

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Sebevzdělávání jako specifická profesní

činnost učitele prvního stupně

Self-education as a specific professional activity

of a primary school teacher

Bc. Rambousková Marie, Dis.

Vedoucí práce: PhDr. Michal Zvírotsky, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pedagogiky pro střední školy a vyšší odborné školy

2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Sebevzdělávání jako specifická profesní činnost učitele prvního stupně* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne:

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování svému vedoucímu diplomové práce PhDr. Michalu Zvírotskému, PhD. za vstřícné a trpělivé vedení.

## **ABSTRAKT:**

Diplomová práce je zaměřena na problematiku sebevzdělávání jako součást profesní činnosti učitele prvního stupně. Stručná charakteristika bude věnována definici učitele dle školského zákona a kompetencím pedagogického pracovníka. Následující kapitoly se zabývají sebevzděláváním, sebehodnocením a sebepoznáním, klíčovými vlastnostmi, které jsou potřebné při poznání sebe sama. Cílem práce je ukázat důležitou úlohu nepřetržitého, neustálého, sebevzdělávání jako nedílné součásti kompetencí učitele uplatňované při každodenní pedagogické činnosti. Převažující část práce je věnována praktické části realizované smíšeným výzkumem. Po provedeném dotazníkovém šetření zaměřeném na zjištění názorů na oblast sebevzdělávání učitelů na prvním stupni pražské základní školy následuje analýza těchto dotazníků. Z celkového počtu 13 dotazovaných byl vybrán vzorek třech učitelů, se kterými byla formou hloubkových rozhovorů zjišťována jejich motivace, formy a metody, které při sebevzdělávání využívají, časová náročnost sebevzdělávání, případně překážky bránící jim v sebevzdělávání. Dále pak jsou analýzou porovnány postoje a názory na sebevzdělávání těchto učitelů. Z výzkumu vyplývá, že nejčastější motivací učitelů k sebevzdělávání je rozvoj sebe sama, snaha na sobě pracovat, zdokonalit své pedagogické schopnosti. Nejčastěji učitelé využívají k sebevzdělávání formu jednodenních kurzů či seminářů, případně samostudium literatury. Mezi nejčastější překážky v sebevzdělávání učitelé uvedli nedostatek času, finanční náročnost kurzů a také nedostatek nabídky školení.

## **KLÍČOVÁ SLOVA:**

Kompetence učitele, sebevzdělávání, sebereflexe, rozvoj, motivace, učitel.

**ABSTRACT:**

The focus of the thesis is self-education as a part of the professional activity of a primary school teacher. A brief definition of a teacher according to the Education Act and the competencies of a pedagogical staff. The following chapters concern on self-education, self-esteem and self-knowledge, which are the key qualities that are needed in self-knowledge process. The aim of the paper is to demonstrate the important role of continuous self-education as an integral part of the teacher's competencies applied in everyday pedagogical activities. The predominant part of the paper is devoted to the practical part carried out by mixed research, followed by the questionnaire survey aimed at finding out opinions on the area of teacher self-education at the Prague primary school, an analysis of these questionnaires follows. The sample of three teachers was chosen out of the total number of 13 respondents, with whom their motivations, forms, methods, time-consuming self-education, or obstacles preventing, them from self-education were ascertained in the form of in-depth interviews. Furthermore, the analysis compares the attitudes and opinions on the self-education of these teachers. The research shows that the most common motivation of teachers for self-education is the development of themselves, the effort to work on themselves, to improve their pedagogical skills. Teachers most often use one-day courses or seminars for self-education, or self-study of literature. Among the most common obstacles in self-education, teachers mentioned the lack of time, the financial demands of courses and the lack of training.

**KEYWORDS:**

Teacher competence, self-reflection, development, motivation, teacher.

## OBSAH:

<b>Úvod</b> .....	<b>1</b>
<b>1. Kompetence pedagogických pracovníků</b> .....	<b>3</b>
1.1. Vymezení pojmu učitel .....	3
1.2. Vymezení pojmu kompetence .....	4
1.3. Klasifikace kompetencí.....	6
<b>2. Sebevzdělávání</b> .....	<b>9</b>
2.1. Metody sebevzdělávání.....	9
2.2. Sebevzdělávání jakou součást profesního rozvoje .....	11
<b>3. Sebevýchova</b> .....	<b>13</b>
3.1. Prostředky sebevýchovy.....	14
3.2. Sebevýchova jako součást kompetencí učitele.....	16
<b>4. Sebepoznávání</b> .....	<b>18</b>
4.1. Metody sebepoznávání.....	18
<b>5. Sebehodnocení</b> .....	<b>21</b>
<b>6. Výzkumná část</b> .....	<b>23</b>
6.1. Charakteristika kombinovaného výzkumu .....	23
6.2. Popis výzkumného problému .....	25
6.3. Cíle výzkumu.....	26
6.4. Metodologie výzkumu .....	26
6.4.1 Výzkumný vzorek .....	27
6.4.2 Limity práce .....	29
6.5. Kvantitativní část výzkumu.....	29
6.6. Kvalitativní část výzkumu.....	36
6.7. Shrnutí výsledků výzkumu .....	52
6.8. Doporučení .....	53
<b>Závěr</b> .....	<b>54</b>
<b>Summary</b> .....	<b>56</b>
<b>Seznam použitých informačních zdrojů</b> .....	<b>57</b>
<b>Seznam obrázků, tabulek a grafů</b> .....	<b>61</b>
<b>Seznam příloh</b> .....	<b>62</b>

*„Formální vzdělání vám dá živobytí; sebevzdělávání vám dá bohatství.“*

*Jim Rohn*

## **Úvod**

V současné době moderní společnosti žijeme v neustále se měnícím a dynamicky se rozvíjícím prostředí. Doba, kdy si člověk po celou dobu své aktivní pracovní činnosti vystačil se znalostmi, které získal v rámci přípravy na povolání, je pryč. Člověk na sobě musí neustále pracovat, prohlubovat své znalosti a dovednosti, musí se učit a přizpůsobovat novým věcem, které přicházejí především v souvislosti s vývojem vědy a techniky. Edukace, vzdělávání a následné sebevzdělávání se tak stává celoživotním procesem. Sebevzdělávání je jedna z klíčových oblastí profesního života pedagogického pracovníka, a to nejen učitele na prvním stupni základní školy, ale celkově učitelské profese na všech stupních a typech vzdělávání. Aby se do procesu sebevzdělávání zapojila celá pedagogická veřejnost, je potřeba nastavit vhodný způsob motivace. V ideálně nastaveném prostředí by učitel sám měl mít vnitřní potřebu na sobě pracovat, zvyšovat svoji odbornou kvalifikaci, zlepšovat své profesní, pedagogické dovednosti. Sebevzdělávání jako takové by mělo vycházet především z vlastního rozhodnutí, zodpovědnosti, z vůle konkrétního člověka a ne z direktivních nařízení, jako vynucená povinnost.

Cílem diplomové práce je zjistit jakým způsobem učitelé na prvním stupni základní školy pojmají problematiku sebevzdělávání. Práce bude zaměřena celkem na tři oblasti sebevzdělávání, z čehož plynou i výzkumné otázky. První oblastí je motivace. Jakou mají učitelé motivaci k sebevzdělávání, z jakých důvodů absolvují či neabsolvují sebevzdělávací kurzy a školení. Dále jsou to konkrétní formy a metody sebevzdělávání, které učitelé využívají a nakonec co učitelé vnímají jako překážky v sebevzdělávání, případně co jim v sebevzdělávání jako takovém brání.

Teoretická část diplomové práce se zabývá obsahem a vymezením základních pojmů a oblastí týkajících se problematiky sebevzdělávání. Uvedené definice a klasifikace jednotlivých pojmů jsou použity od vybraných autorů z české a zahraniční literatury. V první kapitole jsou definovány kompetence pedagogického pracovníka, ve které je vymezen nejen pojem kompetence, ale i pojem učitel dle školského zákona. Dále pak pojednává o konkrétních klasifikacích kompetencí pedagogických pracovníků. Třetí kapitola je věnována problematice samotného sebevzdělávání, včetně metod, které se dají v sebevzdělávání uplatnit. Dále jsou součástí diplomové práce kapitoly pojednávající o

vymezení termínu sebevýchova, včetně jejích prostředků a také problematika sebepoznávání a sebehodnocení jako nedílné součásti sebevzdělávání.

Praktická část diplomové práce je pojata formou smíšeného výzkumu. Nejprve bylo provedeno dotazníkové šetření, v jehož rámci byl primárně zjišťován postoj učitelů prvního stupně základní školy k sebevzdělávání. Na základě analýzy získaných dat z dotazníků byly vybrány celkem tři učitelky prvního stupně, se kterými byl realizován hloubkový rozhovor týkající se jejich motivace k sebevzdělávání, nejčastěji využívané formy a metody sebevzdělávání a dále pak zaměření se na překážky sebevzdělávání, které znepřístupňují nebo komplikují přístup k sebevzdělávání. V rámci praktické části práce byly postoje a názory jednotlivých učitelek zpracovány, zanalyzovány, porovnány a ze zpracovaných výsledků vytvořeny závěry. Praktická část diplomové práce podložená šetřením ve školním prostředí se snaží zodpovědět následující výzkumné otázky: Jaká je motivace učitelů k sebevzdělávání? Jaké metody a formy sebevzdělávání jsou učiteli nejčastěji využívány? Co učitelé vnímají jako překážky v sebevzdělávání?



# 1. Kompetence pedagogických pracovníků

## 1.1. Vymezení pojmu učitel

V rámci diplomové práce považuji za vhodné nejprve definovat (charakterizovat) pojem učitele prvního stupně. Učitel prvního stupně spadá pod definici pedagogického pracovníka, který je vymezen dle zákona číslo 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. *„Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu.“* (Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, § 2)

Pedagogický pracovník musí mít určité předpoklady pro výkon činnosti své profese, tak jak jsou popsány v témže zákoně, § 3. Konkrétně může být pedagogickým pracovníkem ten, kdo splňuje následující předpoklady: je zcela způsobilý k právním úkonům, bezúhonný, zdravotně způsobilý, odborně kvalifikovaný pro výkon přímé pedagogické činnosti, kterou vykonává a prokázal znalost českého jazyka, není-li stanoveno jinak.

Odborná kvalifikace je pro učitele na každém stupni vzdělávání odlišná. Učitel prvního stupně základní školy má odbornou kvalifikaci stanovenou v § 7 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Plně kvalifikován je učitel prvního stupně základní školy po absolvování vysokoškolského vzdělání:

- a) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,
- b) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy nebo studijního oboru pedagogika a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,
- c) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní

školy a všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, nebo doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace podle § 22 odst. 2,

d) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,

e) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů základní umělecké školy studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu. (Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, § 7)

## 1.2. Vymezení pojmu kompetence

Význam pojmu kompetence není zcela jasně stanoven a definován, žádná definice není jednoznačná. Mnoho autorů definuje a pojímá tento termín jinak a již samotné pojmenování této problematiky se u různých autorů liší. Kompetence pedagogického pracovníka jsou součástí odborné literatury zaměřující se na pedagogickou přípravu budoucích učitelů, nalézt je můžeme například u autorů: Kohnová (2000), Spilková a kol. (2004), Švec a Chudý (2004), Štech (2013), Vašutová (2004) a dalších.

Jak uvádí například Janík (2005), můžeme se v literatuře setkat s následujícími termíny: kompetence pedagoga, kompetence učitele, učitelské kompetence, profesní kompetence, kompetence pro učitele a další. V následujícím odstavci jsou pro porovnání uvedeny některá vymezení pojmu kompetence od různých autorů.

Francouzský učitel Perrenoud (in Eurydice, 2002) pojímá kompetence jako schopnost. Učitel má být schopen reagovat a jednat adekvátně v různých situacích především díky svým znalostem a zkušenostem.

Naproti tomu profesní kompetence učitele vnímá britský učitel Kyriacou (1996) spíše jako dovednosti, jak tomu napovídá i název jeho publikace Klíčové dovednosti učitele. Podle něho se jedná o činnosti učitele, které jsou účelné a cílené, kdy se učitel zaměřuje na řešení různých pedagogických situací, případně problémů.

Obdobně jako u nás Vašutová, vidí i irský učitel Coolahan (in Eurydice, 2002) profesní kompetence v širších souvislostech. Dle jeho názoru „*se jedná o obecnou způsobilost založenou na vědomostech, zkušenostech, hodnotách a schopnostech, které si subjekt vytvořil v důsledku svého vzdělávání.*“ (Eurydice 2002, s. 13).

Čeští odborníci mají na vymezení pojmu kompetence podobný náhled. Obdobně jako Perrenoud definuje pojem kompetence Švec, jako: „*schopnost jednotlivce vykonávat speciální úkoly, potřebné na uspokojivé plnění speciálních požadavků nebo nároků zvláštních situací při výkonu odborných pracovních funkcí a jiných mimopracovních aktivit a sociálních rolí, zahrnuje praktické znalosti, dovednosti, postoje a jiné kvality osobnosti.*“ (Švec a Chudý 2004, s. 34).

V širších souvislostech pojímá termín profesní kompetence učitele Vašutová, která je popisuje jako „*otevřený rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích*“ (Vašutová, 2004, s. 92). Touto definicí ovšem autorka nekončí. Rozvíjí myšlenku, že kompetence jsou systémem profesních kvalit, které se utvářejí postupně během studia, následných praxí a musí se neustále dotvářet i v situacích, kdy již učitel má zkušenosti získané praxí.

Jako komplexní schopnost vnímá kompetence autorka Spilková (2004). Dle jejího názoru se jedná o schopnost či způsobilost, která je komplexní a vede k úspěšnému vykonávání profese.

K názoru Spilkové se může přiřadit i pojetí Štecha. Podle něho dokáže učitel díky profesním kompetencím v daných pedagogických situacích fungovat a zvládá propojení získaných teoretických poznatků s praxí, jak uvádí ve svém článku. (Štech, 2013)

Asi nejužitečnější definici je možné nalézt v pedagogickém slovníku, který definuje kompetence pedagogického pracovníka následovně: „*Kompetence učitele je soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Existují četné pokusy o vymezení kompetencí učitele, snažící se je sblížit s obsahem přípravy budoucích učitelů na pedagogických a jiných fakultách. Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k*

*obsahové složce výkonu profese ("znalost předmětu"), ale dnes jsou zdůrazňovány zvl. komunikativní, diagnostické aj. kompetence. Výzkumy a rovněž zkušenosti učitelů z praxe dokládají (v ČR i v zahraničí), že dosavadní přípravné vzdělávání učitelů nepokrývá v úplnosti žádoucí soubor učitelských kompetencí.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 103). Z této obsáhlejší definice vyplývá, že za hlavní kompetence Průcha považuje kompetence osobnostní a profesní.

### **1.3. Klasifikace kompetencí**

Odborná literatura obsahuje různé přístupy ke klasifikaci kompetencí pedagogických pracovníků. Mezi nejčastější východiska, ze kterých klasifikace kompetencí vycházejí, jsou požadavky kladené na budoucí učitele. Obsahem kapitoly je u vybraných klasifikací kompetencí poukázat na jejich shody či rozdíly, a to v závislosti na sebevýchově a sebereflexi.

V současné době se preferují kompetence, díky kterým učitel dokáže efektivně komunikovat se žáky, přičemž klade důraz na jejich osobnost a individuální potřeby. Oproti tomu odborně předmětové kompetence jsou v pozadí. Na základě této myšlenky Spilková (1997) stanovila následující kompetence učitele:

- kompetence psychodidaktické,
- kompetence pedagogické,
- kompetence komunikativní,
- kompetence diagnostické a intervenční,
- kompetence poradenské a konzultativní,
- *kompetence reflexe vlastní činnosti.*

Tři základní oblasti kompetencí rozlišují autoři Kotsier, Wubbels a Korthagen (1996). První kompetencí je kompetence spouštěcí, která zahrnuje dovednosti týkající se přípravy, realizace a hodnocení výuky. Druhou oblastí je kompetence růstová, která umožňuje osobnosti učitele jeho profesionální rozvoj. Tato kompetence se opírá o pedagogovu sebereflexi, jakým způsobem dokáže vlastní pedagogickou činnost zanalyzovat, podrobně rozebrat, případně ji zdokonalovat. Třetí kompetencí je oblast výzkumná. V rámci této kompetence učitel zkoumá vlastní pedagogickou činnost a na základě sebereflexe se jí snaží zkvalitňovat.

Dle Kyriacoua (1996) je možné kompetence pedagogických pracovníků rozdělit do sedmi níže uvedených základních skupin dovedností, které jsou vzájemně propojené, neoddělitelné, jedna dovednost ovlivňuje dovednosti ostatní. Součástí těchto dovedností je systematické pozorování žáků, kdy učitel přizpůsobuje svoje chování a činnosti konkrétním situacím a adekvátně na ně reaguje. Sedm základních dovedností učitele dle Kyriacoua (1996):

- plánování a příprava,
- realizace vyučovací hodiny,
- řízené vyučování,
- klima třídy,
- kázeň,
- hodnocení prospěchu žáků,
- *reflektování a evaluace vlastní práce.*

Spilková (2001) rozlišuje pouze dvě základní oblasti kompetencí, oblast oborově předmětových kompetencí a oblast pedagogicko-psychologických a psychodidaktických kompetencí. Dle Spilkové (2001) je v rámci profesní přípravy důraz kladen na kompetence pedagogicko-psychologické, které následně dělí na dovednosti komunikativní, diagnostické, intervenční, poradenské, konzultační a *sebereflektivní*.

V rámci návrhu profesního standardu pro učitele uvádí Vašutová (2001) kompetenční skupiny.

- Kompetence oborově předmětová,
- kompetence didaktická a psychodidaktická,
- kompetence obecně pedagogická,
- kompetence diagnostická a intervenční,
- kompetence sociální, psychosociální a komunikativní,
- kompetence manažerská a normativní,
- kompetence *profesně a osobnostně kultivující.*

Kompetence však nejsou vždy výčetem dovedností, kterých by měl učitel dosáhnout. Švec pojímá profesní kompetence odlišně, jako „souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svou pedagogickou činnost, které by měly být utvářeny, kultivovány a popřípadě i zdokonalovány u studentů učitelství.“ (Švec 1999, s. 27). Klasifikací dle Švece (2005) se

kompetence rozdělují do třech oblastí. Tyto oblasti pojímá jako styčné body, kterých by se měl student pedagogické fakulty držet, nejedná se však o výčet konkrétních dovedností. Současně s tím se domnívá, že žádná klasifikace kompetencí není schopna obsáhnout komplexnost pedagogických činností.

První oblastí jsou kompetence osobní neboli psychosomatické. Učitel má být schopen veřejně předstoupit před ostatní, získat jejich pozornost, zaujmout je. Použitím správně nasměrovaných komunikačních prostředků by měl tvořivě reagovat na různé pedagogické situace.

Druhou oblastí pedagogických kompetencí je komunikace se žáky. V rámci této kompetence by měl učitel efektivně komunikovat se žáky, měl by mít přehled o způsobu jejich vzdělávání, vzájemné komunikaci, dynamice třídy a podobně.

Třetí oblastí jsou kompetence psychodidaktické. Učitel by měl vahou své osobnosti žáky podněcovat, aby sami měli zájem získávat nové znalosti, uměl koordinovat výklad učiva podle individuálních potřeb žáků a specifikům v učení.

Jak je vidět z výše uvedeného, u různých klasifikací kompetencí dle konkrétních autorů, jsou schopnosti a dovednosti věnované sebereflexi a evaluaci vlastní práce pro učitele v rámci budoucí přípravy na profesi velmi důležité. Kompetence pedagogických pracovníků jsou definovány a používány u různých autorů rozdílně, avšak „Shoda je zřejmě v tom, že profesní kompetence jsou chápány jako soubor odborných a osobnostních předpokladů pro výkon učitelské profese, které by měli učitelé získávat studiem, ale pak dále rozvíjet v průběhu vlastního výkonu učitelského povolání.“ (Průcha, 2002, s. 108)

## 2. Sebevzdělávání

Sebevzdělávání je možné dle pedagogického výkladového slovníku definovat následovně: „*Vzdělávání, při kterém si člověk sám vymezuje cíle, prostředky a metody, postupy a sám si také ověřuje, zda cíle dosáhl. Celoživotní proces záměrného i nezáměrného permanentního zhodnocování člověka kvalifikací (jejím zkvalitňováním i změnou, rozšířením), prostředky poznávání, metodami poznávání, včetně stálého rozšiřování i koncentrace, obohacováním prostředků, díky nimž se člověk kultivuje.*“ (Kolář a kol., 2012, s. 122)

Souběžně s procesem sebevzdělávání, kdy se rozvíjejí především vědomosti a dovednosti, je také důležitá sebevýchova, která je zaměřena na komplexní rozvoj všech složek osobnosti. (Pospíšil, 2001)

Dle Zormanové (2007) je sebevzdělávání důležité v rámci konceptu celoživotního učení. Právě koncept celoživotního učení je v profesním životě a sebevzdělávání učitele součástí každodenní praxe.

Existuje několik faktorů, které jsou v rámci sebevzdělávacího procesu důležité. Jedním z nich je motivace, která v procesu sebevzdělávání hraje důležitou roli. Motivace osobnosti je dynamický proces, který probíhá v osobnosti jedince, udává mu směr působení jeho energie a úsilí. (Slavík, 2012) Zásadním pojmem je zde motiv, neboli pohnutka, důvod k sebevzdělávání. Příkladem motivu může být touha po prestiži či touha po uznání, zvýšení sociálního statusu, chuť se vzdělávat, získávat nové poznatky. (Beneš, 2014)

Dalším faktorem sebevzdělávání je potřeba. S profesním rozvojem a sebevzděláváním je spjata především potřeba seberealizace, která je na vrcholu Maslowovy pyramidy potřeb. (Forsyth, 2009)

Kromě těchto zásadních činitelů hrají roli samozřejmě i další faktory, jako je například věk, odborná kvalifikace, hodnoty učitele, pedagogická kultura, školní prostředí, potažmo klima školy a další.

### 2.1. Metody sebevzdělávání

K naplnění svého zvoleného cíle si může učitel v procesu sebevzdělávání zvolit různé postupy. Cílem je myšleno dosažení očekávaných výsledků učení, které jsou plněny za určitých podmínek a okolností. (Slavík, 2012)

Metody sebevzdělávání mohou být členěny podle různých kritérií. Například dle Šikýře (2016) mohou být metody edukace rozděleny na metody vzdělávání na pracovišti a mimo něj. Formou vzdělávání na pracovišti může být instruktáž, koučink, mentoring, counselling, rotace, stáž nebo exkurze. Mezi metody vzdělávání mimo pracoviště patří například přednáška, případová studie, workshop, hraní rolí, outdoor training či brainstorming. (Němec a kol., 2007)

Členění na základě pramene poznání umožňuje profilovat tři kategorie metod sebevzdělávání: slovní, názorně demonstrační a praktické metody. Slovní metodou jsou informace čerpány na základě komunikace verbálních, tištěných, případně digitálních zdrojů, a to formou monologu nebo dialogu. Metoda názorně demonstrační umožňuje pro zisk informací zapojit více smyslů, vizuální, auditivní, čichové, hmatové či chuťové. Za nejefektivnější zisk informací je považováno propojení zrakového a sluchového ústrojí. Praktická metoda zisku informací se využívá při osvojování dovedností praktickou činností konkrétní osoby, tedy praxí. (Slavík, 2012)

V následující části jsou popsány vybrané konkrétní metody sebevzdělávání, které může učitel využít.

**E-learning** je typická metoda, která se využívá v rámci distančního vzdělávání. Probíhá za podpory informačních a komunikačních technologií s využitím elektronických médií a dalších multimediálních prvků. Konkrétně se v rámci e-learningu může využívat například metoda virtuálních přednášek. (Kolář, 2012) V rámci rozvoje moderních technologií se v současné době začíná také uplatňovat nová podoba vzdělávání na mobilních, chytrých, telefonech pomocí různých aplikací tzv. metoda m-learning. (Dvořáková a kol., 2014)

**Práce s textem** je metoda, která má dvojí podobu. Zisk informací můžeme získat přímo z textu, jsou v textu přímo vyjádřeny, nebo nám text může sloužit jako předloha, podnět k další tvůrčí činnosti. (Kolář, 2012)

**Přednáška** je verbální metoda předávání informací, vhodná je především při větším počtu posluchačů. Nevýhodou této metody je fakt, že je zde pouze jednosměrná komunikace, bez možnosti ověření si výsledků vzdělávání. Výhodou této metody, díky moderním technologiím, je možnost tzv. virtuálních přednášek, viz výše.

**Seminář** je další verbální metodou, která je nejčastěji založena na výkladu lektora, který ovšem připouští diskuzi účastníků. Na rozdíl od přednášky je zde komunikace



oboustranná. I zde se v souvislosti s rozvojem moderních technologií objevili metody, které jsou založeny na elektronické formě jako je videoseminář, případně webinář.

**Workshop** je metoda, která je založena na vtáhnutí účastníka do konkrétní problémové situace s cílem tuto situaci vyřešit. Jde o praktickou formu s využitím různých technik řešení problémů. (Dvořáková a kol., 2007)

## 2.2. Sebevzdělávání jakou součást profesního rozvoje

Profesní rozvoj je proces, který provází člověka po celou dobu jeho profesního života, souvisí s kariéřním růstem a je samozřejmě úzce spjat s celoživotním učením a vzděláváním sebe sama. Dle Starého (2012) se do profesního rozvoje pedagogických pracovníků zahrnují činnosti, které učitel využívá ke zlepšení svého pracovního výkonu, a který se adekvátním způsobem odráží ve výsledcích práce se žáky.

Kohnová (2012) doporučuje chápat profesní rozvoj z širšího hlediska a charakterizuje profesní rozvoj pomocí tří základních souborů činností. Zahrnuje mezi ně oblast vzdělávání pedagogických pracovníků ke splnění odborné kvalifikace, případně k prohloubení kvalifikace, dále pak samotné sebevzdělávání pomocí samostudia a nakonec zkušenosti získané praxí.

Profesní rozvoj učitelů je spjat s dalším vzděláváním, které je možné následovně rozdělit:

**Rozšiřující studium** => studium, které učiteli umožňuje získat rozšiřující předmětovou aprobaci, tedy aprobaci pro výuku dalšího předmětu.

**Specializační studium** => studiem získá učitel vzdělání v oblasti nad rámec své aprobace, které vede ke změně jeho postavení, ale nemění se jeho profesní povinnosti, například studium speciální pedagogiky, výchovného poradenství, metodiky prevence, knihovnictví a další.

**Rozdílové studium** => studiem učitel získá kvalifikaci na základě upraveného studijního programu, kde je studium doplněno o neabsolvované složky příslušného oboru či předmětu.

**Funkční studium** => studium, díky kterému učitel získá kompetence pro výkon vyššího funkčního postavení, například pro výkon funkce zástupce ředitele, ředitele školy, školního inspektora, učitele fakultních škol či pro kurikulární činnosti a dalších funkcí.

**Doplňující pedagogické studium** => jedná se o zvláštní typ studia, nikoliv o další formu vzdělávání, kdy učitel získá plnou odbornou kvalifikaci pro výkon svého povolání. V dnešní době má stále ještě mnoho praktikujících učitelů plnou odbornou oborově předmětovou kvalifikaci, ale chybí jim pedagogická způsobilost, kterou si musí doplnit.

### 3. Sebevýchova

Sebevýchova se v širším pojetí týká celé osobnosti člověka, v užším pojetí se sebevýchova týká pouze určitých složek osobnosti, především volných vlastností osobnosti a proto je spojena s pojmem sebeovládání. (Kohoutek, 2002)

Pojem sebevýchova definoval Kuric in Kohoutek (2002, s. 390) následovně: *„sebevýchova je cílevědomý, plánovitý a systematický proces formování vlastní osobnosti člověka na základě vytyčených cílů pro dosažení žádoucích vlastností pro plodný a tvořivý život v současnosti i budoucnosti.“* V dnešní době se mnoho odborných publikací pojmem sebevýchova nezabývá, spíše se přistupuje k užívání pojmů jako například osobnostní rozvoj či osobní růst.

M. Opatřilová popsala čtyři základní etapy sebevýchovy. V první etapě jde hlavně o důkladné sebepoznání. V etapě druhé by si člověk měl vytvořit sebevýchovný plán a vytyčit si cíle, ke kterým chce směřovat. Ve třetí etapě si zvolí konkrétní metody sebevýchovy a jejich použití. V závěrečné, čtvrté, etapě pak proběhne zhodnocení, co se podařilo a čeho se dosáhlo. (Kohoutek, 2002) V reálném životě se ale málo komu povede sebevýchovný proces takto didaktizovat a bezpodmínečně dodržovat, většina lidí nepostupuje takto systematicky a strukturovaně.

V sebevýchově hraje svou roli také nahodilost. Ve výchově obecně, stejně tak i v sebevýchově, jde především o potlačení negativního, nežádoucího chování a podporu chování pozitivního. Mezi faktory ovlivňující sebevýchovný proces je třeba zařadit sebepřijetí a sebelásku. To, jakým způsobem člověk sám na sebe nahlíží, nás může významně ovlivnit.

Je důležité vymezit vztah pojmů sebevýchova a sebevzdělávání. Vztahu těchto dvou pojmů je dle Kohoutka (2002) možno tento vztah definovat čtyřmi různými způsoby:

- Pojem sebevzdělávání je nadřazen pojmu sebevýchova,
- pojem sebevýchova je nadřazen pojmu sebevzdělávání,
- oba pojmy jsou totožné – označují totéž,
- pojmy jsou si rovny, ale každý vyjadřuje něco jiného.

Kohoutek uvádí (2002), že vztah sebevýchovy a sebevzdělávání je složitý a není jednoznačný. Ve většině případech je pojem sebevzdělávání zahrnut do pojmu sebevýchovy, ta je obsahově širěji definována, současně je však sebevzdělávání uváděno jako jedna ze základních podmínek k sebevýchově.

### **3.1. Prostředky sebevýchovy**

#### **Sebepoznání**

Sebepoznáním se může sebevýchova podnítit a rozvinout. Každý člověk a především pak učitel by měl znát své silné i slabé stránky, aby je dokázal využít ve svůj prospěch. Míček (1982) uvádí, že člověk, který odmítá nebo má negativní postoj k sebepoznání, odmítá taktéž sebevýchovu.

#### **Sebevzdělávání**

Z výše uvedeného je vymezení vztahu sebevzdělávání a sebevýchovy poměrně složité a nejednoznačné. Vzdělání, ve smyslu získání nových vědomostí a poznatků s následnou aplikací v praxi, dávání do vzájemných souvislostí, kultivuje a rozvíjí osobnost člověka. Štefaňáková (2008) popisuje sebevzdělávání jako cílevědomý, dlouhodobý proces, během kterého člověk směřuje k určitému předem stanovenému cíli jako je získání titulu, osvědčení certifikátu apod. Důležitým aspektem sebevzdělávání by neměla být pouze vidina vyššího finančního ohodnocení, ale především seberozvoj jako takový.

#### **Sebeovládání**

Sebeovládání najde uplatnění při ovládnutí našich emocí, myšlení a chování. Z této trojice je nejdůležitější sebeovládání v oblasti myšlení, kterým je možné následně ovlivnit budoucí jednání, lépe regulovat vlastní emoce a předejít tak mnoha chybám. (Míček, 1982)

V učitelské profesi je důležitý také proces sebekontroly, který se sebeovládáním úzce souvisí. V rámci sebekontroly by si měl učitel umět stanovit přiměřené cíle, znát své hranice a být schopen se zamyslet nad svým jednáním. Obecně můžeme sebekontrolu vnímat jako schopnost postupného plnění a dosahování svého vytýčeného cíle, případně si uvědomit odklon od cíle, provést korekci odklonu, aby byl cíl splněn. (Toman, 1967)

## **Sebeřízení**

Sebeřízení neboli autoregulace je schopnost vést sebe sama. Kohoutek (2010) uvádí, že je sebeřízení jedním z faktorů, které ovlivňují fyzickou zdatnost, psychickou vyrovnanost a úroveň sociálních vazeb učitele. Jde o cílevědomé organizování vlastních činností, včetně práce, organizace času a komunikace, díky čemuž může učitel efektivně rozvíjet svou osobnost a profesní kompetence.

Covey (2015) naproti tomu definuje sebeřízení ze širšího pohledu, v souvislosti s druhými lidmi. Tím, že bude člověk řídit sám sebe a přijme odpovědnost za své chování a jednání jakožto člen určité skupiny nebo pracovního týmu, bude následně vytvářet potenciál k sebeřízení u dalších lidí ze skupiny. Sebeřízení je individuální činnost člověka, při které plánuje, jedná a vyhodnocuje, aniž by ho musel někdo kontrolovat nebo řídit. (Covey, 2015)

## **Sebehodnocení**

Sebehodnocení je velice obtížná činnost, kterou by měl učitel ovládat. Dle Kohoutka (1997) je důležité, aby k sobě člověk byl upřímný, měl by dbát na to, aby byl co nejvíce objektivní, i když to je velice obtížné. Člověk, zvláště učitel, by se neměl podceňovat, ani přeceňovat. Oblasti sebehodnocení, na kterou by se měl učitel zaměřit, definovala Opatřilová (1984), podle níž je důležité, aby každý při sebehodnocení bral v úvahu především hodnocení svého chování, potřeb a zájmů a v neposlední řadě hodnocení svých vlastností, mezi které řadí vůli, dále pak schopnosti a myšlení.

Významné je pro sebehodnocení i tzv. locus of control, neboli místo řízení, ovládnání. Locus of control je termín sociální psychologie popisující, jakým způsobem jsou jednotliví lidé přesvědčení o svých schopnostech řízení a ovládnání své činnosti. Tento fenomén můžeme rozdělit na vnitřní a vnější locus of control. Lidé, kteří využívají vnější locus of control zakládají sebehodnocení na okolí či osudu, za své úspěchy či neúspěchy nemohou oni sami. Na druhou stranu lidé, kteří využívají vnitřní locus of control sebehodnocení zakládají na sobě samém, za své úspěchy či neúspěchy se přičinili vlastní aktivitou. (Kohoutek, 1997)

### 3.2. Sebevýchova jako součást kompetencí učitele

Téměř všichni autoři v rámci klasifikace kompetencí do nich zahrnují také sebevýchovu/sebereflexi, jak je pojednáno v kapitole 1.3. s názvem Klasifikace kompetencí. Sebereflexe je nedílnou součástí každého učitele, jeho profesního rozvoje a růstu a v rámci kompetencí má nezastupitelnou úlohu. Díky sebereflexi a sebevýchově v rámci kompetencí se jednotliví učitelé sebezdokonalují a dále rozvíjí. Jedná se o individuální proces, u každého záleží na jeho vnitřní motivaci, vůli a úsilí, se kterým o svůj rozvoj usiluje. Detailnější popis sebevýchovy je uveden u níže vybraných autorů.

V pedagogickém slovníku se nachází následující definici sebereflexe: „*Obecně vědomé sebepoznávání, sebevymezování, sebehodnocení, na jehož základě vzniká u jedince vztah k sobě samému. Jedinec se zamýšlí nad sebou samým, nad zvláštnostmi své osobnosti, ohlíží se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, pocity, city; rekapituluje určitý úsek vlastního života či vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro něho významné. Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout, co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 259)

Dle Kyriacoua (1996), aby mohl učitel úspěšně plnit všechny požadavky, které jsou na něj během vyučování kladeny, musí plánovat, organizovat, sledovat a hodnotit činnosti, které vykonává. Je přirozené, že se učitelé snaží svou práci hodnotit a určitým způsobem reflektovat. Liší se ovšem způsobem, kterým konkrétní učitel své sebehodnocení provádí.

Následně Kyriacou (1996) uvádí několik zásadních autoevaluačních dovedností, které mají učitelé dopomoci správně hodnotit vlastní vyučování. Jednou z nich je hodnocení vyučování, kde uvádí dvě základní oblasti. První oblastí v hodnocení vlastního vyučování je stanovení si oblasti, kterou se chce daný učitel zabývat. Na základě toho si určí konkrétní okruhy, ve kterých by bylo vhodné se sebezdokonalovat. Ve druhé fázi se pak učitel zaměřuje na vlastní sebezdokonalovací fázi.

Další dovedností je hospodaření s časem. Na učitele je kladeno široké spektrum požadavků, které musí v rámci své profese vykonávat. Mezi tyto požadavky spadá například plánování a příprava na hodiny, vlastní průběh vyučování, známkování, administrativní činnosti, individuální přístup k žákům, spolupráce s rodiči, spolupráce s kolegy, podílení se na nákupu učebních pomůcek, pomoc a zaškolení nových kolegů a absolventů. Učitel se musí se všemi těmito požadavky efektivně vypořádat, aby mu zbylo dost sil na kvalitní vedení výuky a vedení žáků. V rámci efektivního hospodaření s časem

je třeba si stanovovat priority, plánovat svůj čas, neodkládat řešení úkolů, realisticky si stanovovat cíle a případně delegovat úkoly na ostatní.

Jednou z dalších důležitých dovedností je vyrovnávání se učitele se stresem. Stres, který na učitele působí, může mít negativní vliv na kvalitu jeho práce. Existuje mnoho metod, jak se se stresem vypořádat, nejlepší však je stresu předcházet. Každý se se stresem vypořádává jinak a má své techniky jeho zvládnání.

I Švec (1997) považuje autodiagnostiku pedagogické činnosti, která zahrnuje sebezdokonalování i sebepoznání za důležitou. Díky těmto dovednostem se dokáže člověk snáze vypracovat k dobrému učiteli. Sebeoznání je podle něj proces, během něhož učitel systematicky a záměrně získává a zpracovává informace, které jsou pro zpětnou vazbu důležité. Díky nim by měl být učitel schopen projektovat a plánovat další postup a svou pedagogickou činnost tím zkvalitňovat. Sebereflexi Švec (1997) chápe tak, že se učitel zamyslí nad svou vlastní pedagogickou činností, učivem, metodami, ale i nad tím, jakým způsobem žákům učivo předává, jaký s nimi má vztah atd. Za profesionální sebereflexi je možné považovat stav, kdy se učitel zpětně zamyslí a ohlédne za svou vlastní výukou. Výsledkem by měla být schopnost učitele uvědomit si své postoje, jednání i emocionální stav a reflexí je měnit.

## 4. Sebepoznávání

Sebepoznání je dle Míčka (1976) začátek pro následnou autoregulaci a sebevýchovu. „*Vlivem sebepoznání se vědomí o sobě samém stává složitějším, bohatším a objektivnějším.*“ (Míček, 1976, s. 13) Díky sebepoznání je člověk otevřenější. Míček (1976) píše, že pokud člověk odmítá sebepoznání, nepřímo tím také odmítá sebevýchovu.

Správně probádaným sebepoznáním je jednodušší vytýčit si dosažitelné cíle včetně jejich úspěšné realizace, člověk dokáže díky sebepoznání objektivně odhadnout své možnosti. Na druhé straně, pokud sebepoznání nevhodně upozadí, může v sebevýchově vytyčit nevhodné, většinou přehnaně ambiciózní cíle a po několika neúspěšných pokusech klesne jeho sebedůvěra a v proces sebevýchovy přestane věřit. (Kuric, 1966)

Většina autorů zabývajících se problematikou sebepoznání a sebevýchovou, považují právě sebepoznání za prvotní a velmi důležitý krok k sebevýchově. Stejně smýšlí například i Opatřilová (1984), která považuje sebepoznání za výchozí etapu ve výčtu etap sebevýchovného procesu.

Kovalev (1967) říká, že podle toho, jakým způsobem a do jaké hloubky člověk poznává sám sebe, ovlivňuje také svoji sebevýchovu. Pokud na sobě jedinec odmítá v oblasti sebepoznání pracovat, odmítá tak i svým způsobem sebevýchovu. „*Kolektiv se nemůže vyvíjet a jít dopředu, když současně nebude vzrůstat náročnost k sobě a sebevýchova každé osobnosti. Z toho je zřejmé, že sebepoznání, sebevzdělání a sebevýchova osobnosti budou mít stále větší úlohu a význam v tvořivém kolektivním životě společnosti, ve všestranném rozvoji člověka, který umí maximálně využít objektivní podmínky a subjektivní síly.*“ (Kovalev, 1967, s. 312)

### 4.1. Metody sebepoznávání

Člověk, který nemá dostatek zkušeností s konkrétními metodami sebepoznání, má tendenci sama sebe vidět zjednodušeně. Sám na sebe nepohlíží objektivně, vidí se v příliš dobrém nebo v příliš špatném světle. (Míček, 1976)

Níže jsou popsány vybrané metody sebepoznání:



## **Pravidelná registrace vlastního jednání a chování**

Subjekt pomocí této metody zachycuje co nejdůležitějšího, v rámci určitého kratšího časového úseku, většinou se jedná o jeden den, prožil. Forma registrace těchto faktů může probíhat v mysli, nebo také písemně. Tato metoda se řadí mezi jednodušší formy sebepoznání. Během této metody si člověk uvědomuje své jednání a chování, jde o prosté konstatování.

## **Pravidelné reflexe**

Tato metoda sebepoznávání je složitější než předešlá. Člověk si je vědom svého jednání a chování, snaží se jej analyzovat, hledá příčiny, rozebírá průběh a následky svého jednání. Výhodou této metody je, že při pravidelné sebereflexi se dokáže člověk poučit ze svých chyb a následně se jim vyhnout. K nevýhodám této metody patří fakt, že se lidé vrací k negativním vzpomínkám.

## **Písemně zachycené pravidelné reflexe**

Pravidelnou sebereflexi lze zaznamenávat i písemně. Člověk tak může své postřehy zachycovat průběžně a může se k nim vracet.

## **Sebepoznávání prostřednictvím druhých lidí**

Prostřednictvím hodnocení druhých lidí se může člověk dozvědět, jak ho vnímají lidé kolem sebe. Od lidí, kteří nás mají rádi, je možné se dozvědět přesněji informace o našich chybách, o negativních vlastnostech. A od lidí, kteří nás nemají příliš rádi, se přesněji dozvíme informace o našich přednostech a kladných vlastnostech. Vypovídající jsou od druhých lidí mimoděčné poznámky a připomínky, než odpovědi na přímou otázku subjektu. Mimořádně cenné jsou informace, které o sobě člověk získá při nekontrolovatelném, v afektu jednajícím okolí.

## **Deníky**

Psaní deníku je velice intimní záležitost, mnoho lidí odrazuje strach z prozrazení a eventuálního zneužití. Ideálně by měla tato metoda sebepoznávání zachycovat upřímným způsobem prožití a vnímání všeho důležitého a významného, včetně prožitých vnitřních stavů, intimní problémy, vztahy s druhými lidmi, kladné i negativní emoce. Způsob psaní do deníku je individuální, někdo se však může vědomě stylizovat do určité pózy.

### **Metoda volných asociací**

Metoda volných asociací je vystavěna na základě psychoanalýzy, kdy se člověk podrobuje pravidelným úvahám o vlastním životě a příčiny analyzuje právě z hlediska hlubinné psychologie. Poznávání je založeno na tom, že motivy člověka mohou být skryty v podvědomí a na první pohled není zcela jasné proč se člověk daným způsobem choval.

### **Současné sebepozorování**

Tato metoda sebepoznávání se řadí mezi nejtěžší. Jedná se o tzv. introspekci, člověk sám sebe, své emoce, myšlení či somatické projevy pozoruje v době, kdy se odehrávají. Na tuto metodu existuje mnoho názorů. Většina psychologů se ovšem přiklání k názoru, že je tato metoda silně subjektivní, nelze zároveň objektivně pozorovat stav, který člověk subjektivně prožívá. Pozorováním člověk narušuje plynulé prožívání. (Míček, 1984)

## 5. Sebehodnocení

Vymezení termínu sebehodnocení je možné dle pedagogického slovníku definovat trojím způsobem. Obecně lze sebepoznání definovat jako jakékoliv hodnocení, kdy člověk sám sebe hodnotí. V rámci psychologie jako metodologický postup, dle kterého lze zjistit, jak člověk definuje sám sebe. A v neposlední řadě sebehodnocení ze školního prostředí jako výchovná metoda, díky které si žák utváří svůj pohled na sebe sama v konfrontaci s pohledy vyučujících. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Opatřilová (1984) definovala oblasti sebehodnocení, na které by se měl člověk zaměřit. Jedná se o vlastní myšlení, chování, potřeby, zájmy, vůli a schopnosti. Dále poznamenává, že pro dodržení správného provedení sebehodnocení se musí také analyzovat vlastní činnost, v níž člověk nesmí opomenout také sebekritiku. „*Člověk se stává dobrým vychovatelem sám sobě natolik, nakolik je schopen objektivně se hodnotit.*“ (Opatřilová, 1984, str. 85)

Dle Kohoutka (2002) se člověk hodnotí ze dvou úhlů pohledu. První sebehodnocení probíhá v současnosti, to je reálné sebehodnocení. Druhý pohled směřuje do budoucnosti, to je ideál. V rámci sebehodnocení je třeba si dávat pozor na upřímnost. Dále také upozorňuje na dvě chyby, kterých se lidé v rámci sebehodnocení dopouštějí, jedná se o přílišně zvýšené sebevědomí, tzv. sebezpřecenění a na druhé straně o přílišně snížené sebevědomí, tzv. sebezpodcenění.

### Zvýšené sebevědomí

Dle Kohoutka (2002) můžeme rozlišit tři formy zvýšeného sebehodnocení: narcistické, démonické a nekritické. Dle Kohoutka (2002) můžeme rozlišit tři formy zvýšeného sebehodnocení: narcistické, démonické a nekritické. Narcistické sebehodnocení představuje člověka zahleděného sama v sebe a neschopného vidět jiné hodnoty jinde než v sobě samém. Démonické sebehodnocení je založeno na víře v osud, s nadměrně až patologicky zvýšeným sebevědomím. Třetí zvýšené sebehodnocení je nekritické, plynoucí většinou z toho, že se člověk bez dostatku zkušeností, soudnosti nebo možnosti srovnání s jinými lidmi cítí lepší, výjimečný a bezchybný.

## **Snížené sebevědomí**

Při sníženém sebevědomí se člověk sám sebe málo cení, snižuje svoje kvality, připadá si méněcenný, má většinou nízké sebevědomí a sebeúctu, pesimistické představy o svém životě. Hodnotí sám sebe na nižší úrovni, než je reálná skutečnost. Pocity méněcennosti může vyvolat například ekonomická situace jedince, rasová příslušnost, prestiž, povolání a mnoho dalších věcí.

Dle Kohoutka (2002) je nejideálnější, pokud má člověk tzv. sebehodnocení normální. Každý by měl sám sebe vidět objektivně, reálně ohodnotit své skutečné kvality a tím by sebehodnocení získalo zdravý a přiměřený obsah. Prostřednictvím zdravého „normálního“ sebehodnocení dokáže člověk nahlížet reálně i na lidi kolem sebe a lépe se začleňuje do společnosti. Důležitým faktorem pro správné sebehodnocení je mimo vrozených předpokladů výchova. *„Výchova ke zdravé adaptaci sebe sama nemá význam pouze pro jedince, ale má také dalekosáhlý význam pro zdravý duševní vývoj celé mladé generace, neboť člověk se zdravým sebevědomím se vnímá přiměřeně, správně hodnotí, zná svou reálnou cenu, nepřeceňuje se ani nepodceňuje, zná své slabiny i silné stránky.“* (Kohoutek, 2002, s. 137)

## 6. Výzkumná část

### 6.1. Charakteristika kombinovaného výzkumu

Smíšený výzkum ve smyslu kombinování kvalitativního a kvantitativního přístupu se v posledních letech výrazně měnil. V současné době je smíšený výzkum vnímán jako jeden z možných designů výzkumu, přičemž obsahuje alespoň jeden kvantitativní aspekt a jeden kvalitativní přístup, a to ve vzájemně kombinovány. Základním východiskem pro využití smíšeného výzkumu, tedy současného využití kombinace kvalitativního a kvantitativního přístupu současně, je to, že nám umožňuje lepší pochopení získaných dat z výzkumu, případně výzkumného problému, než kdybychom použili pouze jednu z metod. Smíšený design není vhodný pro všechny výzkumné problémy či otázky, důležité je, aby zvolený výzkumný problém byl realizovatelný a vhodně proveditelný ve smíšeném designu. Smíšený design jako takový je kvalitativně na stejné úrovni, jako použití designu čistě kvalitativního nebo čistě kvantitativního. (Složilová, 2011).

Smíšený výzkum kombinuje určitým způsobem kvalitativní a kvantitativní postupy, staví na synergii kvalitativního a kvantitativního výzkumu s cílem porozumět danému jevu lépe než při využití pouze jedné z těchto metod. Mezi nevýhody smíšeného designu patří, že výzkumník musí ovládat výzkumné techniky obou metod výzkumu, což klade vysoké nároky na znalosti, čas a finanční prostředky. Vhodnost této smíšené metody závisí na cíli výzkumného problému. Obě fáze výzkumu musí být provedené do konce a realizovány tak, jako by studie vycházely pouze a jen z nich a výsledky obou metod by měli být publikovatelné odděleně. (Vlčková, 2011)

V České republice můžeme vidět rozšiřující se tendence k využití smíšeného výzkumu především od konce 20. století, i když ne vždy jsou smíšené designy v disertačních a dalších odborných pracích terminologicky správně označovány, zvláště jejich druhy/formy. V současné době je smíšený výzkum označován a brán za samostatný směr. V oblasti pedagogiky se smíšeného výzkumu využívá především v oblasti evaluace, kde se tento design začal využívat nejdříve. Vlivů na rozšíření smíšeného výzkumu, díky nimž se v posledních letech začal ve větší míře využívat, bylo několik. Mezi tyto vlivy patří:

- Zvýšený počet publikací zabývajících se smíšeným výzkumem (např. nakladatelství Sage),

- nárůst využití smíšeného designu ve výzkumech,
- zahrnutí problematiky smíšeného výzkumu do skript a učebnic,
- vydávání časopisu Journal of Mixed Methods Research (v nakladatelství Sage, 2007),
- odborné konference a přednášky na téma smíšeného výzkumu (např. v USA, ve Velké Británii nebo Německu),
- sympózia a konference zabývající se smíšeným výzkumem (např.: EARLI, ECER),
- metodologické workshopy zaměřené na smíšené výzkumy (např.: ve Velké Británii – Essex School in Data Collection and Analyses),
- a v neposlední řadě zařazení tématu smíšeného výzkumu do seminářů na vysokých školách.

#### **Modely smíšeného výzkumu:**

- *Simultánní kombinování* – obě metody jsou využívány ve stejném okamžiku.  
 QUAL/quant => primárně kvalitativní výzkum, který využívá kvantitativní výzkum pro doplnění některých informací.  
 QUAN/qual => primárně kvantitativní výzkum (deduktivní povahy), který využívá kvalitativní výzkum pro doplnění některých informací.
- *Sekvenční kombinování* – nejprve použijeme jednu metodu, výsledky pak následně využijeme v metodě druhé.  
 QUAL/quant => výzkum začíná jako kvalitativní (rozhovor, zakotvená teorie, pozorování), následně pak využijeme kvantitativní výzkum pro ověření nalezených konceptů u rozsáhlejšího vzorku (např. ve větších populacích).  
 QUAN/qual => výzkum začíná jako kvantitativní (kvantitativní sběr dat a statistická analýza dat – např.: dotazník), následně pak využijeme kvalitativní výzkum (např. pro zvýšení kvality interpretace získaných výsledků).
- *Triangulace* – kvantitativní i kvalitativní data jsou sbírána simultánně, oba typy dat mají ve výzkumu rovnocennou hodnotu, výsledky z kvantitativní i kvalitativní části

jsou přímo porovnávány a na jejich základě jsou formulovány nové proměnné.

QUAL/QUAN => rovnocenná povaha obou výzkumů

- *Jednorázové plány* – v jednom projektu jsou využity pro sběr dat nebo jejich analýzu metody patřící k tradičně konkurujícímu přístupu. V rámci jednoho výzkumu je možné použít u cíle, sběru dat a analýzy dat různé metody, celkem 8 možných kombinací (př.: qual cíle, quan sběr dat/ qual sběr dat, quan analýza dat atd....) (Vlčková, 2011)

## 6.2. Popis výzkumného problému

Hlavním výzkumným problémem diplomové práce bylo získat přehled o způsobu sebevzdělávání učitelů na prvním stupni jedné pražské základní školy. Otázka sebevzdělávání je pro mne velmi zajímavé téma, protože i v dnešní době je v učitelské praxi mnoho nekvalifikovaných či neúplně kvalifikovaných učitelů, kteří přesto vyučují. Primárně je proto můj výzkum zaměřen na postoj učitelů k sebevzdělávání.

V této práci se budu nejprve zabývat motivací učitelů k sebevzdělávání. Zajímá mě především, jaké důvody vedou učitele k sebevzdělávání, zda se jedná o vlastní vnitřní motivaci nebo jsou k absolvování sebevzdělávacích kurzů přinuceni direktivním nařízením vedení školy. S tím samozřejmě také souvisí, zda jsou učitelé plně pro výkon svého povolání kvalifikováni nebo jsou pro uchování své profesní pozice nuceni si kvalifikaci doplnit a tím se forma sebevzdělání stane vedlejším, následným produktem.

Dalším aspektem práce je forma sebevzdělávání, jaké metody sebevzdělávání jsou učiteli nejčastěji využívány a z jakých důvodů. S tím souvisí i časová náročnost, kolik času jsou učitelé ochotni věnovat sebevzdělávání.

Nedílnou součástí mého výzkumu je také to, co sami učitelé vnímají jako překážky v sebevzdělávání, co jim jejich sebevzdělávání znesnadňuje či jim v sebevzdělávání zcela brání. Z tohoto popisu vyplývají následující výzkumné otázky.

**Výzkumné otázky:** Jaká je motivace učitelů k sebevzdělávání? Jaké metody a formy sebevzdělávání jsou učiteli nejčastěji využívány? Co učitelé vnímají jako překážky v sebevzdělávání?

### **6.3. Cíle výzkumu**

Cílem výzkumné části diplomové práce je zjistit, popsat a poukázat na sebezdvělávání učitelů prvního stupně v konkrétní pražské základní škole a zjistit jakým způsobem se učitelé na prvním stupni sebezdvělávají. Dále pak zhodnotit jakou mají motivaci k sebezdvělání, jejich ochotu či nezájem absolvovat sebezdvělávací kurzy, případně časovou náročnost, kterou sebezdvělávání věnují. Jaké konkrétní formy a metody při sebezdvělávání využívají a v neposlední řadě také co učitelé vnímají jako překážky v sebezdvělávání.

V práci jsou také zohledňovány plány profesního rozvoje jednotlivých učitelů. Analýzou těchto dokumentů budeme porovnávat teoretickou a praktickou stránku sebezdvělávání konkrétních učitelů.

### **6.4. Metodologie výzkumu**

První fází bylo vybrání jedné základní školy, která by byla ochotná se mnou při realizaci praktické části diplomové práce spolupracovat. Bylo osloveno celkem 5 základních škol, z nichž po prvotním oslovení zpětně reagovaly tři s pozitivní odpovědí. Z těchto škol byla pro výzkumný úkol ta, která disponovala nejpočetnějším učitelským sborem na prvním stupni základní školy. Následně byla emailovou korespondencí domluvena osobní schůzka s paní ředitelkou školy, kde jí byl vysvětlen koncept diplomové práce a záměr výzkumného šetření.

Výzkum probíhal dvoufázově, smíšenou formou. V první fázi výzkumného šetření byl nejprve použit dotazník, jehož vyplněním byl získán obecný sběr dat od všech učitelů na prvním stupni v dané základní škole. U těchto učitelů prvního stupně byl zkoumán obecný vztah k sebezdvělávání, co konkrétně si pod tímto pojmem představují. Následně byly dotazníky zpracovány a zanalyzovány a na základě získaných dat byli vybráni tři učitelé, se kterými byl realizován individuální hloubkový rozhovor. Dialog byl zaměřen především na oblast motivace učitelů k sebezdvělávání, na to, jaké konkrétní formy a metody při sebezdvělávání využívají a zda učitelé pocítují při sebezdvělávání nějaké překážky, které jim v sebezdvělávání přímo či nepřímo brání. Dotazníky byly zpracovány a zanalyzovány kvantitativní formou, naopak rozhovory byly základem pro zpracování kvalitativní části diplomové práce.



#### 6.4.1 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem byl konkrétní učitelský sbor prvního stupně na jedné pražské základní škole. Základní škola se nachází na okraji Prahy s dobrou dopravní dostupností, ve vnitrobloku sídliště. Jde o základní školu úplnou, která poskytuje základní vzdělání od nultého, přípravného, ročníku až do ročníku devátého. Celkem školu navštěvuje 544 dětí ve 23 třídách. Z celkového počtu žáků je 115 cizinců, nejpočetnější menšinou zastoupenou ve škole jsou Ukrajinci. Na škole působí celkem 49 pedagogických pracovníků, 31 učitelů (z toho 13 učitelů prvního stupně), 7 asistentů pedagoga, 1 školní psycholog, 1 školní speciální učitel a 9 vychovatelek školní družiny. Z toho vyplývá, že na základní škole je zastoupeno školské poradenské pracoviště v užším pojetí – metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog i školní speciální učitel.

Nyní bych se ráda věnovala popisu základní školy, kde výzkum probíhal, protože se domnívám, že charakter školy, složení žáků a složení pedagogického sboru může mít vliv na jednotlivé odpovědi respondentů. Základní škola klade důraz na kvalitní výuku a vzdělávání, škola podporuje především výuku cizích jazyků a sportovní činnosti. Anglický jazyk se na této základní škole vyučuje již od prvního ročníku, od 7. ročníku si pak žáci vybírají povinně druhý jazyk, přičemž mají na výběr mezi jazykem německým a ruským. V rámci výuky cizích jazyků škola spolupracuje s rodilými mluvčími, převážně z USA. Vzhledem k vysokému počtu žáků - cizinců, škola nabízí kurzy českého jazyka pro žáky s odlišným mateřským jazykem. Pro sportovní vyžití má škola k dispozici celkem dvě tělocvičny, malou a velkou, které se nacházejí v suterénu školy. Na pozemku školy se dále nacházejí celkem 4 sportovní hřiště, které mohou žáci navštěvovat. První a druhé hřiště je víceúčelové s umělým povrchem, třetí je travnaté hřiště určeno pro softball a čtvrté hřiště je sektor pro lehkou atletiku, jehož součástí je ovál se dvěma dráhami, čtyři sprinterské dráhy, koulařská výseč, doskočiště pro skok daleká a trojskok a hřiště na pétanque. Dále škola disponuje dvěma počítačovými učebnami pro informatiku. Celkově se základní škola snaží všechny třídy modernizovat a technicky vybavovat, třídy na prvním stupni jsou postupně vybavovány interaktivními tabulemi a třídy druhého stupně již všechny mají dataprojektor nebo interaktivní tabuli. Ve škole je také k dispozici školní dílna, školní cvičná kuchyňka, třída s vlastní keramickou vypalovací pecí a školní knihovna. Co se týká zájmové činnosti a poskytování kroužků pro žáky základní školy, mají žáci celkem pestrý výběr. Kroužky jsou zajišťovány nejen místními učiteli, ale také externisty. V prostorách školy je pro žáky k dispozici v rámci zájmových činností například atletika, keramika, klub

mladého diváka, angličtina, internattional football academy, inline bruslení, softball, tenis nebo i výuka hudby v rámci které si mohou žáci vybrat hru na klavír, housle či flétnu.

Z celkového výzkumného vzorku bylo celkem v první fázi výzkumu, v dotazníkovém šetření, osloveno všech třináct učitelů prvního stupně základní školy. Dotazník vyplnili a odevzdali všichni.

*Tabulka č. 1: Výzkumný vzorek*

<b>Respondent</b>	<b>Pohlaví</b>	<b>Věk</b>	<b>Vzdělání</b>	<b>Působení v praxi</b>
1.	žena	45	VŠ	23 let
2.	žena	31	VŠ	4 roky
3.	žena	52	VŠ	24 let
4.	žena	52	VŠ	27 let
5.	žena	38	SOŠ	3 měsíce
6.	žena	55	VŠ	1 rok
7.	žena	38	VOŠ	4 roky
8.	žena	47	SOŠ	3 roky
9.	žena	62	VŠ	40 let
10.	muž	32	SOŠ	6 let
11.	žena	65	VŠ	24 let
12.	žena	48	VŠ	20 let
13.	žena	43	VŠ	4 roky

Z výše uvedeného je možné konstatovat, že učitelský sbor se celkem skládá z dvanácti žen a jednoho muže. Průměrný věk učitelů je 46 let, zastoupení učitelů je ve věkovém rozmezí od 31 do 65 let. Převážná část učitelů, celkem 9 ze třinácti dotázaných, má vysokoškolské vzdělání, ostatní mají pouze vzdělání středoškolské. Zajímavá je délka praxe v oboru učitelství. Při detailnějším náhledu na délku vykonávané praxe v oboru učitelství je vidět velký rozptyl, a to od méně než pěti let po více než dvacetiletou praxi. Ve většině případech učitelé, kteří působí v praxi více než 20 let, jsou vysokoškolsky vzdělání. Zajímavostí je také fakt, že učitelé, kteří působí v oboru déle než 20 let svou praxi, mimo mateřskou dovolenou, nikdy nepřerušili a své povolání tak vykonávají celý život.

#### 6.4.2 Limity práce

Jsem si vědoma toho, že závěry či analýzu zpracovaných dat není možné uplatnit pro zobecnění na většinovou populaci, ani to není záměrem této práce. Kvantitativní část výzkumu slouží primárně jako základ informací a dat pro část kvalitativního výzkumu, ne pro generalizaci.

#### 6.5. Kvantitativní část výzkumu

Kvantitativní část výzkumu byla realizována formou dotazníkového šetření. Šetření se celkem zúčastnilo třináct učitelů prvního stupně jedné pražské základní školy a jeho cílem bylo zjistit obecný postoj učitelů k sebevzdělávání. V rámci analýzy dat v kvantitativní části není využito procentuálního vyjádření, vzhledem k nízkému počtu respondentů není ani vhodné procentuální vyjádření uvádět, respektive by bylo zavádějící. Pro lepší znázornění získaných dat jsou využity pojmové mapy ve formě obrázku.

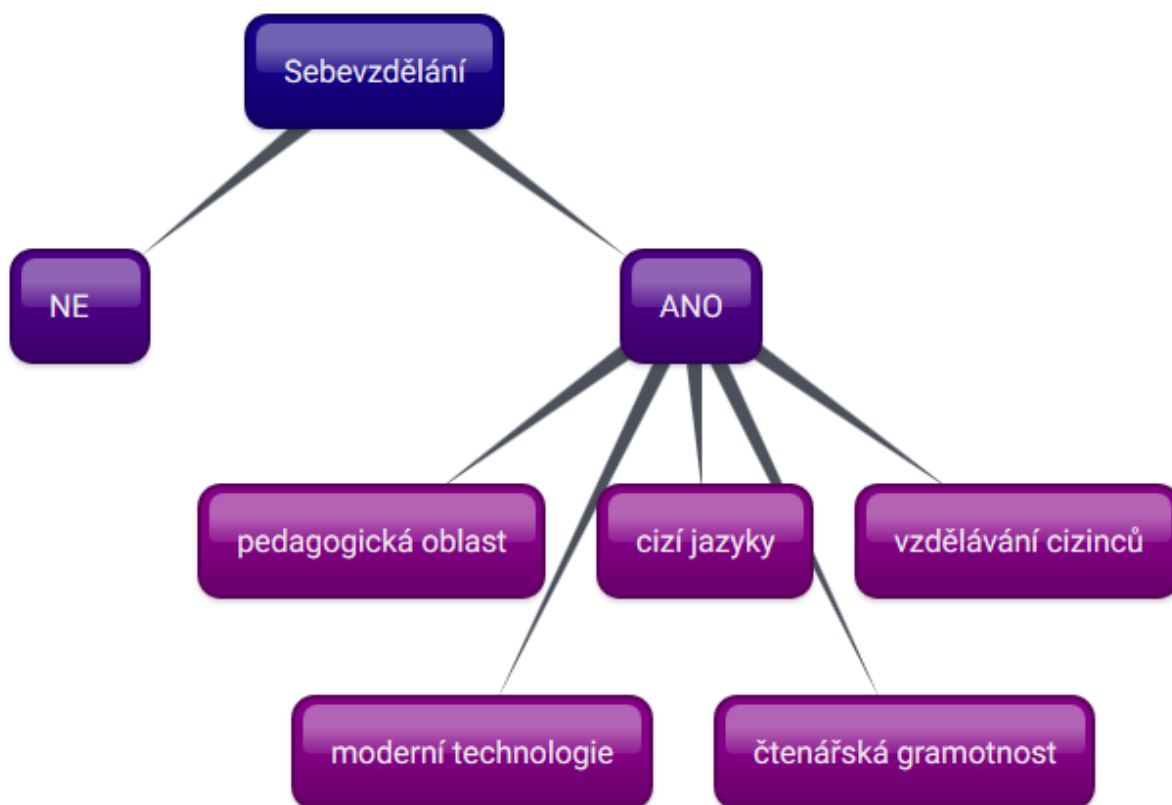
Dotazníky jsem v papírové formě osobně donesla po konzultaci s paní ředitelkou do školy, kde jsem je rozdala konkrétním učitelům prvního stupně. Vyplněné dotazníky shromážděné u paní ředitelky jsem po jejím e-mailové upozornění osobně vyzvedla k jejich následné analýze a vyhodnocení.

Struktura dotazníku byla vypracována s ohledem na zjištění primárního cíle, zjištění základního postoje jednotlivých učitelů k sebevzdělávání a faktorům, které jej mohou ovlivnit. Členění otázek odpovídá zásadám tvorby dotazníku dle Gavory (2000). Celkově byl dotazník rozdělen na dvě části. Ve vstupní části dotazníku byl respondent seznámen s cílem dotazníkového šetření, s osobou výzkumníka a se základními pokyny pro vyplnění otázek. Ve druhé části dotazník obsahoval vlastní otázky a na jeho konci bylo poděkování za vyplnění. Dotazník zahrnoval celkem 9 otázek, v úvodu byly obsaženy základní faktografické otázky, hlavní část dotazníkových otázek byla umístěna uprostřed, kde je již respondent koncentrován a soustředěn a na konci dotazníku byly umístěny otázky jednodušší, pro případ, že by respondenti ztratili zájem o spolupráci. Při tvorbě dotazníku byly respektovány a dodrženy základní pravidla tvorby dotazníku dle Gavory (2000). Jednotlivé otázky byly formulovány jasně a srozumitelně, aby jim porozuměli všichni respondenti stejně. Otázky byly jednoduché a vždy směřovaly pouze na jednu skutečnost, dvojitě typy otázek nebyly zahrnuty. Otázky byly formulovány výstižně, bez dlouhých krkolomných formulací, které by ztěžovaly respondentům jejich porozumění. Byly

formulovány kladně, nebyly využity záporné výrazy, které by mohly vést k nepochopení či špatnému pochopení otázky. Všechny otázky se týkaly sebevzdělávání učitelů, proto věřím, že byly smysluplné. Dotazník nebyl časově náročný, a proto věřím, že ho respondenti vyplnili pravdivě. K pravdivosti odpovědí mohla vést také anonymita dotazníku, a proto by uvedená data mohla taktéž být považována za věrohodné a pravdivé.

První otázkou bylo zjišťováno, zda se učitelé v současné době sebevzdělávají, nebo zda o sebevzdělávání alespoň uvažují. Převážná část učitelů, konkrétně jedenáct, se aktuálně sebevzdělává, jedna učitelka dokonce uvedla, že se v současné době sebevzdělává a ráda by pokračovala v sebevzdělávání i v budoucnu. Dvě korespondentky se nesebevzdělávají a ani o sebevzdělávání nejeví prakticky žádný zájem. V návaznosti na tuto otázku mě dále zajímalo, v jaké oblasti se učitelé sebevzdělávají, pokud se sebevzdělávání věnují. Nejčastější oblast sebevzdělávání, o kterou se učitelé zajímají, je obecná pedagogika, především pak didaktika a metodika. Jak z dotazníku vyplynulo, důvodem sebevzdělává ní některých učitelů je, že část pedagogického sboru na základní škole, kde byl výzkum realizován, není pro výkon profese kvalifikačně způsobilá a je tak nucena si vzdělání v pedagogické oblasti doplnit. Další oblast, ve které se učitelé sebevzdělávají, jsou jazyky. Obě dvě oblasti sebevzdělávání se vyskytly u většiny respondentů, jsou tedy dominantní. Dalšími oblastmi, které se objevily alespoň u jednoho respondenta, a ve kterých dochází k sebevzdělávání, jsou péče o cizince, kteří neumí dobře český jazyk, zdokonalení se v oblasti IT a moderních technologií, čtenářská gramotnost dětí na I. stupni, neformální, zájmové, vzdělávání jako je oblast psychologie, ekonomie, historie a společenské vědy obecně.

Obrázek č. 1: Sebevzdělávání a jeho oblasti



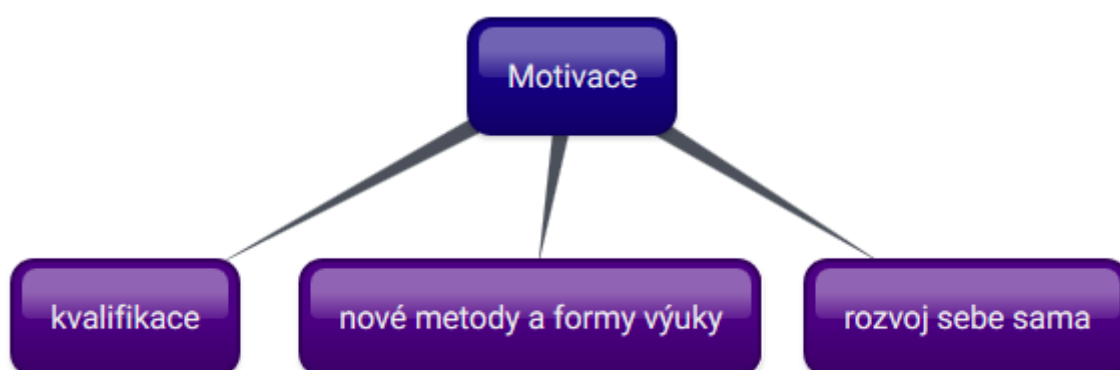
Dále bylo v rámci dotazníkového šetření zjišťováno, co respondenti považují za překážky v sebevzdělávání, co jim sebevzdělávání znesnadňuje nebo jim v sebevzdělávání zcela brání. Většina respondentů, v tomto případě se jednalo o deset ze třinácti oslovených učitelů, uvedli jako překážku sebevzdělávání nedostatek času, případně časovou náročnost seminářů a školení. Jako další překážku v sebevzdělávání vnímají respondenti nedostatek nabídky kvalitních školení. Jedna respondentka uvedla, že kvalitní semináře jsou dle jejího názoru většinou finančně nedostupné, případně není ochotna do školení a seminářů takovou částku investovat. Každá škola si školení vybírá podle svých finančních možností a rozpočtu, i když je to investice do budoucnosti vzdělání dalších generací. Jediný muž, učitel, který se výzkumného šetření účastnil, uvedl jako překážku sebevzdělávání vlastní lenost.

Obrázek č. 2: Překážky v sebevzdělávání



Poslední oblastí, kterou jsem v rámci dotazníkového šetření zkoumala, byla motivace, ke které se vztahovali dvě otázky. První otázkou bylo zjišťováno, z jakého důvodu se učitelé rozhodli sebevzdělávat. Důvody pro sebevzdělávání jsou shrnuty celkem do tří oblastí. První motivací pro sebevzdělávání bylo doplnění, případně zvýšení kvalifikace pro výkon svého povolání. Aby si učitelé mohli udržet svoji pracovní pozici, museli si doplnit vzdělání. Druhou oblastí byl zájem o nové výukové metody a formy výuky. Primární motivací u učitelů bylo zvýšení zájmu o výuku u dětí ve třídě, snaha aktivně zapojit děti do učiva, zvýšit jejich zájem nejen o výuku samotnou, ale o učivo jako takové, vyvolat v nich zájem o zisk informací. Třetí oblastí motivace k sebevzdělávání byl osobní rozvoj učitelů. Většina učitelů vnímá sebevzdělávání jako prostředek k vlastnímu rozvoji, zdokonalení sebe sama, zlepšení svého všeobecného přehledu v oblasti vzdělávání moderními výukovými metodami a formami, mají zájem být stále v centru dění a mít aktuální informace o současné podobě vzdělávání. Současně se objevili i názory, že je sebevzdělávání součástí jejich učitelské profese, sebevzdělávají se automaticky a považují to za normální jev.

Obrázek č. 3: Motivace k sebevzdělávání



Druhou otázkou v oblasti motivace bylo zjišťováno, co učitele podněcuje k dalšímu sebevzdělávání, z jakého důvodu by se chtěli sebevzdělávat i v budoucnu. Z uvedených odpovědí vyplývá zajímavá informace, kdy polovina z dotázaných respondentů uvedla, že jsou již dostatečně motivováni a nenachází v současné době žádný další podnět, který by je do budoucna více podnítil k dalšímu sebevzdělávání. Ostatní odpovědi učitelů již byly variabilní. Mezi motivátory do budoucna učitelé uvedli vyšší finanční ohodnocení, uvolnění školy k časově náročnější vzdělávacím akcím, širší nabídku vzdělávacích seminářů, uplatnění sebevzdělávání v kariérním růstu či možnost stáží v jiných zemích, s možností vidět v praxi jiné vzdělávací systémy.

Obrázek č. 4: Motivátory v sebevzdělávání



Téměř všichni respondenti měli k sebevzdělávání pozitivní postoj, ať už jejich motivace byla vnitřní, pro vlastní osobní rozvoj, nebo vycházel z potřeby udržet si pracovní pozici s povinnostmi doplnit si kvalifikaci.

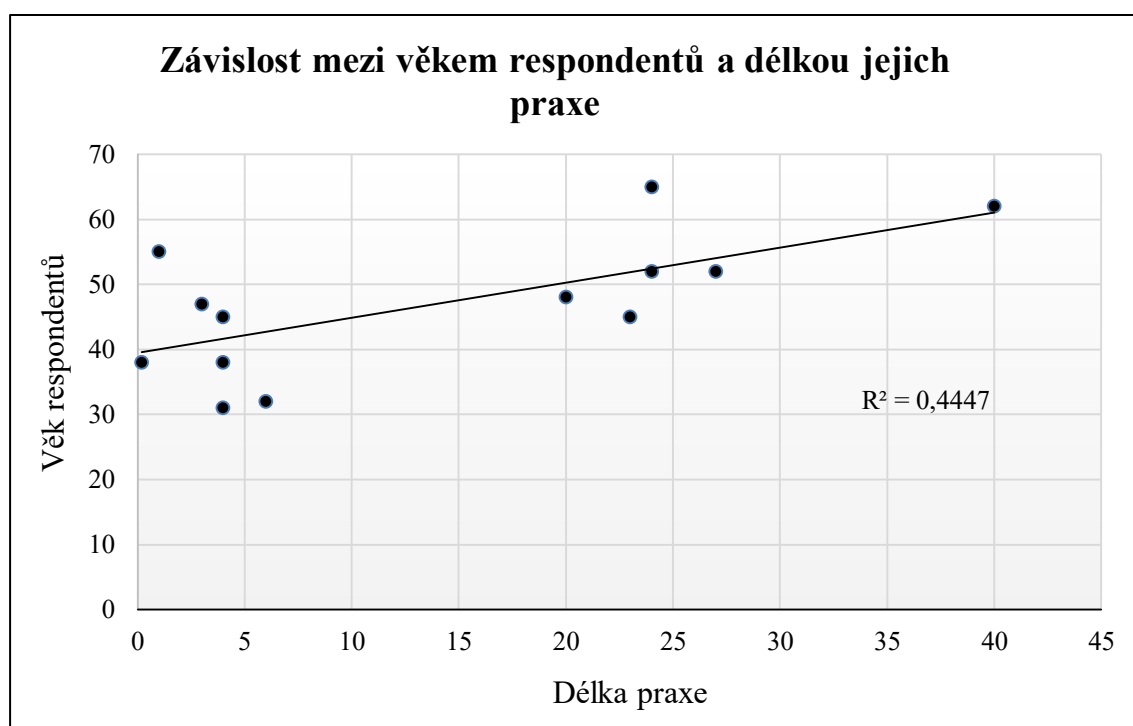
Z poskytnutých dat, které byly díky dotazníkovému šetření získány, je možné čerpat mnoho zajímavých informací o vzájemných vztazích mezi jednotlivými zjišťovanými veličinami. Mezi první zajímavé zjištění patřila závislost mezi věkem respondentů a délkou jejich praxe, kterou máme zobrazenou na následujícím grafu.

Z všeobecné praxe by se dalo předpokládat, že čím starší je učitel, tím delší bude jeho pedagogická praxe. Z níže uvedeného grafu čerpajícího z malého vzorku respondentů ovšem vyplývá, že při průměrném věku respondentů 46,7 let, průměrný počet let pedagogické praxe není přímo závislá na jejich věku délky života. Ve výzkumném vzorku učitelů prvního stupně se vyskytli tři kolegové, kteří jsou již za polovinou svého aktivního

pracovní života, přestože mají teprve do 5 let praxe ve školství. Celkově, jak z grafu vyplývá, byla stanovena středně silná přímá závislost mezi věkem učitele a délkou jeho praxe.

Z výzkumného vzorku respondentů vyplývají dva extrémy. V rámci jednoho pedagogického sboru se vyskytují učitelé, kteří se pohybují celý svůj profesionální život v roli učitele a na druhé straně učitelé, kteří jsou buď na začátku své kariéry, okolo 30 let věku, nebo učitelé, kteří v dohledné době dokončili své pedagogické vzdělání, bez ohledu na věk (například dříve vykonávali jinou profesi a až v pozdějším věku se rozhodli pro profesní dráhu učitele, a proto mají tak malou pedagogickou praxi). Ve výzkumném vzorku absolutně chybí respondenti, kteří mají mezi 5-20 lety praxe. Z toho se dá usuzovat, že profesní kariéru ve školství opustí velmi brzy, po prvotních zkušenostech a využívají své nabyté znalosti a zkušenosti v jiné pracovní sféře, nebo naopak v profesní dráze učitele prvního stupně zůstávají a vykonávají ji celý život.

Graf č. 1: Závislost mezi věkem respondentů a délkou jejich praxe

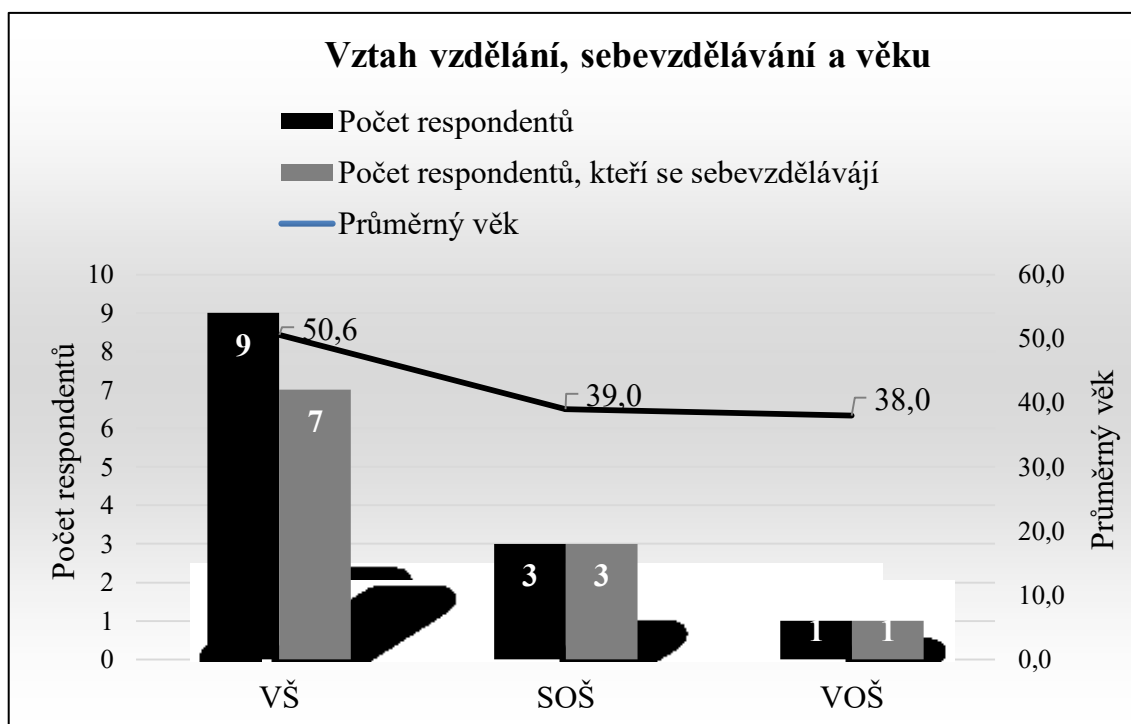


Druhou zajímavou oblastí v rámci dotazníkového šetření byl vztah mezi vzděláním respondentů, jejich vztahem k sebevzdělávání a jejich věkem. Na následujícím grafu je názorně vidět nedostatek kvalifikovaných pedagogických pracovníků na vybrané základní škole. Dotazovaní učitelé prvního stupně, kteří mají ukončené vysokoškolské vzdělání, jsou se svým průměrným věkem 51 let téměř na konci svého aktivního



pracovního života. V rámci šetřeného souboru respondentů je 9 učitelů, kteří mají ukončené vysokoškolské vzdělání, ovšem pouze sedm z nich se věnuje svému sebevzdělávání. Z celkového počtu 13 respondentů má pouze devět učitelů prvního stupně ukončené odpovídající vysokoškolské vzdělání, což svědčí o tom, že zde na základní škole kvalifikovanou práci učitele prvního stupně vykonávají i ne zcela kvalifikovaní lidé. Všichni ostatní, kteří se dotazování zúčastnili, si musí vysokoškolské vzdělání doplnit. Je ovšem nutné konstatovat, že všichni učitelé se věnují sebevzdělávání ne jenom z důvodu nařízených literou zákona, ale mimo povinné aktivity spojené s doplněním vysokoškolského studia se aktivně věnují i dalším sebevzdělávacím činnostem. S přibývajícím věkem se ochota sebevzdělávání snižuje. Proto je potřeba i velmi zkušené učitele s mnohaletou pedagogickou praxí, kteří se ve školství pohybují většinu svého života, k sebevzdělávání motivovat a nadchnout. Myslím si, že především méně pedagogicky zkušení, mladší, učitelé mají možnost ukázat svým starším kolegům nové možnosti výpočetní techniky a informačních technologií v praxi, a to i v rámci vlastního procesu sebevzdělávání.

Graf č. 2: Vztah vzdělání, sebevzdělávání a věku



## 6.6. Kvalitativní část výzkumu

Tato fáze výzkumu byla realizována pomocí individuálních hloubkových rozhovorů. Z původního výzkumného vzorku byli na základě analýzy dat z dotazníkového šetření vybráni celkem tři učitelé, se kterými byl rozhovor realizován. Učitelé byli vybráni na základě variabilního postoje k sebevzdělávání. Cílem šetření bylo porovnat jejich vztah k sebevzdělávání, zjistit příčinu daného postoje a všechny vnitřní a vnější vlivy, které ovlivňují povědomí o potřebě sebevzdělávání.

První učitelka, která byla vybrána, působí v praxi již 24 let, pro výkon své profese je plně kvalifikována, sebevzdělávání se aktivně nevěnuje a nemá k němu příliš pozitivní postoj. Druhá učitelka působí ve své profesi pouhé tři roky, její kvalifikace není dostačující, a proto se sebevzdělává, její postoj k sebevzdělávání je pozitivní. Třetí učitelka je pro výkon své profese plně kvalifikována, v učitelské praxi působí rok, její postoj k sebevzdělávání se z dotazníkového šetření zdál negativní, ale po absolvování osobního rozhovoru byl tento dojem korigován.

Na počátku své kvalitativní části diplomové práce jsem při rozhodování jakou formou a konkrétní metodou realizovat tuto část jsem nakonec vybrala metodu polostrukturovaného rozhovoru. Metoda polostrukturovaného rozhovoru umožňuje stanovit témata rozhovoru a k nim i konkrétní otázky, které jsem chtěla s respondenty probrat. Výhodou nestrukturovaného rozhovoru je, že jsem měla možnost vést rozhovor flexibilně, například dle potřeby měnit pořadí otázek. Podoba mnou vedeného polostrukturovaného rozhovoru se více blížila rozhovoru nestrukturovanému, protože jsem měla určité otázky předem připravené. Tyto otázky jsem položila všem učitelkám, se kterými jsem rozhovor realizovala a na druhou stranu jsem měla možnost reagovat na vybrané odpovědi svých respondentek pro lepší vysvětlení či objasnění jejich názorů na daný jev. (Gavora, 2000)

V rámci rozhovoru jsem měla připravené otevřené i uzavřené typy otázek. Při přípravě na rozhovoru jsem se držela pravidel rozhovoru, které popisuje Gavora (2000) následovně.: Na samotném začátku rozhovoru jsem se snažila navodit příjemnou a přátelskou atmosféru, snažila jsem se učitele pro rozhovor nadchnout a přesvědčit je, že téma sebevzdělávání mne opravdu zajímá. Ve vzájemné komunikaci jsem aktivně projevovala zájem o odpovědi respondentek, celkově převažovala neverbální komunikaci, která měla dotazované respondentky utvrdit v tom, že mám zájem o jejich odpovědi a názory.

Prostředí i čas rozhovoru si zvolily respondentky po vzájemné domluvě samy, všechny rozhovory se uskutečnily mimo prostory školy. V jiném, než školním, prostředí se učitelky cítily volněji a atmosféra rozhovorů plynula v přátelském duchu. Zároveň tak byl zajištěn i individuální přístup, kdy rozhovory probíhaly jednotlivě, v anonymitě vůči škole, ve které prvotní dotazníkové šetření probíhalo. Během rozhovoru jsem se snažila držet daného tématu, neodbočovat a patřičně vést rozhovor v roli výzkumníka, ovládat linku šetřené a nenechat respondenta tuto roli převzít. Mobilní telefon jsem měl po celou dobu rozhovoru vypnutý, u sebe jsem měla pouze diktafon, na který jsem si rozhovory nahrávala.

Po celou dobu rozhovoru jsem se snažila udržovat oční kontakt, nenechat se vyrušovat okolními vlivy, respondentky jsem nechala hovořit bez přerušování. Měly dostatek času na promyšlení odpovědí. Pokud si nebyly otázkou jisti, nebo jí zcela neporozuměli, otázku jsem jim zopakovala, případně přeformulovala její význam. U respondentek jsem si zodpovězení otázek při rozhovoru nevyužívala za každou cenu, na druhou stranu jsem se je snažila co nejvíce povzbuzovat a motivovat k získání potřebné odpovědi.

První kontakt s vybranými respondentkami proběhl nejdříve přes e-mail, chtěla jsem zachovat diskrétnost a kontaktovaným osobám zajistit před ostatními spolupracovníky anonymitu spolupráce na praktické části diplomové práce. Na základě kladných odpovědí jsem navrhla termín, místo osobní schůzky jsem nechala na konkrétní respondentce, aby vlastní volbou místa cítila příjemnou atmosféru a klima rozhovoru. Dále následovalo potvrzení konkrétního místa a času osobní schůzky. Celkem jsem absolvovala tři rozhovory, vždy provedené individuálně v místě, které si respondentka vybrala a v termínu, který vyhovoval nám oběma.

Rozhovor probíhal individuálně a záznam z něj byl po souhlasu respondenta prováděn audionahrávkou, abych během rozhovoru neztrácela cenný čas zápisky a plně se soustředila na obsah sdělení. V rámci zpracovávání dat jsem pak měla možnost se k záznamu kdykoliv vrátit a přehrát si ho opakovaně a předejít tím eventuálnímu nesprávnému zápisu. Po absolvování rozhovoru a zpracování dat jsem výsledek zaslala respondentovi zpět k autorizaci, abych takto přepsaný, interpretovaný a odsouhlasený rozhovor mohla uveřejnit ve své diplomové práci.

Po kontaktování konkrétních respondentů a domluvení si místa a času jsem stanovila obsah a konkrétní postup vedeného polostruktovaného rozhovoru. Téma rozhovoru bylo dané, a to sebevzdělávání učitele na prvním stupni základní školy. Nejprve

jsem si tedy stanovila oblasti, na které jsem se chtěla v rámci rozhovoru zaměřit. Vycházela jsem z výzkumných otázek své diplomové práce, celkem jsem si stanovila tři základní oblasti na prozkoumání – motivaci učitelů k sebevzdělávání, metody a formy sebevzdělávání a překážky sebevzdělávání, tedy co jim sebevzdělávání znesnadňuje, či jim v sebevzdělávání zcela brání. Na základě těchto tří oblastí jsem si stanovila následující základní otázky, které jsem chtěla s dotazovanými respondentkami detailněji probrat.:

*Co si představujete pod pojmem sebevzdělávání?*

*Co pro Vás sebevzdělávání znamená?*

*Jakým způsobem se sebevzděláváte, jaké využíváte metody?*

*Jakým způsobem si sebevzdělávací kurzy sháníte?*

*Myslíte si, že je dostatečný výběr vzdělávacích kurzů?*

*Kolik vlastních finančních prostředků jste ochotna do sebevzdělávání investovat?*

*Jakým způsobem si sebevzdělávací kurzy vybíráte?*

*V jaké oblasti se aktuálně sebevzděláváte a proč?*

*Jaká je Vaše motivace k sebevzdělávání?*

*Kolik času sebevzdělávání věnujete?*

*Co Vám brání v sebevzdělávání?*

*Co považujete za překážky sebevzdělávání?*

*Napadá Vás k tomuto tématu ještě něco dalšího?*

*Máte nějaké vlastní postřehy/podněty, na které se byste ráda upozornila?*

Z výše uvedeného řazení otázek je patrné, že na začátek rozhovoru jsem umístila otázky, které mají prolomit případnou bariéru mezi mnou, jako tazatelem, a respondentem. Dále jsem se již zaměřila na konkrétní oblasti sebevzdělávání, které vycházejí z výzkumných otázek této práce.

## ROZHOVOR I.

První rozhovor jsem uskutečnila s učitelkou, která působí ve své pedagogické praxi tři roky, nemá dostatečné kvalifikování pro výkon svého povolání, v současné době se aktivně sebevzdělává a celkově má k sebevzdělávání pozitivní postoj. Tento rozhovor pro mě byl nejpříjemnější, bylo zde velmi příjemné klima a atmosféra, rozhovor probíhal přirozeně, jako kdybych si povídala se svou dlouholetou kamarádkou. Po skončení oficiální části rozhovoru jsme plynule pokračovaly, paní učitelka byla velice sdílná a podělila se se mnou i o své jiné, mimopracovní, životní zkušenosti.

V úvodu rozhovoru jsem začala otázkami obecnějšího rázu, abych navodila uvolněnou neformální atmosféru, což se mi nakonec povedlo. Na moji první položenou otázku, co si respondentka představuje pod pojmem sebevzdělávání, dotazovaná odpověděla, že vnímá sebevzdělávání jako *doplňování vzdělání, znalostí, nových trendů, zvětšení obzorů, získávání nových praktických informací pro mou práci*. Z odpovědi je patrné, že sebevzdělávání pojímá z větší části jako prostředek pro získání kvalifikace pro výkon své profese, jak je vidět i v následujících odpovědích. Sebevzdělávání pro ni znamená *mít možnost získávat nové cenné informace pro svou práci a možnost profesně se posouvat dále*.

### Motivace

První oblastí, které jsme se společně v rozhovoru věnovaly, byla oblast motivace, co respondentku vede k tomu, že má o sebevzdělávání zájem. Primární motivací respondentky je doplnění si kvalifikačního studia, aby se mohla věnovat práci, která ji baví. *Plním si svůj sen*, uvedla doslova. V souvislosti s motivací mě zajímalo, jaké konkrétní oblasti se respondentka chce věnovat a konkrétně i věnuje. *Učím ve třetím ročníku ZŠ, práce mě velmi baví a chci ji dělat co nejvíc dobře, profesionálně, lidsky. Proto se hlásím na kurzy Tvořivé školy, kde získávám tipy, jak nejlépe děti látku naučit, jak nejlépe s dětmi pracovat. Dále se hlásím na VŠ obor Pedagogika pro první stupeň ZŠ. Nechci o svou práci přijít, chci být co nejlepší učitelka, a proto studuji*. S tím souvisí i časová náročnost sebevzdělávání, kolik jsou lidé ochotni samostudiu a sebevzdělávání věnovat. Má následující otázka tedy byla, kolik času sebevzdělávání paní učitelka věnuje. *Nyní průměrně 5-10 hodin týdně doma, podle příprav na vyučování, způsobů, co chci dětem vysvětlovat. Učím ve 3. třídě ZŠ, což je velmi náročné a zodpovědné vzhledem k množství*

*látky, která je potřeba s dětmi probrat (vyjmenovaná slova, slovní druhy, druhy vět, vyjadřování, čtení s porozuměním, násobilka, trojčiferná čísla, písemné násobení i dělení, dělení se zbytkem apod.). Kurzy zaberou čas v rádech hodin, Tvořivá škola probíhá vždy jedno odpoledne po práci, cca 4 hodiny, kurz Zdravotník trval 2 víkendy, 10hod / den, dny to byly celkem 4.*

### **Konkrétní formy a metody sebevzdělávání**

Další oblastí, na kterou jsem se v rámci rozhovorů tematicky zaměřila, bylo, jakým způsobem sebevzdělávání konkrétní učitelky realizují. Jaké konkrétní formy a metody sebevzdělávání upřednostňují a využívají.

Tato respondentka je celkově v oblasti sebevzdělávání velmi aktivní a bere ho zodpovědně. Její motivací je především, jak jsem již popsala výše, doplnění si kvalifikace pro výkon povolání, ale nejen to. Respondentka na otázku, jakou formou své sebevzdělávání realizuje, uvedla: *Hlásím se na VŠ obor učitelství pro první stupeň, dříve jsem studovala nástavbové studium obor Vychovatelství na VŠ Palestra ve Kbelích. Mimo kvalifikační studium se hlásím na akreditované kurzy Tvořivé školy, konkrétně jsem byla na kurzu Násobilka tvořivě pro 2. - 3. třídu, Český jazyk tvořivě – jak na vyjmenovaná slova, Geometrie tvořivě pro 3. třídu, nyní se hlásím na kurz Hudební výchova tvořivě na 1. stupni a na kurz Školní systemické konstelace – jak být autoritou. Absolvovala jsem i akreditovaný kurz Zdravotník zotavovacích akcí. Dále jsem se účastnila dalších vzdělávacích školení, která se konala v naší škole. Téma byl vztah mezi učiteli a asistenty, jejich spolupráce a co vzájemně od sebe očekávají. Další téma byl vztah mezi učiteli a rodiči a právní aspekty.*

V souvislosti s touto otázkou mne dále zajímalo, jakým způsobem si sebevzdělávací kurzy a jiné aktivity spojené se sebevzdělávací činností respondentka shání, kde čerpá inspiraci. *Na Tvořivou školu jsem dostala tip od svého zaměstnavatele. Na Palestru jsem dostala tip od své kamarádky. Na VŠ se chci přihlásit již roky, ale teprve nyní jsem v situaci, kdy si to mohu dovolit. Využívám internet, kde vyhledávám zajímavé články, typy a nápady na výuku, což pak i aplikuji ve své práci. V návaznosti na to jsem se zeptala, jakým způsobem si sebevzdělávací kurzy vybírá, podle jakého kritéria si daný kurz či jinou aktivitu vybrala. Respondentka uvedla, že se snaží si kurzy vybírat především prakticky. *To, co skutečně ke své práci potřebuji. Zjišťuji si recenze, zvažuji, co je pro mě**

*důležité. Nyní, pokud nastoupím na VŠ, si budu hradit kurzy hraní na klavír a ráda bych si sehnala i kurzy kreslení – různé techniky, abych je mohla využít ve své práci. Kurz Zdravotníka jsem si zvolila i proto, že pojedu se svou třídou na školu v přírodě a chci mít kvalifikaci na to dobře se o děti postarat i po zdravotní stránce. Respondentka se dále domnívá, že je nabídka sebevzdělávacích činností dostatečná, celkově je s výběrem a s možnostmi spokojená.*

### **Překážky v sebevzdělávání**

Poslední velkou oblastí, které jsme se společně věnovaly, byla problematika překážek v sebevzdělávání, zda existuje něco, co respondentce brání, ztěžuje či jí znemožňuje sebevzdělávání. Největší překážku vidí respondentka v rodinném vytížení, péče o celou rodinu ji zabírá mnoho času a ona se pak nestíhá věnovat sama sobě. *Moje neustálá zodpovědnost vůči rodině. Sebe a svoje potřeby bohužel odsouvám až na poslední místo za rodinu, děti, manžela apod. Celkově mám pro sebe málo času, upřednostňuji péči o rodinu (dětí 17 a 10 let) a také vnímám jako překážku nedostatečnou podporu od partnera.*

### **Závěrečné shrnutí rozhovoru**

Na závěr rozhovoru jsem dala všem respondentkám prostor pro vyjádření vlastních myšlenek, chtějí-li k dané problematice přidat pro ně nějaké další postřehy nebo podněty, které jsou z jejich hlediska důležité.

Na závěr mi respondentka sdělila svůj celkový pohled na školství a s tím spojené i sebevzdělávání. Celkově jsme tím rozhovor výstižně ukončily a shrnuly. *Školství je živý organismus, neustále v pohybu, mění se... Vysoká náročnost na administrativu a málo prostoru na procvičování probrané látky ve třetím ročníku ZŠ. Rodiče se mnohdy snaží řídit i nás ve škole. Rodiče jsou často i velmi hodní a snaží se vycházet vstříc. Pozitivních zkušeností s rodiči mám zatím naštěstí víc. Učitel je i psycholog, kamarád, autorita, zapisovatel neuvěřitelného množství hlášení, zpráv, informací... Ráda s rodiči komunikuji a předávám jim informace, když chybí nějaký žák ve škole, nemám problém rodičům posílat zprávy o probrané látce. Ráda si vyslechnu, co dítě trápí, snažím se každému pomáhat. Ráda si pro děti vymýšlím zábavu a výlety, něco navíc. Baví mě to. Velmi oceňuji vstřícnost a vztahy ve škole, kde pracuji. Mám srovnání s jinou školou, kde jsem zažila velmi negativní*

*zkušenost. Jsem strašně ráda za to, kde pracuji a že se mohu plně věnovat tomu, co mě baví, naplňuje a těší.*

Tento rozhovor pro mě byl velmi přínosný. V průběhu se mezi námi vytvořila příjemná až přátelská atmosféra, díky ní jsem se dozvěděla mnoho zajímavých informací.



## ROZHOVOR II.

Druhý rozhovor jsem realizovala s paní učitelkou, která působí ve své pedagogické praxi pouhý jeden rok, má dostatečné kvalifikování pro výkon svého povolání, v současné době se aktivně sebevzdělává a celkově má k sebevzdělávání osobitý postoj. Z dotazníkového šetření se zprvu zdálo, že její vztah k sebevzdělávání je negativní, protože její dotazník byl strohý s uvedením, že se aktivně nesebevzdělává. Že opak je pravdou jsem zjistila až na základě osobního rozhovoru, který byl, ač jsem měla ze začátku obavy, překvapivě zajímavý. Paní učitelka má pouze svůj individuální pohled na problematiku sebevzdělávání a je pro mě potěšující, že se se mnou o svůj úhel pohledu podělila. Její vlastní myšlenky a postřehy ohledně této oblasti pro mě byly v mnoha směrech inspirativní do budoucna.

V úvodu schůzky, jsem stejně jako v předchozím, prvním, rozhovoru začala úspěšně ověřeným způsobem otázkami obecnějšího rázu k navození vhodné a uvolněné atmosféře. Odpovědí na první otázku, co si respondentka představuje pod pojmem sebevzdělávání, dotazovaná sdělila, že si pod pojmem sebevzdělávání představuje *učení sebe sama, naučit se, učit sám sebe*. Sebevzdělávání pro ni znamená *rozvíjet se, vědět a umět ve smyslu použít to k dalšímu stupni rozvíjení sebe sama*.

### Motivace

Opět, jako tomu bylo u prvního rozhovoru, jsme se věnovaly nejdříve oblasti motivace. Co respondentku vede k tomu, že má potřebu se sebevzdělávat. U druhé respondentky byl motivací především rozvoj sebe sama. *Rozvíjet se, vědět, jak určité věci fungují a umět je v praxi použít. Sebevzdělávání věnuji hodně času, dříve i celé dny. Dnes podle situace hodinu, dvě denně nebo týdně.*

### Konkrétní formy a metody sebevzdělávání

Další oblastí, kterou jsme v rozhovoru probíraly, byly konkrétní formy a metody, které respondentka v rámci svého sebevzdělávání využívá. Na otázku, jaké konkrétní metody sebevzdělávání paní učitelka využívá, jakým způsobem se sebevzdělává, byla odpověď následující: *Vyhodnocuji vlastní zkušenosti a porovnávám s informacemi ze zkušeností ostatních lidí (knihy, semináře, rozhovory, učebnice, filmy). Nejvyužívanější*

*metoda - pozorování, naslouchání, citění, kladení otázek a hledání odpovědí. Aplikace určitých technik a postupů.*

Dále mne zajímalo, jakým způsobem si sebevzdělávací kurzy či jiné aktivity respondentka shání, kde bere inspiraci k výběru. *Bude to znít asi trochu divně, ale intuicí – myslím na to co bych potřebovala a dostanu přesně, co potřebuji. Na internetu v seznamu je nabídka kurzů, na email dostanu pozvání na seminář, v knihkupectví vezmu do ruky tu správnou knihu. Na doporučení od lidí, kterým na základě jejich zkušeností věřím, lidem, kteří svými schopnostmi dokázali uskutečnit své vize. Velice zajímavé pro mě jsou naučné pořady na stanicích TV (ZOOM, Historie, atd.), které objasňují základy skoro ve všech oborech. Oceňuji jednoduchost výkladu spojenou s ukázkou, jak věci fungují. Je zde zastoupena obrazotvornost.*

V souvislosti se způsobem získání informací o nabízených kurzech je i kritérium výběru. Jaké kurzy si člověk vybírá, případně proč. *Kurzy si vybírám podle obsahu informací, které zrovna potřebuji, abych určité zkušenosti dala do smysluplných souvislostí. Nebo podle informací, které mě dovedou k technikám a postupům k efektivnímu dosažení zvoleného cíle. Vyhledávám i informace, které rozšíří mé povědomí o oblastech, o kterých nic nevím a vůbec jim nerozumím. Říkám tomu povrchní základní zkoumání. Také mne zajímalo, zda si respondentka myslí, že je v dnešní době dostatečné množství výběru a možností k sebevzdělávání. Zda má k dispozici dostatečný výběr a možnosti. V dnešní době určitě ano, řekla bych exploze informací. Záleží však jak jsou kvalitní. Na druhé straně každý si vybere přesně to, co odpovídá jeho stupni vývoje a jeho kvalitám.*

Chtěla bych zdůraznit a vyzdvihnout zmíněnou problematiku zdrojů. Mnoho lidí si v dnešní době neuvědomuje, že v nepřehledném množství prezentovaných zdrojů nejsou všechny poskytované informace a jejich zdroje kvalitní a důvěryhodné. Je rozhodně důležité, aby si byl učitel při volbě sebevzdělávacích aktivit vědom zmíněného rizika a přizpůsobil tomu svůj výběr.

Další otázka směřovala ke zjištění konkrétní oblasti, ve které se respondentka sebevzdělává. *V obecné rovině mě nejvíce zajímá „ jak člověk funguje“, jak je jeho fungování úzce propojeno s oblastí náboženství, politiky a ekonomie. Jaké mentální vzorce zde fungují. Jaký to má psychologický dopad na okolí. Na základě toho jak vznikají určité situace. Psychologie člověka s tím úzce souvisí. I tato odpověď pro mne byla překvapivá a zdůrazňuje rozdíl mezi první a druhou respondentkou. První se snaží doplnit si kvalifikační vzdělání a přizpůsobuje tomu výběr svých sebevzdělávacích aktivit. Druhá respondentka*

oproti tomu má již vzdělání úplné a své sebevzdělávací aktivity věnuje všeobecnému přehledu s humanitním zaměřením a vědám o člověku.

### **Překážky v sebevzdělávání**

Poslední oblastí, které jsme se společně věnovaly, byla problematika překážek v sebevzdělávání. I tady mne zajímalo, zda existují překážky bránící nebo ztěžující respondentce přístup k sebevzdělávání. Paní učitelka se nejprve rozpovídala obecně o příčinách, které vnímá jako překážky v sebevzdělávání. *Obecně si myslím, že existuje několik typů překážek, které mohou člověku v sebevzdělávání bránit. Jako zásadní překážku vidím v tom, když chybí základní vize, cíl, kterého chcete dosáhnout. Jaký by mělo potom smysl se sebevzdělávat? Když vynaložené úsilí neodpovídá očekávaným výsledkům. Můžou to být i různé poruchy s pamětí, soustředěním, pomalejším chápáním souvislostí, hyperaktivita a další. Dále také určité myšlenky, stále se opakující myšlenkové pochody (vzorce myšlení). A v neposlední řadě povahové vlastnosti konkrétního člověka, například lenost, lhostejnost, arogance, netrpělivost a mnoho dalších.* Mne ovšem zajímaly především její konkrétní osobní důvody a překážky bránící v rozšiřování sebevzdělávání, zda má nějaké limity a nepřekročitelné hranice. *V sebevzdělávání mi nebrání nic. Mám možnost a na výběr různé druhy rozmluv, kurzů, seminářů, knih, škol, které pojednávají o různých technikách učení se jako například paměťové mapy, vizualizační techniky, techniky spojené s některými smysly. Kurzy a techniky, které učí jak zdokonalit určité vlastnosti a schopnosti, kterých je potřeba v určité činnosti.* Je povzbuzující slyšet, že některým učitelům v sebevzdělávání v zásadě nic nebrání a jsou rádi za nabízené možnosti.

### **Závěrečné shrnutí rozhovoru**

I druhé respondentce jsem dala v závěru rozhovoru prostor pro vyjádření vlastního názoru, zda se chce podělit o něco, k čemu jsme se během rozhovoru nedostaly a považuje to za důležité zmínit. Respondentka pouze podotkla, že je důležité občas dát na vlastní intuici a neřídít se pouze tím co musí, nebo by měla udělat. *Myslím si, že by si každý člověk, nejen učitel, měl uvědomit, že na světě není pouze proto, aby plnil nějaké úkoly a řídil se pravidly. Ale měl by naslouchat svému tělu, řídit se vlastní intuicí a starat se o své potřeby.* Tento pohled na problematiku sebevzdělávání a celkově pohled na svět mi přijde inspirativní a následováníhodný. Většinou člověk dělá jen to, co musí, nebo si myslí, že je

to nutné udělat. Jen málo lidí si dokáže vyhradit a vyplnit čas pouze pro sebe. I tento rozhovor splnil má očekávání a byl pro mne názorově velice zajímavý.

Celkově byl tento rozhovor příjemný, i když probíhal na rozdíl od prvního spíše na formální, vědecké úrovni. Zajímavý byl pro mě fakt, že i když respondentka v dotazníku uvedla, že o sebevzdělávání nemá žádný zájem a v současné době se nesebevzdělává, na základě rozhovoru jsem poznala pravý opak. Příčinou mohla být právě podoba dotazování. Jsem velmi ráda za uskutečněný rozhovor, protože mi poskytl jiný pohled na problematiku sebevzdělávání.

### **ROZHOVOR III.**

Třetí rozhovor jsem absolvovala s paní učitelkou, která v praxi působí již 24 let, pro výkon své profese je plně kvalifikována, sebevzdělávání se aktivně nevěnuje a nemá k němu příliš pozitivní postoj, i když rozhovor s ní byl příjemný. Byla ochotná se se mnou o svůj názor podělit a svůj přístup k sebevzdělávání mi osvětlit. I když to byl rozhovor nejkratší, velice oceňuji, že jsem měla možnost si promluvit i s někým, kdo měl na sebevzdělávání negativní názor.

Nejprve jsem se snažila zjistit, co si respondentka představuje pod pojmem sebevzdělávání. Její pohled na problematiku sebevzdělávání je velmi svérázný a může být ovlivněn věkem respondentky (65 let), kdy se domnívá, že ji sebevzdělávání nemá kam posunout a co nabídnout. Sebevzdělávání podle ní je: *Výmysl moderní doby, neustále se opakující činnost, do které mě nutí vedení školy. Místo toho, abych se mohla věnovat smysluplnější činností, jako je například doučování slabších žáků.*

#### **Motivace**

Zásadním problémem respondentky je chybějící motivace. Jak jsem již konstatovala, ona sama necítí potřebu se sebevzdělávat. Převládá u ní pocit, že musí v rámci své profese plnit mnoho jiných úkolů a nechce věnovat svůj osobní čas dalším činnostem spojených s rozvojem své profesní role. Na otázku motivace mi respondentka odpověděla následovně: *Žádná. K čemu to je? Stejně pořád platí to, co jsem se učila kdysi. Není potřeba do ničeho takového investovat čas ani peníze.*

#### **Konkrétní formy a metody sebevzdělávání**

I u této respondentky jsem se snažila získat informace o metodách a formách sebevzdělávání. Cílem bylo dozvědět se, jaké má povědomí o tom, co sebevzdělávání zahrnuje. Že se nejedná pouze o vědomostní kurzy s testy na závěr, ale například i o oblasti osobnostního rozvoje, duševní hygieny a podobně, ve kterých by se mohla seberealizovat. Ani tady se mi nepovedlo rozhovor více rozvinout, respondentka měla jasný a konečný pohled na problematiku sebevzdělávání a její neochota otevřít se jiným možnostem byla zjevná. Jelikož respondentka uvedla, že se v současné době nesebevzdělává, ani o sebevzdělávání nemá žádný zájem, otázky týkající se konkrétních metod a forem byly

bezpředmětné. *Aktivně si nic nesháním. Věnuji se pouze tomu, do čeho jsem donucena vedením školy. Přečtu si materiály, které mi někdo dá, ale většinou mám na to svůj názor.*

### **Překážky v sebevzdělávání**

Tato oblast byla v našem rozhovoru pro mě nejzajímavější. Snažila jsem se dozvědět, z jakého důvodu zaujímá paní učitelka negativní postoj k sebevzdělávání, a myslím, že se mi to částečně povedlo. Paní učitelka měla příjemné vystupování, ale vedení rozhovoru s ní bylo náročné, nedávala mi příliš mnoho prostoru k získání potřebných informací. Za největší překážku respondentka označila nedostatek času, spolu s tím však bylo spojeno mnoho dalších explicitně nevyslovených ale přímo souvisejících překážek. *Z mého pohledu je mou největší překážkou nedostatek času. V rámci učitelské profese je příliš mnoho administrativního zatížení, na začátku tohoto školního roku jsme navíc přešli na elektronickou třídnickou knihu, což je pro mě velkou obtíží. Strávím nad tím mnohem více času, než když jsem ji vypisovala ručně, tak jak jsem byla celý život zvyklá. V současné době musím mnohdy i otravovat své mladší kolegy a žádat je o pomoc, protože s moderní technikou si příliš nerozumím. S tím souvisí i zapisování známek v elektronické podobě a to nemluvím o odepisování na všechnu mailovou komunikaci rodičům. Z textu je patrné, že se nejedná jenom o časovou ztrátu spojenou se sebevzděláváním, ale drahocenný čas jí zabírá boj s novými moderními technologiemi a postupy, které jsou ve školství zaváděny a jejichž zvládnutí se domnívala, že již nebude potřebovat. Současně jí jako zkušené učitelce s mnohaletou praxí vadí, že se musí často obracet se žádostí o pomoc na své mladší kolegy v oblasti práce s počítačem.*

Nakonec jsem se dozvěděla, že paní učitelka již tento školní rok učit nechtěla (má již nárok na starobní důchod), ale na žádost paní ředitelky pokračuje, protože na prvním stupni je dostatek kvalifikovaných učitelek. Všechny výše uvedené aspekty, spolu s rychlým nástupem zvyšující se administrativní náročnosti, které ji nutí vybočit ze zaběhnutých zvyklostí, mohou být příčinou odmítavého postoje k dalšímu dobrovolnému sebevzdělávání.

### **Závěreční shrnutí rozhovoru**

Třetí rozhovor pro mne byl nejsložitější. I když byla paní učitelka milá a celkově byl rozhovor zajímavý, získat jakékoliv informace bylo velmi obtížné. Respondentka

zaujímá k sebevzdělávání celkově negativní postoj, považuje sebevzdělávání za záležitost, bez hodnotného přínosu a domnívá se, že pro výkon současné pracovní pozice již vystačí s danými znalostmi a zkušenosti, není proto potřeba obětovat něco navíc. Na druhou stranu příčiny jejího smýšlení spočívají pravděpodobně ve vyšším věku a stále větší administrativní a technologické náročnosti profese. I přes to jsem ráda za příležitost vést rozhovor s někým, kdo nemá k sebevzdělávání pozitivní postoj.

## **ANALÝZA DOKUMENTU - plán personálního rozvoje pedagogických pracovníků**

V praktické části diplomové práce jsem chtěla rovněž zohlednit plány profesního rozvoje jednotlivých učitelů. Analýzou těchto dokumentů jsem porovnávala teoretickou a praktickou stránku sebevzdělávání konkrétních učitelů. Paní ředitelka byla velmi ochotná a v realizaci mého výzkumu mi vyšla vstříc. Poskytla mi k dispozici platný Plán personálního rozvoje pedagogických pracovníků pro školní rok 2019/2020. Základní škola má jednotný plán personálního rozvoje, platný pro první i pro druhý stupeň základní školy, bez ohledu na aprobace a individuální potřeby jednotlivých učitelů. Tento plán zahrnuje preambuli, že každý pedagogický pracovník je povinen dále se vzdělávat neboli sebevzdělávání a to buď ve formě samostudia nebo aktivní účastí na různých organizovaných kurzech či seminářích. Plán personálního rozvoje obsahuje dlouhodobé a krátkodobé cíle školy.

Dlouhodobé cíle školy jsou stanoveny na základě potřeb, které škola považuje za prioritní. Základní škola si vytyčila za cíl dosáhnout plné kvalifikovanosti pedagogických pracovníků, škola chce také mít pedagogické pracovníky kvalitně připravené pro práci s moderními informačními technologiemi, klade důraz na přípravu řídicích pracovníků v oblasti managementu řízení. Dále chce škola eliminovat projevy agrese a netolerance u svých žáků, udržet kontakt učitelů odborných předmětů s nejmodernějšími poznatky v oborech, které vyučují. V neposlední řadě klade škola důraz na zajištění možnosti učitelům vzdělávat se a seznamovat s nejmodernějšími didaktickými a metodickými postupy v soudobém školství. Z takto stanovených potřeb školy vycházejí její dlouhodobé cíle, kterých má škola celkem 5.

Prvním dlouhodobým cílem základní školy je dosáhnout plné kvalifikace a odbornosti u všech pedagogických pracovníků. Druhým střednědobým cílem je příprava pedagogického sboru na práci s moderními informačními technologiemi. Škola chce využívat kvalitní hardwarové i softwarové systémy a připojit školu k vysokorychlostnímu internetu. Třetím dlouhodobým cílem je plně připravit vedoucí pracovníky školy v oblasti managementu a řízení. Čtvrtý cíle představuje kvalitní přípravu členů pedagogického sboru na problematiku výskytu juvenilních forem delikvence a všech dalších sociálně patologických jevů, které se mohou u žáků na základní škole objevit, především v řešení a konkrétních postupech této problematiky. Posledním dlouhodobým cílem je průběžné vzdělávání a zajišťování informovanosti učitelů odborných předmětů v moderních metodách a formách práce týkajících se jejich vědních oborů.



Mezi krátkodobé cíle školy patří celkem čtyři oblasti. Prvním krátkodobým cílem základní školy je prostřednictvím prostředků z centrálních zdrojů, které má škola k dispozici na oblast dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, pokračovat ve vzdělávání a zvyšování úrovně počítačové gramotnosti členů pedagogického sboru. Druhým cílem je zajištění účasti na všech dostupných formách vzdělávání, které se zaměřují na oblast řízení a managementu členů vedení školy, opět v rámci využití zdrojů z dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Třetím krátkodobým cílem školy je zvyšování odborné připravenosti u koordinátorů v oblasti přípravy ICT a to v rámci průběžného využití programových nabídek PC Praha. Posledním krátkodobým cílem základní školy je další vzdělávání učitelů odborných předmětů, které mohou využít z programové nabídky akreditovaných vzdělávacích organizací.

Jak je vidět, základní škola má jasně vymezené priority, které se snaží v rámci dlouhodobých i krátkodobých cílů naplnit. Celkově se zaměřuje především na vzdělávání vedoucích pracovníků školy, na kvalifikační studium u nedostatečně profesně způsobilých učitelů, zvláště pak učitelů prvního stupně. U učitelů na druhém stupni základní školy se zaměřuje na kontakt s vývojem konkrétních oborů, novými metodami a formami práce v jednotlivých odborných předmětech. Jednou z priorit je také dostatečná příprava a vzdělávání v oblasti nových informačních technologiích u všech členů pedagogického sboru. Dokument další vzdělávání pedagogických pracovníků je obecně platný a závazný pro všechny pedagogické pracovníky na dané základní škole. Své individuální další vzdělávání v rámci sebevzdělávání si každý učitel určuje sám, nemá žádný předem stanovený plán.

## 6.7. Shrnutí výsledků výzkumu

Hlavním výzkumným problémem diplomové práce bylo získat povědomí o způsobu sebevzdělávání učitelů na prvním stupni vybrané pražské základní škole. Cílem práce bylo zjistit a poukázat na sebevzdělávání učitelů na prvním stupni konkrétní základní školy a poukázat na způsob, jak se učitelé sebevzdělávají, jakou mají k sebevzdělávání motivaci, jaké formy a metody při sebevzdělávání využívají a zda mají učitelé překážky, které jim sebevzdělávání znesnadňují či jim v sebevzdělávání zcela brání. Na základě těchto cílů byly definovány výzkumné otázky.

Výzkumným vzorkem byl pedagogický sbor prvního stupně základní školy v Praze, který měl celkem 13 členů. Dotazníkového šetření se celkem zúčastnili všichni učitelé prvního stupně, pro individuální rozhovory byly na základě analýzy dotazníků vybrány tři učitelky.

V dotazníkovém šetření a v následných individuálních hloubkových rozhovorech jsem se zaměřila celkem na tři oblasti sebevzdělávání, díky kterým jsem získala odpovědi na své výzkumné otázky.

První výzkumná otázka se týkala motivace. Důvody sebevzdělávání by se daly shrnout do tří základních oblastí. První, nejčastěji uváděnou motivací, byl rozvoj sebe sama, učitelé se chtějí určitým způsobem rozvíjet a pracovat na sobě. Druhou motivací byl zisk informací a nových vědomostí o moderních výukových metodách a formách, které by mohli v rámci své výuky využít. A v neposlední řadě se učitelé sebevzdělávají z důvodu doplnění si odborné kvalifikace, aby si udrželi dosažnou pracovní pozici.

Druhá výzkumná otázka byla zaměřena na konkrétní formy a metody sebevzdělávání, které učitelé prvního stupně využívají. Mezi nejčastější formy sebevzdělávání patří samostudium ve formě studia odborných publikací a článků na téma, které učitele nejvíce zajímá. Tato forma je velice oblíbená, protože je časově flexibilní. Další formou sebevzdělávání je předávání osobních zkušeností z výuky mezi kolegy vzájemně, což hodnotím velmi pozitivně. Praktické zkušenosti jsou velmi cenné. Dále také učitelé využívají, nejčastěji jednodenních, kurzů či seminářů. Škola také pořádá hromadná školení, která jsou pro všechny učitele prvního i druhého stupně, v tomto školním roce zaměřené především na vzdělávání v oblasti moderních informačních technologiích.

Třetí oblastí, na kterou jsem se v rámci výzkumné části diplomové práce zaměřila, byly překážky v sebevzdělávání. Většina učitelů uvedla, že největší překážkou, která jim

v sebevzdělávání brání je nedostatek času. Učitelé mají mnoho pracovních povinností a tak jim další čas již nezbývá nebo ho nechtějí věnovat sebevzdělávacím činnostem. Jako další překážku uvedli učitelé finanční náročnost seminářů. Škola má omezený počet finančních zdrojů, které může na vzdělávací kurzy a semináře použít a tak si mnohdy učitelé své sebevzdělávací aktivity platí z vlastních finančních zdrojů. A ne všichni jsou ochotni do sebevzdělávání investovat vlastní finanční prostředky. Jednou z dalších překážek v sebevzdělávání je dle učitelů nedostatečný výběr kvalitních školení. Podle mnohých z nich je výběr kurzů nadbytečně veliký, těžko se orientují v kvalitě nabízených kurzů a neví, podle jakých kritérií si mají vybrat, aby pro ně byly přínosem.

Na základě získaných dat z dotazníkového šetření a z následných individuálních rozhovorů jsem získala odpovědi na své výzkumné otázky a cíle práce tak byly naplněny. Jsem si ovšem vědoma toho, že výsledky výzkumu nelze generalizovat, jelikož výzkumný vzorek byl příliš malý a lze je tak vztáhnout pouze ke konkrétní základní škole, kde byl výzkum realizován. Výsledky výzkumu mohou sloužit jako informativní zpráva pro vedení školy o situaci sebevzdělávání členů pedagogického sboru prvního stupně a případně je inspirovat k možným změnám.

## **6.8. Doporučení**

Z výzkumu vyplývají pro základní školu následující možnosti či doporučení ke změnám. Jako zásadní doporučení bych viděla především ve změně motivace učitelů k sebevzdělávání. Mnoho učitelů se sebevzdělává pouze proto, že to vyžaduje vedení školy. Je třeba podnítit vnitřní motivaci učitelů, aby sami měli potřebu a chuť se sebevzdělávat. Motivace je zásadní nejen pro učitele mladé, ale i pro učitele, kteří v praxi již působí delší dobu. Doba jde kupředu a s ní jsou k dispozici nejen nové moderní technologie, ale také i nové výukové přístupy, formy a metody vzdělávání, které mohou využít i tito učitelé. Jako jednu z forem sebevzdělávání bych viděla ve vzájemné kooperaci jednotlivých učitelů mezi sebou. Starší kolegové mohou mladším předávat své zkušenosti a případné rady s metodikou a didaktikou v jednotlivých vyučovaných předmětech a naopak mladší kolegové mohou starším pomoci při využití nových moderních technologií, které mohou mnohdy práci učitele nejen oživit.

*„Vzdělávání mysli bez vzdělávání srdce není žádné vzdělávání.“*

*Aristoteles*

## **Závěr**

Diplomová práce byla zaměřena na oblast sebevzdělávání učitele na prvním stupni základní školy. Sebevzdělávání je nedílnou součástí života člověka, obzvláště pak učitele. Člověk na sobě musí neustále pracovat, prohlubovat své znalosti a dovednosti, je třeba se učit a přizpůsobovat novým věcem.

Cílem diplomové práce bylo zjistit jakým způsobem učitelé na prvním stupni základní školy pojmají problematiku sebevzdělávání. Práce byla zaměřena celkem na tři oblasti sebevzdělávání, na základě čeho byly stanoveny tři výzkumné otázky. První oblastí zkoumání byla motivace, konkrétně jakou mají učitelé motivaci k sebevzdělávání. Druhou oblastí byly zkoumány konkrétní formy a metody sebevzdělávání, které učitelé využívají. V neposlední řadě bylo cílem zjistit, co učitelé vnímají jako překážky sebevzdělávání, případně co jim v sebevzdělávání jako takovém brání.

Teoretická část diplomové práce byla zaměřena na vymezení základních pojmů a oblastí týkající se problematiky sebevzdělávání. Byly využity vybrané definice a klasifikace jednotlivých termínů od vybraných autorů z české i zahraniční literatury, vzhledem k rozsahu práce nebylo možné obsáhnout komplexní rešerši. V teoretické části byly definovány kompetence pedagogického pracovníka. Dále jsou v teoretické části vymezeny a popsány pojmy sebevzdělávání, včetně metod, které se dají v sebevzdělávání uplatnit, sebevýchova, včetně jejích prostředků a také problematika sebepoznávání a sebehodnocení, které jsou také nedílnou součástí problematiky sebevzdělávání.

Praktická část diplomové práce byla pojata formou smíšeného výzkumu. Nejprve bylo provedeno dotazníkové šetření, v rámci kterého byl primárně zjišťován postoj učitelů prvního stupně základní školy k sebevzdělávání. Dotazníkového šetření se celkem zúčastnilo 13 učitelů na prvním stupni jedné základní školy v Praze. Na základě analýzy získaných dat z dotazníkového šetření byly vybrány celkem tři učitelky prvního stupně, se kterými byl realizován hloubkový rozhovor. Rozhovor byl zaměřen na jejich motivace k sebevzdělávání, na formy a metody sebevzdělávání, které konkrétní učitelky využívají a v neposlední řadě byly zkoumány překážky sebevzdělávání. Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že největší motivací učitelé je rozvoj sebe sama, snaha na sobě

pracovat a vzdělávat se, dále pak získá povědomí o nových formách a metodách výuky, které by mohli v praxi využít a v neposlední řadě je také motivací doplnění si odborné kvalifikace pro výkon svého povolání. Mezi základní formy a metody sebevzdělávání, které učitelé prvního stupně využívají, patří především samostudium, ať už z odborné literatury či internetu, dále předávání osobních zkušeností od ostatních kolegů a také absolvování, nejčastěji jednodenních, kurzů či seminářů. Třetí zkoumanou oblastí byly překážky v sebevzdělávání učitelů. Učitelé uvedli jako největší překážku nedostatek času, dále poukazovali na nedostatečný výběr kvalitních kurzů a seminářů a s tím související jejich vysoká finanční náročnost. Výzkumné otázky byly tímto zodpovězeny a cíle práce byly naplněny.

Výsledky výzkumné části diplomové práce nelze zobecňovat, jelikož byl výzkum realizován na malém výzkumném vzorku. To však přináší možnosti jejího budoucího rozšíření a případné rozpracování s větším výzkumným vzorkem, kde by již zobecnění bylo možné a výsledky nynějšího výzkumu by se s ním daly porovnat. Výsledky výzkumného šetření mohou nyní sloužit jako podklad a inspirace dalšího sebevzdělávání učitelů pro vedení základní školy, na které byl výzkum realizován.

## Summary

The focus of the thesis is self-education as a part of the professional activity of a primary school teacher. A brief definition of a teacher according to the Education Act and the competencies of a pedagogical staff. The following chapters concern on self-education, self-esteem and self-knowledge, which are the key qualities that are needed in self-knowledge process.

The aim of the paper is to demonstrate the important role of continuous self-education as an integral part of the teacher's competencies applied in everyday pedagogical activities.

The predominant part of the paper is devoted to the practical part carried out by mixed research, followed by the questionnaire survey aimed at finding out opinions on the area of teacher self-education at the Prague primary school, an analysis of these questionnaires follows. The sample of three teachers was chosen out of the total number of 13 respondents, with whom their motivations, forms, methods, time-consuming self-education, or obstacles preventing, them from self-education were ascertained in the form of in-depth interviews. Furthermore, the analysis compares the attitudes and opinions on the self-education of these teachers. The research shows that the most common motivation of teachers for self-education is the development of themselves, the effort to work on themselves, to improve their pedagogical skills. Teachers most often use one-day courses or seminars for self-education, or self-study of literature. Among the most common obstacles in self-education, teachers mentioned the lack of time, the financial demands of courses and the lack of training.

## Seznam použitých informačních zdrojů

### Literatura:

BENEŠ, Milan, 2014. *Andragogika. 2.*, aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Grada. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.

COVEY Stephen. R. *To nejdůležitější na první místo. 2. vyd.* Praha: Management Press, s. r. o. 2015. 374 s. ISBN 978-80-7261-294-9

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování.* Praha: Karolinum, 1993.

ISBN 80-7066-534-3.

ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsoby výchovy.* Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.

DVOŘÁKOVÁ, Zuzana a kolektiv, 2007. *Management lidských zdrojů.* Praha: C.H. Beck. 486 s. ISBN 978-80-7179-893-4.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a kolektiv, 2014. *Aktuální témata učení a vzdělávání dospělých.*

Praha: Česká andragogická společnost, Česká a slovenská andragogika. 103 s. ISBN 978-80-905460-1-1.

EURYDICE. *Key Competencies: A Developing Concept in General Compulsory Education.* Brussels: Eurydice. Eurydice Survey., 2002. ISBN 2-87116-346-4.

FORSYTH, Patrick, 2009. *Jak motivovat svůj tým.* Praha: Grada. 98 s. ISBN 978-80-247-2128-6.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání.* Brno: Paido, 2005. ISBN 80-731-5080-8.

KOETSIER, C. P., WUBBELS, T., KORTHAGEN, F. *Partnership and Cooperation between the Teacher Education Institute and the Schools: A precondition for structured learning from practice in school-based programmes.* Paper presented at the ATEE conference in Glasgow, 1996.

KOHOUTEK, Rudolf a kol. *Základy pedagogické psychologie.* Brno: Akademické nakladatelství, 1996. ISBN 80-85867-94-X.

- KOHOUTEK, Rudolf a kol. *Základy sociální psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství, 1996. ISBN 80-7204-064-2.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užité psychologie*. Brno: Cerm, 2002. ISBN 80-214-2203-3.
- KOLÁŘ, Zdeněk a kolektiv, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2
- KOVALEV, Alexandr Grigorjevič. *Psychológia osobnosti*. Bratislava: SPN, 1967.
- KURIC, Jozef. *O sebvýchove mladého človeka*. Bratislava: SPN, 1966.
- KYRIACOU, CHRIS. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN: 80-7178-022-7.
- MÍČEK, Libor. *Duševní hygiena*. Praha: SPN, 1984.
- MÍČEK, Libor. *Sebevýchova a duševní zdraví*. Praha: SPN, 1982
- MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-738-4.
- NAKONEČNÝ. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0628-1.
- NĚMEC, Otakar, Petr BUCMAN a Martin ŠIKÝŘ, 2007. *Personální management*. Praha: Vysoká škola ekonomie a managementu. 360 s. ISBN 978-80-86730-27-1.
- OPATŘILOVÁ, Marie. *Sebevýchova vysokoškolských studentů*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1984.
- POSPÍŠIL, Oldřich, 2001. *Pedagogika dospělých – andragogika: studijní text*. Praha: Univerzita Karlova. 218 s. ISBN 80-7290-064-1.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha, Portál 2009. ISBN 987-80-7367-647-6
- REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha, Grada. 2009. ISBN 80-2473-006-5
- SLAVÍK, Milan, 2012. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada. 253 s. ISBN 978-80-247-4054-6.
- SPIPKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997.



SPIILKOVÁ, V. Profesní standard a klíčové kompetence učitele primární školy. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova, 2001.

SPIILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004.

ŠIKÝŘ, Martin, 2014. *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada. 188 s. ISBN 978-80-247-5212-9.

ŠIKÝŘ, Martin, 2016. *Personalistika pro manažery a personalisty*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. 208 s. ISBN 978-80-247-5870-1.

ŠTEFANAŘKOVÁ, Radka. *Metody a principy sebevýchovy a sebevzdělávání učitelů a dalších pedagogických pracovníků v ČR*. Praha: Filozofická fakulta, 2008.

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-859-3170-2.

ŠVEC, Vlastimil a Štefan CHUDÝ. *Pedagogika v teorii a praxi*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2004. ISBN 80-7318-92-4.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004.

VLČKOVÁ, K. *Smíšený výzkum: Jedná se o nové a závažné téma?* In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 1–6). 2011 Brno: Masarykova univerzita.

WALTEROVÁ, Eliška. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. díl. Praha: UK – PedF v Praze, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2017. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada. 224 s. ISBN 978-80-271-9715-6.

### **Časopisy:**

KAŠPAROVÁ, Vendula, Tomáš JANÍK a Eva POTUŽNÍKOVÁ. Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v kontextu jejich profesního vzdělávání: zjištění a výzvy z šetření TALIS 2013. *Pedagogická orientace*. 2015, 25(4), 528-556.

KOUBEK, Petr. Být sama sebou: případová studie subjektivních teorií učitelky v kontextu profesního rozvoje. *Pedagogická orientace*. 2016, 26(1), 95-116.

KOHOUTEK, Rudolf. Sebepoznávání a sebevýchova studentů. *Pedagogická orientace*. 2000 10(1) 62-71.

MINAŘÍKOVÁ, Eva a Tomáš JANÍK. Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*. 2012, 22(2), 181-204.

ŘEHULKA, Evžen. *Selfmanagement učitele*, Škola a zdraví 21, 2. konference, článek je součástí sborníku: 1. vyd. Brno: Paido, Vydavatelství MU, 2007. s. 353-360, 8 s. ISBN 978-80-7315-138-6.

ŠTECH, Stanislav. Když je kutikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*. 2013 roč. 23, č. 5, s. 615–633. ISSN 1211-4669.

#### **Internetové zdroje:**

KOHOUTEK, Rudolf. *Sebeřízení, sebevýchova a sebezodělení* [online]. 2010 [cit. 2019-08-09]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1001/sebepoznani-sebevychova-a-autoregulace-posluchacu-vysokych-skol>

#### **Zákony:**

Zákon č. **561/2004** Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Zákon č. **563-2004** Sb. o pedagogických pracovnících.

## Seznam obrázků, tabulek a grafů

Obrázek č. 1: Sebevzdělávání a jeho oblasti .....	30
Obrázek č. 2: Překážky v sebevzdělávání .....	32
Obrázek č. 3: Motivace k sebevzdělávání .....	32
Obrázek č. 4: Motivátory v sebevzdělávání .....	33
Tabulka č. 1: Výzkumný vzorek .....	28
Graf č. 1: Závislost mezi věkem respondentů a délkou jejich praxe .....	34
Graf č. 2: Vztah vzdělání, sebevzdělávání a věku .....	35

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 2: Plán personálního rozvoje pedagogických pracovníků

## **Příloha č. 1: Dotazník**

Dobrý den, ráda bych Vás požádala o vyplnění krátkého dotazníku, který je součástí mé diplomové práce na téma „*Sebevýchova jako specifická profesní činnost učitele*“. Vaše odpovědi a postřehy jsou pro mne velmi cenné, poslouží jako podklady k osobním rozhovorům.

V tomto dotazníku je Vaším úkolem odpovědět na předložené otázky. U vybraných otázek jsou uvedeny varianty odpovědí a já Vás prosím, abyste označili tu, která nejlépe vystihuje Váš názor. U několika otázek prosím o vlastní zformulování Vašeho názoru.

Mnohokrát děkuji za Vaši ochotu a čas.

Marie Rambousková, studentka 2. ročníku, navazujícího magisterského studia  
Pedf UK, obor pedagogika

### **1) Jaké je Vaše pohlaví?**

- muž
- žena

### **2) Kolik je Vám let?**

---

### **3) Jak dlouho se věnujete své profesi?**

(pokud jste nějakou dobu působil/a mimo učitelskou profesi, napište jak dlouho a na kolik let jste přerušil/a tuto činnost)

---

---

### **4) Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?**

- střední odborné
- vyšší odborné
- vysokoškolské

**5) Sebevzděláváte se v současné době nebo o sebevzdělávání uvažujete?**

- ano, sebevzdělávání považuji za běžnou součást mého života
- ano, aktuálně se sebevzdělávám, ale sebevzdělávání není běžnou součástí mého života
- ne, aktuálně se nesebevzdělávám
- rád/a bych se sebevzdělával/a v budoucnosti

**6) V jaké oblasti se sebevzděláváte?**

---

---

**7) Z jakého důvodu jste se rozhodl/a sebevzdělávat?**

---

---

**8) Co Vám znesnadňuje/brání v sebevzdělávání?**

---

---

**9) Co by Vás motivovalo k dalšímu sebevzdělávání?**

---

---

Děkuji za vyplnění dotazníku.

## **Příloha č. 2: Plán personálního rozvoje pedagogických pracovníků**

### **Plán personálního rozvoje pedagogických pracovníků Základní školy**

školní rok 2019/2020

Preambule: Pedagogický pracovník je povinen zejména: dále se vzdělávat, a to v samostatném studiu nebo v organizovaných formách dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

#### **Dlouhodobé cíle školy v této oblasti vycházejí zejména:**

- z potřeby dosáhnout plné kvalifikovanosti pedagogického sboru,
- z potřeby mít kvalitně připravené pedagogické pracovníky pro práci s moderními informačními technologiemi,
- z potřeby mít špičkově připravené řídicí pracovníky školy v oblasti managementu všeobecně řízení,
- z potřeby eliminovat projevy agresivity, netolerance, xenofobie u žáků školy,
- z potřeby zajistit stálý kontakt učitelů odborných předmětů s nejmodernějšími poznatky, které se objevují v oborech, které vyučují,
- z potřeby zajistit možnost, aby se učitelé seznamovali s nejmodernějšími didaktickými a metodickými postupy.

#### **Dlouhodobé cíle školy v této oblasti jsou formulovány takto:**

- dosáhnout optimální kvalifikovanosti a odbornosti pedagogického kolektivu;
- ve střednědobém časovém horizontu připravit celý pedagogický kolektiv na práci s moderními informačními technologiemi tak, aby mohlo dojít k plně funkčnímu využívání kvalitního hardwarového a softwarového vybavení školy a připojení školy k Internetu;
- mít plně připravené členy pedagogického vedení školy v oblasti školského managementu a řízení;
- mít kvalitně připravený pedagogický sbor pro oblast řešení problematiky všech forem juvenilní delikvence a všech sociálně patologických jevů, které ohrožují populaci žáků základní školy;
- průběžně zajišťovat kontakty učitelů odborných předmětů s vývojem v oblasti vědních oborů, které vyučují a v oblastech moderních metod a forem práce.

**Krátkodobé cíle školy:**

- v rámci prostředků poskytovaných z centrálních zdrojů na oblast DVPP pokračovat v procesu zvyšování úrovně počítačové gramotnosti
- v rámci prostředků na DVPP zajistit účast členů vedení školy na všech dostupných formách vzdělávání s cílem dosažení optimální připravenosti pro oblast řízení;
- průběžné využívání programové nabídky PC Praha v oblasti přípravy ICT koordinátorů a zvyšování jejich odborné připravenosti;
- v rámci programové nabídky akreditovaných vzdělávacích organizací využívat nabídek pro další vzdělávání učitelů odborných předmětů.

**1. Vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti moderních informačních technologií – zvyšování počítačové gramotnosti členů sboru****2. Vzdělávání řídicích pracovníků školy**

institucionální formy vzdělávání

studium nejmodernějších forem řízení organizace, proces normotvorby, systémy vícezdrojového financování, řízení pracovního kolektivu podíl na DVPP příprava ředitelů škol apod.

.....  
ředitelka školy