motiv k setrvání v profesi	Počet respondentů
Láska k učení a dětem	438
Vztahy s vedením či kolegy	295
Profesní stabilita	265
Výsledky žáků, jejich ohlasy a úspěchy	254
Aktivita žáků, jejich zájem	209
Možnosti dalšího vzdělávání	133
Obava ze změny	81
Seberealizace	8
Blízký odchod do důchodu	6
Výplata	5
Výhodná pracovní doba a prázdniny	5
Smysluplnost práce	4
Vlastní kreativita	4
Nedostatek znalostí pro jinou profesi	3
Sociální kontakt	2
Metodická podpora mladým kolegům	1
Blízkost bydliště	1
Inovativní záležitosti	1

Tabulka 14 představuje již seskupená data z individuálních výpovědí. Velmi výrazně převyšoval hlavní motiv (volilo ho 438 respondentů), a to láska k učení a dětem. Druhý nejčastější motiv pro setrvání v profesi je vztah k pedagogickému sboru, který uvedlo celkem 295 respondentů. 265 učitelů v závěru své kariéry pak drží v profesi stabilita učitelství. Další dva velké motivy se týkají samotných žáků, a to jejich výsledky, ohlasy, zájem a aktivity – dohromady je uvedlo 463 respondentů (254 a 209). Předposledním výraznějším motivem jsou možnosti dalšího vzdělávání a posledním motivem k setrvání v profesi je obava ze změny, kterou uvedlo celkem 81 učitelů v závěru své kariéry.

Následující graf (Graf 9) ukazuje ještě více shluklá data, aby položek nebylo tolik a byly tak jednotlivé motivy snáze vizuálně rozlišitelné.



Graf 9
Motivy pro setrvání v profesi učitele

10. Jeden hlavní důvod pro setrvání v profesi.

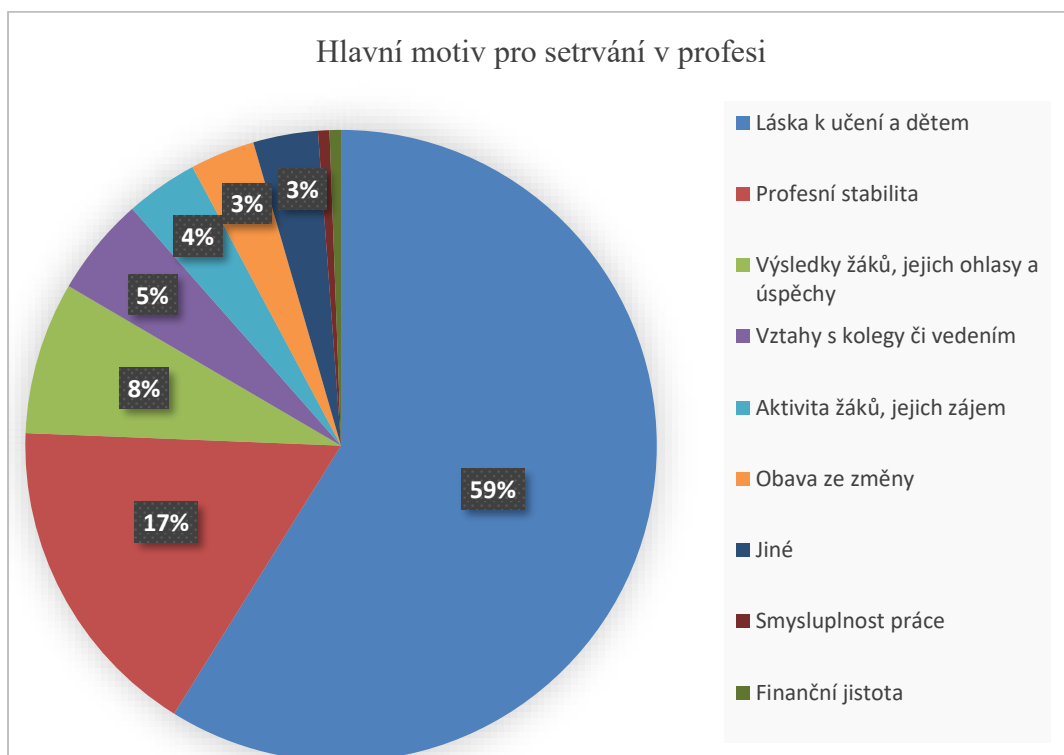
Tabulka 15

Hlavní motiv pro setrvání v profesi učitele

Hlavní motiv k setrvání v profesi	Počet respondentů
Láska k učení a dětem	302
Vztahy s vedením či kolegy	26
Profesní stabilita	86
Výsledky žáků, jejich ohlasy a úspěchy	40
Aktivita žáků, jejich zájem	19
Obava ze změny	17
Jiné	17
Smysluplnost práce	3
Finanční jistota	3

V této otázce je dle tabulky i grafu (Tabulka 15, Graf 10) patrné, že jsou již výsledky zcela jiné nežli v předchozí otázce a tabulce sdružených motivů. Tam volili respondenti všechny motivy, které je udržují v profesi, tedy vše, co se jim vlastně na profesi líbí a co je pro ně cenné. Pokud však mají zvolit pouze jeden hlavní důvod, proč stále učí, téměř vymizel motiv vztahů s vedením či kolegy, který byl v předchozí otázce hned na druhém místě. Naopak velmi silně se umístila profesní stabilita, která sice v předchozí odpovědi byla volena jako třetí nejčastější, avšak v poměru k ostatním odpovědím byla podobně častá. V této otázce ale kromě největšího motivu (tedy lásky k učení a dětem) nemá konkurenta. Celkem je nejdůležitější pro 86 respondentů, což představuje 17 % učitelů.

Nicméně v obou otázkách je naprosto nejčastější odpovědí Láska k učení a dětem, kterou jako hlavní motiv uvedlo celkem 302 respondentů, což tvoří 59 % učitelů.



Graf 10

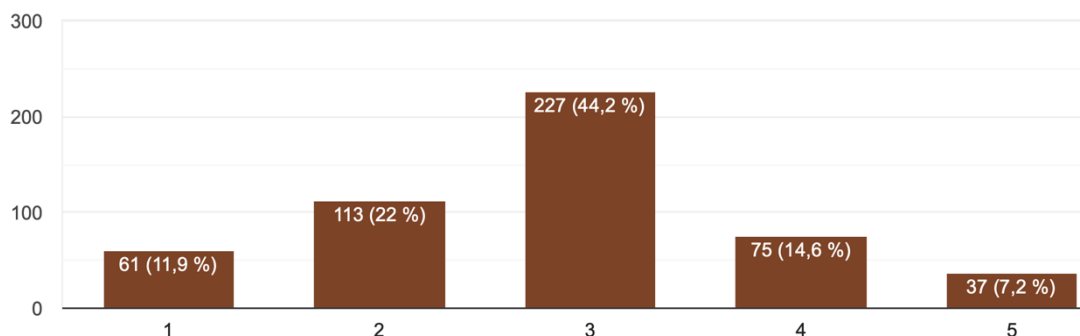
Hlavní motiv pro setrvání v profesi učitele

11. Jak byste zhodnotil/a svou aktuální motivaci k práci ve srovnání s dřívějšími lety?

Tabulka 16

Aktuální motivace učitelů ve srovnání s dřívějšími lety

Aktuální motivace	Počet respondentů
Rozhodně větší než dříve (1)	61
Spíše větší než dříve (2)	113
Je na stejné úrovni jako dříve (3)	227
Spíše menší než dříve (4)	75
Rozhodně menší než dříve (5)	37



Graf 11

Aktuální motivace učitelů ve srovnání s dřívějšími lety

V případě srovnání aktuální a dřívější motivace k práci učitelů jsou výsledky velmi pozitivní. Tabulka 16 ukazuje přehledně výsledky s počty respondentů, vizuálně přehlednější jsou však výsledky patrné z grafu (Graf 11). Více než 44 % učitelů uvedlo, že jejich motivace je na stejné úrovni jako v předchozích letech. Dalších téměř 34 % uvedlo, že motivace je vyšší než v minulých letech a ke snížení aktuální motivace došlo u necelých 22 % respondentů.

U této otázky by bylo vhodné zkoumat další vztah mezi ostatními proměnnými. Například to, kolik škol respondenti vystřídal, zda by jim nepomohla změna prostředí, či jak dlouho učí, zda nejsou ohroženi syndromem vyhoření, aj.

V případě zaměření se na ty respondenty, kteří uvedli, že je jejich motivace rozhodně nižší než dříve, tak v kombinaci se syndromem vyhoření si pouze dva učitelé myslí, že syndromem vyhoření „rozhodně“ ohroženi nejsou, a tři, že „spíše ne.“ Dva učitelé nedokáží posoudit a zbylých 30 respondentů si myslí, že se jich syndrom vyhoření týká. V 17 případech dokonce ve nejvyšší možné míře, tedy „rozhodně ano,“ 13 respondentů se domnívá, že „spíše ano.“

6.3 Profesní a osobnostní rozvoj

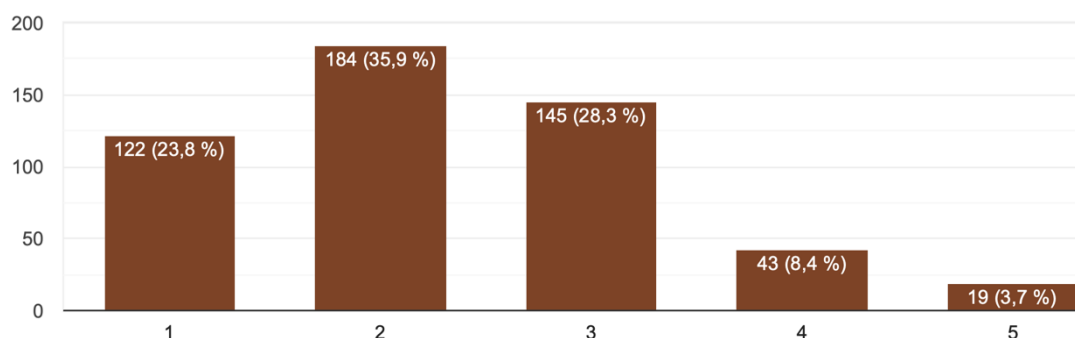
Další otázky dotazníku se věnovaly dalšímu vzdělávání. Tématům, kterým se respondenti věnují a jak hodnotí jejich přínos. Dále také hodnocení a vlastní reflexi. Otázky byly zaměřené současně i na ochotu předávat své zkušenosti a vnímání vlastní doceněnosti.

12. Jaký význam má pro Vás další vzdělávání ve Vaší profesní kariéře?

Tabulka 17

Význam dalšího vzdělávání na profesní kariéru učitelů

Význam dalšího vzdělávání na profesní kariéru	Počet respondentů
Zcela zásadní význam (1)	122
Spíše zásadní význam (2)	184
Neutrální (3)	145
Spíše žádný význam (4)	43
Vůbec žádný význam (5)	19



Graf 12

Význam dalšího vzdělávání na profesní kariéru učitelů

V případě dalšího vzdělávání uvedlo téměř 24 % respondentů (Graf 12), že pro ně má zcela zásadní význam. Nejpočetnější byla odpověď, že je pro učitele další vzdělávání spíše zásadní, kterou volilo celkem 36 % respondentů a činí tak 36 % všech odpovědí. 145 učitelů (Tabulka 17) se nepřiklonilo ani k jedné straně významnosti, což je celkem 28 % respondentů. Vůbec žádný význam ve vzdělávání nespatřuje 19 respondentů a 43 respondentů uvádí, že je pro ně další vzdělávání nemá spíše žádný význam. Dohromady tedy nenaplnuje další vzdělávání 12 % respondentů.

13. Účastnil/a jste se za poslední rok nějaké formy dalšího vzdělávání?

Tabulka 18

Účast na dalším vzdělávání během posledního roku

Účast na dalším vzdělávání	Počet respondentů	Podíl
Ano	487	95 %
Ne	26	5 %

Některé formy dalšího vzdělávání se zúčastnilo 487 učitelů výzkumu (Tabulka 18), což představuje 95 % všech respondentů. 26 osob uvedlo, že žádné další vzdělávání neabsolvovalo. Důvody jsou vypsány v následující otázce.

Někteří respondenti, kteří uvedli, že další vzdělávání absolvovali, využili ještě další otázky k rozšíření své výpovědi. V nich oceňovali možnost webinářů, které jsou pro ně časově dostupnější a eliminují nutnost cestování. Uváděli, že si i přes kurzy informace dohledávají sami a zmínili, že zájem mají zejména o technologie a nové přístupy.

14. Pokud jste se neúčastnila jakékoli formy dalšího vzdělávání, jaké byly Vaše důvody?

Tabulka 19

Důvod neúčasti na dalším vzdělávání během posledního roku

Důvod neúčasti na dalším vzdělávání	Počet respondentů
Informace si dohledávám sám/sama	10
Není vzhledem k délce profese již nutné	10
Z důvodu psychického nebo fyzického vyčerpání	5
Nic nového nepřináší	2
Malá kapacita kurzů	2
Dlouhodobá nemoc	1
Z časových důvodů	1

Dalšího vzdělávání se nezúčastnilo 26 respondentů, avšak důvod neúčasti uvedlo pouze 25 respondentů.

Nejčastěji volili odpověď, že si informace dohledávají sami a nepovažují již další vzdělávání za nutné vzhledem k létům praxe. Oba tyto důvody volilo 10 respondentů (Tabulka 19), 5 jich dále zaškrtnulo, že na další vzdělávání již nemají sílu. Další varianty nebyly v předepsané nabídce odpovědí, takže je respondenti uvedli sami od sebe, a to především, že jim ze zkušenosti nic nového nepřináší, příp. že kurzy, o které by měli zájem jsou brzy naplněné a uvolnili tak místo mladším kolegům. Jen po jedné odpovědi získal nedostatek času a jednou respondent uvedl, že je dlouhodobě nemocný.

Na rozdíl od předchozí otázky zde byla zaznamenána zmínka, která se lišila od preference webinářů – někteří respondenti uvedli, že kurzy, které je skutečně zajímají, upřednostňují absolvovat prezenčně. Bylo by však nutné tuto informaci podložit dalším výzkumem, aby se ověřilo, zda se jedná o individuální preference, nebo o obecný trend v rámci celé skupiny.

15. Pokud jste navštívil/a další vzdělávání, čeho se týkalo? Pokud jste navštívil/a více forem vzdělávání, vyberte VŠECHNY relevantní možnosti.

Tabulka 20

Témata dalšího vzdělávání

Témata dalšího vzdělávání	Počet respondentů
Technologie ve výuce	300
Didaktická témata	272
Osobnostní rozvoj	243
Problematika žáků se SVP	240
Leadership, řízení, management, mentoring	10
Předcházení konfliktů, šikaně	7
Legislativa, změny, kurikula	5
Formativní hodnocení	4

Zdravověda, první pomoc	3
Jiné	12

Učitelé v závěru své kariéry nejčastěji navštěvují kurzy, které se věnují technologiím ve výuce, uvedlo je přesně 300 respondentů (Tabulka 20) z celkového počtu 493 respondentů. (Ostatní respondenti do celkového počtu 513 tuto otázku nevyplňovali, neboť žádné další vzdělávání neabsolvovali). Zde by bylo velice zajímavé udělat průzkum u učitelů, kteří nejsou v této věkové skupině. Zda by také volili jako nejnavštěvovanější technologická témata, či by zvítězila jiná. Druhé nejčastější volené další vzdělávání bylo z oblasti didaktiky, které navštívilo 272 respondentů.

Srovnatelnou účast měly i kurzy zaměřené na osobnostní rozvoj a problematiku žáků se SVP, kterých se zúčastnilo 240–243 respondentů. Jiné oblasti vzdělávání se vyskytovaly jen v počtu několika respondentů, jsou viditelná v Tabulce 20.

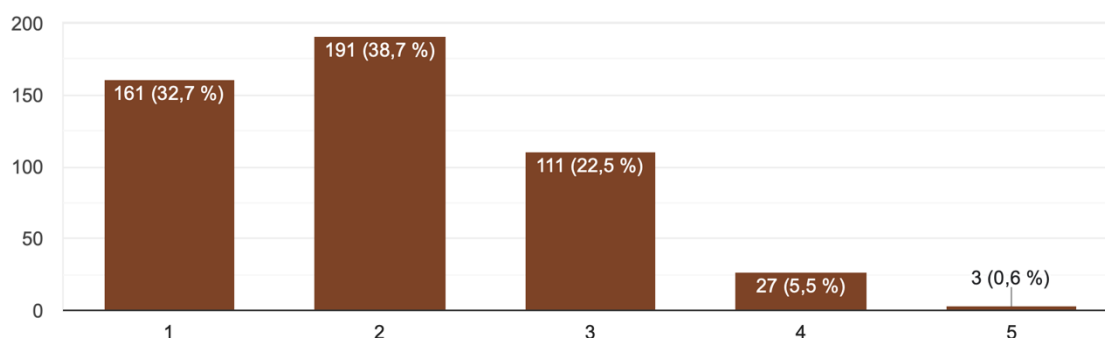
Do oblasti „jiné“ bylo shrnuto následující: enviromentální témata, filozofie výchovy, kritické myšlení, pilotní ověřování učebnic, mindfulness pro děti, inspekční činnost, socioemoční učení a komunikační dovednosti.

16. Považoval/a jste navštívené kurzy či školení za přínosné?

Tabulka 21

Přínos dalšího vzdělávání

Přínos dalšího vzdělávání	Počet respondentů
Ano, za velmi přínosné (1)	161
Ano, za spíše přínosné (2)	191
Neutrální (3)	111
Ne, spíše přínosné nebyly (4)	27
Ne, vůbec přínosné nebyly (5)	3



Graf 13

Přínos dalšího vzdělávání

Navíc zde odpověděli i respondenti, kteří nemuseli (poslední rok na žádném školení nebyli). Z celkem tedy 493 odpovědí, hodnotilo kurzy a školení za velmi přínosné téměř 33 % respondentů a necelých 39 % za spíše přínosné. Přínos kurzů naopak vyvrátilo celkem 30 učitelů (Tabulka 21), což činí 6 % respondentů.

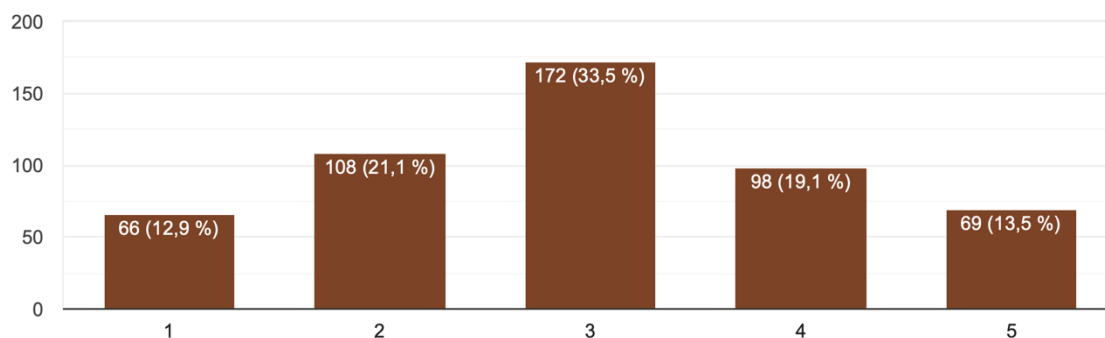
Z grafu (Graf 13) je tedy patrné, že učitelé další vzdělávání oceňují a považují ho za přínosné pro jejich neustálý rozvoj. Toto zjištění nepotvrdilo původní předpoklad, že se učitelé budou účastnit pouze povinných školení z důvodu, že musí, neboť v tomto případě by hodnocení přínosů kurzů či školení bylo naprosto jiné. Jde samozřejmě jen o domnělý názor, který by se musel podrobit dalšímu zkoumání.

17. Reflektujete si písemně svoji výuku?

Tabulka 22

Reflexe vlastní výuky

Reflexe vlastní výuky	Počet respondentů
Ano, vždy (1)	66
Ano, často (2)	108
Neutrální = někdy, občas (3)	172
Ne, málokdy (4)	98
Ne, nikdy (5)	69



Graf 14

Reflexe vlastní výuky

Z dat v Tabulce 22 to není tak zřejmé, ale Graf 14 zcela jasně ukazuje, že odpovědi na tuto otázku se rozdělily téměř rovnoměrně. Graf je poměrně symetrický, což naznačuje, že přibližně 50 % učitelů se věnuje reflexi výuky, přičemž průměrná odpověď by odpovídala výrazu „někdy“ nebo „občas.“

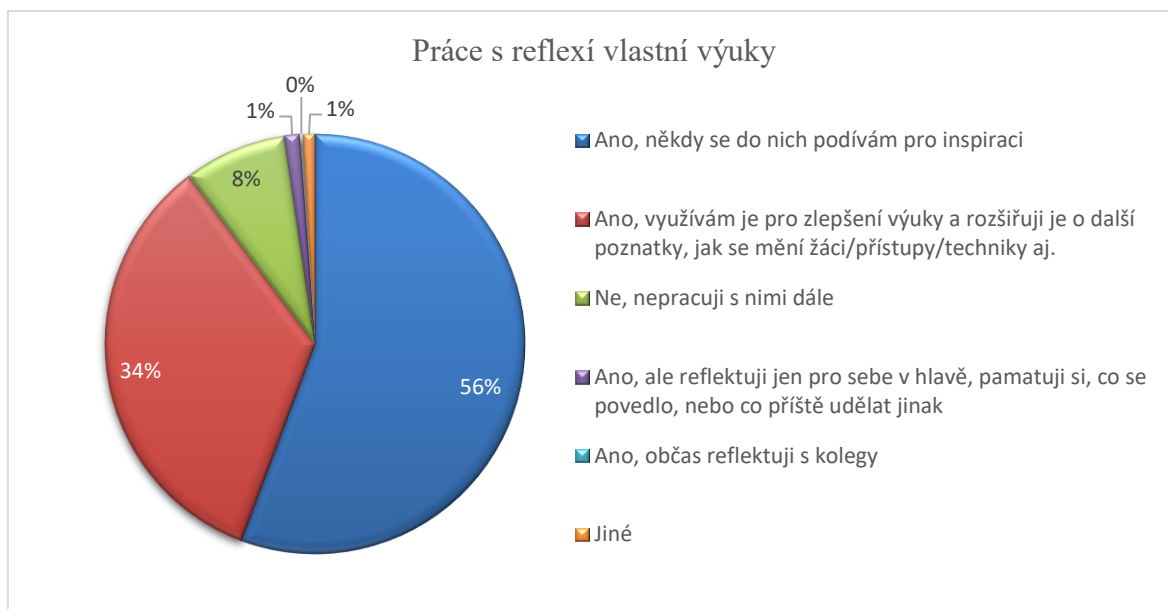
Zde se předpoklad nepotvrdil, neboť z rešeršní části spíše vyplývalo, že se učitelé reflexi moc nevěnují.

18. Pokud si reflektujete vlastní výuku, pracujete poté v budoucnu se svými reflexemi? Případně specifikujte jak/proč.

Tabulka 23

Práce s reflexí vlastní výuky

Práce s reflexí vlastní výuky	Počet respondentů
Ano, někdy se do nich podívám pro inspiraci	239
Ano, využívám je pro zlepšení výuky a rozšiřuji je o další poznatky, jak se mění žáci/přístupy/techniky aj.	146
Ne, nepracuji s nimi dále	34
Ano, ale reflektuji jen pro sebe v hlavě, pamatuji si, co se povedlo, nebo co příště udělat jinak	5
Ano, občas reflektuji s kolegy	1

**Graf 15***Práce s reflexí vlastní výuky*

Práce s vlastními reflexemi potvrdilo celkem 391 respondentů (Tabulka 23), přičemž tuto otázku zodpovědělo 429 respondentů. 34 učitelů se svými reflexemi dále nepracuje a 4 učitelé si nebyli jisti otázkou, takže nedokázali správně odpovědět. Dle grafu (Graf č. 15) je patrné, že 92 % učitelů se svými reflexemi nadále pracují a využívají je pro zlepšení své výuky, ať již v minimální možné míře, či jsou pravidelně rozšiřované.

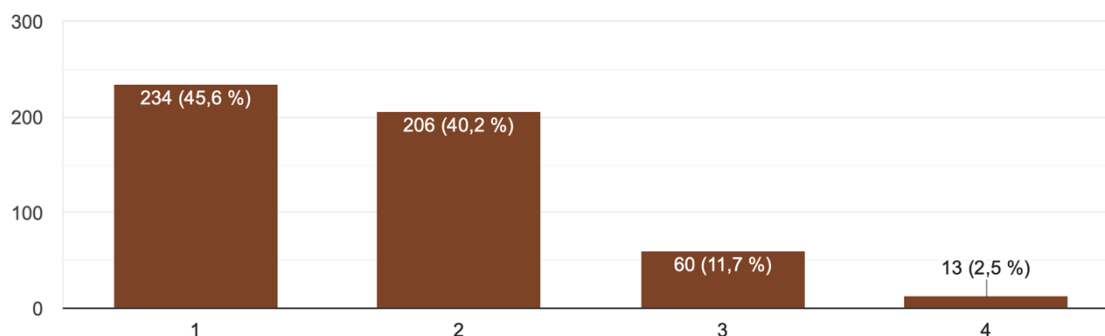
Tento výsledek nepotvrdil předpoklad, že většina učitelé v závěru své kariéry si reflexe nedělá, či s nimi dále nepracuje.

19. Dostává se Vám tolik profesní podpory, kolik potřebujete?

Tabulka 24*Dostatek profesní podpory*

Dostatek profesní podpory	Počet respondentů
Rozhodně ano (1)	234
Spíše ano (2)	206

Spíše ne (3)	60
Rozhodně ne (4)	13



Graf 16

Dostatek profesní podpory

V této otázce byla záměrně použita pouze 4bodová škála, aby se učitelé museli přiklonit na jednu či na druhou stranu. Ačkoliv by se mohlo zdát, že graf (Graf 16) působí pozitivně, neboť více než 95 % učitelů má dostatek profesní podpory, tak je stále 73 učitelé (Tabulka 24), kteří tolik podpory, kolik by potřebovali, podle nich nedostávají. Znamená to tedy, že téměř 15 % učitelů jsou v tomto případě odkázáni především sami na sebe, neboť je pro ně podpora nedostatečná.

Tato oblast je taktéž vhodná pro další výzkum, neboť při vyřešení chybějící podpory by mohlo dojít k větší spokojenosti učitelů, kteří by tak mohli podávat kvalitnější výkony.

Zároveň v následujících dvou otázkách bude popsán i vzájemný vztah mezi potřebou a dostatkem profesní podpory.

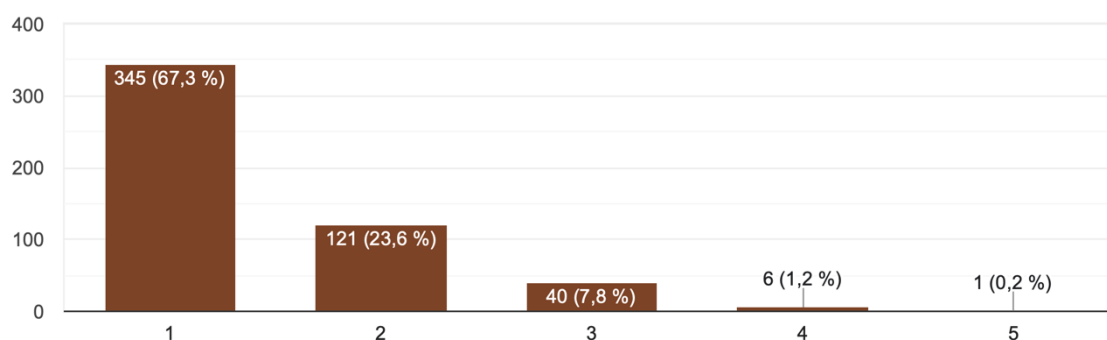
20. Jak důležitá je pro Vás profesní podpora od vedení?

Tabulka 25

Míra důležitosti profesní podpory od vedení

Míra důležitosti profesní podpory od vedení	Počet respondentů
Velmi důležitá (1)	345

Spíše důležitá (2)	121
Neutrální (3)	40
Spíše není důležitá (4)	6
Vůbec není důležitá (5)	1



Graf 17

Míra důležitosti profesní podpory od vedení

Pro více než 67 % učitelů v závěru kariéry (Graf 17) se jeví profesní podpora od vedení jako velmi důležitá ve výkonu jejich povolání. Jako spíše důležitou ji ohodnotilo dalších 24 % respondentů a 8 % respondentů se nepřiklonilo k důležitosti ani na jednu či druhou stranu. Jen pro 7 učitelů (Tabulka 20) podpora od vedení důležitá není, přičemž pro 1 z nich dokonce vůbec.

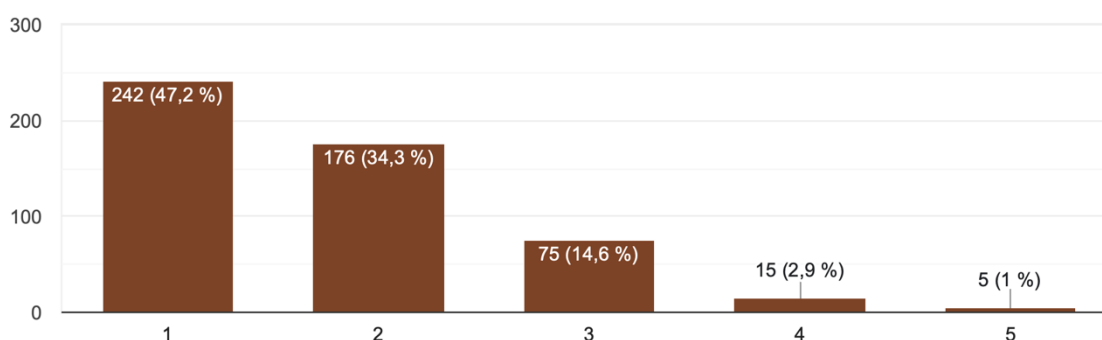
Zajímavý je vztah mezi důležitostí podpory vedení a jejím (ne)dostatkem. Z respondentů, kteří uvedli, že je pro ně podpora vedení velmi či spíše důležitá, ji celkem 10 zcela postrádá (zvolili v otázce č. 19 hodnotu 4 na škále). Dalších 46 respondentů uvedlo, že podporu vedení spíše nemají. Celkem tedy 56 učitelů, pro které je podpora vedení důležitá, pocítuje její nedostatek.

21. Jak důležitá je pro Vás profesní podpora od kolegů?

Tabulka 26

Míra důležitosti profesní podpory od kolegů

Míra důležitosti profesní podpory od kolegů	Počet respondentů
Velmi důležitá (1)	242
Spíše důležitá (2)	176
Neutrální (3)	75
Spíše není důležitá (4)	15
Vůbec není důležitá (5)	5



Graf 18

Míra důležitosti profesní podpory od kolegů

I podpora od kolegů byla respondenty hodnocena ve 242 případech (Tabulka 26) jako velmi důležitá, což představovalo celkem 47 % učitelů (Graf 18). Pro 176 je spíše důležitá, což činí 34 % z celkového vzorku respondentů.

Ve srovnání s podporou od vedení je podpora od kolegů o něco méně důležitá, avšak její rozložení se spíše přerozdělilo podle uváděné míry důležitosti. Celkově však zůstala v levé polovině grafu, což potvrzuje její význam pro pracovní život.

Pokud dojde opět k hodnocení vztahu mezi mírou důležitosti podpory od kolegů s jejím (ne)dostatkem, ukazuje se podobný trend jako u podpory ze strany vedení. Celkem 7 respondentů, pro které je podpora kolegů velmi či spíše důležitá, uvedlo, že se jim

požadované profesní podpory rozhodně nedostává. Dalších 42 respondentů ji spíše postrádá. Celkem tedy 49 učitelů vnímá nedostatek pro ně tolik důležité kolegiální podpory.

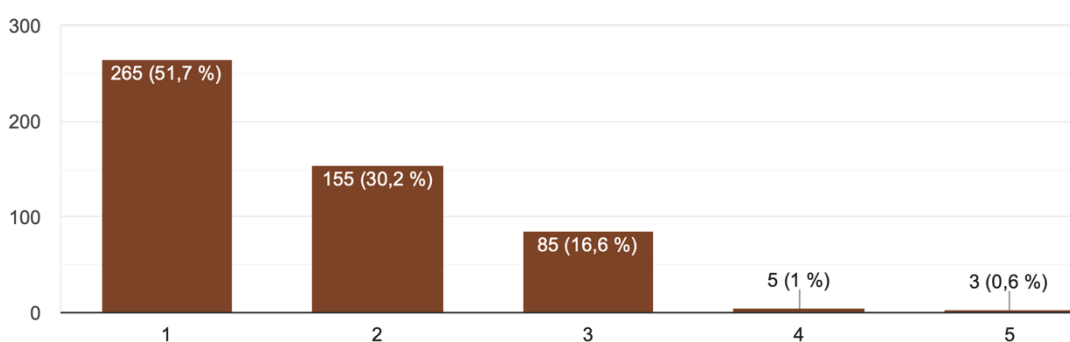
Zajímavé by bylo porovnat výsledky s výzkumem zaměřeným na učitele na začátku či v průběhu kariéry a zjistit, do jaké míry se důležitost podpory liší v jednotlivých fázích profesního života. Tento výzkum by tak mohl sloužit jako základ pro další zkoumání významu profesní podpory v různých etapách učitelské kariéry.

22. Do jaké míry souhlasíte s následujícím výrokem: Rád/a předávám své zkušenosti mladším kolegům.

Tabulka 27

Rád/a předávám zkušenosti mladším kolegům

Rád/a předávám zkušenosti kolegům	Počet respondentů
Zcela souhlasím (1)	265
Spíše souhlasím (2)	155
Neutrální (3)	85
Spíše nesouhlasím (4)	5
Vůbec nesouhlasím (5)	3



Graf 19

Rád/a předávám zkušenosti mladším kolegům

Tato otázka byla položena proto, aby zjistila, jak moc jsou učitelé nakloněni předávání svých zkušeností mladším kolegům. Téměř 52 procent starších učitelů (Graf 19) předávají kolegům

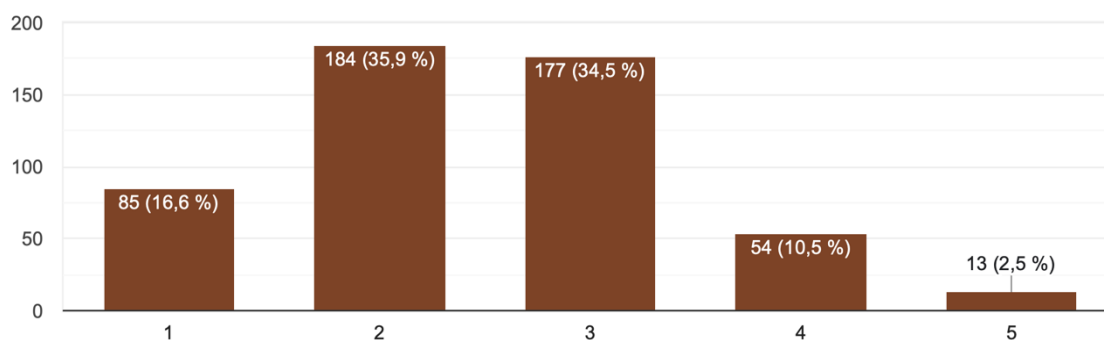
zkušenosti rádi, 30 % učitelů již o něco méně, 17 % učitelů by se zařadilo mezi „někdy rád/a, někdy nerad/a“ a jen necelá 2 % předávat zkušenosti nechtějí, resp. nejsou za to rádi. Počty respondentů v číslech jsou k vidění v Tabulce 27.

23. Do jaké míry souhlasíte s následujícím výrokem: Mladší kolegové mě často žádají o radu, či chodí do mé výuky na hospitace.

Tabulka 28

Kolegové mě často žádají o radu

Kolegové mě často žádají o radu	Počet respondentů
Zcela souhlasím (1)	85
Spíše souhlasím (2)	184
Neutrální (3)	177
Spíše nesouhlasím (4)	54
Vůbec nesouhlasím (5)	13



Graf 20

Kolegové mě často žádají o radu

Z Tabulky 28 i Grafu 20 je patrné, že dle starších učitelů mladší kolegové o jejich rady nestojí tolik, jako je starší učitelé rádi dávají. Otázka je, zda jde o subjektivní pocit, který z jejich „nástupců“ mají, či tato domněnka odpovídá reálnému stavu. A pokud ano, proč se tak děje? Je to z časového důvodu – tedy například, že by mladší učitelé rádi hospitovali u zkušenějších kolegů, ale nemá za ně v tuto dobu kdo vyučovat, či o poznání výuky kolegy

nestojí? Avšak v případě pouhých rad, by časový nedostatek neměl být tak zásadní, neboť krátké konzultace by neměly zabrat větší prostor ani na jedné straně.

Téměř 17 % učitelů naprosto souhlasí s tím, že si k nim často mladší kolegové chodí pro radu. Z těchto 85 učitelů jen 4 respondenti někdy své rady předávají rádi, někdy ne (nepřiklonili se na 5bodové škále ani na jednu stranu), 7 z nich je předávají spíše rádi a ostatní respondenti s výrokem „řád/a předávám své zkušenosti mladším kolegům“ zcela souhlasilo. Dá se předpokládat, že pro těchto 17 % učitelů dochází k téměř ideálnímu stavu, kdy své zkušenosti rádi dávají a mají naopak proti sobě někoho, kdo o rady stojí a dochází si pro ně.

Největší zastoupení měl „spíše souhlas“ s poptávkou po zkušenostech, což je i tak velmi dobrý stav, neboť se nachází 36 % učitelů na levé straně grafu a jsou tak v podobné situaci jako učitelé v přechozím vyhodnocení.

Zajímavý je výsledek u dvou respondentů, kteří uvedli, že kolegové je často žádají o pomoc, avšak oni své zkušenosti předávají neradi (jeden velmi nerad, druhý spíše nerad). Tento postoj může být způsoben například koncepcí školy, kdy je předávání zkušeností stanoveno vedením, nebo může být důvodem velké množství otázek, které zkušení učitelé považují za nadbytečné. Dále může být příčinou i vysoký počet kolegů, kteří o radu žádají, což již zasahuje do jejich volného času.

V případě hospitací může být pocit nepohodlí spojený s častým sledováním jejich práce jinými kolegy.

Bohužel se ani jeden z těchto respondentů nechtěl zúčastnit další fáze výzkumu, takže tento pohled nebude dále zkoumán, nicméně otevírá prostor pro další výzkum v této oblasti.

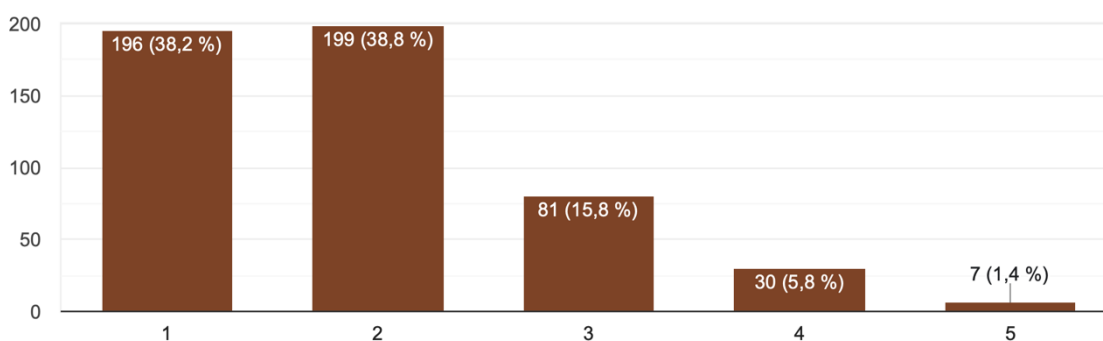
Velmi početná je i skupina 177 respondentů (35 %), která se nedokáže přiklonit ani na jednu stranu výpovědi.

24. Do jaké míry souhlasíte s následujícím výrokem: Ve škole jsou mé zkušenosti doceněny.

Tabulka 29

Ve škole jsou mé zkušenosti doceněny

Ve škole jsou mé zkušenosti doceněny	Počet respondentů
Zcela souhlasím (1)	196
Spíše souhlasím (2)	199
Neutrální (3)	81
Spíše nesouhlasím (4)	30
Vůbec nesouhlasím (5)	7



Graf 21

Ve škole jsou mé zkušenosti doceněny

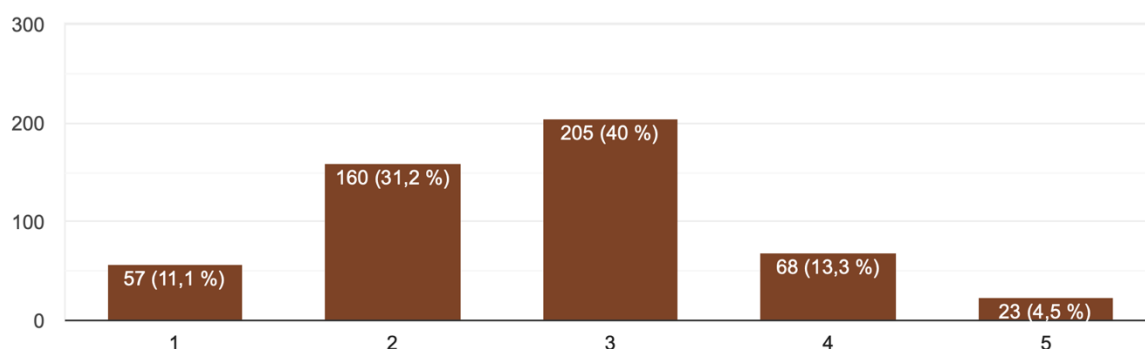
Výsledky této otázky jsou velmi pozitivní. Téměř 400 učitelů z 513 si myslí (Tabulka 29), že jsou jejich zkušenosti doceněny (196 z nich s tím zcela souhlasí a 199 jich spíše souhlasí). Vzhledem k poznatku z teorie, že v pozdějším věku mohou vznikat pochybnosti a pocity nedocnění, lze předpokládat, že se respondenti podceňovali. Přesto však na pětibodové škále zvolilo celkem 77 % respondentů první nebo druhou možnost (Graf 21). Téměř 16 % si nebylo jistých mírou svého docnění a 7 % hodnotilo své znalosti jako nedocněné.

25. Do jaké míry souhlasíte s následujícím výrokem: Rád/a bych předával/a své zkušenosti více systematicky.

Tabulka 30

Rád/a bych předával/a své zkušenosti více systematicky

Rád/a bych předával/a své zkušenosti více systematicky	Počet respondentů
Zcela souhlasím (1)	57
Spíše souhlasím (2)	160
Neutrální (3)	205
Spíše nesouhlasím (4)	68
Vůbec nesouhlasím (5)	23



Graf 22

Rád/a bych předával/a své zkušenosti více systematicky

Z tohoto grafu (Graf 22) je patrné, že se učitelé nedokáží plně rozhodnout, a proto nejčastěji volí neutrální střed škály (205 respondentů – viz Tabulka 30), i když s lehkou převahou vlevo, což znamená, že větší část učitelů by měla zájem o systematictější předávání svých zkušeností. Jedná se celkem o 42 % respondentů. 18 % učitelů však o větší systematicčnost nestojí.

I o této odpovědi by bylo vhodné zjistit proč takto dopadla a podrobit tak učitele navazujícímu kvalitativnímu výzkumu. Zda je to z důvodu obav před větším zatížením, přidáním povinností, či administrativy, nebo jim jen současný stav natolik vyhovuje, že

nevidí smysl v tom ho měnit. Však oni sami zřejmě získávali rady od starších učitelů podobným způsobem, jako je tomu dosud, tedy bez nějaké větší koncepce.

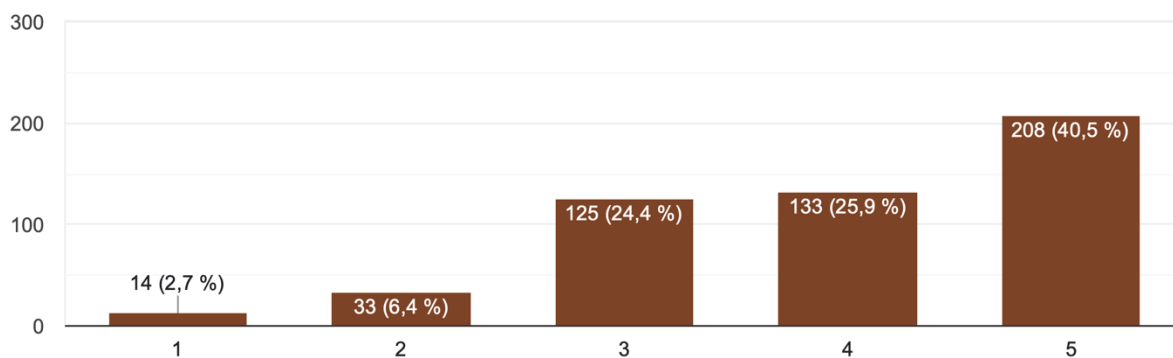
Možná je i varianta, že respondenti úplně neporozuměli otázce, čemuž by se šlo vyhnout například doplněním konkrétní formy předávání zkušeností jako je mentoring.

26. Jak hodnotíte svoji pracovní zátěž ve srovnání s předchozími lety?

Tabulka 31

Srovnání pracovní zátěže s předchozími lety

Pracovní zátěž s předchozími lety	Počet respondentů
Mám podstatně méně práce než dříve (1)	14
Mám spíše méně práce než dříve (2)	33
Mám stejně práce jako dříve (3)	125
Mám spíše více práce než dříve (4)	133
Mám podstatně více práce než dříve (5)	208



Graf 23

Srovnání pracovní zátěže s předchozími lety

Tato otázka měla zjistit nikoliv skutečný objem práce učitelů ve srovnání s předchozími lety, ale jejich subjektivní vnímání pracovní zátěže. Dá se předpokládat, že pracovní zátěž bude u všech učitelů srovnatelná, takže její vnímání by mělo být podobné. Avšak na Grafu 23 je viditelné, že se 24 %, 26 % a 41 % rozdělilo do 3 sloupečků s odpověďmi: mám stejně práce,

spíše více práce, podstatně více práce než dříve, přičemž poslední možnost volilo 208 respondentů (Tabulka 31).

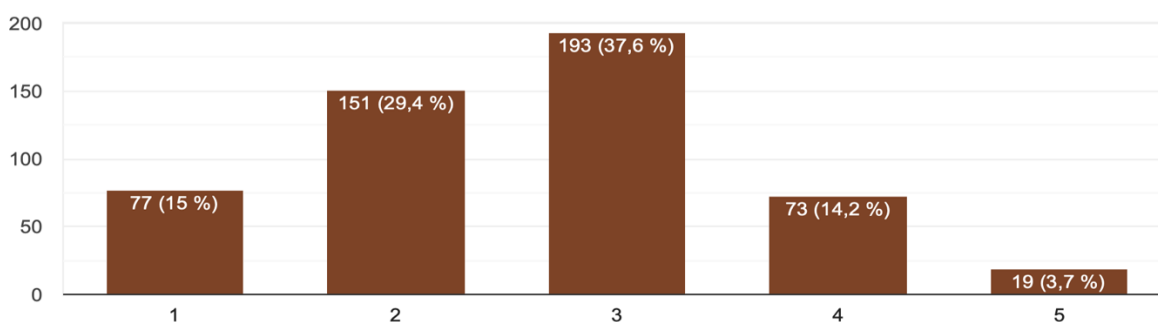
V návaznosti na již zmíněnou možnou obavu nad přidáním povinností v otázce o větší systematickosti předávání zkušeností, byla data respondentů, kteří volili pátou odpověď (tedy „vůbec nesouhlasím s tím, že bych měl/a předávat zkušenosti více systematicky“) zkoumána v této otázce. Celkem se jednalo o 23 respondentů, přičemž jen 4 z nich zaškrtnuli stejnou nebo nižší pracovní zátěž nežli dříve. 5 jich má spíše více práce a 12 z nich podstatně více práce než dříve. Z tohoto by se dalo vyvodit, že se učitelé opravdu obávají vyšší zátěže s myšlenkou větší systematickosti, avšak opět by bylo třeba podložit to hlubší analýze, a navíc s širším výzkumným vzorkem.

27. Dostáváte pravidelně od kolegů či vedení zpětnou vazbu na Vaši výuku?

Tabulka 32

Pravidelnost zpětné vazby na výuku

Pravidelnost zpětné vazby na výuku	Počet respondentů
Rozhodně ano (1)	77
Spíše ano (2)	151
Neutrální (3)	193
Spíše ne (4)	73
Rozhodně ne (5)	19



Graf 24

Pravidelnost zpětné vazby na výuku

Z tabulky výpovědí (Tabulka 32) i Grafu 24 je patrné, že téměř 38 % učitelů nedostává pravidelně zpětnou vazbu na svou výuku, jelikož se nepřiklonili k žádné z krajních možností – jejich volbu lze vyjádřit slovem „občas.“ Zbývající odpovědi ukazují, že 29 % respondentů zpětnou vazbu spíše dostává, 15 % ji získává pravidelně, zatímco 14 % ji spíše nedostává a 4 % ji rozhodně nedostává. Pokud tedy někdo pravidelně nedostává zpětnou vazbu na svůj výkon, je poměrně těžké se profesně posouvat dále, natož v pozdní fázi kariéry, kdy je předpoklad, že po mnoha letech praxe je profese učitele zvládnutá na velmi dobré úrovni. V zájmu každého jedince by tak měla být nějaká pravidelná zpětná vazba. Pokud ji nezajišťuje vedení, je řešením kolegiální spolupráce.

Limitem v této otázce je nestanovení četnosti pravidelnosti, protože respondenti mohli pochopit pravidelnost i např. jedenkrát za rok.

28. Které z následujících možností jsou využívány jako formy pro Vaše hodnocení či zpětnou vazbu Vaší výuky? Zaškrtněte všechny relevantní možnosti.

Tabulka 33

Forma hodnocení učitele

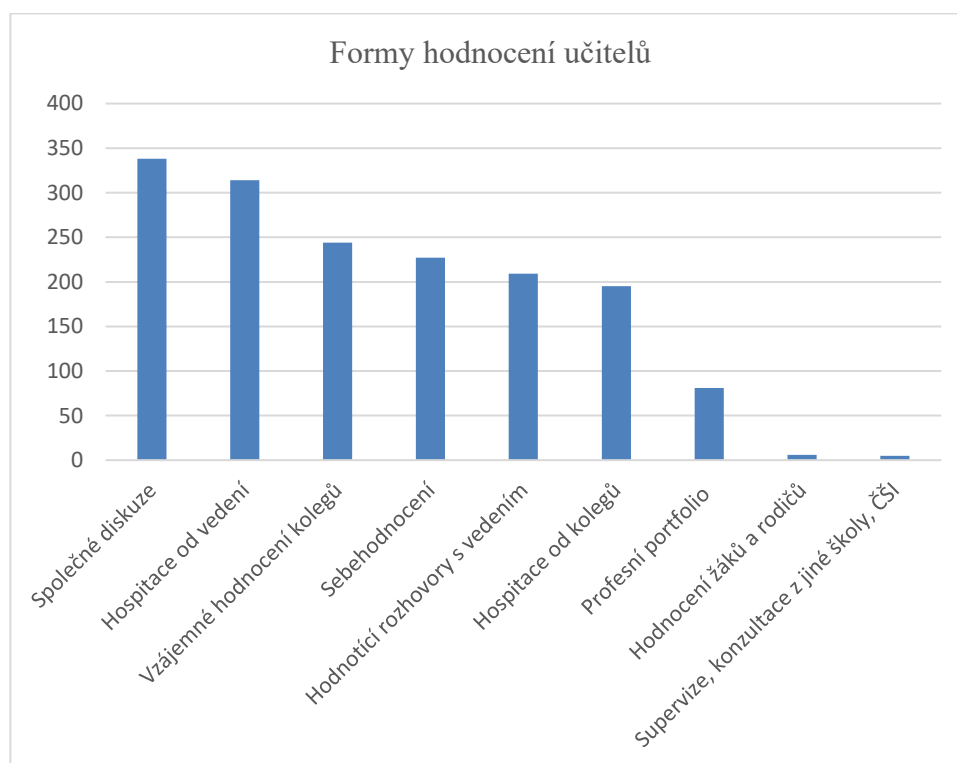
Forma hodnocení učitele	Počet respondentů
Společné diskuze	338
Hospitace od vedení	314
Vzájemné hodnocení kolegů	244
Sebehodnocení	227
Hodnotící rozhovory s vedením	209
Hospitace od kolegů	195
Profesní portfolio	81
Hodnocení žáků a rodičů	6
Hodnocení jiných subjektů	5

K hodnocení učitelů jsou nejčastěji využívány společné diskuze, jako formu svého hodnocení ji uvedlo 338 respondentů (Tabulka 33), což představuje 66 % všech dotazovaných (Graf 25).

61 % učitelů je hodnoceno také pomocí hospitací ze strany vedení, 48 % učitelů uvedli jako formu hodnocení vzájemné hodnocení s kolegy.

Respondenti zaškrtovali předem vypsané formy, ale využili také kolonky „jiné,“ kdy specifikovali další formy hodnocení, nejčastěji to bylo hodnocení od žáků a rodičů a dále třetích stran, kdy zmiňovali Českou školní inspekci, metodická setkání, konzultace v rámci jiné školy, supervize aj.

Zde byla poněkud omezeně formulována jedna z možných přednastavených odpovědí, a to „společné diskuze.“ Nyní totiž není zcela jasné, s kým přesně diskuze probíhaly. Příště by bylo lepší formulovat otázku konkrétněji, nebo zvolit otevřenou formu otázky.



Graf 25
Forma hodnocení učitele

Většina respondentů uvedla dvě nebo více forem hodnocení, jen 49 z nich uvedlo pouze jednu formu, a to téměř z poloviny „hospitace od vedení“ a z poloviny „společné diskuze.“ 4 respondenti uvedli jako jedinou formu sebehodnocení, což navazuje na předchozí otázku, kdy učitelé uváděli, že jim není poskytována zpětná vazba. Avšak při dotazu, jaké formy hodnocení jsou u nich využívány nakonec zaškrtnli více forem. Rozdílné názory v obou otázkách lze přikládat v četnosti zpětné vazby, neboť předcházející otázka byla směřována k pravidelnosti.

6.4 Rizika učitelské profese

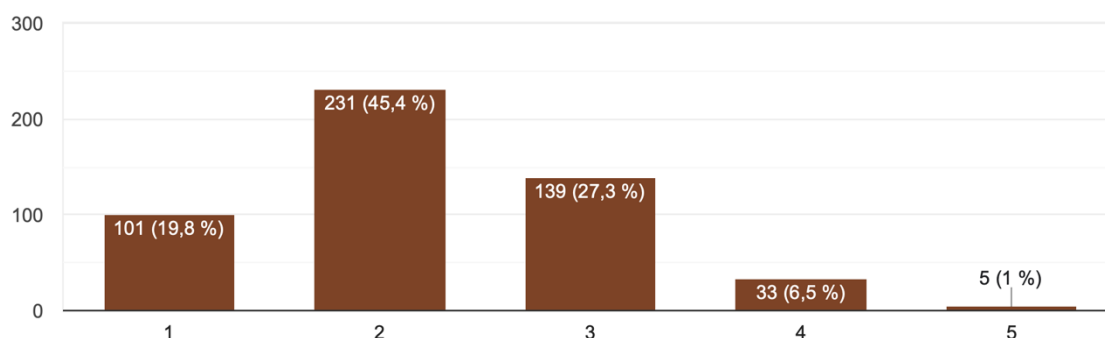
Další otázky v dotazníku směřovaly ke zjištění největších rizik v učitelské profesi a jejich subjektivnímu zvládnutí v průběhu posledních let kariéry. Byla zjišťována míra souhlasu s negativními výroky z učitelské profese, témata, která sužují učitele nejvíce a působení předsudků na jejich osobnost. Spolu s věkem souvisely i dotazy na jeho vliv a působení na výkon učitelské profese a byla zjišťována míra ohrožení syndromem vyhoření a strategie k prevenci vyhoření.

29. Jak byste zhodnotil/a svou schopnost adaptovat se na změny v oblasti vzdělávání (např. nová kurikula, technologie, inkluze aj.)?

Tabulka 34

Schopnost adaptace na změny

Schopnost adaptace na změny	Počet respondentů
Velmi dobrá (1)	101
Spíše dobrá (2)	231
Neutrální (3)	139
Spíše špatná (4)	33
Velmi špatná (5)	5



Graf 26

Schopnost adaptace na změny

Tabulka 34 i Graf 26 ukazují, že učitelé v závěru své kariéry hodnotili svou schopnost přizpůsobit se změnám převážně pozitivně. Velmi dobře se přizpůsobuje 20 % z nich, dalších 45 % svou přizpůsobivost označilo jako spíše dobrou. Neutrální postoj zaujalo 27 respondentů, zatímco necelých 8 % uvedlo, že s přizpůsobením mají větší či menší potíže.

Tato otázka byla omylem označena jako nepovinná, což vedlo k chybějícím čtyřem odpovědím, čímž celkový součet nedosahuje 513 odpovědí. Přesto vzhledem k minimálnímu počtu chybějících odpovědí nejde o významné zkreslení výsledků dotazníku.

30. Co považujete za svůj největší úspěch v posledních 5 letech? Které dovednosti, či zlepšení si ve Vaší kariéře ceníte?

Tato otázka byla zcela otevřená a záleželo pouze na respondentech, co odpověděli. Nicméně, danou formulaci lze považovat za nevhodnou dvoj otázku, protože kombinuje dvě různé otázky do jedné. Respondenti se tak mohli zaměřit na jednu část otázky a opomenout druhou, nebo naopak odpovědi mohly být neúplné. V budoucnu by bylo vhodné tuto otázku rozdělit na dvě samostatné části, aby byly odpovědi jasnější a relevantnější.

Všechny odpovědi respondentů byly roztrženy a kategorizovány mezi následující témata, která uvádí Tabulka 35 níže.

Tabulka 35

Největší úspěchy učitelů v posledních 5 letech

práce s technologiemi	157
úspěchy žáků, zpětná vazba	85
zlepšení komunikace, vztahy ve třídě	38
nevím	38

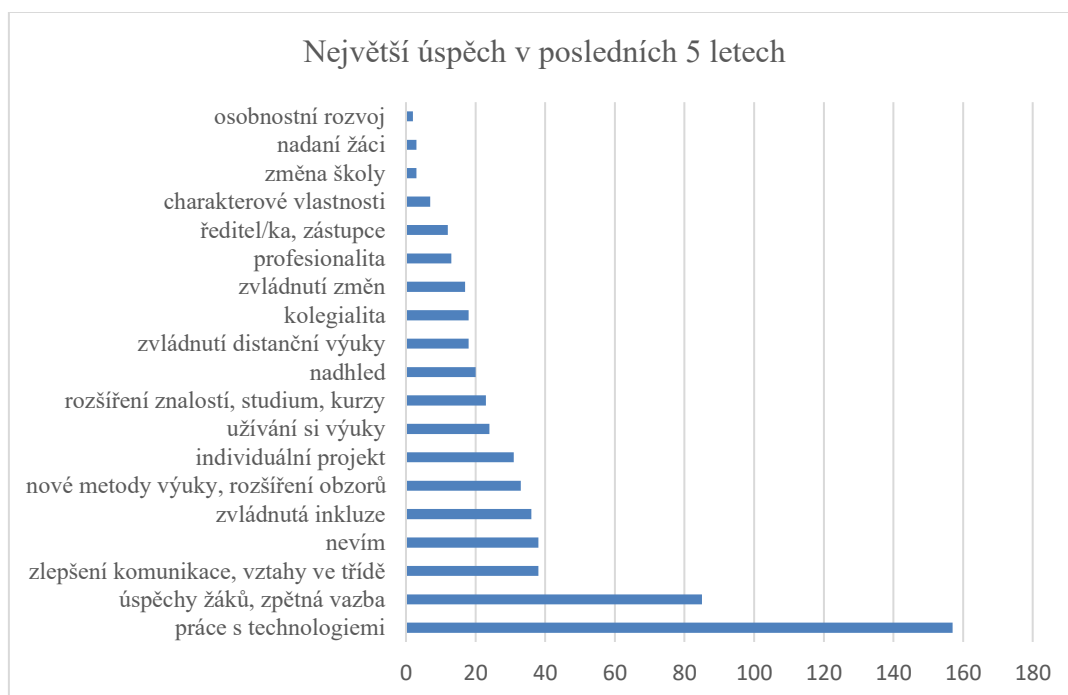
efektivní individualizace výuky, podpora žáku se SVP	36
nové metody výuky, rozšíření obzorů	33
individuální projekt	31
profesní wellbeing	24
rozšíření znalostí, studium, kurzy	23
nadhled	20
zvládnutí distanční výuky	18
kolegialita	18
zvládnutí změn	17
profesionalita	13
ředitel/ka, zástupce	12
charakterové vlastnosti	7
změna školy	3
nadaní žáci	3
osobnostní rozvoj	2

Z tabulky i grafu (Tabulka 35, Graf 27) je patrné, že nejvíce respondentů uvádělo jako svůj největší úspěch během posledních 5 let zvládnutí nových technologií. Jsou zde zahrnuty odpovědi, které respondenti popisovali jako: práce s počítačem, výuka informatiky, nové programy ve výuce, práce na tabletech, aj. Označilo to za svůj největší úspěch 157 respondentů. Druhá nejčastější odpověď byly úspěchy žáků, odezvy rodičů na výuku, oblíbenost u žáků a podobné odpovědi, které byly shrnuty do skupiny nazvané „úspěchy žáků, zpětná vazba,“ jež uvedlo 85 respondentů.

Třetí nejčastější odpovědí byla komunikace ve třídě, vztahy mezi dětmi, zlepšení klimatu třídy, stmelení třídy, komunikace s mladou generací, aj. Tyto o jim podobné odpovědi volilo 38 učitelů. Stejný počet učitelů uvedlo, že neví, co se jim v posledních letech povedlo.

Za svůj úspěch považovalo 36 učitelů zvládnutí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, s odlišným mateřským jazykem, problémových žáků, žáků s autismem, žáků s mentálním postižením a jinými žáky, kteří se jakkoliv odlišují od běžných žáků, či je jinak učitelé vnímají. Oceňovali zejména zařazení do kolektivu, naučení se něčemu novému, či posunu žáka vpřed.

Nové metody výuky, jako je kritické myšlení, metoda čtení Sfumato, projektové hodiny, či nové metody hodnocení (formativní, kritériální hodnocení), rozšíření pomůcek do výuky, změna stylu či rozšíření výuky např. o dílny čtení, projekty jako Začít spolu, Škola tančí, aj uvedlo celkem 33 učitelů.



Graf 27

Největší úspěchy učitelů v posledních 5 letech

Za svůj úspěch také považovalo 31 učitelů svůj vlastní individuální projekt, pro někoho to byla stavba domu, pro někoho zvládnutí dlouhodobé nemoci, či naučit se více ocenit sám sebe či odpočívat po práci. Zároveň jsou do této skupiny zahrnuti respondenti, kteří uvedli jako úspěch projekt, na kterém pracují převážně sami – psaní školní ročenky, výroba pomůcek do výuky, příprava dílničky, práce s pěveckým sborem, publikace na Web of Science aj.

24 učitelů napsalo, že za svůj největší úspěch považují to, že je práce stále baví, že chodí stále rádi do školy, učí s radostí, jsou v pohodě a podobné odpovědi. Bylo to shrnuto jako „užívání si výuky.“

23 respondentů uvedlo jako svůj největší úspěch dokončení studia, kurzu, rozšíření svých dovedností, zdokonalení se v jazycích, absolvování mentorského výcviku aj.

Někteří učitelé uváděli jako svůj největší úspěch to, že: stále učí s nadhledem, spojili rozum a cit, ponechali si zdravý rozum, drží stále krok s žáky atp. Celkem se objevovaly podobné výčty v 20 případech.

Mezi dalšími úspěchy se též objevovalo zvládnutí distanční výuky v covidovém období a pokoření změn ve školství. Často také respondenti uváděli jako svůj úspěch fungující pedagogický sbor a dobré vztahy mezi kolegy, pomáhání si, či vedení mladšího kolegy. Hodně zmíněné byly i termíny jako je profesionalita a případně jiné charakterové vlastnosti, či dovednosti které byly shrnuty (důslednost, všestrannost, trpělivost, laskavost, flexibilita, asertivita, empatie...). 12 učitelů také uvedlo jako svůj úspěch změnu pozice, kdy se stali ředitelem/ředitelkou školy, či jejími zástupci.

Zde jsou uvedeny některé výpovědi respondentů:

„Dokážu se lépe ocenit a být se svou prací spokojená, a tudíž lépe oceňuji žáky tak, aby i oni mohli pracovat v pohodě. Jsem shovívavější.“

„Digitalizace, práce s technikou, myslím, že jsme dobře zvládli období koronaviru... a následné období.“

„Zavedení kritériálního hodnocení na vysvědčení. Systematická práce školního poradenského pracoviště - práce s žáky ohrožené školním neúspěchem.“

„Zvládnutí výuky při covidu a tím i zlepšení mých schopností při práci s PC, zvládnutí práce s ukrajinskými dětmi - tedy inkluze, ale taková, co má smysl. :)“

„To, že jsem přežila a stále přežívám inkluzi a jiné výživné změny ve školství. Dále stále přežívám volnou výchovu a kritiku společnosti, že za vše může škola a učitel, který nechápe unavené podnikající rodiče, kteří produkují sebestředné sobce, kteří neumí překonávat překážky, protože jim to jejich rodiče svou péčí nedovolili.“

„Projev úcty ze strany kolegů a spokojenost s mou prací i ze strany rodičů a zřizovatele.“

„Sebevzdělávání v AJ- výuka, zakončení studia 3 VŠ, hra na klavír - nejvyšší úroveň (též na VŠ).“

„Taktická komunikace s rodiči, práce s PC a AI“

„Schopnost zařazovat do výuky prvky RWCT, celkově pracovat dle nových metod práce, využívání technologií, užití kritického myšlení.“

„Vedení mě nechalo učit ve speciálních třídách a letos v logopedické třídě. Získala jsem jiný náhled na děti se speciálními potřebami.“

„To, že se z mé třídy dostalo 19 dětí na osmileté gymnázium, že mě dva roky po sobě pozvali bývalí žáci na setkání, že jsem zvládla technické dovednosti s interaktivní tabulí, počítačem, a že to vše využívám ve výuce.“

„Práce s technikou a elektronikou ve výuce. Umístění mých žáků na předních místech jazykových olympiád a výtvarných soutěžích. Opravdovou schopnost a dovednost děti naučit nové učivo českého jazyka, matematiky a angličtiny klidným přístupem a hravou formou.“

„Že mám ještě pořád chuť učit. Nejsem moc velký příznivec počítačových technologií, ale jsou chvíle, kdy jsem ráda, že mohu s nimi pracovat a že to umím.“

„Některé své žákyně jsem inspirovala a staly se mými kolegyněmi, konzultují se mnou svou praxí. Děti se těší na mé hodiny.“

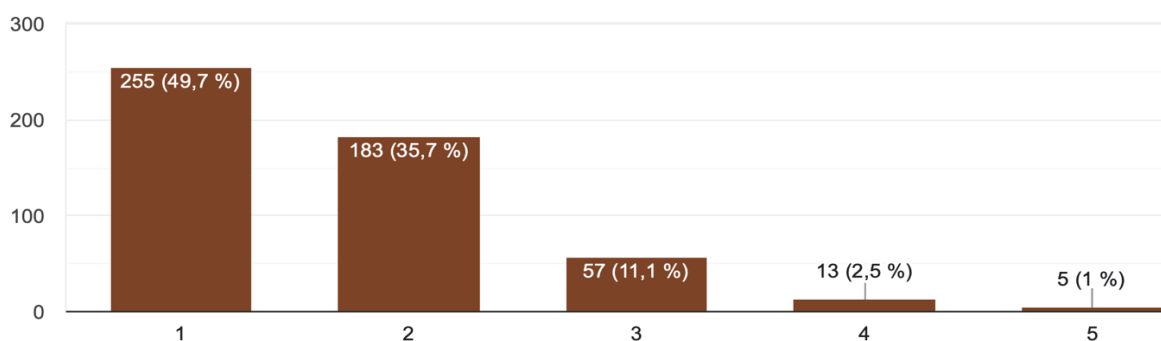
31. Myslíte si, že máte dostatečnou podporu při zavádění změn ze strany vedení?

Tabulka 36

Dostatek podpory při zavádění změn

Dostatek podpory při zavádění změn	Počet respondentů
Rozhodně ano (1)	255
Spíše ano (2)	183
Neutrální (3)	57
Spíše ne (4)	13
Rozhodně ne (5)	5

Tato otázka byla zaměřena vysloveně na časté změny, kterým školství podléhá. Ačkoliv se tematicky dotýká i předcházejících otázek ohledně množství podpory a její důležitosti ze strany vedení (otázky č. 19 a 20), byla zde uvedena především proto, aby se respondenti zamysleli nad tím, jak jsou na změny ve školství připravováni ze strany vedení a jaká podpora je jim poskytována při jejich implementaci. Následuje totiž otevřená otázka, kde učitelé popisují, co jim v tomto procesu chybí, pokud nemají dostatečnou podporu.



Graf 28

Dostatek podpory při zavádění změn

Téměř 50 % respondentů (Graf 28) se domnívá, že při zavádění změn mají dostatečnou podporu ze strany vedení. 36 % učitelů, což odpovídá 183 respondentů (Tabulka 36), odpovědělo, že podpora je spíše dostatečná, a 11 % se nedokázalo jasně vyjádřit, zda ji považují za dostatečnou nebo ne.

Zdá se tedy, že podpora je spíše příležitostná či omezená na konkrétní oblasti. Necelá 3 % respondentů podporu za dostatečnou nepovažují, přičemž 1 % (což představuje 5 učitelů) ji považuje za zcela nedostatečnou.

Těchto 18 učitelů, kteří jsou na pravé straně grafu (tedy uvedli na škále 4 a 5) jsou ve 14 případech na stejné straně grafu i v otázce celkové profesní podpory (otázka č.19). Jen 4 respondenti z těchto 18 uvedli, že mají jinak dostatek profesní podpory.

32. Pokud Vaše podpora není dostatečná, zkuste vyjádřit, co by Vám pomohlo.

Tabulka 37

Podpora, která by pomohla při zavádění změn

Podpora při zavádění změn	Počet respondentů
Čas na sdílení s kolegy	7
Systematická podpora a komunikace	7
Finance na vybavení a projekty	6
Důvěřovat zkušenostem starších	4
Odchod do důchodu, snížení úvazku	3

Stabilizace školství	3
Jiné	5

Odpovědi na tuto otázku poskytlo celkem 35 respondentů, kteří se pokusili konkretizovat způsoby, jak překonat časté změny, s nimiž se v profesi učitele setkávají. Jejich výpovědi obsahuje Tabulka 37.

7 respondentů by uvítalo více času na sdílení zkušeností s kolegy, pravidelnou supervizi se všemi kolegy a větší podporu ve spolupráci. Odpovědi respondentů: „Více času na sdílení s kolegyněmi.“ „Pravidelné supervize se všemi kolegy.“ „Pomohlo by nám všem více času na sdílení.“

7 respondentů si myslí, že by jim pomohla systematická příprava a lepší komunikace. Odpovědi respondentů: „Lepší systémovost a komunikace.“ „Více zájmu o prostor pro sdílení a rozhovory - nastavení systematické podpory.“ „Lepší komunikace, vysvětlení, podpora, pochopení.“ „Větší ochota naslouchat problematice, která se daného tématu týká. Přemýšlet o tom, v čem spočívají její výhody pro žáka.“

6 učitelů uvedlo, že by jim pomohly finance, a to jak na technické vybavení a software, tak na již vytvořené materiály, například na platformách jako je Učitelnice.cz nebo Wordwall. Odpovědi respondentů: „Finance na realizace mých návrhů.“ „Modernizace školy, nový nábytek ve třídě, aby fungoval internet.“ „Více financí na nákup techniky i softwaru.“ „Nemuset si sama platit např. Wordwall nebo materiály např. na Učitelnici.“

4 učitelé zmínili potřebu lepšího naslouchání a zohlednění jejich zkušeností. Odpovědi respondentů: „Více se ptát a porozumět.“ „Více asertivity.“ „Kdyby mé náměty vedení více respektovalo.“ „Věřit více v mé zkušenosti a brát zřetel na mé názory i pokud jsou odlišné.“

3 učitelé by nejraději stabilizovali celé školství a zabránili dalším neuváženým změnám ze strany ministerstva. Odpovědi respondentů: „Méně neuvážených změn ze strany ministerstva.“ „Z pozice ředitele: vedení ze strany MŠMT je žalostné.“ „Pomohlo by, kdyby se školství stabilizovalo a každý nový ministr nepřicházel s novými objevnými nápady!“

3 učitelé by již uvítali dřívější odchod do důchodu, či snížení jejich úvazku.

Další odpovědi byly již individuální, nebo s jedním opakováním v případě dalšího vzdělávání či snížení administrativy: „Možnost dalšího vzdělávání, účast v projektech.“ „Další vzdělávání v oblasti AI.“ „Méně odpoledního a večerního papírování.“ „Méně tabulek, výkazů z K Ú a MŠMT.“ „Změna vztahů s vedením.“

33. Vnímáte vůči své osobě v posledních letech v učitelské profesi negativní předsudky ohledně věku? Pokud ano, odkud jste vnímal/a negativní předsudky? Zaškrtněte všechny relevantní možnosti

Tabulka 38

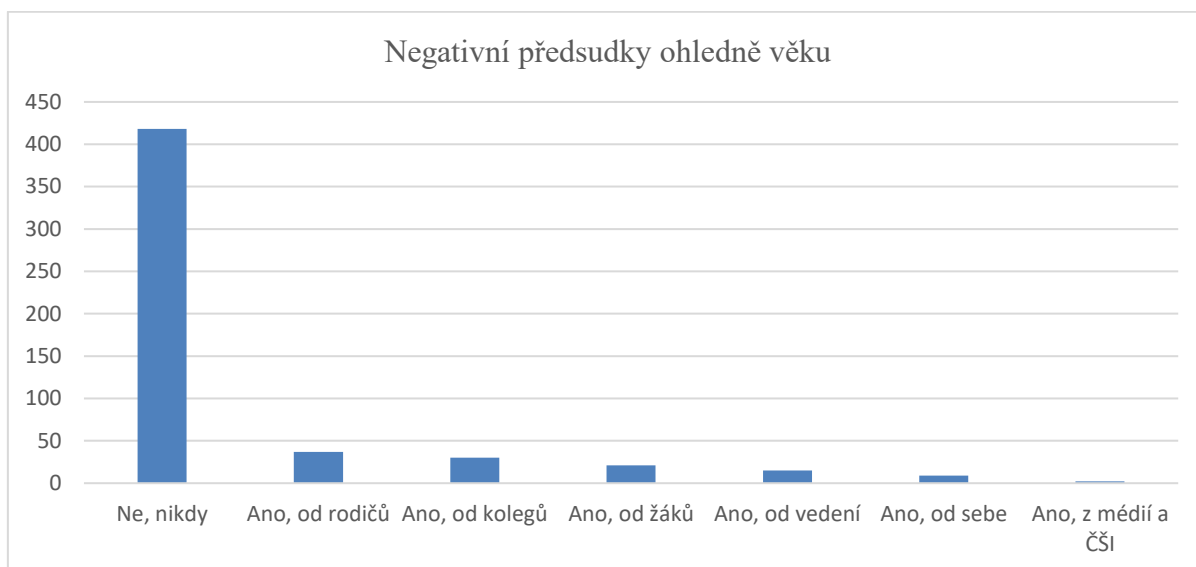
Negativní předsudky ohledně věku

Negativní předsudky ohledně věku	Počet respondentů
Ne, nikdy	418
Ano, od rodičů	36
Ano, od kolegů	30
Ano, od žáků	21
Ano, od vedení	15
Jiné - Ano, od sebe	9
Jiné - Ano, z médií a ČŠI	2

V této otázce bylo k dispozici zaškrtnutí více variant: ne - nikdy, ano – od rodičů, ano – od kolegů, ano – od vedení, ano – od žáků a dále kolonka jiné, kdy učitelé specifikovali kde se ještě setkali s předsudky. Výpovědi shrnula výše uvedená tabulka a graf (Tabulka 38, Graf 29).

Celkem 418 respondentů, což představuje 82 % všech dotazovaných, se naštěstí nikdy nesetkalo s negativními předsudky vůči svému věku.

Zbýlých 95 respondentů uvedlo, že se setkalo s předsudky ze strany jedné či více skupin třetích stran.



Graf 29

Negativní předsudky ohledně věku

36 respondentů uvedlo, že se s těmito předsudky setkali od rodičů, 30 učitelů od kolegů, 21 učitelů od žáků a 15 učitelů ze strany vedení.

9 učitelů zmínilo, že předsudky pocítují vůči sobě sami, když mají pocit, že jim ubývají síly. 2 respondenti uvedli, že se setkali s předsudky vůči svému věku v médiích nebo ze strany České školní inspekce.

34. Pokud jste se s předsudky setkal/a, jaké se tyto předsudky týkaly oblasti?

Zaškrtněte všechny relevantní možnosti.

Tabulka 39

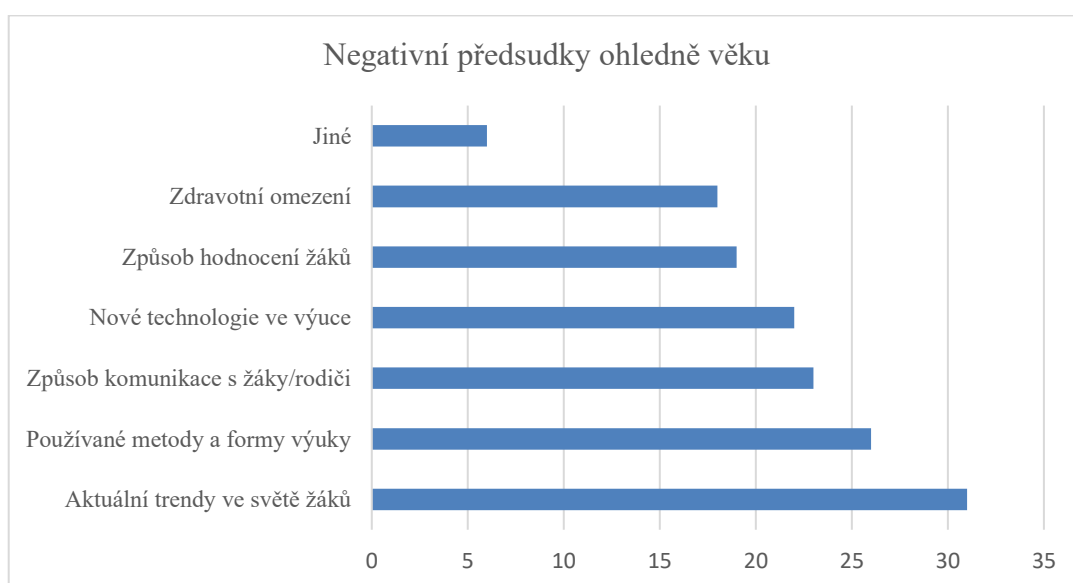
Oblast předsudků ohledně věku

Oblast předsudků	Počet respondentů
Aktuální trendy ve světě žáků	31
Používané metody a formy výuky	26
Způsob komunikace s žáky/rodiči	23
Nové technologie ve výuce	22
Způsob hodnocení žáků	19

Zdravotní omezení	18
Jiné	6

Tuto otázku zaškrtnulo celkem 95 respondentů, kteří se s předsudky setkali, jak uvedli v otázce výše. Někteří volili pouze jednu oblast, kde se s předsudky setkali, jiní vybrali či vypsali až 4 oblasti. Průměr na respondenta je 1,5 zmíněné oblasti.

Výsledky dle Tabulky 39 i Grafu 30 ukazují, že negativní předsudky týkající se věku se nejvíce projevují v oblasti aktuálních trendů ve světě žáků, což označilo 31 respondentů. Dalšími oblastmi, kde se předsudky vyskytují, jsou používané metody a formy výuky, a to celkem u 26 respondentů. U 23 učitelů je to způsob komunikace s žáky a rodiči, a u 22 učitelů nové technologie ve výuce. Další předsudky se vyskytují také v oblasti způsobu hodnocení žáků (19 respondentů) a zdravotních omezení (18 respondentů).



Graf 30

Oblast předsudků ohledně věku

Poslední kategorie, jiné předsudky (6 respondentů), zahrnuje specifické nebo méně časté případy, které nebyly zahrnuty v předchozích oblastech. Byly uváděny jako jiný výběr filmů než u žáků, neuznávání zkušeností, přehlížení, příliš velké pracovní nasazení, zabírání místa mladším kolegům, kteří však nejsou aj.

Tabulka 39 i Graf 30 ukazují, že předsudky vůči věku se týkají různých aspektů profesního života učitelů, přičemž se projevují zejména v oblastech spojených s moderními trendy a metodami výuky.

35. Co Vám způsobuje největší stres ve škole? Zaškrtněte všechny relevantní možnosti.

Tabulka 40

Největší stresory učitelské profese

Největší stresory učitelské profese	Počet respondentů
Administrativní práce	357
Komunikace s rodiči	194
Nedostatek času	169
Komunikace s vedením	23
Komunikace s kolegy	18
Jiné - Nekázeň žáků	17
Jiné - Nic	14
Jiné - Systém školství a neustálé změny	11
Jiné - Počet dětí ve třídě, inkluze	7
Jiné - Neustálý spěch	5
Jiné - Nové technologie	4
Jiné - Jiné	10

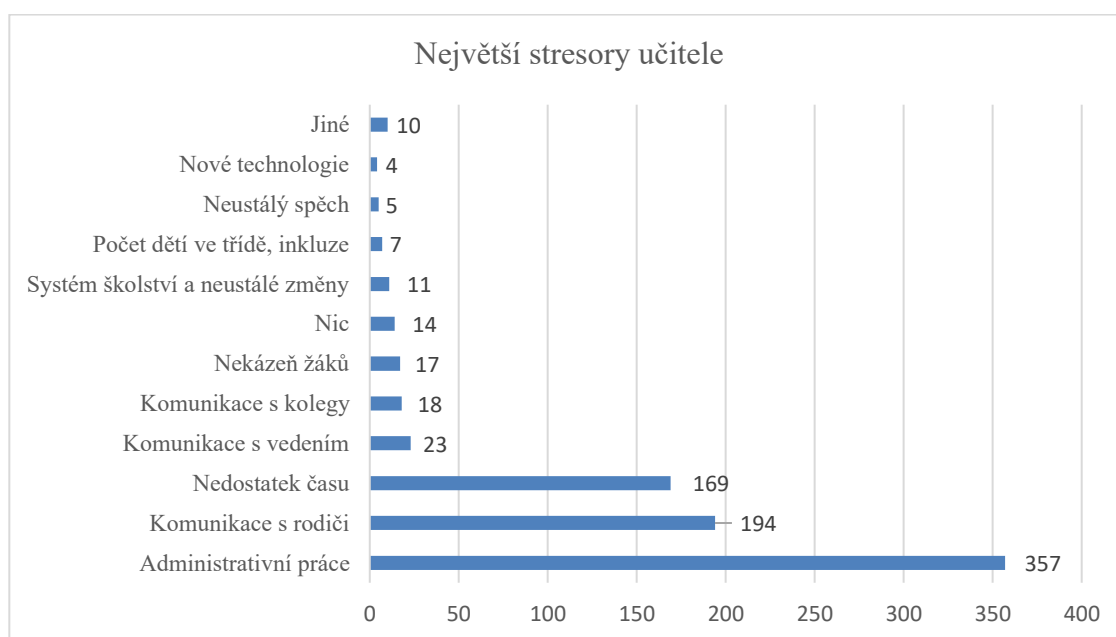
Mezi stresory, které učitelé ve své profesi zažívají nejčastěji, patří stále rostoucí administrativní zátěž. Tento problém zmínilo 357 učitelů (Tabulka 40), což představuje 69 % respondentů.

Dále učitele vystavuje stresu komunikace s rodiči. Tato otázka se dotkla 194 pedagogů, tedy téměř 38 % všech respondentů. Respondenti zde konkrétně uváděli, že mají pocit, že suplují

jejich nedostatečnou důslednost či péči o děti. Dále upozorňovali i na to, že musí řešit i nepravidelnou docházku žáků, kdy rodiče často nesmyslně omlouvají jejich absenci.

Dalším zásadním faktorem je nedostatek času, který označilo 33 % učitelů jako významný stresor.

Mezi další stresující faktory respondenti uvedli složitou komunikaci s vedením školy, problémy s kolegy a nekázeň žáků. Pouze 14 učitelů uvedlo, že je nic nestresuje, což je samozřejmě ideální stav, avšak ve velmi malém počtu případů. Jedenáct učitelů zdůraznilo, že jim nejvíce stresu přináší samotný systém školství a jeho neustálé změny.



Graf 31

Největší stresory učitelské profese

V jednotkách případů pak byly zmíněny i stresory jako neustálý spěch, adaptace na nové technologie, vysoký počet žáků ve třídě, včetně dětí s různými potřebami, které vyžadují intenzivní péči ze strany učitele. Dále respondenti upozornili na zátěž spojenou s dozory na chodbách, hospitacemi, inspekcemi, aj. Zmínili však také vliv vlastního věku a tolerovanou neschopnost některých kolegů. Přehledně stresory ukazuje Graf 31.

36. Na škále 1–4 (zcela souhlasím – spíše souhlasím – spíše nesouhlasím – zcela nesouhlasím) vyjádřete míru, jak Vy osobně souhlasíte s následujícími

kritickými aspekty z učitelského prostředí. (Jak moc se Vás dotýkají, ovlivňují Vás, trápí Vás...)

Tabulka 41

Míra souhlasu s výroky z učitelského prostředí

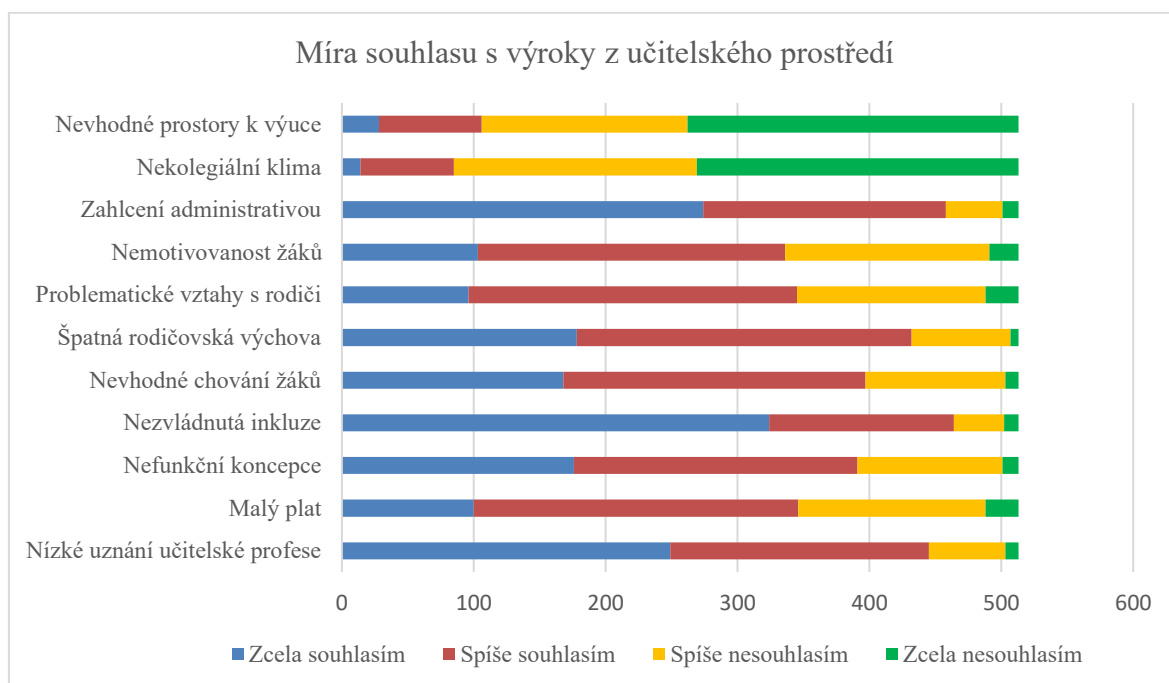
Výrok	Škála			
	Zcela souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Zcela nesouhlasím
Nízké uznání učitelské profese	249	196	58	10
Nízký plat	100	246	142	25
Nefunkční koncepce školství	176	215	110	12
Nezvládnutá inkluze	324	140	38	11
Nevhodné chování žáků	168	229	106	10
Špatná rodičovská výchova	178	254	75	6
Problematické vztahy s rodiči	96	249	143	25
Nízká motivace žáků	103	233	155	22
Zahlcení administrativou	274	184	43	12
Nekolegiální klima	14	71	184	244
Nevhodné prostory k výuce	28	78	156	251

Výsledky dotazníkového šetření ukázaly (Tabulka 41 a Graf 32), že mezi učiteli panuje široká shoda ohledně několika problematických aspektů učitelské profese. Největší míru souhlasu, tedy odpovědi „zcela souhlasím“ a „spíše souhlasím“, získalo tvrzení o nezvládnuté inkluzi, kterou jako problém vnímalo 464 respondentů (z toho 324 zcela souhlasilo a 140 spíše). Podobně závažným problémem se ukázalo být zahlcení administrativou, s nímž souhlasilo 458 učitelů (274 zcela, 184 spíše).

Nízké uznání učitelské profese považovalo za problém 445 respondentů, přičemž 249 zcela souhlasilo a 196 spíše souhlasilo. Špatná rodičovská výchova byla problematická pro 432

učitelů (178 zcela souhlasilo, 254 spíše), zatímco nevhodné chování žáků označilo jako závažné 397 respondentů (168 zcela, 229 spíše). K nefunkční koncepci školství se kriticky vyjádřilo 391 učitelů, z nichž 176 zcela souhlasilo a 215 spíše souhlasilo.

Nižší míru souhlasu získala tvrzení o nízkém finančním ohodnocení učitelů (346 souhlasných odpovědí), problematických vztazích s rodiči (345 souhlasných odpovědí) a nízkou motivací žáků (336 souhlasných odpovědí). O něco méně učitelů se ztotožnilo s tím, že jejich práci komplikuje nekolegiální klima na pracovišti (pouze 85 souhlasných odpovědí) nebo nevhodné prostory k výuce (106 souhlasných odpovědí).



Graf 32

Míra souhlasu s výroky z učitelského prostředí

Celkově výsledky potvrzují, že největší výzvou pro učitele je inkluze, administrativa a potýkání se s nízkým uznáním jejich profese ve společnosti. Významnou roli hraje také podpora ze strany rodičů, chování žáků a celková koncepce vzdělávání. Naopak vztahy mezi učiteli a prostředím školy a podmínky pro výuku nejsou vnímány jako zásadní překážky výkonu učitelského povolání.

37. Kdybyste mohl/a zmínit pouze jedno téma, které Vás trápí nejvíce, které by to bylo?

Tabulka 42

Rizika učitelské profese

Riziko učitelské profese	Počet respondentů
Nízké uznání učitelské profese	104
Nízký plat	9
Nefunkční koncepce	43
Nezvládnutá inkluze	146
Nevhodné chování žáků	33
Špatná rodičovská výchova	46
Problematické vztahy s rodiči	24
Nízká motivace žáků	15
Zahlcení administrativou	78
Nekolegiální klima	8
Nevhodné prostory k výuce	3
Jiné	4

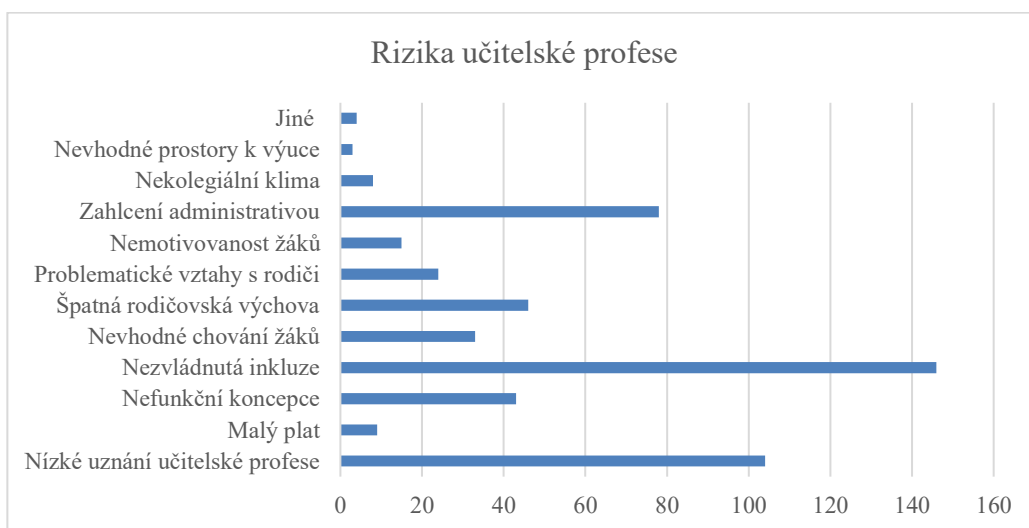
Tabulka 42 i Graf 33 níže ukazují, že učitelé nejčastěji jako nejzávažnější problém své profese vnímají nezvládnutou inkluzi, kterou zvolilo 146 respondentů. Tento výsledek potvrzuje i předchozí zjištění, kdy inkluzi učitelé vnímali jako jedno z hlavních problematických témat ve své práci.

Druhým nejčastěji uváděným problémem bylo nízké uznání učitelské profese, které označilo 104 respondentů. To naznačuje, že společenské vnímání učitelů a jejich prestiž zůstávají klíčovými faktory ovlivňujícími profesní spokojenost.

Třetí nejčastěji volenou odpovědí bylo zahlcení administrativou, které za největší problém považovalo 78 respondentů. Tento výsledek opět koresponduje s předcházející otázkou, kde administrativa patřila mezi hlavní faktory přispívající ke stresu učitelů.

Další významně riziková témata zahrnovala nefunkční koncepci školství (43 odpovědí), špatnou rodičovskou výchovu (46 odpovědí) a nevhodné chování žáků (33 odpovědí). Tyto faktory se ukazují jako důležité, i když v porovnání s inkluzí, uznáním profese a administrativní zátěží jsou vnímány jako méně zásadní.

Problematické vztahy s rodiči označilo jako největší problém 24 respondentů, nízkou motivaci žáků 15 respondentů a nekollegiální klima na pracovišti pouze 8 učitelů. Jako nejméně závažné byly hodnoceny nevhodné prostory k výuce, kteří volili 3 učitelé, přičemž 1 nich v důsledku povodní, které školu výrazně poškodily. Do kategorie jiné jsou zařazeny odpovědi v jednom případě profesní vyhoření a tři případy, kdy respondenty žádná témata netrápí.



Graf 33

Rizika učitelské profese

Celkově lze tedy říci, že učitelé jako největší výzvy své profese vnímají zejména nezvládnutou inkluzi, nízké společenské uznání a administrativní zátěž. Ostatní faktory, jako například nevhodné chování žáků, vztahy s rodiči nebo školská koncepce, jsou sice problematické, ale nejsou nejčastěji považovány za hlavní příčinu nespokojenosti.

38. Pokud chcete napsat ještě další stresory/problémy, se kterými se potýkáte, prosím, uveďte je zde.

V této nepovinné části dotazníku měli učitelé možnost volně vyjádřit své názory a sdílet problémy, které je nejvíce trápí a nebyly zmíněny v navrhovaných možnostech v rámci předchozích otázek. Odpovědělo celkem 82 respondentů, jejichž výroky byly analyzovány a následně tříděny do kategorií. Někteří učitelé zmínili pouze jeden problém, někteří více problémů. Jejich četnost zobrazuje následující tabulka.

Tabulka 43

Problémy učitelské profese

Problémy učitelské profese	Počet respondentů
Nefunkční koncepce školství, neustálé změny	21
Problémové vztahy s žáky či rodiči	20
Problémy s inkluzí	10
Velké množství administrativy či nepřímé činnosti	10
Nedoceněnost učitelské profese, nízký plat	8
Problémové vztahy na pracovišti (s kolegy či vedením)	7
Zdravotní problémy, dřívější odchod do důchodu	7
Chybějící pomůcky, prostory	4
Jiné	9

Mnoho z respondentů se opět vracelo k tématům zmíněným v předchozích otázkách, přičemž nejčastěji byla zmiňována **problematika nekonceptnosti systému vzdělávání** a časté změny ve školství. Zde jsou zahrnuty např. tyto odpovědi respondentů:

„Věčné inovace ze strany MŠMT, které zneklidňují odbornou i laickou veřejnost.“

„MŠMT nemá dobrou koncepci a stále mění názory na školství, místo, aby se rozvíjelo tak umírá. Celá koncepce není dobrá. Bylo velmi špatné, že se rušily speciální školy a žáci s minimálními výstupy jsou na ZŠ, kde brzdí ty ostatní.“

„Nestabilitnost školství, stálé změny, které se uvedou v tisku jako hotové, a hotové nejsou. V současné době RVP.“

„V našem školství chybí systém, můžu učit, co chci a jak chci, nikdo neví, co mají děti umět a nikoho nezajímá, co umí. Chybí mi srovnávací "testy", které by učitelům pomohly s hodnocením práce žáků, přehled konkrétních výsledků (minimálních?) pro jednotlivé ročníky a předměty. Kritéria hodnocení, minimálně jako podpora pro učitele.“

„Úplně katastrofální směr vzdělávání, který má být plně zahájen v roce 2027.“

Dalším často uváděným tématem byly **vztahy a komunikace s rodiči a žáky**. Respondenti si stěžovali na agresivní chování žáků, přenášení odpovědnosti za vychování dětí na školu a zvyšující se nároky rodičů. Konkrétně takto:

„Zejména nesoudnost rodičů v oblasti vzdělávání a zbytečné poskytování stále více pravomocí rodičům, kteří toho často zneužívají a snaží se ovlivňovat i záležitosti, které přísluší výhradně škole.“

„Rodiče přesouvají odpovědnost za výchovu a vzdělávání pouze na školu, sami se zapojují minimálně - přesněji část rodičů...“

„Bylo by vhodné, kdyby se nevychované, drzé, neposlušné dítě mohlo vrátit rodičům domů s tím, že do školy může chodit, až bude respektovat veškerá pravidla školy.“

„Stoupající agresivita a vulgárnost žáků.“

„Malá míra odolnosti dnešních dětí...hned se ze všeho hrouť...to nebývalo. Normálně vše přijímaly a nějak se s tím popraly.“

Třetí oblast, které se respondenti dotýkaly byla **inkluze a s ní spojené problémy**. Učitelé popisovali situace, kdy děti, které zvládají jen zlomek učiva, brzdí ostatní spolužáky. Častým problémem je také velké množství žáků-cizinců, kteří neovládají český jazyk a často neprojevují zájem o vzdělání. Někteří respondenti poukazovali občas také na paradoxní situace, jako např.:

„Jako velmi problematické vidím zařazení dětí z cizích zemí, které neumí dobře česky. Jak je máme hodnotit? Podle jakých kritérií? Nehodnotit půl roku z jazyka, ale hodnotit z prvouky, když neumí česky?“

Mezi další výroky patří také: „Ve třídách je mnoho žáků, kterým by se lépe dařilo ve speciálních školách. Brzdí schopné žáky. Je málo asistentů pedagoga.“

Velké množství nepřímé pedagogické činnosti a přehlcenost administrativou zmiňovalo stejné množství učitelů (10) jako inkluzi. Nejčastější odpovědi byly: „Stále nová a zbytečná administrativa, nelogická legislativa.“ „Velká administrativní zátěž, malý prostor pro individuální přístup k žákům.“ „Mnoho povinností učitele mimo výuku.“

9 učitelů se v odpovědích věnovalo **nedoceněnosti učitelské profese**.

„Nízký respekt k učitelské profesi, velká administrativa, chaotické změny ve společnosti a změny ve školství.“

„Neprofesionální a netaktní prezentace médií na stranu učitelského povolání“

„Celkový pocit nedocenění – rodiče, veřejnost, zřizovatel.“

„Neúcta k učitelskému povolání, nízký plat oproti jiným vysokoškolským profesím.“

Vztahy s vedením či s kolegy řešilo celkem 7 respondentů. Byly uváděny odpovědi jako: „Klima školy, vztahy mezi kolegyněmi a asistentky pedagogů, pomluvy, závist na denním pořádku.“

„Bossing.“

„Pomlouvání kolegyň v kolektivu.“

„Malá osobní komunikace mezi kolegy a vedením, hodně důležitých věcí se řeší formou e-mailů.“

„Za ta léta ve školství vidím daleko méně pokory u mladých začínajících učitelů.“

Stejně množství učitelů (7) se v této otázce věnovalo **zdravotním problémům a dřívějšímu odchodu do důchodu**:

„Můj věk 60+. tělo dává vědět, že už není nejmladší a potřebuje více odpočinku.“

„Náročnost učitelství - už jsem opravdu unavená tímto zaměstnáním, učitelé by měli mít dřívější odchod do důchodu.“

„Horšící se zdraví.“ „Přibývají zdravotní problémy.“ „Zdravotní stav.“

Málo pomůcek či nedostatek prostoru reflektovali 4 učitelé. Společným jmenovatelem bude zřejmě nedostatek financí, který by mohl tyto problémy vyřešit.

„Málo kvalitních pomůcek - jsou drahé, koupí se 1 ks na školu, což je pro pravidelné používání nepraktické, hodně pomůcek do třídy si kupují za své peníze.“

„Málo prostor ve škole, není prostor pro aktivní trávení přestávek.“

„Nefunkční internetové připojení, nedostatek tabletů.“

Poslední zmíněnou položkou v tabulce je kategorie **Jiné**, pod kterou se skrývají výpovědi, které nešly zařadit do kategorií výše a neopakují se, jako např.:

„Přehlcenost digitálními technologiemi.“

„V malotřídní škole je to velká náročnost pedagogické práce, nesrovnatelná s učením v jedné třídě.“

„Neúcta ke starším lidem ve společnosti.“

„Bez podpory obce, nejasná budoucnost školy (málo žáků).“

„Velké množství časově náročných nekonstruktivních pracovních porad.“

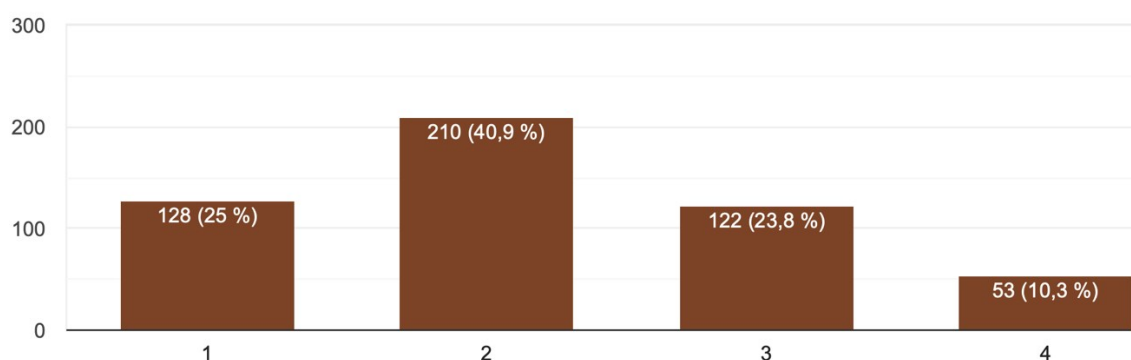
„Neustálé přetěžování ze strany vedení.“

39. Jaký vliv má na Vaši práci věk v negativním slova smyslu? (Např. nižší fyzická energie, zdravotní obtíže, psychické vyčerpání aj.)

Tabulka 44

Vliv věku na výkon profese učitele

Vliv věku na výkon profese	Počet respondentů
Žádný vliv (1)	128
Spíše menší vliv (2)	210
Spíše větší vliv (3)	122
Velký vliv (4)	53



Graf 34

Vliv věku na výkon profese učitele

Výsledky této otázky ukazují, že většina respondentů vnímá věk jako faktor, který jejich pracovní výkon ovlivňuje jen mírně nebo vůbec. Celkem 128 učitelů (Tabulka 44), což činí 25 % respondentů (Graf 34), uvedlo, že věk nemá žádný vliv na jejich práci, zatímco 210 respondentů (41 %) jej označilo za faktor s pouze menším vlivem.

Na druhé straně 122 učitelů (24 %) přiznalo, že věk má spíše větší vliv na jejich výkon, a 53 respondentů (10 %) uvedlo, že věk hraje velkou roli v jejich profesním životě.

Celkově lze tedy říci, že více než dvě třetiny učitelů (66 %) nevnímají věk jako zásadní překážku ve své práci, zatímco přibližně jedna třetina (34 %) si je vědoma jeho většího dopadu. Tyto výsledky naznačují, že i učitelé v pozdější fázi kariéry se stále cítí profesně aktivní a schopní vykonávat své povolání na vysoké úrovni, i když někteří již pocítují určité omezení související s věkem.

40. Domníváte se, že jste ohrožen/a syndromem vyhoření?

Tabulka 45

Míra ohrožení syndromem vyhoření

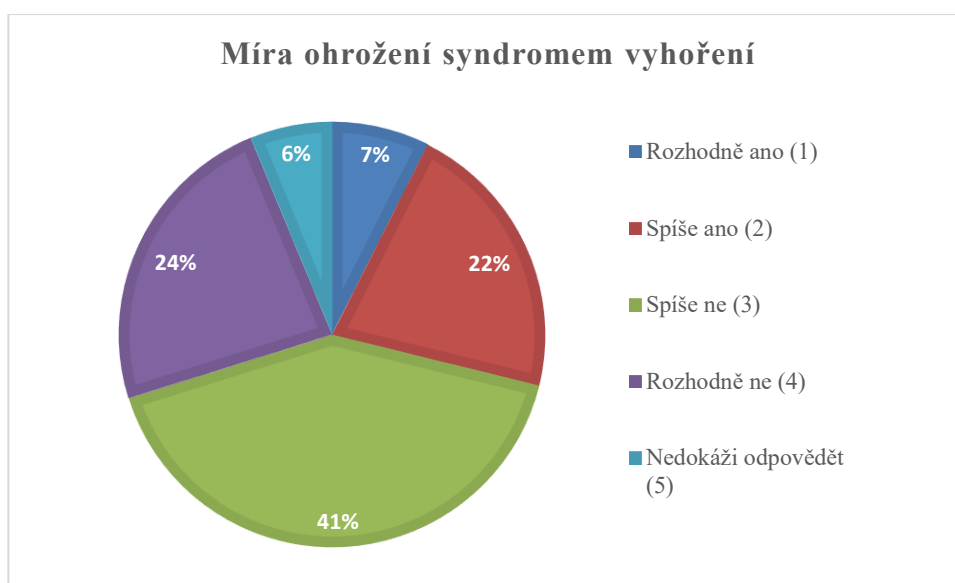
Míra ohrožení syndromem vyhoření	Počet respondentů
Rozhodně ano (1)	38
Spíše ano (2)	110
Spíše ne (3)	212
Rozhodně ne (4)	121
Nedokáži odpovědět (5)	32

V této otázce výsledky naznačují, že většina respondentů nevnímá syndrom vyhoření jako bezprostřední hrozbu, avšak nezanedbatelná část učitelů se s tímto problémem potýká.

Celkem 38 učitelů (Tabulka 45), což představuje 7 % respondentů (Graf 35), uvedlo, že se rozhodně cítí ohrožení vyhořením, a dalších 110 respondentů (22 %) odpovědělo, že se spíše cítí ohrožení. Dohromady tedy necelá třetina (29 %) učitelů vnímá syndrom vyhoření jako reálnou hrozbu, což ukazuje na problém v učitelské profesi v závěru kariéry.

Naopak největší skupina respondentů, 212 učitelů (41 %), se domnívá, že syndromem vyhoření spíše ohroženi nejsou, a 121 učitelů (24 %) dokonce uvedlo, že rozhodně ohroženi nejsou. To znamená, že přibližně dvě třetiny učitelů (65 %) nevnímají vyhoření jako akutní problém.

Zajímavé je, že 32 respondentů (6 %) nedokázalo na tuto otázku odpovědět, což může naznačovat nejistotu v rozpoznání příznaků vyhoření nebo jejich postupný nástup.



Graf 35

Míra ohrožení syndromem vyhoření

Celkově lze říci, že ačkoliv většina učitelů nepovažuje syndrom vyhoření za zásadní problém, více než čtvrtina z nich se cítí být ohrožena, což ukazuje na potřebu prevence a podpory v oblasti duševní pohody učitelů.

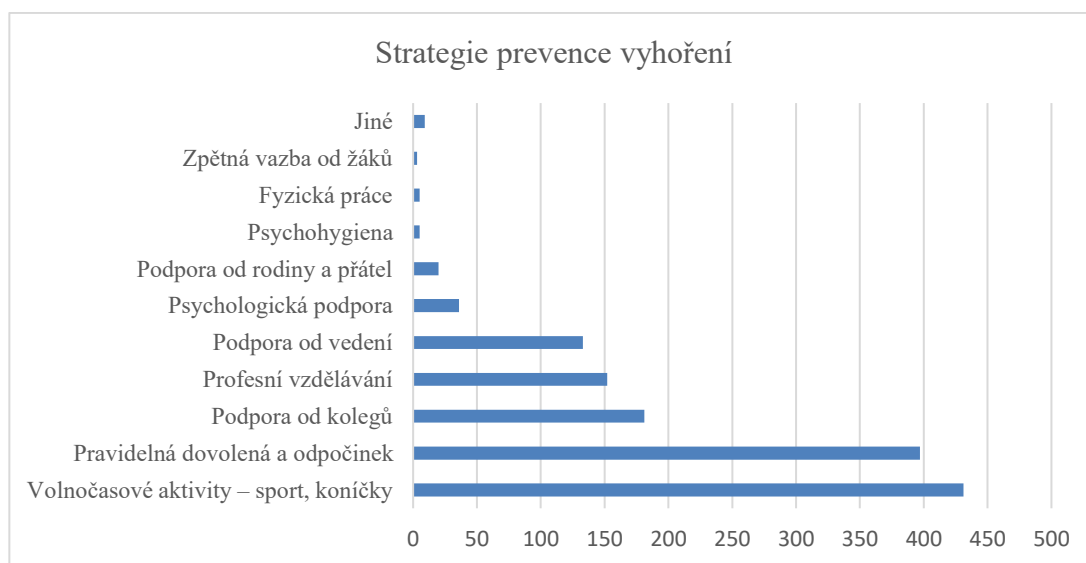
41. Jaké strategie používáte k prevenci vyhoření? Vyberte všechny relevantní možnosti.

Tabulka 46

Strategie prevence vyhoření

Strategie prevence vyhoření	Počet respondentů
Volnočasové aktivity – sport, koníčky	431

Pravidelná dovolená a odpočinek	397
Podpora od kolegů	181
Profesní vzdělávání	152
Podpora od vedení	133
Psychologická podpora	36
Jiné - Podpora od rodiny a přátel	20
Jiné - Psychohygiena	5
Jiné - Fyzická práce	5
Jiné - Zpětná vazba od žáků	3
Jiné	9



Graf 36

Strategie prevence vyhoření

Z Tabulky 46 i Grafu 36 výše je patrné, že učitelé v prevenci syndromu vyhoření využívají různé strategie. Nejvíce respondentů se zaměřuje na volnočasové aktivity, jako jsou sport a koníčky (uvedlo je celkem 431 respondentů), což naznačuje, že aktivní odpočinek a relaxace jsou pro ně klíčovými faktory. Pravidelný odpočinek a dovolenou volilo 397 učitelů, které

jsou také velmi důležité pro regeneraci a prevenci vyhoření. Jeden z respondentů je dokonce specifikoval tak, že si dopřává každoročně lázně.

Podpora od kolegů, kterou uvedlo 181 učitelů, je dalším významným prvkem, což ukazuje na důležitost sociálních interakcí v pracovním kolektivu. Profesní vzdělávání zaškrtnulo 152 respondentů a může tak naznačovat potřebu neustálého rozvoje a zlepšování se v profesním životě. Podpora od vedení je další významnou strategií, i když méně častou než podpora od kolegů, uvedlo ji 133 učitelů.

Psychologická podpora (volilo ji 36 učitelů) a podpora od rodiny a přátel (20 učitelů) mají menší váhu, ale stále jsou považovány za velmi důležité.

Někteří učitelé se zaměřují na psychohygienu nebo fyzickou práci, což může naznačovat, že pro ně je důležité tělesné vybití nebo specifické techniky zvládání stresu. Někteří učitelé uváděli, že jim v prevenci stačí dobrý pocit z odvedené práce a kladné reakce žáků na jejich hodiny.

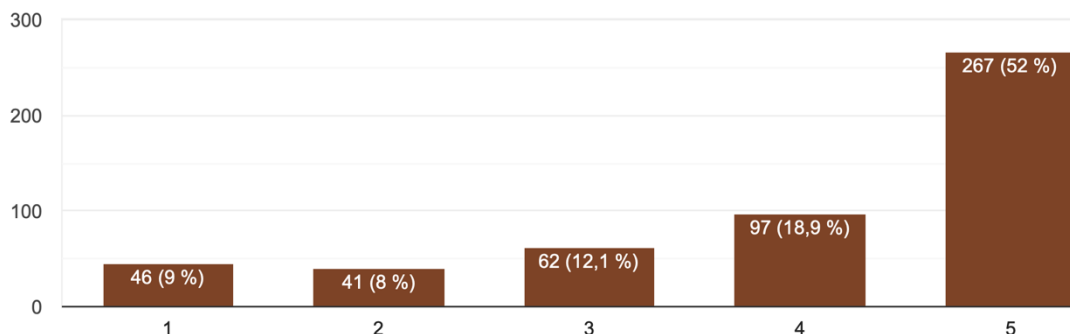
Celkově lze shrnout, že učitelé ve snaze předcházet syndromu vyhoření využívají především odpočinkové a volnočasové aktivity, další vzdělávání se v oboru a podporu od kolegů, vedení, rodiny a přátel.

42. Uvažujete v současné době o odchodu z učitelské profese?

Tabulka 47

Odchod z učitelské profese

Odchod z učitelské profese	Počet respondentů
Rozhodně ano (1)	46
Spíše ano (2)	41
Neutrální (3)	62
Spíše ne (4)	97
Rozhodně ne (5)	267



Graf 37

Odchod z učitelské profese

Graf 37 ukazuje, že většina učitelů v závěru své kariéry neuvažuje o odchodu z profese. Nejvíce respondentů uvedlo, že rozhodně neplánují odchod, a dalších 97 spíše ne (viz také Tabulka 47). To znamená, že 71 % učitelů zůstává v profesi rádo nebo nemá v úmyslu ji opustit.

Na druhé straně 87 učitelů (46 rozhodně ano, 41 spíše ano) uvažuje o odchodu, což představuje 17 % respondentů. Neutrální postoj zaujímá 62 respondentů (12 %), což může znamenat nerozhodnost nebo váhání v závislosti na budoucích okolnostech.

Ve vztahu k věku má otázka plánování odchodu z profese svůj další možný význam. Mezi respondenty, kteří uvedli, že rozhodně plánují odejít, je 8 osob ve věku 65 a více let, 41 osob ve věku 60–64 let a 32 osob ve věku 55–59 let. Není znám přesný počet let odchodu do důchodu jednotlivých respondentů (počet dětí a jiných informací), nelze tak přesně říci, zda odpovídali v návaznosti na tuto skutečnost. Stálo by za to podrobit jejich výpovědi kvalitativnímu výzkumu.

V případě **obrácené interpretace vztahu věku respondentů k uvažovanému odchodu z profese** jsou výsledky následující. Navíc ještě byly doplněny o následující kroky, které by učitelé udělali po opuštění, což řeší až další otázka.

Ve věkové kategorii 65 let a více uvažuje o odchodu z profese rozhodně 8 respondentů, spíše uvažuje 6, není rozhodnuto 5, spíše neplánuje odejít 7 a rozhodně to nemá v plánu 19 respondentů. Tento výsledek je vzhledem k věku obdivuhodný. Všichni ti, co o odchodu uvažují, uvedli jako další kroky svého života odchod do důchodu, kromě 2 respondentů (1 by vyměnil učitelství za jinou pozici ve školství a 1 ještě neví, co by dále dělal).

Ve věkové kategorii 60–64 let rozhodně uvažuje o odchodu 26 respondentů, spíše uvažuje 15, 33 respondentů není rozhodnutých. 44 osob spíše neplánuje odejít a 98 rozhodně neuvažuje o odchodu z profesního života. Co se týče dalších kroků v životě, tak i zde jsou výsledky stejné, jako u starších kolegů, jen s rozšířením o předčasný důchod. Všichni ti, co o odchodu uvažují by šli do důchodu, nebo předčasného důchodu, kromě 2 respondentů (1 by vyměnil učitelství za jinou pozici ve školství a 1 ještě neví, co by dále dělal).

Ve věkové skupině 55–59 let rozhodně uvažuje o odchodu 12 respondentů, spíše uvažuje 20, 24 respondentů není rozhodnutých. 46 osob spíše neplánuje opustit profesi a 150 rozhodně neuvažuje o odchodu z učitelství. Zde jsou další kroky již jiné nežli u předcházejících starších kolegů. 15 respondentů uvedlo, že by šlo do důchodu či předčasného důchodu, 11 by změnilo profesi, 5 ještě neví, kam by dále směřovaly jejich krok a 1 by přestoupil na jinou základní školu.

Celkově lze říci, že i když se část učitelů blíží k myšlence odchodu, většina je stále odhodlána ve své profesi zůstat. Další kroky učitelů po odchodu z profese budou ještě zkoumány v následující otázce.

43. Pokud uvažujete o odchodu z učitelské profese, jaký by byl Váš následující postup práce/osobního života?

Na tuto otázku odpovědělo celkem 226 respondentů, ačkoliv ne všichni museli, neboť neplánují odcházet dle Grafu 37 výše. Pro kompletnost jsou zaneseny odpovědi všech respondentů, kteří odpověděli, nikoliv jen těch, co o odchodu uvažují, ti byli popsáni v otázce výše ještě v kombinaci s věkem respondentů.

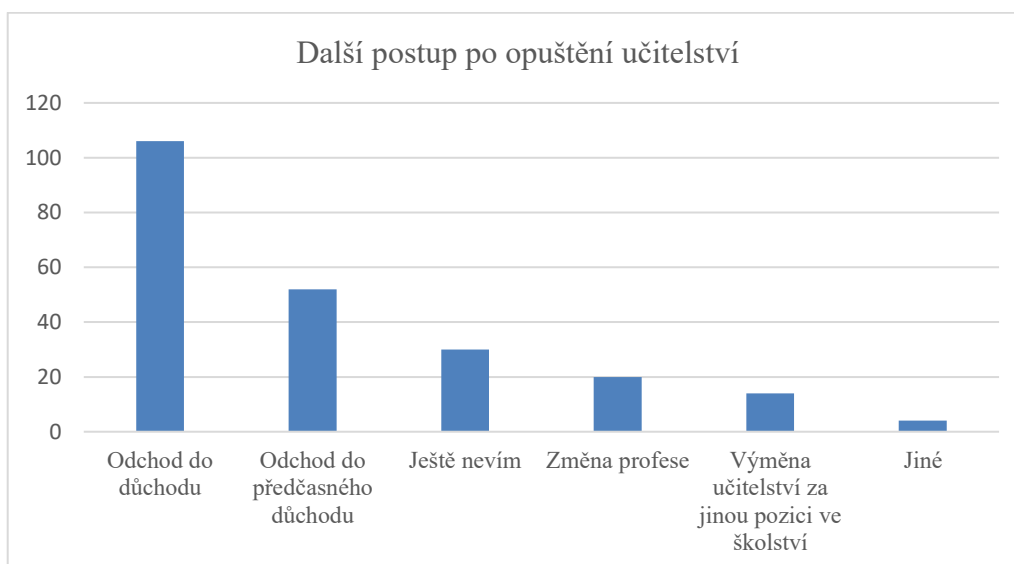
Tabulka 48

Další postup po odchodu z učitelské profese

Další postup po odchodu z učitelství	Počet respondentů
Odchod do důchodu	106
Odchod do předčasného důchodu	52
Ještě nevím	30
Změna profese	20

Výměna učitelství za jinou pozici ve školství	14
Jiné	4

Výsledky této otázky ukazují, že většina učitelů, kteří uvažují o odchodu z profese, plánuje odchod do důchodu, celkem to zaznamenalo 106 respondentů (Tabulka 48), což je očekávané vzhledem k jejich věkové kategorii a k faktu, že mnozí z nich přesluhují z důvodu, že je učitelství stále naplňuje a baví. Dalších 52 respondentů plánuje předčasný důchod, což může naznačovat únavu z povolání nebo nespokojenost.



Graf 38

Další postup po odchodu z učitelské profese

Zajímavé je, že 30 učitelů stále neví, jakým směrem se po opuštění učitelství vydají, což může odrážet nejistotu ohledně možností na trhu práce. Ta již ostatně byla projevna v dřívějších otázkách, kdy učitelé vypovídali, že nic jiného neumí, nebo že v jejich věku je těžké najít si jiné zaměstnání.

Pouze 20 respondentů plánuje změnit profesi, což naznačuje, že učitelé na konci kariéry se spíše nepřiklání k rekvalifikaci nebo úplné změně oboru.

14 respondentů by zůstalo ve školství, ale na jiné pozici, dle výpovědí například jako asistent pedagoga, či speciální pedagog.

Kategorie "Jiné" zahrnuje individuální odpovědi, jako ošetřování člena rodiny, invalidní důchod, přestup na jinou školu (bez bližší specifikace).

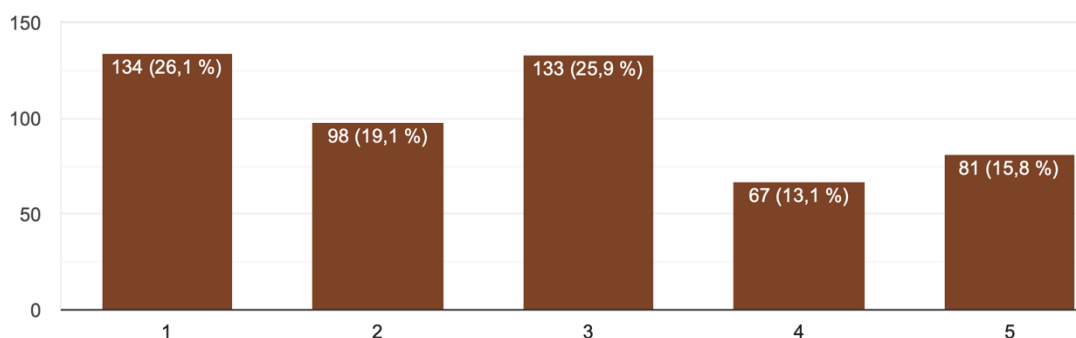
Celkově tedy většina učitelů na konci své kariéry neplánuje aktivně hledat jinou práci, ale spíše se připravuje na důchod nebo případně zvažuje jiné možnosti ve školství. Přehledně je možné vidět odpovědi respondentů v Grafu 38 výše.

44. Do jaké míry souhlasíte s výrokem: V profesi učitele chci zůstat co nejdéle to bude možné.

Tabulka 49

Motivace zůstat co nejdéle v profesi učitele

Motivace zůstat co nejdéle v profesi	Počet respondentů
Rozhodně souhlasím (1)	134
Spíše souhlasím (2)	98
Neutrální (3)	133
Spíše nesouhlasím (4)	67
Rozhodně nesouhlasím (5)	81



Graf 39

Motivace zůstat co nejdéle v profesi učitele

Výsledky jsou patrné především na grafu (Graf 39) a ukazují poměrně vyrovnané rozložení odpovědí, což naznačuje, že postoje učitelů k setrvání v profesi nejsou jednoznačné. Nejvíce respondentů sice uvedlo, že rozhodně souhlasí s výrokem, že chce zůstat v profesi co nejdéle, avšak i ostatní odpovědi mají podobné zastoupení. Výrazná je také skupina učitelů s neutrálním postojem, která to bude řešit zřejmě až v době, kdy bude možný odchod aktuální. Výsledky zde není nutné vypisovat, znázorňuje je Tabulka 49.

Tato otázka by byla spíše vhodná pro rozhovory s učiteli a zjištění důvodů, které je k volbě odpovědi vedly.

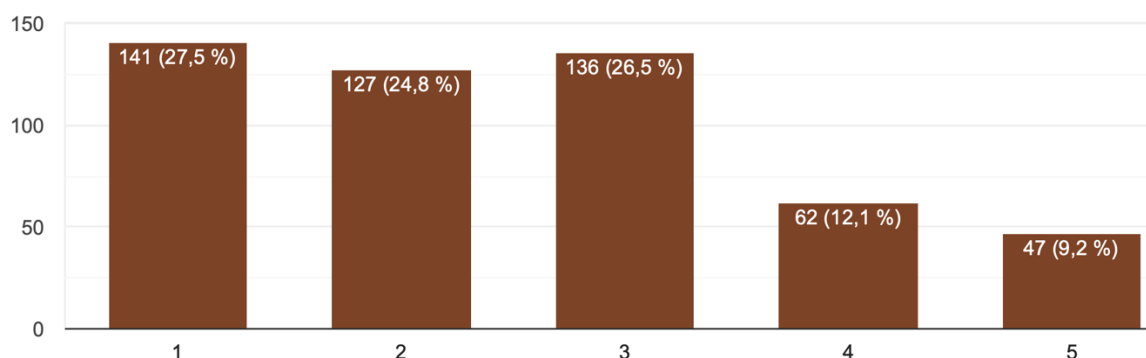
45. Do jaké míry souhlasíte s výrokem: Až budu v důchodu, budu rád/a když mě někdo přizve k další spolupráci.

Tabulka 50

Souhlas se spoluprací

Souhlas se spoluprací	Počet respondentů
Rozhodně souhlasím (1)	141
Spíše souhlasím (2)	127
Neutrální (3)	136
Spíše nesouhlasím (4)	62
Rozhodně nesouhlasím (5)	47

Výsledky zanesené v Tabulce 50 ukazují, že většina respondentů (celkem 268 učitelů, což odpovídá součtu odpovědí „rozhodně souhlasím“ a „spíše souhlasím“) by byla otevřená pokračování v profesní spolupráci i po odchodu do důchodu. To naznačuje, že mnoho učitelů vnímá svou profesi jako důležitou součást svého života a je ochotno se dále podílet na vzdělávání, pokud k tomu budou mít příležitost.



Graf 40

Souhlas se spoluprací

Zároveň je však patrné, že 136 respondentů zaujalo neutrální postoj, což může naznačovat nejistotu ohledně budoucích plánů, zdravotních možností nebo konkrétních podmínek případné spolupráce.

Menší, ale stále významná skupina 109 respondentů se přiklání k nesouhlasu, což může souviset s tím, že si po dosažení důchodového věku přejí věnovat svůj čas jiným aktivitám než profesní činnosti.

Celkově výsledky ukazují široké spektrum postojů, přičemž převládá otevřenost k dalšímu zapojení do školství i po odchodu do důchodu, jak názorně ukazuje Graf 40 výše.

46. Co by podle Vás mohlo přispět ke zlepšení pracovních podmínek pro učitele ve vaší věkové skupině?

Jednalo se o otevřenou otázku, která byla povinná pro všechny respondenty. Bylo zde poskytnuto místo pro podrobnější odpovědi, v nichž respondenti sdíleli své názory na to, jaká pomoc by pro ně byla v současné době nejvhodnější. Mnozí z nich si však sami nebyli jisti, co by jim konkrétně mohlo pomoci (110 učitelů), nebo naopak zdůrazňovali, že žádnou speciální pomoc nepotřebují. Často se objevoval názor, že „pomoc pro všechny učitele, bez ohledu na věk“, by byla nejvhodnější.

V následující tabulce (Tabulka 51) jsou další nejčastěji opakovaná témata roztríděna podle četnosti výroků.

Tabulka 51*Zlepšení pracovních podmínek učitelů v závěru kariéry*

Zlepšení pracovních podmínek učitelů	Počet respondentů
Nevím	110
Nic	45
To, co všem bez ohledu na věk	13
Méně nepřímé činnosti	68
Zkrácení úvazku	51
Uznání učitelské profese a vyšší plat	41
Komunikace, empatie, pokora, úcta ke starším	35
Zrušení či úprava inkluze, menší počet dětí	26
Stabilní systém vzdělávání	24
Relaxace, lázeňské pobyty, wellness	18
Snížení doby odchodu do důchodu	16
Individuální přístup	11
Čas na sdílení	10
Ocenění zkušeností	10
Asistent pedagoga	7
Jiné	28

Odpovědi ukazují širokou škálu návrhů na zlepšení pracovních podmínek pro učitele ve vyšší věkové skupině. Nejčastěji respondenti poukazovali na potřebu snížení administrativní zátěže a dalších nepřímých činností, souvisejících s přímou pedagogickou činností (68 odpovědí), což naznačuje, že učitelé by ocenili více času na samotnou výuku a práci s žáky namísto byrokratických povinností.

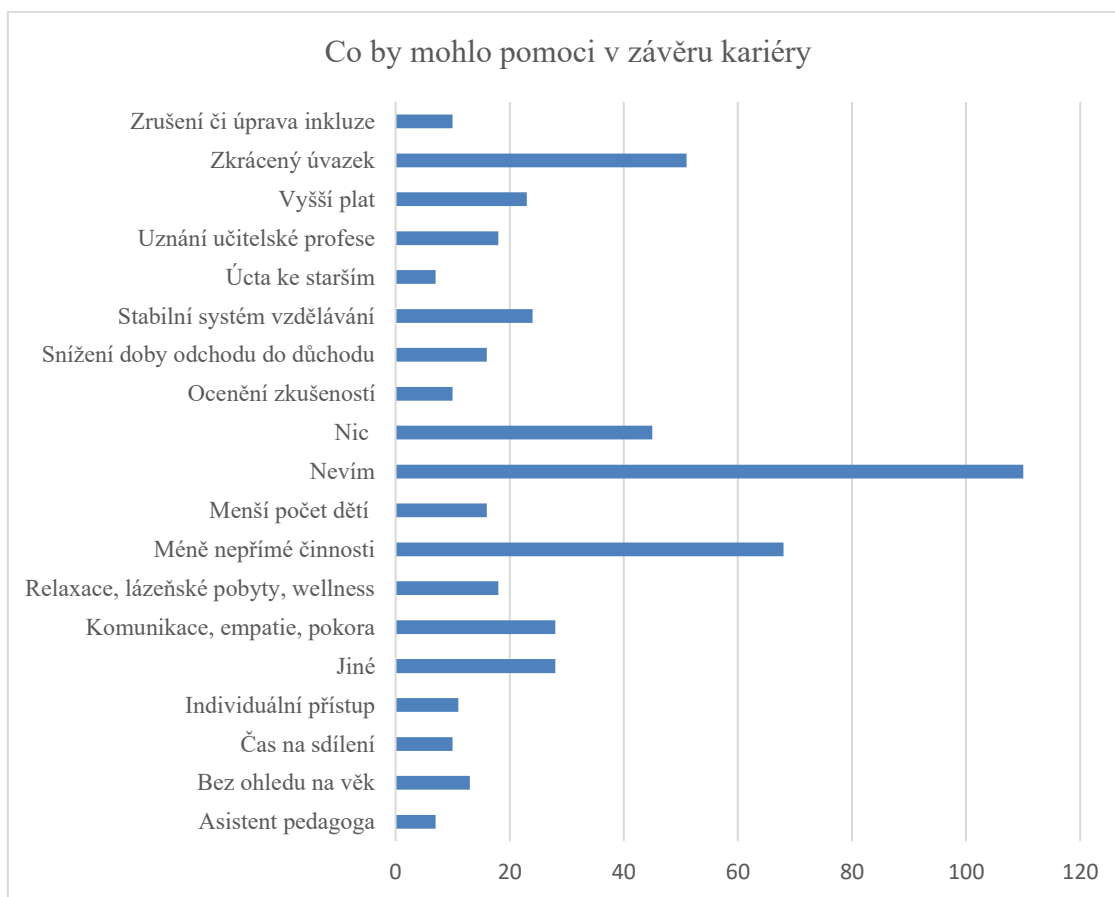
Dalším významným tématem je možnost zkráceného úvazku, na které poukazovalo 51 učitelů, což ukazuje na zájem o flexibilnější pracovní podmínky, které by mohly pomoci snížit pracovní zátěž a přispět k delšímu setrvání v profesi. Samozřejmě ideálně bez snížení platu. Zároveň 16 učitelů uvádí dřívější odchod do důchodu, který se jim naopak stále prodlužuje od dob, kdy ve své profesi začínali.

Ocenění náročnosti učitelské profese spolu s vyšším platem reflektovalo celkem 41 respondentů, přičemž upozorňovali na vysokoškolské vzdělání, velkou zodpovědnost v profesi a chybějící růst let praxe v platové tabulce.

Poměrně početná skupina respondentů (35) zdůraznila význam lepší komunikace, empatie a respektu v pracovním prostředí, a to jak ze strany vedení, kolegů, tak často i rodičů, kteří mají nesmyslné požadavky a nároky. Někomu by stačila jen obecná úcta ke staří a žádné další výjimky, či úlevy nevyžaduje.

Co se týče samotné výuky, tak respondenti (26) poukazovali na velké množství dětí ve třídách, což klade větší nároky na urovnání kázně, dostatek času na diferenciaci výuky, či celkovému vedení třídy, pomohlo by tedy snížení žáků na jednoho učitele, což uvedlo 16 respondentů. 10 respondentů dále uvedlo, že by zrušili, či upravili inkluzi, která dle nich v takovéto podobě není udržitelná pro kvalitní vzdělávání. 7 respondentů také zmínilo, že by bylo vhodné mít asistenta pedagoga, i když jim není skrz žáka oficiálně přidělen.

Dalšími často opakovaným tématem byl stabilní systém vzdělávání, který 24 respondentům prozatím stále chybí. Někteří učitelé (celkem 18) také rozebírali lázeňskou péči a možnosti relaxace. Jak kvůli hlasivkám, tak nemožnosti vybrat si dovolenou během náročného roku, kdy by potřebovali alespoň krátkodobý odpočinek, nejen o prázdninách.



Graf 41

Zlepšení pracovních podmínek učitelů v závěru kariéry

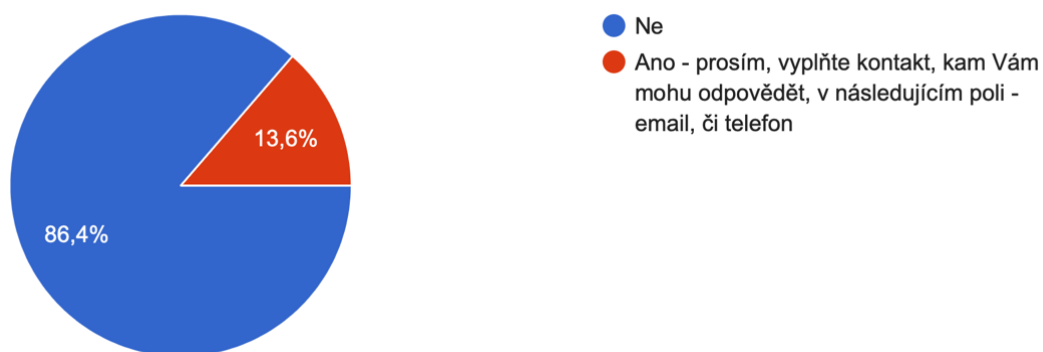
Často se opakoval požadavek na individuální přístup, kdy je tlak na individualizovanou výuku žáků, ale učitelé sami mají také své individuální problémy. Někdo již nestačí na tělesnou výchovu, nebo si není jistý v jazycích, či informačních technologiích. Zrovna to by mohl být prostor k zastoupení mladšími pedagogy, kteří si naopak nemusí být jisti v didaktice. Zároveň i samotné ocenění jejich zkušeností, ať již ze strany kolegů, či vedení (jenž reflektovalo 10 respondentů) by mohlo pomoci k lepšímu klimatu ve sborovnách. K tomu by mohl přispět i čas, který by učitelé měli zahrnutý pro sdílení zkušeností, nápadů, či novinek mezi sebou. Ten zdůrazňovalo 10 učitelů.

Z odpovědí i přehledného grafu (Graf 41) je patrné, že učitelé v této věkové skupině by ocenili jak systémové změny (např. stabilitu vzdělávacího systému, úpravy inkluze), tak individuální přístup ke svým pracovním podmínkám (zkrácené úvazky, menší administrativní zátěž, ocenění zkušeností). Škála možností pomoci je široká, mnohé z nich

jsou v režii vedení školy, avšak mnohé vyžadují zásah státu, či změnu pohledu široké veřejnosti.

47. Byl/a byste ochoten/ochotna zúčastnit se ještě dalšího kroku výzkumu formou rozhovoru v délce maximálně 30 minut (online či telefonní).

Tato otázka byla zařazena z důvodu původního plánu pokračovat dále ve výzkumné části formou rozhovoru, avšak k tomu nakonec v rámci této diplomové práce již nedojde. Nicméně výsledky jsou velice pozitivní, ochotných k dalšímu kroku výzkumu by bylo celkem 70 respondentů, což představuje 14 % učitelů (Graf 42).



Graf 42

Ochota k dalšímu kroku výzkumu

Další položkou, tedy 48. otázkou byla žádost o vyplnění kontaktu v případě ochoty k dalšímu kroku výzkumu, další otázka, která tedy pokračuje je č. 49.

49. Máte zájem o zaslání výsledků práce?

Poslední otázka se ptala na zájem o výsledky práce, jejíž zaškrtnutí působí velice nadějeplně. O výsledky mělo zájem 98 učitelů, což představuje 19 % všech respondentů (Graf 43).



Graf 43

Zájem o zaslání výsledků výzkumu

Vzhledem k tomu, že učitelé dostávají velké množství dotazníků (podle jejich vlastních výpovědí i vyjádření ředitelů škol, kterým byla žádost o vyplnění zaslána), lze předpokládat, že respondenty toto téma natolik zaujalo, že mají zájem o jeho výsledky.

7 Shrnutí a diskuse

V této části práce bude rozvedeno širší hodnocení získaných výsledků výzkumného šetření. Práce byla motivována snahou přispět k poznání učitelů primárních škol v závěrečném období jejich kariéry. Výsledky práce v některých aspektech odpovídají závěrům jiných výzkumů, ale přinášejí i zjištění, která dosud nebyla potvrzena. V rámci šetření se objevily také nové poznatky.

Z dostupné literatury bylo zjištěno, že bližší studie primárních učitelů nad 55 let věku v České republice chybějí, výsledky se tak dají odhadovat na základě jiných výzkumů, které však nejsou zaměřeny na první stupeň základních škol, nebo patřičnou věkovou skupinu. Jedinou nalezenou českou publikací, která se konkrétně zabývá prací učitelů v pozdní fázi kariéry je od Bohumíry Lazarové et al.: Pozdní sběr – o práci zkušených učitelů. Ta se však zaměřuje na učitele již od 50 let věku a nerozlišuje učitele z prvního a druhého stupně. Přesto se jedná o relevantní zdroj pro tuto práci a je tak často využíván.

Diplomová práce využívá v empirické části kombinaci kvantitativního a kvalitativního přístupu k analýze dat. Tato část nabízí diskusní příspěvek, jehož cílem je odpovědět na výzkumné otázky. Mnoho dat, které poskytly výsledky výzkumu, se objevuje v odpovědích na více výzkumných otázek zároveň, neboť spolu vzájemně souvisí, prolínají se, či na sebe navazují.

Jak vnímají učitelé 55+ měnící se požadavky v oblasti školství?

Jaké faktory ztěžují učitelům 55+ výkon profese a které považují za nejzásadnější?

Tyto dvě dílčí výzkumné otázky byly v rámci diskuse sloučeny do jednoho tematického bloku, a to z důvodu vzájemného prolínání. Z výsledků totiž vyplynulo, že jedním z negativních aspektů práce učitele jsou právě časté změny vzdělávacího systému a jeho často nefunkční koncepce. Tento závěr je v souladu s teorií Průchy (2002), který zdůrazňuje, že změny ve školství jsou často učitelům předkládány bez jejich aktivního zapojení, což vede k pocitu frustrace a ztráty kontroly nad vlastním profesním prostředím. Výpovědi respondentů tuto skutečnost potvrzují.

Dalším problematickým faktorem je nutnost používání digitálních technologií. Výzkum Zounka a Šed'ové (2011) ukazuje, že postoje učitelů k technologiím jsou různorodé – někteří

je vítají, jiní je odmítají nebo je používají pod tlakem. Výsledky výzkumu diplomové práce naznačují totéž. Tedy, že pro mnohé učitele 55+ představují nové technologie spíše výzvu než příležitost, což potvrzuje i Frombergerová (2020), která zmiňuje, že přechod na online výuku během pandemie Covid-19 byl pro mnohé učitele náročný, ale zároveň je donutil osvojit si nové dovednosti. Mnoho respondentů proto za svůj největší úspěch v posledních letech označilo zvládnutí digitálních technologií.

Jedním z nejvýznamnějších stresorů podle výsledků výzkumu je administrativní zátěž, kterou uvedlo 69 % respondentů (Otázka č. 35). Tento výsledek koresponduje s teorií Smetáčkové et al. (2020), kteří upozorňují na to, že přetížení administrativou je jedním z faktorů přispívajících k syndromu vyhoření. Krivohlavý (1994) popisuje stres jako nerovnováhu mezi požadavky prostředí a schopností jedince tyto požadavky zvládnout. V kontextu učitelství je tak nadměrná administrativa vnímána jako faktor, který narušuje tuto rovnováhu a vede k pocitu nedostatku času a následného vyčerpání.

Velkým stresorem je také komunikace s rodiči, kterou jako problém vnímá 38 % učitelů (Otázka č. 35). Toto zjištění se shoduje s výzkumem Martanové a Konůpkové (2019), kteří popisují tzv. „rodiče-prudiče“, jejichž chování je pro učitele silně stresující. Studie ukazuje, že komunikace s rodiči je stresorem zejména tehdy, když je příliš častá, negativně laděná nebo když rodiče přenášejí odpovědnost za výchovu na školu. Výsledky výzkumu diplomové práce naznačují, že mnoho učitelů cítí, že rodiče zneužívají svých pravomocí, což vede minimálně k dalšímu nárůstu administrativní zátěže, potažmo k nepříjemným pocitům spojeným s komunikací s nimi, a v případě Vorlíčkova výzkumu, dokonce jako jediného stresoru, k syndromu vyhoření (Vorlíček et al., 2022).

Nezvládnutá inkluze byla označena za největší problém učitelské profese, uvedlo ji celkem 146 respondentů (Otázka č. 37). Zároveň v rámci kritických aspektů učitelství v otázce č. 36 získala největší míru souhlasu, tedy odpovědi „zcela souhlasím“ a „spíše souhlasím“, kdy ji jako problém vnímalo 464 respondentů. Tento výsledek je v souladu s poznatky Vorlíčka et al. (2022), kteří upozorňují na to, že inkluze je pro učitele jedním z hlavních stresorů. Zároveň koresponduje i s výzkumy Forlína (1995) a Charitaki et al. (2022), kteří naznačují, že starší pedagogové inkluzi často vnímají jako problematickou, a to zejména kvůli nutnosti přizpůsobit své zavedené metody práce. Stejně tak ji popisují respondenti

výzkumu této práce, tedy že je nedostatečně připravená, administrativně náročná a obtížně proveditelná ve třídním kolektivu. Tento názor je v souladu s poznatky Šafářové (2023), která zjistila, že i zkušení učitelé inkluzi podporují spíše na teoretické úrovni, ale v praxi se cítí nedostatečně připraveni. V odpovědích dotazovaných pedagogů se často objevovaly zmínky o tom, že inkluzivní vzdělávání ve své současné podobě klade na učitele vysoké nároky, avšak bez dostatečné podpory asistentů a odborných pracovníků. Přestože některé zahraniční studie (např. Unianu, 2012) naznačují, že dostatek zkušeností může vést k větší profesní jistotě v inkluzi, v českém školství dle výsledků výzkumu diplomové práce stále převažuje spíše kritický pohled.

Někteří starší učitelé v reakci na největší stresory uvedli, že je „nic nestresuje“, což je ideální výsledek, který dle teoretických poznatků lze interpretovat jako projev vyšší resilience nebo schopnosti lépe předvídat a zvládat náročné situace (Křivohlavý, 2010). Avšak tento poznatek by bylo nutné podložit dalším výzkumem.

Co v práci učitele 55+ nejvíce naplňuje a motivuje k setrvání v profesi?

Z výsledků výzkumu vyplývá, že největší motivací učitelů 55+ k setrvání v profesi je především láska k učení a dětem, což uvedlo 438 respondentů (Otázka č. 9). Tento faktor byl rovněž nejčastější odpovědí v případě volby pouze jednoho hlavního motivu (Otázka č. 10 - 302 respondentů, tedy 59 %). Tento výsledek potvrzují teoretické studie, které zdůrazňují, že starší učitelé často v nízké míře řeší pracovní podmínky či vztahy, a spíše si udržují osobní naplnění a smysl své profese (Paulík, 2011).

Další důležitou motivací jsou vztahy na pracovišti, které uvedlo 295 respondentů. Dobře fungující kolektiv je dlouhodobě považován za faktor zvyšující profesní spokojenost a snižující stres (Smetáčková et al., 2020). Naproti tomu, když měli učitelé zvolit pouze jeden hlavní motiv, vztahy s kolegy zůstaly na nižší pozici (26 respondentů). Tento rozdíl naznačuje, že zatímco kvalitní vztahy na pracovišti podporují dlouhodobou spokojenost, nejsou samy o sobě dostatečným důvodem k setrvání v profesi.

Třetí nejčastější motivací učitele (Otázka č. 9) je profesní stabilita, která je důležitá pro 265 respondentů. Ve výzkumu, kde měli učitelé zvolit pouze jeden hlavní důvod, byla profesní stabilita druhou nejčastější odpovědí (Otázka č. 10 - 86 respondentů, 17 %). Tento výsledek

souvisí s teoretickými výzkumy, které ukazují, že starší pracovníci obvykle vykazují větší loajalitu ke svému zaměstnavateli (Lazarová et al., 2011). Učitelé, kteří působí ve stejné instituci dlouhodobě, si často vytvářejí hluboké profesní vazby a stabilitu v práci vítají jako důležitý faktor svého života. Potvrzují to i výsledky otázky č. 6, kdy respondenti uváděli, že věrných jedné škole (případně dvěma, viz limit otázky) je celých 381 respondentů.

Důležitou roli v motivaci učitelů hrají také žáci a jejich výsledky. Celkem 254 respondentů (Otázka č. 9) uvedlo, že je motivují úspěchy a ohlasy žáků a dalších 209 respondentů uvedlo jako motivaci aktivitu a zájem žáků. Ve shrnutí těchto dvou kategorií se ukazuje, že pozitivní zpětná vazba od žáků a jejich zapojení do výuky jsou pro učitele velmi důležité. Tato zjištění potvrzují i teoretické koncepty profesního uspokojení, kdy jedním z doporučovaných faktorů ke zlepšení pracovní spokojenosti je ocenění práce a výsledků učitele (Paulík & Rečka, 2024), za což lze pozitivní feedback zcela jistě považovat.

Jaký vliv mají vztahy s vedením, kolegy, rodiči a žáky na pracovní spokojenost učitelů 55+?

Na tuto otázku již bylo částečně odpovězeno výše, neboť nejčastějším motivem pro setrvání v profesi byla láska k učení a dětem, výsledky žáků, jejich ohlasy a aktivity žáků a jejich zájem (Otázka č. 9 a 10). I přesto však starší učitelé vnímají změnu v chování žáků. Jako problematické ho uvedlo 397 respondentů (Otázka č. 36). V profesi řeší především kázeňské problémy a nedostatek respektu k učitelům. Avšak v rámci ostatních negativních aspektů učitelské profese je nevhodné chování žáků upozaděno a není považováno za hlavní příčinu nespokojenosti. Z toho tedy vyplývá, že vztah s žáky je pro učitele v závěru kariéry zřejmě to nedůležitější na profesi učitele. Tento výsledek je shodný také s výzkumy Paulíka (2017), Lazarové et al. (2011), aj.

Zároveň bylo v rámci stresorů výše odpovězeno i na komunikaci s rodiči, která se ve výzkumu ukázala jako zdroj komplikací ve výkonu profese pro část respondentů. 345 respondentů uvedlo problematické vztahy s rodiči jako významnou překážku (Otázka č. 36). Zároveň pedagogové vyjádřili souhlas se špatnou rodičovskou výchovou, která je problémem pro 432 pedagogů (Otázka č. 36). Z těchto výsledků a dalších otevřených otázek vyplynulo, že učitelé negativně vnímají zejména rodiče, kteří do jejich práce zasahují, nadměrně kritizují nebo nekomunikují vůbec. Tento fenomén odpovídá i dřívějším

výzkumům Martanové a Konůpkové (2019), které popsaly rodiče jako častý zatěžující faktor. Zároveň ale existuje i pozitivní stránka – učitelé oceňují rodiče, kteří s nimi „táhnou za jeden provaz“ a jejich podporu hodnotí jako motivační, což souhlasí s názorem Smetáčkové et al. (2020).

Vztahy s vedením a kolegy je z výzkumu poměrně těžké vyhodnotit. Jsou často uváděným motivačním faktorem pro setrvání v profesi (Otázka č. 9), potřebou podpory z jejich strany (Otázka č. 19–21), avšak zároveň jsou vyhodnoceny jako poměrně vysoký zdroj stresu učitelského povolání (Otázka č. 35, 36).

Podpora vedení se v rámci pracovního prostředí ukazuje jako důležitý aspekt, který učitelé často vnímají jako klíčový pro svou profesní pohodu. Přestože mnoho učitelů považuje podporu ze strany vedení za významnou, část z nich ji v praxi postrádá. Tento rozpor naznačuje, že efektivní komunikace mezi vedením a pedagogickým sborem je zásadní pro vytváření stabilního pracovního klimatu. Poznatky z teorie tuto skutečnost potvrzují. Smetáčková et al. (2020) konstatují, že kvalita pracovních vztahů je pro učitele často důležitější než jejich osobní vztahy. Paulík (2011) uvádí, že spokojenost s vedením v průběhu kariéry kolísá – po počáteční vysoké úrovni dochází k poklesu, ale v pozdní fázi kariéry opět roste. To může souviset s tím, že starší učitelé se méně angažují v konfliktech a přijímají pracovní realitu s větším nadhledem. V aktuálním kontextu výsledků výzkumu je to možné chápat tak, že problematika vedení a kolegiality je pro učitele méně zásadní než např. administrativní faktory či nastavený systém školství. Přesto se objevily případy bossingu či pomluv, které nelze zcela přehlížet a je zapotřebí jim věnovat pozornost.

Podpora kolegů je dalším zásadním prvkem pracovního prostředí. Učitelé, kteří mají dobré vztahy s kolegy, popisují pozitivní pracovní klima, které pomáhá zvládat profesní náročnost zejména ve sdílení dobré praxe, užívání technologií či reakcí na časté změny v kurikulu.

Z poznatků v teorii vyplynulo, že v pozdní fázi kariéry se učitelé často stávají „učiteli experty“, kteří disponují bohatými zkušenostmi a mohou předávat své znalosti mladším kolegům (Švaříček, 2006; Lazarová et al., 2011). S tímto názorem se respondenti ztotožnili v otázkách č. 22–24. Výzkumné výsledky však nenaznačují (Otázka č. 25), že by učitelé preferovali systematictější předávání svých zkušeností. Zde se možná vyskytla chyba v upřesnění otázky, že učitelé úplně neporozuměli a nedokázali si představit, že se může

jednat např. o mentoring. Jeví se tedy jako vhodné rozšířit tento poznatek o další zkoumání, zda došlo jen k nepochopení, nebo zda učitelé ve starším věku o mentoring opravdu nijak zvlášť nestojí.

Možnost předávat své zkušenosti (i když to nemusí být zcela systematicky) přispívá učitelům v závěru kariéry k jejich profesnímu naplnění a dává jejich práci další směr předávání znalostí (tedy nejen směrem k žákům, ale směrem ke kolegům). Teoretické studie potvrzují, že mentorství je přínosné nejen pro začínající učitele, ale také pro samotné mentory, kteří si tím upevňují profesní identitu a získávají pocit užitečnosti (Lazarová et al., 2011).

Co považují učitelé 55+ za svůj největší úspěch?

Ve volných odpovědích učitelů (Otázka č. 30) bylo nejčastěji zmiňováno zvládnutí nových technologií (157 respondentů), což odpovídá zjištěním Frombergerové (2020) v souvislosti s postpandemickým obdobím, kdy technologické dovednosti představovaly pro většinu učitelů významný přínos. Problematika technologií byla již podrobněji rozebrána v souvislosti s prvními dvěma dílčími otázkami.

Méně často učitelé uváděli úspěchy žáků a pozitivní zpětnou vazbu ze strany žáků a rodičů (85 respondentů) či zlepšení komunikace a klimatu ve třídě. Část respondentů reflektovala také svou schopnost přizpůsobit se změnám ve výuce, jako je inkluze či projektová výuka, nebo úspěšné zapojení do individuálních projektů. Tyto výsledky podporují tvrzení Lukase (2007, 2011), že starší učitelé mohou čerpat ze svých zkušeností a vnímat svůj profesní rozvoj v oblasti didaktiky, komunikace a adaptace na moderní výukové trendy jako významný úspěch.

Jaký přístup mají učitelé 55+ k dalšímu vzdělávání a jak je ovlivňuje?

V teoretické části je kladen důraz na celoživotní vzdělávání (Starý et al.; 2012; Švamberk Šauerová, 2018) a kolegiální podporu (např. mentoring či supervize). Z výsledků výzkumu diplomové práce vyplývá, že 95 % respondentů se v posledním roce zúčastnilo nějaké formy dalšího vzdělávání (Otázka č. 13) a téměř dvě třetiny z nich jej považují za velmi či spíše přínosné (Otázka č. 16). To je v rozporu s obecným stereotypem, že starší učitelé nemají o další novinky, či modernizaci zájem a zůstávají v rutině (Lukas, 2011). Jejich účast na kurzech, zejména v oblasti technologií ve výuce (300 respondentů), potvrzuje i adaptaci na

moderní trendy (Zounek & Šed'ová, 2011). Mnozí učitelé přitom ocenili zejména webináře a flexibilní formy kurzů, i když byl zmíněn také požadavek na osobní setkávání u kurzů, které učitele skutečně zajímají.

Na základě těchto poznatků lze tedy říci, že učitelé 55+ mají k dalšímu vzdělávání převážně pozitivní přístup, ale jejich postoj je zároveň ovlivněn dlouholetou praxí a ustáleným postojem k výuce. Teorie uváděná například Kolářem (2012) a Průchou (2009) zdůrazňuje, že starší učitelé jsou často považováni za „učitele experty“ – jedince, kteří díky bohatým zkušenostem intuitivně reagují na situace ve třídě. Tento postoj jim však může někdy bránit v plné adaptaci na nové technologické a metodické inovace.

Data získaná ve výzkumu potvrzují, že význam dalšího vzdělávání je pro učitele v závěru kariéry poměrně zásadní. Z praktického hlediska je důležité, aby nabídka dalšího vzdělávání byla flexibilní a diferencovaná (Šejnohová et al., 2024). Učitelé 55+ ocení programy, které respektují jejich bohaté zkušenosti a současně jim umožňují osvojit si nové technologie či moderní přístupy k výuce. Příkladem může být také model mentoringu, kde starší pedagogové sdílejí své know-how s mladšími kolegy, a zároveň se sami zapojují do nových forem vzdělávání (Lazarová et al., 2011), ačkoliv jak bylo popsáno výše, tak dle výzkumu starší učitelé o žádnou větší systematizaci předávání zkušeností neusilují.

Jaké strategie prevence vyhoření učitelé 55+ využívají?

Syndrom vyhoření představuje vážné riziko v učitelské profesi, zejména ve vyšším věku, kdy se může kumulovat dlouhodobý stres, fyzická únava a případně i nižší ochota přijímat změny. Jak vyplývá z teoretické části, učitelská profese je náročná nejen na odborné znalosti a pedagogické dovednosti, ale také na psychickou odolnost (Lazarová et al., 2011; Smetáčková et al., 2020; Švamberk Šauerová, 2018). Učitelé v závěru kariéry se nacházejí v tzv. „silovém poli“, kdy se na jedné straně od nich očekává, že budou předávat zkušenosti a působit jako mentoři mladším kolegům, na straně druhé však sami potřebují sociální oporu a podporu, kterou si mnohdy nedokáží sami vyžádat (Lazarová et al., 2011).

Z výsledků výzkumu vyplývá, že většina respondentů nevnímá syndrom vyhoření jako bezprostřední hrozbu, avšak nezanedbatelná část učitelů se s tímto problémem potýká. Přibližně 29 % učitelů se cítí být ohroženo vyhořením (7 % rozhodně ano, 22 % spíše ano).

Naopak 65 % učitelů nevidí vyhoření jako akutní problém (41 % *spíše ne*, 24 % *rozhodně ne*). Zajímavé je, že 6 % respondentů nedokázalo na tuto otázku odpovědět, což může naznačovat obtíže v rozpoznání příznaků vyhoření nebo jejich postupný nástup. Tyto výsledky odpovídají teoretickým poznatkům, podle nichž se pracovní spokojenost učitelů ve vyšším věku spíše stabilizuje. Paulík (2011) například zjistil, že učitelé starší 50 let, kteří setrvávají ve své profesi, jsou ti, kteří se dokázali vyrovnat s jejími nároky. To však nevylučuje možnost, že část z nich čelí skrytým problémům, které se mohou projevit později.

Výsledky výzkumu ukazují, že učitelé využívají různé strategie k prevenci vyhoření, přičemž dominují zejména ty, které podporují aktivní odpočinek a relaxaci. Volnočasové aktivity, jako jsou sport a koníčky praktikuje 431 respondentů, a pravidelnou dovolenou a odpočinek uvedlo 397 respondentů. Učitelé si uvědomují potřebu regenerace, což koresponduje s teoretickými poznatky (např. psychohygiena – Martanová & Konůpková, 2019, odpočinek a relaxace – Lazarová et al., 2011, aj).

Společenská podpora, tedy podpora od kolegů, kterou volilo 181 respondentů, je klíčová nejen pro psychickou pohodu, ale i pro prevenci vyhoření. Toto potvrzuje i Smetáčková et al. (2020), kteří zjistili, že vztahy mezi učiteli jsou významnější pro pracovní spokojenost než vztahy v osobním životě. Část učitelů se zapojuje do dalšího vzdělávání (152 respondentů) jako prevenci vyhoření. Tato strategie souvisí s poznatky Lazarové et al. (2011), kteří uvádí, že průběžný profesní rozvoj pomáhá učitelům cítit se kompetentními a relevantními i v závěru kariéry.

Výsledky výzkumu tedy potvrzují teoretická východiska. Jak ukazují Lazarová et al. (2011), Smetáčková et al. (2020) a Paulík (2011), učitelé, kteří se dokáží adaptovat a aktivně čelit stresu, mají vyšší pravděpodobnost setrvání v profesi i ve vyšším věku.

Jaký vliv má věk na výkon v profesi učitele?

Z teorie (Lazarová et al., 2011; Průcha, 2009) vyplývá, že věk 55+ představuje pozdní fázi učitelské kariéry, v níž učitelé mohou procházet buď „profesní stabilizací“ a posilováním pozice experta, nebo naopak „profesním vyhasínáním“ provázeným únavou a sníženou motivací. Výsledky dotazníku naznačují, že většina dotazovaných (66 %) nevnímá věk jako zásadní překážku ve své práci (viz otázka č. 39). To odpovídá některým tvrzením (Lazarová

a Lukas (2011), že mnozí starší učitelé disponují dostatečnými zkušenostmi, které jim pomáhají zvládat zátěž a reagovat na změny.

Na druhou stranu 34 % respondentů připouští, že věk má na jejich práci větší či menší negativní vliv, přičemž 10 % vnímá jeho dopad velmi výrazně. Teorie (Lazarová et al., 2011; Paprštejnová et al., 2011) poukazuje na možnou kumulaci zdravotních obtíží, únavu či potíže s adaptací např. na moderní technologie. Tyto faktory se v otevřených otázkách projevíly požadavkem na zkrácení úvazku nebo dřívejší odchod do důchodu (16 respondentů v otázce č. 46). Část učitelů tak potvrzuje teoretické zjištění i obecný předpoklad, že s vyšším věkem narůstají zdravotní problémy a větší potřeba odpočinku (Lazarová et al., 2011).

Jaké formy podpory by učitelé 55+ nejvíce využili?

Učitel se dle teorie definuje jako kvalifikovaný pedagogický pracovník, jehož role se postupně vyvíjí a v průběhu kariéry se transformuje do podoby „učitele experta“ (Kolář, 2012; Průcha, 2009) . Ve fázi, kdy učitelé dosahují staršího věku, se kromě bohatých zkušeností, začínají projevovat specifické potřeby podpory, aby si udrželi motivaci a adaptabilitu v rychle se měnícím prostředí školství.

Odpovědi v otevřených otázkách ukázaly, že klíčové je snížení administrativní zátěže, která byla nejčastěji uváděnou překážkou v efektivním výkonu pedagogické práce. Celkem 68 respondentů by ocenilo zjednodušení byrokracie a úbytek nepřímé činnosti, jako jsou např. dozory na chodbách. To odpovídá i zahraničním modelům, kde je administrativní práce příp. jiná nepřímá činnost delegována na jiné pozice v prostředí školy, aby učitelům zbýval čas na přímou výuku a její přípravu (Eurodyce, 2004a).

Učitelé starší 55 let také často uváděli potřebu zkráceného úvazku (51 odpovědí), což může souviset s rostoucí pracovní zátěží v porovnání s předchozími lety (uvedlo ji 208 respondentů v otázce č. 26). Možnost snížení úvazku bez výrazné ztráty platu se ukazuje jako efektivní strategie, která v některých evropských zemích umožňuje pedagogům zůstat v profesi déle, aniž by byli přetíženi (Eurodyce, 2004a). V českém školství však tato možnost zatím chybí a většina učitelů zůstává v plném úvazku až do důchodového věku.

Teoretická část diplomové práce poukazuje na nezbytnost profesního rozvoje, přičemž je třeba brát v úvahu specifika, která vyplývají z odlišné pregraduální přípravy starších učitelů

(Lazarová et al., 2011; Vašutová, 2004). Výzkum naznačuje, že učitelé 55+ by ocenili nabídku kurzů a školení šitých na míru jejich potřebám (podobně jako ve výzkumu Šejnohové et al., 2024), zejména v oblasti moderních technologií a inovativních vyučovacích metod. Tato forma podpory by pomohla překonat technologické a metodické bariéry a posílila jejich profesní sebedůvěru a zároveň je posunula v kariéře zase o kus dál.

Zároveň se ukázalo, že otevřená komunikace s vedením školy a možnost podílet se na rozhodovacích procesech (např. ohledně školní koncepce, vzdělávacích priorit) významně ovlivňuje pracovní spokojenost (Smetáčková et al., 2020; Paulík & Rečka, 2024). V atmosféře vzájemné důvěry a podpory pak starší učitelé mohou případně snáze projevit obavy či nejistoty, aniž by se báli kritiky.

Zavádění zmíněných podpůrných mechanismů do každodenní praxe škol by proto mělo být jedním z prioritních úkolů vzdělávací politiky, zejména s ohledem na stárnutí učitelské populace. Jde o investici, která se vyplatí nejen jednotlivým školám, ale i celému systému, protože umožňuje využít potenciál zkušených pedagogů v plné míře a zkvalitnit tak vzdělávání žáků.

Výzkum ukázal, že někteří učitelé vnímají podporu při zavádění změn jako nedostatečnou.

Doporučení pro praxi tedy spočívá zejména v tvorbě komplexní a diferencované podpory starších pedagogů. Pokud škola zavádí novinky (např. digitální žákovské knížky, nové metodické materiály, práce s novou technikou, zavedení nového způsobu hodnocení žáků, aj.), měla by nabídnout starším učitelům vhodné zaškolení i dostatečný čas na jejich osvojení. Vedení by mělo podporovat bezpečné prostředí pro vzájemnou spolupráci a sdílení, čímž se může posílit pracovní spokojenost a setrvání zkušených učitelů v profesi.

Starší učitelé mají zájem nadále se rozvíjet, avšak potřebují, aby jim byla nabídnuta cílená pomoc a uznání jejich dlouholetých zkušeností. V opačném případě hrozí, že se budou cítit přehlíženi a přetíženi, což může vést k úvahám o předčasném odchodu do důchodu.

Výzkum ukazuje (Otázka č. 46), že nedostatečné ocenění zkušeností starších učitelů považuje za problém 41 učitelů. Práce Paulíka (2024) dokládá, že uznání a pozitivní zpětná vazba mají významný vliv na profesní uspokojení. Zlepšení pracovního klimatu, posílení

respektu mezi kolegy, individuální přístup, empatie pokora, či jen obyčejná úcta ke stáří jsou faktory, které mohou přispět k větší spokojenosti této skupiny učitelů.

Důležitým prvkem v odpovědích respondentů bylo také zlepšení možností relaxace a odpočinku, například lázeňské pobyty nebo wellness programy (18 odpovědí). To potvrzuje význam strategií zaměřených na prevenci syndromu vyhoření (Lazarová et al., 2011). Profesní well-being je klíčovým faktorem setrvání v povolání a měl by být podporován jak na úrovni jednotlivých škol, tak i systémově.

Někteří učitelé 55+ zmínili větší vyčerpanost a přání dřívějšího odchodu do důchodu. V otevřených odpovědích se objevovaly stížnosti na náročnost profese v kombinaci s vyšším věkem, což plně odpovídá tvrzením Švamberk Šauerové (2018), že dlouhodobá zátěž může vést k syndromu vyhoření či zdravotním problémům. Bylo by však zapotřebí podrobit tyto učitele dalšímu výzkumu, aby bylo možné zjistit, do jaké míry se na jejich pocitech vyčerpanosti a zdravotním stavu podílí profese učitele.

V literatuře (Smetáčková et al., 2020; Vorlíček et al., 2022) se opakovaně zdůrazňuje, že nedostatečná společenská prestiž a finanční ohodnocení učitelů jsou jedním z klíčových zdrojů frustrace a vyhoření. Výzkum potvrzuje, že v otevřené otázce pomoci by učitelům pomohlo „jen“ obyčejné uznání náročnosti učitelské profese. Zároveň respondenti reflektují i výši platu vzhledem k ostatním vysokoškolským profesím. To je v souladu s teorií i s výzkumy zaměřenými na společenské vnímání učitelství (např. Lazarová et al. 2011; Smetáčková et al., 2020; Švamberk Šauerová, 2018; Vorlíček et al., 2022).

Z těchto zjištění vyplývá, že podpora učitelů v závěru jejich kariéry by měla být zaměřena nejen na materiální podmínky, ale i na psychosociální aspekty jejich práce. Pokud budou učitelé vnímáni jako důležitá součást vzdělávacího systému (nejen ve vyšším věku), může to přispět k jejich vyšší motivaci a celkové spokojenosti v profesi.

Závěr

Tato diplomová práce se zaměřila na problematiku učitelů starších 55 let, kteří působí na prvním stupni základních škol. Cílem bylo zjistit, s jakými hlavními problémy se tito učitelé potýkají a jaké formy podpory by nejlépe přispěly k jejich profesní spokojenosti a setrvání v profesi. Z provedeného šetření a analýzy teoretických zdrojů vyplynulo několik zásadních závěrů.

Výsledky výzkumu potvrzují, že stresory popsané v teoretické části (např. Lazarová et al., 2011; Křivohlavý, 1994, 2010; Martanová & Konůpková, 2019; Smetáčková et al., 2020; Švamberg Šauerová, 2018; Vorlíček et al., 2022) se do značné míry shodují se zkušenostmi respondentů tohoto výzkumu. Mezi hlavní oblasti patří administrativní zátěž, nezvládnutá inkluze, komunikace s rodiči a nízké uznání učitelské profese. Ostatní stresory (nevhodné chování žáků, nedostatek pomůcek, problematické vztahy na pracovišti) se jeví v porovnání s již uvedenými jako méně významné.

Potvrzuje se rovněž, že zvládání stresu do určité míry souvisí s individuální odolností a s mírou podpory, kterou učitelé dostávají (např. Lazarová et al., 2011; Křivohlavý, 2010; Švamberg Šauerová, 2018 aj.). Z praktického hlediska by se proto pozornost měla zaměřit na systémová opatření, která by vedla ke snížení administrativní a organizační zátěže, k posílení podpory učitelů při komunikaci s rodiči a ke kvalitnější přípravě na přímou pedagogickou práci v heterogenních třídách především v rámci inkluzivního vzdělávání. V neposlední řadě se ukazuje, že společenské vnímání prestiže učitelské profese a její adekvátní finanční i morální ohodnocení zůstávají klíčovými faktory pro udržení motivovaných a spokojených pedagogů.

Celkově lze konstatovat, že motivace učitelů 55+ k setrvání v profesi je primárně vnitřně orientovaná. Láska k dětem, vztahy na pracovišti a výsledky žáků jsou hlavními faktory podporujícími profesní spokojenost. Profesní stabilita a možnosti dalšího vzdělávání se také ukazují jako podstatné, zatímco věčné faktory jako plat či pracovní podmínky hrají zanedbatelnou roli. Tento výsledek podtrhuje, že podpora profesní spokojenosti starších

učitelů by měla směřovat k posilování vztahů v rámci pedagogického sboru i směrem k rodině žáků a rozvoji profesních dovedností, zejména v oblasti technologií.

V rámci inkluze je patrný nesoulad mezi teorií a praxí, který naznačuje, že zatímco inkluze je vnímána jako žádoucí cíl, její implementace naráží na řadu překážek, zejména u učitelů, kteří se musí adaptovat na nové vzdělávací přístupy bez dostatečné opory. Výsledky tedy potvrzují potřebu lepšího metodického vedení a vzdělávání učitelů v oblasti inkluze, stejně jako nutnost zajištění adekvátních podmínek a systému hodnocení pro její efektivní realizaci.

Respondenti výzkumu často zmiňovali, že by ocenili stabilizaci školského systému. Časté reformy a změny, které nejsou dostatečně konzultovány s pedagogy, vyvolávají nejistotu a zvyšují obavy pedagogů. Starší učitelé, kteří zažili mnoho vzdělávacích reforem, potřebují jasnější podporu při zavádění změn a možnost se na ně systematicky připravit.

Za největší úspěch učitelé 55+ považují především zvládnutí nových technologií, projektů či metod ve výuce, dále pak úspěchy žáků a pozitivní zpětnou vazbu. Mnozí respondenti zdůrazňují, že jsou na sebe hrdí, když se jim podaří adaptovat se na neustálé změny a zachovat si přitom vlastní vyučovací styl a pedagogické zásady.

Výsledky výzkumu dále ukazují, že starší učitelé jsou schopni čelit syndromu vyhoření prostřednictvím různých strategií, přičemž nejčastěji využívají volnočasové aktivity, pravidelný odpočinek a podporu kolegů. Přestože si někteří učitelé uvědomují riziko vyhoření, většina se cítí profesně stabilní a využívá osvědčené způsoby prevence.

Z teoretických poznatků však vyplývá, že by bylo vhodné posílit systémovou podporu učitelů v závěru kariéry, například v podobě mentoringu, supervize či možnosti flexibilnější pracovní náplně. Tyto prvky by mohly nejen zlepšit pracovní podmínky starších učitelů, ale také přispět k vyšší kvalitě vzdělávacího systému jako celku.

Přestože výzkum přinesl řadu relevantních zjištění, je důležité zmínit i jeho určitá omezení, která mohou ovlivnit interpretaci výsledků.

Jedním z limitů byla možná selektivita distribuce dotazníku ze strany vedení škol. V některých případech mohlo dojít k tomu, že dotazník nebyl předán cílové skupině učitelů ve věku 55+, a to buď z důvodu zahlcenosti školy jinými výzkumy, nebo z obavy, že by se obsah dotazníku mohl stát podnětem ke kritice vedení ze strany starších pedagogů.

Další limit představuje složení respondentů. Odpověděli především učitelé, kteří jsou ve své profesi stále motivovaní a otevření, zatímco pedagogové, kteří mohou vykazovat známky vyhoření, nižší pracovní spokojenost nebo odmítání nových přístupů, se výzkumu pravděpodobně nezúčastnili. To může výsledky částečně zkreslovat ve prospěch pozitivnějšího obrazu.

Určitá omezení se mohou pojit i s formulací některých otázek v dotazníku, která mohla být v jednotlivých případech nejednoznačná nebo obtížně interpretovatelná. Na tato místa je v textu vždy upozorněno v rámci výsledků šetření.

Dále je třeba uvést, že poměrně malý počet respondentů neumožňuje zobecnění na celou populaci starších učitelů. Kromě toho je nutné brát v úvahu i subjektivitu výpovědí, která může být ovlivněna aktuálním rozpoložením či osobními postoji respondentů. Z těchto důvodů by bylo přínosné doplnit dotazníkové šetření také o další výzkumné metody, například hloubkové rozhovory nebo pozorování, které by mohly poskytnout detailnější vhled do motivace a prožívání učitelů v závěrečné fázi jejich profesní dráhy.

I přes všechny tyto limity se diplomová práce snažila přispět svými poznatky k charakteristice poměrně přehlížené skupiny pedagogů, kteří však tvoří výraznou část současného školství.

Většina závěrů z dotazníkového šetření je v souladu s teoretickými východisky, které se týkají profese učitele ve vyšším věku a to i přesto, že mnohé studie nebyly zaměřené na přesně danou věkovou skupinu, či učitele prvního stupně základní školy. Starší učitelé vykazují poměrně vysokou míru spokojenosti a motivace, přestože vnímají závažné stresory. Většina z nich se dále vzdělává, neplánuje odchod z profese a ráda by více předávala své zkušenosti. Věk se tak jeví jako faktor, který může přinášet jisté obtíže (zdravotní, menší adaptabilitu na rychlé změny či nižší dovednosti v oblasti technologií), avšak zároveň se pojí s cennými zkušenostmi a často vyšší odolností vůči stresu.

Z výsledků vyplývá několik doporučení pro zlepšení pracovních podmínek učitelů 55+:

1. Snížení administrativní zátěže a jiné nepřímé činnosti pedagoga pomocí delegace na jiné pozice ve školství tak, aby se učitelé mohli více věnovat přímé pedagogické činnosti.

2. Umožnění zkrácených úvazků nebo flexibilnější pracovní náplně bez snížení platu, aby učitelé měli více času na odpočinek a mohli tak vést kvalitní výuku.
3. Zlepšení systému inkluze a jasnější pravidla pro její realizaci.
4. Podpora učitelů v oblasti profesního rozvoje a v zavádění změn či nových technologií, aby se učitelé necítili zahlceni digitálními inovacemi a měli možnost získat potřebné dovednosti v bezpečném prostředí.
5. Podpora kolegiálního sdílení, aby starší učitelé mohli předávat své zkušenosti mladším kolegům, čímž by získali noví učitelé tolik potřebné znalosti a starší pocít smysluplnosti své práce.
6. Zvýšení prestiže učitelské profese a zlepšení komunikace v rámci celého školského systému, od učitelů přes vedení škol až po státní instituce v oblasti vzdělávání.
7. Návrat k obecné úctě ke stáří, empatie a pochopení individuálních potřeb jedince.

Závěrem lze říci, že učitelé 55+ mají stále velký potenciál pro svou profesi, avšak jejich pracovní podmínky by měly být lépe přizpůsobeny jejich individuálním potřebám a zkušenostem. Stejně jako je kladen důraz na individualizaci výuky žáků, je potřeba více individualizovat také přístup k učitelům – s ohledem na jejich osobnost, potřeby a profesní fázi.

Tato zjištění mohou posloužit školám i tvůrcům vzdělávací politiky k tomu, aby starším učitelům nabídli podmínky, jež jim umožní plně rozvinout jejich pedagogickou expertizu a motivaci. To je přínosné nejen pro samotné učitele, ale i pro žáky a celkovou kvalitu vzdělávání.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bártová, Z. (2011). *Jak zvládnout stres za katedrou*. Computer Media.
- Baštecká, B., Čermáková, V., & Kinkor, M. (2016). *Týmová supervize: Teorie a praxe*. Portál.
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: Příprava na profesi*. Grada Publishing.
- Eurodyce. (2004a). Klíčová témata vzdělávání v Evropě. *Učitelské povolání v Evropě: profil, trendy a úkoly. Zpráva III. Pracovní podmínky a platy*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f98964b3-1e13-4c8b-bb5f-ec3c71287477/language-cs#>
- Eurodyce. (2004b). Klíčová témata vzdělávání v Evropě. *Učitelské povolání v Evropě: profil, trendy a úkoly. Zpráva IV. Atraktivita učitelského povolání v 21. století*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e144c9aa-7f1d-4b4c-8d04-20ceea50274c/language-cs>
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22(4), 179–185. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1995.tb00932.x>
- Frombergerová, A. (2020). Distanční vzdělávání v době pandemie pohledem čtyř účastníků vzdělávacího procesu. *Pedagogická orientace*, 30(2), 221–230. <https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-221>
- Havrdová, Z., & Hajný, M. (2008). *Praktická supervize*. Galén.
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2004). *Supervize v pomáhajících profesích*. Portál.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy* (2., přeprac. a dopl. vyd.). Grada.
- Hlad'o, P. (2012). *Profesní orientace adolescentů*. Konvoj.
- Holeček, V. (2001). *Aplikovaná psychologie pro učitele I*. Západočeská univerzita.

- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada Publishing.
- Charitaki, G., Kourti, I., Gregory, J. L., Öztürk, M., Ismail, Z., Alevriadou, A., Soulis, S. G., Sakici, Ş. & Demirel, C. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education: a cross-national exploration. *Trends in Psychology*, 1–28. <https://doi.org/10.1007/s43076-022-00240-0>
- Jenson, K. (2018). A global perspective on teacher attitudes towards inclusion: Literature review. *Online Submission*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED585094.pdf>
- Jonson, K. F. (2008). *Being an effective mentor: How to help beginning teachers succeed*. Corwin Press. <https://sk.sagepub.com/book/mono/preview/being-an-effective-mentor.pdf>
- Jursová, J., Urbánek, P., & Váchová, M. (2019). Odlišné sociální klima učitelských sborů ZŠ v rozmanitých podmínkách práce školy. *Pedagogická orientace*, 29(2), 172–202. <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-172>
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.
- Křeménková, L. (2010). *Pracovní spokojenost učitelů a související determinanty* [Disertační práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. <https://theses.cz/id/wgq4mb/>
- Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Grada Publishing.
- Křivohlavý, J. (2010). *Sestra a stres: Příručka pro duševní pohodu*. Grada.
- Lazarová, B. (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*, 60, 59–69. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=906>
- Lazarová, B., Jůva, V., Koťa, J., Lukas, J., Paulík, K., Sekot, A., & Vašutová, J. (2011). *Pozdní sběr: O práci zkušených učitelů*. Paido.
- Lazarová, B., & Cpinová, S. (2004). Kolegiální učení: K možnostem rozvoje hospitačních a supervizních setkávání učitelů. *Učitelské listy: Měsíčník Agentury Strom*, 3, 4.
- Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: A cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/0885625940090101>

- Long, R. (1999). 20/20 hindsight: Teacher change and advice. *The Internet TESL Journal*, 5(11). <http://iteslj.org/Articles/Long-TeacherChange.html>
- Lukas, J. (2007). Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů. *Pedagogika*, 57(4), 364–379. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1260>
- Lukas, J. (2011). Vývoj a kariéra učitele. In B. Lazarová (Ed.), *Pozdní sběr: O práci zkušených učitelů* (s. 59–72). Paido
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(2), 113–142.
- Martanová, V. P., & Konůpková, O. (2019). Odlišné světy učitelů a rodičů: Interakce s rodiči jako zdroj stresu učitele. *Pedagogická orientace*, 29(2), 223–242. <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-223>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2024). *Genderová problematika zaměstnanců ve školství*. <https://msmt.gov.cz/file/63010/>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2019). *Ministerstvo zjišťovalo stav učitelů v regionálním školství – tisková zpráva*. <https://msmt.gov.cz/ministerstvo/novinar/ministerstvo-zjistovalo-stav-ucitelu-v-regionalnim-skolstvi>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Strategie vzdělávací politiky ČR 2030+*. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- Nehyba, J., Lazarová, B., Kolb, D.A., Korthagen, F.A.J., Boud, D., Jarvis, P., Moon, J.A., Kolář, J., Dobrovolná, S., Švec, J. & Valenta, J. (2014). *Reflexe v procesu učení: Desetkrát stejně a přece jinak*. Masarykova univerzita.
- Noon, M., & Delbridge, R. (1993). News from behind my hand: Gossip in organizations. *Organization Studies*, 14(1), 23–36. <https://doi.org/10.1177/017084069301400103>
- Páchová, A., & Francová, V. (2019). Sociální reprezentace vyhoření z pohledu vyučujících: „Vyhoření“ mezi zkušeností a analytickou kategorií. *Pedagogická orientace*, 29(1). <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-1-73>

- Paprštejnová, M., Šmejkalová, J., Hodačová, L., & Čermáková, E. (2011). Zdravotní stav a životní styl učitelů různých stupňů škol. *Pedagogika*, 61, 164–174. https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/11/P_11_2_05_Zdravotn%C3%AD_stav_164_174.pdf
- Paulík, K. (2011). Učitelé v závěru pracovní kariéry a pracovní spokojenost. In B. Lazarová (Ed.), *Pozdní sběr: O práci zkušených učitelů* (s. 83–98). Paido
- Paulík, K. (2017). Některé psychologické souvislosti hodnocení smyslu vlastní práce učiteli. *Studia paedagogica*, 22(3). <https://doi.org/10.5817/SP2017-3-2>
- Paulík, K., & Rečka, K. (2024). Inventář ke zjišťování pracovní spokojenosti učitelů. *Pedagogická orientace*, 29(1). <https://doi.org/10.5817/SP2024-1-1>
- Prášilová, M., & Vašátková, J. (2005). Pracovníci školy jako důležitý zdroj informací o stávající situaci školy. *Pedagogická orientace*, (2), 53–59. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1296/973>
- Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika* (4., aktualiz. a dopl. vyd.). Portál.
- Průcha, J. (2002). *Současné poznatky o profesi*. Portál.
- Ptáček, R., Vňuková, M., Raboch, J., Smetáčková, I., Harsa, P., & Švandová, L. (2018). Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a Slovenská psychiatrie*, 114(5), 199–204. <http://www.cspsychiatr.cz/detail.php?stat=1229>
- Řehulka, E. (Ed.). (2004). *Učitelé a zdraví 6*. Masarykova univerzita.
- Sekot, A. (2011). Stárnoucí pracovní síla v kontextu stárnoucí společnosti. In B. Lazarová (Ed.), *Pozdní sběr: O práci zkušených učitelů* (s. 11–18). Paido
- Slavík, J., & Janík, T. (2019). Podpora profesního rozvoje učitelů v rámci metodických kabinetů. *Pedagogická orientace*, 29(2), 243–250. <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-243>
- Smetáčková, I., Štech, S., Viktorová, I., Martanová, V., Páchová, A., & Francová, V. (2020). *Učitelské vyhoření: Proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Portál.

- Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (SYPO). (2021). *O projektu*. <https://www.projektsypo.cz/o-nas/o-projektu.html>
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Paido.
- Spilková, V., Tomková, A., Kargerová, J., Wildová, R., Zmrzlík, B., & Trunda, J. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů: Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Karolinum.
- Šafářová, J. (2023). *Zkušení vyučující a inkluze ve vzdělávání* [Bakalářská práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/184028/130368778.pdf?sequence=1>
- Šed'ová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2016). *Jak se učitelé učí: Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Masarykova univerzita.
- Šejnohová, K. (2023). Třicet let profesního rozvoje učitelů v České republice. *Pedagogika*, 73(1), 15–40. <https://doi.org/10.14712/23362189.2022.2203>
- Šejnohová, K., Michek, S., & Chvál, M. (2024). Aktivita profesního rozvoje pohledem učitelů druhého stupně základních škol: Sekundární analýza dat TALIS. *Studia paedagogica*, 29(1), 27–58. <https://doi.org/10.5817/SP2024-1-2>
- Švamberg Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Grada Publishing.
- Švaříček, R. (2006). *Životní historie učitele experta*. Česká asociace pedagogického výzkumu. <https://capv.cz/zivotni-historie-ucitele-experta/>
- Švaříček, R. (2009). Pomluvy jako mikropolitická strategie učitelů základní školy. *Studia paedagogica*, 14(1), 87–108. <https://hdl.handle.net/11222.digilib/115368>
- Švec, V. (2002). *Cesty k učitelské profesi: Utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Paido.
- Unianu, E. M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 33, 900–904. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.252>
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.

Vlček, J. (2024). Vize a realita při výběru a přijímání nových učitelů: Perspektivy pedagogických lídrů a začínajících učitelek. *Studia paedagogica*, 29(1), 57–80. <https://doi.org/10.5817/SP2024-1-3>

Vorlíček, R., Kollerová, L., Janošová, P., & Jungwirthová, R. (2022). Stresory ve škole z pohledu učitelů a jejich souvislosti s individuálními charakteristikami a vyhořením. *Československá psychologie*, 66(1), 1–16. <https://doi.org/10.51561/cspsych.66.1.1>

Zounek, J., & Šedřová, K. (2011). Učitelé a technologie: Mezi tradičním a moderním pojetím. *Pedagogika*, 61, 414–418. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=752>

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Umělá inteligence ChatGPT (model GPT-4o) byla využita při vyhledávání odborných zdrojů souvisejících s řešenou problematikou. Dále posloužila k drobným jazykovým a stylistickým úpravám textu a k opravám chyb v českém i anglickém jazyce. Rovněž byla využita pro převod seznamu literatury z citační normy ISO 690 do formátu APA 7.

Seznam příloh

Příloha 1: *Dotazník pro učitele 55+*

Příloha 2: *E-mail ředitelům škol s prosbou o vyplnění dotazníku*

Seznam obrázků

Obrázek 1: *Stádia stresu*

Zdroj: Švamberk Šauerová, 2018, s. 29

Seznam tabulek

Tabulka 1: *Věková struktura řídicích pedagogických pracovníků v regionálním školství*

Zdroj: MŠMT – Genderová problematika ve školství (2024)

Tabulka 2: *Věková struktura pedagogických pracovníků v regionálním školství*

Zdroj: MŠMT – Genderová problematika ve školství (2024)

Tabulka 3: *Pedagogičtí pracovníci v regionálním školství podle pohlaví - muži*

Zdroj: MŠMT – Genderová problematika ve školství (2024)

Tabulka 4: *Pracovní a životní spokojenost učitelů podle věku*

Zdroj: Paulík, 2011, s. 90

Tabulka 5: *Spokojenost s vybranými aspekty práce učitelů u mužů a žen*

Zdroj: Paulík, 2011, s. 93

Tabulka 6: *Věk respondentů*

Tabulka 7: *Pohlaví respondentů*

Tabulka 8: *Počet let praxe respondentů*

Tabulka 9: *Počet let praxe na primární škole*

Tabulka 10: *Respondenti dle typu školy, na které vyučují*

Tabulka 11: *Kolik škol jste za posledních 10 let z pozice učitele vystřídal/a?*

Tabulka 12: *Důvody ke změně místa profese učitele.*

Tabulka 13: *Úroveň profesní spokojenosti učitelů*

Tabulka 14: *Motivy pro setrvání v profesi učitele*

Tabulka 15: *Hlavní motiv pro setrvání v profesi učitele*

Tabulka 16: *Aktuální motivace učitelů ve srovnání s dřívějšími lety*

Tabulka 17: *Význam dalšího vzdělávání na profesní kariéru učitelů*

Tabulka 18: *Účast na dalším vzdělávání během posledního roku*

Tabulka 19: *Důvod neúčasti na dalším vzdělávání během posledního roku*

Tabulka 20: *Témata dalšího vzdělávání*

Tabulka 21: *Přínos dalšího vzdělávání*

Tabulka 22: *Reflexe vlastní výuky*

Tabulka 23: *Práce s reflexí vlastní výuky*

Tabulka 24: *Dostatek profesní podpory*

Tabulka 25: *Míra důležitosti profesní podpory od vedení*

Tabulka 26: *Míra důležitosti profesní podpory od kolegů*

Tabulka 27: *Rád/a předávám zkušenosti mladším kolegům*

Tabulka 28: *Kolegové mě často žádají o radu*

Tabulka 29: *Ve škole jsou mé zkušenosti docenovány*

Tabulka 30: *Rád/a bych předával/a své zkušenosti více systematicky*

Tabulka 31: *Srovnání pracovní zátěže s předchozími lety*

Tabulka 32: *Pravidelnost zpětné vazby na výuku*

Tabulka 33: *Forma hodnocení učitele*

Tabulka 34: *Schopnost adaptace na změny*

Tabulka 35: *Největší úspěchy učitelů v posledních 5 letech*

Tabulka 36: *Dostatek podpory při zavádění změn*

Tabulka 37: *Podpora, která by pomohla při zavádění změn*

Tabulka 38: *Negativní předsudky ohledně věku*

Tabulka 39: *Oblast předsudků ohledně věku*

Tabulka 40: *Největší stresory učitelské profese*

Tabulka 41: *Míra souhlasu s výroky z učitelského prostředí*

Tabulka 42: *Rizika učitelské profese*

Tabulka 43: *Problémy učitelské profese*

Tabulka 44: *Vliv věku na výkon profese učitele*

Tabulka 45: *Míra ohrožení syndromem vyhoření*

Tabulka 46: *Strategie prevence vyhoření*

Tabulka 47: *Odchod z učitelské profese*

Tabulka 48: *Další postup po odchodu z učitelské profese*

Tabulka 49: *Motivace zůstat co nejdéle v profesi učitele*

Tabulka 50: *Souhlas se spoluprací*

Tabulka 51: *Zlepšení pracovních podmínek učitelů v závěru kariéry*

Seznam grafů

Graf 1: *Věk respondentů*

Graf 2: *Pohlaví respondentů*

Graf 3: *Počet let praxe respondentů*

Graf 4: *Počet let praxe na primární škole*

Graf 5: *Respondenti dle typu školy, na které vyučují*

Graf 6: *Kolik škol jste za posledních 10 let z pozice učitele vystřídal/a?*

Graf 7: *Důvody ke změně místa profese učitele*

Graf 8: *Úroveň profesní spokojenosti učitelů*

Graf 9: *Motivy pro setrvání v profesi učitele*

Graf 10: *Hlavní motiv pro setrvání v profesi učitele*

Graf 11: *Aktuální motivace učitelů ve srovnání s dřívějšími lety*

Graf 12: *Význam dalšího vzdělávání na profesní kariéru učitelů*

Graf 13: *Přínos dalšího vzdělávání*

Graf 14: *Reflexe vlastní výuky*

Graf 15: *Práce s reflexí vlastní výuky*

Graf 16: *Dostatek profesní podpory*

Graf 17: *Míra důležitosti profesní podpory od vedení*

Graf 18: *Míra důležitosti profesní podpory od kolegů*

Graf 19: *Rád/a předávám zkušenosti mladším kolegům*

Graf 20: *Kolegové mě často žádají o radu*

Graf 21: *Ve škole jsou mé zkušenosti docenovány*

Graf 22: *Rád/a bych předával/a své zkušenosti více systematicky*

Graf 23: *Srovnání pracovní zátěže s předchozími lety*

Graf 24: *Pravidelnost zpětné vazby na výuku*

Graf 25: *Forma hodnocení učitele*

Graf 26: *Schopnost adaptace na změny*

Graf 27: *Největší úspěchy učitelů v posledních 5 letech*

Graf 28: *Dostatek podpory při zavádění změn*

Graf 29: *Negativní předsudky ohledně věku*

Graf 30: *Oblast předsudků ohledně věku*

Graf 31: *Největší stresory učitelské profese*

Graf 32: *Míra souhlasu s výroky z učitelského prostředí*

Graf 33: *Rizika učitelské profese*

Graf 34: *Vliv věku na výkon profese učitele*

Graf 35: *Míra ohrožení syndromem vyhoření*

Graf 36: *Strategie prevence vyhoření*

Graf 37: *Odchod z učitelské profese*

Graf 38: *Další postup po odchodu z učitelské profese*

Graf 39: *Motivace zůstat co nejdéle v profesi učitele*

Graf 40: *Souhlas se spoluprací*

Graf 41: *Zlepšení pracovních podmínek učitelů v závěru kariéry*

Graf 42: *Ochota k dalšímu kroku výzkumu*

Graf 43: *Zájem o zaslání výsledků výzkumu*

Příloha 1

Dotazník pro učitele starší 55 let

Dotazník pro učitele starší 55 let

Tento dotazník je součástí diplomové práce zaměřené na motivaci, profesní uspokojení a rizika učitelské profese v závěru pedagogické kariéry. Prosím Vás, věnujte chvíli času (15–20 minut) na jeho vyplnění. Vaše odpovědi budou anonymní a přispějí k lepšímu pochopení pracovních potřeb učitelů ve vaší věkové skupině.

Za vyplnění dotazníku Vám velice děkuji.

S uctivým pozdravem, Alena Bednářová

1. Jaký je Váš věk?

- ☐ 55–59 let
- ☐ 60–64 let
- ☐ 65 a více let

2. Jaké je Vaše pohlaví?

- ☐ Muž
- ☐ Žena

3. Kolik let učíte?

- ☐ Do 10 let
- ☐ 11–20 let
- ☐ 21–30 let
- ☐ 31 a více let

4. Kolik let z toho na primární škole?

- ☐ Do 5 let
- ☐ 6–10 let
- ☐ 11–20 let
- ☐ Více než 20 let

5. Na jakém typu školy aktuálně učíte?

- ☐ Klasická základní škola
- ☐ Alternativní škola
- ☐ Málotřídní škola
- ☐ Jiná (specifikujte)

- 6. Kolik škol (zaměstnavatelů) jste za posledních 10 let v pozici učitele vystřídal/a?**
- ☐ 1
 - ☐ 2
 - ☐ 3
 - ☐ 4 a více
- 7. V případě, že jste označil/a více než jednu školu, jaký byl důvod ke změně místa výkonu profese? Zaškrtněte všechny relevantní možnosti.**
- ☐ Změna bydliště
 - ☐ Koncepce školy
 - ☐ Vztahy s vedením či kolegy
 - ☐ Vztahy s žáky či rodiči
 - ☐ Jiná (specifikujte)
- 8. Jak byste zhodnotil/a svou současnou úroveň profesní spokojenosti?**
Velmi spokojen/a 1 2 3 4 5 velmi nespokojen/a
- 9. Co Vás motivuje k setrvání ve Vaší profesi? (vyberte VŠECHNY relevantní možnosti)**
- ☐ Láska k učení a dětem
 - ☐ Výsledky žáků, jejich ohlasy a úspěchy
 - ☐ Aktivita žáků, jejich zájem
 - ☐ Profesní stabilita
 - ☐ Vztahy s kolegy či vedením
 - ☐ Možnosti dalšího vzdělávání
 - ☐ Obavy ze změny
 - ☐ Jiná (specifikujte)
- 10. Pokud byste měl/a vybrat JEN JEDEN hlavní motiv, pro setrvání v profesi, který by to byl?**
- ☐ Láska k učení a dětem
 - ☐ Výsledky žáků, jejich ohlasy a úspěchy
 - ☐ Aktivita žáků, jejich zájem
 - ☐ Profesní stabilita
 - ☐ Vztahy s kolegy či vedením
 - ☐ Možnosti dalšího vzdělávání
 - ☐ Obavy ze změny
 - ☐ Jiná (specifikujte)

11. Jak byste zhodnotil/a svou aktuální motivaci k práci ve srovnání s dřívějšími lety?

Rozhodně větší než dříve 1 2 3 4 5 rozhodně menší než dříve

12. Jaký význam má pro Vás další vzdělávání ve Vaší profesní kariéře?

Zcela zásadní význam 1 2 3 4 5 vůbec žádný význam

13. Účastnil/a jste se za poslední rok nějaké formy dalšího vzdělávání (kurz, školení, webinář, mentorig atp.)?

- ☐ Ano
- ☐ Ne

14. Pokud ne, proč?

- ☐ Z časových důvodů
- ☐ Z důvodů fyzického nebo psychického vyčerpání
- ☐ Není vzhledem k délce profese již nutné
- ☐ Informace si dohledávám sám/sama
- ☐ Jiné (specifikujte)

15. Pokud ano, čeho se vzdělávání týkalo? Pokud jste navštívil/a více forem vzdělávání, vyberte VŠECHNY relevantní možnosti.

- ☐ Didaktická témata
- ☐ Problematika žáků se SVP
- ☐ Technologie ve výuce
- ☐ Osobnostní rozvoj
- ☐ Jiné (specifikujte)

16. Považoval/a jste navštívené kurzy či školení za přínosné?

Ano, za velmi přínosné 1 2 3 4 5 ne, vůbec přínosné nebyly

17. Reflektujete si písemně svoji výuku?

Ano, vždy 1 2 3 4 5 Ne, nikdy

18. Pokud ano, pracujete poté v budoucnu se svými reflexemi? Případně specifikujte jak/proč.

- Ne, nepracuji s nimi dále
- Ano, někdy se do nich podívám pro inspiraci
- Ano, využívám je pro zlepšení výuky a rozšiřuji je o další poznatky, jak se mění žáci/přístupy/techniky aj.
- Jiná (specifikujte)

19. Dostává se Vám tolik profesní podpory, kolik potřebujete?

Rozhodně ano 1 2 3 4 5 Rozhodně ne

20. Jak důležitá je pro Vás profesní podpora od vedení?

Velmi důležitá 1 2 3 4 5 Vůbec není důležitá

21. Jak důležitá je pro Vás profesní podpora od kolegů?

Velmi důležitá 1 2 3 4 5 Vůbec není důležitá

22. Do jaké míry souhlasíte s následujícím výrokem? Rád/a předávám své zkušenosti mladším kolegům.

Zcela souhlasím 1 2 3 4 5 Vůbec nesouhlasím

23. Do jaké míry souhlasíte s následujícím výrokem? Mladší kolegové mě často žádají o radu, či chodí do mé výuky na hospitace.

Zcela souhlasím 1 2 3 4 5 Vůbec nesouhlasím

24. Do jaké míry souhlasíte s následujícím výrokem? Ve škole jsou mé zkušenosti doceňovány

Zcela souhlasím 1 2 3 4 5 Vůbec nesouhlasím

25. Do jaké míry souhlasíte s následujícím výrokem? Rád/a bych předával/a své zkušenosti více systematicky.

Zcela souhlasím 1 2 3 4 5 Vůbec nesouhlasím

26. Jak hodnotíte svoji pracovní zátěž ve srovnání s předchozími lety?

Mám podstatně méně práce než dříve 1 2 3 4 5

Mám podstatně více práce než dříve

27. Dostáváte pravidelně od kolegů či vedení zpětnou vazbu na Vaši výuku?

Rozhodně ano 1 2 3 4 5 Rozhodně ne

28. Které z následujících možností jsou využívány jako formy pro Vaše hodnocení či zpětnou vazbu Vaší výuky? Zaškrtněte všechny relevantní možnosti

- ☐ Hospitace od kolegů
- ☐ Hospitace od vedení
- ☐ Vzájemné hodnocení kolegů
- ☐ Profesní portfolio
- ☐ Sebehodnocení
- ☐ Hodnotící rozhovory s vedením
- ☐ Společné diskuze
- ☐ Jiné (specifikujte)

29. Jak byste zhodnotil/a svou schopnost adaptovat se na změny v oblasti vzdělávání (např. nová kurikula, technologie, inkluze aj.)?

Velmi dobrá 1 2 3 4 5 Velmi špatná

30. Co považujete za svůj největší úspěch v posledních 5 letech? Které dovednosti, či zlepšení si ve Vaší kariéře nejvíce ceníte?

Text stručné odpovědi:

31. Myslíte si, že máte dostatečnou podporu při zavádění změn ze strany vedení?

Rozhodně ano 1 2 3 4 5 Rozhodně ne

32. Pokud ne, zkuste vyjádřit, co by Vám pomohlo

Text stručné odpovědi:

33. Vnímáte vůči své osobě v posledních letech v učitelské profesi negativní předsudky ohledně věku? Pokud ano, odkud jste vnímal/a negativní předsudky? Zaškrtněte všechny relevantní možnosti

- ☐ Ne, nikdy
- ☐ Ano, od vedení
- ☐ Ano, od kolegů
- ☐ Ano, od rodičů
- ☐ Ano, od žáků
- ☐ Jiné (specifikujte)

34. Pokud ano, jaké se tyto předsudky týkaly oblasti? Zaškrtněte všechny relevantní možnosti

- ☐ Zdravotní omezení
- ☐ Používané metody a formy výuky

- Způsob komunikace s žáky/rodiči
- Způsob hodnocení žáků
- Aktuální trendy ve světě žáků (čím žáci žijí)
- Nové technologie ve výuce
- Jiná (specifikujte)

35. Co Vám způsobuje největší stres ve škole?

- Nedostatek času
- Komunikace s vedením
- Komunikace s rodiči
- Komunikace s kolegy
- Výuka jako taková
- Administrativní práce
- Jiné (specifikujte)

36. Následující škálou vyjádřete míru, jak Vy osobně souhlasíte s následujícími výroky z učitelského prostředí (Jak moc se Vás dotýkají, ovlivňují Vás, trápí Vás...)

Nízké uznání učitelské profese

Zcela souhlasím 1 2 3 4 Zcela nesouhlasím

Malý plat

Zcela souhlasím 1 2 3 4 Zcela nesouhlasím

Nefunkční koncepce

Zcela souhlasím 1 2 3 4 Zcela nesouhlasím

Nezvládnutá inkluze

Zcela souhlasím 1 2 3 4 Zcela nesouhlasím

Nevhodné chování žáků

Zcela souhlasím 1 2 3 4 Zcela nesouhlasím

Špatná rodičovská výchova

Zcela souhlasím 1 2 3 4 Zcela nesouhlasím

Problematické vztahy s rodiči

Zcela souhlasím 1 2 3 4 Zcela nesouhlasím

Nemotivovanost žáků

Zcela souhlasím 1 2 3 4 Zcela nesouhlasím

Zahlcení administrativou

Zcela souhlasím 1 2 3 4 Zcela nesouhlasím

Nekolegiální klima

Zcela souhlasím 1 2 3 4 Zcela nesouhlasím

Nevhodné prostory pro výuku

Zcela souhlasím 1 2 3 4 Zcela nesouhlasím

37. Kdybyste mohl/a zmínit pouze jedno téma, které Vás trápí nejvíce, které by to bylo?

- ☐ Nízké uznání učitelské profese
- ☐ Malý plat
- ☐ Nefunkční koncepce
- ☐ Nezvládnutá inkluze
- ☐ Nevhodné chování žáků
- ☐ Špatná rodičovská výchova
- ☐ Problematické vztahy s rodiči
- ☐ Nemotivovanost žáků
- ☐ Zahlcení administrativou
- ☐ Nekolegiální klima
- ☐ Nevhodné prostory pro výuku

38. Pokud chcete napsat ještě další stresory/problémy, se kterými se potýkáte, je na ně prostor zde:

Text stručné odpovědi:

39. Jaký vliv má na Vaši práci věk v negativním slova smyslu? (Např. nižší fyzická energie, zdravotní obtíže, psychické vyčerpání aj.)

Žádný vliv 1 2 3 4 Velký vliv

40. Domníváte se, že jste ohrožen/a syndromem vyhoření?

- ☐ Rozhodně ano
- ☐ Spíše ano
- ☐ Spíše ne
- ☐ Rozhodně ne
- ☐ Nedokáži odpovědět

41. Jaké strategie používáte k prevenci vyhoření? Vyberte všechny relevantní možnosti.

- ☐ Volnočasové aktivity – sport, koníčky
- ☐ Podpora od kolegů

- Profesní vzdělávání
- Podpora od vedení
- Pravidelná dovolená a odpočinek
- Psychologická podpora
- Jiná (specifikujte)

42. Uvažujete v současné době o odchodu z učitelské profese?

Rozhodně ano 1 2 3 4 5 Rozhodně ne

43. Pokud ano, jaký by byl Váš následující postup práce/osobního života?

- Odchod do důchodu
- Odchod do předčasného důchodu
- Výměna učitelství za jinou pozici ve školství
- Změna profese
- Ještě nevím
- Jiná (specifikujte)

44. Do jaké míry souhlasíte s výrokem: V profesi učitele chci zůstat co nejdéle to bude možné.

Rozhodně souhlasím 1 2 3 4 5 Rozhodně
nesouhlasím

45. Do jaké míry souhlasíte s výrokem: Až budu v důchodu, budu rád/a když mě někdo přizve k další spolupráci.

Rozhodně souhlasím 1 2 3 4 5 Rozhodně
nesouhlasím

46. Co by podle Vás mohlo přispět ke zlepšení pracovních podmínek pro učitele ve vaší věkové skupině?

Text dlouhé odpovědi:

47. Byl/a byste ochoten/ochotna se zúčastnit ještě dalšího kroku výzkumu formou rozhovoru v délce maximálně 30 minut (online či telefonní).

- Ne
- Ano – prosím, vyplňte kontakt, kam Vám mohu odpovědět v následujícím poli – e-mail, či telefon

48. Pokud máte záje o další krok výzkumu, prosím, zanechte mi na sebe kontakt zde: Pokud kontakt nezanecháte, nemám Vás jak oslovit, dotazník je anonymní
Text stručné odpovědi:

49. Pokud máte zájem o zaslání výsledků výzkumu, prosím zanechte mi na sebe kontakt zde:
Text stručné odpovědi:

Příloha 2

E-mail ředitelům škol (jedna z variant)

Dobrý den, paní ředitelko,

jsem studentkou 5. ročníku PEDF, UK v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a ráda bych Vás požádala o pomoc.

V rámci mé diplomové práce dělám výzkum motivace, profesního uspokojení a rizik učitelské profese v závěru učitelské kariéry.

Mohla byste, prosím, přeposlat tento email na učitelky a učitele starší 55 let, kteří učí na prvním stupni, zda by nebyli tak hodní a nevyplnili mi dotazník v rámci výzkumu?

Naleznete ho zde: <https://forms.gle/...FQ8>

Výsledky práce přispějí k lepšímu pochopení pracovních potřeb učitelů v závěru jejich kariéry.

Mnohokrát Vám děkuji za Vaši pomoc a přeji krásné svátky.

Alena Bednářová
Karlštejn