

Empirická studie

FALTÝNKOVÁ, M., SMETANOVÁ, V. 2015. Motivovanost k výkonu učitelského povolání v souvislosti s osobnostními předpoklady studentů v kontextu teorie Johna L. Hollanda. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 5, č. 2, s. 134–147. ISSN 1804-526X. DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele20150502134>.

Příspěvek redakce obdržela: 31. 3. 2015.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 20. 7. 2015.

MOTIVOVANOST K VÝKONU UČITELSKÉHO POVOLÁNÍ V SOUVISLOSTI S OSOBNOSTNÍMI PŘEDPOKLADY STUDENTŮ V KONTEXTU TEORIE JOHNA L. HOLLANDA

Marie Faltýnková, Veronika Smetanová

Abstrakt: Předkládaná studie vychází z teorie Johna L. Hollanda, v níž rozlišil šest pracovních typů osobnosti. V návaznosti na tuto studii bylo jedním z cílů výzkumu zjistit, v jakém zastoupení se jednotlivé typy objevují mezi studenty učitelských oborů. Dále je výzkum zaměřen na zjištění, jaká je mezi studenty učitelských oborů motivovanost k výkonu učitelského povolání a jaký je vztah mezi motivovaností k výkonu učitelského povolání a skóry na škálách Dotazníku volby povolání a plánování profesní kariéry (DVP). Motivovanost byla zjišťována také ve vztahu k pohlaví a k různým oborům studia učitelství. Z výsledků je patrné, že nejvíce jsou k výkonu povolání učitele motivováni studenti oborů Učitelství pro mateřské školy a Učitelství pro 1. stupeň základních škol. Obecně jsou také více motivovány studentky než studenti. Z osobnostních typů se mezi studenty učitelství nejčastěji objevuje typ sociální (S) a nejméně typ zkoumající (I).

Klíčová slova: motivace, osobnostní předpoklady, volba povolání, studenti učitelství

MOTIVATION FOR BECOMING A TEACHER IN RELATION TO PERSONAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF JOHN L. HOLLAND'S THEORY

Abstract: This study is based on John L. Holland's theory in which he defined six career personality types. Following this theory one of the aims of the study is to find out what is the percentage of individual types amongst students of pedagogical programmes. Further the research aims to discover how much are students of pedagogical programmes motivated to become teachers and what is the relation between the motivation to become a teacher and scores in scales of a Questionnaire of career choice and planning of professional career. We also attempted to identify the motivation related to gender and different pedagogical study programmes. The results show that the most motivated are students of Kindergarten teacher training and Primary school teacher training. Generally female students are more motivated than male students. From the personality types amongst students of pedagogical programmes the most common is Social type (S) and the least common is the Investigative type (I).

Key words: motivation, personality characteristics, career choice, pedagogical programmes students

V souvislosti s motivací studentů vysokých škol k volbě učitelké profese je již klasický Havlíkův (1995) výzkum. Přesto, že výsledky tohoto výzkumu byly prezentovány před dvaceti lety, již v té době byly dávány do souvislosti mimo jiné se stále vyšším počtem uchazečů o vysokoškolské studium. Lze se proto domnívat, že mnoho ze zjištěných údajů zůstává platných dodnes, a to právě s ohledem na další nárůst počtu těchto uchazečů (viz např. Oddělení statistických. . . , 2000). V Havlíkové (1995) výzkumu bylo zjištěno, že pouze 63 % uchazečů o pedagogické obory (a to uchazečů „motivovanějších“, kteří se dostavili na přijímací zkoušky a prošli jejich prvním kolem) má opravdový zájem o pedagogickou práci, přičemž nejsilněji motivovaní byli uchazeči o studium oboru učitelství pro 1. stupeň základních škol. Mezi studenty 1. ročníku vysoké školy pak zájem o učitelskou profesi projevilo 69 % respondentů. Kromě toho na základě názoru Jarkovské a Liškové (2008), že učitelská profese je považována za doménu žen, předpokládáme, že nižší motivovanost se týká také studentů oproti studentkám.

Motivací uchazečů o vysokoškolské studium se již delší dobu zabývá také společnost Scio, která zjistila, že ze žáků, kteří v 1. ročníku střední školy projevují největší zájem o pedagogické obory vysokoškolského studia, zůstane u této volby pouze 38 %, přičemž jde o žáky v průměru s nejnižšími studijními předpoklady ze všech původních zájemců (Priority, motivace. . . , 2013). Je tedy možné, že významnou motivací ke studiu těchto oborů může být veřejné mínění o nižší náročnosti studia na pedagogických fakultách, ačkoliv přímá výzkumná zjištění o náročnosti studia na jednotlivých fakultách českých vysokých škol dosud neexistují (Průcha, 2009). Přesto výzkumy potvrzují, že nezřídka je volba studia na pedagogické fakultě pojistkou v případě

nepřijetí na fakultu jinou (Havlík, 1995). Také Svatoš (2013) ve své meta-analýze výzkumů zaměřených na studenty učitelství reflektuje skutečnost, že kromě předvídatelných, s profesí souvisejících důvodů bývají motivací ke studiu i takové důvody jako „odstříhnout“ se od rodiny, prodloužit si dobu bezstarostného mládí, získat titul, mít dostatek času na své zájmy apod. Jak tedy vidíme, motivace ke studiu učitelských oborů nemusí vždy vycházet pouze ze zájmu o výchovu a vzdělávání dalších generací.

Nároky na osobnost učitele vyplývají v první řadě z profesních kompetencí. Průcha (2002) pojem profesní kompetence definuje na základě shrnutí přístupů více autorů jako soubor odborných a osobnostních předpokladů pro výkon učitelské profese, které by měli učitelé získávat studiem a dále rozvíjet při vlastním výkonu učitelského povolání. Specifičtější pohled nabízí například Spilková (1996, s. 46), podle níž jde o „komplexní způsobilost k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky“.

Nelehkou úlohu v oblasti naplňování profesních kompetencí mají zejména začínající učitelé. Podle Dytrtové a Krhutové (2009) by už začínající učitel měl být schopen odpovídat za plánování a organizaci dění ve třídě, mít a umět využívat patřičné profesní znalosti a dovednosti, používat vhodné metody kontroly a vhodné strategie vedení žáků, vytvářet tvořivou sociální atmosféru a umět komunikovat, udržovat profesionální image a být schopen sebehodnocení. Autorky zároveň upozorňují na vzrůstající význam empatie a sociálního citění učitele. Pokud učitel tyto zmíněné charakteristiky nemá, nastává riziko, že u něj vznikne tzv. šok z reality. Ten může souviset jak s osobností začínajících učitelů, tak i s jejich profesními kompetencemi nebo se situacemi vzniklými ve škole (Průcha, 2009).

V předkládaném výzkumu jsme se zaměřili na osobnostní předpoklady a motivaci studentů k výkonu učitelské profese v kontextu teorie J. L. Hollanda (viz např. Holland, Rayman, 1986), která byla vytvořena v 60. letech 20. století a dodnes je považována za vlivnou teorii volby povolání (srov. Hlaďo, 2013). Tato teorie vychází z rozlišení celkem šesti typů osobnosti a předpokladu vztahu těchto typů k šesti skupinám pracovního prostředí (Jörin et al., 2003).

Pracovní typy osobnosti v teorii J. L. Hollanda (podle Hlaďa, 2012):

- **Praktický typ osobnosti** (*realistic* – R):

Osobnost s manuální orientací, vyznačující se schopnostmi a dovednostmi spojenými s fyzickou aktivitou, sportovně a technicky založená, manuálně zručná, která má ráda konkrétní, jasně vymezené činnosti a práci s různými materiály, předměty a zvířaty.

- **Zkoumající typ osobnosti** (*investigative – I*):
Osobnost s intelektuální životní orientací, obvykle s matematickými a vědeckými schopnostmi, logickým myšlením, preferující práci o samotě. Tito lidé rádi zkoumají věci kolem sebe a snaží se je pochopit.
- **Umělecký typ osobnosti** (*artistic – A*):
Osobnost s estetickou životní orientací. Jde o lidi, kteří obvykle mají umělecké schopnosti, těší se vytváření nových děl, mají dobrou představivost a usilují o sebevyjádření. Přitahuje je tvůrčí práce a tvůrčí prostředí.
- **Sociální typ osobnosti** (*social – S*):
Osobnost se suportivní (podporující, pečující) životní orientací. Lidé se sociálními a pedagogickými schopnostmi a dovednostmi, kteří jsou rádi s druhými lidmi. Zajímají se o lidi kolem sebe a jejich problémy, které jim pomáhají řešit.
- **Podnikavý typ osobnosti** (*enterprising – E*):
Osobnost s podnikavou životní orientací, která mívá dobré vůdčí, organizační a vyjadřovací schopnosti, zajímá se o peníze a politiku. Podnikavé typy osobnosti rády přesvědčují, řídí a ovlivňují druhé lidi a často vykonávají řídicí funkce, podnikají nebo pracují v politice.
- **Tradiční typ osobnosti** (*conventional – C*):
Osobnost s konformní životní orientací. Jde o lidi s administrativními, obchodními a matematickými schopnostmi, kterým vyhovuje práce v kanceláři a organizování věcí. Ochotně se podřizují pravidlům a mají rádi jednoznačně vymezené požadavky.

Typologie pracovních prostředí v teorii J. L. Hollanda (podle Mezery, 2005):

- **Motorické (manuálně-technické) profesionální prostředí** (*realistic – R*):
Pohybové, manuální, manuálně-technické nebo technické činnosti, práce s předměty, stroji, nástroji, rostlinami, zvířaty, pracovní činnosti „venku“.
- **Intelektuální (vědecké) profesionální prostředí** (*investigative – I*):
Pozorování, studium, zkoumání, analyzování, vyhodnocování jevů, procesů a řešení problémů, vědecké, intelektuální či mentálně náročné činnosti.
- **Umělecké profesionální prostředí** (*artistic – A*):
Umělecké činnosti a umělecká tvorba, „novátorství“, využívání intuice, imaginace, kreativity, práce v nestrukturovaných podmínkách.
- **Sociální profesionální prostředí** (*social – S*):

Tabulka 1

Kompatibilita pracovních typů osobnosti a prostředí

Typ osobnosti	Nejvhodnější typ pracovního prostředí	Další možné typy pracovního prostředí	Nevhodné pracovní prostředí
R	R	I + C	S
I	I	R + A	E
A	A	I + S	C
S	S	A + E	R
E	E	S + C	I
C	C	E + R	A

Zdroj: Mezera (2002, s. 20)

Vzdělávání, informační a poradenské činnosti, lékařství, „pomáhající“ činnosti, pomoc lidem, činnosti vyžadující vysokou míru expresivity, empatie a dobrou úroveň komunikace.

- **Podnikavé profesionální prostředí** (*enterprising* – E):
Řízení, ovlivňování a přesvědčování lidí, výkon, obchod, prodej, zisk, náročné řídicí, organizační a ekonomické činnosti.
- **Konformní profesionální prostředí** (*conventional* – C):
Systematická a přesná práce s fakty, čísla, daty; administrativní a počítařské činnosti, důraz na detaily, přesnost a systematickosti podle pokynů druhých lidí, jasně strukturované podmínky.

Na základě Hollandovy teorie prezentuje Mezera (2005) tabulku kompatibility osobnostních předpokladů jedince s nároky a požadavky různých pracovních prostředí (viz tabulka 1). Autor upozorňuje na to, že nekompatibilita osobnostního typu s pracovním prostředím může vést k tomu, že profesní volba není stabilní, nevede k vysoké výkonnosti a pracovní spokojenosti.

Předkládaný výzkum byl realizován na základě existujícího (dílčím způsobem modifikovaného) dotazníku, přičemž výsledky budou zasazeny do existujících empirických poznatků z aktuálních českých výzkumů.

1 Cíl příspěvku

Hlavním cílem příspěvku je prozkoumat vztah mezi motivovaností k výkonu učitelského povolání a osobnostními předpoklady studentů (v kontextu teorie J. L. Hollanda). Dílčím cílem je zjistit, zda se úroveň motivovanosti k výkonu učitelského povolání liší mezi studenty jednotlivých typů oboru učitelství na pedagogické fakultě nebo mezi pohlavími, jaká je úroveň motivovanosti k výkonu učitelského povolání studentů učitelství na pedagogické

fakultě a jaké je zastoupení jednotlivých pracovních typů osobnosti podle teorie J. L. Hollanda mezi studenty učitelství na pedagogické fakultě.

Na základě dosavadních dostupných teoretických a výzkumných zjištění byly hypotézy formulovány následovně:

- H₁: Studentky učitelství na pedagogické fakultě vykazují vyšší míru motivovanosti k výkonu učitelského povolání než studenti učitelství na pedagogické fakultě.
- H₂: Úroveň motivovanosti k výkonu učitelského povolání u studentů/studentek s různým typem oboru učitelství na pedagogické fakultě se statisticky významně liší.
- H₃: Studenti dosahující vyšší míry motivovanosti k výkonu učitelského povolání dosahují statisticky významně vyšších hodnot na škále S.
- H₄: Studenti dosahující vyšší míry motivovanosti k výkonu učitelského povolání dosahují statisticky významně vyšších hodnot na škále A.
- H₅: Studenti dosahující vyšší míry motivovanosti k výkonu učitelského povolání dosahují statisticky významně vyšších hodnot na škále E.
- H₆: Studenti dosahující vyšší míry motivovanosti k výkonu učitelského povolání dosahují statisticky významně nižších hodnot na škále R.

2 Metodologie výzkumného šetření

Jedná se o empirickou sondu využívající kvantitativního výzkumného designu, jejímž podkladem bylo jednorázové dotazníkové šetření. Jako hlavní typ výzkumu byla zvolena korelační studie, která umožňuje určit, zda mezi měřeními proměnnými existuje vztah a jak těsný tento vztah je (Ferjenčík, Bakalář, 2010).

Výzkumný soubor byl tvořen 205 osobami, studenty učitelství na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové ve věku od 19 do 34 let ($M = 21,42$; $SD = 1,96$). V souboru bylo zastoupeno 44 studentů (21,5 %) oborů učitelství pro mateřské školy a předškolní a mimoškolní pedagogika, 102 studentů (49,8 %) oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy a 59 studentů různých oborových kombinací v rámci studia učitelství pro 2. stupeň základních škol a učitelství pro střední školy, přičemž 65 (31,7 %) studentů bylo z 1. ročníku, 66 (32,2 %) z 2. ročníku, 29 (14,1 %) studovalo 3. ročník, 36 (17,6 %) studentů bylo ze 4. ročníku a 9 (4,4 %) z 5. ročníku. Z hlediska pohlaví bylo v souboru 20 mužů (9,76 %) a 185 žen (90,24 %).

Nástrojem, jehož prostřednictvím byla sesbírána data, byl DVP – Dotazník volby povolání a plánování profesní kariéry, který je vystavěn na teorii typů osobnosti podle J. L. Hollanda. Z dotazníku byly použity ty části, které umožň-

ňují určit tzv. celkový kód, složený ze tří nejčastěji zastoupených písmen (písmen je celkem šest a odpovídají osobnostním typů dle J. L. Hollanda, tedy R, I, A, S, E a C, viz výše). V první použité části dotazníku, *Činnosti*, respondenti označují aktivity, které by dělali rádi, bez ohledu na to, jak dobře by tyto činnosti prováděli. Druhá část je nazvána *Schopnosti* a zde respondenti označují činnosti, které dobře a kompetentně zvládají. V předposlední části, *Povolání*, je potřeba vyjádřit sympatie či antipatie k různým povoláním nebo funkcím. Závěrečná část spočívá v posouzení vlastních schopností v porovnání s vrstevníky (Jörin et al., 2003). Dotazník DVP byl ve výzkumu doplněn o škálu s hodnotami 1 (= vůbec ne) až 10 (= opravdu hodně), na níž respondenti vyjadřovali, v jaké míře by chtěli v budoucnu pracovat jako učitelé.

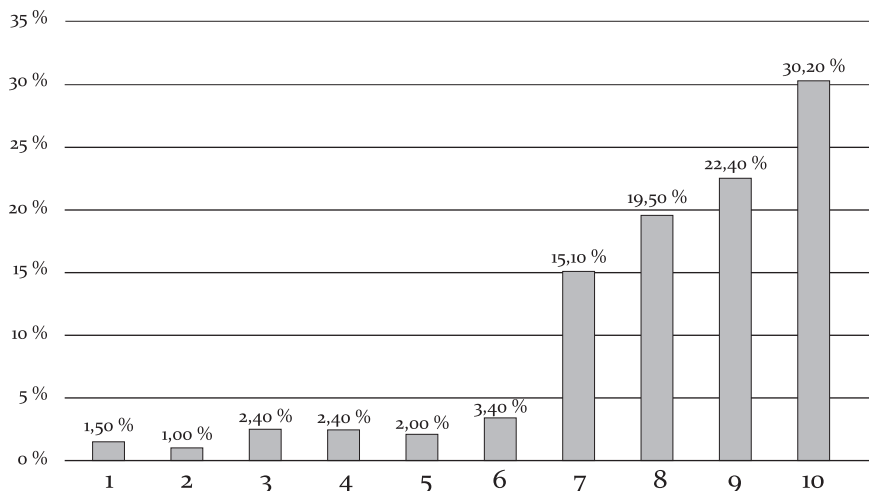
Dotazníky byly respondentům administrovány v papírové podobě, a to v březnu 2015, v rámci výuky psychologických předmětů. Do vyplňování se dobrovolně zapojili všichni studenti přítomní na výuce. Data byla následně statisticky zpracována v programu IBM SPSS Statistics 22.0. Data byla analyzována pomocí deskriptivních a parametrických i neparametrických statistik. Ke zjištění vztahu mezi úrovní motivovanosti k výkonu učitelského povolání a osobnostními předpoklady studentů podle teorie J. L. Hollanda byla použita korelační analýza (Pearsonův korelační koeficient). Rozdíly v míře motivovanosti k výkonu učitelského povolání podle pohlaví byly měřeny modifikovaným t-testem pro rozdílné rozptyly. Ke zjišťování rozdílů v úrovni motivovanosti k výkonu učitelského povolání mezi skupinami lišícími se typem oboru učitelství na pedagogické fakultě byl použit neparametrický Kruskalův-Wallisův test a následně párové porovnání.

3 Výsledky výzkumu

Následující odstavce jsou věnovány prezentaci výsledků výzkumu. První část výsledků se týká motivovanosti studentů k výkonu učitelské profese a druhá část je zaměřena na osobnostní předpoklady studentů, mimo jiné také ve vztahu k jejich motivovanosti.

3.1 Motivovanost studentů k výkonu učitelské profese

Stupeň vlastní motivovanosti k výkonu učitelské profese měli studenti možnost vyjádřit na škále od 1 do 10, přičemž 1 = nejméně motivovaní a 10 = hodně motivovaní. Na této škále studenti nejčastěji volili hodnotu 10 (30,2 %), přičemž průměrná hodnota byla 8,17 ($SD = 1,99$). Podrobnější výsledky poskytuje obrázek 1.



Obrázek 1. Motivovanost studentů učitelství k výkonu učitelské profese

Tabulka 2

Rozdíly v motivovanosti k výkonu učitelské profese mezi muži a ženami

	Průměr ženy	Průměr muži	<i>p</i>	<i>N</i> ženy	<i>N</i> muži	<i>SD</i> ženy	<i>SD</i> muži	F-poměr rozptyly	<i>p</i> rozptyly
Motivovanost	8,32	6,75	0,019	185	20	1,842	2,693	5,882	0,016

Za účelem zjištění rozdílů v motivovanosti mužů a žen byl z důvodu nesplnění podmínky homogenity rozptylů ($F = 5,882$; $p = 0,016$) zvolen modifikovaný t-test pro rozdílné rozptyly, ve kterém byl na 5% hladině významnosti prokázán statisticky významný rozdíl mezi muži a ženami, přičemž průměrná hodnota motivovanosti u žen je 8,32 ($SD = 1,84$) a průměrná hodnota u mužů je 6,75 ($SD = 2,69$), viz tabulka 2. Tímto byla potvrzena hypotéza 1, tedy že studentky učitelství na pedagogické fakultě vykazují vyšší míru motivovanosti k výkonu učitelského povolání než studenti.

Ve výzkumu bylo dále zjišťováno, zda existuje rozdíl v motivovanosti k výkonu učitelské profese mezi studenty oborů učitelství pro mateřské školy (zahrnující i navazující magisterský obor předškolní a mimoškolní pedagogika), učitelství pro 1. stupeň základních škol a mezi studenty ostatních oborů (zahrnujících kombinace předmětů v rámci studia učitelství pro 1. stupeň základních škol a učitelství pro střední školy). Vzhledem k nesplnění podmínky homogenity rozptylů ($F = 7,475$; $p \leq 0,001$) byl pro zjištění existence rozdílů mezi těmito skupinami zvolen neparametrický Kruskalův-

Tabulka 3

Součet pořadí hodnot na škále motivovanosti u studentů jednotlivých oborů

Obor studia	N	Průměr pořadí
Učitelství pro MŠ	44	118,43
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	102	111,54
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ	59	76,72
Celkem	205	

Tabulka 4

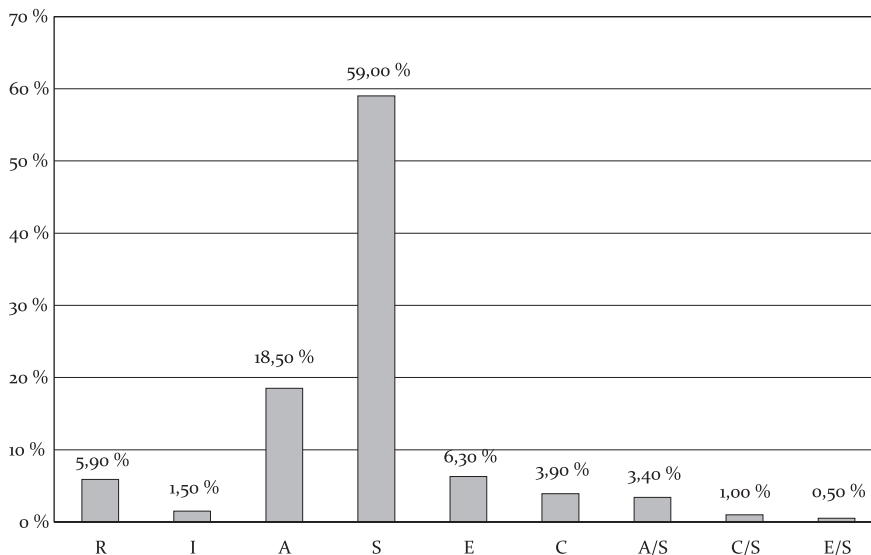
Rozdíly v motivovanosti k výkonu učitelské profese mezi studenty různých oborů

Obor studia	Průměr	Medián	N	SD
Učitelství pro MŠ	8,75	9	44	1,383
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	8,51	9	102	1,633
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ	7,15	8	59	2,518
Celkem	8,17	9	205	1,989

-Wallisův test, který existenci rozdílů na 1% hladině významnosti potvrdil: $\chi^2(2) = 17,548$; $p < 0,001$ (viz tabulka 3). Prostřednictvím následného užití metody párových porovnání byl na 1% hladině významnosti zjištěn statisticky významný rozdíl mezi studenty učitelství pro MŠ a učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ a dále mezi studenty učitelství pro 1. stupeň ZŠ a učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ. Tím byla potvrzena hypotéza 2, tvrdící, že úroveň motivovanosti k výkonu učitelského povolání u studentů/studentek s různým typem oboru učitelství na pedagogické fakultě se statisticky významně liší. V tabulce 4 jsou prezentovány průměrné hodnoty na škále motivovanosti pro jednotlivé skupiny studentů dle oborů studia.

3.2 Osobnostní předpoklady studentů učitelství k výkonu učitelské profese

Na základě vyplnění dotazníku DVP je možné každému respondentovi určit tzv. celkový kód, který se skládá ze tří písmen, a to podle četnosti odpovědí vztahujících se k jednotlivým typům osobnosti podle teorie J. L. Hollanda. Vzhledem k omezenému počtu respondentů, a tím pádem nízkému zastoupení většiny z celkových kódů, jsme se pro účely našeho výzkumu zaměřili pouze na jedno nejčastější písmeno, s jehož pomocí určujeme osobnostní typ respondenta. Četnost jednotlivých typů osobnosti mezi respondenty je prezentována v obrázku 2. Někteří z respondentů dosáhli stejného počtu bodů pro dva typy osobnosti – i tato skutečnost je v obrázku 2 zohledněna.



Obrázek 2. Osobnostní typy studentů učitelství dle teorie J. L. Hollanda

V další analýze výsledků bylo zjišťováno, jak souvisí motivovanost k výkonu učitelské profese s jednotlivými škálami osobnostních typů studentů. Pro tento výpočet byl zvolen Pearsonův korelační koeficient, s jehož pomocí byla provedena korelace hodnot na škále motivovanosti s počty bodů, kterých studenti dosáhli na jednotlivých škálách určujících typ osobnosti v dotazníku DVP. Jak lze vyčíst z tabulky 5, nejvyšší pozitivní korelace je mezi motivovaností a škálou sociálního (S) osobnostního typu, přičemž tento vztah je statisticky průkazný na 1% hladině významnosti ($r = 0,390$; $p < 0,01$). Další statisticky významný pozitivní vztah vyšel mezi motivovaností a škálou uměleckého (A) osobnostního typu ($r = 0,163$; $p < 0,05$). Naopak mezi motivovaností a škálou podnikavého (E) typu osobnosti byl nalezen statisticky významný negativní vztah ($r = -0,143$; $p < 0,05$), stejně jako mezi motivovaností a škálou praktického typu osobnosti ($r = -0,196$; $p < 0,01$). Tímto byly potvrzeny hypotézy 3, 4 a 6, tedy že studenti dosahující vyšší míry motivovanosti k výkonu učitelského povolání dosahují statisticky významně vyšších hodnot na škálách osobnostních typů S a A a statisticky významně nižších hodnot na škále R. Naopak hypotéza 5 tvrdící, že studenti dosahující vyšší míry motivovanosti k výkonu učitelského povolání dosahují statisticky významně vyšších hodnot na škále E, potvrzena nebyla.

Tabulka 5

Korelace hodnot na škále motivovanosti s počty bodů pro jednotlivé škály osobnostních typů ($N = 205$)

	R	I	A	S	E	C
Pearsonův korelační koeficient	-0,196**	0,022	0,163*	0,390**	-0,143*	0,028
p	0,005	0,757	0,020	0,000	0,041	0,690

Pozn.: Korelace průkazné na hladině * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

4 Shrnutí a diskuse výsledků

Cílem příspěvku bylo zjistit vztah mezi motivovaností k výkonu učitelského povolání a osobnostními předpoklady studentů (v kontextu teorie J. L. Hollanda) a také to, v jakém zastoupení se jednotlivé typy objevují mezi studenty učitelských oborů. Dále byl výzkum zaměřen na zjištění, jaká je mezi studenty učitelských oborů motivovanost k výkonu učitelského povolání a jaký je vztah mezi motivovaností k výkonu učitelského povolání a skóry na škálách Dotazníku volby povolání a plánování profesní kariéry (DVP). Motivovanost byla zjišťována také ve vztahu k pohlaví a k různým oborům studia učitelství. V této podkapitole se zaměříme na interpretaci získaných výsledků v souvislosti s vyslovenými hypotézami a dále na možná omezení výzkumu.

První hypotéza byla formulována na základě názoru Jarkovské a Liškové (2008) o tom, že učitelská profese je považována za doménu žen. Předpokladem bylo, že nižší motivovanost se týká také studentů oproti studentkám, což se v našem výzkumu potvrdilo. Pohlaví ve výzkumném souboru sice nebyla rovnoměrně zastoupena (185 žen a pouze 20 mužů), tato nevyrovnanost je však odrazem reálného podílu studentek a studentů na přednáškách z povinných psychologických předmětů, během nichž byl výzkum realizován. I když se hypotéza potvrdila, uvědomujeme si, že pohlaví pravděpodobně není nejpodstatnějším faktorem pro určení míry motivovanosti k výkonu učitelského povolání.

Druhá hypotéza se zabývala úrovní motivovanosti k výkonu učitelského povolání v závislosti na typu oboru učitelství na pedagogické fakultě. U vzorku učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ byla statisticky nižší úroveň motivovanosti k výkonu učitelského povolání v porovnání se studenty učitelství pro MŠ a studenty učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Toto zjištění odpovídá výzkumu Havlíka (1995), v němž zjistil rozdíl mezi motivovaností uchazečů o studium oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ a uchazečů o studium dvouoborových

kombinací – nejzřetelněji uváděli jako motiv vysokoškolského studia zájem o pedagogickou práci právě uchazeči o studium oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ (76 %), zatímco u dvouoborových kombinací se množství motivovaných k pedagogické práci pohybovalo na míře nižší (v rozsahu 46–69 %).

Třetí hypotéza byla formulována na základě teorie o kompatibilitě osobnostních předpokladů jedince s nároky na požadavky různých pracovních prostředí. Podle této teorie má sociální typ osobnosti (S) pedagogické schopnosti a hodí se tak k výkonu učitelského povolání (Mezera, 2005). Mezi studenty pedagogické fakulty by tedy měl být tento typ osobnosti nejčastěji zastoupen, což se potvrdilo. Dalším předpokladem bylo, že studenti dosahující vyšší míry motivovanosti k výkonu učitelského povolání dosahují statisticky významně vyšších hodnot na škále S. Hypotéza byla potvrzena.

Čtvrtá hypotéza zabývající se souvislostí mezi mírou motivovanosti k výkonu učitelského povolání a hodnotami na škále A se v našem výzkumu také potvrdila. I tento výsledek je ve shodě s teorií, která za možný typ pracovního prostředí sociálního typu osobnosti (S) považuje umělecké prostředí (A) (Mezera, 2005).

U páté hypotézy, která si kladla za cíl prozkoumat vztah mezi mírou motivovanosti k výkonu učitelského povolání a hodnotami na škále E, byl zjištěn opačný závěr – místo očekávané pozitivní korelace bylo zjištěno, že míra motivovanosti k výkonu učitelského povolání negativně koreluje s hodnotami na škále E. Tento výsledek neodpovídá teorii, která za vhodné pracovní prostředí pro sociální typ osobnosti (S) považuje podnikavé prostředí (E) (viz Mezera, 2005).

Šestá hypotéza se zabývala vztahem mezi mírou motivovanosti k výkonu učitelského povolání a hodnotami na škále R, což se prokázalo. Studenti dosahující vyšší míry motivovanosti k výkonu učitelského povolání dosahují statisticky významně nižších hodnot na škále R. Výsledek je ve shodě s teorií (Mezera, 2005), v níž je pro sociální typ osobnosti (S) pracovní prostředí typu R označeno jako nevhodné.

Závěr

Z hlediska motivovanosti k výkonu učitelské profese u studentů učitelských oborů byla potvrzena některá dosavadní zjištění, například že studenti oborů učitelství pro mateřské školy a učitelství pro 1. stupeň základních škol jsou více motivováni k tomu, aby se jednou doopravdy stali učiteli a učitelkami, na rozdíl od studentů učitelských oborů zaměřených na 2. stupeň základních škol a na školy střední. V tomto ohledu lze uvažovat o tom, že volba učitelských oborů pro 2. stupeň ZŠ a pro SŠ je oproti učitelství pro MŠ

a pro 1. stupeň ZŠ častěji volena ve smyslu náhradního řešení. Tato úvaha vychází ze specifitějšího zaměření „druhostupňových“ a „středoškolských“ oborů – například student v případě nepřijetí na chemicko-technologickou fakultu dle našeho názoru pravděpodobněji zvolí jako „záchrannou“ možnost studium učitelského oboru chemie než učitelství pro MŠ nebo ZŠ. Tato domněnka by si však zasloužila hlubší empirické prozkoumání a může tak být námětem pro další výzkumy. Častost volby studia na pedagogické fakultě spojenou s představou o nižší náročnosti studia potvrzuje i zjištění Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (Analýza. . ., 2009), v jehož výzkumu 18 % studentů učitelských oborů uvedlo jako důvod své volby možnost „rád(a) bych získal(a) VŠ vzdělání a pedagogická fakulta je snadná cesta k titulu“ a 12 % studentů zvolilo možnost „zkoušel(a) jsem se dostat na jinou vysokou školu, ale nevzali mne“. V uvedeném výzkumu byla zjištěna i ta skutečnost, že studenti se výrazně častěji (19 %) než studentky (9 %) pokoušeli dostat na jinou školu, nicméně se jim to nepodařilo. To potvrzují i naše zjištění o statisticky významně nižší motivovanosti studentů k tomu stát se učitelem.

V kontextu toho, že ne všichni studenti učitelských oborů jsou motivováni k budoucímu výkonu profese učitele, je potěšujícím zjištěním, že 59 % z nich spadá podle teorie pracovních typů osobnosti J. L. Hollanda do typu sociálního, tedy takového, který je charakterizován sociálními a pedagogickými schopnostmi a dovednostmi a zájmem o lidi kolem sebe a jejich problémy (Hlaďo, 2012), a také že vyšší motivovanost k výkonu povolání učitele statisticky významně souvisí s vyššími hodnotami na škále sociálního typu. Z toho lze usuzovat, že většina dnešních studentů, kteří se jednou do škol vrátí v roli učitelů, bude sociálním typem osobnosti, pro nějž je podle Hollandovy teorie ideální pracovní prostředí takové, které je zaměřené právě například na vzdělávání (Mezera, 2005).

Literatura

- Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce: studenti pedagogických fakult, studenti nepedagogických oborů* [online]. c2009, poslední revize 11. 5. 2009 [cit. 2015-03-31]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Analýza_1911109/ZZ_studenti_final.pdf
- DYTRTOVÁ, R., KRĀHUTOVÁ, M. 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing. 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
- FERJENČÍK, J., BAKALÁŘ, P. 2010. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat duši*. 2. vyd. Praha: Portál. 255 s. ISBN 978-80-7367-815-9.
- HAVLÍK, R. 1995. Motivace k učitelskému povolání. *Pedagogika*, roč. 45, č. 2, s. 154–163. ISSN 0031-3815.

- HLAĎO, P. 2012. *Profesní orientace adolescentů: poznatky z teorií a výzkumů*. Brno: Konvoj. 140 s. ISBN 978-80-7302-165-8.
- HLAĎO, P. 2013. *Rozhodování žáků absolventských ročníků základních škol o další vzdělávací a profesní dráze: analýza na základě dotazníkového šetření a ohniskových skupin*. Brno: Mendelova univerzita v Brně. 358 s. ISBN 978-80-7375-874-5.
- HOLLAND, J. L., RAYMAN, J. R. 1986. The Self-Directed Search. In WALSH, W. B., OSIPOW, S. H. (Eds.). *Advances in Vocational Psychology*. Volume 1: *The Assessment of Interests*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 55–82. ISBN 0-89-859-755-2.
- JARKOVSKÁ, L., LIŠKOVÁ, K. 2008. Genderové aspekty českého školství. *Sociologický časopis*, roč. 44, č. 4, s. 683–701. ISSN 0038-0288.
- JÖRIN, S., ET AL. 2003. *DVP – Dotazník volby povolání a plánování profesní kariéry*. Praha: Testcentrum. 24 s. ISBN 80-86471-23-3.
- MEZERA, A. 2002. *Pro jaké povolání se hodím?* Praha: Computer Press. 178 s. ISBN 80-7226-651-9.
- MEZERA, A. 2005. *Hollandova teorie profesního vývoje: příručka* [online]. c2005, poslední revize 24. 8. 2009 [cit. 2015-03-23]. Dostupné z: http://vychova-vzdelavani.cz/download/holland_mezera.pdf
- Oddělení statistických výstupů a analýz* [online]. c2000, poslední revize neuvedena [cit. 2015-03-25]. Dostupné z: <http://dsia.uiv.cz/vystupy.html>
- Priority, motivace a kvalita uchazečů o studium na VŠ* [online]. c2013, poslední revize 19. 9. 2013 [cit. 2015-03-25]. Dostupné z: <https://www.scio.cz/o-vzdelavani/analyzy-a-studie-spolecnosti-scio/priority-motivace-uchazeci-vs.asp>
- PRŮCHA, J. 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J. 2009. *Moderní pedagogika*. 4. vyd. Praha: Portál. 481 s. ISBN 978-80-7367-503-5.
- SPILKOVÁ, V. 1996. Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. *Pedagogika*, roč. 46, č. 2, s. 135–146. ISSN 3330-3815.
- SVATOŠ, T. 2013. A Student Teacher on the Pathway to Teaching Profession: Reviewing Research and Proposing a Model. *Pedagogická orientace*, roč. 23, č. 6, s. 786–809. ISSN 1805-9511. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/Ped0r2013-6-786>

Autorky

Ing. et Ing. Mgr. Marie Faltýnková, Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav primární a preprimární edukace, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, e-mail: marie.faltynkova@uhk.cz

Mgr. Veronika Smetanová, Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav primární a preprimární edukace, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, e-mail: veronika.smetanova@uhk.cz