

Motivace studentů pedagogických fakult k volbě učitelské profese¹

Anna Zelinková

AULA, 2014, Vol.22, No. 2: 3-24

The motivation of students of faculties of education to choose the teaching profession

Abstract: The text focuses on the motivation of students of faculties of education for the decision about the teaching profession. The goal is by using secondary data analysis to answer, which motives are considered as crucial by students and to reveal how these opinions are influenced by variables gender, age and interest in the profession. According to the conclusions of the analysis students consider as significant the internal adaptive motives (interest in work with children, desire to educate) and the external adaptive motives (young environment, freedom and creativity). The motive "sufficient free time" was evaluated as significant from the group of the external maladaptive motives. The influence of analyzed variables was confirmed. Women, younger students and students interested in the profession often emphasize the internal adaptive motives. On the contrary, men and students who want to teach in the future emphasize one of the external maladaptive motives.

Úvod

Získávání a udržení kvalitních učitelů² v učitelské profesi by mělo být pro vzdělávací politiku klíčovým tématem, neboť jak dokazuje řada empirických výzkumů (např. Hattie 2003, Sanders, Rivers 1996, Rockoff 2004, Hanushek 1992), učitelé představují velmi významný faktor v edukačním procesu. Podle OECD (2005) by se vzdělávací politika měla soustředit zejména na tři oblasti: získávání kvalitních nových učitelů, profesní rozvoj učitelů a udržení

¹ Tento text vznikl v rámci projektu Specifického vysokoškolského výzkumu Univerzity Karlovy č. 260 232

² V textu je používáno pojmů učitel, student atd. jako generických maskulin, pod které jsou zahrnováni jak muži, tak ženy.

kvalitních učitelů v profesi. Cílem vzdělávací politiky by mělo být získávání (a udržení) kvalitních a zároveň pro svou práci motivovaných učitelů.

Pokud chceme mít ve školství kvalitní učitele, je podle Whelana (2009) důležitá vysoká míra selekce už na vysokých školách, neboť ta vede ke zvýšení statusu i atraktivnosti pedagogické profese, což zaručí vyšší kvalitu uchazečů. Výběr mezi uchazeči by ale neměl zohledňovat pouze jejich schopnosti či studijní předpoklady, ale měl by brát v potaz i jejich motivaci, neboť ta je pro výkon pedagogické profese a vytrvání v ní podstatným faktorem. Podle některých autorů je klíčové, aby studenti učitelství byli vedeni k profesi těmi „správnými“ motivy³, jinak hrozí, že učitelskou dráhu opustí (Sinclair, Dowson, McInerney 2006). Vysoká míra selekce mezi uchazeči je ovšem podmíněna dostatečně velkým zájmem o studium učitelství ze strany uchazečů.

V České republice není studium učitelství⁴ pro talentované mladé lidi příliš atraktivní životní volbou (McKinsey&Company 2010). Tato skutečnost je často diskutována zejména v kontextu omezeného kariérního postupu a podprůměrných platových podmínek v učitelské profesi (Münich, Straka 2012). V České republice není pro většinu studentů studium učitelství „prestižní“ záležitostí ve srovnání např. s Finskem, kde by se chtělo stát učitelem více než 25% mladých lidí (Whelan 2009). Jak ukazují některé výzkumy, ve srovnání se studenty jiných oborů je pro studenty pedagogických fakult učitelství až „několikátou volbou“ (Basl 2006) a tito studenti si také v prvním roce studia na vysoké škole nejčastěji podávají přihlášku na jinou školu (Matějů, Simonová, Straková 2005).

Nízký zájem je pravděpodobně spojen i s horší kvalitou uchazečů o studium učitelství, což má samozřejmě řadu negativních důsledků. O kvalitě budoucích učitelů nevíme mnoho, určité odpovědi nám dávají šetření společnosti Scio (např. projekt Vektor 2012). Uchazeči o studium na pedagogických fakultách vykazují horší studijní předpoklady než uchazeči o jiné obory, zároveň se ukazuje, že během prvního až čtvrtého ročníku na střední škole klesá zájem o studium učitelství zejména u talentovanějších studentů a naopak stoupá u méně talentovaných studentů (Scio 2012).

³ Text pracuje s typologií motivů studentů učitelství podle Sinclaire, Dowsona a McInerney (2006), která rozděluje motivy na vnitřní adaptivní (vnitřní motivy, které podporují dlouhodobé a efektivní zapojení učitelů do profese), vnější adaptivní (vnější motivy, které podporují dlouhodobé a efektivní zapojení učitelů) a vnější maladaptivní (vnější motivy, které vedou k povrchnímu zapojení učitelů a předčasnému opuštění profese). Podle této typologie lze považovat za ty „správné“ vnitřní a vnější adaptivní motivy. Podrobnější rozbor tohoto přístupu je uveden dále v textu.

⁴ Je nutné brát v potaz, že budoucí učitelé nemusí nutně studovat pouze na pedagogických fakultách, ale mají možnost získat pedagogickou kvalifikaci i na dalších fakultách vzdělávajících učitele, tj. že existuje více cest k dosažení plné kvalifikace (viz. *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol*, MŠMT). Do tohoto šetření byli zapojeni pouze studenti pedagogických fakult.

Studenti hlásící se na pedagogické fakulty v České republice nejsou v některých případech motivováni zájmem o práci s dětmi a ani nemají v plánu uplatnit se v učitelské profesi. Podle realizovaných výzkumů uvažují o uplatnění v učitelské profesi přibližně tři čtvrtiny studentů učitelství (např. Urbánek 2005, Mazáčová 2013, Wernerová 2013). Pochopení motivace studentů učitelství a faktorů, které ji ovlivňují, je proto klíčové, pokud chceme porozumět skutečnosti, proč studenti opouštějí studium učitelství, nebo brzy odcházejí z učitelské profese (Bruinsma, Jansen 2010). Tento text odpovídá na otázky, jaké motivy považují studenti za klíčové a nakolik jsou tyto názory ovlivněny vybranými proměnnými.

Cíle a výzkumné otázky

Cílem tohoto textu je na základě kvantitativní analýzy sekundárních dat odpovědět na otázku, jaké jsou motivy studentů pedagogických fakult k tomu stát se učitelem, **tj. jaké jsou názory studentů pedagogických fakult na významnost různých motivů, proč vykonávat učitelskou profesi.** Zároveň text odpovídá na otázku, **jak se tyto názory u studentů liší podle vybraných charakteristik.** V textu jsou porovnány odpovědi studentů podle proměnných **pohlaví studenta, věk studenta a deklarovaný zájem studenta o učitelskou profesi** (zda plánují v budoucnu nastoupit do praxe jako učitelé, či nikoli).

Výzkumné otázky:

- 1) Jaké jsou názory studentů pedagogických fakult na významnost různých motivů, proč vykonávat učitelskou profesi?
- 2) Jak jsou tyto názory ovlivněny pohlavím a věkem studenta?
- 3) Jak souvisí tyto názory s deklarovaným zájmem studenta o uplatnění se v učitelské profesi?

Teoretická východiska a dosavadní stav poznání problému

Důvodů, proč se lidé rozhodnou pro profesní dráhu učitele, je velké množství a jsou velmi různorodé. Zahrnují motivy jako touha pracovat s dětmi a mládeží, přání pomáhat ostatním, touha vykonávat důležité a respektované povolání⁵, zájem o vyučovaný obor, zvědavost a touha po poznání, práce v zajímavém sociálním prostředí atd. Studentovo rozhodnutí ale může být také

⁵ Ačkoli je pravda, že ve výzkumech prestiže povolání je učitel označován jako profese s vysokou prestiží, řada učitelů samotných takto svou pozici nevnímá.

STUDIE

ovlivněno rodinným příslušníkem, vrstevníkem či učitelem. Významnou roli ale samozřejmě hrají i praktické důvody jako podmínky práce učitele, např. pracovní doba, volné prázdniny, jistota pracovního místa, ale i nemožnost studovat jiný obor či nespokojenost s dosavadní prací (Sinclair, Dowson, McInerney 2006).

Možné motivy studentů učitelství k volbě učitelské profese mohou být děleny do různých kategorií. V odborné literatuře je nejčastěji uváděno dělení na vnitřní motivy (touha být plně způsobilý vykonávat profesi, dosáhnout mistrovství v oboru či uspokojení tvůrčí zvědavosti aj.), vnější motivy (získání pochvaly, odměny, či plnění představ někoho jiného – rodiče, učitele aj.) a altruistické motivy (touha pomáhat, láska k dětem aj.). Další členění rozlišuje materiální důvody (finanční ohodnocení, jistota pracovního místa aj.), profesní důvody (zájem o předmět aj.) a altruistické důvody (pocit zodpovědnosti za žáky aj.) (podle Bruinsma, Jansen 2010). Richardson a Watt (2005) prezentující výsledky kvalitativního výzkumu z Austrálie přidávají ke standardním kategoriím, jako jsou materiální (finanční) odměna a profesní důvody, další důvody: osobní a sociální status, čas na rodinu a dřívější úvahy k rozhodnutí stát se učitelem, jež jsou často podporovány okolím (rodiči, partnerem apod.).

Sinclair, Dowson a McInerney (2006), na které svou studii navazují Bruinsma a Jansen (2010), rozlišují motivy podle toho, nakolik podporují dlouhodobé a efektivní zapojení pracovníka v daném úkolu. Zatímco **adaptivní motivy** podporují u učitelů dlouhodobé a efektivní zapojení, **maladaptivní motivy** vedou spíše k povrchnímu zapojení učitele. Obě zmíněné studie rozlišují v analýze **vnitřní adaptivní motivy, vnější adaptivní motivy a vnější maladaptivní motivy**. Když vnější motiv vede k efektivnímu splnění úkolu, označují ho autoři za vnější adaptivní motiv (např. student si myslí, že učitelství pro něho představuje zajímavou pracovní příležitost). Pokud ale motiv vede k předčasnému opuštění úkolu (profese) či pouze k povrchnímu zapojení, lze ho považovat za vnější maladaptivní motiv (např. splnění přání rodičů, kteří jsou přesvědčeni o tom, že učitelství představuje dobrou profesní kariéru; nemožnost studovat jiný obor atd.).

Bruinsma a Jansen ve své studii testují souvislost mezi motivy studentů učitelství s proměnnými představa učitele o vlastních schopnostech (*self-efficacy*), kvalita programů vzdělávání učitelů, dosavadní zkušenosti učitele s výkonem profese a tím, zda chce zůstat učitel v profesi či nikoli. Závěry studie ukazují, že určité rozdíly jsou mezi muži a ženami, neboť ženy častěji uváděly jako podstatné vnitřní adaptivní motivy k výkonu profese. Vnitřní adaptivní motivy dále pozitivně souvisely s kvalitou programů vzdělávání učitelů a dosavadními zkušenostmi učitele s výkonem profese. Studenti

učitelství, kteří mají pozitivní zkušenosti s vyučováním, mají také pozitivnější představy o vlastních schopnostech. Naopak ti studenti, kteří zdůrazňují vnější maladaptivní motivy k výkonu učitelské profese, mají také častěji negativní zkušenosti se samotnou výukou a uvádějí, že mají v plánu zůstat v učitelské profesi kratší dobu. Představy studentů o vlastních schopnostech jsou pozitivně spojeny s délkou času, který studenti plánují zůstat v profesi.

Sinclair, Dowson a McInerney (2006) předkládají studii zaměřenou na motivaci studentů učitelství a její změnu po prvním semestru studia, kdy za sebou měli zkušenost s výukou v praxi. Snahou studie bylo také analyzovat vliv některých proměnných (pohlaví, věk aj.) na změny v motivaci být učitelem. Vliv věku studentů se ukázal jako významný pouze u menšiny analyzovaných proměnných, podle závěrů studie lze např. u mladších učitelů pozorovat v průběhu času častější pokles motivace než u starších studentů. Pravděpodobným vysvětlením tohoto výsledku může být skutečnost, že starší studenti měli častěji předchozí zkušenost s výukou, či že jsou v hodnocení obecně realističtější a stabilnější.

Motivace se u různých skupin studentů liší (podle Sinclair, Dowson, McInerney 2006). Ukazují se rozdíly podle pohlaví (Bruinsma, Jansen 2010, Hellsten, Prytula 2011), věku (Sinclair, Dowson, McInerney 2006, Hellsten, Prytula 2011), odborného zaměření (Hellsten, Prytula, 2011), rodinného stavu (Hellsten, Prytula 2011), příslušnosti k minoritám a různým socioekonomickým skupinám (Dilworth 1991); některé studie identifikovaly rozdíly v různých zemích (Bastick 2000).

V českém kontextu byla rovněž realizována řada výzkumů a studií týkajících se motivace budoucích učitelů, a to zejména na pedagogických fakultách. Tématu na obecnější rovině se věnoval Havlík (1995, 1997), který realizoval longitudinální výzkum zaměřený na téma motivace a postojů studentů učitelství na třech pedagogických fakultách. Z jeho výsledků vyplývá, že studenti jsou při nástupu na pedagogickou fakultu často motivováni spíše zájmem o předmět aprobace, než o pedagogickou práci jako takovou. To neplatí u studentů učitelství pro první stupeň, ti naopak častěji uvádějí jako klíčovou pedagogickou práci.

Tématu postojů studentů k učitelské profesi se dále věnuje Urbánek (2005), který shrnuje výstupy longitudinálního výzkumu realizovaného v letech 1995 až 2003. Z jeho výsledků vyplývá, že přes tři čtvrtiny studentů deklarují zájem o uplatnění v učitelské profesi. Potvrzuje se, že hlavní motivací ke studiu je pro studenty zejména aprobační předmět, spíše než zájem o práci s dětmi. Při hodnocení učitelské profese uvádějí pozitivnější odpovědi ženy oproti mužům.

STUDIE

Na Pedagogické fakultě Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem byl realizován výzkum zaměřený na pojetí role učitele a hodnocení atributů učitelské profese studenty, jednalo se o dotazníkové šetření se 138 respondenty (Doulík, Škoda, 2006). Z jeho závěru vyplývá, že za nejvýznamnější důvody pro volbu učitelské profese považují studenti práci s dětmi, dále volný čas a prázdniny, možnost seberealizace a učení se novým věcem. Naopak jako nejčastější faktor, proč se neuplatňovat v učitelské profesi, byla uváděna lepší perspektiva mimo školství.

Otázky zaměřené na motivaci studentů pedagogických fakult byly i součástí výzkumné sondy zaměřené na problematiku vlivu strukturace studia pregraduální přípravy studentů učitelství na jejich subjektivní vnímání profesní připravenosti (Mazáčová, 2013). Jednalo se o dotazníkové šetření v letech 2002 a 2012 realizované na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze (téma profesní motivace bylo součástí dotazníku pouze v roce 2012, výzkumný vzorek představoval 97 respondentů). Jako nejvýznamnější důvody pro volbu učitelské profese se ukázaly zájem o práci s dětmi, předchozí zkušenosti ze školství, osobní naplnění a možnost mít vliv na děti. Podle výsledků tohoto průzkumu plánuje nastoupit do školství zhruba 70% studentů. Tématu motivace v kontextu strukturace studia učitelství se dotýká i Wernerová (2013), která na základě dotazníkového šetření mezi 622 studenty čtyř pedagogických fakult v České republice v letech 2009-2010 uvádí, že u studentů absolvujících navazující magisterské studium učitelství je motivace k nástupu do práce nižší než u studentů v nestrukturovaném studiu.

Wiegerová a Gavora (2014) realizovali kvalitativní výzkum zaměřený na motivaci studentek bakalářského studia učitelství v mateřské škole (29 respondentek). Gavora (2002) také představuje závěry kvalitativního výzkumu zaměřeného na učitele a jejich retrospektivní pohled na důvody a klíčové životní momenty při rozhodování o volbě učitelské profese. Motivací studentů učitelství a rolí implicitních motivů v utváření profesní identity studentů učitelství se věnuje Stuchlíková (2006), která představuje ve svém textu závěry psychologických výzkumů zaměřených na toto téma. Tématem motivace studentů učitelství a postojů studentů a učitelů k profesi se zabývala dále např. Rybičková (2009). Reprezentativní kvantitativní výzkum dotýkající se i této problematiky byl zpracován v roce 2009 (agenturou FactumInvenio) a jeho data jsou využita pro analýzu i v tomto textu.

Popis metodiky šetření

Článek představuje výstupy analýzy sekundárních kvantitativních dat sebraných v rámci výzkumu zadaného Ministerstvem školství, mládeže

a tělovýchovy (MŠMT) a zpracovaného agenturou FactumInvenio, s.r.o. Autorka textu se na sběru těchto dat nepodílela. Výzkum byl zaměřen na studenty pedagogických fakult z celé ČR v posledním ročníku studia⁶. Sběr dat byl realizován formou osobních rozhovorů ve dnech 25. 3. – 17. 4. 2009. Respondenti byli vybíráni kvótním výběrem, s ohledem na znaky pohlaví, věk, zaměření studia a město studia. Vzorek šetření představoval celkem **496 respondentů**.

Cílem analýzy je porovnat názory studentů pedagogických fakult na možné důvody motivace pro volbu učitelské profese podle vybraných proměnných. Proměnné, jejichž vliv na možné motivy studentů byl testován, byly **pohlaví, věk a deklarovaný zájem studentů o učitelskou profesi**. Tyto proměnné byly vybrány jednak na základě studia odborné literatury jako potenciálně významné (např. Sinclair, Dowson, McInerney, 2006; Bruinsma, Jansen, 2010), dále podle toho, zda byly dané údaje ze sekundárních dat dostupné.

Na základě studia odborné literatury (zejména Sinclair, Dowson a McInerney, 2006; Bruinsma a Jansen, 2010), byly formulovány tři pracovní hypotézy:

- 1) Názory studentů pedagogických fakult na významnost různých motivů, proč vykonávat učitelskou profesi, se liší mezi muži a ženami – **ženy jsou častěji než muži ovlivněny vnitřními adaptivními motivy**.
- 2) Názory studentů pedagogických fakult na významnost různých motivů, proč vykonávat učitelskou profesi, se neliší podle věku studentů.
- 3) Deklarovaný zájem vykonávat učitelskou profesi souvisí s názory studentů na významnost různých motivů, proč vykonávat učitelskou profesi. **Studenti, kteří mají v plánu vykonávat učitelskou profesi, jsou častěji vedeni vnitřními adaptivními motivy spíše než vnějšími maladaptivními motivy, v porovnání se studenty, kteří neplánují v budoucnu vyučovat.**

Respondenti hodnotili celkem jedenáct motivů, proč vykonávat učitelskou profesi⁷: touha po neustálém sebezdělávání; zájem o práci s dětmi; vzor rodiče, příbuzného; vzor učitele; rozhodování podle kamarádů, vrstevníků; dostatek volného času (volné odpoledne, prázdniny); potřeba vychovávat, předávat zkušenosti, formovat mladé lidi; „mladé prostředí“ – možnost zůstat duševně

⁶ Zároveň byli jeho cílovou skupinou i studenti nepedagogických oborů; tento článek se ale zaměřuje pouze na studenty pedagogických fakult.

⁷ Respondenti odpovídali na otázku „Jak důležité jsou podle Vás následující důvody a skutečnosti pro to, že se lidé rozhodují pro učitelskou profesi? Pro každý výrok uveďte hodnocení na škále 1 – 7, kde 1 = zcela nedůležité a 7 = velmi důležité.“ Vzhledem k sekundární povaze dat autorka textu neměla možnost ovlivnit výběr analyzovaných motivů.

STUDIE

mladý; potřeba vykonávat respektované povolání; svoboda a tvořivost, která je spojena s učitelskou profesí; špatné možnosti jiného uplatnění.

Data byla analyzována ve statistickém softwaru SPSS 17.0. Pro analýzu byl využit **Mann-Whitneyův test (neparametrický dvouvýběrový T-test)**. Rozdíly mezi skupinami byly statisticky významné na 5% hladině významnosti.

Práce se sekundárními daty sebou přináší určitá úskalí. Data byla sbírána za jiným účelem a výzkumné otázky a hypotézy této stati byly konstruovány ve chvíli, kdy data již byla sebrána. Do analýzy bylo možné zahrnout jen ty proměnné, které byly k dispozici, proměnné (např. další motivy pro výkon učitelské profese), které by potenciálně mohly být pro analýzu užitečné, mohou v datech chybět. Při práci se sekundárními daty rovněž není možné ovlivnit znění otázek. Dalším limitem analýzy je určitá zastaralost dat, je proto možné, že určité skutečnosti, které mohou názory respondentů ovlivňovat, se v průběhu času změnily, či se změnil i pohled cílové skupiny⁸.

Data již byla pro analýzu využita, kromě závěrečné zprávy z výzkumu, která představovala pouze základní výstupy šetření (MŠMT 2009), šlo o studie: Straková (2010), Straková a Veselý (2010), Tůmová (2011, 2012) a Mouralová (2013). Uvedené studie se však soustředí zejména na téma postojů učitelů, a nikoli na studenty pedagogických fakult, na které se zaměřuje tato stať.

Popis vzorku v kontextu analyzovaných proměnných

Výzkumný vzorek zahrnoval celkem 326 žen (66%) a 170 mužů (34%). Věkový rozptyl respondentů byl od 19 do 38 let, soubor byl rozdělen na dvě skupiny, přičemž první skupinu tvořili studenti ve věku méně než 25 let (celkem 302 respondentů, tj. 61%), druhou skupinou byli studenti ve věku 25 let a více (celkem 194 respondentů, tj. 39%)⁹. Posledním hlediskem byl zájem studentů o učitelskou profesi, tj. zda deklarují zájem po dokončení školy se profesi věnovat (78%) či nikoli (22%) – podrobně uvedeno v tabulce č. 1. Toto rozložení odpovídá výzkumům v ČR, podle kterých se procento studentů učitelství, kteří plánují nastoupit do praxe, pohybuje mezi 70 až 80% (srov. Urbánek 2005; Mazáčová 2013).

⁸ Tato skutečnost ale nemusí nutně představovat překážku, neboť data nám poskytují informace o motivaci generace učitelů, kteří nyní mají za sebou první roky v učitelské profesi. Velmi zajímavé by určitě bylo šetření, v rámci kterého by byli znovu osloveni stejní respondenti a mohla by tak být zjištěna změna v jejich postojích a motivacích.

⁹ Ve skupině „studenti ve věku 25 let a více“ byli sice studenti v rozptylu od 25 let do 38 let, studenti starší 30 let ale představovali naprostou menšinu (2% souboru).

Tabulka č. 1: Jaká je Vaše představa o Vaší možné budoucí profesi učitele?

Skupiny respondentů	Odpovědi respondentů	Počet respondentů	Počet respondentů v %	Celkem % za skupinu (zaokrouhleno)
Studenti, kteří plánují v budoucnu vyučovat	Chci se věnovat učitelskému povolání celý život	154	31,8	78%
	Chci se věnovat učitelskému povolání, ale pokud budu mít příležitost, uvažoval(a) bych i o jiné profesi	223	46,1	
Studenti, kteří neplánují v budoucnu vyučovat	Učitelské povolání pro mě není prioritou, mohu se mu věnovat, ale upřednostnil(a) bych jiné zaměstnání	80	16,5	22%
	Učitelskému povolání se věnovat nehodlám, budu shánět jiné zaměstnání	27	5,6	
	Celkem	484	100,0	100,0

Zdroj: data FactumInvenio, 2009; zpracováno autorkou.

Analýza dat

Motivy k tomu stát se učitelem mohou být různé. Jak uvádí literatura, motivy studentů je možné rozdělit do různých kategorií. Tento text využívá typologii, kterou představili Sinclair, Dowson a McInerney (2006) a dále na ni navázali např. Bruinsma a Jansen (2010) a která dělí možné motivy na vnitřní adaptivní motivy, vnější adaptivní motivy a vnější maladaptivní motivy. Analyzované proměnné je možné na základě této typologie rozdělit:

STUDIE

- › **Vnitřní adaptivní:** zájem o práci s dětmi; potřeba vychovávat, předávat zkušenosti, formovat mladé lidi; touha po neustálém sebevzdělávání; potřeba vykonávat respektované povolání.
- › **Vnější adaptivní:** mladé prostředí – možnost zůstat duševně mladý; svoboda a tvořivost, která je spojena s učitelskou profesí.
- › **Vnější maladaptivní:** rozhodování podle kamarádů, spolužáků, vrstevníků; vzor rodiče, příbuzného; špatné možnosti jiného uplatnění; vzor učitele; dostatek volného času (volné odpoledne, prázdniny).

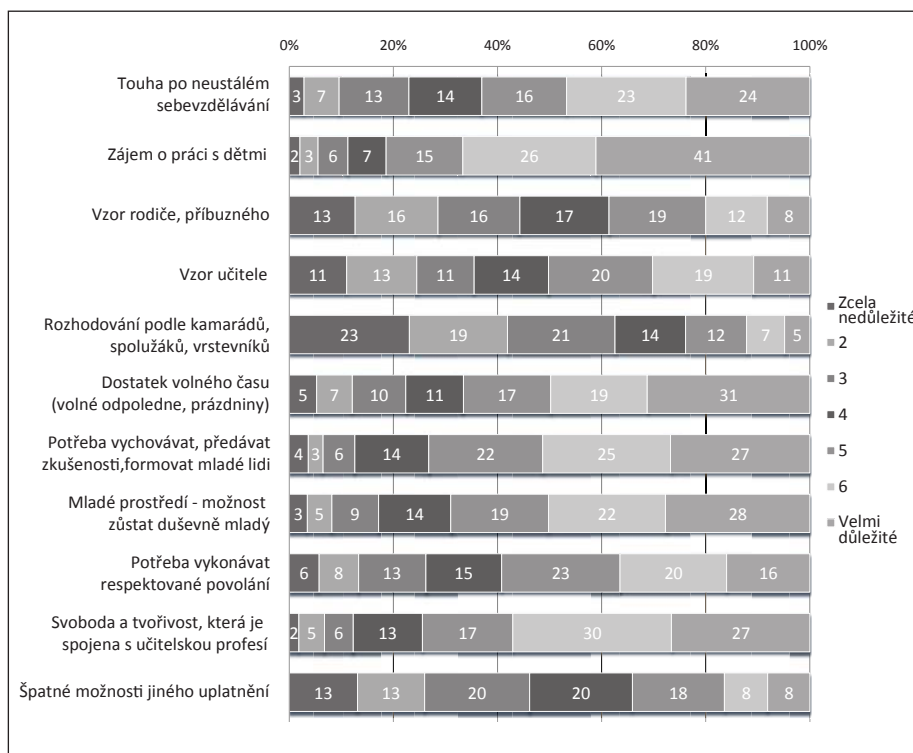
Studenti v souhrnu nejvíce akcentují jako možné důvody pro volbu učitelské profese zejména zájem o práci s dětmi; dostatek volného času (volné odpoledne, prázdniny); mladé prostředí – možnost zůstat duševně mladý; svoboda a tvořivost, která je spojena s učitelskou profesí; či potřeba vychovávat, předávat zkušenosti, formovat mladé lidi. Podle zvolené typologie se jedná zejména o vnitřní adaptivní motivy (zájem o práci s dětmi, potřeba vychovávat, předávat zkušenosti, formovat mladé lidi) a vnější adaptivní motivy (mladé prostředí – možnost zůstat duševně mladý; svoboda a tvořivost, která je spojena s učitelskou profesí). Z vnějších maladaptivních motivů se ukázal jako pro studenty podstatný pouze důvod „dostatek volného času“. Důvody a motivy, které studenti označovali jako méně významné, byly zejména: rozhodování podle kamarádů, spolužáků, vrstevníků; vzor rodiče, příbuzného; špatné možnosti jiného uplatnění; vzor učitele, tzn. vnější maladaptivní motivy. Odpovědi respondentů znázorňuje graf č. 1.

Tabulka č. 2: Jak důležitý je podle Vás následující důvod a skutečnost pro to, že se lidé rozhodují pro učitelskou profesi?

Motivy proč se stát učitelem	Průměr odpovědí ¹⁰
Touha po neustálém sebevzdělávání	4,98
Zájem o práci s dětmi	5,70
Vzor rodiče, příbuzného	3,81
Vzor učitele	4,20
Rozhodování podle kamarádů, spolužáků, vrstevníků	3,13
Dostatek volného času (volné odpoledne, prázdniny)	5,08
Potřeba vychovávat, předávat zkušenosti, formovat mladé lidi	5,29
Mladé prostředí – možnost zůstat duševně mladý	5,18
Potřeba vykonávat respektované povolání	4,66
Svoboda a tvořivost, která je spojena s učitelskou profesí	5,37
Špatné možnosti jiného uplatnění	3,73

¹⁰ Pro přehlednost výstupů jsou u jednotlivých otázek rovněž uvedeny průměry odpovědí respondentů (ačkoli se jedná o ordinální proměnné).

Graf č. 1: Jak důležitý je podle Vás následující důvod a skutečnost pro to, že se lidé rozhodují pro učitelskou profesi?



Zdroj: dataFactumInvenio, 2009; zpracováno autorkou.

Rozdíly mezi studenty podle vybraných charakteristik

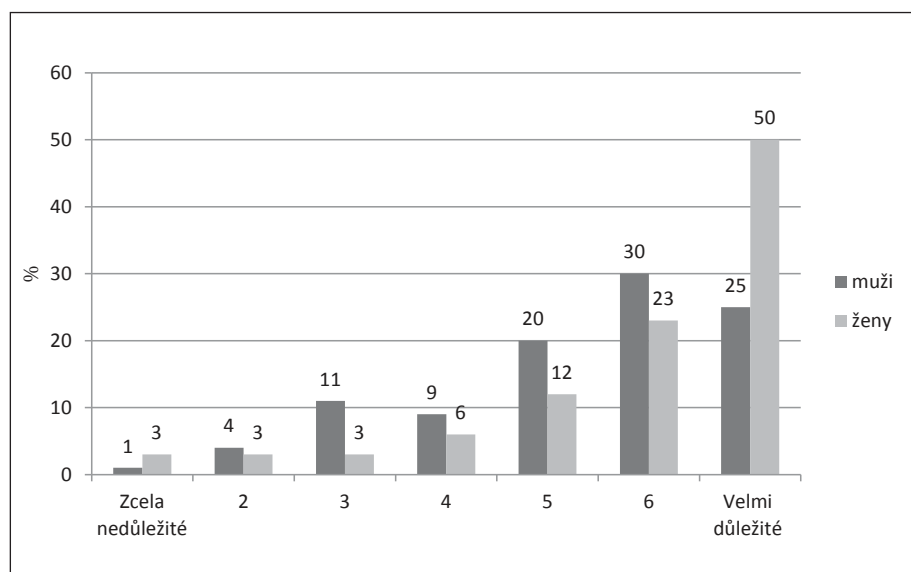
Pohlaví studentů

V rámci analýzy byl posuzován vliv pohlaví studentů na jejich názory na možné motivy, proč se stát učitelem. U celkem čtyř proměnných se ukázaly rozdíly mezi muži a ženami. Zatímco **ženy častěji než muži zdůrazňovaly vnitřní adaptivní motivy** (konkrétně to byly důvody: touha po neustálém sebevzdělávání; zájem o práci s dětmi; potřeba vychovávat, předávat zkušenosti, formovat mladé lidi), muži častěji uváděli jako podstatný důvod „rozhodování podle kamarádů, spolužáků, vrstevníků“, tzn. důvod spadající

STUDIE

do skupiny vnějších maladaptivních. V grafu č. 2 jsou znázorněny odpovědi mužů a žen na otázku, jak významný pro volbu učitelské profese je motiv „zájem o práci s dětmi“. Ženy ho považují za významný mnohem častěji než muži, za velmi důležitý ho označilo 50 % žen a pouze 25 % mužů.

Graf č. 2: Zájem o práci s dětmi



Zdroj: data FactumInvenio, 2009; zpracováno autorkou.

Následující tabulka uvádí souhrn motivů proč se stát učitelem podle toho, zda se hodnocení jejich významnosti lišilo u mužů a žen. První sloupec obsahuje motivy, jež častěji označovaly jako podstatné ženy, druhý sloupec pak důvody, které byly častěji označeny jako významné muži a ve třetím sloupci jsou proměnné, u kterých se hodnocení mužů a žen nelišilo. Tabulka rovněž rozlišuje typ motivů podle aplikované typologie (Sinclair, Dowson, McInerney, 2006).

Tato zjištění korespondují se závěry z již realizovaných výzkumů. Bruinsma a Jansen (2010) ve své studii rovněž uvádějí, že ženy častěji než muži hodnotí jako podstatné vnitřní adaptivní motivy k výkonu učitelské profese.

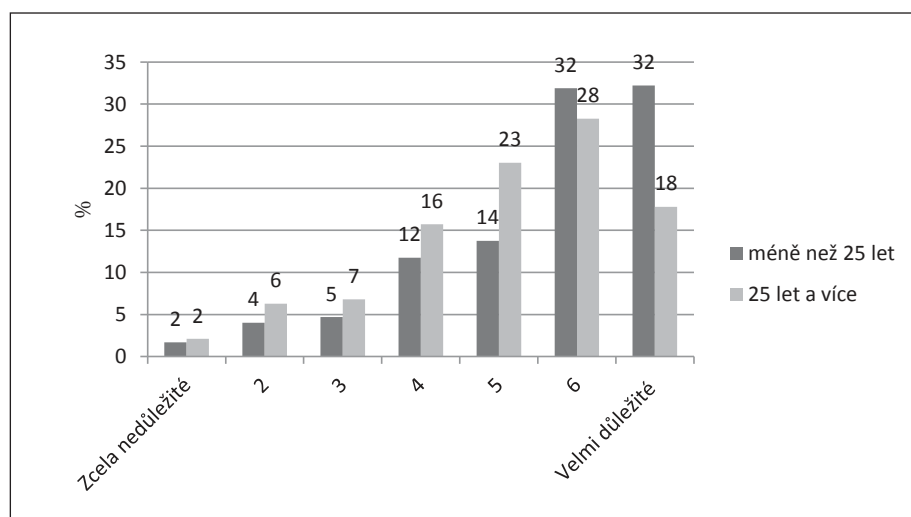
Tabulka č. 3: Motivy proč se stát učitelem – názory studentů podle pohlaví

	Motivy, které označují jako podstatnější ženy	Motivy, které označují jako podstatnější muži	Motivy, u kterých není mezi skupinami rozdíl
Vnitřní adaptivní motivy	Touha po neustálém sebevzdělávání Zájem o práci s dětmi Potřeba vychovávat, předávat zkušenosti, formovat mladé lidi	–	Potřeba vykonávat respektované povolání
Vnější adaptivní motivy	–	–	Mladé prostředí – možnost zůstat duševně mladý Svoboda a tvořivost, která je spojena s učitelskou profesí
Vnější maladaptivní motivy	–	Rozhodování podle kamarádů, spolužáků, vrstevníků	Vzor rodiče, příbuzného Vzor učitele Dostatek volného času Špatné možnosti jiného uplatnění

Zdroj: autorka, typologie podle Sinclair, Dowson, McInerney (2006)

Věk studentů

Druhou analyzovanou proměnnou byl věk studentů, byly porovnávány skupiny studentů ve věku do 25 let a ve věku 25 let a více. Statisticky významné rozdíly mezi těmito věkovými skupinami se ukázaly celkem u šesti proměnných. Věková skupina studentů do 25 let častěji uváděla jako významné důvody: touha po neustálém sebevzdělávání; zájem o práci s dětmi; potřeba vychovávat, předávat zkušenosti, formovat mladé lidi; svoboda a tvořivost, která je spojena s učitelskou profesí; vzor rodiče, příbuzného; vzor učitele. U ostatních posuzovaných proměnných se mezi skupinami neukázal statisticky významný rozdíl. Graf č. 3 znázorňuje hodnocení respondentů významnosti motivu „svoboda a tvořivost, která je spojena s učitelskou profesí“. Zatímco studenti do 25 let uváděli tento motiv jako velmi důležitý v 32 % případů, u studentů ve věku 25 let a více to bylo pouze 18 %.

Graf č. 3: Svoboda a tvořivost, která je spojena s učitelskou profesí

Zdroj: data FactumInvenio, 2009; zpracováno autorkou.

V tabulce č. 3 je uveden souhrn významnosti jednotlivých motivů proč se stát učitelem podle věku studentů. **Studenti ve věku do 25 let zdůrazňují častěji než starší studenti jako podstatné vnitřní adaptivní motivy**, pouze u motivu „potřeba vykonávat respektované povolání“ nebyl v hodnocení studentů rozdíl, všechny ostatní vnitřní adaptivní motivy hodnotili mladší studenti v porovnání se staršími studenty jako významnější. U vnějších adaptivních motivů se ukázal mezi skupinami rozdíl v případě motivu „svoboda a tvořivost, která je spojena s učitelskou profesí“, jenž byl jako významnější chápán studenty ve věku do 25 let. Vnější maladaptivní motivy byly rozdílně chápány v případech „vzor rodiče, příbuzného“ a „vzor učitele“, které častěji označovali jako významné mladší studenti. U ostatních proměnných se mezi skupinami rozdíl neukázal, v žádném případě se nestalo, že by některý z motivů akcentovali studenti ze starší věkové kategorie. Tabulka č. 3 shrnuje všechny motivy podle věkových skupin studentů a typu motivů.

Sinclair, Dowson a McInerney (2006) ve své studii došli k závěru, že vliv věku studentů nemá na motivaci studentů určující vliv, statisticky významný se vliv věku studentů ukázal pouze v minimu proměnných. Důvody tohoto „nesouladu“ mohou být různé (kulturní a společenský kontext, různá situace studentů učitelství v daných státech, odlišné podmínky pro práci učitelů, ale

Tabulka č. 4: Motivy proč se stát učitelem – názory studentů podle věku

	Motivy, které označují jako podstatnější studenti ve věku do 25 let	Motivy, které označují jako podstatnější studenti ve věku 25 let a více	Motivy, u kterých není mezi skupinami rozdíl
Vnitřní adaptivní motivy	Touha po neustálém sebevzdělávání Zájem o práci s dětmi Potřeba vychovávat, předávat zkušenosti, formovat mladé lidi	–	Potřeba vykonávat respektované povolání
Vnější adaptivní motivy	Svoboda a tvořivost, která je spojena s učitelskou profesí	–	Mladé prostředí – možnost zůstat duševně mladý
Vnější maladaptivní motivy	Vzor rodiče, příbuzného Vzor učitele	–	Rozhodování podle kamarádů, spolužáků, vrstevníků Dostatek volného času Špatné možnosti jiného uplatnění

Zdroj: autorka, typologie podle Sinclair, Dowson, McInerney (2006)

i různá metodika výzkumů atd.) a není v možnostech tohoto textu se jimi hlouběji zabývat.

Zájem studentů o učitelskou profesi

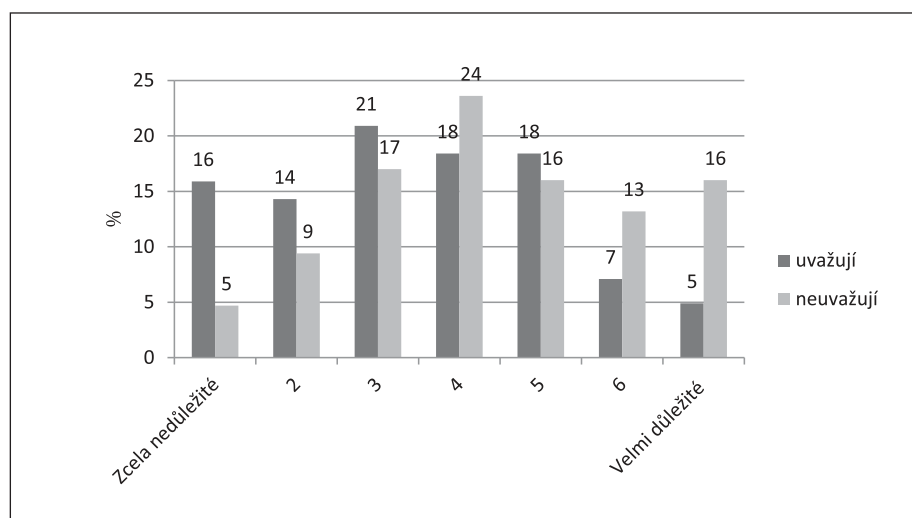
Poslední analyzovanou proměnou, u které byla testována souvislost¹¹ s názory studentů na motivy proč se stát učitelem, byl zájem studentů věnovat se v budoucnu učitelské profesi. U většiny proměnných bylo hodnocení důležitosti u skupin studentů rozdílné. Pouze důvod „špatné možnosti jiného uplatnění“, jenž spadá do kategorie vnějších maladaptivních důvodů, považují za důležitější při rozhodování o učitelské profesi studenti, kteří nemají v plánu uplatnit se v učitelské profesi. Za velmi důležitý ho označuje 16 % studentů, kteří být učiteli nechtějí, a pouze 5 % studentů, kteří mají v plánu vyučovat. Naopak za zcela nedůležitý ho považuje 16 % studentů, kteří uvažují

¹¹ Vztah mezi proměnnými „zájem o profesi“ a názory studentů na motivy „proč se stát učitelem“ je komplikovanější než v předchozích případech, neboť je zde nutné uvažovat o oboustranném vztahu; z toho důvodu je vztah pojímán jako souvislost, nikoli jako příčinnost.

STUDIE

o uplatnění v učitelství, a pouze 5 % studentů, kteří o tom neuvažují. Srovnání odpovědí obou skupin studentů znázorňuje následující graf.

Graf 4: Špatné možnosti jiného uplatnění



Zdroj: data FactumInvenio, 2009; zpracováno autorkou.

Souvislost mezi motivací studentů a dobou, kterou plánují studenti v učitelství zůstat, dokládají ve své studii i Bruinsma a Jansen (2010). Studenti, kteří zdůrazňují vnější maladaptivní motivy, častěji uvádějí, že mají v plánu vyučovat kratší dobu. Podle jejich závěrů jsou plány studentů do budoucna spojeny s motivy, které studenti uvádějí jako podstatné při rozhodování o volbě učitelství profesí.

Většinu ostatních proměnných označují na škále jako důležitější ti studenti, kteří uvažují o uplatnění v učitelství profesí (pouze u proměnných „rozhodování podle vrstevníků, kamarádů“ a „dostatek volného času“ se neukázal rozdíl podle ne/zájmu studentů v budoucnu vyučovat). Zásadní rozdíl se projevuje například u proměnné „zájem o práci s dětmi“, kterou za velmi důležitou označilo celkem 48 % studentů plánujících uplatnění v profesi, ale pouze 15 % studentů, kteří vyučovat neplánují. Studenti, kteří deklarují zájem o učitelství profesí, považují za podstatné jak vnitřní, tak vnější adaptivní motivy, častěji než studenti, kteří o učitelství profesí neuvažují. Souhrn všech motivů podle zájmu studentů o profesi je uveden v tabulce č. 4.

Tabulka 5: Motivy proč se stát učitelem – názory studentů podle jejich budoucích plánů

	Motivy, které označují jako podstatnější studenti, kteří uvažují o učitelské profesi	Motivy, které označují jako podstatnější studenti, kteří neuvažují o učitelské profesi	Motivy, u kterých není mezi skupinami rozdíl
Vnitřní adaptivní motivy	Touha po neustálém sebezdělávání Zájem o práci s dětmi Potřeba vychovávat, předávat zkušenosti, formovat mladé lidi Potřeba vykonávat respektované povolání	–	–
Vnější adaptivní motivy	Mladé prostředí – možnost zůstat duševně mladý Svoboda a tvořivost, která je spojena s učitelskou profesí	–	–
Vnější maladaptivní motivy	Vzor rodiče, příbuzného Vzor učitele	Špatné možnosti jiného uplatnění	Rozhodování podle kamarádů, spolužáků, vrstevníků Dostatek volného času

Zdroj: autorka, typologie podle Sinclair, Dowson, McInerney (2006)

Závěry a diskuze

Cílem textu bylo objasnit, jaké motivy jsou podle studentů pedagogických fakult podstatné při rozhodování o volbě učitelské profese, a jaké jsou rozdíly mezi názory studentů podle vybraných charakteristik. Byl analyzován vliv proměnných pohlaví, věk a zájem studentů o učitelskou profesi. V textu bylo pracováno s typologií motivů studentů učitelství (podle Sinclair, Dowson, McInerney, 2006), která rozděluje motivy na vnitřní adaptivní, vnější adaptivní a vnější maladaptivní.

Studenti akcentovali zejména motivy spadající do kategorie **vnitřních adaptivních** (zájem o práci s dětmi, potřeba vychovávat, předávat zkušenosti, formovat mladé lidi) a **vnějších adaptivních** (mladé prostředí – možnost zůstat duševně mladý; svoboda a tvořivost, která je spojena s učitelskou profesí). Z vnějších maladaptivních motivů byl jako podstatný hodnocen motiv „dostatek volného času“, ostatní vnější maladaptivní motivy byly hodnoceny jako méně významné (konkrétně rozhodování podle kamarádů, spolužáků, vrstevníků; vzor rodiče, příbuzného; špatné možnosti jiného uplatnění; vzor učitele).

Proměnné, které byly zvoleny pro analýzu (pohlaví, věk a zájem o profesi), se ukázaly jako statisticky významné. Ženy častěji než muži zdůrazňují vnitřní adaptivní motivy, stejný závěr se ukazuje i v odborné literatuře (např. Bruinsma, Jansen, 2010). Důvody těchto rozdílů mezi muži a ženami lze jen obtížně odhadovat. Vzdělávací politika ale může brát v potaz skutečnost, že motivy, které vedou studenty k volbě učitelské profese, mohou být různé, a pracovat s tím během studia i v následné fázi přechodu absolventů studia do praxe.

Vliv věku se rovněž ukazuje jako jeden z faktorů, který má na názory studentů vliv. Studenti spadající do věkové kategorie do 25 let zdůrazňovali častěji než starší studenti vnitřní adaptivní motivy. Studenty ve věku 25 let a více lze naopak označit za „opatrnější“ při hodnocení významnosti jednotlivých motivů, neboť tito studenti neoznačují žádný z motivů jako významnější než mladší studenti. Jako významný se ukázal zejména faktor zájem o uplatnění se v učitelské profesi. Studenti, kteří uvažují o tom, že v budoucnu budou pracovat jako učitelé, zdůrazňují častěji jako významné vnitřní i vnější adaptivní motivy v porovnání s těmi, kteří vyučovat neplánují. Jediný motiv, který častěji uvádějí ti, kteří se profesi učitele věnovat nechtějí, je důvod „špatné možnosti jiného uplatnění“, tzn. vnější maladaptivní motiv.

Pro kontext vzdělávací politiky je zajímavý zejména závěr týkající se **souvislosti mezi deklarovaným zájmem studenta o uplatnění v učitelské profesi a motivy pro volbu profese**, které student považuje za významné. Teoretický model, ze kterého tento text vycházel, předpokládá, že je žádoucí, aby studenty k profesi vedly „ty správné“ motivy (tzn. vnitřní adaptivní a vnější adaptivní), neboť podporují dlouhodobé a efektivní zapojení učitelů. Závěry této analýzy potvrzují, že studenti, kteří zdůrazňují zejména vnitřní i vnější adaptivní motivy, častěji plánují uplatnění v učitelské profesi.

Základním doporučením pro vzdělávací politiku, které vyplývá z výše uvedených závěrů, je mnohem více zohledňovat motivovanost uchazečů o studium učitelství při jejich výběru (v rámci přijímacího řízení na vysoké

školy). Jak ale bylo zmíněno už v úvodu tohoto textu, tento požadavek může v mnoha případech narážet na nedostatek zájemců o studium učitelství. S aspektem motivace by bylo potřebné pracovat zároveň i během studia samotného a studenty připravovat na vstup do profese a umožnit jim efektivní kontakt s praxí ještě během studia. Se zohledňováním motivovanosti uchazečů a studentů učitelství by měl být spojen i důraz spíše na pedagogicko-psychologické části přípravy a pedagogickou praxi než na oborové znalosti.

Skutečnost, zda studenti pedagogických fakult chtějí nastoupit do praxe, či je jejich studium motivováno spíše účelově pouze s cílem získání vysokoškolského diplomu, případně ho považují za přechodné období před tím, než přestoupí na jiný preferovaný obor studia¹², je podstatná i s ohledem na další aspekty a témata. Diskutován je také např. vliv strukturace studia učitelství na motivaci a zájem studentů o profesi, který je v realizovaných výzkumech hodnocen spíše jako negativní, neboť studenti nestrukturovaného studia mají větší motivaci uplatnit se v učitelské profesi ve srovnání se studenty ze (strukturovaného) navazujícího magisterského studia (Wernerová 2013). Dalším faktorem, jenž s tématem strukturace studia rovněž souvisí a může mít také vliv na motivaci studentů, je skutečnost, zda student studuje na pedagogické fakultě (a na které) či na jiné fakultě vzdělávající učitele¹³. Na tyto oblasti by také bylo vhodné zaměřovat další výzkumná šetření.

Literatura:

BASL, J. Kdo studuje na vysoké škole? Sociální profil studentů prvních ročníků vysokých škol. In MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. et al. *(Ne)rovné šance na vzdělávání, vzdelanostní nerovnosti v České Republice*. Praha: Academia, 2006, 411 s.

BASTICK, T. Why Teacher Trainees Choose the Teaching Profession: Comparing Trainees in Metropolitan and Developing Countries. *International Review of Education – Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Revue Internationale de l'Education*. 2000, 46, 3/4. s. 343–349.

¹² Účelové motivy ke studiu na vysoké škole nejsou samozřejmě pouze specifickým pro pedagogické fakulty a učitelské programy, ale souvisí i s obecnějším přístupem ke studiu na vysokých školách. Nakolik je tento problém specifickým pro studenty učitelství může být zajímavou otázkou pro další šetření.

¹³ Lze odhadovat, že studenti z pedagogických fakult budou spíše motivováni zájmem o učitelskou profesi (i v kontextu závěrů již realizovaných výzkumů o strukturaci studia) v porovnání se studenty z ostatních fakult. Cílem tohoto textu ale není formulace jakýchkoli závěrů ohledně porovnání názorů studentů podle typu školy či skutečnosti, zda studují v pětiletém nestrukturovaném programu či v magisterském navazujícím programu.

BRUINSMA, M.; JANSEN, E. P. W. A. Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*. 2010, 33, 2, s. 185–200.

DILWORTH, M. E. *Motivation, rewards, and incentives*. Trends and Issues Paper. No. 3. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teacher Education. 1991. s. 1–21.

DOULÍK, P., ŠKODA, J. Individuální pojetí role učitele studenty učitelství. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Plzeň: Západočeská univerzita. 2006, s. 39.

GAVORA, P. Rozhodnutie stať sa učiteľom – pohľad kvalitatívneho výskumu. *Pedagogická revue*. 2002, 54, 3, s. 240–256.

HANUSHEK, E. The Trade-Off between Child Quantity and Quality. *Journal of Political Economy*. 1992, 100, 1, s. 84–117.

HATTIE, J. *Teachers Make a Difference, What is the research evidence?* University of Auckland, Australian Council for Educational Research. 2003. 21 s.

HAVLÍK, R. Motivace k učitelství. *Pedagogika*. 1995, 45, 2, s. 154–163.

HAVLÍK, R. Hodnotová a profesní orientace studentů PedF. In *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí*. Plzeň: CAPV a ZCU, 1997, s. 46–49.

HELLSTEN, L. A. M.; PRYTULA, M. P. Why Teaching? Motivations influencing beginning teachers' choice of profession and teaching practice. *Research in Higher Education Journal*. 2011, 13, s. 1–19.

MATĚJŮ, P.; SIMONOVÁ, N.; STRAKOVÁ, J. Výzkum studentů prvních ročníků vysokých škol v České republice. In SIMONOVÁ, N., MATĚJŮ, P. (eds.): *České vysoké školství na křižovatce. Investiční přístup k financování studia na vysoké škole v sociologické reflexi*. Praha: Sociologický ústav AVČR. 2005, s. 85–150.

MAZÁČOVÁ, N. (Ne)strukturovaný model přípravy učitelů očima studentů. *E-pedagogium*. 2013, 3, s. 7–24.

McKINSEY & COMPANY. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha. 2010. 52 s.

MŠMT. *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol* [online]. Praha. [cit. 27. 10. 2014]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/koncepce-pregradualni-pripravy-ucitelu-zakladnich-a-strednich-skol>

MŠMT–FactumInvenio, s.r.o. *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce. Studenti pedagogických fakult, studenti nepedagogických oborů*. Praha. 2009. 33 s.

MOURALOVÁ, M. Postoje českých učitelů k vnější diferenciaci žáků a možné hodnotové kořeny těchto postojů. *Orbis Scholae*, 2013, 7, 3, s. 11–26.

MÜNICH, D.; STRAKA, J. *Být či nebýt učitelem: platy českých učitelů pohledem nákladů ušlých příležitostí a širší souvislosti*. Krátká studie 5/2012. Praha: IDEA CERGE EI. 2012. 20 s.

OECD. *Teachers matter, attracting, developing and retaining effective teachers: Education and Training Policy*. Paris. 2008. 237s.

RICHARDSON, P. W.; WATT, H.M.G. 'I've decided to become a teacher': Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*. 2005, 21. s. 475–489.

ROCKOFF, J. E. The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *The American Economic Review*. 2004, 94, 2, s. 247–252.

RONESS, D., SMITH, K. Postgraduate Certificate in Education (PGCE) and student motivation. *European Journal of Teacher Education*. 2009, 32, 2, s. 111–134.

RYBIČKOVÁ, M. *Postoje studentů a učitelů k učitelství jako profesi*. Disertační práce. Brno: MU Pedagogická fakulta. 2009. 127 s.

SANDERS, W. L.; RIVERS, J. C. *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement*. Research Progress Report. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center. 1996. 7 s.

Scio. *Motivace, priority a kvalita uchazečů o VŠ studium. Vybraná zjištění z projektu Vektor a Národní srovnávací zkoušky*. Praha. 2012. 17s.

SINCLAIR, C.; DOWSON, M.; MCINERNEY, D. M. Motivations to Teach: Psychometric. Perspectives across the First Semester of Teacher Education. *Teachers College Record*. 2006, 108, 6, s. 1132–1154.

STRAKOVÁ, J. Postoje českých učitelů k hlavním prioritám vzdělávací politiky. In VÁŇOVÁ, R.; KRYKORKOVÁ, H. (Eds.), *Učitel v současné škole*. Praha: FF UK. 2010. s. 167–175.

STRAKOVÁ, J.; VESELÝ, A. Vzdělanostní nerovnosti a jejich řešení z pohledu aktérů. In MATEJŮ, P.; STRAKOVÁ, J.; VESELÝ, A. (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání*. Praha: SLON. 2010. s. 404–421.

STUHLÍKOVÁ, I. Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů. *Pedagogika*. 2006, 56, 1. s. 31–44.

TŮMOVÁ, A. *Postoje učitelů ke kurikulární reformě*. Diplomová práce. Praha: FSV UK. 2011. 110 s.

TŮMOVÁ, A. Effects of age and length of professional experience on teachers' attitudes to curricular reform. *Central European Journal of Public Policy*. 2012, 6, 2. s. 84–99.

URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 2005.

WERNEROVÁ, J. Hodnocení profesní přípravy studenty učitelství a jejich postoje k profesi. *E-pedagogium*. 2013, 3. s. 25–37.

STUDIE

WHELAN, F. *Lessons Learned. How Good Policies Produce Better Schools*. London: Fenton Whelan, 2009. 222 s.

WIEGEROVÁ, A.; GAVORA, P. Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 2014, 24, 4. s. 510–534.

Mgr. Anna Zelinková
anna.zelinkova@fsv.cuni.cz

Univerzity Karlova v Praze
Fakulta sociálních věd
Institut sociologických studií – Katedra veřejné a sociální politiky
U Kříže 8
158 00 Praha 5 – Jinonice