

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Sebevzdělávání jako specifická profesní činnost učitele

Self-education as a specific professional activity of a teacher

Bc. et Bc. Karolína Hovorková

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

Studijní program: Specializace v pedagogice

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

2020

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Sebevzdělávání jako specifická profesní činnost učitele* vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne:

.....

podpis

Ráda bych touto cestou poděkovala svému vedoucímu práce PhDr. Michalu Zvírotskému, PhD. za trpělivé vedení mé diplomové práce.

ABSTRAKT:

Diplomová práce je zaměřena na pozorování jednoho učitelského sboru na druhém stupni malé české venkovské základní školy s ohledem na sebevzdělávání těchto učitelů. Teoretická část se zaměřuje na metody a principy sebevýchovy a sebevzdělávání učitelů druhého stupně základní školy. V praktické části pak je použita jednak kvantitativní metoda – všichni učitelé zkoumaného učitelského sboru vyplnili strukturovaný dotazník, jednak kvalitativní metoda – s těmito učiteli byly vedeny individuální rozhovory. Cílem práce je zmapovat metody a principy sebevzdělávání a aspekty, které učitelům sebevzdělávání ztěžují nebo znemožňují, popř. okolnosti, za jakých by byli ochotni se sebevzdělávat. Tuto práci lze považovat za akční výzkum, kterému byl podroben malý, ale maximální možný vzorek. Průzkum ukázal, jakými způsoby se dotazovaní učitelé vzdělávají, co jim v sebevzdělávání brání a za jakých okolností nebo v jakých oblastech by se rádi sebevzdělávali.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Sebevzdělávání, učitel, principy a metody sebevýchovy a sebevzdělávání, škola

ABSTRACT:

The diploma thesis is focused on observation of a teaching staff of a small Czech rural primary school with regard to self-education of these teachers. The theoretical part focuses on the methods and principles of self-education and self-education of the primary school teachers. In the practical part, the quantitative method is used - all teachers of the surveyed staff completed a structured questionnaire as well as a qualitative method – these teachers were interviewed individually. The aim of this work is to map the methods and principles of self-education and aspects that make it difficult or impossible for teachers to self-educate, or circumstances in which the teachers would be willing to educate themselves. This work can be considered an action research that has been subjected to a small but maximum possible sample. The survey showed how these teachers educate themselves, what prevents them from self-education, and under what circumstances or in what areas they would like to be self-educated.

KEYWORDS:

Self-education, teacher, methods and principles of self-education, school

Obsah

1 ÚVOD	1
2 TEORETICKÁ ČÁST	3
2.1. METODY A PRINCIPY SEBEVZDĚLÁVÁNÍ A SEBEVÝCHOVY	3
2.1.1 Seberealizace	3
2.1.2 Sebepoznání.....	4
2.1.3 Sebehodnocení.	9
2.1.4 Sebedůvěra a sebevědomí	10
2.1.5 Sebevzdělávání.....	11
2.1.6 Sebeuplatnění	15
2.1.7 Sebekontrola	16
2.2. KOMPETENCE POTŘEBNÉ K SEBEVZDĚLÁVÁNÍ	16
2.2.1 VÝZNAM POJMU KOMPETENCE	18
2.2.2 KLASIFIKACE KOMPETENCÍ.....	19
2.2.3 FAKTORY BRÁNÍCÍ UČITELŮM V SEBEVZDĚLÁVÁNÍ	22
3 PRAKTICKÁ ČÁST	28
3.1. VYMEZENÍ CÍLŮ	28
3.2. POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU, ŠETŘENÍ A ŠKOLY	28
3.3. PREZENTACE VÝSLEDKŮ SMÍŠENÉHO VÝZKUMU, DOPORUČENÍ.....	36
ZÁVĚR	50
SUMMARY	52
SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	54
PŘÍLOHA.....	57

■ Úvod

Tato diplomová práce se zaměřuje na sebevzdělávání učitelů, které je v poslední době poměrně často skloňovaným a do značné míry zároveň kontroverzním tématem. Vedou se diskuze nejen o tom, zda jsou učitelé za svou práci vhodně a přiměřeně ohodnoceni, ale i o tom, zda mají dostatečné vzdělání pro vykonávání svého povolání a kdy je vlastně samotné vzdělávání v tak komplexní profesi jako je ta učitelská dokončeno (pokud vůbec existuje doba, kdy u učitelské profese můžeme mluvit o dokončeném vzdělání, které už by nepotřebovalo další nadstavbu v podobě sebevzdělávacích kurzů, které mohou aktualizovat současné vědomosti kantora o jeho vlastním předmětu nebo rozšířit jeho povědomí o učebních metodách, nových přístupech apod.).

Cílem této diplomové práce je popsat metody a principy sebevzdělávání zejména u učitelského sboru na druhém stupni základní školy. V práci jsou zohledňovány i cesty, jak se k sebevzdělávání dopracovat, a především kompetence, jimiž by měl učitel oplývat, pokud se chce i v dospělosti, resp. při výkonu své profese vzdělávat a rozvíjet tak svůj potenciál.

Diplomová práce je rozdělena na dvě stěžejní části. První je část teoretická. V této části jsou popsány metody a principy sebevzdělávání a sebevýchovy. Základem v této oblasti jsou seberealizace, sebehodnocení, sebepoznání, sebedůvěra a sebevědomí, sebeuplatnění, sebekontrola a v neposlední řadě je pozornost věnována samozřejmě sebevzdělávání samotnému.

V teoretické části diplomové práce je obsažen také výčet kompetencí, jež by měl učitel mít, aby byl vůbec sebevzdělávání schopen. V této části je pak možné se seznámit i s klasifikací těchto kompetencí. Teoretická část práce se věnuje i faktorům, které učitelům v sebevzdělávání brání.

Druhou částí diplomové práce je část praktická. V této části je popsán smíšený výzkum provedený na malé venkovské základní škole, resp. na druhém stupni této základní školy, jejíž charakteristiku praktická část také zahrnuje. Kvantitativní část výzkumu je provedena strukturovanými dotazníky. Kvalitativní část je pak založena na osobních rozhovorech s danými kantory. Tyto metody se

s ohledem na velikost vzorku jeví jako vhodné pro dosažení cíle stanoveného v této diplomové práci.

V práci je čerpáno z velkého množství evropských zdrojů, přičemž nebyl kladen důraz na rozdíly mezi zdroji českými a zdroji zahraničními. Nejvýznamnějšími českými zdroji byly knihy *Sebepoznání, sebehodnocení a sebevýchova* od R. Kohoutka, *Sebevýchova a vzdělávání pracovníků v organizacích* od V. Klegy, *Profesní standard a klíčové kompetence učitele primární školy* V. Spilkové, *Metody a principy sebevýchovy a sebezdvělávání učitelů a dalších pedagogických pracovníků v ČR* R. Štefaňákové a *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace* od V. Švece.

Ze zahraničních zdrojů se nejvýznamnějšími jeví především výzkumy a studie autorek A. Amirkhanovové – *A Model of Self-education Skills in High Education System*, E. Tarasenko – *The Characteristics of an Adult Learner as a Factor to Be Taken Into Consideration for Continuing Support of a Teacher's Self-education* a studie autorky O. Sadovets – *Modern Trends in Continuous Professional Development of Foreign Language Teachers (On the Basis of the British Council Research)*.

Hlavními metodami při tvorbě této práce byly kromě zásad tvorby dotazníku a následného individuálního rozhovoru pro malou, ale zároveň maximální možnou skupinu respondentů také zásady komparace, kompilace, kvalifikované heuristiky a analýzy dat.

Teoretická část

2.1. Metody a principy sebevzdělávání a sebevýchovy

Nejprve je nutné podotknout, že prezentovaný systém sebevzdělávacích konceptů je pouze jeden z mnoha. Výklad pojmů se u různých autorů liší. Aby se učitel mohl věnovat sebevýchově, případně dalšímu vzdělávání a posouvání svých možností v oblasti své profese, měl by sám sebe dobře znát a být si sám sebou jist v následujících prostředcích nezbytných k sebevzdělávacímu procesu (Klega, 1997):

- Seberealizace
- Sebepoznání
- Sebehodnocení
- Sebevzdělávání
- Sebeuplatnění
- Sebekontrola

2.1.1 Seberealizace

Logickým vyústěním zvládnutí nebo alespoň uvědomění si předchozích pěti bodů by měla být seberealizace. Při pohledu na Maslowovu pyramidu potřeb je vidět, že nad základními fyziologickými potřebami, potřebou bezpečí a jistoty, potřebou lásky a sounáležitosti je potřeba úcty či uznání. A v samotné špičce pyramidy je pak právě potřeba seberealizace. (Klega, 1977)

Seberealizaci chápeme jako „soustavné využívání nadání a schopností jedince“ (Levi, 45), tedy uplatnění schopností a dovedností jedince k provádění konkrétní činnosti, práci či rozvíjení sociálních aktivit. V seberealizaci se odráží nejen naše potřeba realizovat svůj potenciál v oblasti pracovní či v oblasti mezilidských vztahů, ale i potřeba tvořivosti či sebevyjádření, estetického prožitku.

K tomu, abychom se mohli realizovat je kromě ostatních předchozích bodů nejdůležitější sebepoznání. Například podle Krejčí v procesu sebepoznání, sebeuvědomění postupujeme podobně jako u Maslowovy pyramidy potřeb po jednotlivých stupních (Krejčí, 3). Přitom na spodní ze šesti příček leží uvědomění si

vlastního prožívání, uvažování. Pomyslná pyramida sebeuvědomění dále nabízí stádia (vzestupně): odstraňování komplexů a komunikačních bariér, změna vnitřních postojů, sebedůvěra, autenticita. Ve vršku pyramidy se pak nachází charisma. (Krejčí, 2011)

2.1.2 Sebepoznání

Sebepoznání je pro učitelskou profesi zásadní. Například podle Míčka (1982) je dokonce odmítání sebepoznání či negativní postoj k němu zároveň také odmítáním sebevýchovy, potažmo sebevzdělávání, které je nedílnou součástí sebevýchovy. Každý učitel by měl znát své slabosti a umět je ovládat nebo eliminovat, přetvářet. Stejně tak by si měl být vědom svých silných stránek a využívat je ve správné chvíli a především vhodným způsobem. (Klega, 1977)

Například Švec (1999) za sebepoznání označuje systematické sbírání a zpracovávání poznatků a informací důležitých a potřebných pro učitelovu zpětnou vazbu, sebereflexi. Právě s pomocí těchto informací a poznatků by měl učitel být schopen nejen plánovat, ale i zdokonalovat svou pedagogickou činnost.

Téměř nikdo z nás zřejmě není schopen se vidět zcela objektivně. I učitelé jsou k sobě buď příliš kritičtí, nebo naopak příliš shovívaví. S ohledem na locus of control každého z nich se navíc buď (v případě vnitřního locus of control) viní z okolností, na něž ani nemohli mít vliv, a svůj úspěch připisují spíše souhře náhod či osudu, nebo si (v případě vnějšího locus of control) naopak připisují nezasloužené zásluhy, což potvrzuje i studie Amirkhanovové zaměřená na formování sebevzdělávacích kompetencí již v procesu studia. (Amirkhanovová, 2015)

Tato studie se věnuje problematice formování sebevzdělávacích dovedností v procesu vzdělávání na univerzitě, poněvadž vysoké školy by měly být zodpovědné za přípravu odborníků, kteří mohou změnit vědeckotechnický a intelektuální základ společnosti. Hlavními výzkumnými otázkami byly struktura sebevzdělávání a připravenost na budoucí sebevzdělávání. Ke stanovení úrovně této připravenosti byl použit test Chernyavské složený z 99 otázek a pěti škál (nezávislost, informovanost, rozhodování, plánování, emoční postoje) a test na locus of control J. Rottera, kterým

se měřila míra internality v různých oblastech. (Amirkhanovová, 2015)

Ve studii byla zkoumána skupina 40 studentů Zemědělsko-technické univerzity v Astaně, kteří byli rozděleni na dvě skupiny – experimentální, která absolvovala roční stáž v zaměstnání, a kontrolní skupina, která ho neabsolvovala. Autorka studie došla k závěru, že „studenti z experimentální skupiny se považují za odpovědnější za vše, co se děje v jejich životech, jinými slovy, v budoucnu budou schopni úspěšně plnit své cíle, mají sklon k sebeobviňování, když nastane problém, považují své jednání za důležitý faktor při organizaci osobní pracovní činnosti“ (Amirkhanovová, 2015, 789).

Studie ukázala, že členové experimentální skupiny byli nezávislejší, dokázali se rychleji rozhodovat a plánovat. Dokázali se také lépe orientovat v informacích a organizovat si čas. Ochota se sebevzdělávat se lišila podle umístění locus of control. Vnitřní locus of control se podle autorek článku pojí se silou a odpovědností, sociální vyspělostí a nezávislostí. (Amirkhanovová, 2015)

Metody sebepoznání

K poznání sebe samého s ohledem na naše okolí dochází učitel nejčastěji komparační analýzou. Porovnává se se svým okolím. Porovnává své chování, své prožívání, své vlastnosti, konkrétní projevy svých emocí, činnosti, jež tyto projevy provázejí. Nachází hodnoty, jež jsou pro něj stěžejní. (Klega, 1977)

Z toho, že k poznání sebe sama učitel dochází zejména komparací se svým okolím, mimo jiné vyplývá, že jeho sebepoznání je do jisté míry limitované. Poznává témata, která jsou pro něj emočně náročná, pozná snad, jak se zachová ve stresujícím okamžiku, ale právě limity prostředí limitují jeho chování a prožívání. V situacích, kterým denně čelí lidé vyrůstající v nesrovnatelně odlišných podmínkách, než jaké známe v Evropě, a do jakých se zřejmě nikdy většina z nás nedostane, by možná konkrétní učitel reagoval jinak.

Pro poznání sebe sama bez zásahu další osoby může učitel použít řadu metod, které jsou zde řazeny od nejprostší po nejsložitější (autorka práce vychází z Míčkovy publikace *Sebevýchova a duševní zdraví* 1982, str. 14-30):

1) Pravidelná registrace vlastního chování a jednání učitele

Tato metoda je jednou z nejsnadnějších, jakými lze k sebepoznání dojít. Učitel si může vést záznam o situacích, do nichž se např. v rámci jednoho dne dostal a jak na ně reagoval. Zážitky a reakce na ně si učitel může buď prostě pamatovat a později o nich přemítat, nebo ideálně zapisovat ve formě krátkých poznámek.

2) Pravidelná reflexe chování a jednání učitele

Další z jednodušších metod sebepoznání je pravidelná reflexe jednání a prožívání učitele. Na první pohled se může zdát, že tato metoda je v podstatě shodná s předchozí, ve skutečnosti je složitější než předešlá. V tomto případě se totiž nejedná jen o pouhé zaznamenávání (registraci) chování, jednání a prožívání učitele, ale i o jejich následnou analýzu. Daný učitel si tedy své jednání, chování a prožívání uvědomuje a připouští, navíc se také snaží nalézt jeho příčiny. V obou těchto metodách (registraci i reflexi) se ale jedná zejména o poznámky a záznam toho nejpodstatnějšího s ohledem na sebevzdělávání.

Tato metoda může opět proběhnout buď formou prostého zapamatování a následného přemítání o výše uvedených aspektech, nebo může být zaznamenána písemně, což má nespornou výhodu oproti prostému udržování všech detailů v paměti, protože není problém se vracet k danému dni či problému a jeho prožívání, a poučit se tak ze svých vlastních chyb a neopakovat je. Pravidelná reflexe má ale i své nevýhody, zejména ta písemná, protože se v ní učitel vrací k často ne příliš příjemným vzpomínkám.

3) Vedení deníku

Další z jednodušších metod sebepoznání, která je velmi podobná té předchozí, je vedení deníku. Zde už nejde jen o prosté zachycování událostí či prožitků formou zkratkovitých poznámek či informací, které jsou obecně považovány za důležité s ohledem na sebepoznání. Učitel se může sám rozhodnout, co bylo pro něj v daném okamžiku důležité. Kromě jiného se ale právě v tomto skrývá jedna z nevýhod vedení deníku. Vědomě či nevědomky si učitel může některé události přikrášlovat nebo naopak zveličovat. Navíc upřímný záznam o událostech, které se často netýkaly jen jednoho člověka, může být v nepovolaných rukou snadno zneužit.

Je tedy podstatné, aby učitel zachytil upřímné prožitky a vnímal hlavně to

podstatné včetně svých prožitých vnitřních stavů, kladných i záporných emocí, podrobností týkajících se vztahů s ostatními lidmi či dokonce své intimní problémy.

4) *Poznávání sebe sama prostřednictvím svého okolí*

Tato metoda sebepoznání patří přirozeně k těm složitějším, protože zde už nejde o pouhou registraci či o něco složitější reflexi svého jednání či chování, ale o kooperaci s druhými lidmi při samotném procesu poznávání sebe sama. Např. Kohoutek (1997) uvádí, že pokud chce učitel bezpečně poznat své negativní vlastnosti či projevy svého chování, měl by se obrátit na přítele, kdežto při zkoumání vlastností pozitivních mu bude nejlépe nápomocen nepřítel. A to proto, že pokud si i přítel, který učitele vidí pozitivně a do jisté míry si ho může idealizovat či ho v řadě situací omlouvat, všimne nějakých záporných vlastností, pak jsou tyto skutečně závažné. A naopak pokud si nepřítel, který má přirozeně sklony daného učitele spíše odsuzovat, všimne pozitivní vlastnosti a připustí ji, pak je tato vskutku dominantní.

Tato metoda má však řadu úskalí. K tomu, aby se učitel vystavil takovému zkoumání ze stran svého okolí, musí být psychicky, emočně dobře vybaven a schopen si přiznat chybu a přijmout oprávněnou kritiku. Dalším úskalím je pak samotný proces zjišťování názorů lidí z učitelova okolí. Bylo by asi chybou pokládat otázky typu „co se vám na mně líbí/nelíbí?“ nebo „jaké jsou podle vás mé záporné/kladné vlastnosti?“. Minimálně v řadách přátel se učitel jistě ve sto procentech případů nesetká se zcela upřímnou kritickou odpovědí, kterou by ho přátelé mohli ranit. Ideálním způsobem, jak o sobě pomocí této metody něco zjistit, je nenápadné pozorování reakcí okolí, poznámek na adresu daného učitele atp.

5) *Poznávání sebe sama metodou volných asociací*

Cestou k sebepoznání může být i tzv. metoda volných asociací. Tato metoda se ale stejně jako výše uvedená metoda sebepoznání skrze reakce učitelova okolí řadí mezi ty složitější a učitel by s ní měl pomoci odborník.

Metoda sebepoznání skrze volné asociace vychází již z Freudovy psychoanalýzy. Je založena na názoru, že v lidském podvědomí se ukrývají motivy či popudy, na jejichž základě daný jedinec jedná. V praxi tedy sebepoznání touto metodou probíhá tak, že odborník před učitelem vyslovuje konkrétní slova týkající se různých situací, postojů k jiným lidem či událostem apod. a učitel odpovídá

prvním slovem, které mu v souvislosti s daným termínem vytane na mysl.
(Urbanovská, 2006)

6) *Současné sebezpozorování učitele*

Tato metoda je z výše uvedených tou nejsložitější, protože učitel je při ní nucen provádět tzv. introspekci. Musí své jednání, chování či emoce pozorovat a uvědomovat si je přímo ve chvíli, kdy k nim dochází. Tato metoda je ale podobně jako výše uvedená metoda volných asociací vycházející z Freudova pojetí hlubinné psychologie (dnes v mnoha ohledech překonané) považována za silně subjektivní, neboť ve vypjatých situacích je nesmírně složité jednat a zaujímat adekvátní postoj a zároveň o tom v tu samou chvíli přemítat a objektivně pozorovat své vlastní subjektivní prožívání. Např. podle Míčka (1982) touto introspekci vlastně učitel narušuje samotné prožívání. Je tedy buď ovlivněn proces pozorování, nebo pozorovaný jev (v tomto případě učitelovo prožívání) samotný.

Sebezpoznání se dá zkoumat také několika typy dotazníků. Pro potřeby práce uvedeme tři:

- Cattelův dotazník 16 PF (Sixteen Personality Factor Questionnaire)

Tento konkrétní dotazník byl navržen anglickým psychologem Raymondem Cattellem a dodnes se využívá zejména ke stanovování osobnostních profilů uchazečů o různá zaměstnání. Protože každý rys ovlivňuje naše chování v různé míře, v tomto dotazníku jsou respondentům na základě 16 charakteristik (vřelost, inteligence, emocionální stabilita, dominance, živost, zásadovost atd.), přisuzovány globální škály (extraverze, úzkostnost, otevřenost, nezávislost či sebekontrola).¹

- Amthauerův test struktury intelektu

Test struktury intelektu sestavil německý psycholog Rudolf Amthauer. Zkoumají se jím následující psychické funkce: verbální a numerická inteligence, paměť, konkrétně praktické usuzování, jazykový cit, plošná i prostorová představivost,

¹ https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?cizi_slovo=cattell&typ_hledani=prefix

schopnost abstrakce a úroveň poznávacích schopností.²

- Eysenckův osobnostní dotazník

Osobnostní dotazník německého psychologa Hanse J. Eysencka je zaměřen na psychodiagnostické testování osobnosti. Vychází ze tří faktorů: neuroticismus (pod ním si Eysenck představuje emoční labilitu a úzkost, opakem neuroticismu je emoční rovnováha), extroverze – introverze (zde je zdůrazňována impulzivnost ve srovnání s reflexivností) a psychoticismus (vysoké hodnoty v této oblasti značí náchylnost k řadě psychotických onemocnění, jako je schizofrenie, hlavním příznakem psychoticismu je lhostejná až krutá povaha s plochými citovými projevy). Test je znám pro svou dobrou testovatelnost a měřitelnost.³

2.1.3 Sebehodnocení

I pojem sebehodnocení úzce souvisí se sebezpoznáním, a potažmo i se sebekontrolou. Jak už bylo řečeno, každý člověk by měl znát hranice limitující jeho možnosti. Sebehodnocení by mělo být realistické a mělo by vycházet z přiměřených požadavků, jež na sebe člověk klade.

Sebehodnocení je definováno různě. Například podle Kohoutka (1997) existují dva druhy sebehodnocení. To první je sebehodnocení reálné probíhající v současnosti, kdežto to druhé je spíše jakousi ideální představou o sobě samém projektovanou do budoucnosti. Dále Kohoutek (1997) uvádí, že člověk by k sobě měl být především upřímný a dbát na maximální objektivitu, aby nedocházelo buď k přeceňování, nebo naopak podceňování sebe sama (viz podkapitulu Sebedůvěra a sebevědomí). Další definice a hlavně oblasti, na něž by se učitel měl při procesu sebehodnocení zaměřit, uvádí např. Opatřilová (1984), podle níž by každý měl při sebehodnocení brát v potaz především hodnocení svého chování, svých potřeb, zájmů, svého myšlení či vůle a schopností.

Jak již bylo zmíněno výše, významnou roli v sebehodnocení hraje i fenomén

² <https://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/slovo/amthauer-rudolf>

³ <https://www.iq-tester.cz/o-inteligenci/eysenckuv-test-osobnosti.html>

zvaný locus of control. Lidé s vnějším locus of control budou své úspěchy i neúspěchy přičítat okolí, osudu, zatímco lidé s vnitřním locus of control budou ve všem vidět hlavně svůj vlastní úspěch a zároveň svou vlastní vinu. Může tedy dojít k tomu, že se učitel buď podceňuje, nebo naopak přeceňuje. Obojí může být podobně nebezpečné, protože zejména u osob pracujících v oblasti pomáhajících profesí může v obou případech dojít k syndromu vyhoření. (Kohoutek, 1997)

K tomu, aby se člověk dokázal správně ohodnotit, většinou nestačí jen konverzace, byť velmi upřímná a otevřená, s přáteli či nepřáteli. Přestože přítel, kterému na příteli záleží, mu možná prozradí, jaké vlastnosti na něm hodnotí záporně, a nepřítel je asi při dobré vůli schopen uznat kladné vlastnosti, minimálně při hodnocení svých kognitivních, inteligenčních schopností by měl učitel vložit důvěru spíše ve speciální testy vyvinuté právě pro tyto účely. Ani výsledkům odborného zkoumání by však vyučující neměl plně podléhat. Málomocný test totiž zohledňuje například rozpoložení, v němž se respondent při vyplňování testu nacházel, či v jakém stavu bylo prostředí, v němž respondent test absolvoval. (Kohoutek, 1997)

2.1.4 Sebedůvěra a sebevědomí

Podstatnou roli při sebevýchově stejně jako při hodnocení sebe sama hraje sebevědomí a sebedůvěra každého člověka. Jen velmi málo jedinců má zcela vyrovnané, tedy přiměřené sebevědomí. Lidé s přiměřeným sebevědomím dokáží vhodně posuzovat a hodnotit své síly, volí si cíle přiměřené svým schopnostem a dokáží se otevřeně a bez většího emočního vypětí porovnávat s ostatními.

Častějšími jsou ale sebevědomí nízké nebo naopak vysoké. Lidé s nízkým sebevědomím většinou neodhadnou vhodně své schopnosti, podceňují se, přestože není jisté, že by v konkrétním úkolu neuspěli. Obvykle reagují na neúspěch nebo kritiku svého okolí citlivěji než lidé s přiměřeným sebevědomím. Přesto jsou na hodnocení svého chování a jednání ze strany svého okolí závislí. (Urbanovská, 2006)

Lidé s vysokým sebevědomím se vyznačují tím, že neumějí dobře odhadnout své schopnosti. To se u nich ale projevuje zejména tím, že si stanovují vyšší cíle, než jakých jsou schopni dosáhnout, přestože někdy vědí, že na ně nestačí. Vysoké

sebevědomí se odráží i ve zvýšené sebedůvěře. Ne vždy však můžeme projevy zdánlivě vysokého nebo nadprůměrného sebevědomí ztotožňovat s vysokým sebevědomím jako takovým. Někdy právě projevy vysokého sebevědomí, chvástání se či ostentativního projevování dominance nad ostatními mohou naopak značit či přímo skrývat sebevědomí nízké. (Urbanovská, 2006)

Kohoutek (2002) potom rozlišuje termíny zvýšené sebevědomí a snížené sebevědomí. Zvýšené sebevědomí zakládá na démonickém, narcistickém a nekritickém sebehodnocení. Rozdíl tkví v tom, že zatímco sebevědomí založené na démonickém sebehodnocení plyne z jakési víry v osud a náhodu nahrávající danému jedinci, nekritické a narcistické sebehodnocení plyne z přesvědčení o sobě samém. Přičemž lidé se zvýšeným sebevědomím založeným na nekritickém sebehodnocení se cítí býti výjimeční většinou díky nedostatku zkušeností či možností k porovnání ve svém okolí, kdežto lidé s narcistickou formou sebehodnocení jsou natolik zahleděni sami do sebe, že nejsou schopni nalézt hodnoty v něčem jiném než sami v sobě a svém vlastním úsilí, byť nepatrném.

Naopak snížené sebevědomí se často pojí i s nízkou sebeúctou a obecně spíše pesimisticky laděným pohledem na svět a život, popř. jakékoli vyhlídky do budoucna. Podle Kohoutka (2002) takovéto pocity nemusí být spojeny pouze s přirozenou povahou daného jedince či naopak jeho výchovou, ale i s problémy v rovině ekonomické, sociokulturní či rasové příslušnosti.

2.1.5 Sebevzdělávání

Existuje řada definic sebevzdělávání. Např. Eisenberg jej popisuje jako „cílenou svobodnou a samostatnou poznávací činnost (...) zaměřenou na uspokojení snah, zájmů a potřeb člověka v různých oblastech vědění, poznání okolního světa, hledání smyslu vlastního života“ (A. J. Eisenberg in Mamontovová, Šustovová, 2016, 394). Podle Tovkanets jde o „program rozvoje myšlení a činnosti“ (Tovkanets, 2018, 24).

Tarasenko pak vnímá „sebevzdělávání jako klíčovou prerekvizitu pro osobní růst v 21. století, zatímco v industriálním 20. století bylo sebevzdělávání vnímáno

spíše jen jako důležitý faktor pro adaptaci na rychle se měnící sociální a ekonomické klima“ (Tarasenko, 2010, 372), zvláště pak u učitelské profese. Na druhou stranu ale tato autorka dochází k závěru, že „zatímco sebevzdělávání učitele se už považuje za téměř axiomatické, žádné vzdělávací zařízení nevybaví učitele znalostmi na déle než tři nebo čtyři roky. Ani změny ve vzdělávacím systému nemohou tento fakt dlouhodobě odstranit,“ (Tarasenko, 2010, 372). Je tedy na učiteli samotném, aby se věnoval sebevzdělávání v průběhu výkonu profese, čímž se přizpůsobí rychlým změnám objevujícím se ve vzdělávacím systému.

Shabaevová potom vyvozuje závěr, že sebevzdělávání je nezbytnou součástí při rozvoji profesní dráhy, zejména pak u univerzitních pedagogů, protože denně musejí využívat svou rozumovou kapacitu na práci s informacemi při přípravě seminářů, konferencí či při vědecké práci. Této autorce se dokonce na příkladu univerzitního pedagoga a jeho výuky geometrie podařilo prokázat, že i s rostoucí praxí „úsilí věnované přípravě jedné vyučovací hodiny neklesá, ale naopak stoupá“ (Shabaevová, 2013, 222), sebevzdělávání (a jeho formy, kupříkladu podrobná příprava k práci) tedy s praxí neklesá nebo by minimálně klesat nemělo.

Tato autorka dále mj. dochází k závěru, že „profesní rozvoj učitele není bez sebevzdělávání možný, ale musí pro ně být vytvořeny podmínky, jako například odborné kurzy, akademická práce, konference, možnost publikovat atd.“ (Shabaevová, 2013, 222).

Khantusevová definuje sebevzdělávání jako „specifickou, cílenou aktivitu zaměřenou na individuální kognitivní potřeby za účelem získání systematických odborných znalostí a sebezdokonalování“ (Khatuntsevová, 2014, 128). Předpokladem pro budoucí sebevzdělávání učitelů jsou podle této autorky kognitivní, operativní a analytické schopnosti a motivace. (Khatuntsevová, 2014) Autorka studie dochází k závěru, že připravenost učitelů na sebevzdělávání je „jednak dynamickým formováním osobnosti budoucího učitele, jednak důsledkem jeho vzdělávání (založeném na teoretických znalostech o povaze, struktuře a obsahu sebevzdělávání), praktických dovednostech a osobnostních rysech“ (Khatuntsevová, 2014, 136).

Podobně jako Shabaevová se i Khatuntsevová domnívá, že v dnešní rychle se rozvíjející společnosti je sebevzdělávání kantorů nezbytné pro jejich profesní růst,

zejména pak s ohledem na práci s informacemi prostřednictvím různých informačních technologií, orientaci v materiálech apod. (Khatuntsevová, 2014) Učitelé by měli mít „diagnostické i prognostické schopnosti, (...) schopnost kriticky nahlížet na informace (...) a měli by být schopni vybírat vhodné metody a techniky sebevzdělávání“ (Khatuntsevová, 2014, 134).

Podle Kuznetsovové je „základem pro sebevzdělávání soubor kognitivních, rozumových a organizačních schopností pro práci s informačními zdroji“ (Kuznetsovová, 2012, 305). Autorka vyvozuje závěr, že „sebevzdělávání je podmínkou profesní kontinuity ve vzdělávání učitelů“ (Kuznetsova, 2012, 305), přičemž kontinuitu chápe nejen jako návaznost mezi středoškolským, vysokoškolským a postgraduálním vzděláváním, ale jako „proces ovládnutí neustále se obnovujícího a rozvinutého systému vědomostí“ (Kuznetsovová, 2012, 305).

Autorka studie pracuje se dvěma přístupy k sebevzdělávání kantorů. Podle prvního jde o „účelnou, systematickou a nezávislou práci na zlepšení odborných schopností učitele“ (Kuznetsovová, 2012, 306), podle druhého se jedná o „účelové a systematické zlepšování a rozvoj sebe samého (...) vedoucí k rozvoji všeobecných znalostí učitele“ (Kuznetsovová, 2012, 306).

Turtkaraeva pak nabízí rozdělení sebevzdělávání do tří stupňů podle Abulkhanovaya-Slavské: „zprvé, člověk zkoordinuje své osobnostní zvláštnosti s pravidly chování, zadruhé, člověk zlepšuje kvalitu své práce skrze optimalizaci svých možností, zatřetí, člověk jako konatel své vlastní práce tvoří nezávislý směr svého chování a je kreativní“ (Abulkhanovaya-Slavská in Akhmetova, Turtkaraeva, 2010, 358). A v neposlední řadě autorky textu kladou důraz na fakt, že celoživotní sebevzdělávání by mělo pokrývat znalosti z oblastí, jimž se učitel nevěnoval během svého studia, například „pedagogická komunikace, individualizace a diferenciacce vzdělání, rozvoj vzdělání“ (Akhmetova, Turtkaraeva, 2010, 359).

Pro potřeby této diplomové práce bude sebevzdělávání vnímáno jako proces, kdy člověk vyvíjí cílevědomé a často dlouhodobé kognitivní úsilí k dosažení předem stanoveného cíle, nejčastěji doprovázeného osvědčením, titulem, certifikátem apod. Tento postup by měl být samostatný a nejlépe motivovaný i jinými pohnutkami než případným vyšším finančním ohodnocením. (Štefaňáková 2008)

Existuje řada zásad, kterou by učitel při sebevzdělávacím procesu měl dodržovat:

- * sebevzdělávací činnost by měl vyučující předem dobře naplánovat a soustavně se jí věnovat

- * sebevzdělávací činnost by měla být propojena s praxí, a to nejlépe souběžně se získáváním teoretických poznatků, aby byly aplikovatelné v praxi a aby bylo možné ověřit, zda fungují v podobě, v jaké jsme si je osvojili, či nikoliv

- * činnost, jíž se učitel během sebevzdělávání věnuje, by měla být maximální, tedy vysoce efektivní, racionální a měla by probíhat optimálně a přiměřeně autodidaktickým procesům

- * seberozvoj při sebevzdělávání by měl být aktivní, učitel by tedy měl mobilizovat všechny síly a věnovat seberozvoji dostatečné množství pozornosti

- * při procesu sebevzdělávání je podstatné aktivovat a využívat rozumovou složku našeho vnímání

- * při procesu sebevzdělávání je podstatné aktivovat a využívat také emotivní složku našeho vnímání, protože citová motivace může přinést vyšší výkon i zvýšený pocit odpovědnosti za naši práci

- * neméně důležitou je i zásada péče o svou duševní hygienu, učitel by měl dbát na správné rozfázování práce, nepřepínat své schopnosti a dovednosti a stanovovat si vhodně zvolené a vhodně náročné cíle.

Při sebevzdělávání hraje podstatnou roli uvědomění si, k jakému typu s ohledem na způsob přenosu znalostí daný učitel patří, zda mu lépe vyhovuje vizuální, akustický či kinetický způsob. Dále by učitel měl dodržovat praktické zásady efektivního učení, mezi něž patří kromě motivace například zpětná vazba, kontrola, zda jsme si poznatky skutečně osvojili, patří sem také transfer, tedy propojení nových poznatků s těmi dříve nabytými, a v neposlední řadě opakování. Podle Ebbinghausovy křivky zapomínání totiž člověk přichází až o 60 % znalostí, když si je do 24 hodin neupevní. (Kohoutek, 1997)

V oblasti sebevzdělávání učitelů proběhla nejen v Evropě řada výzkumů. Za zmínku stojí např. výzkum autorky Sadovets, podle něhož se v evropských zemích

„profesní rozvoj učitelů provádí ve všech fázích jejich profesní činnosti a týká se následujících aspektů: plánování hodin a učebního procesu obecně s přihlédnutím k zájmům a potřebám studentů, organizace a řízení průběhu hodiny, znalost předmětu, efektivní využití vzdělávacích zdrojů, odpovídající hodnocení akademických výsledků studentů, zapojení informačních technologií, odpovědnost za vlastní profesní rozvoj, poskytování inkluzivního vzdělávání, zohlednění moderních trendů ve vzdělávání, porozumění vzdělávací politice (strategii) a její implementaci“ (Sadovets, 2017, 96).

Tato autorka zachází ještě dál a nalézá vztah mezi mírou učitelova sebevzdělávání (či profesního rozvoje) a úrovně úspěchů jeho žáků: „moderní souvislý profesní rozvoj učitelů se nezaměřuje na profesionalitu učitelů, ale na akademické výsledky jejich studentů, což je hlavní ukazatel schopností daného učitele“ (Sadovets, 2017, 96), a což by podle Sadovets mohla být také metoda, jak úspěch učitelů a míru jejich seberozvoje, sebevzdělávání měřit. O tomto výroku by se ale dalo dlouze polemizovat s ohledem na schopnosti, vlohy a motivaci samotných studentů.

2.1.6 Sebeuplatnění

Ve srovnání například s minulým režimem se může na první pohled zdát, že v dnešní době globalizace a svobodného soukromého podnikání se oblast sebeuplatnění výrazně rozšířila. Na druhou stranu právě současná dynamicky se rozvíjející společnost klade snad nejvyšší nároky na vysokou kvalifikaci, potřebu kariérního postupu, dále přináší prostředí vysoké konkurence s rozšiřujícím se počtem lidí s terciárním vzděláním. A to nezabrušujeme do dlouhodobě ne zcela stabilní ekonomické situace ve většině (i vyspělých) zemí světa spojené se sociálně zátěžovými faktory, jakými jsou rostoucí rychlostí neúměrnou pomalu se zvyšujícím mzdám, schopnost dosáhnout i s vyšším vzděláním a dostatečným finančním ohodnocením například na hypotéku apod.

Při hledání svého uplatnění by učitel neměl vycházet pouze ze sebevzdělávání a cílů, jež si v tomto směru stanovil. Měl by brát v úvahu i soubor hodnot, k nimž dospěl při sebepoznání. Zvláště pak jedinci pracující na pozicích, jimž společnost

nevěnuje vhodnou dávku respektu (jenž je v dnešní době nejčastěji založena na finančním ohodnocení), dále jedinci se zvýšenou potřebou sebevýchovy a psychohygieny, jakými jsou právě pedagogičtí pracovníci, by si měli být schopni sestavit ucelený přehled svých individuálně stanovených cílů, jimiž se profilují nejen ve školním prostředí, ale též ve společnosti a v ohledu na své soukromé vztahy v rodině či mezi přáteli.²

2.1.7 Sebekontrola

Sebekontrolou je obecně myšleno sledování, zda vyučující dosahuje postupně svého cíle, zda je schopen si připustit odklon od tohoto cíle a zda je schopen provést kroky nutné k nápravě tohoto odklonu. Pod pojmem sebekontrola je ale možné si představit i schopnost stanovovat si přiměřené cíle, znát své hranice, schopnost umět se zastavit a zamyslet se nad svým jednáním. (Toman, 1967)

Zejména u pedagogických pracovníků by sebekontrola měla být jakousi nadstavbou nad sebepoznáním. Pokud totiž učitel zná své limity a je si vědom toho, co se ho dotýká více než ostatních, může být předem připraven na situace, v nichž těmto projevům svého chování a jednání bude vystaven a nucen takovým situacím čelit. Učitel by navíc měl umět pracovat s výraznou dávkou pokory, aby ji mohl vštípit žákům. Přestože by měl působit jako etický a morální vzor, neměl by ale žákům vnucovat své vlastní názory, zvláště pak pokud jde o názory v jakémkoli smyslu vyhraněné.

2.2. Kompetence potřebné k sebezvzdělávání

Pokud dojde na diskuzi o kompetencích, jež by učitelé měli mít, aby se dokázali dále vzdělávat, je zapotřebí zmínit, že až do poloviny 20. století panovalo přesvědčení, že dospělý člověk už není dále vzdělávatelný, a nemůže se tedy nic naučit. Jak ale uvádí kromě jiných např. Tarasenko, tento názor byl vyvrácen řadou studií, např. „I. Lordgeho, L. B. Cattella, Y. L. Kulyutkina nebo E. I. Stepanovové“ (Tarasenko, 2010, 373).

Tyto studie zároveň prokázaly, že nejen ochota, ale i schopnost člověka se učit roste s větším množstvím životních zkušeností, racionálním myšlením či analytickými dovednostmi, jež jsou u daného jedince většinou rozvinutější v dospělosti než v dětství. To, co s věkem slábne, je „rychlost intelektuální, rozumové reakce“ (Tarasenko, 2010, 373). A zatímco výše popsané osobnostní rysy ovlivňují ochotu se vzdělávat, vliv hrají i časové či pracovní podmínky. Schopnost se vzdělávat u učitelů ovlivňuje např. podle Kolesnikove také „rozmanitost, proměnlivost a oddělenost informací obklopujících učitele a nemožnost celkového a komplexního poznání nejen v daném oboru“ (Tarasenko, 2010, 374).

Tarasenko zároveň uvádí, že je nutné zajistit, aby se učitel nejen plně soustředil na dané činnosti a byl schopen reflexe a sebereflexe, ale aby byl také upozorněn, že své sebevzdělání musí neustále rozšiřovat. Učitelé by v rámci sebevzdělání měli být vedeni ke spolupráci a navzájem se podporovat. (Tarasenko, 2010) Schopnost se vzdělávat u učitelů ovlivňuje např. podle Kolesnikové také „rozmanitost, proměnlivost a oddělenost informací obklopujících učitele a nemožnost celkového a komplexního poznání nejen v daném oboru“ (Kolesniková in Tarasenko, 2010, 374).

Výzkum autorky Shybové *Factors Facilitating Teacher's Professional Competence Development* pojednává o profesních kompetencích učitele a způsobech jejich formování. Výzkum byl proveden mezi 50 vyučujícími a 60 studenty připravujícími se na učitelskou dráhu z Národní univerzity J. F. Chernivtsova. Analýza prokázala zásadní vliv některých faktorů na profesní rozvoj učitelů, jmenovitě „znalost vyučovaného předmětu, znalost efektivních vyučovacích metod a dovedností k jejich realizaci, význam praxe v oboru, faktor osobnosti a sebevzdělávání učitelů“ (Shybová, 2019, 103).

Autoři výzkumu se zeptali „50 vyučujících z katedry angličtiny na důležitost pěti faktorů přispívajících k úspěchu učitele cizích jazyků na stupnici velmi důležitý – průměrně důležitý – nepříliš důležitý. Z dotazníku vyplynulo, že všichni dotázaní považují za velmi důležitou znalost vyučovaného předmětu, už jen 86 % dotázaných považuje za velmi důležitou znalost metodiky pro vyučování cizího jazyka, 90 % dotázaných se shodlo, že velmi důležitá je i praxe v oboru a osobnostní faktor, a 98

procent učitelů považuje za velmi důležité sebevzdělávání“ (Shybová, 2019, 106).

Stejný dotazník byl předložen 60 studentům magisterského a bakalářského studijního programu. Podobně jako všichni respondenti z řad vyučujících se i studenti shodli, že znalost vyučovaného předmětu a sebevzdělávání jsou velmi důležité. V ostatních faktorech jsou ale značné rozdíly: jen 40 % studentů považuje za velmi důležitou znalost metodiky pro vyučování cizího jazyka, jen 70 % si myslí, že velmi důležitá je praxe a 90 % studentů považuje za velmi důležitý osobnostní faktor. (Shybová, 2019)

Studenti byli dále dotázáni na zdroj informací a komunikace. 24 % z nich uvedlo jako hlavní zdroj učitele během praktických seminářů či cvičení, 20 % čerpá informace nejvíce z počítače, 14 % nejvíce čerpá z knih či tištěných materiálů a 13 procent jako nejvýznamnější zdroj informací a komunikace uvedlo spolužáky. Zbytek studentů (celkem 29 %) čerpá z učitelových přednášek či od jiného učitele, od spolužáků mimo svou studijní skupinu či třídu, ze svých poznámek či počítače (zde však jako zdroje instrukcí, ne informací). Z toho vyplývá, že komunikace mezi studenty a vyučujícím, tedy interaktivní výuka, je velmi důležitým zdrojem informací, ale není jedinou možností, jak informace získat. Učitel by tedy neměl být dominantní a vyučování by nemělo být jen frontálním monologem. (Shybová, 2019, 109)

2.2.1 Význam pojmu kompetence

Názory na kompetence, jež by měl učitel mít, aby byl vůbec schopen se sebevzdělávat, se různí. V pedagogickém slovníku lze najít tuto definici: „Kompetence učitele tvoří soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. (...) 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, 103). Hlavními kompetencemi jsou podle této definice kompetence profesní a kompetence osobnostní.

Takto prakticky vnímá tuto problematiku i Kyriacou, v jehož publikaci lze za pojmem kompetence učitele nalézt soubor účelných, cílených činností, při nichž učitel soustředí svou pozornost na řešení řady rozmanitých situací při výkonu své profese. (Kyriacou, 1996)

Podle Vašutové jsou kompetence jakousi strukturou profesních kvalit, jež se utvářejí již během studia a následné praxe či v situacích podobných praxi, kdy učitel získává nezbytné zkušenosti. (Vašutová, 2004) Tyto kompetence spočívající „v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích“ musí učitel neustále rozvíjet. (Vašutová, 2004, 92)

Švec definuje kompetence učitele 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, Chudý 2004, 34).

Se Švecem se shoduje v trochu širším pojetí i Spilková, podle níž by učitel měl mít především komplexní schopnosti, jež povedou k úspěšnému výkonu profese. (Spilková, 2004) Ještě širěji pak na tuto tematiku nahlíží Kuznetsovová, podle níž je „základem pro sebevzdělávání soubor kognitivních, rozumových a organizačních schopností pro práci s informačními zdroji“ (Kuznetsovová, 2012, 305).

2.2.2 Klasifikace kompetencí

Stejně jako u samotné definice pojmu kompetence se i názory na klasifikaci či rozřazení kompetencí liší. Pokud začneme u českých autorů, často skloňovanou klasifikací je ta od autorky Spilkové (2001). Ta představuje moderní koncept, v němž

není důraz kladen primárně na profesní kompetence, ale především na osobnostní kompetence pedagoga – jeho schopnost komunikovat se žáky nejen na úrovni výuky svého předmětu, ale i v jiných oblastech a situacích, do nichž se učitel během výkonu své profese dostává:

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

Podobně se k rozdělení kompetencí staví Vašutová (2004), která ale důkaz klade i na oborově předmětovou či manažerskou a normativní složku kompetencí a dělí kompetence do kompetenčních skupin:

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

Naproti tomu Kyriacou (1996), který vnímá kompetence především jako praktické dovednosti, uvádí 7 neoddělitelných a vzájemně se ovlivňujících kompetencí:

- příprava plánování
- samotná realizace vyučovací hodiny
- řízené vyučování
- sledování třídního klimatu
- zajišťování kázně
- hodnocení prospěchu žáků

- reflektování a evaluace vlastní práce

Tento autor zachází v moderním pojetí klasifikace kompetencí ještě dál než Spilková a uvádí, že během využívání výše uvedených dovedností v praxi by měl učitel ještě žáky soustavně pozorovat a přizpůsobovat nejen své chování, ale i činnosti, jimž se žáci v hodině věnují, dané pedagogické situaci. (Kyriacou, 1996)

Švec (1999) potom dělí kompetence, za nimiž vidí spíše způsobilosti potřebné k výkonu učitelské profese (či k výchově a výuce), jež by si měl osvojit už budoucí učitel při studiu na vysoké škole, na tři skupiny:

- kompetence psychosomatické – způsobilosti rétorické, gestikulární, schopnost kreativně se vypořádat s rozmanitými pedagogickými situacemi
- kompetence psychodidaktické – způsobilost zaměřená na přizpůsobení výuky individuálním možnostem a schopnostem žáků
- kompetence zaměřené na komunikaci se žáky – způsobilost zaměřená na projevy a předpoklady žáků nejen ve vztahu k učení, ale i k jejich, způsobilost dešifrovat třídní klima

Podobných klasifikací je v odborné i jiné literatuře k nalezení mnoho. Žádná z nich ale pravděpodobně nemůže být považována za tu jedinou ideální nebo správnou. Konečně i Švec (1999) uvádí, že pedagogická činnost je natolik komplexní, že žádná klasifikace nemůže všechny požadavky na učitele obsáhnout. Průcha (2002) po porovnání řady definic dochází k závěru, že pro výkon učitelské profese učitel potřebuje soubor nejen osobnostních, ale i odborných schopností a dovedností, jež by měl budoucí učitel získávat již během studia na vysoké škole a rozvíjet v průběhu praxe.

S ohledem na samotné sebevzdělávání a kultivaci profesních i osobnostních dovedností či schopností kantora je potřeba zdůraznit kompetence zaměřené na reflexi a sebereflexi, která je k nalezení téměř u všech výše uvedených autorů a při sebevzdělávání je zásadní.

Například podle Švece (1999) sebereflexe znamená, že učitel reflektuje nejen samotnou pedagogickou činnost, tedy přípravy hodin, samotný průběh hodin a jejich obsah či metody, jaké při výuce využívá, ale i nad svými osobnostními dovednostmi,

tedy nad vztahy se žáky, třídním klimatem apod. Díky takovéto sebereflexi si učitel snáze může uvědomit své jednání a postoje v pedagogických situacích a může zvážit, zda je potřeba je změnit či na nich naopak trvat.

Kyriacou (1996) například do kategorie autoevaluačních dovedností shrnuje schopnosti sledovat, organizovat a plánovat pedagogickou činnost. V neposlední řadě tento autor zmiňuje vypořádání se se stresem, v této oblasti doporučuje stresu spíše předcházet než následně řešit jeho dopad.

Kyriacou (1996) se navíc poměrně podrobně věnuje všem nadstavbovým povinnostem, které jsou v dnešní době součástí výkonu pedagogické profese, a to nejen v tradičních rozmezech týkajících se přípravy na vyučovací hodinu, individuální přístup k žákům nebo komunikaci s rodiči, ale i asistenci při přijímání, resp. zaškolování nových kolegů či výběru a nákupu školních pomůcek a materiálů, což jsou obecně povinnosti, které si běžně lidé s učitelskou profesí vůbec nespojují a nezohledňují je.

2.2.3 Faktory bránící učitelům v sebevzdělávání

Obecně mezi faktory bránící kantorům v sebevzdělávání můžeme řadit nedostatek času, financí, ale i motivace. Například Shybová popisuje typy motivace k sebevzdělávání a způsoby, jak ji zlepšit. Hlavními motivačními faktory jsou podle autorky „potřeba zatraktivnit učitelskou profesi a zajistit možný kariérní růst, touha podporovat celoživotní sebevzdělávání a angažovanost učitelů v kontinuálním profesním rozvoji, profesionalizace výuky, objasnění role učitele, rostoucí význam vedení školy, potřeba posoudit kvalitu výuky“ (Shybová, 2019, 110).

Touto tematikou se zabývají také Akhmetova a Turtkaraeva, které jmenují několik způsobů, jak motivovat učitele k sebevzdělávání. Mezi nimi například rozdílné finanční ohodnocení závislé na stupni vzdělání, zavedení nových titulů, které by samy o sobě vypovídaly o stupni vzdělání konkrétního učitele, či nutnost skládání jakési přísahy, která by zvyšovala prestiž učitelského povolání zejména v očích samotných učitelů, zavedení diplomu s omezenou platností kupříkladu na 5 let, během nichž by si začínající učitel musel daný titul „zasloužit“ apod. (Akhmetova, Turtkaraeva, 2010)

Autorky dále zmiňují příklad situace v USA, kde se do sebevzdělávání učitelů investují stovky milionů dolarů a učitelé mohou podstoupit řadu sebevzdělávacích kurzů na mnoha úrovních (regionální či státní, soukromé či veřejné). (Akhmetova, Turtkaraeva, 2010)

Nezapomínají ale zmínit i limity, které sebevzdělávání má, například „míru učitelovy vlastní, nezávislé práce na sebevzdělávání“ (Akhmetova, Turtkaraeva, 2010, 359), protože sebevzdělávání je založené na vlastní „potřebě se zlepšovat a kreativní seberealizace“ (Akhmetova, Turtkaraeva, 2010, 359). Je tedy nutné „znát individuální potřeby, touhy a zájmy v oblasti profesní dráhy každého učitele“ (Akhmetova, Turtkaraeva, 2010, 359).

Tarasenko ale na druhou stranu uvádí, že „ne všichni učitelé projevují ochotu se při výkonu své profese vzdělávat, a ještě méně jich je ochotno si sebevzdělávání zajišťovat“ (Tarasenko, 2010, 372). Není to ale nedostatkem motivace ani nadměrou pracovních povinností, hlavním důvodem je podle autorky článku nedostatek pozornosti věnované oblasti sebevzdělávání u učitelů na všech stupních. To může být způsobeno tím, že (jak je uvedeno výše) až do poloviny 20. století panovalo přesvědčení, že dospělý člověk už není dále vzdělavatelny a nemůže se tedy nic naučit.

Důležitým faktorem ovlivňujícím sebevzdělávání (i budoucí sebevzdělávání) je tedy bezesporu i přístup, vztah ke vzdělání obecně a v neposlední řadě podmínky, v nichž se učitel sebevzdělává. Autorky Mamontová a Šustovová provedly výzkum, během něhož určovaly vztah studentů k sebevzdělávání či podmínky, za jakých k sebevzdělávání může docházet. Zároveň vytvořily komplex úkolů, pomocí nichž by si studenti mohli výše zmíněné návyky osvojit, např. práce s odbornou literaturou a metodikami, tvoření konspektů, systematický postup při třídění učebních materiálů či organizace času při učení. (Mamontovová, Šustovová, 2016)

Výzkum byl proveden na studentech prvních až čtvrtých ročníků Išimské pedagogické vysoké školy P. P. Jeršova (přesný počet studentů v článku není uveden) a prokázal, že 73 % z nich vnímá sebevzdělávání jako nezbytnou součást rozvíjení odborných kompetencí, ale většinou neovládají praktické dovednosti, díky nimž by se sebevzdělávali. „S obtížemi hledají potřebné informace, tvoří konspekty,

určují hlavní myšlenku, spojují nové poznatky s těmi již dříve nabytými, systematizují přečtený materiál do tabulek, grafů, schémat.“ (Mamontovová, Šustovová, 2016, 396) Dále si studenti ne vždy umějí předem naplánovat svou budoucí činnost a nekontrolují si po sobě práce, neradi se připravují na referáty a jiné dlouhodobé úkoly.

Jako hlavní důvody, proč nemají čas na plnění úkolů a sebevzdělávání, studenti uvedli nedostatek času, nadměrné zatížení domácími úkoly napříč různými předměty a disciplínami nebo příliš autoritativní přístup některých učitelů. Nikdo z nich si neschopnost se sebevzdělávat nespojoval s nedostatkem potřebné motivace či neschopností organizovat sebevzdělávací činnosti. (Mamontovová, Šustovová, 2016)

Na začátku testování mělo zhruba 45 % studentů nízkou schopnost se sebevzdělávat. Po tom, co prošli úkoly a technikami, které pro ně autorky připravily, na nízké úrovni zůstalo jen cca 21 % studentů, 12, 5 % z původních 45 % se posunulo na střední úroveň a 8, 6 % studentů dokonce na vysokou úroveň, přičemž „byl použit koeficient korelace Pirsona, jenž je roven 0,73“ (Mamontovová, Šustovová, 2016, 401).

Výzkum prokázal, že odborné kompetence budoucího kantora přímo závisí na úrovni jeho schopnosti se sebevzdělávat, „studenti by si tedy měli osvojovat techniky sebevzdělávání už při studiu na vysoké škole a přípravě na budoucí povolání“ (Mamontovová, Šustovová, 2016, 401).

Vliv na sebevzdělávání má i samotný sebevzdělávací kurz. Podle Tarasenko motivovaný učitel, který se zúčastní sebevzdělávacího programu, nejlépe reaguje na kurzy, které jsou zaměřeny na praxi, pomoc s řešením každodenních problémů v učitelské profesi a vede je člověk, který se nesnaží vyučovat, ale pouze koordinuje a vede práci samotných vzdělávaných učitelů. (Tarasenko, 2010)

V tomto směru stojí za zmínku teoretická studie autorky Tovkanets, která pojednává o „potřebě zlepšit vzdělávání učitelů, upevnit jejich další profesní i osobní rozvoj a zvýšit prestiž učitelského povolání“ (Tovkanets, 2018, 23) u učitelů na Ukrajině, přičemž se autoři výzkumu inspirovali v evropských zemích. Na základě studia ukrajinských a dalších zahraničních vědců a některých statistických informací

se ukázalo, že vzdělávání učitelů má jistá specifika a zásadní roli v něm hraje mentoring. Ten autorka článku charakterizuje jako „přenos zkušeností, znalostí, schopností z jedné věkové skupiny do druhé nebo z jedné osoby na druhou“ (Tovkanets, 2018, 24). Mentoring má poskytovat podporu při sebevzdělávání a seberealizaci při výkonu profese.

V této studii byly zároveň analyzovány statistické údaje o potřebách rozvoje učitelů a tematické nabídky a poptávky v oblasti celoživotního učení. Ukázalo se například, že 38 % učitelů v EU by chtělo podstoupit kurz na téma Vyučování v multikulturním a vícejazyčném prostředí, ale na toto téma se zaměřuje jen 13 % nabízených kurzů. O kurz Kariérní poradenství by mělo zájem více než 42 % učitelů, ale takových kurzů se nabízí jen cca 18 %. 57, 6 % učitelů v EU poptává kurz zaměřený na výuku studentů se specifickými potřebami, ale jen necelých 33 % kurzů se tímto tématem zabývá. (Tovkanets, 2018)

Na druhou stranu více než 61 % nabízených kurzů se zaměřuje na kurzy typu Znalosti a porozumění předmětu, zatímco takový kurz poptává jen zhruba 30 % učitelů. Jediná oblast, kde se nabídka aspoň trochu přibližuje poptávce je oblast IT, kde 57 % učitelů poptává kurz a více než 51 % takových kurzů je nabízeno. (Tovkanets, 2018)

Zároveň autoři došli k celkem tristnímu zjištění, a to že pouhých „27 % učitelů v EU prošlo nějakým sebevzdělávacím kurzem, zejména ve skandinávských zemích (Island – 70 %, Norsko – 54 % atd.)“ (Tovkanets, 2018, 26), zatímco východní část EU zaostává (ČR – 31 %, Maďarsko – 16 % atd.). (Tovkanets, 2018)

Podle této autorky moderní trendy ve vývoji celoživotního vzdělávání učitelů v EU zahrnují „upevňování a racionalizaci organizačních struktur za účelem rozvíjení národních systémů postgraduálního vzdělávání založeného na vědeckých principech“ (Tovkanets, 2018, 27). Zároveň by mělo být dosaženo rovnováhy mezi zájmy všech účastníků procesu vzdělávání – ministerstva školství, regionálních a místních školských úřadů i samotných učitelů. (Tovkanets, 2018)

Nabízené či poptávané sebevzdělávací kurzy otevírají prostor pro debatu, kdo by měl učitelům sebevzdělávací kurzy vyhledávat či poskytovat a především kdo by je měl hradit. Například podle Shabaeové má tyto okolnosti na starost

vysokoškolský management. (Shabaevová, 2013) Názory se různí i mezi samotnými kantory, jak je vidět níže v praktické části práce.

Dalším z limitů by mohl být všudypřítomný nedostatek komunikace. Například Kuznetsovová zmiňuje práci S. G. Vershlovského, která prokázala důležitost komunikace mezi učiteli. V 90. letech byla ale z ekonomických důvodů zrušena řada institucí, v nichž se učitelé mohli setkávat a informace si předávat. Od roku 2000 je hlavním zdrojem sebevzdělávání internet.

Internet a sociální sítě ale nedokážou suplovat lidskou komunikaci plnohodnotně, takže je využíván i k pořádání internetových konferencí a konzultací o těchto problémech přes e-mail či sociální sítě. Navíc se opět začaly objevovat spolky, v nichž se učitelé různého věku a stupně zkušeností mohou setkávat a diskutovat. (Kuznetsovová, 2012)

Komunikaci a sdílení materiálů a zkušeností doporučuje i výzkum autorky Sadovets, která zkoumá moderní formy profesního rozvoje učitelů: „sebevzdělávání, společné plánování hodin s jejich následnou analýzou, odborné diskuze o nových vyučovacích technikách a vhodnosti jejich aplikace, reflexivní skupiny pro výměnu zkušeností s výukou a analýzou hodin (např. formou videozáznamu hodin či práce studentů), pozorování nebo účast na hodinách daných učitelů s následnou konstruktivní diskuzí bez formálního hodnocení, účast v odborných spolcích sloužící k řešení naléhavých otázek týkajících se školní práce a profesních aktivit učitelů, jejich spolupráce nad učebními osnovami (...) a zpracování učebních materiálů pro určité skupiny studentů“ (Sadovets, 2017, 93-94).

Kromě nesporné důležitosti komunikace a sdílení materiálů i informací a zkušeností mezi učiteli může jejich seberozvoj a motivaci k sebevzdělávání ovlivnit i celkové nastavení systému v oblasti edukace. Například Sadovets stanovuje „klíčové vlastnosti efektivního profesního rozvoje u učitelů: profesní rozvoj musí odpovídat aktuálním potřebám učitelů a studentů, zapojení učitelů do rozhodování o obsahu a naplňování profesního rozvoje, zajištění spolupráce a výměny zkušeností mezi učiteli, kolegialita, která předpokládá spolupráci učitelů i vzdělávacích zařízení, praktičnost, tedy profesní rozvoj probíhající přímo během práce učitelů ve třídě, (...) sebevzdělávání jako povinnou součást profesního rozvoje, neustálá reflexe a výzkum, (...) kontinuita profesního rozvoje“ (Sadovets, 2017, 91-92).

Limitující mohou být i mezery ve znalostech v oblasti IT, které kromě jiných např. Shabaevová označuje za nezbytnou součást odborné vybavenosti učitele v dnešní době, přičemž nejde jen o běžné uživatelské dovednosti (nedostatky v této oblasti v 21. století v rozvinutých zemích Evropy asi nelimitují téměř nikoho), ale o práci s nejnovějšími dosaženými výsledky v této oblasti včetně elektronických učebnic a sebevzdělávacích kurzů na bázi e-learningu. (Shabaevová, 2013)

S takovými schopnostmi by se totiž studenti mohli nejen orientovat při vyhledávání informací a být také hodnoceni, ale i kvalitněji a hlavně samostatněji sebevzdělávat a podstupovat samostatně různé kurzy na internetu. (Shabaevová, 2013)

V neposlední řadě by pak měly zaznít jazykové kompetence učitelů jako jeden z možných limitů v oblasti sebevzdělávání, a to nejen u vyučujících cizích jazyků, kteří jsou většinou minimálně ve svém oboru zdatní, ale i učitelů ostatních předmětů, kteří kvůli jazykové bariéře (i částečné) nemohou plnohodnotně čerpat ze zahraničních zdrojů. Touto problematikou se zabývá např. autorka Sadovets, která popisuje produktivní přístup k sebevzdělávání a definuje aktivity či strategie, které při sebevzdělávání mohou učiteli pomoci. Sadovets klade důraz na vztah mezi profesním rozvojem učitelů a úrovní akademických úspěchů jejich studentů – viz výše. (Sadovets, 2017)

Praktická část

3. 1. Vymezení cílů

Cílem diplomové práce a šetření je ukázat, jak se staví k sebevzdělávání učitelský sbor na druhém stupni malé základní školy v nevelké obci na Vysočině. V práci jsou zkoumány nejen možnosti sebevzdělávání učitelů a jejich postoje k tomuto fenoménu, ale i důvody, kvůli nimž se učitelé rozhodli sebevzdělávat, či naopak příčiny toho, proč se sebevzdělávání nevěnují.

V práci jsou zohledňovány i plány učitelů v oblasti sebevzdělávání do budoucna a faktory, které by učitele k sebevzdělávání motivovaly. Učitelé se vyjadřovali i k tomu, jaké konkrétní obory by je v rámci sebevzdělávání zajímaly.

Dalším důležitým aspektem zkoumaným v rámci diplomové práce byla míra ochoty dotazovaných učitelů za sebevzdělávání platit, přičemž byli dotázáni, zda si myslí, že by se jim takováto investice v budoucnu vrátila.

3. 2. Popis výzkumného vzorku, šetření a školy

Výzkumným vzorkem pro tuto diplomovou práci se stal jeden dvanáctičlenný učitelský sbor, respektive jeho část působící pouze na druhém stupni základní školy v městysi obývaném zhruba 1100 obyvateli na severozápadě Kraje Vysočina. Vzorek byl tedy malý, přesto však maximální.

Celý učitelský sbor se skládá z 11 žen a 1 muže, z nichž na druhém stupni učí pouze 7 učitelů. Průměrný věk kantorů na druhém stupni je 47, 33 let. Kromě dvou zaměstnanců, kteří pracovali v jednom případě dvacet let ve státní správě a samosprávě a v druhém případě sedmnáct let na vedoucí pozici ve výrobě (ještě před nástupem do učitelské profese), se dotázaní učitelé věnují své práci 2 až 27 let nepřetržitě.⁴

Samotné šetření probíhalo dvoufázově. Nejprve tito učitelé vyplnili

⁴ Zdroj: Výroční zprávy [redacted]. Dostupné z: [http://\[redacted\]/vyrocn%C3%ADzpravy/ds-51/p1=1006](http://[redacted]/vyrocn%C3%ADzpravy/ds-51/p1=1006)

strukturovaný dotazník. Tato metoda byla vybrána proto, že strukturovaný dotazník po přesném stanovení otázek výzkumného šetření „přispívá k cílevědomému obsahovému zaměření (...) i k jasnému zaměření jednotlivých položek na uzlové momenty“ (Skalková, 1983 in Gavora, 93, 2000). Dotazník byl učitelům do školy zaslán e-mailem a vyzvednut stejnou cestou po předchozí domluvě a s vědomím učitelů o tom, že se jedná o dotazník pro někoho, koho osobně znají, a dotazník bude sloužit jako podklad pro diplomovou práci.

Otázky v dotazníku byly vytvořeny tak, že základní problém byl rozdělen do několika okruhů. Ty se netýkaly pouze sebevzdělávání samotného či metod, jaké učitelé k sebevzdělávání využívají, ale i dalších faktorů, jež sebevzdělávání ovlivňují.

Tento dotazník (viz přílohu diplomové práce) byl složen z devatenácti otázek, které byly rozčleněny na základní faktografické dotazy na pohlaví, věk, pracovní pozici či vzdělání na začátku, aby nebyl dotazovaný hned zprvu odrazen (Gavora, 2000) a další jednoduché otázky na konci pro případ, že by byl respondent již unavený (Gavora, 2000). Zásadní část dotazníku tvořily otázky zohledňující fakt, zda by se učitelé chtěli vzdělávat. Další otázky byly zacíleny vyloženě na obory, v nichž by se učitelé rádi sebevzdělávali.

Další oblastí, jíž se výzkum v této diplomové práci věnuje, jsou faktory, které učitelům brání v sebevzdělávání. Zde byly místo prostých slovních odpovědí použity symboly na Likertově škále, která se používá k měření názorů a postojů. Takové škály se skládají z výroku a stupnice, kde respondent vyjádří míru svého souhlasu nebo nesouhlasu. (Gavora, 2000) Aby měli respondenti vždy možnost odpovědět neutrálně nebo dát najevo, že o daném aspektu si nevytvořili názor nebo vlastně nevědí, zda se jich týká, stupnice nabízela možnosti od ++ (rozhodně se mě týká), + (spíše se mě týká) přes 0 (nevím) po – (spíše se mě netýká), - - (vůbec se mě netýká), přičemž hned vedle položené otázky bylo jasně vysvětleno, co který symbol znamená.

Učitelé byli dále dotazováni také na motivaci a míru motivace k sebevzdělávání. A v neposlední řadě stěžejní část dotazníkového šetření tvořily i otázky týkající se ochoty platit za sebevzdělávací kurzy či doplnění vzdělání z důvodu udržení pracovní pozice.

Při tvorbě dotazníku jsem se snažila dodržet základní pravidla, jaká uvádí například Gavora (2000):

- Otázky byly formulovány jasně a srozumitelně, a to tak, aby jim všichni respondenti rozuměli stejně – zde jsem využila toho, že vykonávám stejnou profesi jako respondenti
- Snažila jsem se vyhýbat neurčitým výrazům typu „někdy“, „obyčejně“ nebo „občas“, a pokud už takových výrazů přeci jen bylo použito, pak v nabídce odpovědí bylo uvedeno přesné časové rozmezí (například „jednou až dvakrát týdně“ nebo „jednou za měsíc“ apod.)
- Snažila jsem se vyhýbat dvojitým otázkám, a pokud se přece taková otázka objevila, pak bylo jasné, na kterou její část mají respondenti odpovídat (resp. nešlo zároveň odpovídat na obě její části, protože obě její části zároveň se respondenta nemohly týkat)
- Aby respondenti poskytli validní odpovědi, snažila jsem se klást jen takové otázky, na něž mohou skutečně odpovědět
- Otázky by měly být pro respondenty smysluplné, což se mi, doufám, podařilo s ohledem na to, že se všechny otázky týkaly sebevzdělávání učitelů a byly pokládány kantorům, zvláště v době, kdy se aktivně a opakovaně mění pravidla pro setrvání učitelů ve funkci s přihlédnutím k jejich vzdělání, a zároveň v době, kdy se přehodnocuje jejich platové ohodnocení, jež je právě na úrovni jejich vzdělání také závislé
- Otázky nebyly dlouhé a nebyly ani složité, aby zbytečně neprodužovaly čas strávený nad dotazníkem, což by dotazované mohlo odradit či znechutit
- Podařilo se mi vyhnout záporným výrazům v otázkách, protože tyto bývají často přehlédnuty – pokud bych je přece použila, vytučnila bych je
- Vyhýbala jsem se také otázkám vzbuzujícím předpojatost
- Při tvorbě dotazníku bylo dbáno na dodržování pravidel pro jeho validitu (otázky byly poměrně jednoduché a respondenti nemuseli dlouho a složitě hledat v paměti, aby si je vybavili, navíc většina otázek byla uzavřených) a reliabilitu (na podstatné otázky jsem se v podstatě zeptala vícekrát nebo je později zopakovala u rozhovoru s kantory)
- Dotazník celkově nebyl dlouhý a bylo možné ho vyplnit zhruba za pět minut,

což bylo vpravdě motivující i pro ty učitele, kterým se zprvu do vyplňování dotazníku příliš nechtělo

Otázky jsem si podle zásad tvoření dotazníku předem vyzkoušela na simulovaném předvýzkumu (Gavora, 2000). Zeptala jsem se několika kolegů, kteří nepracují na škole, na níž probíhalo výzkumné šetření, zda otázkám porozuměli, a upravila jsem otázky, které vzbuzovaly nepochopení či nejistotu.

Faktografické otázky týkající se věku, vzdělání nebo délky praxe jsem si mohla dovolit pokládat přímo, protože výzkumný vzorek už nějakou dobu znám a vím, že jeho členům nečiní větší obtíže dotazníky vyplňovat a na podobné otázky pravdivě odpovídat.

Dotazník se skládá z uzavřených i otevřených otázek, přičemž většina otázek se řadí k otázkám uzavřeného typu. Tyto otázky byly navíc dichotomické a respondenti měli vždy možnost odpovědět například vedle „ano“ – „ne“ také „nevím“, pokud neznali danou realitu nebo se k ní vyjádřit nechtěli (Gavora, 2000). Nebyli tedy nuceni si vybrat jednu z hraničních možností, a výsledky dotazníku tak nebyly příliš zkresleny.

Pokud byla nabídka odpovědí u uzavřených otázek s více možnostmi omezená, ale bylo jasné, že respondenti mohou odpovědět jinak, než jim nabídka dovoluje (například u typu sebevzdělávacího kurzu, který absolvovali nebo by chtěli absolvovat, nebo u otázky týkající se toho, co by je motivovalo k sebevzdělávání), vždy byla v nabídce ještě odpověď „jiné“, kde se mohli rozepsat. Na škále potom vždy byla možnost „0“.

Otevřené otázky dávají „respondentovi dost velkou volnost u odpovědí (...), neurčují mu však alternativní odpovědi“ (Gavora, 2003, 103). A přestože „výhodou otevřených otázek je, že neomezují respondenta, nevnučují mu volbu“ (Gavora, 2003, 104), takové otázky byly v dotazníkovém šetření v naprosté většině eliminovány s ohledem na to, že po dotazníku měly následovat ještě osobní individuální rozhovory s jednotlivými kantory. Pokud se tedy vůbec v dotazníku otevřené otázky objevily, byly naprosto jasně strukturované a dalo se na ně jednoznačně odpovědět.

Otevřené otázky byly tedy aplikovány pouze na faktografickou oblast,

konkrétně na věk respondentů a délku jejich praxe, popřípadě oblasti, v nichž byli zaměstnání mimo učitelskou profesi. Na takové otázky je každý respondent schopen odpovědět naprosto přesně, a není tak narušena validita dotazníku a zároveň nejsou zkresleny výsledky dotazníkového šetření. To ušetřilo čas s vyhodnocováním dotazníku a snadněji mě nasměrovalo k tvorbě otázek pro osobní setkání s kantory.

Druhou fází smíšeného šetření byly individuální rozhovory (nebo interview – pro potřeby práce není mezi těmito dvěma pojmy vymezován rozdíl, přestože někteří autoři je vnímají odlišně) s kantory, při nichž učitelé zodpovídali otázky typu „Co si představujete pod pojmem sebevzdělávání či sebevýchova a co pro vás osobně sebevzdělávání znamená?“, „Jaké metody sebevzdělávání využíváte?“, „Našli byste reálně na sebevzdělávání čas?“, „Kdo by podle vás měl sebevzdělávací kurzy učitelům zajišťovat a hradit?“, „Pokud byste si kurz hradili sami, jak vysokou částku za jednu hodinu kterého kurzu byste byli ochotni zaplatit?“, „Co vám zabírá volný čas, který byste mohli potenciálně věnovat sebevzdělávání, pokud to není péče o děti?“, což může vypadat tendenčně, ale vychází to z výsledků dotazníku, podle nichž většina učitelů nemá dostatek volného času na sebevzdělávání, ale zároveň jim v sebevzdělávání nebrání péče o rodinu.

Mezi dalšími otázkami figurovaly například: „Podporuje vás vedení školy v sebevzdělávání?“, „Jak se k vám dostávají nabídky sebevzdělávacích kurzů?“. V neposlední řadě byli učitelé podrobněji dotazováni na faktory bránící jim v sebevzdělávání.

Při přípravě otázek pro individuální rozhovory jsem vycházela z kvantitativní části šetření, tedy z odpovědí, které byly nějakým způsobem překvapující nebo se daly rozvést, a zároveň jsem rozvíjela otázky, na něž učitelé už jednou odpověděli. Odpovědi na takové otázky (na něž byli učitelé dotazováni dvakrát) byly někdy poměrně překvapivé, občas dokonce vyvracely závěry vyvozené z dotazníkového šetření. Rozhovory probíhaly jednotlivě zhruba s týdenním odstupem od vyplnění dotazníku přímo na půdě základní školy, na níž probíhalo výzkumné šetření.

Forma rozhovoru byla pro kvalitativní část výzkumu zvolena zejména s ohledem na to, že výzkumný vzorek byl velmi malý a specifický. Odpovědi touto cestou tedy nebylo složité ani nijak zvlášť časově náročné získat, zároveň ale rozhovor poskytl bezprostřední, osobní a důvěrné odpovědi. Vzorek respondentů je

tak sice malý, ale vzhled do dané problematiky je hlubší. (Gavora, 2000)

Interview může sice fungovat i naopak – použije se jako předvýzkum pro následný dotazník, aby byl umožněn vzhled do dosud málo zmapované nebo naprosto nezmapované problematiky (Gavora, 2000), pro potřeby této práce byl ale použit až jako druhý krok, kvalitativní výzkum navazoval na kvantitativní, protože sebevzdělávání učitelů není sice stoprocentně probádanou půdou, na druhou stranu se nejedná o naprosto nedotčené téma.

Interview bylo takzvaně polostrukturované, přičemž se více blížilo nestrukturovanému interview – některé otázky jsem měla připravené předem a věděla jsem jistě, že se na ně budu všech učitelů ptát, jiné naopak vplynuly až z jejich výpovědí během rozhovoru; polostrukturované interview navíc dává prostor k objasnění či vysvětlení odpovědí respondenta (Gavora, 2000). Během interview byly pokládány otázky uzavřené, otevřené i polouzavřené, přičemž v podstatě záleželo na respondentovi, zda chce svou odpověď více rozvést či nikoli.

Také při tvorbě podkladů pro interview jsem se držela několika zásadních pravidel dle Gavory (2000):

- Interview netrvalo dlouho, přestože bylo o něco delší než samotný dotazník
- Snažila jsem se respondenty na začátku zaujmout a nadchnout pro rozhovor na téma, které se jich týká
- Snažila jsem se respondenty povzbudit k odpovídání, i když se jim nechtělo, na druhou stranu jsem je k rozsáhlejšímu odpovídání, než mi byli ochotni poskytnout, nenutila
- Snažila jsem se vytvářet přívětivou atmosféru a projevovat pozitivní emoce, což bylo o to snazší, že mě respondenti osobně znají, nebylo tedy těžké navázat důvěrnější komunikaci
- Zvolila jsem prostředí, které respondenti dobře znají, ale zároveň je nestresuje (jejich kabinet, ne chodba nebo třída) – v době po vyučování, kdy je ve škole již ticho a klid, prostředí bylo kulturní
- Bohužel jsem zřejmě nezvolila vhodný čas, protože jsem školu navštívila sice po předchozí domluvě, ale v pátek odpoledne v době kolem oběda, což ne všichni respondenti nesli kladně a upřímně se domnívám, že se tento fakt významně podepsal nejen na kvalitě, ale i na kvantitě některých jejich

odpovědí

- Rozhovory s kantory probíhaly jednotlivě, u rozhovoru tedy nebyl přítomen nikdo, koho se rozhovor zrovna netýkal
- Předem jsem si nacvičila dovednosti pro interview – už když jsem dělala předvýzkum pro dotazníkové šetření a na dané otázky jsem se ptala kolegů ústně, ne písemně; situaci mi na jednu stranu ulehčil (necítila jsem před dotazovanými ostych), na druhou stranu ztížil (dotazovaní neměli ostych přede mnou, nečinilo jim tedy problém dát najevo, pokud se jim zrovna na otázku nechtělo odpovídat nebo obecně nebyli v době dotazování v dobrém rozpoložení) fakt, že mě členové výzkumného vzorku dobře znají
- Snažila jsem se udržovat plynulý a adekvátní průběh interview, neodbočovat od tématu a nenechat respondenty převzít roli výzkumníka
- Vyhýbala jsem se návodným, sugestivním otázkám
- Snažila jsem se projevit zájem o jejich odpovědi chápavým přikyvováním, udržováním očního kontaktu a souhlasnými frázemi
- Dodržovala jsem pauzy, neskákala jsem respondentům do řeči, nesoudila jsem je a přistupovala jsem k nim s respektem
- Pokud nerozuměli otázce, zopakovala jsem ji, popřípadě jsem se jim snažila trpělivě vysvětlit, proč musejí znovu odpovídat na otázky, na něž už odpovídali v dotazníkovém šetření (resp. že odpověď mohou odmítnout)

V této podkapitole se poměrně podrobně věnuji i popisu školy, což může na první pohled působit nadbytečně, ale i charakter školy může mít vliv na odpovědi jejích zaměstnanců, nebo v případě, že by na práci bylo v budoucnu navázáno, by se mohlo ukázat, zda charakter školy má nebo nemá na názory učitelů vliv. Přitom popis je velmi podrobný, zaměřuje se mimo jiné na makroprostředí i mikroprostředí školy a její skutečné běžné fungování i s ohledem na vztahy mezi jednotlivými účastníky vzdělávacího procesu, dalšími zaměstnanci školy atd.

V obci je pouze jedna základní škola, která má standardních devět tříd na dvou stupních. Vnější řízení školy má na starost měštys, v němž se škola nachází. Vnitřní řízení pak standardně vykonává ředitel školy a zástupkyně ředitele, přičemž ředitel je statutárním zástupcem, připravuje platové výměry a stará se o přijímání

zaměstnanců, zástupkyně pečuje o provozní věci (podklady pro mzdy, tvorba rozvrhů, kroužky, suplované hodiny, kontrola učitelů).

V oblasti priorit výchovy a vzdělávání se škola nijak zásadně nevymezuje. Žákům jsou nabízeny mimoškolní aktivity, které jsou ale kromě náboženství, vedeného tamním farářem, sportovních kroužků, školního pěveckého sboru a kroužku pletení a paličkování (za tyto kroužky učitelé nedostávají žádnou odměnu) zaměřeny zejména na doučování jazyků a předmětů, v nichž mají někteří žáci mezery. Toto doučování probíhá na škole v rámci projektu Šablony od evropských investičních fondů určeného pro děti ohrožené školním neúspěchem (za tyto hodiny dostávají učitelé odměnu).⁴

Škola má typický maloměstský až venkovský charakter. Co se týká spolupráce s rodiči, škola jednou ročně pořádá den otevřených dveří, jehož se většina rodičů účastní. Škola také spolupracuje na významných událostech týkajících se městyse. Školní pěvecký sbor vystupuje v tamní synagoze s písněmi v hebrejštině i na akcích spojených s důležitými celostátními výročími. Rodičovská sdružení mají jinou podobu na prvním stupni než na druhém. Zatímco na prvním stupni mají podobu tzv. tripartit (učitel, rodič, žák), na druhém stupni probíhají za přítomnosti všech rodičů ve třídě a za nepřítomnosti žáků. Učitelé se ale vesměs shodují, že lepší jsou rodičovská sdružení „mezi šesti očima“, protože tam si žáci nedovolí přímo před učitelem něco zapřít nebo lhát.

Pro školu je standardně závazný školský zákon. Dále Rámcový vzdělávací program, který škole určuje počty hodin předmětů na jednotlivých stupních a počet disponibilních hodin, a Školní vzdělávací program. S tím je podle slov zástupkyně ředitele největší problém zejména u žáků, kteří na školu přestoupili například během výuky druhého stupně z jiných škol. Osnovy jednotlivých škol se totiž neshodují. Z konkrétních vnitřních pravidel školy mě zaujalo nařízení, že žáci si nesmějí brát do hodin mobilní telefony a musejí je nechávat v uzamčených šatních skříňkách.

Jak již název školy napovídá, jedná se o malou venkovskou školu s celkovým počtem 108 žáků (z toho 9 se speciálními potřebami). Makroprostředí, v němž se škola nachází, přirozeně může být hlavním faktorem, který ovlivňuje sociální klima na škole, vztahy mezi žáky, vztahy mezi učiteli i mezi žáky a učiteli navzájem. Výuka

na škole začíná už v půl osmé ráno, čemuž jsou přizpůsobeny autobusové spoje z nejbližšího města a okolních vesnic. Z oken budovy školy žáci vidí na louky, lesy a pastviny s dobyt看em. Učitelé žáky znají jmenovitě, často znají i jejich rodiče a prarodiče. Celkově tím škola získává rodinný, domácí charakter.

V každé třídě je průměrně dvanáct žáků, tudíž učitel má o každé hodině čas věnovat alespoň několik minut každému z nich individuálně. A žáci jsou na to zvyklí. Navíc jsou, pokud to umožňuje velikost tříd a počet lavic, rozesazeni po jednom, čímž je zabráněno opisování a částečně i vyrušování v hodinách. Žáci jsou zvyklí vstávat na pozdrav učiteli, hlásit se, nebojí se projevit, ale zároveň se mezi sebou sami navzájem okřikují, pokud je spolužáci vyrušují. Ve třídách je vždy více děvčat než chlapců, což může být také faktorem ovlivňujícím celkové klima školy.

Škola je po materiální a technologické stránce perfektně vybavena. Téměř v každé třídě je počítač, moderní tabule, interaktivní tabule nebo dataprojektor. Žáci sedí v nových lavicích. Přímo v budově školy je jídelna, v níž se stravuje 90 % žáků. Přitom žáci nemusejí mít žádné čipy nebo stravenky, které by dokazovaly, že se v jídelně skutečně mohou stravovat.

3. 3. Prezentace výsledků smíšeného výzkumu a doporučení

Kvantitativní části smíšeného šetření formou dotazníku se zúčastnilo 6 ze 7 zaměstnanců druhého stupně základní školy: 5 žen a 1 muž ve věkovém rozmezí 26 až 60 let s praxí dlouhou od 2 do 27 let, přičemž všichni pracují ve škole na plný pracovní úvazek, a to buď na pozici učitele (4), ředitele školy (1) nebo asistenta kantora (1) a až na jednu výjimku mají všichni tito zaměstnanci vysokoškolské vzdělání. Sedmý učitel se nezúčastnil jen proto, že byl dlouhodobě nemocný. S ohledem na nízký počet respondentů nebudou cifry uváděny v procentech, protože by zjevně zkreslovaly výsledky šetření.

V části dotazníku týkající se samotného sebevzdělávání 3 z učitelů odpověděli, že se v současné době sebevzdělávají a tuto činnost považují za běžnou součást svého života, 1 odpověděl, že se sice sebevzdělává, ale tuto činnost za běžnou součást svého života nepovažuje, a 2 se v současné době nesebevzdělávají. Tito dva se ale sebevzdělávali v minulosti na kurzu souvisejícím s jejich povoláním nebo na

jazykovém, počítačovém či sportovním kurzu.

Mezi důvody, kvůli nimž se učitelé rozhodli sebezvdělávat a z kterých mohli vybrat neomezený počet možností (respektive vybírali z několika možností a následně mohli doplnit vlastní možnost), na prvním místě figuruje vlastní iniciativa za účelem zvyšování znalostí v rámci aktuálního pracovního uplatnění (3), na druhém místě je zájem o dané téma (2) a vyplnění volného času (2) a po jednom bodu získaly také možnosti zvyšování znalostí za účelem lepšího uplatnění na trhu práce, sebezvdělávání jako prevence stárnutí či potřeba si dodělat jiné vzdělání. Ani jeden z dotázaných neuvedl jako důvod sebezvdělávání zvyšování znalostí v rámci aktuálního pracovního uplatnění z iniciativy zaměstnavatele.

Tabulka č. 1: Důvody sebezvdělávání učitelů:

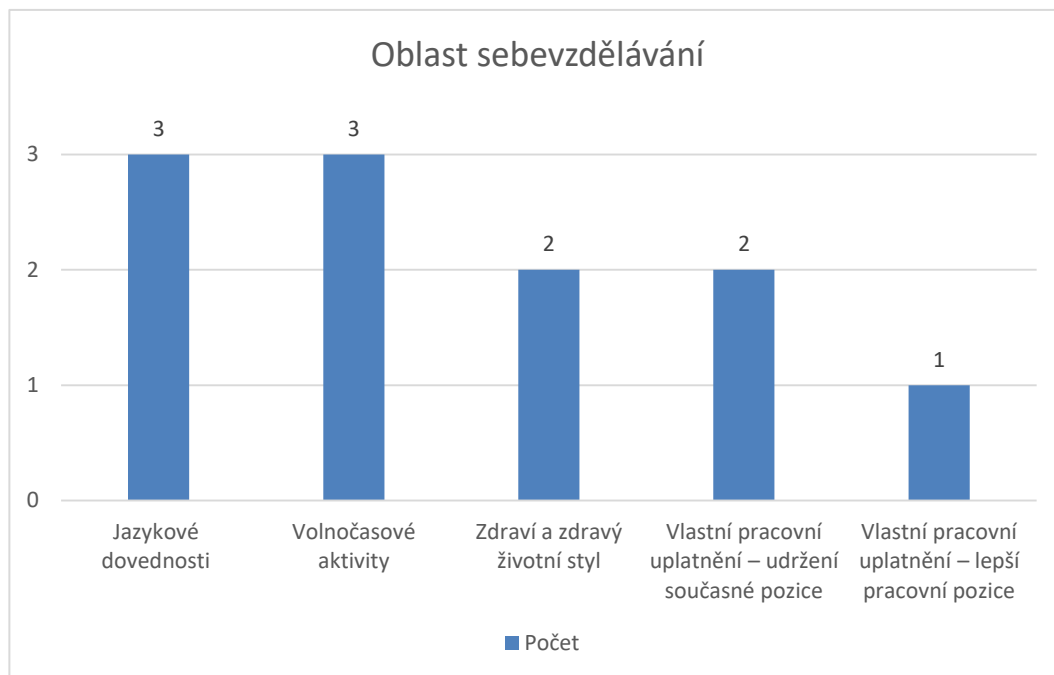
Důvody sebezvdělávání	Počet
Vlastní iniciativa	3
Zájem o dané téma	2
Vyplnění volného času	2
Lepší uplatnění na trhu práce	1
Prevence stárnutí	1
Potřeba dokončit jiné vzdělání	1
Iniciativa zaměstnavatele	0

Na výše uvedené tabulce je dobře vidět, že polovina učitelů druhého stupně základní školy, na niž probíhalo výzkumné šetření, se chce sebezvdělávat zejména z vlastní iniciativy nebo kvůli zájmu o dané téma. Někteří učitelé také sebezvdělávání chápou jako smysluplné vyplnění volného času. Naopak žádný z kantorů se nesebezvdělává z iniciativy zaměstnavatele.

V dotazníku figurovala i otázka na konkrétní oblast, v níž se zaměstnanci druhého stupně této základní školy sebezvdělávají. Přestože se v současné době sebezvdělání věnují jen 4 ze 6 učitelů, je záběr sebezvdělávacích kurzů poměrně široký. V oblasti jazykových dovedností a volnočasových aktivit se zdokonalují shodně 3 kantoři, v oblasti zdraví či zdravého životního stylu a v oblasti vlastního

pracovního uplatnění za účelem udržet si současnou pracovní pozici se vzdělávají shodně 2 učitelé a 1 z dotázaných se sebevzdělává v oblasti vlastního pracovního uplatnění za účelem získat lepší pracovní pozici.

Graf č. 1: Oblast sebevzdělávání



Na výše uvedeném grafu je vidět, že učitelé účastníci se tohoto dotazníkového šetření se vzdělávají zejména v oblasti jazykových dovedností a volnočasových aktivit. Na druhém místě pak stojí oblast zdraví a zdravého životního stylu spolu se sebevzdělávacími kurzy zaměřenými na vlastní pracovní uplatnění, udržení současné pozice.

Zásadní součástí dotazníku tvořily i faktory, které učitelům v sebevzdělávání brání. Zde učitelé odpovídali na 7 otázek postavených na pětistupňové Likertově škále od ++ (zcela se mě týká), přes + (spíše se mě týká), 0 (nevím), – (spíše se mě netýká) po – – (vůbec se mě netýká).

Zdůrazňovanými faktory bránícími učitelům v sebevzdělávání jsou nedostatek volného času, který se dvou kantorů zcela týká, dvou dalších se spíše týká a dva ho nepovažují za relevantní. Podle výsledků dotazníku ale tento nedostatek volného času není ani u jednoho kantora způsoben péčí o rodinu.

Pouze jeden z vyučujících uvedl, že jeho okolí poskytuje málo

sebevzdělávacích možností. Pro žádného z těchto 6 vyučujících není sebevzdělávání finančně příliš náročné (s ohledem na koupi počítače či knih). Dvěma z 6 učitelů zcela chybí motivace a 1 z nich má malou vůli k soustavnému učení (cítí se jako věční začátečníci, protože u žádné činnosti tohoto typu dlouho nevydrží). Přestože většinu učitelů nenapadl nikdo, kdo by je v jejich okolí od sebevzdělávání odrazoval, jeden učitel, kterému tento faktor sebevzdělávání znesnadňuje, se přeci jen našel.

Tabulka č. 2: Faktory bránící sebevzdělávání

Faktor bránící sebevzdělávání	Počet	Relevantnost
Nedostatek volného času	2	100 % (rozhodně ano; ++)
	2	80 % (spíše ano; +)
	2	0 % (vůbec ne; 0)
Nedostatek sebevzdělávacích možností	1	100 % (rozhodně ano; ++)
Nedostatek motivace	2	100 % (rozhodně ano; ++)
Faktor osoby odrazující od sebevzdělávání	1	100 % (rozhodně ano; ++)
Finanční náročnost	0	-

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že nejčastějším faktorem, který učitelům znemožňuje sebevzdělávání nebo jim v něm alespoň značně brání, je nedostatek volného času a nedostatek motivace, přestože dva z šesti dotázaných kantorů uvádějí, že sebevzděláváním vyplňují volný čas (viz tabulku č. 1).

Polovina vyučujících nemá sebevzdělávací plán do budoucna a druhá polovina, která ho má, se ve třech případech chce vzdělávat v oblasti cizího jazyka, ve dvou případech v oblasti zájmové činnosti a ve dvou případech v oboru souvisejícím se zaměstnáním (jedna z vyučujících by se ráda věnovala vzdělávání na univerzitě třetího věku). Kdyby si dotázaní mohli vybrat jakýkoli kurz, 4 z 6 by si vybrali jazykový kurz, 2 by se rádi sebevzdělávali v oblasti humanitních oborů a výživy, sportu či fyzioterapie. A po jednom bodu získala od dotázaných i ekonomika a management, informatika či design a architektura.

Zajímavé byly odpovědi v oblasti motivace k sebevzdělávání, kde opět učitelé mohli vybrat více možností, většina dotázaných (3) jako hlavní motivátor

označila touhu po nových informacích či dovednostech. Shodně 2 učitelé jako jeden z hlavních motivátorů uvedli lepší uplatnění na pracovní trhu a vyšší peněžní ohodnocení. Po jednom bodu pak získaly společenský motiv (možnosti zisku diplomu či certifikátu) a odpoutání se od všední reality. Nad peněžním ohodnocením tedy převažuje touha po nových vědomostech, ale na druhou stranu je finanční ohodnocení silným motivátorem mezi kantory.

Za těmito otázkami následovalo několik teoretických, které měly ukázat, jak učitelé o sebevzdělávání smýšlejí a jaký k němu vlastně mají postoj. V této části 5 z 6 kantorů odpovědělo, že si myslí, že dospělý člověk je schopen se učit novým věcem až do vysokého věku. Všichni dotázaní učitelé se shodují, že jsou ochotni si doplnit vzdělání pro udržení pracovní pozice a že investice do vzdělávání se jim jednou vrátí, ale jen 4 z dotázaných jsou ochotni si sebevzdělávání hradit z vlastních prostředků. Z toho vyplývá, že ochota a motivace učitelů se sebevzdělávat je mezi kantory vysoká, ale ne všichni jsou ochotni za sebevzdělávání platit.

Přestože je vzorek velmi minimalistický, v této diplomové práci budou porovnány i rozdíly mezi postoji a názory na sebevzdělávání u mužů (v tomto případě muže) a žen. Toto porovnání u tohoto zkoumaného vzorku je zároveň i porovnáním postojů nadřízeného a podřízených. Takové srovnání by totiž mohlo odhalit, zda se k sebevýchově a sebevzdělávání staví ženy a muži, popř. zaměstnanci v pozici nadřízeného a zaměstnanci v pozici podřízeného rozdílně.

Jak již bylo uvedeno výše, jediným mužem v tomto učitelském sboru je ředitel školy. Ředitel školy má stejně jako 4 z 5 jeho podřízených vysokoškolské vzdělání a stejně jako všechny jeho podřízené na druhém stupni školy je zaměstnán na plný pracovní úvazek. Na rozdíl od nich ale nepracuje na své pozici kontinuálně. Svou profesi učitele na 20 let přerušil, než se stal ředitelem této školy. U jeho podřízených je praxe naopak souvislá v rozmezí od 2 do 27 let.

Zatímco ředitel školy se aktuálně sebevzdělává a sebevzdělávání považuje za běžnou součást svého života, 2 ze členů učitelského sboru se nesebevzdělávají, i když by se rádi sebevzdělávali v budoucnu, a 1 se sice sebevzdělává, ale tuto aktivitu nepovažuje za běžnou součást svého života. To samo o sobě nemusí vypovídat nic pozitivního ani negativního o postoji učitelů k sebevzdělávání. Může to být pouze znakem toho, jak učitelé pojem sebevzdělávání chápou.

Zatímco ředitel školy se vzdělává z vlastní iniciativy, aby si zvýšil znalosti v rámci pracovního uplatnění, v čemž se s ním shodují 2 z 5 jeho podřízených, ostatní učitelé působící na druhém stupni této základní školy se sebevzdělávají za účelem získání lepšího uplatnění na trhu práce, z prostého zájmu o dané téma nebo sebevzdělávání považují za prevenci proti stárnutí (trénink mysli, paměti, postřehu, pozornosti) či užitečné vyplnění volného času. Navíc ani u jedné z ředitelových kolegyně nedošlo k tak dlouhému přerušování učitelství profesí v relativně krátkém časovém horizontu před tímto průzkumem, učitelky se tedy ve své profesi trénují pravidelně a někdy déle než jejich nadřízený, sebevzdělávacími kurzy ve svém oboru prošly v minulosti.

Oblastí, v níž se výsledky ředitele školy i ostatních členů učitelství sboru shodují, je typ sebevzdělávacího kurzu. Ředitel se stejně jako 2 z jeho podřízených sebevzdělává v oblasti cizích jazyků a volnočasových aktivit a koníčků. S 1 podřízenou se pak shodují na sebevzdělávacím kurzu v oblasti zdraví či zdravého životního stylu a v oboru vlastního pracovního uplatnění za účelem udržet si současnou pracovní pozici.

Faktory, které řediteli školy brání v sebevzdělávání se také v mnoha ohledech shodují s jeho podřízenými. Nejmarkantněji řediteli v sebevzdělávání brání nedostatek volného času, kde se v různé míře shoduje se 2 dalšími kolegy. Další překážkou je pro nadřízeného chybějící motivace, kde se už shoduje jen s 1 podřízenou, a malá vůle k soustavnému učení (věčný začátečník), kde se už neshoduje s žádnou ze svých kolegyně. Naopak u podřízených, které obecně většinu překážek bránících jim v sebevzdělávání označili jako 0 (nevím), - (spíše se mě netýká) nebo - - (vůbec se mě netýká), je podle výsledků dotazníku hlavními překážkami kromě nedostatku volného času a chybějící motivace také málo sebevzdělávacích možností v okolí či vliv okolí, který sebevzdělávání považuje za zbytečné.

V oblasti sebevzdělávacího plánu do budoucna se ředitel řadí ke 2 svým kolegyním, které plán mají. Zatímco ředitele k dalšímu sebevzdělávání motivuje možnost lepšího uplatnění na trhu práce stejně jako 1 z jeho kolegyně a touha po nových informacích a dovednostech stejně jako 2 další jeho kolegyně, ostatní učitelé se kromě těchto dvou možností vzdělávají také kvůli vyššímu finančnímu

ohodnocení ve 2 případech, zisku diplomu či certifikátu v 1 případě a odpoutání se od všední reality taktéž v 1 případě.

Rozdíly byly i v oblasti sebevzdělávání, o níž by nadřízený a jeho podřízení měli zájem. Zatímco ředitel školy by se rád i do budoucna sebevzdělával v oblasti cizích jazyků stejně jako 3 jeho podřízené, výživy či fyzioterapie a sportu shodně jako 1 z jeho podřízených a v oblasti ekonomie či managementu, jeho kolegyně se kromě výše uvedených oborů chtějí sebevzdělávat také v oblastech humanitních oborů, informatiky a designu či architektury.

V otázkách, zda je člověk schopen se učit až do vysokého věku, se 4 z 5 podřízených shodují s nadřízeným, že ano. Úplně všichni učitelé včetně ředitele školy jsou ochotni si doplnit vzdělání za účelem udržení pracovní pozice. Shodně si také všichni členové tohoto učitelského sboru myslí, že se investice do sebevzdělávání jednou vrátí, jen 3 z 5 podřízených jsou ale ochotny za něj stejně jako jejich nadřízený platit.

Toto srovnání by ale vypadalo poněkud odlišně, pokud by na stejné úrovni s ředitelem na pozici nadřízeného stála ještě zástupkyně a rozlišovali bychom širší vedení školy oproti běžným učitelům. Mezi ředitelem a zástupkyní jsou totiž v mnoha zásadních ohledech rozdíly a výsledky výzkumu by to změnilo.

Zástupkyně ředitele má sice také vysokoškolské vzdělání, je taktéž ve škole zaměstnána na plný pracovní úvazek a stejně jako ředitel školy vyzkoušela i jiné než učitelské zaměstnání, má ale delší praxi v oboru a je zhruba o jednu generaci starší než ředitel, což může mít také vliv na její odpovědi. Také její postoje k sebevzdělávání se ale v mnoha směrech od názorů ředitele liší.

Zástupkyně se například v současné době nesebevzdělává, měla by ale zájem o počítačový nebo jazykový kurz. Na rozdíl od ředitele školy nemá zástupkyně vzdělávací plán do budoucna, vychází z konkrétní aktuální potřeby. Motivací pro budoucí vzdělávání by pro ni bylo vyšší platební ohodnocení, kdežto ředitel uvádí lepší uplatnění na trhu práce či touhu po nových informacích.

Rozdíly jsou i ve faktorech, které zástupkyni a řediteli ztěžují přístup k sebevzdělávání či ho dokonce přímo znemožňují. Zatímco u ředitele školy jde zejména o nedostatek času, chybějící motivaci a nedostatek vůle k soustavnému

učení, u zástupkyně ředitele se k nedostatku času přidružuje kromě chybějící motivace zejména finanční náročnost, již s sebou sebevzdělávací kurzy nesou.

Tyto rozdíly bychom ale neměli chápat tak, že je jeden lepší nebo horší než druhý. Z těchto rozdílů pouze vyplývá, že vedení školy nemusí být nutně homogenní. Pokud tedy vnímáme vedení školy jako ředitele i zástupce (zástupkyni) ředitele, výsledky dotazníkového šetření se v mnoha případech liší od předchozích závěrů, kdy byly proti názorům a postojům běžných vyučujících stavěny pouze názory a postoje ředitele školy. Pro potřeby práce bylo ale v tomto směru stěžejním rozdílem vnímání sebevzdělávání, metod sebevzdělávání a faktorů s ním spojených mezi ředitelem a všemi kantorkami druhého stupně této základní školy.

Kvalitativní část výzkumu⁵ je založena na několika otázkách, které buď rozvíjejí otázky položené v dotazníku, nebo jsou zcela nové, tedy učitelé se s nimi setkali poprvé, a nemohli tak na ně být připraveni. Všechny otázky byly ale zaměřeny stejně jako strukturovaný dotazník v kvantitativní části výzkumu na sebevzdělávání učitelů, jejich vnímání konceptu sebevzdělávání, metody sebevzdělávání. K otázkám dále patřil i pohled učitelů na to, kdo by měl kurzy hradit a do jaké reálné míry jsou učitelé ochotni si je hradit sami.

Otázkami byly:

- Co si představujete pod pojmem sebevzdělávání či sebevýchova a co pro vás osobně sebevzdělávání znamená?
- Jaké metody sebevzdělávání využíváte a které z těchto metod vám nejvíce vyhovují?
- Dokázali byste jmenovat nějaké konkrétní sebevzdělávací kurzy?
- Našli byste reálně na sebevzdělávání čas?
- Kdo by podle vás měl sebevzdělávací kurzy učitelům zajišťovat a hradit?
- Pokud byste si kurz hradili sami, jak vysokou částku za jeden například půldenní kurz byste byli ochotni zaplatit?
- Máte děti? V případě že ano, kolik?

⁵ Citované i parafrázované pasáže označené uvozovkami v této části diplomové práce vycházejí z osobních rozhovorů s učiteli ve výzkumném vzorku, jejich autor tedy z etických důvodů přirozeně nebude zmiňován.

- Co vám zabírá volný čas, který byste mohli potenciálně věnovat sebevzdělávání, pokud to není péče o děti? – tento dotaz může vypadat nekorektně, možná až tendenčně, ale vychází z výsledků dotazníku, podle nichž většina učitelů nemá dostatek volného času na sebevzdělávání, ale zároveň jim v sebevzdělávání nebrání péče o rodinu
- Dokázali byste konkrétně jmenovat další faktory, které vám brání v sebevzdělávání?
- Podporuje vás vedení školy v sebevzdělávání?
- Jak se k vám dostávají nabídky sebevzdělávacích kurzů, workshopů?

Kvalitativní část výzkumu proběhla s časovým odstupem zhruba jednoho týdne od vyplnění dotazníku, nenásledovala tedy těsně po dotazníkovém šetření. Učitelé o navazující kvalitativní části předem věděli a do jisté míry tak vznikl prostor, aby o svých odpovědích uvažovali, nicméně samotné otázky nadcházejícího interview neznali.

Na začátku je nutné připustit, že podmínky a atmosféra kvalitativní části výzkumu nebyly úplně nejpříznivější (rozhovory s kantory probíhaly v pátek odpoledne a dotazovaní byli ve stavu buď těsně před obědem, nebo těsně po obědě a někteří už s ohledem na další povinnosti spěchali domů). Na druhou stranu se učitelé snažili odpovídat trpělivě a s rozmyslem a hned z odpovědí na první položenou otázku vyplynulo, že mají přehled o tom, co je to sebevzdělávání, a jsou schopni popsat význam sebevzdělávání pro ně samotné.

Učitelé, jimž byly výše uvedené otázky položeny a kteří tvoří výzkumný vzorek, se většinou shodují⁶, že sebevzdělání je „vzdělávání v oboru nebo čemkoli ostatním“, někteří ho poeticky charakterizují jako „rozšíření obzorů“, ale zároveň podle dotázaných jde o „dlouhodobý proces, na který musí mít člověk energii, čas a peníze“. I přes to by se ale podle učitelů člověk přece jen „měl pít po něčem novém“ a měl by se „sebevzdělávat celý život, protože se mění a zdokonalují metody a postupy výuky, s nimiž by se měl seznamovat, aby výuka nevypadala 30 let stejně“.

⁶ Z etických důvodů budou odpovědi učitelů uváděny vždy v plurálu a bez rozlišení rodu, aby nebylo jasné, kdo danou odpověď uvedl.

Padl zde také diskutabilní a právem často diskutovaný názor, že na sebevzdělávání by neměly být stanovovány žádné celostátní normy „shora“, protože „touha po sebevzdělávání a potřeba se sebevzdělávat by měly vyplývat z vlastní vůle daného učitele, učitel by k němu neměl být nucen, protože za takových okolností sebevzdělávání ani nemůže mít kýžený efekt“.

Někteří z kantorůů docházeli k sokratovskému závěru, že čím víc se sebevzdělávají, tím víc vědí, že toho moc nevědí. Sebevzdělávání tedy charakterizují jako „celoživotní běh na dlouhou trať, který ale významně ovlivňují zkušenosti z praxe“. Dokonce si uvědomují a připouštějí, že mnohé z toho, co by potřebovali, neumějí nebo to neumějí perfektně, někdy potřebné vědomosti či dovednosti neumějí uchopit, aby s nimi mohli pracovat. Jiní se k dotazování stavěli s humorem a uvádějí, že se hodlají „vzdělávat celý život a nakonec budou studovat univerzitu třetího věku“, protože jsou „zvídaví už od dob jisker“.

Další otázka se týkala konkrétních metod, jež učitelé využívají při sebevzdělávání. Zde nejčastější odpovědi byly workshopy (ve čtyřech případech ze šesti). Důvod, proč si učitelé workshopy nejčastěji vybírají a proč jsou s nimi spokojeni, je prostý: „workshopy jsou zaměřeny prakticky, člověk si na nich může leccos skutečně vyzkoušet, kdežto přednášky a semináře jsou příliš teoretické“.

Z konkrétních workshopů, které dotazovaní učitelé absolvovali a zaujaly je nebo je shledávají potřebnými pro výkon své profese, si vybavili zejména workshopy zaměřené na agresí, šikanu, rizikové chování u dětí, ale i práci s agresivním rodičem či psychosociální hry. Učitelé uvádějí, že tyto workshopy je nejen naučily, jak šikanu rozeznat, ale také jak s ní (respektive se třídou, v níž šikana probíhá nebo proběhla) pracovat. Navíc se v tomto ohledu na workshopech naučili několik konkrétních her pro stmelení kolektivu, diagnostiku situace a hlavně kazuistiku – zaměření se na konkrétní případ, který daného učitele trápí, sdílení poznatků z praxe s dalšími učiteli apod.

Dále učitelé ve výzkumném vzorku jmenovali konkrétní sebevzdělávací kurzy, které shledávají přínosnými. Zde bylo nejčastěji slyšet jméno speciálního pedagoga, metodika prevence a etopeda PaedDr. Zdeňka M. působícího v pedagogicko-psychologické poradně. Opět šlo zejména o kurzy zaměřené na šikanu, vzdělávání problematických dětí. Učitelé si u těchto kurzů pochvalovali, že

jsou prakticky zaměřené a zároveň zábavné. Dále si učitelé vybavili sportovní kurzy, například florbalové, a kurzy první pomoci, zejména ty zaměřené na alergie a astma.

Co se týkalo sebevzdělávacích kurzů s alternativním nádechem, jeden z učitelů si vybavil kurz Od aritmetiky k algebře, kde nešlo o klasickou frontální výuku, která na dané škole většinou probíhá, a kurz byl zaměřen na výuku počítání mocnin. Tento vyučující, přestože není zastáncem alternativních metod výuky, si kurzu cení, protože se v něm mohl naučit řadu názorných metod s pomůckami, což může být přínosné zejména pro začátečníky nebo malé děti.

Dalšími metodami, jež učitelé pro své sebevzdělávání využívají, jsou školení v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků – v rámci jejich vlastního předmětu. Učitelé zmiňovali i akreditované kurzy, četbu a internet. Několikrát padlo i téma e-learningu, kde se ale učitelé nemohli shodnout. Asi v polovině případů jim kurzy touto cestou nevyhovují, protože neposkytují okamžitou zpětnou vazbu a bezprostřední kontakt se školitelem.

Co se týká času na sebevzdělávání, všichni dotázaní se shodují, že ho buď nemají, nebo jen těžko nacházejí. Zároveň ale přiznávají, že by se chtěli vzdělávat víc a že s tím, jak jim pomalu „odrástají“ děti, vzrůstá i potřeba saturovat to, co jim v profesním životě chybí, a kurzy si sami vyhledávají. Dalším faktorem, který by kantory donutil si čas na sebevzdělávání najít, by byla podmínka pro setrvání v zaměstnání.

Menší shoda pak oproti výše zmíněné otázce času panovala v otázce týkající se zajištění a finančního hrazení sebevzdělávacích kurzů pro učitele. Co se týká zajišťování kurzů, asi polovina dotázaných kantorů se domnívá, že kurzy by si měli vybírat sami podle svých zájmů a potřeb. Co se naopak týká hrazení kurzů, čtyři z šesti dotázaných se shodují, že takové kurzy by měl stoprocentně hradit zaměstnavatel, což je v tomto případě zřizovatel, tedy městys, v němž se škola nachází, „protože na malých školách těžko ředitel z rozpočtu školy může hradit všechny kurzy pro všechny kantory, ale sebevzdělávání je nutnost“.

Další dva se domnívají, že v případě, kdy sebevzdělávací kurz souvisí s dalším uplatněním na poli učitelské profese, by měl sebevzdělávací kurz hradit „stát“ (při bližším dotazu, koho konkrétně si pod tímto označením učitelé představují, pokud to není zřizovatel, došlo na odbor školství, ministerstvo školství), protože

„vzdělání lidé jsou zárukou úspěšného státu“. Na druhou stranu pokud vybraný sebevzdělávací kurz nesouvisí s pracovním uplatněním, měl by si ho učitel hradit sám. Dále zazněl názor, že by bylo dobré najít kompromis – hradit kurz částečně z financí školních, tedy zaměstnavatele, a částečně z „kapes učitele“, přičemž by bylo dobré najít nějaký „rozumný poměr“.

Tento názor vedl k otázce, co by byl onen rozumný poměr, tedy jak vysokou částku by učitelé byli ochotni za kurz zaplatit. Jako vzorový příklad byl vybrán půldenní kurz mimo nejbližší město, ale v rámci kraje, v němž se nachází tato škola a v němž také bydlí všichni dotazovaní učitelé. Zde se odpovědi markantně lišily. Dva z kantorů uvádějí, že pokud by byl kurz zaměřený na budoucí uplatnění, byli by ochotni zaplatit zhruba tisíc korun. Další by byl ochoten zaplatit pouze pět set korun. Naproti tomu čtvrtý z učitelů by zaplatil až čtyři tisíce korun s tím, že respektuje, že „například jazykové kurzy by měly být dražší“.

Pátý učitel uvádí, že „se nedá určit, jak kvalitní kurz bude a co přesně učitelé přinese a jestli ho vůbec někam posune“. Kurzy by tedy „měly být cenově odlišené“. Pokud by ale byl takový kurz kvalitní, tento učitel by byl ochoten si zaplatit „řádově až tisíce korun“. Šestý učitel přichází s názorem, že by bylo vhodné zohledňovat poměr vůči učitelskému platu, a uvádí, že by byl ochoten za takový půldenní sebevzdělávací kurz zaplatit „asi jedno procento svého hrubého platu, což je po přepočtu zhruba tři sta korun“ (pozn. autorky práce: tento učitel se profesi kontinuálně věnuje 27 let a má veškeré potřebné vzdělání pro výkon své profese). Zbytek by pak měl hradit právě „stát“.

Další otázka byla směřována na to, zda mají dotazovaní učitelé děti (popřípadě jak jsou tyto děti staré). Učitelé v tomto výzkumném vzorku mají ve čtyřech z šesti případů dvě děti, v dalším případě jedno dítě a v jednom případě tři děti. Přitom ale čtyři z šesti učitelů mají děti už dospělé nebo studující vysokou školu v jiném městě či kraji, takže jim nemusejí věnovat každodenní péči a kromě kantorů, jejichž děti jsou studenty vysoké školy, by za ně ani neměli být finančně odpovědní.

Na tuto otázku navazovala zdánlivě tendenční a nekorektní otázka, co tedy učitelům zabírá volný čas, pokud to nejsou povinnosti spojené s výchovou dětí a péčí o ně. Zde se odpovědi značně lišily. V jednom případě jde o výkon profese samotné, protože daný vyučující je zároveň součástí vedení školy, a přestože výuka tvoří pouze

polovinu standardního plného úvazku tohoto kantora, na škole, kde vyučuje tak malé množství učitelů, je potřeba často suplovat i nad míru vlastního úvazku.

Dva z učitelů uvádějí sport, zájmové činnosti, četbu či hodiny doučování, které poskytují ve svém volném čase. A přestože jen dva z šesti učitelů mají nezletilé děti a většina kantorů v dotazníku neuvádí, že jsou to právě děti (respektive péče o ně), co jim v sebevzdělávání zabraňuje, čtyři z šesti učitelů vidí jako zásadní faktor ovlivňující jejich volný čas právě péči o své děti.

Další otázka, kterou dotazovaní učitelé zodpovídali, se týkala faktorů, které učitelům brání v sebevzdělávání, popřípadě účasti na sebevzdělávacích kurzech obecně, tedy nejen s ohledem na péči o rodinu. Zde dotazovaní učitelé zmiňují kromě časově a energeticky vysoce náročné práce a koníčků ještě například finance, u této otázky se tedy potvrdily závěry z dotazníkového šetření.

Učitelé dále upřesňují, že nejde o to, že by byly všechny kurzy přehnaně drahé nebo že by je neuhradil zaměstnavatel, ale že někdy dlouhou dobu nepřichází nabídka zajímavého kurzu a jindy je naopak těch zajímavých zbytečně velké množství najednou, takže si z finančních i časových důvodů nemohou dovolit několikrát týdně nebo měsíčně někam vyjet. V jednom případě byl za faktor omezující sebevzdělávání či v sebevzdělávání přímo zabraňující označen dokonce syndrom vyhoření.

Předposlední otázka se týkala podpory dotazovaných učitelů v sebevzdělávání ze strany vedení školy. Zde došlo k jednoznačné všeobecné shodě, že vedení zaměstnance školy v sebevzdělávání podporuje, zasílá jim i nabídky kurzů, popřípadě je podpoří, pokud si kurz najdou sami. Platí ale pravidlo, že přednostně jsou hrazeny kurzy, které se týkají zaměření daného kantora (jeho aprobace a jím reálně vyučovaných předmětů). Každoročně se ale podle vedení školy finančně dostane alespoň na jeden kurz pro každého z kantorů.

Na tuto otázku navazoval dotaz týkající se cesty, jakou se k učitelům dostávají nabídky sebevzdělávacích kurzů, pokud nepřicházejí od vedení školy. Zde ve čtyřech z šesti případů panovala shoda – nabídky nejčastěji přicházejí e-mailem buď od vedení školy, kolegů či známých, nebo od samotných agentur, které kurzy pořádají. V tomto směru byly jmenovány instituce jako například NIVD (Národní institut pro další vzdělávání) nebo Vysočina Education.

Učitelé se také shodují na tom, že nabídky sebevzdělávacích kurzů chodí sice poměrně často, jejich obsah bývá ale obvykle jednostranně zaměřený. „V současné době se objevuje velké množství kurzů zaměřených na inkluzi a vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení“. (Dotazníkové šetření i rozhovory s učiteli probíhaly před koronavirovou krizí, hlavním zaměřením sebevzdělávacích kurzů tedy ještě nebyla online výuka.) Dotazovaní učitelé ale postrádají kupříkladu školení o výuce odborných předmětů jako jsou chemie, matematika nebo přírodopis.

Doporučení

Výzkum prokázal, že nejčastěji skloňovanými faktory bránícími těmto učitelům v sebevzdělávání jsou nedostatek volného času a paradoxně chybějící motivace. V tomto směru bych tedy učitelům doporučila, aby se pokusili lépe organizovat a plánovat svůj čas, pracovní i mimopracovní, např. pomocí nějakého kurzu time managementu pro učitele. Ač je to při časové, energetické a kognitivní náročnosti této profese doporučení neuvěřitelně náročné, ne-li nespílitelné, možná by se naskytl prostor i pro zefektivnění práce takovým způsobem, aby zbýval čas na sebevzdělávání. Takové zefektivnění by bylo možné v některých předmětech například cestou testování či zadávání domácích úkolů hromadně skrze platformy jako je Google Classroom, kde lze do kvízů a formulářů nastavit vyhodnocování bez zásahu učitele.

V tomto směru je prostor pro další doporučení: zlepšení schopností na poli informačních technologií. Vzhledem k tomu, že hned po cizím jazyku a volnočasových aktivitách se učitelé vzdělávají kvůli udržení současné pracovní pozice, takové schopnosti by jim v této oblasti jistě pomohly. Zvláště když uvážíme, že mezi učiteli ochota se sebevzdělávat převládá nad neochotou, a tato ochota je nejčastěji založena na vlastní iniciativě či zájmu o dané téma. Jsou tedy motivováni ve více případech vnitřně a vnitřní motivace je pro sebevzdělávání podstatná.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zmapovat metody a principy sebevzdělávání u učitelů na druhém stupni základní školy. Zohledňovány byly také postoje a motivace těchto kantorů a další faktory, které jejich sebevzdělávání ovlivňují, a to nejen pozitivně, ale i negativně.

Práce je rozdělená na dvě stěžejní části, přičemž první částí je část teoretická. Ta je zaměřena zejména na oblasti, na něž by se měl učitel soustředit, pokud se hodlá sebevzdělávat či zabývat výchovou sebe sama. Základními oblastmi v tomto směru jsou seberealizace, sebehodnocení, sebepoznání, sebedůvěra a sebevědomí, sebeuplatnění, sebekontrola. Nejrozsáhlejší prostor v této části diplomové práce je pak zaměřen na sebevzdělávání jako takové.

Všechny výše uvedené složky sebevýchovy, tedy i sebevzdělávání, ovlivňují schopnost učitelů se vzdělávat. Roli hraje i fenomén locus of control nebo metody, jakými si učitel zaznamenává své stavy, emoční projevy a pocity při různých pedagogických situacích a reakce na ně. Ty mohou učitele vést nejen k sebepoznání, ale i ke snazšímu sebehodnocení a usnadnit také cestu k samotnému sebevzdělávání.

V práci je popsáno i několik konkrétních výzkumů či studií, jejichž výsledky jsou přínosem nejen pro učitele v praxi, ale i školní management či běžnou veřejnost, která se zajímá o sebevzdělávání – hlavně dospělých jedinců. Zejména se jedná o studii A. Amirkhanovové, která je zaměřená na formování sebevzdělávacích kompetencí již v procesu studia, nebo o výzkum autorky O. Sadovets, který se věnuje srovnání sebevzdělávání u učitelů v evropských zemích a v němž tato autorka nalézá vztah mezi mírou učitelova sebevzdělávání (či profesního rozvoje) a úrovní úspěchů jeho žáků.

V neposlední řadě by měla být zmíněna i teoretická studie autorky H. Tovkanets, která s pomocí evropských zdrojů a vlastních zjištění zmapovala nabídku sebevzdělávacích kurzů pro učitele v Evropské unii a zároveň poptávku po těchto kurzech, a nabízí tak nejen přehled těchto kurzů, ale i pohled na značné rozdíly mezi reálnou nabídkou a poptávkou výše uvedených sebevzdělávacích kurzů. Taková zjištění byla při tvorbě této diplomové práce považována za důležitá.

Praktickou část diplomové práce tvoří smíšený výzkum provedený na malé venkovské základní škole, respektive na druhém stupni této školy. Výzkum se dělí na kvantitativní a kvalitativní část. Při tvorbě dotazníku i podkladů pro individuální rozhovory byla dodržována pravidla tvorby dotazníků a interview zejména v souladu s publikací P. Gavory *Úvod do pedagogického výzkumu*.

S výjimkou jednoho dlouhodobě nemocného všichni členové učitelského sboru (6 jedinců) nejprve podstoupili dotazníkové šetření, kde odpovídali na otázky ve strukturovaném dotazníku týkající se jejich pracovního zařazení, vztahu k sebevzdělávání či konkrétních kurzů, jimiž v minulosti prošli. Dále byli dotázáni, zda by byli ochotni si kurz zejména po finanční stránce zajišťovat sami, jaká je jejich motivace k sebevzdělávání či jaké jsou faktory, které jejich sebevzdělávání limitují nebo jim v sebevzdělávání přímo brání.

Dotazník se skládá z jednodušších demografických otázek, které jsou umístěny na začátku, dále z otázek s vícečetnými odpověďmi či odpověďmi na Likertově škále týkajících se přímo tématu diplomové práce, které jsou umístěny uprostřed. Strukturovaný dotazník je zakončen sadou jednodušších otázek dichotomického typu zaměřených na výhled do budoucna s ohledem na sebevzdělávání.

Výše uvedené otázky a řadu dalších (např. zda by ještě ve svém denním či týdenním plánu učitelé reálně našli na sebevzdělávání čas nebo jaké kurzy by rádi absolvovali či doporučili svým kolegům a zda je vedení v sebevzdělávání podporuje) zodpovídal učitelský sbor ještě v kvalitativní části výzkumu. Ta proběhla formou individuálních rozhovorů.

Cíle práce byly naplněny. Výzkum byl proveden sice na malém, ale na druhou stranu maximálním vzorku. Práci lze tedy chápat jako akční výzkum. Výzkumný vzorek poskytl dostatečné podmínky a množství informací pro podrobné zkoumání zejména v kvalitativní části výzkumu, na jejímž základě vznikla i řada doporučení pro tuto konkrétní školu. Pro možnost zobecnění výsledků praktické části této práce by samozřejmě byl potřeba ještě další výzkum na mnohem rozsáhlejším výzkumném vzorku.

Summary

The aim of this diploma thesis was to map the methods and principles of self-education of lower secondary school teachers. The attitudes and motivations of these teachers and other factors influencing their self-education positively as well as negatively were also taken into account.

The thesis is divided into two main parts, the first part is theoretical. This part focuses mainly on the areas the teacher should concentrate on if they intend to educate themselves. The basic areas in this respect are self-realization, self-evaluation, self-knowledge, self-belief and self-confidence, self-assertion, self-control. The largest space in this part of the thesis focuses on self-education as such.

All of the above-mentioned components of self-education affect teachers' ability to educate themselves. The locus of control phenomenon or the methods by which the teachers record their states, emotional expressions and feelings in various pedagogical situations and respond to them also play a role. These can lead teachers not only to self-knowledge but also to facilitate self-evaluation and to facilitate the way to self-education itself.

The work also describes several specific researches or studies, the results of which are beneficial not only for teachers in practice, but also school management or the general public who is interested in self-education of adults. This is in particular the study by A. Amirkhanova which focuses on the formation of self-learning competences in the process of study, or the research by O. Sadovets, which compares self-education among teachers in European countries and in which the author finds a relationship between the level of teacher's self-education (or professional development) and the level of achievement of his / her pupils.

Last but not least, a theoretical study by H. Tovkanets should be mentioned, which with the help of European sources and own findings has mapped the offer of self-education courses for teachers in the European Union and at the same time the demand for these courses. significant differences between real supply and demand of the above mentioned self-education courses. Such findings were considered important during the formation of this thesis.

The practical part of the thesis consists of mixed research conducted at a small rural primary school, or rather lower secondary school. The research is divided into quantitative and qualitative part. During the preparation of the questionnaire and the documents for individual interviews, the rules for the formation of questionnaires and interviews were observed, especially in accordance with the publication by P. Gavora *Introduction to Educational Research*.

With the exception of one long-term ill, all members of the teaching staff (6 individuals) first underwent a questionnaire survey where they answered questions in a structured questionnaire on their job status, relationship to self-education or specific courses they had gone through in the past. They were also asked whether they would be willing to secure the course themselves, especially from a financial point of view.

The questionnaire consists of simpler demographic questions that are placed at the beginning, as well as questions with multiple answers or answers on the Likert scale directly related to the topic of the thesis which are placed in the middle. The structured questionnaire is concluded with a set of simpler dichotomous questions focused on future prospects with regard to self-education.

The aforementioned questions and many others (eg. whether in their daily or weekly plan teachers would actually find time for self-education or what courses they would like to attend or recommend to their colleagues and whether management supports them in self-education) were answered by the staff in the qualitative part of the research (in the form of individual interviews).

The goals of the work were fulfilled. The research was carried out on a small but a maximum sample. This work can therefore be understood as an action research. The research sample provided sufficient conditions and a wealth of information for detailed examination, especially in the qualitative part of the research, which also led to a number of recommendations for this particular school. To be able to generalize the results of the practical part of this work, of course, further research on a much larger research sample would be needed.

■ Seznam použitých informačních zdrojů

Абульханова-Славская, К. А. *Стратегия жизни*. М: Мысль, 1991.

Айзенберг, А. Я. *Самообразование: история, теория и современные проблемы*. Москва: Высшая школа. 1986. 126.

AKHMETOVA, A. B., TURTKARAEVA, G. B., *Self-education of the Teacher in a System Lifelong Education. Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития* [online]. 2010, 8 (eng) [cit. 2019-10-12].

AMIRKHANOVA, A. a kol. *A Model of Self-education Skills in High Education System*. Procedia - Social and Behavioral Sciences [online]. 2015, 171, 782-789 [cit. 2019-10-14]. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.192. ISSN 18770428.

BEKUZAROVA, N. Defining Self-Discipline As Constituting The Competitiveness Of Teacher. *Perspectives of Innovation in Economics and Business (PIEB)* [online]. 2010, 5(2), 95 [cit. 2019-10-12]. ISSN edsrep.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

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

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

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

KHATUNTSEVA, S. N. *Readiness of a Future Teacher for Self-education. Nauka Krasnoâr'â* [online]. 2014, (6), 125-138 [cit. 2019-10-12]. DOI: 10.12731/2070-7568-2014-6-11. ISSN 20707568.

KOHOUTEK, R. *Sebezpoznání, sebehodnocení a sebevýchova*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1997.

KOHOUTEK, R. *Základy užití psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2002, 544 s. ISBN 978-80-214-2203-2.

KLEGA, V. *Sebevýchova a vzdělávání pracovníků v organizacích*. Praha, 1977.

KREJČÍ, M. *Seberealizace a sebeuvědomění jako základ efektivní a kompetentní činnosti*. 2011.

KUZNETSOVA N. V. *Teachers' Self-education in the Context of Life-long Education Concept. Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития* [online]. 2012.

KYRIACOU, C. *Klíčové dovednosti učitel e: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha:

Portál,1996. ISBN: 80-7178-022-7.

LEVI, V. *Umění sebevlády*. Praha, Mladá fronta 1981.

MAMONTOVA, T. S., ŠUSTOVOVÁ, M. V. *Роль самообразования в формировании профессиональной компетентности будущего учителя. Научный диалог* [online]. 2016, (2 (50) [cit. 2019-10-13]. ISSN 2225756X.

MÍČEK, L. *Sebevýchova a duševní zdraví*. 2. dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. Knížnice psychologické literatury.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0628-1.

OPATŘILOVÁ, M. *Sebevýchova vysokoškolských studentů*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1984.

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

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha, Portál 2009. ISBN 987-80-7367-647-6.

SADOVETS, O. *Modern Trends in Continuous Professional Development of Foreign Language Teachers (On the Basis of the British Council Research)*. *Comparative Professional Pedagogy* [online]. 2017, 7(4), 89-97. ISSN 23539518.

SHABAEVA A. F. *Self-education of a University Teacher (Using the Example of a Geometry Teacher)*. *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития* [online]. 2013, 11(2 (eng) [cit. 2019-10-15].

SHYBA, A. *Factors Facilitating Teacher's Professional Competence Development*. *Linguaculture* [online]. 2019, 10(1), 103-112 [cit. 2019-10-12]. ISSN 20679696.

SKALKOVÁ, J. a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983.

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

SPIPKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitel ů*. Brno: Paido, 2004.

ŠTEFAŇÁKOVÁ, R. *Metody a principy sebevýchovy a sebezvdělávání učitel ů a dalších pedagogických pracovníků v ČR*. Filozofická fakulta, 2008.

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

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

TARASENKO, E. V. *The Characteristics of an Adult Learner as a Factor to Be Taken Into*

Consideration for Continuing Support of a Teacher's Self-education. Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития [online]. 2010.

TOVKANETS, H. *Lifelong Learning in Enhancing Professional Teacher Training in the European Countries. Comparative Professional Pedagogy [online]. 2018, 8(2), 23-27 [cit. 2019-10-16]. ISSN 23539518.*

URBANOVSKÁ, E. *Sociální a pedagogická psychologie. Olomouc 2006.*

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

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

WOODS, P.: *Trachet Skills and Strategie. London, The Falner Press 1990.*

Další zdroje:

Výroční zprávy [redacted]. Dostupné z:
[http://\[redacted\]/vyrocni%2Dzpravy/ds-51/p1=1006](http://[redacted]/vyrocni%2Dzpravy/ds-51/p1=1006)

ŠVP [redacted]. Dostupné z: [http://\[redacted\]/svp/ms-1754/p1=1754](http://[redacted]/svp/ms-1754/p1=1754)

Školní řád [redacted]. Dostupné z:
[http://\[redacted\]/skolni%2Drad/ds-1033/p1=1005](http://[redacted]/skolni%2Drad/ds-1033/p1=1005)

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 tabulek a grafů:

Tabulka č. 1: Důvody sebevzdělávání učitelů

Graf č. 1: Oblast sebevzdělávání

Tabulka č. 2: Faktory bránící sebevzdělávání

■ Příloha

Přílohou k diplomové práci je dotazník složený z 19 otázek, na něž všichni učitelé odpověděli před tím, než s nimi byly provedeny individuální osobní rozhovory.

1. Jste žena nebo muž?

2. Kolik je Vám let?

3. Jak dlouho se věnujete své profesi (pokud jste nějakou dobu působil/a mimo učitelkou profesi, napište jak dlouho a na kolik let jste přerušil/a tuto činnost)?

4. Na jaké jste přesně pozici?

Učitel /ka

Asistent/ka pedagoga

Vychovatel/ka

Jiná:

5. Do které skupiny ekonomické aktivity spadáte?

zaměstnanec

OSVČ

student

nezaměstnaný

na mateřské dovolené

v důchodu

6. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

základní

vyučen/a

středoškolské s maturitou

VOŠ

VŠ

7. Sebevzděláváte se v současné době, nebo o sebevzdělávání uvažujete?

ano, sebevzdělávání považuji za běžnou součást mého života

ano, aktuálně se aktivně sebevzdělávám, ale sebevzdělávání není běžnou součástí mého života

ne, aktuálně se nesebevzdělávám, ale rád/a bych se sebevzdělával/a v budoucnosti

8. Z jakého důvodu jste se rozhodl/a se sebevzdělávat?

mám zájem o dané téma

z vlastní iniciativy si zvyšuji znalosti v rámci aktuálního pracovního uplatnění

z iniciativy zaměstnavatele si zvyšuji znalosti v rámci aktuálního pracovního uplatnění

zvyšuji si znalosti za účelem získání lepšího uplatnění na trhu práce

sebevzdělávání považuji za užitečné vyplnění mého volného času

sebevzdělávání považuji za prevenci stárnutí (trénování myšlení, paměti, postřehu, pozornosti...)

je-li důvod Vašeho sebevzdělávání jiný, uveďte ho, prosím:

9. V jaké oblasti se sebevzděláváte? (po této otázce přejděte na otázku č. 11)

v oblasti/oboru mého pracovního uplatnění - abych si udržel/a současnou pracovní pozici

v oblasti/oboru mého pracovního uplatnění - abych získal/a lepší pracovní pozici

ve zcela nové odborné oblasti - doufám, že získám lepší pracovní uplatnění

v oblasti jazykového vzdělávání

v oblasti mých zájmů/volnočasových aktivit

v oblasti výchovy dětí, péče o rodinu a domácnost

v oblasti zdraví/zdravého životního stylu

je-li oblast Vašeho sebevzdělávání jiná, uveďte ji, prosím:

10. Tato otázka se týká těch, kteří v otázce č. 7 odpověděli „ne“: Pokud se sebevzdělávání nevěnujete právě teď, absolvovali jste v minulosti už nějaký kurz, např.:

žádný

jazykový

související s mým povoláním

sportovní

počítačový

kuchařský

Vlastní odpověď:

11. Co Vám znesnadňuje/brání v sebevzdělávání? Označte uvedená tvrzení dle toho, jak se Vás týkají (++ = zcela se mě týká; + = spíše se mě týká; 0 = nevím; - = spíše se mě netýká; - - = vůbec se mě netýká):

mám nedostatek volného času:

++ + 0 - --

péče o rodinu/děti mi neumožňuje věnovat se sebevzdělávání:

++ + 0 - --

mé bydliště/okolí poskytuje málo sebevzdělávacích možností (chybí knihovna, není možnost připojení na internet atp.):

++ + 0 - --

sebevzdělávání je pro mě finančně příliš náročné (vysoké náklady na PC, knihy, internet atp.):

++ + 0 - --

chybí mi motivace - "co potřebuji, umím":

++ + 0 - --

mám malou vůli k soustavnému učení - nevydržím se učit pravidelně, jsem tzv. věčný začátečník:

++ + 0 - --

mé okolí mě od vzdělávání odrazuje - považuje ho za zbytečné:

++ + 0 - --

12. Máte nějaký sebevzdělávací plán do budoucna?

ne - mé sebevzdělávací aktivity neplánuji, vždy vychází z aktuální potřeby

ano, mám - uveďte prosím oblast/obor zájmu (cizí jazyk, zájmová činnost, obor související se zaměstnáním atp.)

13. Jak často čtete "jen tak", pro svou radost?

denně, nebo skoro denně

1-2 x týdně

párkrát do měsíce

pouze během dovolené

nečtu v podstatě vůbec

14. Co by vás motivovalo k dalšímu vzdělávání se?

lepší uplatnění na pracovním trhu

touha po nových informacích/dovednostech

vyšší peněžní ohodnocení

zisk diplomu/certifikátu (společenský motiv)

požadavek zaměstnavatele

Vlastní odpověď:

15. O jaké obory byste měl (a) případně zájem?

cizí jazyky

ekonomika, management

humanitní obory

informatika

výživa, sport, fyzioterapie

Vlastní odpověď:

16. Myslíte si, že dospělý člověk je schopen učit se novým věcem až do vysokého věku?

ano

ne

nevím

17. Myslíte si, že investice do vzdělání se jednou vrátí?

ano

ne

nevím

18. Jste ochotný si sám platit další vzdělání?

ano

ne

nevím, nepřemýšlel/a jsem o tom

19. Jste ochotný si doplnit vzdělání pro udržení pracovní pozice?

ano

ne

nevím, nepřemýšlel/a jsem o tom