

MAPOVÁNÍ DŮVODŮ VOLBY A SETRVÁNÍ V UČITELSKÉ PROFESI

Žaneta Zapletalová, MS.c.,MBA

Bakalářská práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Žaneta Zapletalová, MBA**
Osobní číslo: **H130359**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro SŠ**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Mapování důvodů volby a setrvání v učitelské profesi**

Zásady pro vypracování:

Vymezení teoretických východisek z oblasti osobnosti učitele střední školy, motivace a pracovní motivace.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi středních škol.

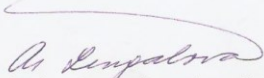
Rozsah bakalářské práce:
Rozsah příloh:
Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:


FERJENČÍK, Ján. Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010, 255 s. ISBN 978-80-7367-815-9.
CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-2471-369-4.
NAKONEČNÝ, Milan. Motivace lidského chování. Vyd. 1. Praha: Academia, 1997, 270 s. ISBN 80-200-0592-7.
PROVAZNÍK, Vladimír a Růžena KOMÁRKOVÁ. Motivace pracovního jednání. Vyd. 1. Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze, 1996, 210 s. ISBN 80-707-9283-3.
ŘEHULKA, Evžen (ed.). Učitel a zdraví. Brno: Masarykova univerzita. Celá edice.
SMÉKAL, Vladimír. Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání. 3., opr. vyd. Brno: Barrister & Principal, c2009, 523 s. ISBN 978-80-8702-962-6.
Československá psychologie: Časopis pro psychologickou teorii a praxi (ISSN 0009-062X).

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky
Datum zadání bakalářské práce: **11. října 2017**
Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 11. října 2017


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ...13...2...2018

.....


1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíádně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Předmětem práce je mapování důvodů volby a setrvání v učitelské profesi. Jejím cílem je potom zjistit, které faktory ovlivňují motivaci učitele střední školy k výkonu jeho profese a do jaké míry jsou čeští středoškolští učitelé ke své práci skutečně motivováni. Za tímto účelem jsou nejprve formou teoretické části práce představeny základní teoretické koncepty a předpoklady, zahrnující charakteristiku profese a osobnosti učitele, dále motivaci a pracovní motivaci, systém vzdělávání učitelů středních škol, hodnocení pedagogických pracovníků a duševní hygienu učitelů středních škol. Na empirické úrovni dochází nejprve k uskutečnění přípravných rozhovorů se středoškolskými pedagogy, na jejichž základě jsou shrnuta východiska pro sestavení samotného dotazníku a konečně realizaci dotazníkového šetření zjišťujícího důvody pro volbu a setrvání v učitelské profesi.

Klíčová slova: středoškolský pedagog, učitelská profese, motivace, systém vzdělávání, osobnost učitele, hodnocení pedagogických pracovníků, duševní hygiena

ABSTRACT

The main subject of this thesis is mapping of the reasons for the choice and remaining in the teaching profession. Its aim is to find out which factors affect the motivation of a secondary school teacher to practice his profession and to what extent are Czech high school teachers really motivated to do their career. For this reason, the theoretical concepts and assumptions are first presented in the form of the theoretical part, including the characteristics of the profession and teacher's personality, further motivation and occupational motivation the educational system of secondary school teachers, the evaluation of pedagogical staff and their mental sanitation. At the empirical level, initially there are a preparatory interviews with secondary school teachers on its essence are resources for the questionnaire compiled and finally the realization of a questionnaire survey detecting the reasons for choice and remaining in the teaching profession.

Keywords: secondary school teacher, teacher's profession, motivation, educational system, teacher's personality, evaluation of pedagogical staff, mental sanitation

Prohlašuji, že jsem závěrečný projekt vypracovala samostatně pod vedením Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D. a uvedla v seznamu literatury všechny použité literární a odborné zdroje.

Děkuji panu Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mého bakalářské práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1 CHARAKTERISTIKA PROFESE A OSOBNOSTI UČITELE	14
2 MOTIVACE A PRACOVNÍ MOTIVACE.....	21
3 SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ STŘEDNÍCH ŠKOL.....	29
4 HODNOCENÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ.....	33
5 DUŠEVNÍ HYGIENA UČITELŮ STŘEDNÍCH ŠKOL.....	37
6 SHRNUTÍ – DŮVODY PRO VOLBU A SETRVÁNÍ V UČITELSKÉ PROFESI.....	40
II PRAKTICKÁ ČÁST	42
7 METODOLOGIE EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ	43
8 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ A JEHO VYHODNOCENÍ	45
9 SHRNUTÍ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	55
ZÁVĚR	58
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	61
INTERNETOVÉ ZDROJE.....	64
SEZNAM TABULEK.....	65
SEZNAM PŘÍLOH.....	66

ÚVOD

V odborné literatuře, která se zaměřuje na problematiku vedení lidí, řízení lidských zdrojů nebo managementu – tedy na oblast činnosti a fungování soukromých firem, společností, podniků či organizací – můžeme relativně často číst konstatování, že největší bohatství organizací představují vysoce kvalifikovaní, dobře motivovaní a samozřejmě také loajální pracovníci.

Z českých autorů např. Hana Lošťáková a kol. tvrdí, že „... nevyhnutelnou podmínkou úspěšnosti každého podniku je uvědomění si naprostého významu a nezastupitelnosti lidských zdrojů. Motivace, nadšení, schopnosti, dovednosti, zkušenosti a vzdělání lidí představují největší bohatství podniků. Právě řízení a rozvoj potenciálu lidí rozhodují o úspěchu či neúspěchu podniku v podnikatelském prostředí. Jsou to hlavně dobře vedení, motivovaní lidé, kteří předurčují současný a hlavně budoucí růst nebo zánik podniku.“¹Dále pak třeba také Josef Koubek považuje pracovníky za největší bohatství organizací. Považuje je za kapitál, jehož hodnota může být dále zvyšována či zhodnocována, např. investicemi do jejich rozvoje a vzdělávání.²

Většina českých autorů, kteří se k této problematice vyjadřují, se však de facto odvolává na následující konstatování Michaela Armstronga, který tvrdí, že „... lidský kapitál lze považovat za prvořadé bohatství organizace a podniky, aby zajistily své přežití a růst, musejí do tohoto bohatství investovat. Cílem řízení lidských zdrojů je zabezpečit, aby si organizace získala a udržela potřebné kvalifikované, oddané a dobře motivované pracovní síly. Znamená to podnikat kroky směřující k předvídání budoucí potřeby pracovníků a jejímu uspokojování a ke zvyšování a rozvíjení schopností lidí – jejich přispění k cílům organizace, jejich potenciálu a zaměstnatelnosti – tím, že se jim budou nabízet příležitosti k učení a soustavnému všestrannému rozvoji.“³

¹ LOŠŤÁKOVÁ, Hana a kol. *Diferencované řízení vztahů se zákazníky. Moderní strategie růstu výkonnosti podniku*. Praha: GradaPublishing, 2009. ISBN 978-80-247-3155-1, str. 226

² KOUBEK, Josef. *Personální práce v malých a středních firmách*. Praha: GradaPublishing, 2011. ISBN 978-80-247-3823-9, str. 206

³ ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy*. Praha: GradaPublishing, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3, str. 31

Je zajímavé a pro situaci v České republice bohužel příznačné, že otázka pracovní motivace je v odborné literatuře zkoumána především v těsné souvislosti s praxí soukromých společností, firem, podniků či organizací, přičemž otázka motivace k učitelské profesi je zanedbávána a podceňována. Pokud je otázka motivace zmiňována v souvislosti se školstvím, autoři odborné literatury se vždy zabývají motivací žáků, tedy tím, jak by měli učitelé přimět k učení dospívající jedince, kteří se mnohdy učit nechtějí. Přitom jaksi mlčky předpokládají, že učitelé jsou k výkonu své profese, která obecně náleží mezi psychicky vůbec nejnáročnější povolání, motivováni snad automaticky. Tento postoj je však nutné považovat za hrubé podcenění nebezpečí, které potenciálně vyplývá ze ztráty motivace učitelů k práci, která může v krajním případě vyústit až v syndrom vyhoření. Jeho negativní následky však nenesou pouze jednotlivý učitel, nýbrž celá společnost v podobě snížené kvality výsledků vzdělávání.

V této souvislosti je nutné zmínit závěr, ke kterému ve své analýze dospěla společnost McKinsey&Company. Tato společnost v roce 2010 na základě zhodnocení pravidelných mezinárodních srovnávacích testů realizovaných v rámci OECD konstatovala, že vzdělávací systém České republiky vykazuje pouze průměrné, dlouhodobě klesající a nerovnoměrné výsledky. Tato skutečnost je přitom vážným nebezpečím pro mezinárodní konkurenceschopnost České republiky. Společnost McKinsey&Company ve zmíněném roce uvedla, že „... od roku 1995, kdy Česká republika patřila mezi 6 – 7 nejlepších zemí, se výsledky českých čtvrtáků a osmáků výrazně zhoršily. Ve stejném období se zlepšovala úroveň států jako je Lotyšsko, Litva nebo Slovinsko. Pokud bude tento trend pokračovat, dostane se ČR během deseti let (tedy do roku 2020 – pozn. aut.) na úroveň států s nižší kvalitou vzdělání, jako je Rumunsko nebo Gruzie. Kvalita výuky na českých školách je navíc nekonzistentní ... Situace je alarmující, protože rané vzdělávání je důležité a odkládání řešení znamená vysoké náklady. Většina rodičů je však spokojena, což pravděpodobně do značné míry snižuje možnost politického mandátu ke změně.“⁴

Analyzovat příčiny výše jen stručně naznačeného nepříliš povzbudivého stavu českého školství by představovalo mimořádně náročný úkol, protože těchto příčin je mnoho a navíc vytvářejí složitý, vzájemně provázaný a podmiňující se komplex. Pro potřeby před-

⁴ VÍŠEK, Tomáš. KLESKENĚ, Branislav. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha: McKinsey&Company, 2010, str. 3

ložené práce se musíme spokojit s konstatováním, že jedna z těchto příčin spočívá i v úrovni a kvalitě motivace jednotlivých učitelů k výkonu jejich náročné a odpovědné profese, motivace, která je mimo jiné významně ovlivňována též postojem českých médií a veřejnosti, způsobem a výší finančního ohodnocení pedagogické práce a dalšími faktory.

Na vysokou míru náročnosti pedagogické profese v kontextu kritického vnímání ze strany veřejnosti ve své práci upozorňují např. Ilona Gillernová a kol. Podle tohoto autorského kolektivu ve společnosti České republiky a specificky pak v českých médiích „... převažují v souvislosti s osobou učitele stále ještě výčty nároků, popisy selhání, rizika či negativní modely, které učitel nabízí. Méně se – jak v médiích, tak i v odborných textech – dostává informací o rovině eufunkční, sdělení o tom, co učitelům pomáhá přestát obtíže jejich náročné profese. Často tak v učitelské profesi, přiřazované v současné době k profesím pomáhajícím, zůstává ten, kdo pomáhá, sám a víceméně bez pomoci. Další a další pedagogické a psychologické akcenty, které společnost postupně deleguje na školu (socializační aspekty školního života, nejrůznější výchovy a prevence atd.) přitom nutně vyžadují – samozřejmě při zachování profesionality odborné, oborové a didaktické – i rozvíjení a prohlubování sociálně-psychologických aspektů profesní kompetence učitele.“⁵

Náročnost pedagogické profese na jedné straně a její nedocení či přímo kritika společností a médií na straně druhé vytvářejí atmosféru, ve které se řadovým učitelům v České republice rozhodně nepracuje lehce. Právě tato skutečnost se stala důvodem pro volbu tématu předložené práce, kterým je motivace k učitelské profesi s ohledem na profesní charakteristiky. Tato práce se přitom specificky zaměřuje na situaci středoškolských učitelů. Cílem předložené práce je odpovědět na otázky, které faktory ovlivňují motivaci učitele střední školy k výkonu jeho profese a do jaké míry jsou – nebo naopak nejsou – čeští středoškolští učitelé ke své práci skutečně motivováni.

V rámci teoretické části předložené práce, která se bude primárně opírat o sekundární analýzu a komparaci odborné literatury, bude věnována pozornost problematice osobnosti učitele střední školy a jejím profesním charakteristikám, dále pak otázce motivace a specificky pak pracovní motivace, systému vzdělávání učitelů středních škol,

⁵ GILLERNOVÁ, Ilona. KEBZA, Vladimír. RYMEŠ, Milan. *Psychologické aspekty změn v české společnosti. Člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: GradaPublishing, 2011. ISBN 978-80-247-2798-1, str. 143

hodnocení pedagogických pracovníků a konečně duševní hygieně učitelů středních škol. Vyústění teoretické části práce bude představovat shrnutí poznatků týkajících se motivace pedagogických pracovníků k učitelské profesi. V rámci empirické části práce bude především realizováno dotazníkové šetření, jehož primárním cílem bude zjistit, jaká je úroveň motivace k výkonu učitelské profese u vybraného vzorku středoškolských pedagogů, jaké faktory jejich motivaci posilují a jaké ji naopak oslabují. Na základě vyhodnocení dotazníkového šetření pak budou formulována vlastní doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA PROFESE A OSOBNOSTI UČITELE

Alena Vališová, Hana Kasíková a kol. k problematice volby učitelského povolání konstatují: „O volbě učitelského povolání se říká, že je ‘sázkou na jistotu’. Každý uchazeč o studium učitelství měl možnost se již jako žák nebo student v průběhu školní docházky s touto profesí seznámit a utvořit si základní představy o tom, co bude náplní jeho práce. Ví rovněž, v jakých bude žít pracovních podmínkách a jací asi budou jeho budoucí kolegové. V této souvislosti lze uvést, že učitelství nevolí zpravidla „dobrodruzi“, mladí lidé fascinovaní tajemnými záhadami neznámých oblastí života, světa či kosmu a ochotní pro poznání neznámého obětovat veškeré pohodlí a zajištěnost lidské existence. Vnitřní důvody pro volbu učitelství mohou být velmi rozmanité. Často ji ovlivnil nějaký výborný učitel, s nímž se adept tohoto povolání setkal v průběhu školní docházky a touží se s tímto vzorem či s jeho obrazem identifikovat.“⁶

Právě citovaný text lze považovat za vhodný úvod k teoretickému aspektu problematiky důvodů volby učitelské profese a setrvání v ní. S myšlenkou obsaženou v citovaném textu je možné obecně souhlasit, nicméně je nutné polemizovat s konstatováním, že učitelské povolání je „sázkou na jistotu“. Práce učitele z pohledu žáka nutně vyhlíží jinak, než jak se jeví samotnému učiteli. Z tzv. vnějšího pohledu, tedy především z hlediska žáků a jejich rodičů, se práce učitele může jevit jako profese obsahující nesčetné výhody, které zahrnují především zhruba tři měsíce prázdnin během roku, pracovní den začínající v osm hodin ráno a končící obvykle ve dvě hodiny odpoledne, finančně dotované obědy ve školní jídelně, četné přestávky, školní výlety, lyžařské či jiné kurzy, jazykové zájezdy do zahraničí, jistotu pracovního místa atd.

Jak ovšem potvrdí pravděpodobně většina učitelů, tyto výhody, které jsou nepopíratelné, jsou na druhé straně vykoupeny mimořádně vysokou psychickou náročností pedagogické práce, vysokým rizikem vypuknutí syndromu vyhoření, velkou odpovědností za bezpečnost a zdraví svěřených žáků, ale naopak nízkou úrovní finančního ohodnocení atd.

⁶ VALIŠOVÁ, Alena. KASÍKOVÁ, Hana (eds.) *Pedagogika pro učitele*. Praha: GradaPublishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9, str. 24

Učitelovu osobnost a její jednotlivé aspekty je zapotřebí chápat v širším kontextu obecného modelu osobnosti člověka, vyznačující se především psychickou determinací. Z hlediska psychologického modelu lze osobnost chápat jako dynamický interakční systém, nástroj realizace životní existence v daných podmínkách. Podstatné je, že se jedná o otevřený regulační systém, spojený s autoregulací, determinovaný specifickými dynamickými vztahy různých vnitřních předpokladů a vnějších podmínek utváření a projevů osobnosti jako svérázné individuality, kterou osobnost učitele bezesporu je.⁷

Úkol obecněji vymezit pojem osobnost však naráží na závažný problém. Každý autor totiž může definovat pojmy tak, jak uzná za vhodné. Pokud k tomu ovšem použije slova z běžné řeči – a pojem osobnost takovým slovem bezesporu je – pak musí počítat s tím, že čtenáři jeho práce se budou vyznačovat sklonem chápat předmětný pojem právě v tom smyslu, v jakém jej používají v běžné mluvě. Pavel Říčan v této souvislosti vymezuje tři základní významy, které pojem osobnost v psychologii má, tedy tři základní formy pojmu osobnost:⁸

- Hodnotící pojem: tímto způsobem používají pojem osobnost především laici. Osobností, respektive skutečnou osobností. Jsou hlavně lidé nějakým způsobem pozoruhodní, vynikající, výjimeční, a to především a primárně v pozitivním slova smyslu. V tomto ohledu se s pojmem osobnost pojí takové aspekty, jako je zodpovědnost vůči sobě i vůči ostatním lidem, originalita, autonomie, ale také svědomí, ohleduplnost atd.;
- Psychická individualita jedince: v tomto pojetí se osobností rozumí osobitost, odlišnost jedince od ostatních jedinců, především pak od jedinců téhož věku a kultury. V tomto smyslu je psychologie osobnosti především vědou o individuálních rozdílech, které jednak popisuje a jednak se je pokouší vysvětlit. Osobnost je tedy to, co působí rozdíly mezi lidmi;
- Osobnost jako architektura či struktura celku psychiky jednotlivce: podle Pavla Říčana zkoumání osobnosti v tomto smyslu je analogické ke zkoumání autonomie a

⁷ DYTRTOVÁ, Radmila. KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: GradaPublishing, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6, str. 15

⁸ ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu*. Praha: GradaPublishing, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9, str. 13

fyzologie lidského těla. Spočívá v rozčlenění lidské psychiky na relativně samostatné složky, z nichž každá má svou určitou funkci nebo funkce. Osobnost pak představuje více či méně efektivně integrovanou souhru všech těchto složek.

Problematikou osobnosti učitele se zabývá speciální vědní obor, a to pedeutologie, tedy věda o osobnosti učitele, která uplatňuje dva základní přístupy, a to přístup normativní a analytický. Cílem normativního přístupu je podle Radmily Dytrtové a Marie Krhutové především určit, jaký by měl učitel být, pokud chce být ve své profesi úspěšný. Cílem analytického přístupu je pak zjistit, jací konkrétní učitelé skutečně jsou a jaké mají reálné vlastnosti.⁹

Je mimo jakoukoli pochybnost, že učitelé patří k velice významným osobám, které hrají důležitou roli v životě a vývoji dětí a dospívajících. Učitelé se pro dospívající jedince mohou stát – a v mnoha případech se skutečně stávají – důležitým modelem. Pedagogové na žáky působí celou svou osobností, stylem komunikace, interakcí, vztahem k žákům a ostatním lidem atd., a právě v tomto aspektu spočívá stále nedoceněný význam jejich společenského postavení.¹⁰ Velmi obecně lze v této souvislosti společně s Lucií Zormanovou konstatovat, že „... jsou učitelé, kteří mají s žáky vynikající výsledky, ve třídě při výuce nemají kázeňské problémy, a jsou také učitelé, kteří nemají u žáků téměř žádnou autoritu, ve výuce řeší spoustu kázeňských problémů a jejich žáci nevykazují vysokou úroveň vědomostí v daném předmětu.“¹¹

Na učitele a jeho osobnost jsou totiž kladeny velmi vysoké požadavky, které jsou spojené s dosažením vyšší úrovně morálně volných vlastností úzce spojených s výkonem jeho profese. Ilona Gillernová a kol. konstatují, že nejen v České republice, ale také v mnoha dalších členských zemích Evropské unie, ve Spojených státech amerických atd., jsou požadavky kladené na osobnost učitele nejen vysoké, ale navíc nepodléhají jen jejich osobní kontrole. Vzdělávací systémy všech zemí jsou podle zmíněného autorského kolektivu „... plné podmínek, které dokážou nahodit učitelovo vnímání vlastní účinnosti a také

⁹ DYTRTOVÁ, Radmila. KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: GradaPublishing, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6, str. 15

¹⁰ NIELSEN SOBOTKOVÁ, Veronika a kol. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: GradaPublishing, 2014. ISBN 978-80-247-4042-3, str. 102

¹¹ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika. Pro studium a praxi*. Praha: GradaPublishing, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9, str. 44

spokojenost se svým povoláním – byrokracie, vysoká pracovní zátěž, vysoké nároky společnosti, kolísající kvalita nadřízených orgánů, nedostatečné finanční zdroje, nedostatek možností osobního rozvoje, vysoký počet problémových studentů, nízké platy, nedostatečné společenské ocenění.“¹²

Vyzrálá učitelská osobnost – pomyslný vrchol osobnostního rozvoje každého učitele – by podle Aleny Nelešovské měla mít široký kulturně politický rozhled, samozřejmostí je vysoká míra erudovanosti, a to nejen v příslušném oboru, ale také v širším kontextu. Dobrý učitel se v žádném případě neobejde bez odpovídající úrovně komunikativních dovedností a už vůbec si jej nelze představit bez hlubokého a vřelého vztahu k dětem či obecněji k dospívajícím. Učitel musí být specialistou nejen ve svém předmětu či ve svých předmětech, ale především musí být specialistou na práci s lidmi v procesu jejich vzájemného působení a formování jednoho člověka druhým člověkem. V tomto ohledu vystupuje do popředí především zřetel či význam psychické vyrovnanosti učitelů. Současný moderní učitel musí podle výše zmíněné autorky efektivně naplňovat rychle se měnící požadavky společnosti a orientovat se v nových poznatcích vědy, kultury, techniky a dalších oborů lidské činnosti.¹³

Nejjednodušší způsob, jak poznávat osobnost učitele, jistě představuje sledování konkrétní osobnosti v jejím akčním pedagogickém prostředí, tedy v reálných interakčních souvislostech, kde se mohou vlastnosti osobnosti nejlépe projevit. Pro osobnost učitele jsou podle Radmily Dytrtové a Marie Krhutové významné hlavně následující komponenty, které je možné odhalit u učitelů ve škole v rámci výchovně vzdělávacího procesu:¹⁴

- Psychická odolnost: spočívá v rezistenci vůči nejrůznějším dezintegrujícím vlivům, ve vhledu do podstaty a povahy problémových situací. V tomto ohledu je propedagogy v zájmu jejich úspěšnosti nutná především odpovídající inteligenční úroveň, kreativita a také operativní myšlení;

¹² GILLERNOVÁ, Ilona. KEBZA, Vladimír. RYMEŠ, Milan. *Psychologické aspekty změn v české společnosti. Člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: GradaPublishing, 2011. ISBN 978-80-247-2798-1, str. 153

¹³ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: GradaPublishing, 2005. ISBN 978-80-247-0738-1, str. 11

¹⁴ DYTRTOVÁ, Radmila. KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: GradaPublishing, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6, str. 15

- Adaptabilita a adjustabilita: jedná se o schopnost alternativního řešení nejrůznějších pedagogických situací, o patřičnou psychickou flexibilitu;
- Schopnost osvojovat si nové poznatky: primárně jde o schopnost učit se, ale také o schopnost účinně regulovat své vnitřní a vnější aktivity;
- Sociální empatie a komunikativnost.

Ilona Gillernová a kol. pak ve výše uvedeném kontextu doplňují, že jako základní charakteristiku osobnosti učitele lze z profesního hlediska s nejvyšší pravděpodobností označit flexibilitu, jejíž nezbytnost vyplývá ze změn v pojetí vzdělávacího systému. Nutnost učitelů adaptovat se na permanentní změny jako důsledek přináší situaci, kdy učitel vlastně nikdy není hotov se svou prací, ani si nemůže dovolit pocit definitivního zvládnutí svého oboru. Zmíněný autorský kolektiv však současně upozorňuje, že „... flexibilita může být v jistém smyslu pro učitele nesmírně únavná, na druhé straně, pokud učitel dokáže manifestovat přizpůsobivost ve vztahu k novým postupům či jistou míru zvědavosti pro nová zjištění, informace či jejich souvislosti, může být v tomto smyslu téměř ideálním modelem pro své žáky. Jistým problémem ovšem zůstává, že on sám většinu věcí vstřebává jaksi „za pochodu“, aniž by měl zpravidla dostatek prostoru pro systematické a systémové studium nových dovedností a dostatek času potřebný k jejich opravdu důkladnému vstřebání.“¹⁵ Mimo jiné i z této skutečnosti vyplývá výrazná míra náročnosti pedagogické profese.

V pedagogické teorii se můžeme setkat s četnými a různými typologiemi osobnosti učitele. Lucie Zormanová v této souvislosti připomíná, že patrně jednu z nejnámějších typologií osobnosti učitele, které do značné míry ovlivňují vyučovací styl a tudíž souvisí s vyučovacím stylem jednotlivých učitelů, vytvořil Eduard Spranger. Jedná se o typologii, která je založena na hodnotách, jež jsou obecně upřednostňované v lidském životě. Zmíněný Eduard Spranger popsal šest následujících základních typů osobnosti učitele:¹⁶

- Náboženský typ: charakterizuje osobnost, která má neodbytný pocit vnitřní nevyhnutelnosti v souvislosti s každým svým činem a každou svou pohnutku posuzuje a

¹⁵ GILLERNOVÁ, Ilona. KEBZA, Vladimír. RYMEŠ, Milan. *Psychologické aspekty změn v české společnosti. Člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: GradaPublishing, 2011. ISBN 978-80-247-2798-1, str. 146

¹⁶ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika. Pro studium a praxi*. Praha: GradaPublishing, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9, str. 45

zdůvodňuje z hlediska víry v Boha, smyslu života, osudu atd. Takový učitel je společlivý, vážný, uzavřený, bez smyslu pro humor. Nemá také mnoho pochopení pro dětskou hru a žákům se nedovede přiblížit. Jeví se jim mnohdy jako nudný pedant a puntičkář;

- Estetický typ: charakterizuje jej primární převaha iracionálního jednání nad racionality v myšlení a jednání. Dokáže se vcítit do osobnosti žáka. Za nejvyšší hodnoty považuje krásu, harmonii, půvab, symetrii, styl atd. Má výrazné tendence k individualismu a osobnostní nezávislosti;
- Sociální typ: je charakteristický svým zájmem o potřeby a zájmy všech žáků. Je vstřícný, tolerantní, trpělivý. Rovněž je altruistou. Jeho cílem je vychovávat společensky prospěšné a užitečné lidi. Žáci ho mají obvykle v oblibě. Není většinou příliš přísný a náročný, často se spokojí s nižší úrovní vědomostí, dovedností, schopností a pracovních návyků žáků;
- Teoretický typ: má větší zájem o vyučovaný předmět – často ve svém oboru dokonce vědecky pracuje – než o vyučovaného žáka, což se mimo jiné projevuje i tím, že nemá příliš zájmu poznat blíže osobnost žáka a do detailu mu porozumět. Na znalosti a dovednosti svých žáků je náročný;
- Ekonomický typ: je charakteristický orientací na maximální výsledky za vynaložení minima své energie a sil. Je často úspěšným metodikem a vede žáky k samostatné práci. Chápe vzdělání jako osvojení si a rozvoj prakticky užitečných vědomostí a dovedností. Je však nezřídka až příliš praktický, a tudíž nedoceňuje originalitu a fantazii. Snaží se žáky vést hlavně k tomu, aby si osvojili to, co je užitečné pro praktickou aplikaci;
- Mocenský typ: má tendenci vždy a všude prosadit svou vlastní osobnost, a to třeba i za cenu využití agrese. Miluje vědomí vlastní převahy, proto často a s oblibou kárá a trestá, přičemž si užívá pocitu, že se ho žáci bojí.

Kategorizace jednotlivých typů učitelů – např. na základě výše uvedených typologií – je vhodná primárně z teoretického hlediska. Zásadní otázka zní, nakolik jsou takové typologie užitečné pro praxi a nakolik jsou vůbec relevantní. Je totiž mimo jakoukoli pochybnost – a toto konstatování platí obecně a nikoli jen ve vztahu k pedagogům – že ve skutečnosti lze jednotlivé lidi jen s velkými obtížemi a za cenu značného zjednodušení a

schematičnosti zařazovat do určitých teoretických kategorií. V reálném životě se totiž jen málokdy setkáváme s tzv. čistými typy, nýbrž spíše máme co dočinění s typy přechodnými či smíšenými, které kombinují prvky vícera teoreticky vymezených kategorií. Je proto zapotřebí zdůraznit, že pro účely teorie sice mají různé typologie osobnosti učitele nezastupitelný význam, v každodenní pedagogické praxi je však nezbytné počítat s dalšími, zcela jedinečnými vlastnostmi každého pedagoga, které nejsou do příslušného typu začleněny.

Naléhavě proto platí také následující konstatování Ilony Gillernové a kol. Tento autorský kolektiv totiž zdůrazňuje, že konkrétní učitel je zřídka pouze učitelem jednoho nebo dvou oborů, tedy školních předmětů. I když – a to je nutné zdůraznit – v případě středoškolských učitelů ve srovnání s učiteli základních škol je přece jen mnohem patrnější snaha po profesní a aprobační specializaci. Učitel na střední škole je již tradičně vnímán jako oborový specialista, i když by měl být správně spíše někým, kdo žáky provází po systému příslušného oboru, kdo moderuje jejich vědomí mezioborových souvislostí, naznačuje jim budoucí cesty poznávání, základní trendy, ale také hodnoty.¹⁷

¹⁷ GILLERNOVÁ, Ilona. KEBZA, Vladimír. RYMEŠ, Milan. *Psychologické aspekty změn v české společnosti. Člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: GradaPublishing, 2011. ISBN 978-80-247-2798-1, str. 146

2 MOTIVACE A PRACOVNÍ MOTIVACE

Autorský kolektiv Pedagogického slovníku motivaci vymezuje jako souhrn vnějších i vnitřních faktorů, které vzbuzují a aktivují lidské jednání, ale také prožívání, přičemž mu dodávají energii, dále pak zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem, řídí jeho průběh a způsob dosahování výsledků a též konečně ovlivňují způsob reagování jedince na své jednání a prožívání, na jeho vztahy k ostatním lidem a obecněji ke světu.¹⁸ Toto konstatování je sice v zásadě správné, nicméně se jedná o příliš stručné shrnutí značně složité problematiky, a proto je nutné vymezení pojmu motivace podrobněji specifikovat.

Podle Pavla Říčana termín motivace souhrnně označuje motivy a jejich působení na lidského jedince. Motiv je podle zmíněného autora faktor, který uvádí do pohybu chování, jednání, myšlení i prožívání určitého člověka. Je tedy zřejmé, že pohyb je v tomto ohledu chápán nejen ve fyzickém slova smyslu, nýbrž také ve smyslu psychickém, tedy jako pohyb či přenos myšlenek, představ, přání, rozhodnutí atd. Motiv je tedy – obecně řečeno – faktor, který uvádí do pohybu jakoukoli činnost nebo proces. Pavel Říčan také upozorňuje, že o motivech se často hovoří jako o potřebách, a to zvláště tehdy, když je nutné zdůraznit nedostatek nějakého žádoucího předmětu. Pojem pud pak zdůrazňuje biologickou a energetickou stránku určitého motivu. Pojmy jako přání, zájem, postoj atd. pak zase vyjadřují spíše subjektivní a prožitkovou stránku motivu.¹⁹

Michael Armstrong pak konstatuje, že teorie motivace se zabývá tím, co jednotlivé lidi vede k tomu, aby něco dělali, co ovlivňuje lidi, aby se určitým způsobem chovali a jednali. Teorie motivace tedy objasňuje faktory, které ovlivňují úsilí, jež jednotliví lidé vkládají do své práce, jejich míru angažovanosti a přispění a také jejich spontánní, dobrovolné chování a jednání. Zmíněný autor nám přitom nabízí následující definici motivace: „Motiv je důvod něco dělat – dát se určitým směrem. Lidé jsou motivováni, když očekávají, že jejich kroky, jejich činnost pravděpodobně povede k dosažení cíle – hodnotné odmě-

¹⁸ PRŮCHA, Jan. WALTEROVÁ, Eliška. MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2, str. 127

¹⁹ ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu*. Praha: GradaPublishing, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9, str. 96

ny, uspokojující jejich konkrétní potřeby. Dobře motivovaní lidé jsou lidé s jasně definovanými cíli, kteří podnikají kroky, od nichž očekávají dosažení těchto cílů.²⁰

Pokud tedy text Michaela Armstronga shrneme, pak dojdeme k závěru, že teoretický model motivace zahrnuje na prvním místě potřebu, kterou chce určitý jednatel naplnit, dále pak zahrnuje stanovení cíle, který spočívá ve splnění potřeby, načež následuje podniknutí konkrétních kroků, jejichž výsledkem je – ovšem pouze v případě úspěchu – dosažení cíle, tedy naplnění potřeby.

Dále bude vhodné alespoň rámcově vymezit pojem motivace k výkonu. Podle autorského kolektivu Pedagogického slovníku je výkon každého jednotlivce, ať se již jedná o výkon profesního či jiného charakteru, motivován jednak vnitřními faktory, především lidskými potřebami, a jednak faktory vnějšími, které lze označovat jako tzv. incentive. Chování jedince, jehož cílem je dosáhnout určitého výkonu, pak probíhá v několika základních fázích. První fází představuje vzbuzení specifických potřeb. V následující druhé fází dochází k posouzení vlastních možností předpokládaného výkonu dosáhnout. Třetí fází jedinec zcela jednoduše naplňuje očekávání, že potřeba bude uspokojena, a konečně čtvrtá fáze zahrnuje rozhodnutí vykonat příslušnou činnost, po jejímž zvládnutí by mělo nastat očekávané uspokojení určité potřeby. Jako typické výkonové potřeby, které se vztahují i k situaci učitelů, lze v tomto ohledu označit např. potřebu autonomní samostatné činnosti, potřebu zvládnutí kompetencí a úspěšného výkonu. Poslední potřeba je však někdy nahrazována potřebou vyhnout se neúspěchu.²¹

Jiří Dědina a Václav Cejthamr ve své práci shrnují názory a přístupy zahraničních odborníků k problematice motivace v práci, přičemž vymezují čtyři následující základní přístupy:²²

- Motivace ekonomickými potřebami: tuto teorii, představující racionálně ekonomický přístup, propagovali především dřívější autoři zabývající se problematikou pracovní motivace. Pracovníci podle nich měli být motivováni především co nej-

²⁰ ARMSTRONG, Michael. *Odměňování pracovníků. Jak z odměňování učinit zdroj úspěšnosti podniku*. Praha: GradaPublishing, 2009. ISBN 978-80-247-2890-2, str. 109

²¹ PRŮCHA, Jan. WALTEROVÁ, Eliška. MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2, str. 127 – 128

²² DĚDINA, Jiří. CEJTHAMR, Václav. *Management a organizační chování*. Praha: GradaPublishing, 2005. ISBN 978-80-247-1300-7, str. 143

vyššími platy či mzdami poskytovanými za pokud možno co nejefektivnější a nejproduktivnější způsob práce. Výkon práce je podle těchto autorů omezován pouze fyzickou únavou. Představitelem tohoto přístupu byl např. F. W. Taylor, podle kterého je motivace zcela jednoduchou záležitostí, protože dělníci žádají od zaměstnavatele především vysoké platy. Tuto teorii musíme chápat v kontextu doby svého vzniku. Tehdy totiž značnou část společnosti tvořili průmysloví dělníci a tato teorie jistě měla své značné opodstatnění;

- Sociální přístup: autoři zabývající se lidskými vztahy vždy zdůrazňovali, že lidé si prostřednictvím práce uspokojují celou řadu svých potřeb. Proto se zaměřili především na sociální potřeby jednotlivců a pracovní organizaci označili jako sociální jednotku. Sociální pojetí motivace podporuje také systémový přístup. Sociotechnický systém stojí na vzájemném působení psychologických a sociálních faktorů, potřeb a požadavků lidí a také strukturálních a technických požadavků příslušné organizace. Určité studie např. poukazují na to, jak je důležité uspořádat práci takovým způsobem, aby existovaly příležitosti k týmové práci a sociálním kontaktům;
- Sebeaktualizace: pro autory zastávající tento přístup je charakteristické především psychologické pojetí motivace. Jejich pozornost je proto primárně zaměřena na obsah a význam pracovního úkolu a na snahu o dosažení vnitřního uspokojení z vykonávané práce i z celé profese. Největší zájem protagonistů tohoto přístupu k problematice motivace je zaměřen na přizpůsobení se každého jednotlivce určité pracovní situaci;
- Komplexně osobní přístup k motivaci: kontingenční přístup k organizaci a managementu zastává názor, že existuje mnoho proměnných či situačních faktorů, které ovlivňují výkon jednotlivců i celých organizací a organizačních jednotek. Tento přístup se proto zabývá spíše rozdíly mezi organizacemi než jejich společnými rysy. Manažeři musí být podle všech protagonistů tohoto přístupu přizpůsobiví a své chování musí měnit nejen podle situace, ale také podle potřeb a motivace zaměstnanců.

Je mimo jakoukoli pochybnost, že žádný z výše uvedených přístupů, respektive žádný protagonista některého z výše uvedených přístupů, si nemůže činit nárok na to, že

vystihnul podstatu a jednotlivé aspekty pracovní motivace v jejich úplnosti. Ve skutečnosti totiž neexistuje žádná všeobsahující či obecně uznávaná teorie motivace, přičemž lze s úspěchem pochybovat, že někdy bude taková teorie formulována. Motivace se totiž u jednotlivých lidí mění nejen v průběhu jejich osobnostního vývoje, ale také pod vlivem vnějších okolností. Proto je velmi obtížné v tomto ohledu formulovat obecné závěry.

S určitým zjednodušením však lze vymezit alespoň dva základní typy motivace, jak ve své době učinil např. Herzberg:²³

- Vnitřní motivace: ta je v případě pracovní motivace definována jako motivace vycházející z práce samotné. K vnitřní motivaci dochází tehdy, když lidé cítí, že práce, kterou vykonávají, je vnitřně zajímavá, podnětná a důležitá, a že je v ní obsažena pravomoc a odpovědnost, tedy pocit, že mají kontrolu nad svými vlastními možnostmi. Dále by lidé měli cítit, že v příslušné práci je obsažena také autonomie, tedy možnost konat, příležitost využívat a rozvíjet schopnosti a dovednosti, ale také příležitost nejen k osobnostnímu růstu, nýbrž i příležitost k postupu v hierarchii pracovních funkcí příslušné organizace, společnosti či instituce;
- Vnější motivace: vnější motivace zcela jednoduše zahrnuje to, co se dělá pro lidi, aby byli motivováni k výkonu práce. Tvoří ji tedy především finanční odměny, jako je typicky zvýšení platu, ale také nefinanční odměny, jako je např. uznání či pochvala od nadřízeného, povýšení atd. Do této kategorie motivace však náleží také tresty, jako např. disciplinární řízení, odepření platu, veřejná či neveřejná kritika atd.

Jakousi módou v odborné literatuře se v poslední době stalo podceňovat význam finanční motivace, označovat ji za hrubý nástroj motivace, poukazovat na to, že teorie motivace ekonomickými potřebami je zastaralá atd. Nicméně v zájmu objektivitě není možné opomíjet ani tento aspekt motivace. Musíme si totiž stále uvědomovat, že značná – možná výrazně převažující – část pedagogů jsou rodiči, kteří kromě toho, že vzdělávají děti a mládež – přičemž v této souvislosti dosahují, nebo naopak nedosahují profesního uspokojení a naplnění svého osobnostního rozvoje, sebeaktualizace atd. – jsou také zodpovědní za

²³ ARMSTRONG, Michael. *Odměňování pracovníků. Jak z odměňování učinit zdroj úspěšnosti podniku*. Praha: GradaPublishing, 2009. ISBN 978-80-247-2890-2, str. 110

své vlastní děti. Nesmíme zapomínat na to, že jednu ze základních funkcí rodiny představuje funkce ekonomická, která spočívá v tom, že rodiče dokážou svým dětem zabezpečit odpovídající životní úroveň. Proto platilo, stále platí a nadále bude platit, že bez ohledu na to, jak někteří odborníci bagatelizují význam finanční motivace, lidé primárně pracují z toho důvodu, aby prostřednictvím finanční odměny mohli uspokojovat základní životní potřeby své i svých dětí.

Problematicke jednotlivých aspektů finančního ohodnocení učitelské práce v České republice však bude věnována podrobnější pozornost až v kapitole zaměřené na hodnocení pedagogických pracovníků. V rámci této kapitoly bude pojednáno o finanční složce motivace obecně.

Nejdříve je vhodné citovat následující konstatování Jana Urbana, který zdůrazňuje, že „... lidé si v práci neuspokojují jen své finanční potřeby. Odměnou jim proto nemusí být pouze peníze. Finanční odměna je pro motivaci důležitá, většina zaměstnanců však ocení, má-li možnost si v práci uspokojit i tři další kategorie svých potřeb, a to: získat uznání a být respektován; vykonávat smysluplnou práci a být na ni, na své pracovní výsledky i na svého zaměstnavatele hrdý; udržovat přátelské vztahy s dalšími osobami na pracovišti. Důvodem, proč tyto motivační nástroje v praxi většinou nejsou plně využívány, je prozaický: ve srovnání s finančními nástroji působí jako složitější a méně spolehlivé. Nefinanční potřeby jednotlivých zaměstnanců mohou být navíc odlišné. U kvalifikovaných pracovníků hraje zpravidla významnou úlohu možnost pracovat samostatně, účastnit se zajímavých projektů, využívat moderní technologie, získávat nové zkušenosti, pracovat v inspirujícím prostředí nebo se jinak rozvíjet ... Co jednotlivé zaměstnance skutečně motivuje, je proto třeba zjistit, ať již v rozhovoru s nimi nebo jejich pozorováním při práci.“²⁴

Z právě citovaného textu je nutné upozornit na jednu zajímavou myšlenku. Podle Jana Urbana zaměstnanci potřebují mít mimo jiné i pocit hrdosti ke svému zaměstnavateli. V případě učitelů je tímto zaměstnavatelem stát. Na tomto místě je proto nutné položit otázku, zda právě český učitel může být hrdý na svého nejvyššího zaměstnavatele. Neefektivní fungování státu či veřejného sektoru je totiž obecně považováno za jednu z hlavních

²⁴ URBAN, Jan *Deset nejdražších manažerských chyb. Jak se vyvarovat nejzávažnějších chyb při řízení lidí.* Praha: GradaPublishing, 2010. ISBN 978-80-247-3176-6, str. 97

příčin klesající mezinárodní konkurenceschopnosti České republiky.²⁵ K tomu je možné přičíst značně vysokou míru systémové korupce,²⁶ dlouhodobě klesající výsledky českého školství,²⁷ dále pak v evropském měřítku vysokou míru konzumace alkoholu, tabákových výrobků a marihuany mládeží, což poukazuje na selhání systému prevence, přebujelé rozšíření hazardních her atd.²⁸ Je tedy zřejmé, že český učitel na svého zaměstnavatele nemůže být příliš hrdý, spíše naopak. Tato problematika by však vydala na samostatnou práci.

Jan Urban upozorňuje na nebezpečí vyplývající z devalvace finančních odměn, podle kterého „... ve prospěch nefinančních nástrojů motivace hovoří i známá skutečnost, že zaměstnanci odměňovaní na základě ročně vyplácených bonusů či dalších pravidelně vyplácených odměn mají po čase tendenci považovat tyto odměny za součást svého platu, a tedy za svůj nárok. Zatímco na počátku může být motivační účinek těchto odměn značný, po krátké době se stávají samozřejmostí – součástí běžné finanční kompenzace, se kterou zaměstnanec předem počítá. Nastane-li naopak situace, kdy se bonus nevyplácí, vede to často k projevům otevřeného nepřátelství ze strany zaměstnanců.“²⁹

Na druhou stranu je však nutné upozornit také na nebezpečí vyplývající z podceňování finanční motivace. Tak např. Filip Šmída uvádí, že pokud v určité organizaci nastane situace, kdy za velké a originální přínosy, které značně zvyšují konkurenceschopnost organizace, se lidem dostane jen malá, nebo vůbec žádná odměna, nebudou tito lidé dále ochotni vymýšlet, testovat a realizovat inovativní aktivity, které by firmě mohly přinést mimořádně vysoké efekty. Tento způsob práce navíc může být pro zaměstnance vysoce rizikový, přičemž právě finanční motivace jim toto riziko do značné míry kompenzuje.³⁰

²⁵ Podrobněji viz např. MEJSTRÍK, Michal a kol. *Rámec Strategie konkurenceschopnosti*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2011. ISBN 978-80-7440-050-6.

²⁶ Podrobněji viz např. JANSÁ, Petr. BUREŠ, Radim a kol. *Studie národní integrity*. Praha: Transparency International – Česká republika, 2011. ISBN 978-80-87123-17-1.

²⁷ Podrobněji viz např. VÍŠEK, Tomáš. KLESKEŇ, Branislav. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha: McKinsey&Company, 2010.

²⁸ Podrobněji viz např. FISCHER, Slavomil. ŠKODA, Jiří. *Sociální patologie. Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: GradaPublishing, 2009. ISBN 978-80-247-2781-3.

²⁹ URBAN, Jan. *Deset nejdražších manažerských chyb. Jak se vyvarovat nejzávažnějších chyb při řízení lidí*. Praha: GradaPublishing, 2010. ISBN 978-80-247-3176-6, str. 98

³⁰ ŠMÍDA, Filip. *Zavádění a rozvoj procesního řízení ve firmě*. Praha: GradaPublishing, 2007. ISBN 978-80-247-1679-4, str. 188

Konstatování právě zmíněného odborníka se sice primárně vztahuje k situaci soukromých firem či podniků, nicméně jeho platnost lze vztáhnout i na oblast školství. Také mnozí učitelé se totiž snaží pracovat tak, že jejich práce je velkým přínosem, a to nejen pro žáky, ale také jako inspirace pro další kolegy. Mnozí učitelé se aktivně snaží vymýšlet a realizovat nové přístupy, které by mohly při širším využití zkvalitnit práci celého školství. Za jejich přínosy a aktivitu se jim však nedostane v podstatě žádné adekvátní finanční odměny, protože způsob finančního odměňování používaný v českém školství takovou práci vůbec neumí ohodnotit, ani zaplatit. V důsledku toho pak značná část původně aktivních a inovativních pedagogů – je otázkou, jak značná část pedagogů to je – ztrácí své nadšení pro práci a tzv. klesá do zkosnatělého průměru.

Společně s Renatou Kocianovou lze jistě shrnout, že finanční odměna a všechny další druhy hmotných odměn rozhodně představují velice významný stimul, pro který lidé pracují. Nelze však zjednodušeně předpokládat, že finanční odměny motivují všechny pracovníky stejným způsobem a ve stejné míře. Pro mnohé zaměstnance může být finanční ohodnocení skutečně nejdůležitější, pro jiné však naopak může mít menší význam než jiné stimuly. Vzhledem k této skutečnosti – a přesnější závěr v tomto ohledu lze jen těžko formulovat – by měli mít členové managementu všech organizací na paměti, že jedině efektivní systém opravdu diferencovaného motivování a odměňování pracovníků může mít naději na úspěch. Avšak ani diferencované odměňování podle výkonu ještě nemusí vést ke zvýšení výkonu u všech pracovníků příslušné organizace.³¹

V rámci této kapitoly předložené práce lze společně s Jiřím Plamínkem dále zdůraznit, že „... motivace má mohutný pozitivní potenciál. Často pomáhá tam, kde selhávají direktivní řízení, autoritativní výchova, psychický nátlak, fyzické násilí, manipulativní techniky a populistické triky. Kdykoli k ní dozrají lidé a podmínky, úspěšně konkuruje těmto primitivnějším nástrojům, a je-li citlivě užívána, vnáší do vztahů mezi lidmi důvěru a noblesu. Již ve své podstatě má vepsanu nutnost pochopení druhých lidí. Kdo od lidí potřebuje získat něco bez násilí, kdo je chce motivovat, je nucen přestat myslet jen na sebe. Motivovat znamená nejen brát, ale také dávat, je to proces, při kterém nabízíte člověku, od kterého něco potřebujete, uspokojení jeho zájmů ... Aby tohle bylo možné, aby motivace

³¹ KOCIANOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: GradaPublishing, 2010. ISBN 978-80-247-2497-3, str. 38 – 39

nebyla ponížena na pouhou manipulaci, musíte zájmy druhých lidí chápat, rozumět jim. Motivace vás tedy nutí zajímat se o druhé. Už to je velký čin v dnešním povrchním, uspěchaném světě.“³²

Motivace jako významný předpoklad pro vedení lidí se v rámci řízení lidských zdrojů musí uplatňovat také v případě středoškolských učitelů, i když se u nich předpokládá vysoká míra zaujetí pro práci a tedy také vysoká míra vnitřní motivace. V případě pedagogů a specificky pak středoškolských pedagogů by podle Aleny Vališové a Hany Kasíkové a kol. měly motivační strategie zahrnovat především následující základní aspekty:³³

- Motivaci ke zvyšování výkonu: zahrnuje důraz na vybavenost pracovního prostředí, dále na organizaci pracovní doby, samozřejmě na způsoby hodnocení a odměňování, ale také na delegování pravomocí, odpovědnosti a vlivu a konečně na odstraňování stereotypu v pedagogické práci;
- Motivaci vedoucí ke stabilizaci pedagogického sboru: spočívá ve využití různých ekonomických a mimoekonomických podnětů, např. finančního ohodnocení, odměn, možností dalšího kariérního postupu, pracovního a osobnostního rozvoje, pracovních podmínek a klimatu příslušné školy;
- Motivaci ke zvyšování kvalifikace a účasti na řízení: v tomto případě se jedná o využití smysluplného systému dalšího vzdělávání, ale také o silnou podporu inovativních snah ze strany jednotlivých učitelů, propracovaný systém účasti pedagogů na řízení příslušné školy a jejich procesů.

³² PLAMÍNEK, Jiří. *Tajemství motivace. Jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. Praha: GradaPublishing, 2010. ISBN 978-80-247-3447-7, str. 11

³³ VALIŠOVÁ, Alena. KASÍKOVÁ, Hana (eds.) *Pedagogika pro učitele*. Praha: GradaPublishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9, str. 110

3 SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ STŘEDNÍCH ŠKOL

Není snad zapotřebí zdůrazňovat, že v důsledku dynamického rozvoje technologií, ale také v důsledku společenského, politického, ekonomického, kulturního a demografického vývoje, narůstají nároky na kvalitu a efektivitu vzdělávacího procesu. Proto je zcela logické, že dochází také k permanentnímu narůstání požadavků, které společnost klade na učitele či na školy obecně. Je mimo jakoukoli pochybnost, že místa středoškolských učitelů musí zastávat vysokoškolsky kvalifikovaní odborníci s pedagogickým vzděláním. Konkrétně v případě středoškolských učitelů je proto vyžadováno ukončené odpovídající vysokoškolské vzdělání magisterského stupně.³⁴

Alena Vališová, Hana Kasíková a kol. v roce 2011 ve své práci shrnuly, že „... současná situace v učitelském vzdělávání v České republice odráží liberální atmosféru popřevratového školství. Každá instituce vzdělávající učitele má v podstatě své vlastní pojetí učitelské přípravy, společný je pouze legislativně daný rámec: vysokoškolský charakter ... a základní obsahové vymezení (tedy aprobační předměty, pedagogika, psychologie, oborové didaktiky a pedagogická praxe ... Učitelství vyšších sekundárních škol tradičně realizují filosofické a přírodovědecké fakulty. Má podobnou strukturu jako učitelství nižších sekundárních škol. I ono je většinou dvouoborové ... Podobně jako ve studiu učitelství pro primární školy i ve studiu učitelství pro vyšší stupně škol se ve vzdělávání učitelů vcelku úspěšně prosazuje široce pojatý zřetel na žáka a na rozvoj odborných a pedagogických kompetencí učitele.“³⁵

Právě citované konstatování lze považovat za vhodný, nicméně jen stručný úvod k problematice současného systému vzdělávání učitelů středních škol v České republice a jeho jednotlivých aspektů. V následujícím textu bude tato problematika podrobněji popsána. Ještě předtím však bude žádoucí specifikovat aktuální trendy vývoje profese učitele.

³⁴ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika. Pro studium a praxi*. Praha: GradaPublishing, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9, str. 74

³⁵ VALIŠOVÁ, Alena. KASÍKOVÁ, Hana (eds.) *Pedagogika pro učitele*. Praha: GradaPublishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9, str. 46

Tyto trendy totiž významným způsobem působí na systém vzdělávání středoškolských učitelů. Podle Ilony Gillernové se jedná především o následující trendy:³⁶

- Trend k postupné profesionalizaci a osamostatnění profese učitele;
- Trend k všeobecnému ovlivňování vývoje žáka: V této souvislosti vzrůstá důraz kladený společností na problematiku socializace žáka, socializační působení učitele na žáky a na celkové formování dospívajících osobností;
- Trend ke specializaci a partikulárnímu působení učitele: Modelově se jedná právě o situaci na středních školách. Učitelé jsou zde v kontaktu s žáky pouze poměrně krátkou dobu, čili jen v určitých vyučovacích hodinách. Proto je zapotřebí jejich činnost systematicky organizovat;
- Trend k intenzifikaci působení: V tomto ohledu se rozvíjí primární akcent na individuální přístup k žákům, je zdůrazňován zcela zásadní význam celkového zefektivňování výchovně vzdělávacího působení pedagogů;
- Trend k demokratizaci učitelské profese: Postupně totiž dochází k jistému vyrovnávání rozdílů v požadavcích na přípravu různých typů učitelství, ale také k vyrovnávání životních podmínek a životního stylu pedagogů. Stejná je např. profesní dostupnost profesního statusu učitelství pro muže i ženy.

Systém vzdělávání středoškolských učitelů musí adepty na pedagogickou práci vybavit širokým spektrem kompetencí. Ústřední roli v tomto spektru sice hrají pedagogické kompetence, nicméně pro ně nelze opomíjet další kompetence důležité pro efektivní práci. Jejich přehled nabízí např. Libuše Podlahová a kol.:³⁷

- Pedagogické kompetence: jsou nazývány též didaktické nebo didakticko-pedagogické kompetence. Nespočívají pouze v tom, že určitý učitel „umí učit“ nebo „umí přednášet“. Pedagogické kompetence jsou souborem specifických a expertních znalostí, dovedností a postojů, ale i zkušeností, které reflektují dynamiku vzdělávacích

³⁶ GILLERNOVÁ, Ilona. KEBZA, Vladimír. RYMEŠ, Milan. *Psychologické aspekty změn v české společnosti. Člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: GradaPublishing, 2011. ISBN 978-80-247-2798-1, str. 145

³⁷ Libuše a kol. *Didaktika pro vysokoškolské učitele. Vybrané kapitoly*. Praha: GradaPublishing, 2012. ISBN 978-80-247-4217-5

procesů. Pedagogické kompetence proto zahrnují také interpersonální strategie, rozvíjení osobností svěřených žáků, tvorbu studijních materiálů, ale také sebehodnocení a sebereflexi;

- Odborně předmětové kompetence: zahrnují kompetence ve vědeckých základech daných předmětů, které jsou aprobační příslušného učitele. Ten je musí samozřejmě ovládat lépe než žáci, a to včetně metodologie;
- Psychologické kompetence: jedná se o kompetence ve způsobech nahlížení na učící se subjekty, tedy žáky, a to z hlediska jejich individuálních zvláštností, možností, ale také bariér učení, vytváření vztahů a hodnot;
- Komunikativní kompetence: v tomto případě jde primárně o kompetence ve vytváření vztahů mezi učitelem a jeho žáky, ve vytváření pozitivního klimatu soužití a spolupráce, ale samozřejmě také o adekvátní užívání jazykových a jiných výrazových prostředků, moderních komunikačních a informačních technologií a dalších aspektů mezilidské komunikace;
- Řídící a organizační kompetence: tato skupina kompetencí zahrnuje kompetence rozhodovací, manažerské, plánovací, strategické a kontrolní, jejichž efektivní využití by mělo vést k cílevědomému plánování, dále pak k plynulému průběhu vyučovacího procesu, k jeho racionální organizaci a k objektivnímu analyzování, evaluování a hodnocení jeho výsledků;
- Poradenské a konzultativní kompetence: poněkud zjednodušeně řečeno se jedná o kompetence umět si poradit při efektivním řešení nejrůznějších studijních, osobních a odborných problémů žáků v učitelově péči;
- Organizačně administrativní kompetence: zahrnují kompetence vykonávat funkce v rámci organizace příslušné školy, vytvářet vzdělávací programy pro žáky, vést administrativu související s povoláním učitele, navazovat kontakty s nejrůznějšími partnery školy, ať už se jedná o partnery domácí či zahraniční, ale také o kompetence vystupovat v médiích, organizovat odborné akce, žákovské konference, workshopy, vést praxe, exkurze, sportovní kurzy, připravovat porady atd.

K výše uvedenému lze ještě dodat, že o získání pedagogických kompetencí se musí snažit každý jednotlivý učitel, a to nejen v době své vysokoškolské studijní přípravy, nýbrž

také během celé své pedagogické praxe. Každý učitel v tomto ohledu musí využívat své životní zkušenosti a musí provádět důkladnou sebereflexi. Nikdo by neměl spoléhat na to, že profesní kompetence mohou být tzv. vrozené. Míra „vrozenosti“ těchto předpokladů je totiž velmi nízká.

Alena Nelešovská upozorňuje, že „... rozvoj učitelovy osobnosti není jednoduchou záležitostí. Jako všechny utvářecí procesy je procesem složitým a dlouhodobým. Základem socio-profesní přípravy jsou tři dimenze – teoretická (vědomostní), praktická (dovednostní) a osobnostní (hodnotová, axiologická). Teprve vzájemné propojení onoho trojúhelníku „vím, umím, chci“ může vytvořit plnohodnotného, profesně dokonale připraveného učitele, který se stane rozhodujícím činitelem při realizaci kvalitních změn ve školství.“³⁸ Ovšem Alenou Nelešovskou zmíněné základní tři dimenze socio-profesní přípravy učitele nesmí být akcentovány pouze v rámci počáteční či vstupní vysokoškolské přípravy adeptů na povolání středoškolského učitele, nýbrž je nutné na ně klást důraz také v rámci dalšího či průběžného vzdělávání pedagogických pracovníků a obecněji pak v kontextu celoživotního vzdělávání.

³⁸ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: GradaPublishing, 2005. ISBN 978-80-247-0738-1, str. 12

4 HODNOCENÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Hodnocení pedagogických pracovníků musíme chápat v širším kontextu pedagogické evaluace, což podle Libuše Podlahové a kol. je „... zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat, která charakterizují stav, kvalitu a efektivitu vzdělávací soustavy. Zahrnuje hodnocení vzdělávacích procesů, hodnocení vzdělávacích projektů, hodnocení vzdělávacích výsledků, hodnocení práce škol a učitelů, učebnic atd. Pedagogická evaluace má význam pro korekce a inovace vzdělávací soustavy, pro plánování strategií rozvoje.“³⁹ Je tedy zcela zřejmé, že hodnocení pedagogických pracovníků je pouze jedním z aspektů rozsáhlého komplexu činností tvořících pedagogickou evaluaci. Ovšem je mimo jakoukoli pochybnost, že se jedná o aspekt mimořádně důležitý a klíčový.

V rámci této kapitoly předložené práce lze dále stručně předeslat, že hodnocení pedagogických pracovníků a výsledků jejich výchovně vzdělávací činnosti systémově navazuje na kontrolní činnost vykonávanou především ze strany vedení příslušné školy, což lze považovat za vnitřní kontrolu, ale také ze strany České školní inspekce, což lze označit za vnější kontrolu. Tato návaznost vyplývá již ze skutečnosti, že kontrola má funkci poznávací, porovnávací, nápravnou a ovšem funkci hodnotící.⁴⁰ V rámci této práce bude primární pozornost věnována vnitřní kontrole a navazujícímu hodnocení učitelů. Ještě předtím je však nutné zdůraznit, že hodnocení učitelů a výsledků jejich práce je mimořádně důležité především vzhledem k tomu, že kvalita profesního výkonu každého učitele výrazným způsobem ovlivňuje jak efektivitu učení a vzdělávací výsledky žáků, tak i psychosociální vztahy v jednotlivých školních třídách a tedy kolektivech dospívajících jedinců.⁴¹

Vnitřní kontrola, jak již bylo výše naznačeno, je realizována vedoucími pracovníky jednotlivých středních škol, přičemž obvykle se tak děje – nebo mělo by se dít – formou hospitace. Na základě tímto způsobem zjištěných výsledků pak vedoucí pracovníci, tedy ředitel školy a jeho zástupce, někdy však také předsedové předmětových komisí či metodických sdružení, hodnotí jednotlivé pedagogické pracovníky. Jako pravděpodobně nej-

³⁹ PODLAHOVÁ, Libuše a kol. *Didaktika pro vysokoškolské učitele. Vybrané kapitoly*. Praha: GradaPublishing, 2012. ISBN 978-80-247-4217-5, str. 143

⁴⁰ PRŮCHA, Jan. WALTEROVÁ, Eliška. MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2, str. 106

⁴¹ PRŮCHA, Jan. VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. Praha: GradaPublishing, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1, str. 116

vhodnější formu hodnocení lze v tomto ohledu doporučit rozhovor vedený na nerušeném místě a zásadně přátelským tónem. Primárním cílem hodnocení totiž není kárat a vytýkat chyby či nedostatky, nýbrž v pozitivním duchu poskytovat zpětnou vazbu a tím danému učiteli pomáhat a motivovat ke zkvalitňování pracovního výkonu. Kontrola a na ní navázané hodnocení pak vytvářejí zcela nezbytný kritériální předpoklad pro odměňování. Na tomto místě lze ještě s Alenou Vališovou, Hanou Kasíkovou a kol. doporučit, že kontrolní činnost by měla být komplexní, což znamená, že z jedné jediné použité formy a jedné jediné kontroly jistě nelze vyvozovat dalekosáhlé hodnotící závěry o pedagogické práci konkrétního učitele.⁴²

Ředitelé škol, jejich zástupci a případně i vedoucí předmětových komisí či metodických sekcí a sdružení posuzují práci jednotlivých učitelů obvykle na základě pozorování jejich výuky. Používají přitom jednoduché, nestandardizované postupy, které jsou často založené jen na subjektivní zkušenosti pozorovatelů.⁴³ Zmíněná subjektivita přitom může mít své výhody i nevýhody. Výhody spočívají především ve znalosti konkrétních hodnocených pedagogů, v obeznámenosti ředitelů škol a dalších hodnotitelů s charakteristikami jejich osobností, stylů práce, nezřídka i rodinného zázemí či osobního života. Tato skutečnost hodnotitelům umožňuje lépe a hlouběji pochopit mnohé aspekty pedagogické práce konkrétního učitele. Na druhou stranu však subjektivní charakter hodnocení vytváří prostor pro uplatňování osobních pohnutek, což nemusí být spravedlivé.

Výše byl jako nejvhodnější forma hodnocení práce učitele doporučen rozhovor vedený na nerušeném místě. Viola Horská v této souvislosti zdůrazňuje, že proto, aby bylo hodnocení práce učitele skutečně efektivní a aby směřovalo ke zlepšení jeho výkonu a dosahovaných výsledků, mělo by být realizováno formou motivačního rozhovoru. V rámci motivačního rozhovoru se totiž mohou uplatnit tzv. koučovací otázky směřující ke zlepšení vnímání reality, dosahovaných výsledků i příčin možného selhání nebo neúspěchu. Hodnocení by mělo být zásadně povzbuzující a podporující, tedy – jinými slovy – mělo by mít motivační charakter. V některých případech je samozřejmě nutné v rámci hodnocení také kritizovat. Kritika by však měla být konstruktivní, měla by směřovat k hodnocení konkré-

⁴² VALIŠOVÁ, Alena. KASÍKOVÁ, Hana (eds.) *Pedagogika pro učitele*. Praha: GradaPublishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9, str. 110

⁴³ PRŮCHA, Jan. VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. Praha: GradaPublishing, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1, str. 116

ního výkonu a nikoli osobnosti učitele a měla by být zaměřena do budoucnosti, což znamená, že by měla pomáhat učitelům najít odpověď na otázku, co na své práci může příště zlepšit. V rámci motivačního rozhovoru je také zapotřebí poskytnout pedagogovi možnost vyjádřit své vlastní sebehodnocení. Ředitel pak takové sebehodnocení musí brát vážně.⁴⁴

Na proces hodnocení pedagogických pracovníků logicky navazuje fenomén jejich odměňování. Výrazné specifikum odměňování učitelů spočívá ve skutečnosti, že zásadní součástí jejich finanční odměny představuje tarifní mzda a pouze velmi malou část pak pohyblivá složka mzdy, typicky např. osobní ohodnocení, navázané na kvalitu jejich profesního výkonu nebo na práci nad rámec povinností. To pak v praxi znamená, že pedagogové svým případně zvýšeným pracovním úsilím mohou výši své výplaty pozitivně ovlivnit jen velmi malou měrou a že ředitelé škol v tomto ohledu nedisponují patřičně účinným motivačním nástrojem. Tato skutečnost má závažné následky.

Na některé z nich upozorňuje např. Robert Čapek, když konstatuje, že ředitel školy „... je nejen tím, kdo posiluje klima školy pozitivními city (tedy laskavostí a trpělivostí), se kterými hledí na své učitele a žáky, ale je také tím, kdo rozděluje učitelům peníze. Tím, kolik jich je na jejich výplatnicích, zároveň ukazuje, co je podle jeho názoru důležité ve škole. Učitelé jsou trochu rukojmím svého koníčka, tedy učení, a zejména nástupní platy jsou opravdu zatěžkávací zkouškou nadšení a elánu. Proto se zájmem hledí na to, co ředitel hodlá ohodnotit několika stokorunami nebo tisíci navíc. Někteří ředitelé zveřejňují kritéria osobních odměn, jiní ne. Ovšem peníze (a jejich prostřednictvím vyjádřená (ne)spokojenost vedení školy s konkrétním učitelem) ovlivňují pracovní spokojenost, a tedy i klima školy výrazným způsobem.“⁴⁵

Stávající systém odměňování a hodnocení pedagogických pracovníků v žádném případě nelze považovat za optimální. Celá řada autorů odborné literatury se k této problematice více či méně podrobně vyjadřuje a v této souvislosti pak formuluje různé návrhy a doporučení.

⁴⁴ HORSKÁ, Viola. *Koučování ve školní praxi*. Praha: GradaPublishing, 2009. ISBN 978-80-247-2450-8, str. 153 – 154

⁴⁵ ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: GradaPublishing, 2010. ISBN 978-80-247-7370-4, str. 156

Také např. Lucie Zormanová konstatuje, že v rámci systému odměňování pedagogických pracovníků jsou nezbytné změny. Odměňování učitelů by se podle zmíněné autorky již nemělo odvíjet pouze od délky praxe a požadované kvalifikace. Pokud chce společnost zvýšit kvalitu pedagogické práce a pokud ji chce také patřičně platově vyjádřit či ohodnotit, je nutné vypracovat systém kariérního postupu, na který by byl navázán postup platový. Takový systém, který by byl založený na diferenciaci a kategorizaci pedagogických činností a na definování jejich kvalifikačních předpokladů, by měl umožnit postup konkrétního pedagogického pracovníka na základě jeho funkční specializace, ale také na základě kvality a kreativity jeho práce, a to zařazením do vyššího kvalifikačního, a tedy i platového stupně. V rámci toho by mělo dojít k zavedení řady kvalifikačních kategorií pro učitele. Jako příklad takové kategorie zmíněná autorka uvádí třeba kategorii specialista pro vývoj školního vzdělávacího programu a evaluaci práce školy, vedoucí metodického sdružení, výchovný poradce, uvádějící učitel, metodický odborník atd. Protagonisté těchto kategorií by ovšem měli nárok na vyšší tarifní platy.⁴⁶

⁴⁶ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika. Pro studium a praxi*. Praha: GradaPublishing, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9, str. 74 – 75

5 DUŠEVNÍ HYGIENA UČITELŮ STŘEDNÍCH ŠKOL

K tomu, aby středoškolští učitelé mohli efektivně a kvalitně vykonávat svoji profesi, je nezbytné, aby zvládli alespoň minimální penzum informací, technik a dovedností z oblasti psychohygieny neboli duševní hygieny. Pokud určitý učitel udělá něco dobrého pro sebe, pro svou psychickou pohodu, pro dodržení vhodného rytmu práce a odpočinku nebo pro uvědomění si pozitivních stránek života, zdůrazňují Ilona Gillernová, Lenka Krejčová a kol., udělal již jen tím mnohé pro své žáky a tedy pro celou společnost. V takovém případě totiž učitel na své žáky, na jejich rodiče, ale také na své kolegy nepřenáší případnou únavu, špatnou náladu, své problémy atd. Naopak dokáže mnohem pružněji a také pohotověji reagovat na jednotlivé žáky i na celé třídy, vnímá druhé lidi přesněji a mnohem méně zkresleně.⁴⁷ Zvládnutí zásad duševní hygieny a jejich praktické realizace v profesním životě by proto mělo rozhodně patřit do základní kvalifikační výbavy každého středoškolského učitele.

Podle Libuše Čeledová a Rostislava Čevely se pojmem duševní hygienaneboli psychohygieny „... rozumí systém propracovaných pravidel a rad sloužících k udržení, prohloubení nebo znovuzískání duševní rovnováhy. Základním pojmem duševní hygieny je pojem duševního zdraví, pod kterým chápeme dosažení ideálního stavu, jenž je výsledkem dodržování zásad duševní hygieny. Duševní hygiena je nauka o tom, jak si chránit a upevňovat (případně znovu získat) duševní zdraví a jak zvyšovat odolnost člověka vůči nejrůznějším škodlivým vlivům. Má člověka naučit, jak předcházet psychickým obtížím. Pokud již nastaly, učí ho, jak je nejlépe zvládat. Uplatňuje se v prevenci psychických poruch a nemocí. Zahrnuje zásady životosprávy, jednání s lidmi, řešení konfliktů a různých životních situací, zvládání emocionálního napětí, stresových situací, psychických zátěží apod.“⁴⁸

Citovaný text lze považovat za rámcovou definici pojmu duševní hygiena, která vyhovuje potřebám předložené práce. Na tomto místě lze ještě doplnit, že duševní neboli mentální hygiena lze podle Tomáše Petra, Evy Markové a kol. z akademického hlediska

⁴⁷ GILLERNOVÁ, Ilona. KREJČOVÁ, Lenka a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: GradaPublishing, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9, str. 102

⁴⁸ ČELEDOVÁ, Libuše. ČEVELA, Rostislav. *Výchova ke zdraví. Vybrané kapitoly*. Praha: GradaPublishing, 2011. ISBN 978-80-247-3213-8, str. 64

považovat za vědní obor, „... který zkoumá biologické a sociální podmínky působící na psychiku, zabývá se vývojem a upevňováním duševního zdraví a jeho prevencí.“⁴⁹ A konečně např. Karel Dušek a Alena Večeřová Procházková naléhavě konstatují, že „... dodržování zásad, které upevňují duševní zdraví – jde především o zásady duševní hygieny – patří mezi základní povinnosti každého jedince. Dodržování zásad duševní hygieny posiluje adaptační schopnosti organismu, působí při udržení pracovní schopnosti a zvyšuje tak celkový potenciál duševních i tělesných schopností.“⁵⁰

Ilona Gillernová, Lenka Krejčová a kol. shrnují, že duševní hygienu, kterou definují jako soubor technik, informací, prvků životního stylu, který umožňuje vyrovnání se se zátěží a minimalizaci jejich dopadů na zdraví člověka, lze v kontextu situace pedagogů chápat celkem ve třech základních rovinách:⁵¹

- Jako životní styl (primární prevence): duševní hygiena v této rovině směřuje k pravidelnému zařazování kondičních a očistných cvičení, např. relaxace, do pravidelného plánu běžného dne, a to bez ohledu na právě očekávanou zátěž. Tímto způsobem chápaná a především realizovaná duševní hygiena představuje postupnou, ale účinnou cestu k postupnému zvyšování vlastní odolnosti konkrétního středoškolského učitele;
- Jako příprava na náročné životní situace (sekundární prevence): v této rovině se duševní hygiena zaměřuje na tzv. doladění kondice určitého středoškolského učitele, na snížení jeho psychického napětí, a to ještě předtím, než nastane obtížná situace, ať je již očekávaná, nebo nikoli;
- Jako první pomoc (terciální prevence): duševní hygiena realizovaná jako první pomoc představuje konkrétní postupy a techniky, jak rychle a hlavně efektivně minimalizovat nežádoucí dopady stresových situací, a to pokud možno co nejdříve poté, co taková náročná situace odezní.

⁴⁹ PETR, Tomáš. MARKOVÁ, Eva a kol. *Ošetřovatelství v psychiatrii*. Praha: GradaPublishing, 2014. ISBN 978-80-247-9253-8, str. 22

⁵⁰ DUŠEK, Karel. VEČEŘOVÁ PROCHÁZKOVÁ, Alena. *První pomoc v psychiatrii*. Praha: GradaPublishing, 2005. ISBN 978-80-247-7745-0, str. 157

⁵¹ GILLERNOVÁ, Ilona. KREJČOVÁ, Lenka a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: GradaPublishing, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9, str. 103

Alena Nelešovská ve své práci upozorňuje na zajímavou souvislost mezi duševní hygienou učitele a jeho prací s hlasem. Zejména u začínajících učitelů lze někdy pozorovat nepřirozený hlas způsobený trémou, nervozitou, rozčilením atd., ale s tímto problémem se setkávají také mnozí starší a zkušenější učitelé, pokud jsou rozrušeni či vyvedeni z rovnováhy, ať se tak již stalo z jakéhokoli důvodu. Učitel musí v zájmu efektivity jeho působení před žáky vystupovat v dobré pohodě a v duševní rovnováze, v klidu a jistotě, která by měla vyplývat především z jeho důkladné přípravy na konkrétní vyučovací hodinu. Pro hlas učitele je proto důležitá nejen hlasová, ale také duševní hygiena. Kombinace obou těchto hygien významně přispívá ke zdravému, přiměřeně sebevědomému a kultivovanému hlasovému a osobnostnímu projevu pedagogického pracovníka.⁵²

Realizace efektivní duševní hygieny v životě konkrétních učitelů však naráží na celou řadu obtíží, které ve své práci shrnují např. Ilona Gillernová a kol.: „Ačkoli je škola jako instituce zmiňována v souvislosti s garantováním řady probíhajících i plánovaných změn, poněkud mimo těžiště pozornosti stojí učitel jako konkrétní osoba, učitel jako vykonavatel nových a transformovaných odpovědností školy. V médiích i v odborné literatuře převažují v souvislosti s osobou učitele stále ještě výčty nároků, popisy selhání, rizika či negativní modely, které učitel nabízí. Méně se – jak v médiích, tak v odborných textech – dostává informací o rovině eufunkční, sdělení o tom, co učitelům pomáhá přestát obtíže jejich náročné profese. Často tak v učitelské profesi, přiřazované v současné době k profesím pomáhajícím, zůstává ten, kdo pomáhá, sám a víceméně bez pomoci.“⁵³ České školství nemá zpracován, natožpak zaveden, žádný systém prevence syndromu vyhoření, jímž jsou právě učitelé ve zvýšené míře ohroženi. Přitom je mimo jakoukoli pochybnost, že syndrom vyhoření značně snižuje kvalitu pedagogické práce jím postižených učitelů.

⁵² NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: GradaPublishing, 2005. ISBN 978-80-247-0738-1, str. 122

⁵³ GILLERNOVÁ, Ilona. KEBZA, Vladimír. RYMEŠ, Milan. *Psychologické aspekty změn v české společnosti. Člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: GradaPublishing, 2011. ISBN 978-80-247-2798-1, str. 143

6 SHRUTÍ – DŮVODY PRO VOLBU A SETRVÁNÍ V UČITELSKÉ PROFESI

Odborná literatura nám bohužel neposkytuje dostatečnou odpověď na otázku, proč si někteří mladí lidé jako profesi volí právě učitelství a proč v této profesi zůstávají i poté, co deklarují nespokojenost s různými aspekty učitelství. V odborné literatuře se obvykle setkáme s různými výchy nároků ve vztahu k učitelům, dozvíme se, jaký by měl ideální učitel být, jakými aspekty by se měla vyznačovat jeho osobnost atd. Rovněž se v odborné literatuře můžeme setkat s výchy rizik a problémů, kterým jednotliví učitelé musí během svého profesního života čelit a které v krajním, ovšem nikterak výjimečném důsledku, mohou vést až k propuknutí a rozvoji syndromu vyhoření. Někteří autoři odborné literatury se pak v této souvislosti ještě neopomenou zmínit, že výše finančního ohodnocení pedagogické práce je v České republice nedostatečná, ovšem obvykle současně dodají, že motivace k práci se nemůže vyčerpávat jejím finančním aspektem, protože – jak již bylo podrobněji rozebráno v souvislosti s motivací – zde sehrává roli zejména faktor náplně a charakteru samotné práce. Více poznatků nám odborná literatura většinou nenabídne.

Pokud tedy chceme získat odpověď na otázku, jaké důvody vedou mladé lidi k volbě učitelské profese a jaké důvody je pak přimějí u této profese setrvat, pak se musíme tázat především samotných pedagogů.

V rámci předložené práce byla proto ještě před samotným dotazníkovým šetřením, které představuje jádro její empirické části, realizována přípravná fáze výzkumu, a to prostřednictvím rozhovorů s řadovými středoškolskými pedagogy. Tyto rozhovory sledovaly cíl v podobě předběžného seznámení se s aktuální problematikou motivace mezi středoškolskými učiteli. V následujícím textu jsou stručně prezentována hlavní zjištění. Již na tomto místě je však nutné upozornit, že tato zjištění se primárně vztahují ke zkoumanému vzorku, takže otázka jejich platnosti pro učitele v České republice obecně je otevřená.

Středoškolští učitelé si v mládí svou současnou profesi zvolili obvykle z několika základních důvodů. Především je bavily – a většinu z nich stále baví – ty předměty, které tvoří jejich odbornou aprobaci. Většinou se také ve svých předmětech stále vzdělávají, zpravidla prostřednictvím samostudia realizovaného z vlastní vůle. Tuto skutečnost je nutné považovat za dobrý kvalifikační předpoklad. Dále se pak většina oslovených pedagogů předtím, než si zvolili odpovídající směr vysokoškolského studia a než nastoupili do praxe,

domnívala, že je bude bavit práce s mládeží. Právě v tomto ohledu obvykle v průběhu desítek let praxe došlo k největšímu zklamání. Na toto zklamání přitom pedagogy nemůže v podstatě nikdo dopředu připravit. Pedagogická praxe, absolvovaná studenty učitelství během jejich vysokoškolské přípravy, je příliš krátká na to, aby adepti pedagogické profese důkladně poznali všechny její aspekty.

Nezanedbatelným faktorem, který pro některé mladé lidi činí profesi pedagoga do značné míry atraktivní, jsou také relativně časté prázdniny. Prázdniny či obecněji větší množství volného času pak představují také faktory, které mnohé učitele vedou k setrvání u pedagogické profese i poté, co s ní začnou být nespokojení, či poté, co začnou ostřeji vnímat problémy s ní spojené. Větší objem volného času obecně oceňují především učitelé v roli rodičů. Relativní dostatek volného času, který mohou věnovat vlastním dětem, někteří z nich považují za kompenzační faktor ve vztahu k nízkému finančnímu ocenění.

Dalším významným faktorem, který vede k setrvání v profesi, je zcela jednoduše zvyk – práce vykonávaná po celá desetiletí se prostě neopouští snadno – spojený s oprávněnými obavami, zda by si učitel svým přechodem k jiné profesi ještě nepohoršil. V současné době ovlivněné důsledky ekonomické krize k tomu navíc přistupuje fakt ztížené situace na trhu práce.

Výše naznačená zjištění, která byla získána prostřednictvím přípravných rozhovorů se středoškolskými pedagogy, byla vzata jako východisko pro sestavení dotazníku a realizaci dotazníkového šetření.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

7 METODOLOGIE EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

V úvodu předložené práce bylo předesláno, že v její empirické části bude především realizováno dotazníkové šetření, jehož primárním cílem bude zjistit, jaká je úroveň motivace k výkonu učitelské profese u vybraného vzorku středoškolských pedagogů, jaké faktory jejich motivaci posilují a jaké ji naopak oslabují. Na základě vyhodnocení dotazníkového šetření pak budou formulována vlastní doporučení pro praxi.

Dotazníkové šetření se pokouší odpovědět na tyto výzkumné otázky:

- Jaká je úroveň motivace k výkonu učitelské profese u vybraného vzorku středoškolských pedagogů?
- Jaké faktory posilují motivaci u vybraného vzorku středoškolských pedagogů?
- Jaké faktory motivaci u vybraného vzorku středoškolských pedagogů naopak oslabují?

Dotazníkové šetření bylo zaměřeno na středoškolské učitele působící na území Zlínského kraje. Ze zkoumaného vzorku byli již dopředu záměrně vynecháni učitelé působící na gymnáziích, tedy na do jisté míry elitních školách. Důvodem byla snaha získat poněkud homogennější vzorek respondentů. Na gymnázia totiž ze základních škol přicházejí ti prospěchově nejlepší žáci, u kterých se navíc předpokládá velký zájem o pokračování ve studiu na vysoké škole. Se značnou mírou oprávněnost se lze tedy domnívat, že pedagogická práce s těmito žáky má jiný charakter a tudíž i faktory související s motivací se u učitelů na gymnáziích budou pozitivně odlišovat od situace jejich kolegů pracujících na jiných typech středních škol.

Zjednodušeně řečeno: Žáci na gymnáziích se ve srovnání se žáky na jiných typech středních škol vyznačují vyšší mírou zájmu o studium, vyšší motivovaností pro studium a samozřejmě celkově lepšími studijními výsledky. Proto i práce s těmito žáky je z jistého hlediska snazší než práce s méně motivovanými žáky např. na odborných učilištích, a tudíž i důvody pro setrvání v profesi budou u těchto učitelů jiné. Tato konstatování zakládají na osobních rozhovorech, které autorka předložené práce v uplynulých letech vedla se středoškolskými pedagogy různých typů středních škol. Nejedná se tedy o sdělení objektivních výsledků určitého empirického šetření, nýbrž o reflexi subjektivních vyjádření některých středoškolských učitelů.

Pro potřeby dotazníkového šetření tedy byli osloveni učitelé ze škol nabízejících současně maturitní obory i učební obory či, jinak řečeno, obory zakončené výučním listem. Autorka předložené práce na základě výše zmíněných rozhovorů totiž předpokládá, že právě práce s žáky z těchto škol je z pedagogického hlediska obtížná a že klade vysoké nároky na motivovanost. Pro realizaci šetření byla zvolena ta část učitelů, kteří na zmíněných školách vyučují teoretické předměty a jejichž věk se pohybuje v rozmezí čtyřiceti až padesáti let, přičemž průměrný věk činil 46 let. Všichni tito učitelé přitom vykonávali pedagogickou praxi od ukončení svého vysokoškolského studia. U těchto pedagogů lze totiž oprávněně předpokládat značnou míru profesních zkušeností a také jejich důkladnou reflexi. Učitelé pak byli rozděleni do dvou základních skupin, a to na základě pohlaví.

Jako vážný problém se však ukázalo získání dostatečného množství respondentů. Zhruba tři čtvrtiny oslovených pedagogů – komunikace s nimi probíhala prostřednictvím elektronické pošty – se odmítly dotazníkového šetření zúčastnit. Nakonec se podařilo pro spolupráci získat 15 středoškolských učitelek a 15 středoškolských učitelů. Počet respondentů tedy činil 30. To samozřejmě není nikterak reprezentativní vzorek respondentů, nicméně – jak již bylo výše naznačeno – přesně 96 učitelů z celkového počtu 126 oslovených buď vůbec nereagovalo na žádost autorky práce o spolupráci, nebo spolupráci odmítlo, obvykle s odkazem na nedostatek času. Komunikace s těmi respondenty, kteří spolupracovali, pak probíhala prostřednictvím elektronické pošty.

Dotazník rozesílaný prostřednictvím e-mailu respondentům obsahoval výhradně otázky uvedené v příloze č. 1. Údaje týkající se pohlaví, věku a délky praxe jednotlivých pedagogů byly zjišťovány prostřednictvím komunikace s nimi. Dotazník sestává ze 14 položek – výroků, přičemž respondenti označovali míru svého souhlasu či naopak nesouhlasu s předmětným výrokem. Vyznačovali tedy svoji odpověď na škále zahrnující tyto možnosti: vůbec nevystihuje – spíše nevystihuje – neutrální postoj – spíše vystihuje – úplně vystihuje. Číselné hodnoty v tabulkách u jednotlivých položek představují absolutní vyjádření.

8 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ A JEHO VYHODNOCENÍ

Tabulka 1. Povolání učitele jsem si zvolil/zvolila, protože jsem si myslel/myslela, že mě bude bavit.

	Vůbec nevystihuje	Spíše nevystihuje	Neutrální	Spíše vystihuje	Úplně vystihuje	Celkem
Ženy	0	1	1	7	6	15
Muži	1	1	2	7	4	15
Celkem	1	2	3	14	10	30

Prostřednictvím rozložení variant výroků u první položky dotazníkového šetření bylo zjištěno, že naprostá většina respondentů obojího pohlaví si po ukončení střední školy zvolila studium pedagogiky a posléze i učitelské povolání proto, že se domnívali, že je tato práce bude bavit. Kladný výrok v tomto případě deklarovalo celkem 13 žen z patnácti a 11 mužů z patnácti.

Tabulka 2. Povolání učitele jsem si zvolil/zvolila, protože jsem si myslel/myslela, že budu rád/ráda pracovat s mládeží.

	Vůbec nevystihuje	Spíše nevystihuje	Neutrální	Spíše vystihuje	Úplně vystihuje	Celkem
Ženy	0	1	2	7	5	15
Muži	1	1	3	6	4	15
Celkem	1	2	5	13	9	30

Je zcela zřejmé, že rozložení četností jednotlivých výroků u této položky dotazníkového šetření do značné míry, nikoli však úplně, koresponduje s rozložením četností jednotlivých výroků u předchozí položky. Z toho lze usoudit, že lidé, kteří se kdysi ve

svém mládí domnívali, že je bude práce učitele bavit, se současně domnívali, že budou rádi pracovat s mládeží. Z tohoto zjištění by pak bylo možné dále vyvodit, že studenti pedagogických oborů si práci ve školství primárně spojují s prací s mládeží. Nicméně pro potvrzení této myšlenky je nutné ještě posoudit rozložení četností jednotlivých výroků u následující položky šetření.

Tabulka 3. Povolání učitele jsem si zvolil/zvolila, protože mě baví předměty, které tvoří mou aprobaci.

	Vůbec nevystihuje	Spíše nevystihuje	Neutrální	Spíše vystihuje	Úplně vystihuje	Celkem
Ženy	0	0	1	7	7	15
Muži	0	0	0	7	8	15
Celkem	0	0	1	14	15	30

Výše byla na základě učiněných zjištění formulována myšlenka, že lidé, kteří se kdysi ve svém mládí domnívali, že je bude práce učitele bavit, se současně domnívali, že budou rádi pracovat s mládeží. Z tohoto zjištění pak bylo opatrně vyvozeno, že studenti pedagogických oborů si práci ve školství primárně spojují s prací s mládeží. Nicméně rozložení výroků u této položky dotazníkového šetření ukazuje, že obliba určitých vyučovacích předmětů je u respondentů obou pohlaví ještě vyšší než obliba práce s dětmi. Ba co víc, podíl kladných výroků, je u této položky dotazníkového šetření ještě vyšší než u první položky. Výše formulovaná myšlenka tedy pravděpodobně není zcela relevantní. Ukazuje se totiž, že tím hlavním motivem, který respondenty obojího pohlaví vedl ke zvolení si učitelské profese, byla obliba určitých vyučovacích předmětů.

Tabulka 4. Povolání učitele jsem si zvolil/zvolila, protože jsem nevěděl/nevěděla, jakou jinou práci bych měl/měla dělat.

	Vůbec ne-	Spíše nevy-	Neutrální	Spíše	Úplně	Celkem

	vystihuje	stihuje		vystihuje	vystihuje	
Ženy	4	8	2	1	0	15
Muži	4	6	3	1	1	15
Celkem	8	14	5	2	1	30

Z rozložení výroků u této položky dotazníkového šetření a z porovnání tohoto rozložení s předchozími položkami vyplývá, že pro velkou či převážnou většinu oslovených respondentů obojího pohlaví byla pedagogická dráha vědomou volbou a ne tedy nějakým řešením z nouze či náhradním řešením realizovaným z nedostatku jiných možností. Teoreticky by bylo možné předpokládat, že tato skutečnost vytváří poměrně dobré předpoklady pro to, aby si učitelé zachovali pozitivní vztah ke své profesi i po téměř dvou či třech desítkách let své dosavadní pedagogické praxe.

Tabulka 5. Povolání učitele jsem si zvolil/zvolila, protože mi to doporučili moji rodiče (prarodiče, příbuzní, známí atd.).

	Vůbec nevystihuje	Spíše nevystihuje	Neutrální	Spíše vystihuje	Úplně vystihuje	Celkem
Ženy	2	5	3	4	1	15
Muži	4	4	2	3	2	15
Celkem	6	9	5	7	3	30

Bez ohledu na to, co bylo zjištěno prostřednictvím předchozích položek dotazníkového šetření, je nutné konstatovat, že značná část respondentů obojího pohlaví si učitelské povolání zvolila nejen proto, že se domnívali, že je bude bavit, že je bude bavit práce s mládeží a že je bavily předměty tvořící jejich aprobaci, ale také proto, že jim to doporučovali jejich rodiče (prarodiče, příbuzní, známí atd.). Tento motiv volby učitelského povolání připustilo celkem pět žen i pět mužů, tedy přesně třetina respondentů obou skupin. Je tedy zřejmé, že jednotlivé motivy volby učitelského povolání se navzájem

nevylučují, nýbrž naopak doplňují. Na tomto místě je vhodné upozornit, že vzhledem k věku respondentů, který se pohybuje mezi 40. a 50. rokem života, jejich rozhodování ohledně vysokoškolského studia a následující profesní dráhy probíhalo v období od počátku osmdesátých let do počátku devadesátých let minulého století, tedy za situace ovlivněné komunistickým režimem.

Tabulka 6. Práce učitele mě stále baví.

	Vůbec nevystihuje	Spíše nevystihuje	Neutrální	Spíše vystihuje	Úplně vystihuje	Celkem
Ženy	2	3	6	2	2	15
Muži	3	4	3	4	1	15
Celkem	5	7	9	6	3	30

Nejdříve je nutné zopakovat, že prostřednictvím rozložení variant výroků u první položky dotazníkového šetření bylo zjištěno, že naprostá většina respondentů obojího pohlaví si zvolila studium pedagogiky a posléze i učitelské povolání proto, že se domnívali, že je tato práce bude bavit. Kladný výrok v tomto případě deklarovalo celkem 13 žen z patnácti a 11 mužů z patnácti. Zjištění vyplývající z porovnání s rozložením výroků u této položky je proto doslova tristní. Práce učitele totiž v současné době baví již jen čtyři ženy a pět mužů. Naopak tato práce nebaví pět žen a dokonce sedm mužů. Máme tedy patrně co do činění se situací, kdy mnozí lidé, kteří kdysi ve svém mládí zvolili práci učitele proto, že se domnívali, že je bude bavit, že je bude bavit práce s mládeží, po téměř dvou až třech desítkách let pedagogické praxe zjistili, že tato práce je ve skutečnosti nebaví.

Tabulka 7. Mám rád/ráda práci s mládeží.

	Vůbec nevystihuje	Spíše nevystihuje	Neutrální	Spíše vystihuje	Úplně vystihuje	Celkem
--	-------------------	-------------------	-----------	-----------------	-----------------	--------

Ženy	2	3	6	2	2	15
Muži	3	4	3	4	1	15
Celkem	5	7	9	6	3	30

Je zřejmé, že rozložení variant výroků u této položky dotazníkového šetření plně koreponduje s rozložením odpovědí u předchozí položky. To znamená, že ti respondenti, kteří uvedli, že je pedagogická práce už nebaví (nebo spíše nebaví), v tomto případě uvedli, že je nebaví (nebo spíše nebaví) ani práce s mládeží, tedy přesněji řečeno, že tuto práci nemají rádi. V případě kladných variant výroků byla taková souvislost zaznamenána rovněž.

Na tomto místě je nutné položit otázky, které budou znít moralisticky: Jakou úroveň či kvalitu může mít práce, která své protagonisty nebaví? Jaké výsledky taková práce může přinášet? Jak taková práce může působit na mládež? Tyto otázky však nejsou míněny moralisticky. Prostřednictvím těchto otázek je možné poukázat na situaci, kdy v českém školství ve značném množství pracují lidé, kteří jsou svojí prací již unaveni a kteří možná trpí syndromem vyhoření, a požadovat vytvoření systému pomoci a prevence.

Tabulka 8. Na povolání učitele se mi líbí časté prázdniny.

	Vůbec nevystihuje	Spíše nevystihuje	Neutrální	Spíše vystihuje	Úplně vystihuje	Celkem
Ženy	0	0	0	3	12	15
Muži	0	0	0	6	9	15
Celkem	0	0	0	9	21	30

Rozložení jednotlivých výroků u této položky dotazníkového šetření je natolik jednoznačné, že pravděpodobně nevyžaduje žádný podrobnější komentář. Negativní nebo neutrální vztah k relativně častým prázdninám – připomeňme, že kromě hlavních let-

ních prázdnin existují ještě prázdniny podzimní, vánoční, pololetní, jarní a velikonoční, které celkem zahrnují přibližně tři měsíce kalendářního roku – nedeklaroval žádný z oslovených pedagogů. Jednotliví respondenti se od sebe odlišovali pouze v tom, zda je výrok, že na povolání učitele se jim líbí časté prázdniny, „spíše vystihuje“ nebo „úplně vystihuje“. Na základě tohoto zjištění je tedy možné vyslovit závěr, že relativně časté prázdniny představují výrazný pozitivní faktor učitelského povolání a že učitelé prázdniny právě tímto způsobem vnímají.

Tabulka 9. Finanční ohodnocení učitelské práce považují za dostatečné.

	Vůbec nevystihuje	Spíše nevystihuje	Neutrální	Spíše vystihuje	Úplně vystihuje	Celkem
Ženy	12	3	0	0	0	15
Muži	13	2	0	0	0	15
Celkem	25	5	0	0	0	30

Také v tomto případě je rozložení jednotlivých variant výroků respondentů natolik jednoznačné – dokonce nejjednoznačnější ze všech položek – že je není nutné podrobněji analyzovat. Ovšem celkové vyznění tohoto rozložení je ve srovnání s předchozí položkou dotazníkového šetření naprosto opačné. Ani tentokrát nebyl zaznamenán žádný výraznější rozdíl mezi muži a ženami. Teoreticky by totiž bylo možné předpokládat, že k míře dostatečnosti finančního ohodnocení učitelské práce se budou kritičtěji vyjadřovat muži, kteří budou hůře snášet rozdíl mezi relativně nízkým finančním ohodnocením na jedné straně (ve srovnání s dalšími vysokoškolsky vzdělanými pracovníky v České republice) a na druhé straně nutností dostát tradiční roli muže, kterou je poskytnout své rodině odpovídající hmotné zabezpečení. Ženy učitelky tedy vnímají finanční ohodnocení své práce jako nedostatečné ve stejné míře jako jejich mužští kolegové, což lze interpretovat i tak, že ženy se k úloze živitele rodiny staví stejně odpovědně.

Tabulka 10. Práci učitele vykonávám již jen proto, že se bojím, že bych se jinak neuží-vil/neuživila.

	Vůbec nevystihuje	Spíše nevystihuje	Neutrální	Spíše vystihuje	Úplně vystihuje	Celkem
Ženy	7	5	2	0	1	15
Muži	6	4	3	2	0	15
Celkem	13	9	5	2	1	30

Zjištění učiněná prostřednictvím této položky dotazníkového šetření lze interpretovat dvěma způsoby. Buď se převažující část respondentů obojího pohlaví – jedná se o 12 žen a 10 mužů – nebojí, že by se nedokázali uživit jinak než prací ve školství, nebo svou současnou práci ve školství vykonávají ještě z jiného důvodu, než jaký představuje nutnost obživy. Vzhledem ke zjištěním učiněným prostřednictvím tohoto dotazníkového šetření lze snad spekulovat, že tímto důvodem mohou být relativně časté prázdniny či obecněji poněkud větší množství volného času, kterým učitelé disponují ve srovnání s běžnou populací pracujících spoluobčanů.

Tabulka 11. Často lituji, že jsem si tuto práci zvolil/zvolila.

	Vůbec nevystihuje	Spíše nevystihuje	Neutrální	Spíše vystihuje	Úplně vystihuje	Celkem
Ženy	1	2	6	3	3	15
Muži	0	3	4	5	3	15
Celkem	1	5	10	8	6	30

Celkem šest žen učitelek a osm jejich mužských kolegů lituje, že si zvolili práci učitele. Jedná se o ty respondenty, kteří u předchozích položek dotazníkového šetření deklarovali, že je v současné době práce ve školství, tedy i práce s mládeží, nebaví.

Tabulka12. Často přemýšlím o tom, že ze školství odejdu a najdu si jinou práci.

	Vůbec nevystihuje	Spíše nevystihuje	Neutrální	Spíše vystihuje	Úplně vystihuje	Celkem
Ženy	3	4	3	3	2	15
Muži	1	3	5	3	3	15
Celkem	4	7	8	6	5	30

Pokud srovnáme rozložení variant výroků u této položky dotazníkového šetření s položkou předchozí, pak zjistíme, že podíl respondentů, které předmětný výrok „úplně vystihuje“ nebo alespoň „spíše vystihuje“, poněkud poklesl. Je tedy zřejmé, že samotná nespokojenost se stávající situací ohledně vykonávané práce ještě nemusí nutně vést ke snaze situaci změnit.

Tabulka13. Snažím se najít práci mimo školství.

	Vůbec nevystihuje	Spíše nevystihuje	Neutrální	Spíše vystihuje	Úplně vystihuje	Celkem
Ženy	5	4	6	0	0	15
Muži	2	4	7	1	1	15
Celkem	7	8	13	1	1	30

U této a předchozích dvou položek dotazníkového šetření byly formulovány tyto stupňující se výroky: Často lituji, že jsem si tuto práci zvolil/zvolila. Často přemýšlím o tom, že ze školství odejdu a najdu si jinou práci. Snažím se najít práci mimo školství. Tyto výroky odpovídají stupňům či fázím volního úsilí hypotetického učitele, který deklaroval, že jej práce ve školství a tedy také práce s mládeží již nebaví, a který součas-

ně považuje finanční ohodnocení své práce za nedostatečné. Hypotetický učitel však nezůstal pouze u tohoto deklarování a u své nespokojenosti a rozhodnul se, že svou situaci radikálně změní tím, že odejde ze školství a najde si jinou práci.

U této a předchozích dvou položek dotazníkového šetření však můžeme sledovat, že ona pověstná cesta od slov k činům je pro většinu nespokojených učitelů z řad oslovených respondentů značně dlouhá. Šest žen a osm mužů totiž často lituje, že si zvolili práci učitele. Pět žen a šest mužů, tedy již o něco méně, však často přemýšlí o tom, že ze školství odejdou a že si najdou jinou práci. Avšak ani jediná žena a pouze dva muži se skutečně snaží najít nějakou práci mimo školství. Tato skutečnost může mít celou řadu příčin, o nichž je možné spekulovat. Objektivní příčinu může představovat situace na trhu práce. Pokud by se totiž učitel ve věku čtyřiceti až padesáti let rozhodnul odejít ze školství a neměl by zajištěné pracovní místo – či pasivní příjem – jinde, zařadil by se do té kategorie nezaměstnaných, jejíž příslušníci se potýkají se značnými problémy v hledání nové práce. Subjektivní příčina pak může spočívat v pasivitě konkrétních učitelů tváří v tvář osudu.

Tabulka 14. Jsem odhodlán/odhodlána vykonávat práci učitele až do důchodu.

	Vůbec nevystihuje	Spíše nevystihuje	Neutrální	Spíše vystihuje	Úplně vystihuje	Celkem
Ženy	0	0	4	6	5	15
Muži	1	1	5	5	3	15
Celkem	1	1	9	11	8	30

Rozložení variant výroků u této položky dotazníkového šetření lze považovat za logické vyústění již výše zaznamenaných tendencí. Pokud totiž značná část oslovených pedagogů často lituje, že si zvolila právě profesi učitele, pokud však již menší část z nich přemýšlí o tom, že ze školství odejde a najde si, nebo se pokusí nalézt, jinou práci, a pokud nakonec jen velmi malá část respondentů se opravdu snaží najít si nějakou jinou práci mimo školství, pak nás nemůže překvapit, že naopak většina oslovených pedago-

gů je odhodlána vykonávat práci učitele až do odchodu do starobního důchodu. (Nebo jsou k tomuto osudu odsouzeni tím, že si jinou práci nehledají.) Zmíněné odhodlání vydržet ve školství až do důchodu totiž deklarovalo celkem 11 z oslovených žen – pedagožek a osm jejich mužských kolegů.

9 SHRUTÍ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Prostřednictvím příslušných položek dotazníkového šetření bylo zjištěno, že práce učitele v současné době baví již jen čtyři ženy z patnácti a pět mužů z patnácti. Naopak tato práce nebaví pět žen a dokonce sedm mužů. Tentýž výsledek byl přitom zaznamenán také v případě té položky dotazníkového šetření, která se zabývala současným vztahem respondentů k práci s dětmi. Máme tedy patrně co do činění se situací, kdy mnozí lidé, kteří si kdysi ve svém mládí zvolili práci učitele proto, že se domnívali, že je bude bavit a že je bude bavit práce s mládeží, po téměř dvou až třech desítkách let pedagogické praxe zjistili, že tato práce je ve skutečnosti nebaví. Je nutné upozornit, že zjištěné výsledky se vztahují pouze ke zkoumanému vzorku respondentů, přičemž je otázkou, zda situace v celém českém školství je v tomto ohledu lepší, nebo naopak horší. V každém případě však jistě platí, že takových učitelů je v systému českého školství minimálně nezanedbatelná menšina.

Již výše také byly položeny otázky, které primárně vyznívají moralisticky: Jakou úroveň či kvalitu může mít práce, která své protagonisty nebaví? Jaké výsledky taková práce může přinášet? Jak taková práce může působit na mládež? Znovu je však nutné zopakovat, že tyto otázky rozhodně nejsou míněny moralisticky. Prostřednictvím těchto otázek je naopak vhodné poukázat na situaci, kdy v českém školství ve značném množství pracují lidé, kteří jsou svojí prací již unaveni a kteří možná trpí syndromem vyhoření, a požadovat vytvoření systému či mechanismu pomoci těmto učitelům a prevence vyhoření.

Na tomto místě lze poznamenat, že podle zprávy Evropské komise o pracovních podmínkách učitelů fungují celkem v 16 členských státech Evropské unie – jedná se o Estonsko, Francii, Chorvatsko, Irsko, Itálii, Kypr, Lucembursko, Maltu, Německo, Portugalsko, Rakousko, Rumunsko, Slovensko, Slovinsko, Velkou Británii a Švédsko – a v Turecku povinné zaškolovací programy, které poskytují individuální podporu a poradenství začínajícím učitelům. Hlavním cílem těchto programů je pomoci začínajícím učitelům se tzv. zapracovat a také předejít tomu, aby odcházeli ze školství. Dále lze upozornit, že v některých evropských zemích se učitelům po určitém počtu odučených let snižuje týdenní povinný počet hodin. Tato praxe je zavedena na Kypru a dále pak v Lucembursku, na

Maltě, v Německu, Portugalsku, Rumunsku, Řecku, ve Slovinsku a Španělsku.⁵⁴ Tuto práci by bylo možné zavést i v České republice.

Požadavek na vytvoření takového systému také představuje hlavní doporučení formulované na základě učiněných empirických zjištění. Tento systém by měl jistě zahrnovat vzdělávání učitelů v oblasti syndromu vyhoření a aspektů duševní hygieny, ale také pravidelné konzultace či vyšetření u psychologa, který by byl specializovaný na problematiku náročnosti učitelské profese. Ovšem tento systém by měl fungovat již ve vztahu ke studentům pedagogických oborů na vysokých školách. Ti by pak měli mít možnost účastnit se pokud možno co nejčastěji a nejintenzivněji pedagogické praxe, aby mohli lépe posoudit, jaká práce je vlastně v budoucnosti čeká.

Je samozřejmě mimo jakoukoli pochybnost, že přerušovaná praxe během studia na vysoké škole nemůže mladé lidi připravit na to, aby v dospělosti zvládali nejen pedagogickou práci, nýbrž také vlastní domácnost, výchovu vlastních dětí, v některých případech možná i druhé zaměstnání.

Na tomto místě je nutné upozornit na zajímavou skutečnost, kdy prostřednictvím několika položek dotazníkového šetření byly formulovány tyto stupňující se výroky: Často lituji, že jsem si tuto práci zvolil/zvolila. Často přemýšlím o tom, že ze školství odejdu a najdu si jinou práci. Snažím se najít práci mimo školství. Tyto výroky odpovídají stupňům či fázím volního úsilí hypotetického učitele, který deklaroval, že jej práce ve školství a tedy také práce s mládeží již nebaví, a který současně považuje finanční ohodnocení své práce za nedostatečné. Hypotetický učitel však nezůstal pouze u tohoto deklarování a u své nespokojenosti a rozhodnul se, že svou situaci radikálně změní tím, že odejde ze školství a najde si jinou práci, nebo si zajistí pasivní příjem.

Prostřednictvím příslušných položek dotazníkového šetření však bylo možné sledovat, že ona pověstná cesta od slov k činům je pro většinu nespokojených učitelů z řad oslovených respondentů značně dlouhá. Je tedy zřejmé, že samotná nespokojenost učitelů se stávající situací ohledně vykonávané práce ještě nemusí nutně vést ke snaze tuto situaci změnit, přičemž bylo již výše zdůrazněno, že tato skutečnost může mít nejružnější objek-

⁵⁴EVROPSKÁ komise. *Začínající učitelé mají v EU větší podporu*. (online) Evropská komise. 24. 04. 2013. Dostupné z WWW: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-357_cs.htm. Citováno dne 11. 05. 2015.

tivní, ale samozřejmě také subjektivní příčiny. Na základě tohoto zjištění je pak možné doporučit, aby studentům pedagogických oborů byly během jejich vysokoškolské přípravy nabízeny možnosti hloubkových osobnostních testů. Tímto způsobem by snad mohli objektivněji posoudit, zda se na pedagogickou práci opravdu tzv. hodí.

A konečně jako poslední opatření je nutné uvést požadavek na změnu způsobu finančního odměňování učitelů. Skutečnost, že pedagogové si zaslouží mnohem vyšší finanční ohodnocení své práce je mimo jakoukoli pochybnost. Stejně tak je ovšem zřejmé, že za stávající situace trvale deficitního státního rozpočtu nelze očekávat žádné razantní navýšení – v řádu alespoň několika tisícikorun – které by zlepšilo sociální situaci pedagogů a jejich rodin. Ovšem i v rámci stávající úrovně lze provést dílčí změny, které by snad mohly pomoci zvýšit motivaci pedagogů. Současný systém odměňování totiž neumožňuje dostatečně odlišovat kvalitní a nekvalitní práci, neumožňuje oceňovat aktivní pedagogy a není navázaný na kvalifikační růst. Reformy v tomto směru jsou nezbytné, přičemž již delší dobu se o nich pouze hovoří.

ZÁVĚR

Cílem předložené práce bylo odpovědět na otázky, které faktory ovlivňují motivaci učitele střední školy k výkonu jeho profese a do jaké míry jsou – nebo naopak nejsou – čeští středoškolští učitelé ke své práci skutečně motivováni.

Prostřednictvím přípravných rozhovorů i dotazníkového šetření bylo zjištěno, že jako základní motivy volby učitelského povolání mladými lidmi, kteří jsou dnes již pedagogy s dlouholetou praxí, lze označit skutečnost, že je bavily a většinu z nich stále baví ty předměty, které tvoří jejich aprobaci, dále pak domněnku či přesněji řečeno počáteční myšlenku a představu, že je bude bavit práce s mládeží, a nezanedbatelným faktorem, který pro některé mladé lidi činí profesi pedagoga do značné míry atraktivní, jsou také relativně časté prázdniny. Ty společně s větším objemem volného času pak představují také faktory, které mnohé učitele vedou k setrvání v pedagogické profesi i poté, co s ní začnou být nespokojení, či poté, co začnou ostřeji vnímat problémy s ní spojené. Relativní dostatek volného času pedagogové považují za kompenzační faktor ve vztahu k nízkému finančnímu ocenění. Dalším významným faktorem, který pedagogy přidrží u jejich profese, představuje zvyk spojený s oprávněnými obavami, zda by si učitel svým přechodem k jiné profesi ještě nepohoršil.

V rámci závěru je nutné zopakovat, že práce učitele nahlížená z vnější perspektivy, tedy především z perspektivy žáků a jejich rodičů, se může jevit jako profese obsahující mnohé výhody, které zahrnují především zhruba tři měsíce prázdnin během roku, pracovní den začínající v osm hodin ráno a končící obvykle ve dvě hodiny odpoledne, finančně dotované obědy ve školní jídelně, četné přestávky, školní výlety, lyžařské či jiné kurzy, jazykové zájezdy do zahraničí, jistotu pracovního místa atd. Jak ovšem potvrdí pravděpodobně většina učitelů, tyto výhody, které jsou nepopíratelné, jsou na druhé straně vykoupeny mimořádně vysokou psychickou náročností pedagogické práce, vysokým rizikem vypuknutí syndromu vyhoření, velkou odpovědností za bezpečnost a zdraví svěřených žáků, ale naopak nízkou úrovní finančního ohodnocení atd.

V každém případě je však nepochybné, že učitelé na všech stupních a typech škol patří k velice významným osobám, které hrají důležitou roli v životě, socializaci a vývoji dětí a dospívajících. Učitelé se pro dospívající jedince mohou stát – a v mnoha případech se skutečně stávají – důležitým modelem. Pedagogové na žáky působí celou svou osobnos-

tí, stylem komunikace, interakcí, vztahem k žákům a ostatním lidem atd., a právě v tomto aspektu spočívá stále nedoceněný význam jejich společenského postavení.

Kategorizace či typologie osobnosti učitele je však vhodná spíše jen z teoretického hlediska. V textu práce byla položena otázka, nakolik jsou jednotlivé typologie užitečné pro praxi. Je totiž mimo jakoukoli pochybnost, že ve skutečnosti lze jednotlivé učitele a obecněji jednotlivé osobnosti jen s velkými obtížemi a za cenu značného zjednodušení a schematizace zařazovat do určitých teoretických kategorií. V reálném životě se totiž jen málokdy setkáváme s tzv. čistými typy, nýbrž spíše máme co dočinění s typy přechodnými či smíšenými, které kombinují prvky vícera teoreticky vymezených kategorií. Je proto zapotřebí zdůraznit, že v každodenní pedagogické praxi je nezbytné počítat s dalšími, jedinečnými vlastnostmi každého pedagoga.

Co se týče problematiky motivace k práci, je nutné shrnout, že žádný z teoretických přístupů, uváděných v odborné literatuře, si nemůže činit nárok na to, že vystihnul podstatu pracovní motivace v její úplnosti. Ve skutečnosti totiž neexistuje žádná všeobsahující či obecně uznávaná teorie motivace. Motivace se totiž u jednotlivých lidí mění nejen v průběhu jejich osobnostního vývoje, ale také pod vlivem vnějších okolností.

V této souvislosti je nutné znovu polemizovat s podceňováním finanční motivace. Tento aspekt motivace totiž není možné opomíjet, protože pedagogové nejsou jen jedinci nadanými mnohdy idealizovaným posláním, nýbrž také lidmi se soukromými potřebami a rodiči zodpovědnými za své vlastní děti. Nesmíme zapomínat na to, že jednu ze základních funkcí rodiny představuje funkce ekonomická, která spočívá v tom, že rodiče dokážou svým dětem zabezpečit odpovídající životní úroveň. Proto platilo, stále platí a nadále bude platit, že bez ohledu na to, jak někteří odborníci bagatelizují význam finanční motivace, lidé primárně pracují z toho důvodu, aby prostřednictvím finanční odměny mohli uspokojovat základní životní potřeby své i svých dětí.

Mnozí učitelé se totiž snaží pracovat tak, že jejich práce je velkým přínosem, a to nejen pro žáky, ale také jako inspirace pro další kolegy. Mnozí učitelé se aktivně snaží vymýšlet a realizovat nové přístupy, které by mohli při širším využití zkvalitnit práci celého školství. Za jejich přínosy a aktivitu se jim však nedostane v podstatě žádné adekvátní finanční odměny, protože způsob finančního odměňování používaný v českém školství takovou práci vůbec neumí ohodnotit, ani zaplatit. V důsledku toho pak značná část pů-

vodně aktivních a inovativních pedagogů – je otázkou, jak značná část pedagogů to je – ztrácí své nadšení pro práci a tzv. klesá do zkosnatělého průměru.

Proto je bohužel nutné zopakovat, že výrazné specifikum odměňování učitelů spočívá ve skutečnosti, kdy zásadní součástí jejich finanční odměny představuje tarifní mzda a pouze velmi malou část pak pohyblivá složka mzdy, typicky např. osobní ohodnocení, navázané na kvalitu jejich profesního výkonu nebo na práci nad rámec povinností. To v praxi v důsledku znamená, že pedagogové svým případně zvýšeným pracovním úsilím mohou výši své výplaty pozitivně ovlivnit jen velmi malou měrou a že ředitelé škol v tomto ohledu nedisponují patřičně účinným motivačním nástrojem. Tato skutečnost má závažné následky. Stávající systém odměňování a hodnocení pedagogických pracovníků proto v žádném případě nelze považovat za optimální.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ARMSTRONG, Michael. *Odměňování pracovníků. Jak z odměňování učinit zdroj úspěšnosti podniku*. Praha: GradaPublishing, 2009. ISBN 978-80-247-2890-2.

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy*. Praha: GradaPublishing, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.

BEZNOSKA, Adolf. *Klíčem ke kvalitnímu školství je motivovaný kantor*. (online) Senátor-
ský klub ODS. 26. 09. 2013. Dostupné z WWW:
<http://www.senatoriods.cz/clanky/detail/5885-klicem-ke-kvalitnimu-skolstvi-je-motivovany-kantor>. Citováno dne 11. 05. 2015.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: GradaPublishing, 2010. ISBN 978-80-247-7370-4.

ČELEDOVÁ, Libuše. ČEVELA, Rostislav. *Výchova ke zdraví. Vybrané kapitoly*. Praha: GradaPublishing, 2011. ISBN 978-80-247-3213-8.

DĚDINA, Jiří. CEJTHAMR, Václav. *Management a organizační chování*. Praha: GradaPublishing, 2005. ISBN 978-80-247-1300-7.

DUŠEK, Karel. VEČEŘOVÁ PROCHÁZKOVÁ, Alena. *První pomoc v psychiatrii*. Praha: GradaPublishing, 2005. ISBN 978-80-247-7745-0.

DYTRTOVÁ, Radmila. KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: GradaPublishing, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

EVROPSKÁ komise. *Začínající učitelé mají v EU větší podporu*. (online) Evropská komise. 24. 04. 2013. Dostupné z WWW: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-357_cs.htm. Citováno dne 11. 05. 2015.

FISCHER, Slavomil. ŠKODA, Jiří. *Sociální patologie. Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: GradaPublishing, 2009. ISBN 978-80-247-2781-3.

GILLERNOVÁ, Ilona. KEBZA, Vladimír. RYMEŠ, Milan. *Psychologické aspekty změn v české společnosti. Člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: GradaPublishing, 2011. ISBN 978-80-247-2798-1.

GILLERNOVÁ, Ilona. KREJČOVÁ, Lenka a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: GradaPublishing, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.

HORSKÁ, Viola. *Koučování ve školní praxi*. Praha: GradaPublishing, 2009. ISBN 978-80-247-2450-8.

JANSA, Petr. BUREŠ, Radim a kol. *Studie národní integrity*. Praha: Transparency International – Česká republika, 2011. ISBN 978-80-87123-17-1.

KLEŇHOVÁ, Michela. *Školství pod lupou 2010*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-211-0619-2.

KOCIANOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: GradaPublishing, 2010. ISBN 978-80-247-2497-3.

KOUBEK, Josef. *Personální práce v malých a středních firmách*. Praha: GradaPublishing, 2011. ISBN 978-80-247-3823-9.

LOŠŤÁKOVÁ, Hana a kol. *Diferencované řízení vztahů se zákazníky. Moderní strategie růstu výkonnosti podniku*. Praha: GradaPublishing, 2009. ISBN 978-80-247-3155-1.

MEJSTRÍK, Michal a kol. *Rámeček Strategie konkurenceschopnosti*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2011. ISBN 978-80-7440-050-6.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: GradaPublishing, 2005. ISBN 978-80-247-0738-1.

NIELSEN SOBOTKOVÁ, Veronika a kol. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: GradaPublishing, 2014. ISBN 978-80-247-4042-3.

PETR, Tomáš. MARKOVÁ, Eva a kol. *Ošetřovatelství v psychiatrii*. Praha: GradaPublishing, 2014. ISBN 978-80-247-9253-8.

PLAMÍNEK, Jiří. *Tajemství motivace. Jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. Praha: GradaPublishing, 2010. ISBN 978-80-247-3447-7.

PODLAHOVÁ, Libuše a kol. *Didaktika pro vysokoškolské učitele. Vybrané kapitoly*. Praha: GradaPublishing, 2012. ISBN 978-80-247-4217-5.

PRŮCHA, Jan. VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. Praha: GradaPublishing, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.

PRŮCHA, Jan. WALTEROVÁ, Eliška. MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu*. Praha: GradaPublishing, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.

ŠMÍDA, Filip. *Zavádění a rozvoj procesního řízení ve firmě*. Praha: GradaPublishing, 2007. ISBN 978-80-247-1679-4.

URBAN, Jan *Deset nejdražších manažerských chyb. Jak se vyvarovat nejzávažnějších chyb při řízení lidí*. Praha: GradaPublishing, 2010. ISBN 978-80-247-3176-6.

VALÍŠOVÁ, Alena. KASÍKOVÁ, Hana (eds.) *Pedagogika pro učitele*. Praha: GradaPublishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VÍŠEK, Tomáš. KLESKEŇ, Branislav. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha: McKinsey&Company, 2010.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika. Pro studium a praxi*. Praha: GradaPublishing, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

INTERNETOVÉ ZDROJE

<http://rudolfkohoutek.blog.cz/1101>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1. Povolání učitele jsem si zvolil/zvolila, protože jsem si myslel/myslela, že mě bude bavit.	45
Tabulka 2. Povolání učitele jsem si zvolil/zvolila, protože jsem si myslel/myslela, že budu rád/ráda pracovat s mládeží.	45
Tabulka 3. Povolání učitele jsem si zvolil/zvolila, protože mě baví předměty, které tvoří mou aprobaci.	46
Tabulka 4. Povolání učitele jsem si zvolil/zvolila, protože jsem nevěděl/nevěděla, jakou jinou práci bych měl/měla dělat.	46
Tabulka 5. Povolání učitele jsem si zvolil/zvolila, protože mi to doporučili moji rodiče (prarodiče, příbuzní, známí atd.).....	47
Tabulka 6. Práce učitele mě stále baví.....	48
Tabulka 7. Mám rád/ráda práci s mládeží.....	48
Tabulka 8. Na povolání učitele se mi líbí časté prázdniny.....	49
Tabulka 9. Finanční ohodnocení učitelské práce považuji za dostatečné.	50
Tabulka 10. Práci učitele vykonávám již jen proto, že se bojím, že bych se jinak neuži-vil/neuživila.	51
Tabulka 11. Často lituji, že jsem si tuto práci zvolil/zvolila.	51
Tabulka 12. Často přemýšlím o tom, že ze školství odejdu a najdu si jinou práci.	52
Tabulka 13. Snažím se najít práci mimo školství.	52
Tabulka 14. Jsem odhodlán/odhodlána vykonávat práci učitele až do důchodu.	53

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA PI: DOTAZNÍK

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

1. Povolání učitele jsem si zvolil/zvolila, protože jsem si myslel/myslela, že mě bude bavit.
2. Povolání učitele jsem si zvolil/zvolila, protože jsem si myslel/myslela, že budu rád/ráda pracovat s mládeží.
3. Povolání učitele jsem si zvolil/zvolila, protože mě baví předměty, které tvoří mou aprobaci.
4. Povolání učitele jsem si zvolil/zvolila, protože jsem nevěděl/nevěděla, jakou jinou práci bych měl/měla dělat.
5. Povolání učitele jsem si zvolil/zvolila, protože mi to doporučili moji rodiče (prarodiče, příbuzní, známí atd.).
6. Práce učitele mě stále baví.
7. Mám rád/ráda práci s mládeží.
8. Na povolání učitele se mi líbí časté prázdniny.
9. Finanční ohodnocení učitelské práce považuji za dostatečné.
10. Práci učitele vykonávám již jen proto, že se bojím, že bych se jinak neuživil/neuživila.
11. Často lituji, že jsem si tuto práci zvolil/zvolila.
12. Často přemýšlím o tom, že ze školství odejdu a najdu si jinou práci.
13. Snažím se najít práci mimo školství.
14. Jsem odhodlán/odhodlána vykonávat práci učitele až do důchodu.