

Diplomová práce

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta

Diplomová práce

Postoj učitele před penzí k pedagogické profesi

Autor práce: Bc. Lucie Hrbková
Vedoucí práce: Mgr. Josef Nota, Ph.D.
Studijní program: Pedagogika volného času (KS)

2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorkou této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

Datum: 24.03.2024

Podpis studentky: *Lucrezia Hubbova*

Poděkování

Děkuji vedoucímu diplomové práce Mgr. Josefu Notovi, Ph.D., za cenné rady, připomínky, vstřícnost při konzultacích a metodické vedení práce.

Obsah

Úvod.....	6
1 Učitel'ská profese	8
1.1 Profesionalita učitele.....	10
1.2 Profesní identita učitele.....	11
1.2.1 Pojem identita.....	11
1.2.2 Učitelovo pedagogické myšlení	12
2 Profesní vývoj učitele	14
2.1 Životní cykly učitele	16
2.2 Kritické události v životě učitele	17
3 Vývoj učitele: osobnost a biografie	18
3.1 Člověk v učiteli	18
3.2 Životní dráha a věk učitele.....	19
3.2.1 Generativita v období pozdní dospělosti.....	21
3.2.2 Generativita a profesní oblast.....	22
4 Postoje	23
4.1 Funkce a druhy postojů	23
4.2 Postoje učitele	24
5 Výzkumná otázka: Jaký je postoj učitelů pokročilého věku k vlastní profesi?.....	26
5.1 Stanovení cílů výzkumu.....	26
5.2 Výzkumné otázky	26
5.3 Výzkumná metodologie	27
5.4 Design kvalitativního výzkumu	27
5.4.1 Charakteristika aktérů výzkumu.....	28
5.4.2 Etické otázky výzkumu	30
5.4.3 Průběh sběru dat a použité metody	30
5.4.4 Analýza dat.....	33
6 Interpretace výzkumných dat.....	35
6.1 Rodinné a společenské prostředí.....	35
6.2 Profesní vývoj učitele.....	37
6.2.1 Dětský sen o učitelství.....	37
6.2.2 Příprava na profesi	39
6.2.3 Začínající učitel	42
6.2.4 Profesní identita učitele.....	46
6.2.5 Změna zaměstnání.....	55

6.2.6	Žáci napříč generacemi	57
6.3	Učitel na konci profesního vývoje	60
6.4	Pocit naplnění a smysl pedagogické práce	63
6.5	Postoj k učitelské profesi	65
7	Diskuse, shrnující závěry	69
	Závěr	75
	Seznam použitých zdrojů	77
	Seznam zkratk	81
	Přílohy	82
	Příloha I: Ukázka přepisu rozhovoru s Lídou	83
	Abstrakt	92
	Abstract	93

Úvod

Předložená diplomová práce se věnuje tématu *postoje učitele před penzí k pedagogické profesi*. Vychází z prostředí učitelské profese, v němž se sama pohybuji. Roli učitelky nevnímám jen jako povolání, ale především jako své poslání. V rámci profesního vývoje se nechávám inspirovat staršími zkušenějšími kolegy, což bylo i jedním z motivů pro výběr tématu.

Z historického pohledu byla učitelská profese vždy spojována s posláním založeném na entuziasmu, pedagogickém optimismu a etickém meliorismu. Experti České asociace pedagogického výzkumu si kladou otázku, zda je v současnosti učitelství považováno spíše za poslání, nebo odbornost. Sami učitelé nemají vždy jasno, ale značná část se přiklání spíše k poslání.¹ Z tohoto dilematu vychází i cíl diplomové práce, jímž je prozkoumat postoje učitelů pokročilého věku k vlastní profesi, tj. zjistit, co dotyční považují v pedagogické práci za důležité nebo smysluplné, a co nikoliv. Zajímá mne, jak tito učitelé pohlížejí na determinanty, které v průběhu jejich profesní dráhy tyto jejich postoje, resp. pohled na profesi utvářely. Mým osobním cílem je porozumět pohledu starších zkušenějších učitelů na pedagogickou činnost a na aktéry, s nimiž přichází ve své interakci do styku.

Postoje učitele nelze izolovat od jeho osobnosti. Mají hodnoticí funkci a indikují jeho pocity ve vztahu k prožitým profesním zkušenostem. Utvářejí se v průběhu celého osobního i profesního života učitele. Pro naplnění cíle jsem zvolila výzkumnou kvalitativní metodologii, která předpokládá zachycení veškerých determinant v osobním i profesním vývoji učitele. Aktéry výzkumu jsou učitelé pokročilého věku, kteří se ocitají na konci svého profesního vývoje. Mým úkolem je porozumět situaci tak, jak jí rozumějí tito učitelé, a hledat důvody utvářející jejich postoj k profesi.

Struktura předložené práce se skládá ze sedmi kapitol. První kapitola představuje obecné znaky všech profesí a blíže specifikuje profesi učitelkou. Zaměřuje se na vysvětlení pojmu profesionalita a profesní identita učitele. Druhá kapitola se věnuje profesnímu vývoji učitele, profesním cyklům a kritickým událostem v jeho životě. Třetí kapitola pojímá učitele jako jedince, který v osobním životě prochází typickými vývojovými stadii a popisuje období pozdní dospělosti.

¹ Srov. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Proměny profese učitele v současnosti*, s. 2.

Vysvětluje pojem generativita, která je pro toto období charakteristická a jež se přenáší i do profesního života učitelů. Čtvrtá kapitola vymezuje postoj, jeho druhy a funkce. Blíže se poté zabývá postoji učitelů a specifikuje žádoucí profesionální postoje.

Pátá kapitola ukazuje metodologickou cestu k zodpovězení výzkumné otázky: *Jaký je postoj učitelů pokročilého věku k vlastní profesi?* Stanovuje cíle výzkumu a jeho konceptuální rámec. Dále seznamuje čtenáře s charakteristikou aktérů výzkumu, průběhem sběru dat a použitými metodami, které vycházejí ze zvoleného biografického designu. Aktéry výzkumu je pět učitelek – žen a jeden učitel – muž. Data jsou sbírána prostřednictvím hloubkového nestrukturovaného rozhovoru. Analýza dat je provedena otevřeným kódováním a navazující kategorizací. Šestá kapitola obsahuje interpretaci dat a jejich konfrontaci s teoretickými poznatky a vědeckými výzkumy. Sedmá kapitola je věnována závěrečné diskuzi, kde jsou shrnuty výsledky výzkumného šetření. Závěr pak vypovídá o tom, zda a jakou cestou byli předem stanovené cíle diplomové práce naplněny.

Pro zpracování diplomové práce je volena široká škála zdrojů, jež tvoří knižní i časopisecké publikace autorů z psychologického a pedagogického prostředí. Dále jsou využívána tuzemská a zahraniční statistická výzkumná šetření. Autoři jako Spilková, Lukášová, Juklová či Lukas z těchto zahraničních výzkumů čerpají a nabízejí ve svých studiích a publikacích komplexnější pohled na učitele i jeho profesi. Nejaktuálnějším zdrojem (z roku 2023) je přehledová studie De-profesionalizační novela v mezinárodní perspektivě přístupů k učitelské profesi od autorky Vladimíry Spilkové.

1 Učitelská profese

Profese učitele je po dlouhou dobu předmětem zájmu filozofů, pedagogů či sociologů a od vzniku moderní formy školního vzdělávání rovněž psychologů. Vychází ze sociologického pojetí profese a povolání. Povolání, která z hlediska sociální prestiže naplňují jednotlivé atributy, se stávají profesemi. Proces nabývání sociálního statusu profese je poté označován termínem profesionalizace. Spilková uvádí tyto profesní znaky:

- soubor profesních, expertních znalostí a dovedností odlišujících profesionála od amatéra, laika;
- dlouhá doba speciálního výcviku;
- smysl pro službu veřejnosti, celoživotní angažovanost a oddanost práci a klientům;
- etický kodex;
- existence stavovských komor udržujících „stavovskou“ čest a pečující o profesní etiku;
- kontrola nad licenčními standardy nebo požadavky na výkon profese;
- autonomie rozhodování o vybraných sférách činnosti;
- odpovědnost za výkon činnosti;
- vysoká úroveň důvěry, autority a sociální prestiže, vysoký ekonomický status.²

Učitelská profese zahrnuje charakteristiky vycházející ze specifické role učitele ve společnosti. Její pojetí je závislé na kontextu doby, míře autonomie a subjektivní odpovědnosti. Důraz je kladen na vzdělání, které je předpokladem a současně zárukou profesionálního výkonu učitele.³ Kosová hovoří o antropologickém a holistickém obratu k celostní osobnosti učitele. Zdůrazňuje chápání učitelské profese jako reflektovaný stav bytí člověka v roli učitele. Dále zmiňuje edukační kulturu obratu, která určuje nový kontext hledání kvality a hodnot učitelské profese.⁴

Z pohledu Spilkové se učitelství postupně stalo respektovanou a uznávanou profesí a ukončilo tak „předprofesní“ fázi svého vývoje. Sociální prestiž učitelské profese spočívá v uznání výjimečné služby pro společnost.⁵ Spilková popisuje stav profesionalizace učitelství v České republice a srovnává vývojové trendy se zahraničím. Zabývá se pohledem na profesi zvnějšku (přístup vzdělávací politiky) i zevnitř profese

² Srov. SPILKOVÁ, Vladimíra. De-profesionalizační novela v mezinárodní perspektivě přístupů k učitelské profesi, s. 23.

³ Srov. LUKÁŠOVÁ, Hana. *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*, s. 19–20.

⁴ Srov. KOSOVIČ, Beata. *Profesionalizácia učiteľskej profesie*, s. 9–20.

⁵ Srov. SPILKOVÁ, Vladimíra. De-profesionalizační novela v mezinárodní perspektivě přístupů k učitelské profesi, s. 24–25.

(profesní komunita, komunikace a spolupráce mezi učiteli včetně ředitelů). Konstatuje, že „v České republice učitelství stále setrvává spíše na úrovni semiprofese a respektive v některých aspektech dokonce směřuje k de-profesionalizaci. Přes řadu nadějných pokusů v posledních dvaceti letech nejsou dosud naplněny důležité znaky profese – neexistuje profesní standard jako norma kvality vykonávání profese, etický kodex, profesní komora“⁶. Učitelé mají nízkou úroveň profesní autonomie a odpovědnosti, kterou si vnitřně osvojili. Jednou z hlavních příčin je jejich dlouhodobé setrvání v podmínkách modelu tzv. omezené profesionality (restricted professionalism). Ten je typický pro silně centralizované systémy vzdělávání. Učitelé byli vnímáni jako vykonavatelé, realizátoři a spotřebitelé kurikula bez větší profesní svobody. Jejich hlavní činností bylo ‚dodržovat osnovy‘, tj. podávat stanovené a podrobně vymezené učivo pomocí metod navržených v metodických příručkách. Učitelé si na tuto ‚uživatelskou‘ roli s omezenou odpovědností zvykli a nejsou ochotni nebo schopni se od ní odpoutat.⁷

Heffernan et al. upozorňují na kontext práce učitelů, kteří jsou neustále ovlivňováni společenskými změnami a novými požadavky. Role učitele je rozšiřována o aspekty psychologických a sociálních služeb.⁸ Smetáčková et al. tvrdí, že společnost není jednotná v požadavcích kladených na školy. To vede k rozpadu učitelství jako profese a nejistotě na straně pedagogů.⁹ Štech přirovnává učitelství k „ukradené profesi“. Učitelé mají pocit, že jim shora zaváděné změny a nové požadavky na práci jejich profesi odebírají.¹⁰ Spilková v této souvislosti zmiňuje pojem *ownership* profese, se kterým pracuje zahraniční literatura. Popisuje učitelství jako profesi, pro niž je typický pocit učitelů jako „vlastníků“ své profese. Učitelé mají vyšší autonomii ve spolurozhodování, jejich hlas je důležitý a jsou společností uznáváni.¹¹

Černá et al. uvádí, že koncepce vzdělávání učitelů vychází z pojetí učitelství jako akademicky založené klinické profese. Vyžaduje zprostředkování základních poznatků v akademickém pojetí a klinickou praxi. Ta by měla probíhat v „klinických“ školách jako vlastní výuková činnost studentů a zahrnovat i reflexi.¹²

⁶ SPILKOVÁ, Vladimíra. De-profesionalizační novela v mezinárodní perspektivě přístupů k učitelské profesi, s. 28.

⁷ Srov. *Tamtéž*, s. 28–29.

⁸ Srov. HEFFERNAN, Amanda et al. I cannot sustain the workload and the emotional toll”: Reasons behind Australian teachers’ intentions to leave the profession., s. 196–209.

⁹ Srov. SMETÁČKOVÁ, Irena et al. *Učitelské vyhoření*, s. 224.

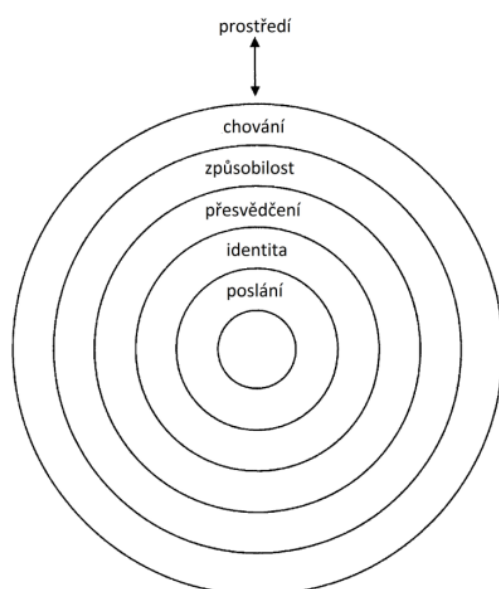
¹⁰ Srov. *Tamtéž*, s. 225.

¹¹ Srov. SPILKOVÁ, Vladimíra. De-profesionalizační novela v mezinárodní perspektivě přístupů k učitelské profesi, s. 39.

¹² Srov. ČERNÁ, Monika et al. Vliv klinické zkušenosti na profesní rozvoj studentů učitelství, s. 44–68.

1.1 Profesionalita učitele

Podstata učitelství jako profese vychází z velmi širokého pole působnosti učitelů. Seberová v této souvislosti zmiňuje *model široké profesionality*, který je v české i slovenské teorii učitelské profese prosazován. Vymezuje rozsáhlý dynamický prostor učitelova vlivu, v němž se propojuje celý systém profesních zdatností a zodpovědností. Široká profesionalita však znamená hledání profesní identity, která je založena na nových hodnotách učitelské profese. Seberová dále prezentuje cibulový model Korthagena (viz Obr. 1), který sestává z pěti vzájemně propojených vrstev učitelovy osobnosti. Jsou jimi: chování / jednání, způsobilost / kompetence, přesvědčení, identita a poslání / mise. Principem tohoto modelu je integrace každé z jeho vnějších vrstev do vrstev vnitřních.¹³



Obr. 1: Korthagenův cibulový model vrstev učitelovy osobnosti¹⁴

Prostředí představuje vnější vrstvu Korthagenova modelu a zobrazuje přesah působnosti učitele do širokého kontextu prostředí. Jeho vliv působí i zpět do všech dimenzí učitelovy osobnosti. Učitel je profesně v bezprostředním kontaktu s rodiči žáků, podřizuje se vedení školy, státu a celé decizní sféře. To omezuje jeho žádanou profesní autonomii. Stejně je tomu i v dalších plně respektovaných profesích, jakými jsou například lékařství či advokacie. *Profesní chování a jednání* učitele neboli jeho kompetence představují soubor znalostí, dovedností a přístupů. Tyto kompetence jsou definovány pomocí *přesvědčení*, kde vytváří prostor pro subjektivně vnímanou profesní zdatnost. Promítá se zde i představa učitele o tom, jaký chce být a jakým může být. *Profesní identita* se stává součástí profesního přesvědčení a ovlivňuje i další vnější vrstvy,

¹³ Srov. SEBEROVÁ, Alena. Diskuse nad profesionalitou učitele, s. 28–29.

¹⁴ KORTHAGEN, Fred A. J. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education, s. 80.

jimiž jsou kompetence a chování. Je též aspektem celkového sebepojetí jedince a představuje subjektivní morální kariéru. *Profesní poslání* či *mise* je jádrem Korthagenova modelu. Společně s profesní identitou zásadně ovlivňují způsob fungování učitele ve vnějších úrovních. Žádoucí změna profesního jednání není možná beze změny v hlubších strukturách. Tento princip funguje i obráceně, kdy vnější vrstvy učitelovy osobnosti ovlivňují úroveň vnitřní. Pojmu *mise* je přisuzován význam osobního poslání ve vztahu ke své práci i k životu obecně. Synonymem profesního poslání jsou pak spiritualita, vnitřní angažovanost, odevzdanost profesi, inspirace či etická dimenze učitelství. Jedinec hledá důvody, proč se stát učitelem a kde je jeho životní poslání. Uvědomuje si smysl existence ve světě a úlohu v mezilidských vztazích.¹⁵

1.2 Profesní identita učitele

Profesní identita je jednou z vrstev Korthagenova modelu učitelovy osobnosti zmíněného v kapitole 1.1. Obecně lze k profesní identitě učitele přistupovat v užším, nebo širším pojetí. S ohledem na téma této práce i na povahu výzkumného šetření je vhodnější zvolit širší přístup, který bere v potaz rovněž kontexty celkového vývoje učitele.

1.2.1 Pojem identita

Teorií identity se zabývají psychologie, sociologie, filozofie nebo pedagogika. Termín samotný má více významů a jeho vymezení závisí především na pohledu určité vědní disciplíny. Díky společenským změnám se jeho obsah stále vyvíjí, a proto dochází k odchýlení od tradičních významů. Termín identita může významově splývat s dalšími termíny jako např. já (self), osobnost, role či sebepojetí.¹⁶ Bačová spatřuje mezi těmito pojmy podstatné rozdíly. Podle ní identita obsahuje sociální definování konkrétní bytosti a konkrétního lidského společenství. Ostatní pojmy mají spíše neutrální až abstraktní povahu.¹⁷ Užívání pojmu identity mezi autory a různými odborníky v posledních letech stoupá.

Podle Nakonečného představuje problém identity určitý sociálně-psychologický aspekt osobnosti. V psychologii vystupuje ve dvou významových rovinách:

- *rovina osobní* identity zahrnující totožnost a její kontinuitu v čase („Jsem stále tím samým člověkem, i když stárnu a měním se.“) a předpokládanou autenticitu jednání („Jak jsem to jen mohl udělat!“, „Byl jsem to vůbec já, kdo to učinil?“);

¹⁵ Srov. SEBEROVÁ, Alena. Diskuse nad profesionalitou učitele, s. 27–34.

¹⁶ Srov. JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*, s. 68.

¹⁷ Srov. BAČOVÁ, Viera. Problematika rodu v psychologii – sociální psychologie ženy a muže, s. 161–178.

- rovina sociální identity je vědomí příslušnosti k určité nebo určitým sociálním skupinám.

Osobní a sociální identita tvoří složky sebepojetí a sebehodnocení. Lidé mají sklon ke zvyšování hodnoty sebe sama, přičemž identifikací s určitou sociální skupinou se může tento pocit ještě více umocňovat. V opačném případě však může docházet i ke snižování sebehodnocení a tendenci ze skupiny vystoupit.¹⁸ To se může týkat také identifikace jedince se socioprofesionální skupinou učitelů. Průcha tuto skupinu chápe jako kvalitativně i kvantitativně diferencovanou. Kvalita se týká charakteru a obsahu pracovní činnosti nebo věku a pohlaví učitelů. Kvantita souvisí například s celkovým počtem učitelů nebo počtem učitelů v jednotlivých druzích škol.¹⁹ Nakonečný uvádí, že identifikace jedince se skupinou vede k napodobování životního stylu a k převzetí systému hodnot skupiny.²⁰

Pro socioprofesionální skupinu učitelů je charakteristické určité myšlení. Z pohledu sociální psychologie Janis (1972) in Nakonečný definuje skupinové myšlení jako *„způsob myšlení, který lidi zavazuje, když jsou hluboce angažováni v kohezivních skupinách („cohesive in-groups“) a když úsilí členů o jednomyslnost přesahuje jejich motivace realisticky oceňovat alternativní směry akce“*²¹.

1.2.2 Učitelovo pedagogické myšlení

Průcha představuje pedagogické myšlení, které je typické pro socioprofesionální skupinu učitelů a odpovídá rovině profesní identity. Je to komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků. Tvoří základnu učitelova jednání, vnímání a realizace edukačních procesů. Jsou pro něj typické tyto rysy:

- zčásti je společné všem příslušníkům profesní skupiny;
- zčásti je individuálně variabilní;
- zčásti je uvědomované a zčásti neuvědomované;
- má zčásti kognitivní základ a emotivní charakter.

Obsahem učitelova pedagogického myšlení je především samotný edukační proces, jeho cíle, učivo, organizace a metody výuky. V širším pojetí se váže i na mimovýukové objekty a zahrnuje:

- jak učitel vnímá svou vlastní profesi a svou roli v ní;
- jak vnímá své žáky, kolegy a nadřízené;
- jaké zaujímá postoje k rodičům, ke vzdělávací politice a státu.

¹⁸ Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*, s. 549–550.

¹⁹ Srov. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*, s. 178.

²⁰ Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*, s. 550.

²¹ *Tamtéž*, s. 211.

Podle Průchy je geneze učitelova pedagogického myšlení spjata s profesním vývojem a začíná se formovat již v období přípravy na profesi nebo možná i dříve. Manifestace tohoto myšlení se projevuje v jeho aktivitách a názorech.²²

Beijaard, Verloop a Vermunt zmiňují tři složky profesní identity. Od kombinace těchto složek se následně odvíjí učitelovo vnímání sebe sama. Učitel může sám na sebe nazírat jako na experta ve svém oboru, dále jako na pedagogického a didaktického experta. Tento pohled je však ovlivňován řadou dalších faktorů, kterými jsou:

- *kontext vyučování*, tj. učitel je ovlivňován prostředím třídy a interakcí se žáky, kulturou školy a jejími normami / hodnotami;
- *učitelovy zkušenosti*, tj. vývoj učitele a jeho profesní identity;
- *„biografie“ učitele*, tj. souvislost profesní identity se všemi okolnostmi učitelova života (životní příběh).

Vyprávění o příhodách a hodnotách učitele, o jeho názorech, postojích a budoucnosti je nejpřirozenějším prostředkem reflektování a potvrzování vlastní identity. Tato narativita je teoretickým i metodologickým přístupem ke zkoumání učitele.²³

²² Srov. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*, s. 194–196.

²³ Srov. BEIJAARD, Douwe; VERMUNT, Jan; VERLOOP, Nico. Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective, s. 749–764.

2 Profesní vývoj učitele

Na problematiku profesního vývoje učitele lze pohlížet z pedagogického i psychologického hlediska. S ohledem na kvalitativní povahu mého výzkumu budu více akcentovat přístup psychologický, který zatím v tuzemské odborné literatuře není příliš frekventovaně uváděn. V zahraničním prostředí bylo naopak o vývoji učitele publikováno velké množství prací. Ty se zabývaly řešením problémových okruhů, kterými jsou zejména profesní vývoj, budování a udržování profesní identity, emoce spojené s vývojem učitele, konstituování a vymezování různých vývojových etap v životě učitele nebo změny interpersonálních stylů učitele v průběhu kariéry.²⁴

Podle Lukase neexistuje jednoznačné vymezení pojmu *vývoj učitele*. Lze ho chápat jako neutrální termín, ve kterém jsou obsaženy pozitivní i negativní změny, jež učitel v průběhu kariéry zažívá. Toto pojetí se v literatuře příliš neobjevuje a je typické spíše pro *life-span* psychologii. Jde o odvětví psychologie zabývající se životním cyklem člověka, vývojem jeho psychických funkcí a tvorbou osobnosti, změnami v morálním usuzování, významnými přechody, mezníky a konflikty, které při nich musí řešit. Tato teorie předpokládá, že se jedinci obdobného věku vyvíjejí různými způsoby, a to více či méně žádoucími. Mohou se tedy odchýlit i negativním směrem.²⁵

Lukas rozlišuje užší a širší pojetí vývoje učitele. Užší pojetí vychází z dílčího vývojového pohledu určité vědní disciplíny či subdisciplíny. V případě psychologie jsou to obecná stadia vývoje ontogenetické či sociální psychologie. V případě pedagogiky jde o vývoj profesních znalostí a dovedností.²⁶ Z české literatury bych zmínila autory Průchu a Vašutovou, kteří podle mého mínění pojmají vývoj učitele v užším smyslu. Průcha objasňuje vývoj profesní dráhy jakožto proces vázaný na životní cyklus. Člení ho do těchto šesti fází: volba učitelské profese, profesní start, profesní adaptace, profesní vzestup, profesní stabilizace či migrace a profesní vyhasínání.²⁷ Ze zahraničních autorů lze jmenovat např. Fesslerera (1995), Hubermana (1995) nebo Oju (1990). Společnými rysy užšího pojetí učitelova vývoje jsou lineární výčet jednotlivých stadií, normativnost a obecnost. Předpokládá se obdobný vývoj všech učitelů bez přihlídnutí k jejich individualitě, dispozicím, pracovnímu prostředí a širšímu kontextu podmínek. Vyjadřují typický a žádoucí vývoj učitelovy dráhy.²⁸

²⁴ Srov. LUKAS, Josef. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část), s. 2.

²⁵ Srov. *Tamtéž*, s. 2.

²⁶ Srov. *Tamtéž*, s. 2.

²⁷ Srov. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*, s. 202.

²⁸ Srov. LUKAS, Josef. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část), s. 2.

Učitel ale není pouze profesionálem a nositelem řady dovedností, je to především jedinečný příslušník lidského rodu. Profesionalitu nelze oddělit od jeho osobního vývoje, který sahá od útlého dětství až po současnost. Je to široké pojetí, které vychází z nejnvtirnějšich osobních zážitků učitele a sahá až po globální kontext jeho působnosti.²⁹

Z výše uvedených důvodů se blíže zaměřím na pojetí učitelova vývoje v širším smyslu, do jehož rámce lze také zařadit teorii rozšířených životních cyklů učitele a koncepci kritických událostí. Lukas konstatuje, že širší pojetí chápe učitele spíše jako svébytnou osobnost. Důraz tedy není kladen pouze na vývoj učitele jako profesionála, ale také na učitele jako jedince. Jsou přitom brány v potaz všechny faktory, které vývoj učitele ovlivňují. Mezi ně můžeme zařadit právě i učitelův osobní život, vliv sociálních skupin, společnosti atd.³⁰ Day říká, že „*myšlení a jednání učitelů je výsledkem souhry jejich životních historií, jejich současné vývojové fáze, prostředí třídy i školy a širšího sociálního a politického kontextu, ve kterém učitelé pracují*“³¹. Lukas též poukazuje na nízký počet výzkumů zabývajících se širším pojetím učitelova vývoje. Důvodem je zřejmě enormní nárůst složitosti přístupů, které musí obsáhnout podstatně velké množství proměnných a vlivů.³² „*Hlavní směr širšího pojetí tak může být reprezentován především kvalitativními, narativními přístupy, založenými na výzkumech tzv. životních příběhů učitelů (life story, life history), které dokáží postihnout vývoj učitele komplexněji a dynamičtěji.*“³³

Za zmínku rovněž stojí změny ve vývoji učitelů. Day popisuje učitelovu změnu jako „*nutný následek efektivního profesního vývoje, jako složitou, obtížně předvídatelnou a závislou na předchozích zkušenostech (životní a profesní historii), ochotě, schopnostech, sociálních podmínkách a institucionální podpoře*“³⁴. Učitelé se mění v závislosti na různých, někdy i těžko rozpoznatelných okolnostech. Diskuze s kolegy, příchod nových studentů či účast na konferenci může být neuvědomovaným podnětem k budoucí změně v chování učitele nebo ve způsobu jeho výuky. Lukas na základě poznatků Richardsona a Placiera (2001) obecně formuluje tři zdroje, ze kterých mohou změny učitelů pramenit. Jsou jimi:

- záměrné i přirozené změny odvíjející se od životních situací, osobnosti a prožitků jedince;
- změny odrážející fázi vývoje;
- změny vycházející z formálního vzdělávání učitelů.³⁵

²⁹ Srov. LUKAS, Josef. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část), s. 3.

³⁰ Srov. *Tamtéž*, s. 3.

³¹ DAY, Christopher. Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning. Educational Change and Development Series, s. 16.

³² Srov. LUKAS, Josef. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část), s. 3.

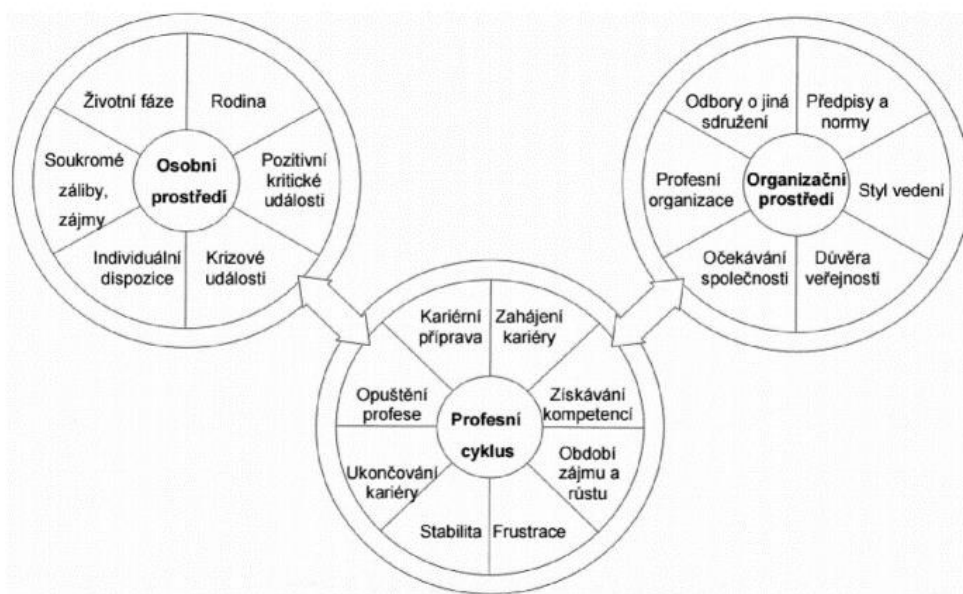
³³ *Tamtéž*, s. 3.

³⁴ DAY, Christopher. Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning. Educational Change and Development Series, s. 9.

³⁵ Srov. LUKAS, Josef. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část), s. 3.

2.1 Životní cykly učitele

Ve srovnání s výše uvedenými modely užšího či širšího pojetí vývoje učitele přicházejí Steffy et al. s komplexnějším pohledem na problematiku vývoje učitele, když uvádí model *životních cyklů učitele*³⁶. Podle Lukase se inspirovali Eriksonem (1999) a jeho pojetím životních cyklů. Lukas hodnotí tento model jako zajímavý a inspirativní, ale zároveň postrádající hlubší zahrnutí významu sociálních a psychologických faktorů. Proto dále předkládá *Fesslerův model učitelova profesního cyklu*. Ten již zdůrazňuje význam institucionálních a osobnostních faktorů, a lze jej tedy řadit k širším pojetím učitelova vývoje. Zahrnuje institucionální zakotvení učitelů, míru jejich podpory ze strany komunity či státu, naplňování jejich očekávání a ideálů, ale i celkovou ekonomickou a politickou situaci ve státě. Na stejnou úroveň staví i osobní dispozice a životní zkušenosti jedince jakožto učitele. Ty ovlivňují jeho růst, stagnaci nebo i opuštění kariéry. Fesslerův model zahrnuje tři vzájemně se ovlivňující subsystémy: *osobní, institucionální a profesní cyklus*. Lukas představuje autory jako Donaldsonovou (2005), Sikesovou (1985), Hargreavese a Fullana (1992), u nichž lze nalézt více či méně shodné variace tohoto modelu. Níže uvádím grafické znázornění Fesslerova modelu učitelova profesního cyklu (viz Obr. 2).³⁷



Obr. 2: Fesslerův model učitelova profesního cyklu³⁸

³⁶ STEFFY, Betty E. et al. (Eds.). *Life cycle of the career teacher*.

³⁷ Srov. LUKAS, Josef. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část), s. 37–40.

³⁸ *Tamtéž*, s. 40.

Model těchto tří subsystémů postihuje všechny relevantní vlivy a jejich provázanost ve vývoji učitele. Obecně lze tyto subsystémy označit jako:

- *pedagogický*, tj. odráží profesní vývoj učitele;
- *psychologický*, tj. zahrnuje vývoj učitele jakožto jedince;
- *sociální*, tj. odráží podobu a vývoj interakcí mezi učitelem a institucionálním prostředím školy i společnosti jako celku.

Subsystémy učitelova vývoje lze nejlépe zkoumat prostřednictvím životních příběhů. Můžeme tím zachytit vliv kritických událostí, vývoj identity učitele a další determinanty, které mají na vývoj učitele vliv.³⁹

2.2 Kritické události v životě učitele

Kritické události ovlivňují učitelovo vnímání kariéry i celého života. Mohou mít různou podobu, ale vždy představují významnou změnu v jeho vývoji. Sikesová (1985) in Lukas zmiňuje určitá kritická období, která mohou souviset přímo s profesí učitele, s jeho osobním životem či s vlivem společnosti jako celku. Na základě výzkumů identifikovala šest kritických fází učitelova vývoje:

- rozhodnutí stát se učitelem;
- první zkušenosti s vyučováním;
- období prvních 18 měsíců v praxi;
- třetí rok od získání prvního učitelského místa;
- změny pracovního místa a povýšení v průběhu kariéry;
- období před ukončením učitelské kariéry.

Zdůrazňuje také význam osobních kritických období jako např. svatbu, rozvod, úmrtí, narození nebo onemocnění v rodině, neshody mezi partnery, finanční obtíže či stěhování. Tyto situace mohou mít na učitele zásadní vliv a mohou tak odlišit jeho vývoj od očekávaného obecně platného modelu. McAdams (2001), Sikesová (1985) in Lukas nekladou důraz na objektivní událost, ale na její subjektivní zpracování jedincem. Pro vývoj učitele jsou důležití i tzv. „kritičtí druzí“, kteří mají na samotného učitele, žáky nebo celkové prostředí školy výrazný vliv. Tito lidé nabízejí nové pohledy na problémy, jdou příkladem nebo inspirují ostatní svým autentickým vztahem k nim. Učitelé se s tímto jedincem identifikují, stává se pro ně určitým symbolem společného přesvědčení nebo i přístupu k práci. V opačném případě mohou tito „kritičtí druzí“ učitele i negativně ovlivnit a zapříčinit tak jeho stagnaci či zanechání kariéry.⁴⁰

³⁹ Srov. LUKAS, Josef. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část), s. 40.

⁴⁰ Srov. *Tamtéž*, s. 41.

3 Vývoj učitele: osobnost a biografie

Kromě životních cyklů učitele a kritických událostí v jeho životě, o nichž pojednávají kapitoly 2.1 a 2.2, ovlivňují vývoj učitele také některé další faktory a souvislosti. Abychom takovému vývoji lépe porozuměli, je tudíž nezbytné poznat učitele jako osobnost a pochopit podmínky, v nichž daný jedinec profesně působí.

3.1 Člověk v učiteli

Profesní vývoj a kvalita činnosti učitele jsou úzce spjaty s jeho osobností. V této souvislosti bych nejdříve zmínila existenci typologie, která představuje vyhraněné zástupce učitelů a upozorňuje na významné charakteristiky jejich osobnosti. Ze zahraničních odborníků se typologií učitelů zabývali např. W. O. Döring, E. Luka, A. W. Aleck či Caselmann. V českém prostředí mohu zmínit Pařízka, Vašutovou nebo Kotrubu. V typologiích jmenovaných autorů je patrná normativní tendence a poměrně značná šíře osobnostních rysů. Novější pojetí poukazují na osobnost v dynamice profesní role učitele a zdůrazňují některé její funkce. Příkladem jsou koncepty jako *učitelovo pojetí výuky* (Mareš a kol., 1996), *učitelovo profesní Já* (Kelchtermans, 1993), *strategie commitmentu* (Nias, 1986) a *koncepte sebepojetí a identity učitele* (Macek, 2008). Již z názvu jednotlivých koncepcí je patrné, že souvisejí se *sebepojetím (Jástvím)*.⁴¹

Z výše uvedených konceptů bych blíže představila učitelovo pojetí výuky. Podle Mareše se na průběhu a výsledcích profesního vývoje podílí „*souhrn učitelových názorů, přesvědčení, postojů a zásob argumentů, kterými je daný učitel zdůvodňuje*“⁴². Učitelovo pojetí výuky se vyvíjí postupně a v průběhu profesní dráhy se proměňuje. Obsahuje tyto složky:

- pojetí cílů, učiva, organizačních forem, vyučovacích metod, podmínek a prostředků;
- pojetí žáka jako jednotlivce, jeho učení a rozvoje;
- pojetí skupiny žáků a školní třídy;
- pojetí učitelské role a sebe sama jako učitele;
- pojetí role dalších účastníků pedagogického procesu (kolegů ve sboru, nadřízených, rodičů apod.).⁴³

⁴¹ Srov. JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*, s. 40.

⁴² MAREŠ, Jirí et al. *Učitelovo pojetí výuky*, s. 9.

⁴³ Srov. *Tamtéž*, s. 9.

Pojmem nadřazeným této koncepci je Kelchtermansovo učitelovo profesní Já. Kromě výše jmenovaných složek zahrnuje také kontext podmínek, ve kterých učitel působí. Jsou to určité sociální podmínky, zvláštnosti školní kultury, aktuální klima dané školy a učitelského sboru, učitelova individuální profesní dráha atd. Kelchtermans v rámci učitelova profesního Já rozlišuje dvě časové dimenze, konkrétně dimenzi retrospektivní a prospektivní. Retrospektivní dimenzi dále dělí na čtyři složky:

- sebeobraz (self-image) obsahující informace o vlastní pedagogické činnosti kognitivní povahy;
- sebeoceňování (self-esteem) z hlediska úspěšnosti vlastní pedagogické činnosti;
- motivy (job-motivation) pro různé druhy jednání a chování v profesi;
- normativní (taskperception), tj. soubor cílů, hodnot, kritérií a nároků vůči sobě, žákům, kolegům, rodičům i nadřízeným.

Prospektivní dimenze vyjadřuje učitelovu profesní perspektivu. Jejím obsahem jsou očekávání vztahená k profesnímu vývoji učitele.⁴⁴ Juklová v této souvislosti představuje obecnou teorii systémů. Uvádí, že škola je v podstatě otevřeným systémem a za důležité pokládá vztahy mezi lidmi. Samotný učitel je součástí mnoha systémů a subsystémů, mezi něž patří škola, širší komunita školy, učitelova vlastní rodina, stát či různé sociální skupiny.⁴⁵ S učitelovým profesním Já úzce souvisí jeho subjektivní systém znalostí a přesvědčení, který vědomě i nevědomě používá při výkonu své práce. Je to výsledek učitelových životních i profesních zkušeností a jejich reflexe. Kelchtermans to nazývá subjektivní pedagogickou teorií. Původ prekonceptů je tedy zapotřebí hledat v předchozím životě jedince – biografii. A zájem o biografii učitelů u nás poslední dobou roste a stává se metodou zkoumání vnitřních proměnných.⁴⁶

3.2 Životní dráha a věk učitele

Jak již bylo zmíněno na začátku třetí kapitoly, profesní dráha učitele úzce souvisí s jeho osobním životem, a tudíž může mít různou podobu. S ohledem na tyto souvislosti je zapotřebí zmínit i typická vývojová stadia jedince, která souvisí s určitými potřebami, potížemi, očekáváním, závazky a postoji. Život dospělého jedince probíhá v relativně uspořádaných, typických a zároveň vzájemně kvalitativně odlišných sekvencích. Sikesová (1985) in Juklová stanovila v profesní dráze učitele těchto pět fází: 1. věk 21–28 let, 2. věk 28–33 let, 3. věk 30–40 let, 4. věk 40–50/55 let a 5. věk 50/55

⁴⁴ Srov. KELCHTERMANS, Geert. Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development, s. 443–456.

⁴⁵ Srov. JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*, s. 21.

⁴⁶ Srov. KELCHTERMANS, Geert. Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development, s. 443–456.

a více.⁴⁷ Učitele v předpenzijním věku lze zařadit do poslední z uvedených fází, tj. 50/55 let a více. Z tohoto důvodu se v rámci vývojových stadií jedince zaměřím na období pozdní dospělosti, které danému věkovému rozpětí (50/55 let a více) odpovídá.

Autoři Langmeier a Krejčířová vymezují období pozdní dospělosti zhruba od 40 až 45 let do 65 let a dodávají, že velmi často bývá považováno za krizové. Tato fáze je obtížnější a problémovější než mládí či stáří. Někteří jedinci mají v této době vážné problémy, ale většina z nich se dokáže vyrovnat s vývojovými úkoly věku, jako je zhoršení zdraví, odchod dětí z domova, příprava na důchod a ukončení pracovní kariéry. V tomto období člověk hodnotí, zda dosáhl svých životních cílů, a snaží se napravit chyby či dohnat zmeškané. Tím, že mu ubíhá čas, ztrácí pocit dlouhodobé perspektivy a stability. Člověk takto čelí dilematu, zda se smířit se slabostí a smrtí, anebo růst k moudrosti stáří. Přemýšlí o své identitě, hodnotách a smyslu života.⁴⁸

Odchod do důchodu je pro většinu lidí výrazná a náhlá změna, která ovlivňuje jejich sociální postavení, denní režim, sociální kontakty i životní úroveň. Někteří důchodci však i nadále zůstávají alespoň částečně výdělečně činní a produktivní. Ve společnosti zaměřené na vysoký výkon a flexibilitu jsou starší pracovníci často podceňováni nebo zpochybňováni. Statistiky však odhalují, že dokáží kompenzovat nedostatek fyzických sil svými zkušenostmi, svědomitostí, trpělivostí a stabilitou. Za důležité považují uplatnění vlastních zkušeností a zpětnou vazbu na výsledky pracovního výkonu i dosahované pokroky. Tím se pak zvyšuje jejich sebevědomí, což vede k adekvátnějším reakcím. Pokud jsou jejich zkušenosti pokládány za bezcenné nebo překážející, cítí se ohroženi, jsou úzkostliví a zhoršuje se jejich výkon. Pro lidi v tomto věkovém období jsou významné vnější podmínky jako např. pracovní prostředí, organizace práce a mezilidské vztahy. Klíčová je pro ně i spokojenost v manželství, jelikož jim odcházejí děti z domova a partneři jsou tak na sobě více závislí. Způsob prožívání pozdní dospělosti závisí více na individualitě každého člověka než na jeho chronologickém věku či fyzických změnách.⁴⁹

Pavel Říčan nabízí trochu optimističtější pohled na život po padesátce. Podle něj toto období přináší nové výzvy, poučení, zdokonalení a také šance na splnění některých cílů. Doporučuje, aby si lidé v tomto věku hledali práci, v níž využijí své zkušenosti, případně aby se smířili s jednodušší prací. Obecně jsou tyto lidé citlivější, hůře snášejí stres a psychický konflikt, hádky v rodině nebo na pracovišti. Říčan tvrdí, že člověk po padesátém roce života může duševně růst, pokud dokáže čelit stárnutí a rozvíjet svou odolnost, trpělivost, přejícnost a humor.⁵⁰

⁴⁷ Srov. JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*, s. 44.

⁴⁸ Srov. LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*, s. 175–176.

⁴⁹ Srov. *Tamtéž*, s. 177–183.

⁵⁰ Srov. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*, s. 353.

S obdobím pozdní dospělosti je též úzce spjat pojem generativita, který do psychologie zavedl E. H. Erikson ve své vývojové teorii. Jeho bližším vysvětlením se budu zabývat v následující kapitole 3.2.1.

3.2.1 Generativita v období pozdní dospělosti

Generativita je spojována s obdobím střední dospělosti, které v Eriksonově periodizaci zaujímá sedmé stadium vývoje a je definováno věkovým rozpětím od 26 do 64 let. Erikson pojímá generativitu jako aktivní účast na zajištění a vedení dalších generací. Generativita se projevuje nejen rodičovstvím, ale i jinými formami péče a dobročinnosti. Je založena na víře v dobrotu lidstva.⁵¹ Generativita není jen záležitostí kognitivního vývoje, ale obsahuje i emoční složky.⁵² Člověk se může stát generativním i bez založení rodiny. Je důležitý především jeho pracovní i mentální rozvoj a osobní pohoda.⁵³

Kotre pojímá generativitu jako dědictví, které po nás zůstává. Dělí ji na čtyři typy – generativitu biologickou, rodičovskou, technickou a kulturní. Pro účely práce bych se podrobněji zaměřila na poslední dva typy. *Technickou generativitou* se rozumí předávání zkušeností nebo dovedností v interakci učitele se žáky. *Kulturní generativita* poté představuje předávání myšlenek a významů kultury mezi mentory a žáky. Tento typ bývá nejvýznamnější právě ve starší dospělosti.⁵⁴

Autoři Millová a Blatný chápou generativitu jako vztah mezi jedincem a společnostmi. Rozlišují sedm dimenzí, které se vzájemně doplňují:

- *kulturní požadavky*, tj. motivace starších lidí předávat mladším normy, hodnoty a životní styl společnosti;
- *vnitřní touhy*, tj. potřeba být užitečným a důležitým pro druhé;
- *zájem o mladší generace*, tj. zapojování lidí do aktivit, které ovlivňují společenský život a tím i život mladších generací;
- *přesvědčení o dobré povaze lidstva*, tj. víra v dobro lidí a naděje pro budoucnost navzdory lidské destruktivitě;
- *generativní závazek*, tj. zodpovědnost za další generace a cíle, které vedou ke generativnímu jednání;
- *generativní jednání*, tj. udržování a vytváření nových tradic i rituálů kultury, které jsou předávány mladší generaci. Ta je pak díky svým rozhodnutím a vlastní autonomii přenáší dál;

⁵¹ Srov. *Psychologie pro praxi*, s. 43–44.

⁵² Srov. SLATER, Charles. Generativity versus Stagnation: An Elaboration of Erikson's Adult Stage of Human Development, s. 53–65.

⁵³ Srov. MILLOVÁ, Katarína; BLATNÝ, Marek. Generativita v současném empirickém výzkumu (Generativity in contemporary empirical research), s. 609–621.

⁵⁴ Srov. KOTRE, John N. *Outliving the Self: How We Live on in Future Generations*, s. 10–18.

- *osobní příběh*, tj. výsledek generativního úsilí, který tvoří generativní identitu jedince ve společnosti a odráží jeho sociální a kulturní začlenění.⁵⁵

3.2.2 Generativita a profesní oblast

Období střední a pozdní dospělosti je silně provázáno s profesním životem a je to také nejvíce generativní období v životě jedince, jenž chce být užitečný a má potřebu předat své zkušenosti a hodnoty dalším generacím. Nemusí se jednat vždy jen o děti či žáky, ale zkušenosti a znalosti jedince mohou být předávány i mladším kolegům.⁵⁶ V pedagogické profesi může jedinec mentorovat začínající učitele a pomoci jim se začleněním do pracovního prostředí. Tento vztah je motivující pro obě strany a naplňuje generativní potřebu.

Studie Clarka a Arnolda ukázala, že generativní práce zvyšuje spokojenost mužů ve středním věku a vykazuje jejich vyzrálou.⁵⁷ Výsledky výzkumu Petersona a Stewarta z roku 1996 poukazují na spojení generativity s genderem a profesním životem. Zatímco některé ženy přerušují kariéru kvůli rodičovství, jiné jsou generativní skrze profesi stejně jako muži.⁵⁸ Podle mnoha dalších výzkumů jsou ženy generativnější než muži. Generativitu považují za důležitý faktor vlastního sebepojetí, jelikož jim umožňuje plnit závazky a pečovat o druhé. Ženy jsou na roli matky připravovány již od začátku puberty, proto si svou biologickou generativitu uvědomují mnohem dříve než muži.⁵⁹

⁵⁵ Srov. MILLOVÁ, Katarína; BLATNÝ, Marek. Generativita v současném empirickém výzkumu (Generativity in contemporary empirical research), s. 609–621.

⁵⁶ Srov. *Psychologie pro praxi*, s. 51.

⁵⁷ Srov. CLARK, Mike; ARNOLD, John. The nature, prevalence and correlates of generativity among men in middle career, s. 473–484.

⁵⁸ Srov. *Psychologie pro praxi*, s. 52.

⁵⁹ Srov. *Tamtéž*, s. 51.

4 Postoje

V rámci poznávání učitele jako osobnosti je důležité také zmínit problematiku postoje, který se může měnit v závislosti na životních i profesních zkušenostech jedince–učitele. Čáp a Mareš vymezují postoj jako získaný motiv, který vyjadřuje vztah jedince k určitému objektu, k věci, lidem, činnosti, skupině, události či ideji.⁶⁰ Nakonečný definuje postoj jako hodnotící vztah, tj. prisuzování pozitivních, nebo negativních vlastností určitým objektům. Takové hodnocení může mít různou intenzitu od naprosto pozitivní k naprosto negativní. Předmětem postoje může být cokoli (věci, události, bytosti, ideje atd.). Podle G. Wiswedeho (2004, s. 120) in Nakonečný je síla postoje chápána jako míra rezistence vůči jeho změně, respektive jako jeho stabilita.⁶¹ Fontana popisuje postoj jako poměrně trvalé zaměření, které si jedinec vytváří vůči různým předmětům a životním otázkám. Obsahuje prvky hodnocení a přesvědčení. Dále uvádí, že postoje mohou být zčásti vědomé a zčásti nevědomé.⁶²

Podle Nakonečného má každý jedinec mnoho postojů, jež vytvářejí určitou hierarchickou skladbu. Ta odpovídá jeho subjektivnímu žebříčku hodnot. Někdo může mít na jeho vrcholu zdraví, jiný bohatství, slávu, životní komfort, přátelství, práci či lásku. Záleží to na struktuře preferovaných nebo také odmítaných hodnot. Strukturou je myšlen určitý názor na svět a určitý životní styl.⁶³ Autoři Čáp a Mareš též zmiňují pojem hodnotové orientace ve smyslu postoje jedinců k hodnotám. Podle nich silně ovlivňují život jedince či skupin a jejich zařazení do společnosti.⁶⁴

4.1 Funkce a druhy postojů

Werthová a Mayerová (2008, 207, 220 n.) in Nakonečný poukazují na funkce postojů. *Kognitivní funkce* umožňují například zapomínat detaily předmětu postoje. Když jedinec nemá něco rád, zaujme vůči tomu vyhybavý nebo odmítavý postoj. *Motivační funkce* postojů se projevuje při dosahování cílů i při předvídání chování. Jsou zvláště významné pro identitu a sebehodnocení. Velmi důležitá je zejména *ego-vztažná funkce* extrémních postojů, které velmi odolávají racionální argumentaci a do značné míry i zkušenostem.

⁶⁰ Srov. ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*, s. 149.

⁶¹ Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Obecná psychologie*, s. 501–503.

⁶² Srov. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*, s. 223.

⁶³ Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Obecná psychologie*, s. 501.

⁶⁴ Srov. ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*, s. 150.

S touto funkcí též úzce souvisí *přesvědčení*. Jedná se o propojení kognitivních a emotivních komponentů postoje se silnými motivy. Jeho obsahem jsou životně významné (ego-vztažné) hodnoty.⁶⁵

Nakonečný odlišuje dva druhy postojů – centrální a periferní. Za centrální jsou považovány zejména postoje k lidem nám nejbližším, k předmětu našich zájmů a zálib, k práci, která nás těší, ale také k tomu, co například bytostně nenávidíme.⁶⁶

Postoje jsou především důsledky individuální zkušenosti, tj. jsou produkty reaktivního, instrumentálního i observačního učení. Zvláštním případem postojů jsou *předsudky*. Mají dlouhodobé trvání a prokazují se afektivním základem, jenž odolává racionální argumentaci.⁶⁷

Morálně důležité postoje se osvojují v průběhu života interakcí jedince se společenským prostředím. Prvním stadiem je dětství (přibližně do prepuberty) a druhým stadiem pak adolescence. V tomto období je již výraznější vliv společenského prostředí, společenské instituce a organizace.⁶⁸

4.2 Postoje učitele

Pro úspěšného učitele je typický *žádoucí profesionální postoj*. Fontana ho popisuje jako kladný postoj k odpovědnosti a k náročné práci. Učitel by měl svou roli pojímat jako něco, co přesahuje pouhé vyučování žáků určitému předmětu a co překračuje časový úsek jejich povinného pobytu ve škole. Dále by měl mít kladný postoj k předmětům své aprobace i k místu učitele ve společnosti.⁶⁹ Domnívám se, že v tomto smyslu lze mluvit o poslání, které je součástí učitelské profese.

Postoje učitelů jsou v praxi zjišťovány pomocí stupnic. Fontana v této souvislosti zmiňuje stupnici Olivera a Butchera, která je nejvíce užívaná v Británii. Hodnotí učitele vzhledem ke třem dimenzím: orientaci na dítě, radikalismu a citovosti. Podle výsledků výzkumů vede realita pracovního života učitele k tomu, že se stávají méně soustředěnými na dítě, konzervativnějšími a realističtějšími. Příčinou jsou pracovní podmínky, které nejsou rozhodně ideální, a učitelé musí hledat nějaký druh kompromisu s vlastními ideály. Často se potýkají s nevyhovujícím prostředím a vybavením, s příliš početnými třídami, s přetíženými osnovami a s dětmi, které vyžadují pomoc specialistů. Někdy je na vině i pracovní vztah s kolegy, kteří mají jiné představy o pedagogické činnosti.⁷⁰

⁶⁵ Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Obecná psychologie*, s. 504–505.

⁶⁶ Srov. *Tamtéž*, s. 505.

⁶⁷ Srov. *Tamtéž*, s. 506–507.

⁶⁸ Srov. ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*, s. 345.

⁶⁹ Srov. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*, s. 366.

⁷⁰ Srov. *Tamtéž*, s. 366–367.

Dimenzí orientace na dítě se zabývali i autoři Čáp a Mareš. Podle nich závisí výsledky pedagogického působení především na vlastnostech osobnosti učitele, na jeho postoji k žákům, na humánním vztahu učitele k dětem a mladistvým. Na dalším místě jsou učitelovy didaktické dovednosti a jeho odbornost.⁷¹ Někteří učitelé mají rádi děti a respektují je jako osobnost, ale z jejich projevu to není dostatečně zřejmé. Děti pak vnímají takového dospělého jako příliš věcného a chladného – a to dětem nestačí k dobrému životnímu pocitu a k příznivému vývoji. Záleží proto na adekvátním projevu vnitřního postoje, na jeho shodě s prožíváním učitele a s jeho vnějšími emočními projevy.⁷²

Fontana spojuje úspěšného učitele se schopností dělat kompromisy. Podle něj Cortis (1985) zjistil, že největšího pokroku a uspokojení ze své profesní dráhy dosahují učitelé, kteří dokážou klást školu před své osobní zájmy. Mnohdy potlačují i drobnější rozpory s kolegy ve prospěch klidného školního klimatu. Pro pocit bezpečí a jistoty žáků je důležitá jednota ve škole, soudržnost v nárocích a ve způsobech jednání. Neúspěšní učitelé mívají naopak sklon k zaměření se na sebe sama, k dominanci, podezíravosti a agresivitě. To jsou vlastnosti, které korelují s neschopností učinit kompromis, a to ani s ohledem na zájem většiny.⁷³ Čáp a Mareš poukazují na důležitost subjektivní odpovědnosti učitele za úspěšnost a neúspěšnost žáků. Na ní pak závisí jeho postoj k žákům, k učitelské profesi, celková motivace i jeho rysy osobnosti.⁷⁴

⁷¹ Srov. ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*, s. 266.

⁷² Srov. *Tamtéž*, s. 310.

⁷³ Srov. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*, s. 367.

⁷⁴ Srov. ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*, s. 266.

5 Výzkumná otázka: Jaký je postoj učitelů pokročilého věku k vlastní profesi?

V následujících kapitolách představím schéma plánu výzkumu, z něž praktická část této diplomové práce vychází. Uvedu taktéž jeho strukturovaný popis. Inspirovala jsem se přitom poznatky Šed'ové a Hendla, kteří se výzkumnou problematikou ve svých publikacích zabývají.

5.1 Stanovení cílů výzkumu

Cílem mé diplomové práce je prozkoumat postoje učitelů pokročilého věku k vlastní profesi, tj. zjistit, co dotyční považují v pedagogické práci za důležité nebo smysluplné, a co nikoliv. Zajímá mne, jak tito učitelé pohlíží na determinanty, které v průběhu jejich profesní dráhy tyto jejich postoje, resp. pohled na profesi utvářely.

Jelikož se sama již poměrně dlouhou dobu pohybuji v učitelské profesi, je pro mě toto téma významné. Mým osobním cílem je porozumět pohledu starších zkušenějších učitelů na pedagogickou činnost a na aktéry, s nimiž přichází ve své interakci do styku.

5.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky jsou uvedeny tak, aby byly v souladu se stanovenými cíli i výzkumným problémem. Podle Šed'ové je možné se v kvalitativním výzkumu vrátit a na základě zjištěných dat svou otázku reformulovat.⁷⁵ Této možnosti jsem využila a svou otázku jsem upravila podle nasycenosti dat ve výpovědích jednotlivých respondentů.

Hlavní výzkumná otázka této diplomové práce je formulována takto: *Jaký je postoj učitelů pokročilého věku k vlastní profesi?* Zmíněná otázka je následně rozložena do tří specifických podotázek:

- Jak vybraní učitelé pokročilého věku pohlíží na vlastní profesní dráhu na jejím pomyslném konci?
- Co je na základě jejich konkrétních zkušeností v pedagogické práci důležité nebo smysluplné a co nikoliv?
- Jak tito učitelé pohlíží na determinanty, které v průběhu jejich profesní dráhy utvářely pohled na vlastní profesi?

⁷⁵ Srov. ŠVARŤÍČEK, Roman et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 69.

5.3 Výzkumná metodologie

Vzhledem k povaze výzkumného problému a z něho vyplývajících otázek jsem zvolila kvalitativní formu metodologie, která je založena především na metodě indukce. Profesní dráha učitele je dlouhodobý proces, který začíná pedagogickou přípravou a pokračuje skrze její úseky až k období vyhasínání. S profesní dráhou však synchronicky probíhá i životní dráha učitele jako jedince, který prožívá typické vývojové znaky, ale i úskalí, která s sebou profese i život přináší. Proto je zapotřebí v rámci výzkumného šetření zachytit veškerá východiska a determinanty, které se životem učitele souvisí. To umožňuje právě metoda indukce (usuzování), schopná přesáhnout informace obsažené v datech. Při studiu teoretických poznatků vztahujících se k výzkumnému problému jsem zjistila, že problematika učitelů je poměrně častým tématem vědeckého bádání. Předchozí realizovaná výzkumná šetření využívala především kvantitativní metodologii, která není schopna zachytit výše zmiňované souvislosti. Takový statistický výzkum pak vyvozuje závěry převážně v počtu a četnosti zjištěných dat.

Šedřová definuje cíl kvalitativního přístupu jako „*záměr výzkumníka (...) rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu*“⁷⁶.

Aktéry mého výzkumu jsou učitelé, kteří se věkově ocitají na konci své profesní dráhy. Podle Šedřové jsou tito aktéři sociální reality chápáni jako odborníci na sociální situace, které prožívají, a jsou naivními vědci.⁷⁷ Mým úkolem jako badatele je porozumět situaci tak, jak jí rozumějí tito učitelé, a hledat důvody, které je vedou k určitému jednání. To podle Šedřové obnáší popis všedních detailů každodenní reality, chápání chování a významu v sociálním kontextu, důraz na čas a proces.⁷⁸

5.4 Design kvalitativního výzkumu

Pro vedení kvalitativního výzkumu jsem zvolila biografický design, který je podle Švaříčka dokladem komplexnosti zkoumaných jevů, jakými jsou myšlení, identita či sebevědomí učitele.⁷⁹ Hendl považuje tuto strategii za zvláštní verzi případové studie, jelikož se může týkat malého počtu osob či případů. Biografii popisuje jako napsanou historii života jedince.⁸⁰ Profesní dráha je dlouhou životní fází, kterou nelze pojímat izolovaně, a je zapotřebí náhledu v kontextu dalších událostí v životě učitele. Švaříček říká, že „*vhled do vývoje myšlení nebo kariéry učitele může přinést větší porozumění*

⁷⁶ ŠVAŘÍČEK, Roman et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 17.

⁷⁷ Srov. *Tamtéž*, s. 18.

⁷⁸ Srov. *Tamtéž*, s. 18.

⁷⁹ Srov. *Tamtéž*, s. 141.

⁸⁰ Srov. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*, s. 130.

*vlastnímu vývoji učitelů. A pokud se dokážeme vcítit do biografie života či kariéry jiného učitele, dokážeme porozumět i smyslu jednání daného člověka*⁸¹.

Při výzkumném šetření jsem uplatnila metodu životního příběhu, jehož prostřednictvím lze pochopit vývoj učitele nejen jako profesionála, ale i jako člověka. Výzkum se nemusí nutně zabývat všemi vlivy, které determinují jeho vývoj. Lze sledovat jen určitá hlediska jako např. vývoj profesní identity, vývoj interpersonálních vztahů se žáky atd. Koncepce životních příběhů stojí nad modely životních či profesních cyklů a odráží vývoj učitele i různých sociálních systémů, kterých je součástí. Očekávání a zkušenosti učitele ovlivňují jeho momentální způsob myšlení a chování, podobu jeho vztahů se žáky či kolegy i jeho celkové vnímání vlastního života. Životní příběhy dokáží postihnout všechny podstatné determinanty, které se spolupodílejí na profesní i životní cestě učitele. Samotný učitel i vědec vychází z vlastní interpretace skutečnosti, čímž subjektivně hodnotí a příkládá význam životním událostem.⁸²

5.4.1 Charakteristika aktérů výzkumu

Při hledání aktérů výzkumu jsem vycházela z prostředí učitelské profese, v němž se sama pohybuji a díky němuž disponuji kolegy z řad mých známých. S některými z nich se stýkám při partnerské spolupráci jen zběžně, s jinými je můj vztah dokonce na přátelské úrovni. Vzhledem k obecně známému problému učitelství, kterým je stárnutí učitelství, byla cesta k výběru respondentů poměrně jednoduchá. Oslovila jsem celkem šest učitelů z různých středních škol, se kterými se blíže znám, a tito byli ochotni na výzkumu spolupracovat. Narazila jsem však na další z problémů školství, jímž je feminizace učitelství. Proto je ve výzkumném vzorku převaha učitelek–žen. Respondenti jsou tvořeni skupinou pěti učitelek–žen a jedním učitelem–mužem. Pro jejich výběr jsem předem stanovila následující kritéria:

- všichni respondenti v době výzkumu vyučují na střední škole nebo středním odborném učilišti;
- učitel se musí svým věkem pohybovat na konci profesní dráhy, věková hranice respondentů je přitom definována v rozmezí 58 až 65 let;
- je žádoucí, aby byl ve výzkumném vzorku minimálně jeden učitel–muž;
- respondenti musí splňovat délku pedagogické praxe, kterou jsem vymezila jako dobu od ukončení pedagogické přípravy a nástupu do profese až po současnost (respondenti ale mohli ve své profesi různě migrovat na úrovni školského systému).

Mnou oslovení respondenti (učitelé) se výzkumu účastnili ochotně, což nebylo považováno za samozřejmost. Velice si cením nejen ochoty, ale také důvěry

⁸¹ ŠVAŘÍČEK, Roman et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 129.

⁸² Srov. LUKAS, Josef. *Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů* (2. část), s. 43–44.

a spontánnosti ve výpovědích při sběru dat. V rámci zachování etiky výzkumu jsou jednotlivým respondentům dána fiktivní jména. Nyní své respondenty krátce představím.

Alena

- zažila životní krizi (smrt manžela, sama vychovávala tři děti);
- věk: 62 let;
- vzdělání: vysokoškolské;
- vyučuje: umělecké předměty na střední škole (+ úvazek na základní umělecké škole mimo pracovní poměr);
- žije ve městě.

Marie

- věk: 64 let;
- vzdělání: vysokoškolské;
- vyučuje: na střední škole (aprobace: zeměpis a tělesná výchova);
- rodinný stav: vdaná, dvě děti;
- žije ve městě.

Eva

- zažila životní krizi (smrt manžela, sama vychovávala dvě děti);
- věk: 62 let;
- vzdělání: vysokoškolské;
- vyučuje: na střední škole (aprobace: zeměpis a matematika);
- žije ve městě.

Lída

- věk: 59 let;
- vzdělání: vysokoškolské;
- vyučuje: na střední škole (aprobace: český a německý jazyk), celkem učila na dvou pracovištích;
- rodinný stav: vdaná, má dvě děti;
- žije ve městě.

Vlasta

- věk: 58 let (nejmladší respondentka);
- vzdělání: vysokoškolské;
- vyučuje: na střední škole, vícekrát změnila pracovní místo na úrovni školského systému;
- rodinný stav: rozvedená, má dvě děti;
- žije ve městě.

Pavel

- věk: 65 let (nejstarší respondent);
- vzdělání: vysokoškolské;
- vyučuje: na střední škole (aprobace: tělesná výchova a zeměpis), celkem učil na dvou pracovištích (střední odborné učiliště a střední škola);
- rodinný stav: ženatý, má dvě děti;
- žije ve městě.

5.4.2 Etické otázky výzkumu

V rámci každého výzkumu je zapotřebí řešit určité etické otázky. Proto byli respondenti – učitelé předem seznámeni s povahou výzkumu a s účelem využití získaných dat. Všichni s účastí na výzkumném šetření dobrovolně souhlasili. Tento souhlas byl zaznamenán na diktafon při nahrávání jednotlivých rozhovorů. Přepis rozhovoru byl poskytnut každému z respondentů k nahlédnutí za účelem vytvoření případných korektur. Může se stát, že někdo se svými výroky zpětně nesouhlasí nebo změní názor, a tudíž je zcela proti jejich zveřejnění. Dvě z respondentek provedly drobnou korekturu textu a další přepisy rozhovorů zůstaly zcela bez úprav.

5.4.3 Průběh sběru dat a použité metody

Pro sběr dat ve svém kvalitativním výzkumu jsem zvolila metodu hloubkového rozhovoru, která podle Švaříčka umožňuje zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě.⁸³

Z důvodu získání co největšího množství dat z osobního i profesního života učitelů jsem se rozhodla pro využití nestrukturovaného rozhovoru. Při jeho přípravě jsem vytvořila schéma základních témat, která vycházela z hlavní výzkumné otázky. Těmito tématy jsou:

- vývoj profesní dráhy učitele;
- role účastníků pedagogického procesu, tj. učitelů, žáků, vedoucích pracovníků školy atd.;
- smysl pedagogické práce učitele;
- přístup učitele ke své profesi.

Rozhovor s respondentem jsem zahájila představením projektu a otázkami, které se týkaly etiky výzkumu. Dále následovala otázka ve smyslu vzpomínání na profesní dráhu učitele a pobídka k chronologickému vyprávění. Po celou dobu jsem respondenta podněcovala k samostatnému vyprávění. Objevila-li se nějaká pro výzkum nová nebo

⁸³ Srov. ŠVAŘÍČEK, Roman et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 160.

zajímavá témata, kladla jsem navazující otázky. Pokoušela jsem se tak o získání hloubky a dalších detailů rozhovoru.

Každý z rozhovorů jsem následně přepsala a snažila jsem se o záznam i některých neverbálních projevů jako např. smích nebo zdůraznění výpovědi zvýšením hlasu účastníka. Text jsem převedla do spisovného jazyka a podle potřeby upravila i skladbu některých vět. Pro snadnější analýzu textu otevřeným kódováním jsem u každého z řádků uvedla číslo. Čísla řádků na sebe chronologicky navazují.

Během každého rozhovoru i po jeho ukončení jsem si vedla terénní poznámky, kde jsem se snažila zachytit všechny důležité okolnosti. Zaznamenávala jsem si časové i prostorové odehrávání rozhovoru, dále chování respondenta a v neposlední řadě i pocity, které vycházely z mé nové role coby výzkumníka. Ze začátku jsem pociťovala obavy z průběhu rozhovorů a z toho, zda se mi povede respondenty ve výpovědích správně nasměrovat. Určité obavy však zažívali i respondenti, kterým záleželo na tom, abych získala potřebná data a výzkum byl úspěšný. Proto jsem ponechala na samotných respondentech, aby vybrali místo pro uskutečnění rozhovoru, kde by se cítili příjemně. Nyní shrnu základní údaje o průběhu jednotlivých rozhovorů včetně data uskutečnění, časového trvání, místa a stručného komentáře.

Alena

- datum rozhovoru: 6. října 2023;
- trvání rozhovoru: cca 60 minut;
- místo rozhovoru: sborovna školy, kde Alena pracuje;
- atmosféra rozhovoru: nerušená, pohodová;
- představa respondentky o rozhovoru: krátké shrnutí jejího života do „mega kostky“;
- průběh rozhovoru: uvolněný, otevřený;
- můj dojem z rozhovoru: respondentka procházela těžkými obdobími, terapeutická funkce rozhovoru.

Marie

- datum rozhovoru: 11. října 2023;
- trvání rozhovoru: 70 minut;
- místo rozhovoru: restaurace, kterou respondentka vybrala;
- atmosféra rozhovoru: rušivá (hudba, dotazy obsluhy, časté střídání klientů);
- můj dojem z rozhovoru: respondentka se zdála unavená, nervózní, projevující obavy z dostačujících odpovědí; její vyprávění bylo otevřené a vstřícné; došla k uvědomění si vlastního pohledu na profesi.

Eva

- datum rozhovoru: 18. října 2023;
- trvání rozhovoru: přibližně 80 minut;
- místo rozhovoru: bydliště respondentky;
- atmosféra rozhovoru: přerušovaná (některé pasáže byly pro respondentku důležité a potřebovala o nich přemýšlet);
- můj dojem z rozhovoru: na začátku rozhovoru projevovала respondentka obavy ohledně správnosti odpovědí, později se uvolnila a vyprávěla o své profesi energicky a s láskou.

Lída

- datum rozhovoru: 1. listopadu 2023;
- trvání rozhovoru: 65 minut;
- místo rozhovoru: restaurace;
- atmosféra rozhovoru: poměrně rušivá (hudba, dotazy obsluhy);
- můj dojem z rozhovoru: respondentka byla příjemně naladěná a mluvila otevřeně; nejvíce prostoru věnovala vzpomínkám na začátky své profesní dráhy, které zřejmě představovaly životní zlom.

Vlasta

- datum rozhovoru: 3. listopadu 2023;
- trvání rozhovoru: 90 minut;
- místo rozhovoru: bydliště respondentky;
- atmosféra rozhovoru: příjemná, klidná, pocit soukromí;
- můj pocit z rozhovoru: respondentka o některých událostech nechtěla mluvit bezmyšlenkovitě, soustředila se na obsah svého vyprávění; na základě konkrétních situací bylo možné vydedukovat její postoje a hodnoty; respondentka působila rozvážně, otevřeně a sebekriticky.

Pavel

- datum rozhovoru: 10. listopadu 2023;
- trvání rozhovoru: 65 minut;
- místo rozhovoru: dle mého výběru – restaurace;
- atmosféra: pohodová;
- můj pocit z rozhovoru: respondent byl optimisticky naladěný, rozhodný a věcný; soustředil se především na vzpomínky z profesního života; o soukromí vypovídal spíše sporadicky; byl humorný a zajímal se o pokračování rozhovoru, které se již neuskutečnilo.

5.4.4 Analýza dat

Analýzu dat jsem začala otevřeným kódováním, což je podle Šed'ové poměrně univerzální a velmi efektivní způsob prvního rozkrytí dat.⁸⁴ Přepsaný rozhovor jsem rozdělila na jednotky, jimiž bylo delší souvětí nebo i celý odstavec. Každé jednotce jsem přidělila označení (kód), které vycházelo z povahy zkoumané problematiky. Při kódování jsem postupovala systematicky, každý z přepsaných rozhovorů jsem analyzovala samostatně a k jednotlivým kódům jsem podle jejich výskytu připisovala čísla řádků. Některá označení se u každého z respondentů opakovala nebo vznikala zcela nová. U přepisu rozhovoru s Alenou tak vzniklo například jednadvacet kódů, což byl nejmenší počet. Naopak u Vlasty těchto kódů bylo celkem padesát. Kódy byly pojmenované např. jako *výchova školou, domácí úkoly, začínající učitelé, vybojovaná profese, sebevzdělávání* atd. V průběhu otevřeného kódování jsem si pořizovala poznámky, které se většinou vztahovaly k obsahové stránce jednotlivých kódů.

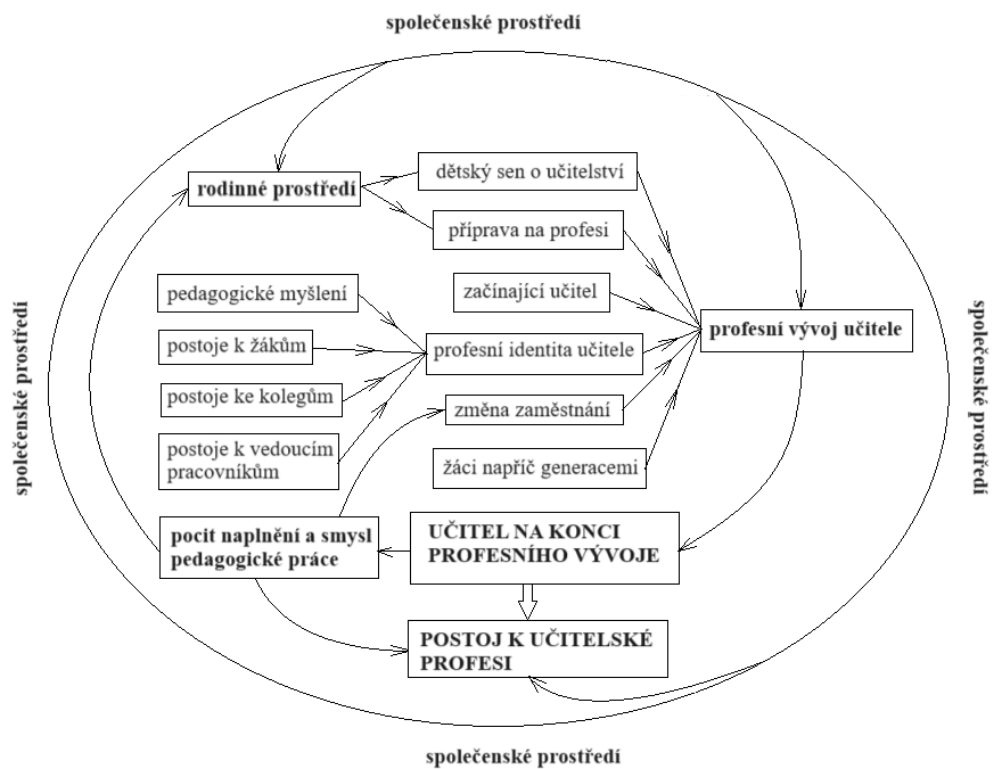
Druhým krokem byla systematická kategorizace kódů, které vzešly z otevřeného kódování. Snažila jsem se o jejich seskupení podle podobnosti nebo jiné vnitřní souvislosti, jak doporučuje Šed'ová.⁸⁵ Vytvořené kategorie jsem mnohokrát přeskupovala a přepracovávala. Díky tomu jsem narazila na myšlenky a souvislosti, které jsem při předchozím pročitání textu a jeho poznámkování nezaznamenala. Vzniklé kategorie jsem se snažila hierarchicky seřadit a ve výsledku tak vzniklo pět kategorií s dalšími podkategoriemi, které se k nim tematicky vážou.

Po realizaci otevřeného kódování jsem použila techniku axiálního kódování. Podle Strausse a Corbinové (1999) in Hendl je jeho cílem vytváření spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi.⁸⁶ Pro lepší přehlednost jsem vytvořila následující schéma, které o těchto vztazích vypovídá a zároveň zohledňuje procesuální dynamiku v datech (viz Obr. 3).

⁸⁴ Srov. ŠVAŘÍČEK, Roman et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 211.

⁸⁵ Srov. *Tamtéž*, s. 221.

⁸⁶ Srov. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*, s. 232.



Obr. 3: Schéma vztahů v kategorizaci dat (vlastní tvorba autorky)

6 Interpretace výzkumných dat

V rámci interpretace dat jsem vytvořila pět kapitol, jejichž název odpovídá pěti identifikovaným hlavním kategoriím. Jsou to kategorie:

- rodinné a společenské prostředí;
- profesní vývoj učitele;
- učitel na konci profesního vývoje;
- pocit naplnění a smysl pedagogické práce;
- postoj k učitelské profesi.

Následující kapitoly výzkumné části práce na sebe chronologicky navazují. Nejobsáhlejší je kapitola *profesní vývoj učitele*, kam spadají ještě další podkategorie. V každé kapitole (kategorii) jsem souhrnně interpretovala data jednotlivých případů. Snažila jsem se o generování různých konkurujících teoretických vysvětlení a jejich vzájemnou konfrontaci s posuzovanými daty. Opírala jsem se přitom o různé studie a výzkumy, které jsou v kontextu s interpretovanými daty.

6.1 Rodinné a společenské prostředí

Rodinné prostředí je nejvýznamnějším faktorem z hlediska vývoje jedince. Působí na jeho psychické, tělesné a sociální charakteristiky od narození až po dospělost. Ovlivňuje základní kompetence dítěte, jeho kognitivní i emoční vývoj, postoje, předsudky a hodnotové orientace. Škrabánková na základě výzkumných zjištění konstatuje, že kultura rodiny a úroveň vzdělání rodičů významně determinují životní a profesní dráhy lidí.⁸⁷

Respondenti byli jako děti vychovávaní v komunistickém režimu, který zásadně ovlivňoval rodinné prostředí a osobnostní vývoj jedince. Kolektivní výchova potlačovala individualitu a spontaneitu lidí. Socialistický stát se snažil převzít roli rodiny a rozhodovat o všem, co se týkalo dětí a mládeže. Rodiny neměly ani svobodnou volbu při výběru vzdělání svých dětí. Lidé se podřizovali straně a její ideologii, která je činila součástí manipulované masy. I přes všechny snahy státu se ukázalo, že institut rodiny je nezbytný pro stabilitu společnosti.

Negativní dopady komunismu nejvíce postihly Alenu, která jako dítě vyrůstala v antikomunistické rodině. Líčí své vzpomínky barvitě a do detailu:

⁸⁷ Srov. ŠKRABÁNKOVÁ, Jana. Vliv rodinného prostředí na utváření osobnosti, s. 38–43.

„...už jako malá holčička jsem přesně věděla, co je to komunismus, že je špatný a proč je špatný. Odmala jsme se o tom bavili, takže jsem vlastně vyrůstala v takové rodině, která byla fakt politicky angažovaná. A doted'ka mi zůstalo to, že mi není jedno, co se děje, a prožívám to víc emocionálně než asi většina lidí. Takže jsem takovou tu občanskou povinnost k tomu, co se děje, měla úplně vštípenou z té rodiny. Proto si myslím, že ta rodina má obrovskou funkci k tomu, jak se dítě v životě staví.“

Z níže uvedeného přepisu je patrné, že Alena měla ke svým rodičům silné citové pouto. V dětském věku zažívala strach, který byl spojený s politickou angažovaností rodičů. Její maminka se podílela na šíření Lidových novin (samizdatu) a byla komunistickým režimem pronásledována. Přišla o práci, což se negativně odrazilo i na finanční situaci celé rodiny. Alenin tatínek byl označen za oportunistu a hrozil mu trest vězení.

„...to jsem měla největší strach, že se přijde na to, že ten samizdat šíří mamka. Já jsem vlastně nikdy úplně strach nepocítila, vždycky jsem spíš měla takovou jako hrdost na to, že to dělám. Tenkrát jsem se fakt bála a říkala jsem si, tak a mamka půjde do kriminálu. (...) Táta měl také problémy, že jo, byl to oportunista. (...) Ono dokonce hrozilo, že půjde do kriminálu jako politický vězeň. Žili jsme neustále ve stresu.“

Lída pochází z věřící rodiny, jejíž existence byla v komunistické době ohrožena. Nábožensky smýšlejícím lidem byl znemožňován přístup ke vzdělávání a ke společensky významnějšímu postavení. Učitelé byli vystaveni zvýšené pozornosti. Pokud se nevzdali svého náboženského přesvědčení, byli vyloučeni z profese. Nesměli vychovávat, řídit či ovlivňovat práci jiných lidí. Lída se s tímto postojem setkala v době profesní přípravy, kdy nebyla považována za vhodného adepta pro výkon učitelského povolání.

„...přece když jsem z rodiny, která chodí do kostela, tak nemůžu pracovat v socialistické škole. (...) Když naši jsou jenom krejčí a prodavačka, a ještě k tomu chodíme do kostela.“

Alena popisuje zkušenost ze studia na vyšší odborné škole, která též dokumentuje výše zmiňovanou teorii. V rámci diskuze nad náboženskou otázkou se přihlásila k názoru, že by chtěla mít svatbu v kostele. Takový postoj byl však pro učitele komunistické doby nepřijatelný a obnášel sankce.

„No nic, skončila přednáška a druhý den už jsem byla na koberečku a už se to tam probíralo. A pan ředitel: ‚Aleno, to byste jako neměla, tohle je důvod k vyhození ze studia. Takový postoj vy nesmíte zaujímat jako budoucí pedagog. To je prostě nežádoucí. Ale protože se za vás přimluvil pan profesor Y, tak tady teda zůstáváte. Jinak byste přišla o studium‘.“

Marie stejně jako Lída popisuje ztížené podmínky své pedagogické přípravy. Rodiče ji ve volbě učitelské profese ani v jejích koníčcích příliš nepodporovali. Důvodem byla nepříznivá finanční situace rodiny a vyšší počet jejích členů. Své učitelské povolání si musela „vybojovat“ sama, jak níže uvádí:

„... pořád jsem sportovala a byl to můj velký koníček, ale doma se mi vlastně nikdo nevěnoval. Jako dneska se věnují těm dětem, prostě jsem si to všechno nějak vybojovala sama. Vlastně nikdo ani neměl zájem, abych šla na vysokou školu. Já už jsem vlastně byla v pořadí třetí dítě a oni nestudovali vysokou, protože si chtěli vydělávat a mít svoje peníze. Peníze v rodině tenkrát moc nebyly.“

Respondenti Eva a Pavel se v rozhovorech k rodinnému prostředí blíže nevyjadřovali.

6.2 Profesní vývoj učitele

6.2.1 Dětský sen o učitelství

Sen postavit se před třídu žáků patří mezi evergreeny dětských povolání. Volba učitelství poukazuje na touhu sdílet a předávat informace. Ale může to být i touha po autoritativním postavení, které může dětem v určitém věku připadat lákavé. Nejsilnější vliv na profesionální budoucnost většiny dětí mají rodiče nebo i postava učitele, který se velmi pozitivně zapíše do paměti dítěte.

Podle Vašutové bývá častým důvodem výběru učitelského povolání rodinná tradice, kdy dítě pochází z učitelské rodiny, nebo dokonce z celé učitelské generace. Upozorňuje na výsledky výzkumu, které vypovídají o většinovém zájmu respondentů „pracovat s dětmi a mládeží“. V menším počtu odpovědí se objevila „rodinná tradice“ a také mít pozici „někoho, kdo ovlivňuje, předává znalosti a hodnoty“.⁸⁸

Všechny respondentky mého výzkumu tuto teorii víceméně potvrzují. Od útlého dětství se chtěly stát učitelkami a byly motivovány buď rodičem nebo učitelem. Ve vyprávění o vizi jejich budoucího povolání jsem zaznamenala různou intenzitu emocí a prožitků. Dodávají níže citovaným výpovědím svou váhu a důležitost.

Alena projevovала velké emoce, když vzpomínala na své dětství a vizi o budoucím povolání. Domnívám se, že v jejím vztahu k dětem je evidentní zájem a láska k nim. V celé své biografii se odkazuje na práci s nimi nejen v rámci profese, ale i formou mimoškolních činností. Podobné aspekty nacházím i u Vlasty, kterou k učitelské profesi motivoval její otec. V citované části rozhovoru s Alenou i Vlastou lze spatřit i jakýsi

⁸⁸ Srov. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*, s. 51–52.

náznak touhy po autoritativním postavení, o kterém jsem psala výše a jež je pro dětský věk lákavé.

Alena: „...od malinka jsem dělala s dětma a chtěla jsem pracovat jako učitelka. Mě to prostě bavilo. Moje mamka říkala, že už jako malá holčička, když jsem někde viděla nějaké děti, tak jsem je hned opečovávala a hrála si s nimi. Vymýšlela jsem si pro ně hry a doma jsem pro ně kreslila nějaké kartičky. No prostě, nějak to ve mně asi vnitřně bylo. A když jsem byla starší a vedla jsem potom ty malé děti, tak se mi to také asi zalíbilo, že jo, protože jsem byla důležitá a říkali mi paní učitelko.“

Vlasta: „...jako malá holka jsem si ráda hrála na učitelku a všichni to věděli. Takže tohle tam určitě bylo, že mě to bavilo i s ostatníma dětma, že jsem je trošku i komandovala. (smích) (...) Ale tenkrát na střední škole mě i otec ovlivnil v tom, abych nějak pořádně dělala cizí jazyk, takže mě na gymnplu bavily jazyky.“

Lída měla jako dítě o budoucím povolání jasnou vizi a tvrdě si za ní šla, jak sama uvádí:

„...protože já jsem chtěla být paní učitelka od mala, to mi říkali i naši. Takže, když třeba někdo řekne, že neví, co chce dělat, tak tohle já neznám. Protože já jsem věděla, že prostě budu paní učitelka, půjdu na gympl a pak na vysokou.“

V případě Evy byl podnětem pro volbu budoucího povolání názor její učitelky, která ji k učitelské profesi již od prvního stupně základní školy formovala. Eva vzpomíná takto:

„...o mně už to řekla paní učitelka na prvním stupni základní školy, že budu učitelkou. A já jsem to od té doby pořád říkala, že budu učit.“

Marie měla dětský sen o učitelce v mateřské škole, který se jí však vlivem dopadů komunistického režimu nepovedl zrealizovat. Na pedagogickou dráhu však stále myslela, jak sama uvádí:

„Já jsem asi vždycky chtěla být učitelkou v mateřský školce a dělala jsem přijímačky na střední pedagogickou školu, ale nedostala jsem se tam. Tenkrát byl strašný nával, všude. Tak jsem šla na gympl. Tam se mi potom líbilo, ale pořád jsem myslela na tu pedagogickou dráhu.“

U Pavla jako jediného respondenta – muže jsem při nahrávání rozhovoru vnímala velké rozdíly. Ve svém vyprávění byl stručný, věcný a o svém dětském věku prakticky vůbec nehovořil. Své vzpomínání začal až v souvislosti se studiem na gymnáziu.

K učitelské profesi ho motivoval otec, který mu byl vzorem a díky němuž si vypěstoval kladný vztah ke sportu. Pavel říká:

„...no, tak to je celkem jednoduché, protože jsem byl synem olympijského vítěze. Táta byl veslař, takže jsem měl velmi dobrý vztah ke sportu a na gymplu jsem se pak rozhodl, že budu studovat na fakultě tělesné výchovy a pak půjdu učit.“

6.2.2 Příprava na profesi

Učitelé se připravují na profesi v rámci *souběžného* nebo *následného modelu* a je možná i kombinace obou přístupů. Ve většině zemí Evropské unie i v České republice je uplatňován *souběžný model*. Budoucí učitelé studují paralelně předměty všeobecného základu, vybrané aprobační předměty a dále předměty pedagogické, didaktické a psychologické disciplíny. V průběhu tohoto studia absolvují též praktický výcvik ve školách. V *následném modelu* je oborová a pedagogická složka přípravy oddělená. Adepti učitelství nejdříve vystudují formou univerzitního, nebo neuniverzitního vzdělávání určitý obor a v dalším pedagogickém studiu se pak připravují na učitelskou profesi. Výhodou následného modelu je zařazení praktického výcviku až na závěr studia. Student svou praxi realizuje jako učitel ve škole, pobírá určitý plat a je v kontaktu se studijní institucí. Tento model je uplatňován například v Německu či v Anglii.⁸⁹ Nálepková také poukazuje na studenty v Německu, kteří složí první závěrečnou zkoušku a poté odcházejí na dva roky do škol na tzv. referendariát. V tomto období jsou vedeni vyškoleným a zkušeným učitelem, stále dochází na odborné semináře s univerzitními vyučujícími a reflektují získané zkušenosti z praxe.⁹⁰

U každého z výše uvedených modelů lze najít pozitiva i negativa. U následného modelu probíhá pedagogická a didaktická příprava již s vyspělejšími studenty, což může být určitou výhodou v jejich náhledu na budoucí profesi. Pojetí praxe jako soustavné a delší činnosti je podle mého názoru pro budoucí učitele velkou a žádanou zkušeností. Spilková říká, že *„ve vyspělých zemích je podíl praxe v kurikulu učitelského vzdělání 20 až 40 %, u nás je to 8 až 10 %. Kvalitnější příprava na profesi by tedy znamenala výraznější posílení praktické přípravy ve školách“*⁹¹.

Od října 2023 je u nás také v působnosti Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství, který lze nalézt na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Tento dokument je společnou vizí kvality přípravy učitelů a má sloužit i k jejímu dalšímu zkvalitňování. Představuje i podpůrný systém začínajících učitelů v průběhu jejich dvouletého adaptačního období, kdy spolupracují s uvádějícím

⁸⁹ Srov. PRŮCHA, Jan. *Učitel: Současné poznatky o profesi*, s. 98–99.

⁹⁰ Srov. SPILKOVÁ, Vladimíra et al. *Začínající učitel*, s. 14.

⁹¹ *Tamtéž*, s. 10.

učitelem. Jsou zde popsány i úrovně začínajících a zkušených učitelů, které slouží jako vidina konečného cíle pedagogické přípravy.⁹²

O. Šimoník in Průcha upozorňuje na nedokonalý výběr uchazečů pro studium. Za žádoucí považuje „všeobecnou učitelskou talentovou zkoušku“, která by zjistila předpoklady studenta pro učitelskou profesi.⁹³

S problematikou vhodnosti, či nevhodnosti výběrů uchazečů na pedagogické fakulty polemizovala ve svém vyprávění i respondentka Alena. Podle jejího mínění by měly být základem přijímacího řízení psychologické testy, které prokáží způsobilost jedince pro práci s dětmi i jeho psychickou odolnost.

„...podle mého, když chce jít někdo na pedagogickou školu, tak by měl dělat psychologické testy. (...) Nemusí být třeba vůbec psychologicky způsobilý dělat učitele a ani mít vztah k dětem. A na to se úplně zapomíná.“

A jak se na učitelskou profesi připravovali sami respondenti? Po splnění povinné školní docházky všichni absolvovali studium na gymnáziu, což bylo někdy na přelomu osmdesátých a devadesátých let. Při přijímacím řízení na střední i vysoké školy se kromě znalostí a dovedností dětí hodnotil především kádrový profil rodičů. Prvním předpokladem k úspěšnému přijetí bylo členství rodičů v komunistické straně a doporučení třídního učitele ze základní nebo střední školy. Dále byl zapotřebí ještě kladný posudek od tzv. uličního výboru, což bylo sdružení zastupující čtvrt', kde žák bydlel. Pro velkou část studijních oborů, např. právě na pedagogické fakultě, bylo nutné být členem Socialistického svazu mládeže. Kdo nepropadl tímto politickým sítem, ale přesto chtěl studovat, musel si hledat postranní cestičky a nějakou přímluvu. Tento problém lze krásně demonstrovat na části rozhovoru s Alenou.

„...já už třeba na té základce, když jsem chtěla jít na gympl, tak si pan profesor X zavolal mamku a řekl jí: ‚Stáhněte přihlášku, vaše dcera se nedostane. To mi nesmíme povolit.‘ Nějaký uliční výbor rozhodoval o tom, kdo půjde studovat, a kdo ne. Mamka mi to tenkrát řekla. Když padlo moje jméno, tak pan z uličního výboru zvedl ruku a řekl, že ne, že z této rodiny to absolutně nepřipadá v úvahu. A tenkrát tam mimořádně seděl ředitel lázní a byl to nějaký předseda komunistické strany a já jsem chodila s jeho dcerou od první třídy do školy. A ten pán vstal a řekl: ‚Tak to ne, děti nebudou pykat za hříchy rodičů. Já tu holku znám, znám rodinu a ta na gympl půjde.‘ A kdyby tam neseděl, tak mi bylo doporučeno jít na kuchařku.“

Další studium respondentů už bylo dosti individuální. Alena pokračovala studiem na vyšší odborné škole, jelikož se na pedagogickou fakultu z politických důvodů

⁹² Srov. BOŘKOVEC, Matouš (ed.). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*, s. 5–7.

⁹³ Srov. PRŮCHA, Jan. *Učitel: Současné poznatky o profesi*, s. 100–105.

nedostala. Dále již při rodině absolvovala bakalářské studium na Karlově univerzitě a chtěla pokračovat i studiem magisterským, což se jí však nepovedlo zrealizovat. Důvodem byla mimo jiné i rodinná situace, jelikož jí zemřel manžel, zůstala sama a musela pečovat o tři děti. Zpětně svoji pedagogickou přípravu popisuje takto:

„...akorát na tu vešku jsem neměla nikoho, kdo by se mě zastal. Takže takhle vlastně blbě jsem dopadla jako bakalář a potom ještě s tím osudem, že neexistuje to navazující studium na výtvarku. Takže celý život vlastně doplácím na to, kdybych si mohla dodělat vešku hned po gymplu, tak jsem tyto problémy vůbec neměla. Ale bohužel, prostě situace byla, jaká byla.“

Marie si vybrala studium na pedagogické fakultě, kam byla přijata na odvolání. Studium na vysoké škole hodnotí jako náročné, a to především z hlediska požadovaných sportovních výkonů. Celkově polemizuje nad tím, jaká byla pedagogická příprava tenkrát a jaká je dnes. Svoji připravenost na vstup do praxe vidí celkem optimisticky, ale podotýká, že záleží především na osobnosti a odborných kompetencích jednotlivých učitelů. Určitou roli v jejím studiu sehrála také přísná výchova doma i ve škole.

„...já jsem byla vychovávána tou školou, kde to bylo přísné, kde jsme se báli ředitele a učitelů. A prostě jsme tak nějak byli zaměřeni na to, že to musíme splnit a nesmíme mít špatné známky. Samozřejmě, tam se odrážel i můj přístup k tomu, protože jsem byla takhle vychovávána. Já si myslím, že člověk se musí s něčím v tom životě poprat, aby potom obstál.“

„...my jsme měli to studium náročné i z hlediska těch výkonů, jo. Ale teď, co mám možnost sledovat, nebo podle toho, co se dozvídám, tak prostě ty výkony jdou pořád dolu. (...) Určitě klesají nároky, vždyť to vidíme sami i na té střední škole. A na fakultě tělesné výchovy klesají určitě. Myslím si, že by měl být ruku v ruce nějaký ten výkon a plus víc učit, jako opravdu učit.“

Eva studovala v Praze na Karlově univerzitě. Ke studiu ji silně motivovali dva učitelé, jeden na základní škole a druhý na gymnáziu. Oba vyučovali matematiku. Byli jejím pedagogickým vzorem a některé jejich metody i přístupy aplikuje ve své praxi. Studium na vysoké škole hodnotí jako velmi náročné.

„...myslím si, že mě ovlivnil můj kantor (třídní), matikář a fyzikář. Ta matika od něj podávaná se mi tak strašně líbila, že jsem si řekla, že tu matiku půjdu studovat. (...) Ten mě ovlivnil hodně, protože tak jsem si představovala jednou tu matiku dělat.“

Lída si při studiu na vysoké škole prošla trnitou cestou. Chtěla jít studovat na filosofickou fakultu do Brna, ale na první pokus nebyla přijata. Nastoupila do tzv. nultého ročníku s tím, že další akademický rok naváže se studenty vyššího ročníku. V dalším roce

však tento obor nebyl otevřený, proto byla nucena přestoupit na jinou vysokou školu do Č. Budějovic. Po nějaké době se vrátila zpět do Brna, kde studovala dva ročníky najednou a hodnotí to jako náročné. V její životní i profesní filosofii se všechny tyto zkušenosti odráží a má pocit, že si vše musela tvrdě vybojovat. Sama uvádí:

„...asi proto, že jsem si musela to mé zaměstnání hodně vybojovávat. A musela jsem se prostě hodněkrát v životě kousnout i v jiných věcech. Takže mně to přijde normální, že když něco chci a fakt to chci, tak si za tím prostě jdu, i přestože tomu budu muset něco obětovat a budu muset zabrat.“

Vlasta se poměrně dlouho rozhodovala, do jakého města půjde studovat vysokou školu. Nakonec si vybrala pedagogickou fakultu v Českých Budějovicích, kam byla i přes pošramocený politický profil otce přijata. Pedagogickou přípravu hodnotí kladně a ze studijních zkušeností čerpala i ve své pedagogické praxi.

„...A když si vezmu, že to byly osmdesátá léta a můj otec to měl tenkrát dost pošramocený, myslím tím jeho politický profil. Takže jsem tenkrát vůbec nepočítala, že bych se někam dostala, i když jsem měla dobré známky. (...) Měli jsme úžasné vyučující. Všichni na ně rádi vzpomínáme a myslím si, že to byla dobrá škola a dobrá zkušenost. Člověk z toho hodně čerpal.“

Pavel byl ve vyprávění opět velice strohý. Vystudoval vysokou školu v Praze na fakultě tělesné výchovy, jak sám popisuje:

„...na gymplu jsem se pak rozhodl, že budu studovat na fakultě tělesné výchovy. Vzal jsem si k tomu geografii, a to jsem tedy po pěti letech vystudoval.“

6.2.3 Začínající učitel

Zahraniční výzkumy vypovídají o začínajících učitelích jako o nejohroženější skupině z hlediska odchodu z profese. Podle Spilkové jsou za hlavní stresory považovány vysoká zátěž, nedostatek profesní sebedůvěry, stanovování nerealistických cílů, příliš „ostrý start“ na profesní dráze, kdy je očekáván plný a kvalitní výkon ve všech oblastech.⁹⁴ Výzkum Hanušové, Píšové a kol. ukázal, že zásadní roli v profesní socializaci a spokojenosti začínajících učitelů hraje kultura školy, především psychosociální klima a sdílené profesní hodnoty uvnitř učitelského sboru, dále pocit přijetí a podpory od kolegů i vedení školy. Z pohledu širšího společenského kontextu je též důležitá prestiž učitelské profese a přístupy vzdělávací politiky ke školství a učitelům.⁹⁵

⁹⁴ Srov. SPILKOVÁ, Vladimíra et al. *Začínající učitel*, s. 8.

⁹⁵ Srov. HANUŠOVÁ, Světlana; PÍŠOVÁ, Michaela. *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*, s. 229–241.

Nyní shrnu vzpomínky respondentů na jejich profesní začátky. Přepisem jednotlivých rozhovorů jsem došla k poznání, že respondentky – ženy striktně oddělovaly dvě fáze vstupu do profese. Důvodem je přerušení jejich profesní činnosti mateřskou dovolenou. V roli začínajících učitelek zažívaly odlišné pocity a stresující faktory než v roli učitelek–matek. Lída s Vlastou popisují:

Lída: „...po vejšce jsem učila chvíli v Pelhřimově, než jsem šla na mateřskou. Učila jsem tam tenkrát na střední škole, na základku jsem nechtěla. (...) Byla jsem tam hodně spokojená. Byli tam strašně fajn kantoři i děti. (...) Ale byl tam strašně fajn i zástupce, který se potom stal ředitelem, když se změnila situace. (...) To, že jsem šla na mateřskou, mě svým způsobem mrzelo, protože se mi tam líbilo. Takže jsem si říkala: ‚Do háje, mohla jsem tady být alespoň minimálně dva nebo tři roky‘.“

Vlasta: „...no a tu práci se mi podařilo najít, tenkrát to byl Dům vědy a techniky, dnes už to neexistuje. Pracovala jsem tam dva roky. (...) To mě hrozně bavilo a na to vzpomínám, protože to byla práce s dospělými. Jednak mě bavilo to samotné učení a jednak právě to, že to byli dospělí. (...) Je to vždycky o té atmosféře a o tom, jak je to tam nastavený. A tady to bylo prostě úplně perfektní.“

Zkušenosti Vlasty a Lídy s profesním startem potvrzují výše zmiňované výsledky výzkumu Hanušové, Píšové a kol. Obě dvě byly v roli začínajících učitelek spokojené, což lze na základě jejich vyprávění přikládat dobrému psychosociálnímu klimatu na pracovišti a vstřícným vztahům s kolegy i vedením školy.

Vlasta i Lída mají dvě děti a na rodičovské dovolené strávily zhruba pět let. Motivem jejich návratu do profese byla nutková potřeba změny, sociálního kontaktu a pocit patřit do nějakého kolektivu. Pro Vlastu je práce jednou z nejdůležitějších věcí v životě i teď na samotném konci kariéry. Má potřebu se stále sebevzdělávat a pracovat na sobě. Obě respondentky hodnotily návrat do profese jako hodně náročný, především z hlediska skloubení pracovních povinností s péčí o děti. Lídino dvouleté dítě nebylo přijato do školky, takže musela řešit jeho zabezpečení. S hlídáním jí pomáhali rodiče, u kterých dítě zůstávalo přes celý pracovní týden. Lída s manželem ho pak pravidelně vždy uprostřed týdne navštěvovali. Takto to praktikovali necelý rok. Potřeby dítěte je nakonec donutily tento koloběh přerušit a eliminovat jeho hlídání pouze na čas, kdy byli v zaměstnání. Každý den tedy za dítětem dojížděli. Lída popisuje své pocity:

„...to byl hrozný blázinec a já jsem měla pocit po měsíci tady toho, že to byla největší blbost mého života. Ten rok jsem prostě ještě mohla být doma v naprostém klidu, syn by šel ve třech letech do školky a mohli jsme si odpustit tyhle nervy, protože to bylo dost stresující. Syn občas řekne, že jsme ho

odložili a podepsalo se to na něm. Ale člověk měl tenkrát pocit, že to dělá nejlíp, jak to jde, ale dneska už bych to v životě neudělala.“

Péče o děti však nebyla jedinou determinantou náročného návratu respondentek do profese. Je to také otázka osobnosti učitele, dále klimatu školy a podpory ze strany jejího vedení. Pro učitelku–matku není lehké po pěti letech stereotypu a naprogramovaných dnů ohledně péče o děti „přepnout“ a začít fungovat na sto procent podle požadavků zaměstnavatele. Podle mého názoru by i po návratu učitelek z mateřské dovolené měla fungovat jakási adaptace, aby se mohly postupně zapracovat a zvyknout si na nové pracovní a životní tempo. Je to vlastně trochu podobné jako při vstupu začínajících učitelů do profese. V tomto směru hraje velkou roli vedení školy, které nastavuje učitelce–matce pracovní rozvrh a tempo. Domnívám se, že výhodou učitelské profese je právě to, že tyto aspekty jsou variabilní a lze k nim individuálně přistupovat. Vlasta například zmiňovala i otázku sebevědomí, které možná u některých žen na mateřské dovolené „klesá“. Důvodem může být právě ta nikdy nekončící péče o děti a chybějící potřeba užitečnosti např. v zaměstnání. Vlasta a Lída popisují svůj návrat do zaměstnání takto:

Lída: „Já jsem hned po návratu do práce dostala třídnictví, i když jsem ho nechtěla. Bylo to těžké, protože jsem měla dvě malé děti a do toho to třídnictví. Člověk musel řešit všechny věci naráz, honem. Nemohl se pomalu vrátit a začít s učením, osahat si ty věci a pak k tomu časem přibrat to třídnictví. Bylo toho všeho najednou moc, i s tím dojížděním. Takže si myslím, že to bylo dost stresující. A pro mě možná i tím, jak mi říkali vždycky doma, že musím mít všechno v pořádku, srovnané, že jsem puntičkář a nemám ráda, když to není podle mého a nedokážu dělat věci napůl. Prostě mám pocit, že to všechno muselo být doma na sto procent, ve škole na sto procent a že jsem úplně ‚hotová‘ (smích).“

Vlasta: „...když jsem se vracela do práce, tak jsem byla v té době hrozně mladá, a ještě tedy po mateřské. Takže tam vlastně ten barometr, to sebevědomí není na nule, ale někde na mínus, já nevím kolik (smích). Asi bych to neměla přiznávat, ale bylo to hodně těžké vstoupit do té třídy.“

V souvislosti s řešenou problematikou ještě poukáži na rozdíly v hodnocení vstupu do profese hned po ukončení studia a následně po mateřské dovolené. Vlasta s Lídou nezmiňovaly stres ani jiné zátěžové situace, které by jako začínající učitelky zažívaly, zatímco profesní začátky po mateřské dovolené popisují dost pesimisticky a jako velice náročné. Lída je osobnostně perfekcionistka, což tyto pocity ještě znásobuje.

Ostatní respondenti pohlíželi na začátek své profesní dráhy spíše z hlediska pedagogické připravenosti a činnosti zavádějících učitelů. Marie s Evou začaly svůj profesní start na střední škole, kde pracují doposud. Eva v roli začínající učitelky působila

půl roku a pak nastoupila na mateřskou dovolenou se dvěma dětmi na tři a půl roku. Poté se vrátila zpět do předchozího zaměstnání na dobu určitou a jeden rok zaskakovala za učitelku na mateřské dovolené. Po uplynutí této doby se rozhodovala o dalším zaměstnání, ale nakonec se naskytl možnost převzít výuku za kolegu, který měl na tři měsíce studijní volno. V této době učila většinu předmětů neaprobovaně, což považuje z hlediska přípravy na výuku za dosti náročné. Marie hodnotí náročnost role začínajícího učitele především v administrativní činnosti, na kterou nebyla z vysoké školy dostatečně připravena. Měla zavádějícího učitele, který jí pomáhal s administrativou. Sama popisuje:

„Měla jsem pocit, že nás nic nenaučili. Najednou jsme měli vyplnit třídnici, to jsme neuměli. A tak se to na tebe všechno sesypalo a neměla jsi vlastně na nic čas. Prostě to byly tenkrát takové věci, že nám dávali zavádějícího učitele, jo, takže si se vždycky zeptala, co máš zapsat, ale nikdo ti neradil, co máš učit. To ne, kdo by mi asi radil v tělocviku? Myslím si, že tohle je těžký pro každého začínajícího učitele.“

Pavel o svém vstupu do učitelské profese hovořil s humorem a nadsázkou. Jako začínající učitel působil na učilišti, kam nastoupil hned po vojně. V té době byl jediným učitelem na škole, který měl vysokoškolské vzdělání. Vyučoval neaprobovaně předměty jako ruský jazyk, občanskou nauku a brannou výchovu. Svou připravenost na profesi příliš kladně nehodnotí. Stejně jako Marie upozorňuje na nedostatečné znalosti a dovednosti v práci s administrativou, dále na nedostatečnou pedagogickou přípravu a nízkou časovou dotaci praxí. Svůj profesní start popisuje takto:

„...no, to jsem byl perfektně připravený (smích). Vůbec jsem nevěděl, co je to třídnice, a věděl jsem snad jen to, jak dlouho trvá hodina (smích). Ta příprava na vysoké škole byla zaměřená úplně na něco jiného než na učitelství. (...) Měl jsem štěstí na starší zavádějící učitele, takže kdykoli jsem přišel do práce, tak první otázka byla: ‚Máš flašku?‘ (smích).“

Vzhledem k připomínkám respondentů, konkrétně Pavla a Marie, bych ještě zmínila výsledky analýzy mezinárodních teoretických a výzkumných studií ohledně problémů, se kterými se střetávají začínající učitelé. Spilková podle tohoto výzkumu (Johnson a kol., 2014, s. 531–532) uvádí oblasti, které byly u začínajících učitelů identifikovány jako problémové:

- přípravné vzdělávání učitelů nevybavuje začínající učitele dostatečnými znalostmi, dovednostmi a dispozicemi k výkonu profese;
- začínající učitelé jsou konfrontováni se závažným rozporem mezi jejich idealistickými motivacemi k výkonu profese a realitou;
- pouze malá skupina začínajících učitelů projde kvalitním procesem uvádění do praxe;

- existují osobní i kontextové faktory ovlivňující odchod úspěšných začínajících učitelů;
- struktury ve škole a zavedené praktiky začínající učitele demotivují a oni tak přicházejí o entuziasmus působit v profesi kreativně;
- vedení školy často nemá prostor efektivně podporovat začínající učitele.⁹⁶

Od doby, kdy Marie s Pavlem začínali svůj profesní start, uběhlo téměř čtyřicet let. Člověk předpokládá, že za tak dlouhou dobu společenského vývoje se musela úroveň pedagogické přípravy na profesi zásadně změnit. Tento fakt však výsledky výše uvedené studie zcela nepotvrzují.

6.2.4 Profesní identita učitele

Jedna z nejdůležitějších schopností učitele je profesionální sebereflexe. Je to zpětné ohlédnutí se učitele za svou pedagogickou činností, komunikací a sociálními vztahy. Učitel by si měl uvědomovat své myšlení a jednání, aby pochopil různé pedagogické situace, jejich příčiny a důsledky. Je to východisko hlubšího sebepoznání a autoregulace v profesionálním vývoji. Švec hovoří o tzv. vnitřním dialogu, kdy učitel reflektuje:

- své pedagogické myšlení (jak uvažuje o projektování, vlastním vyučování a hodnotících činnostech);
- postoje ke škole, žákům, třídám, kolegům, rodičům atd.;
- způsoby jednání se žáky, kolegy a rodiči v různých pedagogických situacích;
- emoce (prožívání různých pedagogických situací atd.).⁹⁷

Nyní uvedu sebereflexi samotných respondentů. Budu se odkazovat na různé pedagogické situace, které ve svých autobiografiích zmiňovali. Některé své osobnostní i profesní vlastnosti uváděli vědomě a jiné jsem se pokusila vydedukovat z popisovaných dílčích příběhů. Inspirovala jsem se výše uvedeným vzorem vnitřního dialogu a rozdělila jsem sebereflexi respondentů do šesti sekvencí: pedagogické myšlení, postoje k žákům, postoje ke kolegům, postoje k vedoucím pracovníkům, pedagogické naplnění a smysl pedagogické práce.

Pedagogické myšlení

Tato část vnitřního dialogu se týká učitelových úvah o učivu, výukových metodách a hodnocení žáků.

Marie se hodnotí jako snaživá, pečlivá a zodpovědná ve vztahu k výuce i hodnocení žáků. Hodnocení výkonu žáků v tělesné výchově považuje za složitý proces a je pro ni důležitá spravedlnost v rozhodování. Uvádí, že ne vždy lze vše hodnotit objektivně,

⁹⁶ Srov. SPILKOVÁ, Vladimíra et al. *Začínající učitel*, s. 9.

⁹⁷ Srov. ŠVEC, Vlastimil. *Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů*, s. 3.

a proto klade důraz na vysvětlení a odůvodnění daného hodnocení žákovi. Při organizaci různých sportovních akcí a kurzů vždy pocítuje zodpovědnost za jejich průběh a zdraví žáků. Tuto zodpovědnost však doprovází i pocity strachu až upjatosti, což respondentka vnímá jako negativní aspekt své osobnosti. Sama popisuje:

„...snaživá, pečlivá, jako že jsem nikdy nic neošidila. Mohla jsem být trošku víc free jako i k těm dětem. (...) Nedokážu opravdu něco hodit za hlavu. Když jsem třeba organizovala ty hory, tak jsem prostě nespala vůbec z toho, jo. Jestli ty děti pojedou, nebo nepojedou, co budu dělat, prostě pořád strach... Ta zodpovědnost. Třeba, že se organizačně něco nepovede. Vždycky jsem hlavně chtěla, aby se jim nic nestalo, a hlavně aby se jim to třeba líbilo.“

Eva se popisuje jako důsledná, i když přiznává, že s věkem tato osobnostní vlastnost trochu zeslábla. Popisuje svou důslednost ve vztahu k výuce i třídním povinnostem. Dále uvádí zodpovědnost za obsah výuky, plnění tematických plánů a hodnocení žáků.

„...myslím si, že jsem tedy byla a snažím se být důsledná. I když přiznávám, že teď člověk ty poslední roky asi lehce polevil. (...) Důslednost, zodpovědnost. Já jsem vlastně v životě nic neošidila, že bych něco neodučila. (...) Objektivita, a to je, když dávám dohromady známky. Prostě dávat známky dohromady je pro mě šílenost a celý ten život to nemám hotový mžiknutím oka. Je to pro mě velká zodpovědnost. A musím to umět dětem vysvětlit, když se zeptají.“

Lída se hodnotí jako nekompromisní, přísná a důsledná. Sama uvádí stejně jako Eva, že ve své důslednosti ale trochu polevila. V interakci učitele se žákem jsou pro ni důležitá pravidla a jejich dodržování. Učitele vidí jako autoritu ve smyslu pravomoci, která vyplývá z jeho společenské úlohy. Pařízek zastává názor, že formální autorita učitele je pro úspěch výchovy nezbytná a nelze ji odmítat nebo podceňovat. Učitel musí mít nutně vůči žákům, rodičům i veřejnosti pravomoc, jež vyplývá z jeho společenské zodpovědnosti.⁹⁸ Na druhé straně pak stojí autorita neformální, kterou si učitel získává sám. Oba druhy autority se však vzájemně podporují a prolínají. Lída nastavuje žákům pravidla, ale připouští možnost o nich se žáky diskutovat, což je podle mého názoru známka neformální autority.

„Já jsem byla určitě hodně nekompromisní. Prostě to, co jsem řekla, a to, co jsem chtěla, tak jsem vyžadovala. (...) Jako učitelka si myslím, že jsem přísná. Pořád trvám na některých věcech a mohla bych být možná ještě víc důsledná. V tom jsem možná trochu povolila a nevím, jestli je to dobře. (...) Já jsem tam od toho ten, kdo určuje nějaká pravidla hry, ale můžeme o nich diskutovat.“

⁹⁸ Srov. PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese)*, s. 104–105.

Vlasta pocítuje uspokojení z vlastní práce a zmiňuje, že ji baví učit. Ráda vymýšlí nové inovace ve výuce a pokládá to za důležité. V současné době vidí smysl ve slohových pracích, které žákům zadává třeba i jen pro vlastní potřebu. Jejím cílem je poznání osobnosti žáka, jeho názorů a postojů nejen ke škole, ale i k životu. Za velice důležitou pokládá komunikaci se žáky a zastává názor, že by to mohl být i samostatný předmět. Při výuce klade důraz na týmovou práci, která je zakončená prezentací před třídou. Lída popisuje i nadšení, které v poslední době prožívá ohledně využívání argumentačních esejí při výuce. Názor žáka je pro ni důležitý, snaží se ho respektovat a rozvíjet. Interakci učitele a žáka vnímá jako oboustranný proces a přiznává, že i ona se od žáků svým způsobem učí. Pro Vlastu je sebereflexe v pedagogické práci nezbytná a velice často této schopnosti využívá. Níže uvádím několik dílčích ukázek z popisovaných situací.

„...mě prostě baví vymýšlet pořád něco nového, a i teď skoro v šedesáti.“

„...třeba pro mě je hodně důležité, abychom dělali ze studentů osobnosti a naučili je veřejně vystupovat. Strašně důležitá je pro mě komunikace, tu bych zavedla jako samostatný předmět.“

„...a to, co mě v poslední době naprosto nadchlo, tak to je po studentech vyžadovat, aby byli zvyklí argumentovat. Aby to nebylo prostě jen jejich nějaké povykování a pokřikování.“

Pavel se v rámci sebereflexe popisuje jako přísný, důsledný a optimistický. Na první místo staví pravidla, která on sám uznává, a vyžaduje jejich dodržování i od žáků. S pravidly však souvisí i kontrola, kterou Pavel důsledně a nekompromisně provádí nejen při výuce, ale i z pozice třídního učitele. Preferuje zábavný styl výuky, ale nesmí to být na úkor získávání potřebných znalostí a dovedností. Uvádí, že má přirozenou autoritu a vedení školy ho záměrně obsazuje do funkce třídního učitele u problémových tříd.

„...respektive jsem dost přísný. Právě proto mě zbavili třídnictví u jednoho z maturitních oborů a dali mě k těm klukům na učiliště, protože tam je ty kantorky nemohly zvládnout. U těch kluků jsem měl přirozenou autoritu a dokázal jsem je zkrotit a důsledně je kontrolovat.“

Postoje k žákům

Postoje učitele se vztahují ke škole a jejímu vnitřnímu klimatu, kam se řadí vztahy k žákům, třídám, kolegům v učitelském sboru, k vedení školy i rodičům.

Následující poznatky se budou týkat postoje respondentů k žákům. Předpokladem výkonu učitelské profese je kladný vztah k dětem a mládeži. U všech respondentů je tento vztah průkazný, ale liší se jeho hloubka a intenzita prožívání. Učitelky–ženy zaujímaly ke svým žákům evidentně jiný postoj než učitel–muž. Jelikož je ve výzkumném vzorku pouze jeden respondent–muž, může se výsledek analýzy jevit jako neobjektivní. Další

názory budou směřovány pouze k této konkrétní skupině učitelů. Zmínila bych generativitu, která je představena v teoretické části práce a již se zabývá i americká psycholožka Carol Gilligan. Pikhartová podle ní rozlišuje dvě orientace, jimiž mohou lidé pohlížet na morální problém. Pro ženy je typická spíše optika péče a pro muže optika spravedlnosti. Pikhartová říká, že „Gilliganová i přes veškerou kritiku zůstala přesvědčena o tom, že v každém člověku existují dva morální hlasy: „Jeden hlas mluví o propojenosti, nezraňování, péči a citlivosti; a jeden mluví o rovnosti, vzájemnosti, spravedlnosti a právech“⁹⁹. I přes veškerou snahu odtrhnout se od svého „ženského“ postoje k řešené problematice spatřuji morálku péče jednoznačně u Marie, Evy i Vlasty. Níže cituji některé pasáže z jejich rozhovorů.

Marie: „Na těch dětech mi vždycky záleželo nejvíc. To jsem vždycky říkala, že to dělám pro ty děti (...) Prostě vždycky mi šlo hlavně o žáky, aby oni byli spokojení a abych jim neublížila. Třeba jsem jim někdy vynadala a pak jsem si říkala, kdoví jako co.“

Eva: „Nemám ráda, když děti podvádějí, třeba při opisování. Když na to přijdu, tak to ale neznamená, že se po nich povezu zbytek roku nebo zbytek studia, to vůbec ne. Zapomenu to během chvíle. Každý se může jednou zmýlit nebo udělat nějakou chybu. (...) Nebo když mi někdo řekne, že na to teď nemá čas a udělá to přes víkend, neřeknu na to půl slova. Vidím tu ochotu, tu snahu, že si to chtějí udělat. Jsou to přeci taky jenom lidi, jdou k doktorovi a mají třeba něco v rodinách. To chápu a řekla bych, že možná víc a víc. Když jsem asi byla mlad'ounká, tak jsem měla pocit, že jsou všichni zdraví a že doma mají na starosti jen to učení. A ta letitá zkušenost je znát.“

Vlasta vyprávěla o vztahu se třídou dosti problémových žáků. Začátky popisuje doslova jako boj o přežití. Podle jejího mínění byl důvodem strach, který zažívala ona i žáci. Jednalo se totiž o poslední ročník učebního oboru, který přebírala po jiné učitelce. Postupným poznáváním žáků hledala cestu do nitra jejich osobnosti, což později vyústilo ve vzájemnou důvěru a respekt. Kladu si otázku, zda by tento fakt byl možný bez morálky péče, kterou v sobě ženy–učitelky mají podle Gilliganové bytostně zakořeněnou? Čtenář se na základě zkrácených citovaných pasáží může pokusit o vlastní zamyšlení se nad touto otázkou.

„...a pak se to nějak zlomilo, nevím jak. Ze začátku jsem cítila i já, že když jdeš prostě někam se strachem, tak to je vlastně to nejhorší. Protože nejsi uvolněná a vůbec tě to svazuje a oni to na tobě hrozně poznají. Akorát mně přišli, že byli docela vulgární, a to byli, ale neviděla jsem, co je pod tou

⁹⁹ PIKHARTOVÁ, Alena. Studie – varia (Studies – Varia): Morálka péče – vznik, ohlasy a pokračování z pohledu psychologie morálky, s. 178–179.

slupkou. Prostě když jsem třeba chtěla po klukovi, aby něco přečetl v čítance, tak řekl, že takovou --- číst nebude. A já jsem pak zjistila, že on vůbec neumí číst. Nebo třeba jeden kluk odmítal něco dělat při nějaké aktivitě a pak jsem zjistila, že to bylo tím, že hodně koktal. A já už jsem to pak také brala s takovým nadhledem a přistupovala jsem k nim jinak. (...) A nebo ten kluk, který koktal, tak na konci sám a dobrovolně, když jsme tam zase něco dělali, šel k tabuli a recitoval. Koktal, ale nikdo se mu nesmál a prostě takhle se tam vybičoval a překonal sám sebe. A to se mi strašně líbilo. Úplně se mi chce až brečet, když si na to vzpomenu, jak byli skvělí ti kluci.“

S ohledem na Pavlovu předchozí sebereflexi mě napadá myšlenka, jaký by asi zaujal postoj k podvodu žáka, jenž popisovala Eva. Ta dokázala odpustit, ale dokázal by to Pavel při důrazu na striktní dodržování pravidel? Jako odpověď na otázku bych použila slova Pikhartové, která svou studii o morálce uzavírá takto: „*Morálka péče a morálka spravedlnosti vedle sebe koexistují jako dvě plně uznané teorie. Stejně jako nevystačíme s morálkou spravedlnosti ve všech situacích (někdy prostě nelze zvolit stoprocentně spravedlivé řešení), tak ani morálka péče nepostihne všechny dilematické momenty. Otázkou k zamyšlení zůstává, jak dochází k prolínání přístupu pečujícího a ve kterých místech těchto teorií nazýváme tutéž věc odlišnými pojmy.*“¹⁰⁰

Pro Pavla jsou pravidla závazná a při jejich porušování se snaží být spravedlivý, což někdy vedlo i k odchodu žáka ze školy. Ale i přesto je žáky respektován a nemá s nimi ve vzájemném vztahu problémy. Pavel přiznává, že není učitelem, který by se žákem důvěrněji řešil problémy. Ale snaží se pomoci odkázáním na odbornou pomoc, např. školního psychologa. Jeho kolegové – učitelé zastávají s Pavlem ohledně této pomoci stejný názor.

„...z mojí třídy totiž neustále odcházeli žáci, protože jsem je neustále kontroloval (smích). Oni totiž stále porušovali školní řád, tak to mělo většinou rychlý průběh. Ale jinak jsem nikdy neměl se svou třídou problémy, ať už to bylo na první škole, kde jsem měl třeba i pětatřicet kluků.“

„...no, rozhodně žákům pomohu, ale neřešil bych to za ně. Na to já nejsem a nebaví mě to. Ale odkážu je na lidi, kteří jim pomohou.“

Lída se pohybuje někde na „rozhraní“ předchozích teorií. Popisuje, že navazování důvěrnějšího vztahu se žáky je pro ni dlouhodobým procesem. Příkládá to i svému osobnostnímu rysu. Upřednostňuje férové jednání a nechová se k žákům podbízivě. Zmiňuje, že je pro ni důležitý vzájemný respekt, a to především ve výměně názorů.

¹⁰⁰ PIKHARTOVÁ, Alena. Studie – varia (Studies – Varia): Morálka péče – vznik, ohlasy a pokračování z pohledu psychologie morálky, s. 181.

„Myslím si, že je pro mě těžké, ale to je asi můj osobnostní znak i obecně, najít cestu k těm dětem. Nejsem typ, který by si hned povídal a všechno řekl (...) Já mám někdy i pocit, že si o mně děti myslí, že jsem odtaziť. Někdy si připadám na některé věci asi už stará, oni jsou pro mě už jiný svět. Ale zase si myslím, že mám nějaké svoje zásady i představy. Žákům jsem třeba řekla, že s některými věcmi nesouhlasím a nepovažuji je za normální, přirozené. Ale že je respektuji, i když to mám za sebe uvnitř jinak.“

Závěrem této podkapitoly bych ještě poukázala na Kohlbergovu morálku spravedlnosti. Ta spočívá v rozdělení morálního vývoje do šesti hypotetických stadií, jimiž jedinec prochází. A tato teorie zahrnuje také respekt k druhým. Koncept spravedlnosti a férovosti obsahuje způsob zachování lidských vztahů, aby v nich nebylo nikomu ubližováno.¹⁰¹ Domnívám se, že v dalším vyprávění Lídy lze postřehnout i určité prvky této teorie.

„Ale myslím si, že asi bych je nepodrazila a že když jsem přesvědčená o tom, že to má být tak a ne jinak, takže prostě na tom trvám, i když třeba pro ně to nebude dobrý a oni z toho nevyjdou dobře. Myslím si, že třeba ty děti to hned nepochopí, ale časem dojdou k tomu, že to bylo třeba i pro jejich dobro.“

Postoje ke kolegům

Dalšími významnými představiteli sociálního prostředí školy jsou kolegové respondentů. Alena vyprávěla o mladším kolegovi Richardovi, kterému zástupce školy snížil počet hodin v úvazku ve prospěch jiného učitele. Richard se zrovna rozváděl a potřeboval peníze. Alena mu přenechala část svého úvazku i přesto, že sama prožívala finanční krizi. Dokázala se obětovat pro druhého.

„Richard se rozváděl a musel platit alimenty. Mně ho bylo tak strašně líto, že jsem mu přenechala svoje hodiny na ZUŠ. Řekla jsem: ‚Richard, tak si vezmi ty moje hodiny a já si tam nechám jenom ty dva bloky, ať máš prostě peníze.‘ I za cenu, že jsem já měla míň peněz.“

Marie popisuje situaci ze sportovních kurzů, kdy přenechala starost o večerní aktivity svému kolegovi. Uvádí, že se na ně již necítila. Důvodem bylo trávení veškerého volného času žáků na sociálních sítích a jejich nezájem. Kolega Marii vyhověl a v rámci přátelské pomoci na sebe převzal zodpovědnost. Tento kolegiální vztah vypovídá o respektu a toleranci, které jsou základem spokojené pracovní atmosféry. Na druhou stranu však kolega – pomocník musí čelit riziku, které zodpovědnost za žáky přináší.

¹⁰¹ Srov. PIKHARTOVÁ, Alena. Studie – varia (Studies – Varia): Morálka péče – vznik, ohlasy a pokračování z pohledu psychologie morálky s. 179–180.

„Proč já tam mám s nimi trávit večery? Já už jsem řekla kolegovi, že už se o to nechci starat. Tak to vzal na svá bedra hlavně on. Ale i přesto nejsem klidná. Tak do toho kolegovi kecám a on není rád (smích). Ale vím, že to rozhodné slovo vždycky řekne on. Takhle mi to vyhovuje.“

Eva polemizuje nad kolegiálními vztahy v obecné rovině. Vzpomíná na minulost, kdy se členové učitelského sboru pravidelně scházeli, jezdili na výlety a navštěvovali různé kulturní akce. Spatřuje v tom přínos pro tvorbu sociálního a pracovního klimatu. Zmiňuje také pauzu na oběd, kterou dříve učitelé trávili ve společném čase. V současnosti pociťuje absenci společných setkání s kolegy a příkládá to nejen hektickému pracovnímu i životnímu tempu jedinců, ale i osobnostnímu složení skupiny učitelů.

„...asi si dříve udělali více času na společné posezení, že se někam třeba zašlo. Ale to jsou školy, které to třeba dělají i teď. Ale u nás tohle třeba jako opadlo. Dřív jsme si chodili někam posedět pravidelně. Ale to je všechno o té sestavě lidí. Dneska si asi každý odučí to svoje a jde domu a chce mít ten svůj klid. Nevím.“

Lída vzpomíná na bývalou kolegyni Pavlu, se kterou dobře vycházela. Díky ní byla ve škole spokojená a pociťovala souhru a oporu. Když Pavla změnila zaměstnání, Lída začala mít obavy o svou profesní budoucnost na dané škole. Uvádí, že je důležité mít vedle sebe stejně profesně naladěného člověka.

„Svým způsobem jsem tady ve škole byla spokojená, měla jsem tu Pavlu, se kterou jsme si rozuměly a prostě jsme si vyšly vstříc. Byly jsme si asi nejbližší a měly jsme stejný pohled na to, jak učit, co učit i hodnocení u maturit. Já jsem se na ni mohla spolehnout na sto procent, že když něco, tak to ona vidí stejně a bude se na ty věci dívat jako já.“

V podkapitole 2.2 byla zmíněna důležitost tzv. „kritických druhých“ pro vývoj učitele. Níže citovaný text potvrzuje teorii, že se učitel může s takovým jedincem identifikovat a spatřovat v něm symbol společného přesvědčení či přístupu k práci. Lída s odchodem Pavly dokonce uvažovala i o změně zaměstnání.

„Největší tlak udělat změnu jsem pociťovala, když odešla Pavla. V tu dobu jsem měla pocit, že v té škole být nechci a chci jít odtud pryč. Měla jsem pocit, že tam nemám nikoho, určitě ne v té mé aprobaci, s kým bych byla tak naladěná.“

Vlasta popisuje kolegiální spolupráci jako běžnou součást pracovního života. Učitelé spolu konzultují výuku, třídnické věci nebo diskutují o různých problémových situacích. Vlasta o svých kolegyních hovoří pozitivně a s úctou. Vyzdvihuje také nadšení jedné z mladých učitelek, kterou se nechává inspirovat. Spousta učitelů na konci

pedagogické dráhy by možná viděla v mladých učitelích konkurenci, nevážila by si jich pro málo praktických zkušeností nebo by jim onen zmiňovaný entuziasmus záviděla.

„Třeba teď mám úžasnou mladou kolegyni, se kterou si vyměňuji nápady na třídnické hodiny. A když vidím to nadšení z její strany...“

„Nebo mám třeba jednu kolegyni, o které si myslím, že je úplně úžasná, skvělá a hodně si jí vážím.“

Pavel nahlíží na vztahy se svými kolegy pozitivně a kladně hodnotí i pravidelná společná setkání. Popisuje, že cílem těchto setkání je utužování přátelských vztahů a dále řešení osobních či pracovních potřeb. Z jeho vyprávění je zřejmé, že podobný postoj sdílí i jeho kolegové a společná setkávání jsou předpokladem jejich pracovní spokojenosti.

„...s kolegy třeba koupíme sud a v pátek odpoledne se k tomu udělá nějaké maso a řeší se problémy, třeba kdo co potřebuje nebo kdo co shání. Poradíme se navzájem, jaké jsou možnosti a co je třeba udělat nebo vyřídit. Je to prostě úplně něco jiného, i když jsou tam samozřejmě také nějaké problémy. Je to práce, která baví každého, a každý tam chodí rád.“

Postoje k vedoucím pracovníkům

Pracovní vztahy mezi učiteli a vedoucími pracovníky jsou vymezeny předpisy či obecnými normami. Ale jsou to také vztahy interpersonální, ve kterých se projevuje osobnost jedince. Podle výzkumu Pola et al. (2003) in Lukas bylo zjištěno primární zaměření ředitelů škol na žáky a s tím spojená možnost zanedbávání učitelského sboru. Leithwood (2002) in Lukas poukazuje na důležitost role ředitele v profesním vývoji učitelů. Podle něj mohou ředitelé pomáhat začínajícím učitelům s jejich profesním startem, vést zkušenější učitele k dosažení expertnosti či usnadňovat učitelům na sklonku kariéry zvládnutí tohoto výrazného profesního a životního mezníku. Předpokladem je však ředitelova dobrá orientace v možných fázích učitelova profesního i psychického vývoje.¹⁰² Prášilová a Vašátková (2005) in Lukas zjistily, že na základě dostupných českých výzkumů nelze činit o vztazích mezi učiteli a řediteli obecnější závěry.¹⁰³

Nyní se zaměřím na postoj respondentů k vedoucím pracovníkům školy. Alena popisuje svoji vizi ideálního ředitele školy. Měl by to být jedinec s kvalitním osobnostním profilem, životními zkušenostmi a morálním kodexem. Měl by se věkově nacházet v období střední dospělosti, mít praktické zkušenosti s učitelstvím a s rolí podřízeného pracovníka. Podle Aleny jsou důležité konkurzy, které by měly důkladně prověřit vhodnost jedince pro vedoucí pozici. Dále je zapotřebí věnovat výběrovému řízení větší vážnost.

¹⁰² Srov. LUKAS, Josef. Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách - přehled relevantních výzkumů, s. 129.

¹⁰³ Srov. *Tamtéž*, s. 137-138.

Marie má pocit, že vedení školy nepohlíží na učitele tělocviku příliš kladně. Příkládá tento fakt především odbornému zaměření školy. Marie však pokládá tělesnou výchovu za důležitou, jako jsou pro žáky i ostatní předměty. Během své pedagogické praxe zažívala pocity, že ji pravidla a vedení školy trochu svazovaly. Popisuje, že to bylo znásobeno i jejími osobnostními rysy. Nebyla zvyklá ze strany vedení školy dostávat pochvaly a setkávala se i s nezájmem bývalého zástupce o průběh její pedagogické činnosti. Pro Marii byl pochvalou dobrý pocit z vlastního úspěchu, jehož se jí podařilo dosáhnout.

„Na střední škole, a ještě na odborné, se na ty tělocvikáře dívají trochu skrz prsty (smích), což je pravda. Hlavně u nás na škole bych řekla, že to tak bylo, a možná na jiné ne (...) Svazovala mě pravidla, svazovalo mě vedení, trochu, a je to vlastně moje záležitost, že jsem se nedokázala uvolnit (...) Já jsem vlastně nikdy vůbec nezažila nějakou pochvalu od vedení školy. V tomhle jsem si prostě říkala, že buď jsem měla dobrý pocit, když se mi něco povedlo, anebo neměla. Přijela jsem z kurzu a vždycky jsem dostala vynadáno. Prostě to bylo tou atmosférou školy.“

Eva příkládá velkou důležitost vztahu mezi učitelem a jeho prvním nadřízeným, tj. zástupcem ředitele. Odkazuje se na minulost, kdy vnímala ze strany zástupce ředitele nespravedlnost v rozdělování pracovních povinností jednotlivým učitelům. Nesouhlasí s odůvodněním, že je někdo v povinnostech šikovnější a důslednější. Podle Evina názoru by měl takový učitel dostat jinou práci, a ne být ze všeho osvobozený. Byly doby, kdy se cítila z tohoto důvodu přetížená. Na druhou stranu popisuje pomoc, kterou ze strany zástupce ředitele dostala, když jí zemřel manžel. Postoj zástupce a dočasnou úpravu pracovních povinností vnímala jako velkou podporu, které si dosud považuje.

„Tam záleží na tom našem prvním nadřízeným. Třeba dřív jsem měla opravdu hodně naloženo a nejenom já (...) Vždycky jsem ze strany zástupce poslouchala: ‚Já to dám tomu, kdo vím, že to udělá.‘ Ale to není podle mě úplně správně. Tak se třeba tomu druhému dá nějaká práce, třeba lehčí, ale dá. A ne, že se bude nakládat jenom na některé.“

„Tehdy, když mi zemřel manžel, tak ze strany zástupce bylo v těch třídách řečeno, co se stalo. Takže i takhle jsem dostala podporu, že ty děti na mě nekoukaly (...) I samo vedení nevědělo, jak na mě a jak to se mnou všechno zamává. Prostě se vycházelo z toho, že ta práce léčí duši a prostě mě nešetřili. Ty první dny jsem neučila. Normálně jsem šla do práce a lidi za mě suplovali, abych tam jenom jako byla.“

Lída vzpomíná na své pedagogické začátky a na zástupce ředitele, kterého měla ráda a vycházela s ním dobře. Tehdejšího ředitele však popisuje jako zarytého komunistu

a dodnes nemůže zapomenout na situaci z porady, kdy křičel na jednu z jejích kolegyně a nutil ji k postoji, který ona neuznávala.

„Jediným problémem pro mě byl, na tu dobu ne asi nečekaným, ředitel té školy. Byl to komunista. (...) Do konce života asi nezapomenu na jednu scénu, když se na jedné poradě řešilo, že nějaká holčina z druháku měla na krku křížek. (...) Pro mě to bylo, i přesto že jsem věděla v jaké době vyrůstáme a měla jsem s touhle oblastí vlastní zkušenost, dost nepříjemné. Dost často na to vzpomínám a říkám si, jak to bylo vůbec možné.“

Pavel hovoří o vedení školy kladně, a to především ve smyslu podpory v rámci sebevzdělávání.

„Přihlásil jsem se i na různé akce a musím kladně ohodnotit, že můj bývalý ředitel i ten současný mi nikdy nedávali na kurzech žádné omezení. Na to jsem měl opravdu štěstí.“

6.2.5 Změna zaměstnání

Odchod učitelů z profese je problematika, která zatím u nás v České republice není příliš prozkoumána. Za poslední léta byla vytvořena přehledová studie Pišové a Hanušové, která se však zabývá začínajícími učiteli a drop-outem, což je odchod učitelů ze škol, či dokonce z učitelské profese.¹⁰⁴ Rozkovcová a Urbánek uvádějí pojem fluktuace, který v obecné rovině charakterizuje jakýkoliv pohyb učitelů, ať už v rámci školského systému, nebo mimo něj. Autoři vymezují tyto varianty:

- *migrace*, tj. pohyb učitelů v rámci školského systému;
- *atrice*, tj. úplný odchod učitelů z profese mimo systém;
- *přirozené odchody*, tj. odchody do důchodu nebo na rodičovskou dovolenou, případně úmrtí;
- *retence*, tj. udržení učitelů v profesi.¹⁰⁵

Respondenti se také zabývali tematikou změny zaměstnání. U některých to byla pouze myšlenka či nenaplněná potřeba, ale u dalších realita. Alena změnila pracovní místo v rámci školského systému, takže se jednalo o migraci. Marie se již téměř čtyřicet let profesně drží na stejné střední škole, což lze nazvat retencí. Neznamena to však, že změnu práce nikdy nezvažovala. Naopak zastává názor, že není dobré zůstat na jednom pracovním místě, a změnu vnímá jako prospěšnou. Přemýšlela o zdravotnictví, což je také jedna z pomáhajících profesí stejně jako učitelství. Pokládám tento fakt za zajímavý, který zřejmě vypovídá i o Mariině životním poslání.

¹⁰⁴ Srov. PÍŠOVÁ, Michaela; HANUŠOVÁ, Světlana. Začínající učitelé a drop-out, s. 387.

¹⁰⁵ Srov. ROZKOVCOVÁ, Andrea; URBÁNEK, Petr. Fluktuace učitelů: vybrané zahraniční teorie a výzkumné přístupy, s. 27.

„Někdy jsem i myslela, že bych šla úplně někam jinam, třeba do zdravotnictví, to mě taky vždycky lákalo. (...) Jako hodněkrát jsem z toho chtěla utéct, ale nakonec jsem vždycky zůstala. Ale nemyslím si, že je to úplně dobrý být na jednom místě.“

Eva je po celý profesní život zaměstnána na stejné střední škole a jedná se u ní jako u Marie o retenci. Lída profesně migrovala mezi dvěma středními školami. Na druhé z nich působí již třicet let, což je pro jejího mladšího syna nepochopitelné. Změnu práce zvažovala, ale jak sama uvádí, nikdy neudělala ten krok ve správný čas. Důvodem zůstat na stejném pracovním místě pro ni byl např. rozvrh hodin s kratší výukou, lepší finanční ohodnocení a v určitou dobu i méně naplněné třídy. Největší potřebu změnit práci pociťovala, když odešla její kolegyně Pavla.

„Třeba pro mého mladšího syna je nepochopitelné, že jsem těch třicet let v jedné škole. I když se ta škola různě jmenovala, nebo se pak i změnilo její vedení, tak mi říkal: „Mami, to není normální pracovat celý život na jednom místě. Ty jsi nikdy nechtěla jít někam jinam?“ Já jsem říkala, že chtěla, ale asi jsem neudělala ten krok ve správný čas.“

Vlasta považuje práci za jednu z nejdůležitějších věcí a neumí si představit, že by zůstala doma. Potřebuje patřit do nějakého pracovního kolektivu, být výkonně činná, sebevzdělávat se a stále se někam posouvat. Na úrovni školského systému různě migrovala mezi pracovními místy a pracovala s různými věkovými kategoriemi lidí. Změnu práce vnímá vesměs pozitivně a uvádí, že člověku přináší spoustu nových zkušeností a srovnání. Není to vždy jednoduchý proces, protože se jedná o velké změny, na něž člověk není zvyklý. U starších generací doznívá přežitek, že začínající učitel nastoupí do školy a zůstane tam až do důchodu. Vlasta též zažila období, kdy přemýšlela o úplném opuštění školského systému. Ale stále by chtěla zůstat u práce s lidmi.

„Hrozně oceňuji i to, že jsem těch prací měla víc, protože v každé se naučíš něco jiného, a to mě hrozně bavilo. A nebo vlastně poznáš třeba i styl práce ze strany nadřízených, jiné skupiny studentů nebo tak (...) Byla taková doba, kdy člověk nastoupil někam do školy a myslel si, že tam zůstane třeba do důchodu.“

Pavel strávil ve školství také celý profesní život. Podle svého vyprávění migroval mezi dvěma školami a na druhé z nich vyučuje více než třicet let. Během této doby měl možnost změnit práci buď v rámci jiné střední školy, nebo vysoké školy. Tyto změny však s sebou přinášely jiné pracovní podmínky, což Pavlovi nevyhovovalo.

„...i když jsem se rozhodl být učitelem, tak jsem měl několikrát možnost jít učit jinam než na střední školu nebo dělat úplně něco jiného. Dokonce jsem

jednou dělal i pohovory na fakultu v Českých Budějovicích, ale když jsem tam řekl, že chci mít prázdniny a další věci, tak moc rádi tenkrát nebyli (smích).“

6.2.6 Žáci napříč generacemi

Respondenti zmiňovali pojem Husákovy děti, který stručně objasním. Budu přítom vycházet z poznatků Dufkové, které uvedla ve své bakalářské práci. Husákovy děti neboli generace X je narozená v letech 1965 až 1981. Formovala se v nejisté době, obecně je pesimistická a individualistická. V zaměstnání jsou tyto lidé loajální, zodpovědní a ambiciózní. Nemají rádi změny a v první práci většinou zůstávají až do důchodu. Svě zaměstnání mnohdy staví nad rodinu.¹⁰⁶

Žáci, se kterými se respondenti v profesním životě setkávali nebo ještě aktuálně setkávají, pochází z generací Y a Z. Miléniová generace Y narozená v letech 1980 až 1995 touží po změně a upřednostňuje svůj osobní život nad prací. Tito lidé jsou flexibilní, rozmanití a rádi komunikují skrze moderní prostředky. Jako děti vyrostly v obklopení moderními technologiemi. Mají problém při střetu s realitou, nechtějí začínat na nižších pozicích a sbírat zkušenosti.¹⁰⁷

Současná generace Z jsou lidé narození v letech 1996 až 2010. Vyrůstají v digitálním světě, mají konzumní pohled na svět, rychle se přizpůsobují, ale nedokáží se dlouho soustředit. Tato generace je nazývána jako „tichá“, jelikož je online. Lidé touží po svobodě a nezávislosti. Chybí jim loajalita, respekt ke státním institucím, jsou netrpěliví, sebevědomí a sobečtí. Neoddělují práci od osobního života.¹⁰⁸

Jak naši respondenti nahlíží na své žáky? Alena popisuje, že nemá ráda typické „šprty“, ale spíše žáky s přirozeným intelektem a všeobecným přehledem. Zdůrazňuje intelekt, který hraje v rozvoji osobnosti žáka velkou roli. O současných žácích říká, že je jim vše jedno. Celkově vnímá mezigenerační rozdíly a klade si otázku, zda je to obecný znak populace, nebo problém individuí.

Marie ve své pedagogické praxi poznala žáky všech tří zmiňovaných generací a upozorňuje na zcela zásadní rozdíly. O žácích narozených v generaci X říká, že byli poslušní, disciplinovanější a báli se postihů, kterých se současná generace již nebojí. Současní žáci bezmyšlenkovitě říkají své názory nahlas a mají pocit, že nemusejí vykazovat požadované sportovní výkony. Marie zmiňuje, že z minulé generace žáků mohla vždy někoho vybrat do soutěží. Uvádí, že v současnosti se nenajde žák, který by na lepší úrovni mohl reprezentovat školu. Dnešní žáci podle Marie také neoddělují osobní život od toho školního. Během školního týdne i víkendů chodí na brigády a jsou

¹⁰⁶ Srov. DUFKOVÁ, Slávka. *Generace X, Y, Z – Mezigenerační porozumění, komunikace a interakce*, s. 19–20.

¹⁰⁷ Srov. *Tamtéž*, s. 20–22.

¹⁰⁸ Srov. *Tamtéž*, s. 22–23.

motivování především výdělkem peněz. Vše probíhá na úkor školy a s ní spojenými povinnostmi. Marie vzpomíná i na sportovní kurzy, kde tráví se žáky hodně času a zažívá volnější atmosféru než ve škole. V tomto směru také poukazuje na značné rozdíly, které se týkají typických znaků současné generace Z. Veškerý volný čas tráví s mobilem v ruce a neprojevují žádný zájem o společné hry ani jiné činnosti. Marii to demotivuje a přestává vidět smysl těchto kurzů. Dále uvádí, že jsou žáci z domova poměrně dost zhýčkaní, že jsou zvyklí na mnohem atraktivnější pobytové akce, např. někde v zahraničí. Vztahy mezi žáky hodnotí jako povrchní, popřípadě se v kolektivu tvoří malé skupinky, které si mezi sebou absolutně nerozumí. Tento fakt porovnává s dřívějšími generacemi a konstatuje, že to tak vůbec nebývalo. Dříve se žáci zajímali o společné aktivity a projevovali za všechno vděčnost. Další problém spatřuje v neschopnosti žáků překonávat citové překážky, které se v jejich životě vyskytují.

„...ale dneska už ty děti prostě mají večer telefony a jenom telefonují. A my si říkáme: ‚Proč tam s nimi máme sedět?‘ Nejdou třeba ani k ohni. Některá ta parta třeba ano. Také jsem zažila, že tam hráli třeba na housle a na kytaru a bylo to takové hezké. Ale to už je všechno pryč a už to tak není. (...) Ale teď jsou ty děti i hodně zhýčkaný a ani si těch kurzů neváží, protože jezdí samozřejmě lyžovat i do ciziny. Takže potom ty české hory už jsou pro ně hodně malé (...) Myslím, že tam chybí takové to překonávání citových překážek, které se určitě vyskytnou v různých obdobích, nebo problémů v rodinách. Všechno je to takové povrchní, ty vztahy.“

Eva popisuje mezigenerační rozdíly žáků především v úrovni jejich znalostí a dovedností, se kterými přicházejí na vyšší stupně škol. V tomto smyslu zmiňuje Husákovy děti, které by v dnešní době místo učiliště hravě zvládaly střední školu. Žáci, kteří jsou dnes na studijních oborech s maturitou, by naopak byli vhodnými adepty učebních oborů. Eva však na druhou stranu říká, že děti se rodí pořád stejné, ale záleží na rodičích a společnosti, jak je na život připraví. Poukazuje na to, že dnešní rodiče mají hektický pracovní život a nemají zřejmě tolik času, aby se dětem věnovali a pomáhali jim s přípravou do školy. Hlavně je ze strany rodičů důležitá kontrola, zda mají splněné povinnosti. Eva má pocit, že rodiče přesouvají na učitele povinnosti, které nejsou v jeho kompetencích. Uvádí to na příkladu:

„...a tak je to házené na ty kantory – prostě my máme vzdělávat, my máme vychovávat, my máme řešit s těmi dětmi všechno.“

Eva dále popisuje, že současné generaci žáků chybí ve vztahu k učitelům otevřenost. Ve svém vyprávění též polemizovala nad tím, co je u žáků příčinou nedostatečných znalostí a dovedností, když přichází z devátých tříd na střední školy. Myslí si, že problém je na druhém stupni základních škol, konkrétně v přístupu k výuce

v deváté třídě. Po přijímacím řízení se eliminuje docházka žáků do školy a výuka zůstává víceméně v pozadí veškerého dění.

„...aby byli otevřenější, což mám pocit, že nejsou. Třeba ani kolikrát půl roku nevíš, že je to diskalkulik. Oni to neřeknou a ani nepřinesou papíry.“

„Mně to přijde, že je někde chyba, nejspíš bych řekla, že na tom druhém stupni základky. Tam je ten propad. A potom, než to tady v prvním ročníku doplníme a rozběhneme, tak není tolik času.“

Další respondenti se víceméně shodují s názorem Evy. Lída k tomu ještě dodává, že žáci reagují na výtky učitele tím, že je to jejich záležitost a jejich zodpovědnost. Spouště věcí nepřikládají důležitost a neřeší je. Podle Lídy byly předchozí generace cílevědomější, a když chtěly něčeho dosáhnout, tak si za tím tvrdě šly. Ale to současná miléniová generace neumí, tato schopnost je jim zcela cizí. Celkově mají laxní přístup k životu a tím pádem i ke škole.

„Myslím si, že děti, které jsou v současnosti na studijním oboru, tak možná na tom byly lépe některé děti, co byly na učilišti, když jsem začínala učit. Nevím, čím to je, jestli se učí méně, nebo je to třeba prostředím, kde vyrůstají. Ale dříve děti, které byly na učilišti, také nebyly z prostředí, kde by je rodiče vždycky podporovali. Ale třeba se ještě někam chtěly dostat, tak se možná byly ochotny více učit a tak.“

Vlasta dodává, že v dřívější době vznikalo velké množství středních škol v porovnání s malým počtem žáků. Důsledkem toho byla pak existenční jistota žáků na těchto školách a do značné míry i snižování nároků na ně. Vlasta dále poukazuje na stížnosti i lži ze strany dětí a rodičů, které se v současné době hojně objevují a stávají se tak nedílnou součástí práce učitele. Tento problém zažívají i její kolegyně. Vlasta má celkově pocit, že to u minulých generací nebylo, nebo pouze v malé míře. Příkládá tento fakt společenským nárokům, které jsou na současné žáky a jejich rodiče kladeny.

„Myslím si, že se generace žáků rozhodně změnila. Ale není to podle mě úplně tak jejich vina. Žijí prostě v jiné době, než to bylo dříve. A to je asi pochopitelné (...) Dříve jsem třeba nezažila stížnost, ale nechci, aby to vyznělo nějak chlubitě. Asi to spíš bylo štěstí nebo byly jiné děti. Kdežto dneska mi přijde a všímám si toho i ve své současné práci, že si děti hodně stěžují a objevují se z jejich strany i lži nebo i ze strany rodičů. A dneska je to tedy něco, co k té práci patří, a dříve jsem to nezažívala.“

Pavel vidí velkou změnu v celkové osobnosti žáka. Ten byl v dřívější době jen pasivním posluchačem a neuměl, nebo si vůbec nedovolil uplatňovat svůj vlastní názor. Někteří současní žáci však prosazují své názory nevhodným způsobem, chtějí se

zviditelnit a zkouší trpělivost učitele. Mají drzé chování, vyjadřují se sprostě a často si tímto způsobem budují svoji pozici v kolektivu.

„Hodně se změnila osobnost žáka. Za tu dobu, co učím, tak to původní bylo jen pasivní poslouchání pedagoga. Ten žák si skutečně nedovolil, ba ani ho to nenapadlo použít svůj názor, prosadit se svou připomínkou nebo na sebe něčím upozornit. To se totálně změnilo. A teď jsou jedinci, kteří to považují i za jistou formu své prezentace v kolektivu. To je na druhé straně ale také špatně, protože např. na učebních oborech se snaží zrovna prosadit osobnosti, které na to nemají, a přitom by chtěly být vedoucí osobnosti.“

6.3 Učitel na konci profesního vývoje

Podle Průchy je konečná etapa v různých profesích nazývána „předdůchodová fáze“. V tomto období se profesionálové zajímají především o výdělek, pracovní podmínky, dobrý pracovní kolektiv a interpersonální vztahy. Poznatky o konečné fázi vývoje učitele jsou v pedagogické literatuře sporadické, u nás téměř žádné. Existují jen nálezy týkající se zdravotních a psychických vlastností učitelů. Průcha označuje učitele na konci profesní dráhy za konzervativního či „vyhasínajícího“. Předpokladem takového učitele jsou letité zkušenosti, ale i negativní jevy jako konzervativní postoje, rezignace či efekt vyhasínání. Výsledky některých empirických studií poukazují na zvyšující se úroveň strnulosti a dogmatismu, narůstající opatrnost i rezistenci ke změnám, na nostalgii ve vztahu k minulosti atd. Další aspekty lze nalézt v knize *Moderní pedagogika*, kde Průcha představuje výzkumná zjištění z konce dvacátého století.¹⁰⁹ Long (1999) in Juklová popisuje konec profese jako zklidnění či vyrovnanost učitele a jeho stahování se. Učitel v této době opouští dřívější ambice a směřuje se s realitou. Udržuje větší odstup ve vztahu k žákům i kolegům a brání se narušení běžné rutiny. Existují však i učitelé, kteří jsou otevření novým zkušenostem.¹¹⁰

Jak vnímají konec pedagogické profese naši respondenti? Alena přiznává, že pociťuje v pedagogické práci na základní umělecké škole vyčerpání a připadá si „vyhořelá“. Uvádí, že práce na této škole je velice náročná především z hlediska tlaku na invenci a zvažuje ukončení tohoto pracovního poměru. Ráda by se věnovala pouze výuce na střední škole, kde chce pokračovat i po dosažení důchodového věku.

„Tak já teď uvažuji, že příští rok té ZUŠ už asi nechám. Protože dřív, co jsem zvládala, co jsem dělala, co jsem připravovala, já to už bych teď nedala. Opravdu ne. Ono to vypadá jako nějaká výtvarka na ZUŠ, ale to je tak

¹⁰⁹ Srov. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*, s. 225–228.

¹¹⁰ Srov. JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*, s. 32.

náročné z hlediska invence a tam ten pocit vyhoření mám. Ta ZUŠ mě opravdu vyčerpává.“

Marie uvádí, že se cítí hodně unavená a do jisté míry i vyhořelá. Přemýšlí o výuce a nemůže ani v klidu spát. I po čtyřiceti letech výkonu pocituje zodpovědnost za svou práci a nechce ji odbývat. Zatím si neumí představit život bez pedagogické činnosti. Cítí se dobře mezi mladými lidmi a oceňuje i sociální kontakt se svými kolegy.

„...je to i tím, že vím, že už budu končit a možná jsem do jisté míry i vyhořelá. A když mám jít ve středu učit, tak prostě mám to v hlavě a nemůžu říct, že bych šla s klidem spát. A furt na to myslím a říkám si: ‚Už se na to vykašli, učíš čtyřicet let, tak to prostě nějak odučíš.‘ Nechci to ale flákat.“

Eva má v týdenním pracovním úvazku tři přesčasové hodiny. Při výuce šesti a více hodin denně se cítí velice unavená a stejný pocit zažívá i během posledních dnů pracovního týdne. Je ráda, že nemusí na nikoho mluvit. Vzpomíná také na distanční výuku v době pandemie covidu-19 a přiznává, že toto období ji hodně vyčerpalo a bylo pro ni asi jediným velkým pedagogickým problémem. Na druhou stranu popisuje pracovní spokojenost a uvádí, že jí práce s mladými lidmi dodává energii a obohacuje ji. Nepřipadá si tak stará, snaží se na sobě stále pracovat a hledá nové metody výuky. Vrstevníci Evy nedokáží její profesní nadšení pro práci s mladými lidmi pochopit. Přiznává, že jí bude jednou učitelské povolání chybět.

„Já mám pocit, že mě děti obohacují, že s nimi člověk zažije i tu legraci, a i v té škole, že jdu dopředu třeba i v informačních technologiích. Protože prostě děláš s mladými lidmi. Prostě si nepřipadám tak stará. A až opravdu zůstanu sedět doma a tady někde půjdu po tom chodníku a v té škole nebudu, tak to si myslím, že mi bude chybět.“

Vlasta přistupuje ke konci své pedagogické dráhy celkem optimisticky. Spatřuje v tomto věku i pozitiva, která jí profesní i osobní život přináší. Je to nadhled, díky němuž se cítí uvolněněji a dokáže si z mnoha věcí udělat srandu.

„Ale myslím si, že to je vlastně výhoda toho, když je člověk starší a už to nebere tak strašně vážně a ten nadhled má. A já se cítím mnohem lépe a mnohem uvolněněji.“

Před odchodem do důchodu by ještě ráda zažila změnu, našla si klidnější práci a učení přenechala mladším kolegům. Přisuzuje to úbytku sil a náročnosti učitelské profese. Nechce profesi obětovat celý svůj pracovní život.

„Ale já bych hrozně ráda ještě zažila změnu a měla práci i přes ta pozitiva, o kterých jsem mluvila, práci, do které bych mohla jít úplně v klidu (...) Jak

jsem říkala na začátku, že ve dvaceti začneš učit a v pětadesáti skončíš. To není rozhodně to, čeho bych se chtěla striktně držet.“

Vlasta upozorňuje i na úskalí, která s sebou stáří přináší. Jedinec má tendenci vše kritizovat, což může být způsobeno právě vysokým věkem nebo nemocí. Za důležité pokládá, aby si učitel dokázal zachovat svůj optimismus a nezahořkl na práci ani sám na sebe.

Pavel se na konci pedagogické dráhy cítí spokojeně a užívá poklidu především ve volném čase. Věnuje se sportovním aktivitám a pravidelně se setkává se svými přáteli, kde společně na úrovni diskutují.

„Já se cítím spokojeně. Nejsem vyčerpaný a jsem v takové fázi, že si začínám užívat takového poklidu.“

Respondentky Alena a Marie přiznávají pocit vyhoření a zmiňují jeho různá východiska. Společně s ostatními respondenty odkazují na sabatíkl, což je tvůrčí volno, jež slouží jako prevence proti syndromu vyhoření. Tohoto volna je běžně využíváno v zemích, jako jsou Německo, Rakousko, Velká Británie, Nový Zéland, Francie a Itálie. Každá z uvedených zemí má pro sabatíkl stanovené podmínky týkající se délky jeho trvání, četnosti opakování a způsobu financování zaměstnanců v době volna. Respondenti zmiňovali Rakousko, proto se blíže zaměřím na tuto specifikaci. Podle tamního služebního zákona mají po pěti letech na sabatíkl nárok všichni státní zaměstnanci, tedy i učitelé. Během šesti až dvanácti měsíců volna pobírají odpovídajícím způsobem snížený plat. V době sabatíklu se učitelé věnují vlastnímu rozvoji, dalšímu vzdělávání v oboru a měli by si odpočinout od výuky žáků. U nás v České republice toto volno zatím znají pouze učitelé na vysokých školách a ti si ho vybírají zpravidla ve chvíli, kdy se potřebují plně soustředit na svou vědeckou práci.¹¹¹

Alena: „...nějak po revoluci jsme měli nějakou družbu a byli jsme se ZUŠ v Rakousku a tam nám učitelé říkali, že od určitého věku, když ten člověk má pocit, že je vyhořelý, tak má právo třeba na to být rok doma (...) Protože v určitém věku máš najednou pocit, že už nemáš co jako předat. Že bys opravdu si potřebovala odpočinout a načerpat nějaké studijní vědomosti.“

Eva: „Možná by nebylo špatný, jak se mluví o tom, že bys třeba měla po deseti letech jako kantor rok pauzu. To se mi zdá opravdu dobrý.“

Vlasta: „...často se mluví o vyhoření. Přijde mi naopak rozumné, když si člověk třeba řekne, že učí strašně dlouho a udělá si změnu.“

¹¹¹ Srov. BRZYBOHATÁ, Anna; HRDINOVÁ, Radka. *Roční volno učitelů má zabránit vyhoření, na tvůrčí pauzu však chybí lidi.*

Pavel: „*Nelíbí se mi ani to, že se učitel cítí přepracovaný a nemůže zůstat třeba doma jako právě v tom Rakousku.*“

6.4 Pocit naplnění a smysl pedagogické práce

Učitelství jako pomáhající profese očekává motivaci jedince skrze osobní hodnoty a snahu o přesah vlastního já. To nelze vykonávat pod záštitou vypočítavosti, zbohatnutí, slávy či zviditelnění vlastní osoby. Takový učitel by měl dosáhnout vnitřního naplnění a pocitu uspokojení skrze poskytování svých znalostí a zkušeností druhým.

Marie, Eva a Vlasta považují své učitelské povolání za poslání. Eva i Vlasta konstatují, že pedagogického naplnění během své profesní kariéry dosáhly. Vlasta ho dokonce považuje za nedílnou součást své pedagogické práce, jak sama uvádí:

„No, teď to možná vyzní jako klišé, ale kdybych to naplnění necítla, tak nevím, jestli bych toto povolání mohla vykonávat.“

Opačné emoce však nacházím u Marie, která podle své výpovědi pedagogického naplnění nedošla. Nemohla učit předměty podle své vystudované aprobace a to ji demotivovalo.

„...takže můžu říct, že jsem vlastně nedošla pedagogického naplnění, protože jsem ten zeměpis nemohla učit.“

Palouš popisuje učitelství jako „*tvůrčí řemeslo, a to nejen utvářející žáky, ale i učivo a sebe sama*“¹¹². Tuto citovanou frázi lze považovat za smysl pedagogické práce. Pojem řemeslo zahrnuje intelektuální dovednosti a osobní schopnosti učitele. Ty jsou podpořeny profesní erudicí a praktickými zkušenostmi. Díky tomu může vytvářet nové myšlenky, nápady a řešení. Tvořivý duch učitelského řemesla se přenáší do interakce mezi učitelem a žákem, do tvorby kurikulárních dokumentů a do seberozvoje samotného učitele.

Jakou optikou nahlíží respondenti na smysl pedagogiky a co pokládají v tomto oboru za důležité? Alena polemizuje o funkci rodiny a školy v období pozdní adolescence. Uvádí, že někteří žáci opouští přes týden své domovy a rodinu jim částečně supluje škola i domov mládeže. Většinu času tráví se svými vrstevníky, což podle Aleny zeslabuje výchovnou funkci rodiny. I přes svůj antikomunistický postoj se odkazuje na heslo, že rodina je základ státu. Neméně důležitá je i výchovná funkce školy. Největší zodpovědnost přikládá osobnosti učitele, který přenáší své postoje a názory na žáky. Alena uvádí, že dobrý pedagog může pomoci sociálně slabému žákovi ve formování jeho

¹¹² PALOUSH, Radim. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*, s. 52.

osobnosti a životním nasměrování. Naopak nesprávné životní postoje učitele mohou osobnostní vývoj žáka ovlivnit negativně.

„Takže ta rodina a ta škola samozřejmě může ucpat ty díry, které rodina v té duši nebo v tom člověku udělá. A když je dobrý pedagog, tak může i tu rodinu třeba nahradit (...) Ale v tom je zároveň i nebezpečí. Může být dobrý pedagog, může být oblíbený pedagog, ale zrovna třeba nesdílí až tak jako košér nějaké životní postoje, tak může mít úplně opačný vliv.“

Podle Aleny je smyslem výchovně vzdělávacího procesu žáka střední školy předávání profesních znalostí, dovedností a výchova k občanské sounáležitosti. Obě dvě hodnoty jsou pro Alenu stejně důležité. Je na učitelích, aby předávali svým žákům správné životní postoje a vzbuzovali v nich zájem o společenské dění. Alena zdůrazňuje zodpovědnost mládeže, kterou mají za svůj budoucí život a za život dalších generací. Uvádí, že by se měli na středních školách dělat pravidelné besedy s pamětníky, kteří mají životní zkušenosti a mohou je takto předávat dál. Alena v tomto duchu vede i výuku odborných předmětů.

„V renesanci třeba říkám, že v učebnici mají napsáno odklon od náboženství a že to neznamena, že by si všichni řekli, že žijeme v renesanci, a že přestaneme věřit. Že to nejde, že prostě jsou určité kořeny v těch rodinách, kde prostě věřil pradědeček, dědeček, rodiče, a že to dítě je prostě vychováno v určité ideologii...“

Citovaná část textu poukazuje na generativitu, jež je pro učitelkou profesí charakteristická a nezbytná. Alena se snaží rozvíjet zájem o dění společnosti i v rámci třídnických činností.

Marie s Lídou též poukazují na moc učitele, který může působit na vývoj žáka kladně, ale i záporně. V tom Marie spatřuje velkou zodpovědnost a uvádí, že ji to vždycky trochu děsilo.

„...můžeš ty žáky hodně ovlivnit kladně i záporně. V tom vidím jakoby velkou zodpovědnost a moc té pedagogické práce. (...) To mě trošku děsilo, že jim můžeš ublížit. Nebo jim naopak pomoci.“

Lída jako začínající učitelka viděla smysl pedagogické práce v kvalitě předávaných znalostí a dovedností. V současnosti považuje za klíčové, aby žák dokázal využívat nabyté znalosti a dovednosti v praxi, aby adekvátně řešil různé situace a obstál v životě.

Podle Vlasy je též důležité sebevzdělávání a kvalitní předávání znalostí, dovedností a životních postojů žákům. Učitel vědomě i nevědomě předává žákům část své osobnosti, chování i jednání. K pedagogické práci patří i entuziasmus, kterým by měl oplývat a přenášet ho na žáky.

„Určitě je strašně důležité vlastně pracovat na sobě. Je samozřejmé, že člověk musí znát spoustu věcí, ale důležité je, jakým způsobem je předává. Co vlastně z těch dětí chce mít, co jim vlastně předat chce (...) Dát tam nějakou tu přidanou hodnotu, něco navíc, než je v těch učebnicích nebo co mám v těch přípravách. Něco mezi těmi řádky.“

Pavel spatřuje důležitost pedagogické práce ve výchově žáků k budování světonázoru, jelikož nesou zodpovědnost za své, ale do budoucna i za naše životy. V náplni učitelské práce považuje předávání základních znalostí, dovedností a dalších kompetencí žákům za samozřejmost. Učitel by měl též u žáků rozvíjet schopnost komunikace, což je podle Pavla současný problém mladé generace. Sám popisuje:

„Smyslem pedagogiky je vychovat novou generaci, která se o nás bude starat a která nedopustí to, aby se nějak zásadně změnil způsob a náplň života. (...) Abychom hlavně ty současné studenty na to připravili. Aby měli na všechno správný názor a nedopustili nějakou změnu. Dosažení znalostí, dovedností a dalších kompetencí beru jako samozřejmost. Ale důležitý je ten světonázor, ten považuji za hlavní.“

6.5 Postoj k učitelské profesi

Výsledky výzkumu Sociologického ústavu AV ČR v letech 2014 až 2019 vypovídají o prestiži učitelské profese, kdy se v žebříčku povolání na třetím místě umístil vysokoškolský učitel a na místě čtvrtém učitel základní školy.¹¹³ Dále bych zmínila Globální zprávu o statusu učitelů 2021, kterou publikovala mezinárodní odborová organizace pracovníků v sektoru vzdělávání Education International. Cílem této zprávy bylo zmapování změn ve statusu učitelů a učitelské profese v letech 2018 až 2021. Klíčovými body jsou:

- obraz učitele v médiích působí negativně;
- nejistota pracovněprávních podmínek snižuje atraktivitu učitelského povolání;
- nutnost generační obměny z důvodu odchodu učitelů z profese;
- podpora učitelů a profesní rozvoj nejsou prioritou vlády;
- nedostatek nových učitelů, jelikož mladí učitelé opouštějí profesi;
- vzrůstající nároky na učitele, čímž narůstá stres;
- privatizace vzdělávání se stává trendem v tomto sektoru;
- dopady pandemie covidu-19 přináší pozitivní i negativní názory na práci učitelů.¹¹⁴

¹¹³ Srov. MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ ČR. *Prestížní povolání.*

¹¹⁴ Srov. ČESKOMORAVSKÝ ODBOROVÝ SVAZ PRACOVNÍKŮ ŠKOLSTVÍ. *Jaké postavení má učitelská profese ve společnosti?*

Nyní popíši pohled respondentů na učitelkou profesí. Alena upozorňuje na problematiku feminizace školství a nízké finanční ohodnocení učitelké práce. Uvádí, že učitelé–muži mají k učitelkému povolání jiný postoj než učitelky–ženy. Týká se to i jejich autority. Navrhuje, že by vzhledem k historickému kontextu bylo vhodné ženám–učitelkám snížit pracovní úvazek, aby se mohly v klidu věnovat péči o rodinu a dalším povinnostem. Alena však říká, že tento návrh je v dnešní společnosti samozřejmě nerealizovatelný.

„...zároveň kdyby se ještě zvednul plat a do školství se dostali mužský. Přece jenom ta ženská má rodinu, děti a má toho hodně. Já bych byla pro ženský, ale třeba jen na menší úvazky. Protože mají rodiny a dříve se třeba nesměly vůbec vdávat. To, že nesměly mít rodinu, mělo svůj důvod. Ty děti, které učila, to byla její rodina. Tak samozřejmě, to už je překonané, jo. Ale ty mužský, vždyť to vidíme, že mají úplně jiný postoj k té profesi a jsou i trošičku braní jinak. No, ta ženská je přece jenom furt ženská. Ale určitě ji nedat pryč ze školství, to ne, to zase ne. Bylo by ideální jí třeba snížit úvazek, ale to už je nerealizovatelné. Ale to je taková jako utopie, že by to tak bylo fajn.“

Marie hodnotí prestiž učitelkého povolání jako nízkou. Zmiňuje Rakousko, kde jsou učitelé více respektováni a na žáky jsou kladeny vyšší nároky. Vzhledem k mentalitě současné generace a jejich závislosti na moderních technologiích se obává o budoucnost školství. Též upozorňuje na problém feminizace učitelkých sborů a uvádí, že učitelé–muži mají u žáků větší respekt a přirozenou autoritu než učitelky–ženy. Také polemizuje nad finančním ohodnocením učitelů a myslí si, že spousta z nich neodvádí kvalitní práci a toto ohodnocení je pak adekvátní. Mezi finančním ohodnocením a pracovním výkonem učitele by byla ideální přímá úměra, která by zároveň fungovala i jako motivace. V rámci sebereflexe Marie popisuje, že profesi učitelky měla „vydřenou“ a mnohdy ji vykonávala i na úkor rodiny. Pociťuje, že někdy své děti možná i trochu odbývala a neporozuměla jim. Hodně se však osamostatnila, což vnímá ve výchovném procesu jako pozitivní. Svou profesní cestu hodnotí jako náročnou.

„Já jsem to měla spíš vydřený, i když to děti třeba i ocenily, ale bylo to takové pro mě hodně těžké. Dělal jsem si s tím velkou hlavu a bylo to na úkor třeba i rodiny, jo, takže ty moje děti vyrostly jako dříví v lese (smích). Ale zase jsou samostatné. (...) Takže jako nemyslím si, že úplně ta cesta, no prošla jsem jí, ale že by to byla pro mě úplně rajská zahrada, to vůbec nebyla, to jsem si jistá.“

Eva spojuje profesi učitele s variabilitou, která je i jedním z důvodů, proč vydržela v profesi pětadvacet let. Srovnává tento fakt i s jinými profesemi a říká, že díky tomu neměla potřebu změny zaměstnání. Každý rok přichází do školství noví žáci a mění se

třídy, předměty i prostředí výuky. Během její pedagogické praxe došlo ke změnám i studijních oborů, kolegů či vedení školy. Kladně hodnotí autonomii, kterou využívá v přípravě a plánování výuky. Na druhou stranu nesouhlasí s některým obsahem rámcových vzdělávacích programů a poukazuje na to, že by mohla např. výuka matematiky probíhat jiným způsobem. Polemizuje také nad pohledem veřejnosti na pedagogickou profesi. Mnozí vidí jen dlouhé prázdniny, a tudíž usuzují na pohodový život učitelů. Eva popisuje, jak po nocích sedí u písemek a příprav na druhý den. Samozřejmě přiznává, že pro ni jako matku byly prázdniny výhodou, ale také argumentuje tím, že dovolené přibývá už i v jiných profesích. A vždy se podle ní najde nějaká cesta, jak v případě potřeby zabezpečit malé děti. Na druhou stranu zaznamenala i kladné názory na povolání učitele, především v době pandemie covidu-19. Eva popisuje osobní krizi, kterou zažila jako poměrně mladá učitelka, když jí zemřel manžel. Zpětně oceňuje podporu vedení školy a uvádí, že škola byla jejím druhým domovem.

„Když manžel zemřel, tak byla škola mým druhým domovem. První domov byli moje děti a rodiče a do té školy já chodila ráda.“

Učitelská profese je pro Evu pěkným povoláním i posláním, vykonává ji ráda a vybrala by si ji znovu.

„Stejně bych si to povolání vybrala znovu, protože je to zajímavá a pěkná práce. Je to pro mě posláním. To musí, tohle nejde jenom jako povolání.“

Lída přidává, že povolání učitele může být pěkné, ale je časově velice náročné. V povolání učitelky je spokojená a ráda pracuje s dětmi. Někdy ale pocituje, že už by ráda skončila nebo pracovala na nižší úvazek. Přiznává, že byly kolem jejího povolání i věci, které jí vadily jako například narůstající administrativa, chování některých žáků či vztahy na pracovišti.

„Já jsem ve škole spokojená, mě to baví, i když si někdy říkám, že už bych chtěla skončit. Nebo kdybych už třeba mohla chodit do práce tři dny a dva dny mít volno. Někdy mám takový pocit, že už je toho dost. I když to někdy bylo z různých důvodů blbý, tak ta práce s dětmi mě svým způsobem pořád bavila. Spíš mi třeba vadily nějaké věci okolo.“

Vlasta přidává, že učitelské povolání je až moc stresové. Ale záleží na přístupu učitele a jeho poctivosti. Celý život pochybuje o smyslu a výsledném efektu pedagogické práce. Pokládá to však za fakt, který patří k učitelskému povolání. Samotná výuka ji baví, ale z důvodu narůstající administrativy na ni nezbyvá moc času. Učitel by se měl ve zbývajícím čase věnovat přípravám nebo sebevzdělávání. Ale v současné době je to podle ní nereálná představa. K nekončícím pracovním povinnostem přistupuje jako k součásti učitelské profese. Stejně jako Marie a Eva popisuje, že se se svými dětmi nemusela učit.

Poukazuje přitom na své současné kolegy, kteří věnují spoustu času pomoci dětem s přípravou do školy. Pro Vlastu je to nepředstavitelné.

„...to samotné učení mě baví, ale vůbec nezastírám a nikdy jsem nezastírala, že ta práce je hodně náročná. Jestli to chce člověk dělat poctivě, tak je hodně těžká a vadí mi, že je až moc stresová.“

Vlasta ve svém vyprávění zmínila pokoru ke svému povolání, což pokládám za zajímavé.

„...na předchozí škole jsem měla na stole pod sklem citát Jiřiny Bohdalové. Já ji vlastně nemám nějak ráda, ale měla tam takový výrok, že vlastně ona, taková super herečka, že pokaždé, když jde na to jeviště, takže vždycky má ten pocit, že to praskne a že se ukáže, že vůbec nic neumí. Ale zároveň tam dodává, že je to vlastně taková ta pokora vůči povolání a že tam nemůžeš vejít jako mistr světa.“

Pavel nahlíží na učitelskou profesi velice kladně a myslí si, že za pokles prestiže tohoto povolání mohou především média a veřejné mínění. Jsou jimi zdůrazňované faktory jako výše učitelských platů, množství odučených hodin a množství volného času či prázdnin. Toho, že strávil v učitelském povolání skoro celý život, nelituje a má pocit, že vůbec nestárne. O učitelkách–ženách si myslí, že vykonávají práci stejně jako ostatní ženy a je běžnou součástí jejich života.

„Toho, že jsem povoláním učitel, nelituji, protože žiji ve stále stejném prostředí – těm holkám je stále osmnáct let. Takže nestárnu (smích).“

7 Diskuse, shrnující závěry

Závěrečná teorie je konstruována uvedením kategorií a subkategorií do vzájemných vztahů. Tyto vztahy byly identifikovány již při analýze dat a pro zodpovězení výzkumné otázky se jeví jako podstatné. Hendl uvádí, že „výzkumník uvažuje příčiny a důsledky, podmínky a interakce, strategie a procesy a tvoří tak ‚osy‘ propojující jednotlivé kategorie“¹¹⁵.

Pro formulování vztahů mezi jednotlivými kategoriemi jsem vytvořila schéma (viz kapitola 5.5.4) zachycující proces osobního a profesního života učitele, který utváří postoj k profesi. Jako fenomén jsem identifikovala *učitele na konci profesního vývoje*, jelikož drží všechny ostatní kategorie pohromadě. Daye uvádí, že současná vývojová fáze učitele ovlivňuje jeho myšlení a jednání.¹¹⁶ Lze usuzovat, že aktuální psychický i fyzický stav učitele na konci profesního vývoje zásadně determinuje jeho postoj k profesi. Výsledky výzkumu ukazují rozdíly v pocitech respondentů. Pavel a Marie jsou stejně staří a jejich prožívání profesního konce je naprosto rozdílné. Pavel překypuje optimismem a svého pracovního i osobního života si užívá. Marie je vyčerpaná a tíží ji starosti ohledně kvalitního pracovního výkonu. Ke své učitelské roli přistupuje zodpovědně a nedokáže, ba ani nechce polevit. Podobně pohlíží na konec kariéry i Alena, která též popisuje únavu a vyčerpání. Eva s Vlastou i přes zmiňovaný úbytek pracovních sil stále nacházejí na učitelské profesi výhody jako nadhled, práci s mladými lidmi či sebevzdělávání. Eva si odchod do důchodu neumí představit a Vlasta by ještě ráda zažila změnu klidnějšího pracovního místa. Ve srovnání s charakteristikou poslední etapy profesního vývoje dle Průchy¹¹⁷ a Longa in Juklová¹¹⁸ lze konstatovat, že výpovědi respondentů se v některých aspektech rozcházejí. Společnými znaky jsou únava, vyčerpání či úplné vyhoření. Postoje k sebevzdělávání, pedagogickým inovacím i pocíťovaný entuziasmus však závisí na individualitě každého učitele a dalších determinantách. Jednou z těchto determinant může být i sedmiletý věkový rozdíl mezi nejmladším a nejstarším respondentem. Podle mého mínění se s každým přibývajícím rokem učitele pokročilého věku mění i jeho postoje.

Kauzální neboli příčinné podmínky vedou k fenoménu a utvářejí osobní i profesní identitu učitele na konci profesního vývoje. Analýza prokázala, že těmito podmínkami jsou kategorie *rodinné prostředí, společenské prostředí a profesní vývoj učitele*.

¹¹⁵ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*, s. 248.

¹¹⁶ Srov. DAY, Christopher. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Educational Change and Development Series, s. 9.

¹¹⁷ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*, s. 225–228.

¹¹⁸ JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*, s. 32.

Společnou determinantou vývoje všech respondentů je *společenské prostředí*. Působí na jejich osobní i profesní životy prakticky od narození až do současnosti. Komunistický režim zásadně ovlivnil *rodinné prostředí*, ve kterém respondenti vyrůstali. Díky antikomunistickému postoji rodičů nebo jejich náboženskému smýšlení byl respondentům znemožňován přístup ke vzdělávání. Negativní dopady komunismu nejvíce postihly Alenu, která v dětství zažívala velký strach o budoucnost. Dalšími zmiňovanými aspekty byla nepříznivá finanční situace rodiny nebo chybějící podpora rodičů.

Profesní vývoj učitele je téměř celoživotním procesem a dominantou utváření profesní identity učitele pokročilého věku a jeho vztahu k profesi. Tato kategorie je nejobsáhlejší a zahrnuje podkategorie jako *dětský sen o učitelství, příprava na profesi, začínající učitel, profesní identita učitele, změna zaměstnání a žáci napříč generacemi*. Rodinné prostředí a výchova nejvíce determinují první dvě fáze profesního vývoje učitele, tj. *dětský sen o učitelství a přípravu na profesi*.

Respondenti již od útlého dětského věku snili o učitelství a potvrzují tím teorii Vašutové¹¹⁹ o motivech výběru tohoto povolání. Líbila se jim práce s dětmi a pozice autoritativního postavení. Vzor spatřovali v rodiči nebo postavě učitele, který se pozitivně zapsal do jejich paměti. Nejsilnější projevy *dětského snu o učitelství* byly zaznamenány u Aleny a Vlasty.

Příprava respondentů na profesi probíhala v rámci souběžného modelu, který je u nás uplatňován. Tato fáze profesního vývoje učitelů byla silně poznamenána komunistickým režimem a z toho vyplývající rodinnou situací. Někteří z respondentů nebyli přijati na vysněné školy a pro jiné bylo dosažení vysokoškolského studia cestou plnou překážek. Sikesová in Lukas¹²⁰ zdůrazňuje význam osobních kritických období, která mohou zásadně ovlivnit vývoj učitele. Alena po smrti manžela zůstala sama pečovat o tři děti, což bylo jedním z důvodů, proč nezrealizovala navazující magisterské studium. Většina respondentů prošla v rodinném i školním prostředí tvrdou a přísnou výchovou, což se odráží i v dalších fázích jejich profesního vývoje. Postoj respondentů k pedagogické přípravě byl různorodý. Někteří hodnotí profesní připravenost jako dostačující, jiní poukazují na absenci praxe. Všichni se však shodují na vysokých nárocích jejich vysokoškolského studia.

Výzkum ukázal na genderové rozdíly, které se týkaly role *začínajících učitelů*. Respondentky–ženy rozlišovaly mezi vstupem do profese hned po ukončení profesní přípravy a po mateřské dovolené. Učitelé při profesním startu poukazovali na nedostatečné praktické zkušenosti s výukou a administrativní činností. Jinak popisovali spokojenost, která pramenila z dobrého psychosociálního klimatu na pracovišti

¹¹⁹ VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*, s. 51–52.

¹²⁰ LUKAS, Josef. *Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část)*, s. 41.

a vstřícných vztahů s kolegy i vedením školy. Tím potvrdily teorii Hanušové, Pišové a kol. in Spilková¹²¹ o důležitosti kultury školy, která hraje v profesní socializaci a spokojenosti začínajících učitelů zásadní roli. Vstup respondentek–žen do praxe po mateřské dovolené byl vnímán jako náročný, a to především z hlediska skloubení pracovních povinností s péčí o děti. U některých respondentek se jako dominantní ukázaly i osobnostní rysy, které byly získány rodinnou výchovou.

Další z podkategorií učitelova vývoje je jeho *profesní identita*. Společně s osobní a sociální identitou tvoří složky sebepojetí a sebehodnocení učitele. Na základě analýzy sebereflexí jednotlivých respondentů lze konstatovat, že v pedagogické činnosti a obecně v interakci učitele se žáky jsou za důležité pokládány důslednost, zodpovědnost, spravedlnost, optimismus, komunikace se žáky a respekt k jejich osobnosti. Další osobnostní vlastnosti jsou individuálního charakteru a ovlivňují učitelovo pedagogické myšlení. Dyrtrtová zmiňuje výzkum osobnosti učitele (2004 až 2006), jehož cílem byla sebereflexe učitelů zaměřená na osobní dispozice k výkonu učitelského povolání a na charakterové vlastnosti. Na vrcholu žebříčku učitelských vlastností byla odbornost, kladný vztah k dětem, přirozená autorita a organizační schopnosti. Z celkového počtu dvaceti čtyř míst se smysl pro spravedlnost umístil na místě pátém, důslednost na místě devátém a pochopení pro druhé na místě desátém.¹²² Tudíž lze konstatovat, že respondenti přikládají větší váhu vlastnostem, které se podle výzkumu Dyrtrtové nachází až na nižších stupních zmiňovaného žebříčku. Za důležitou považují také zodpovědnost, kterou výzkum Dyrtrtové vůbec neprokázal. Podle Pišhy se učitelé zodpovídají nejen vyšším autoritám, ale především rodičům za jejich svěřené děti. Dřívější tradice zodpovědnosti učitele za budoucnost žáků je vzhledem k prudkému vývoji dnešní společnosti radikálně zúžena. Odborníci a analytici nedokáží odhadnout a popsat budoucí společnost. Z toho plyne zodpovědnost učitele především za přítomnost dětí a za dobu s nimi strávenou. Provází své žáky obdobími, která jsou náročná i pro naprostou většinu dospělých.¹²³

Pedagogické myšlení učitele determinuje jeho postoj k žákům, ke kolegům i vedoucím pracovníkům školy. Lze konstatovat, že skoro všechny respondentky vykazovaly v *postoji k žákům* pečovatelské sklony jako propojenost, nezraňování, péči a citlivost. Lída s Pavlem upřednostňovali především rovnost, spravedlnost a práva. Další výpovědi respondentů se týkaly *postoje ke kolegům* a různorodosti vztahů v učitelském sboru. Někteří respondenti pokládají za důležitý pracovní soulad a jiní společná setkávání u dobrého jídla. Někomu postačí vztahy na pracovní úrovni a někdo oceňuje hlubší osobní kontakt. Podle učitelů jsou dobré kolegiální vztahy potřebné a tvoří základ pedagogické komunikace i spokojené atmosféry na pracovišti. Součástí kvalitních vztahů je i úcta k druhým a respektování jejich osobnosti. Byla zde prokázána i důležitost „kritických

¹²¹ SPILKOVÁ, Vladimíra et al. *Začínající učitel*, s. 9.

¹²² Srov. DYTRTOVÁ, Radmila. *Osobnost učitele - sebereflexe*, s. 1–3.

¹²³ Srov. PIŠHA, Petr. *Učitelé, společnost a výchova*, s. 81–85.

druhých“ pro osobní i profesní vývoj učitele. V případě *postojů k vedoucím pracovníkům* potvrzuje Evansová (2003) in Lukas značnou závislost morálky, spokojenosti a motivace učitelů na řediteli školy. V jejím výzkumu byly identifikovány faktory, které určují míru ovlivnitelnosti učitele. Je to hledisko relativity situace, realističnost očekávání a profesionalita. Pokud má učitel tuto profesionalitu omezenou, nedokáže dostatečně reflektovat svoji práci a víceméně se nechává vést situací.¹²⁴ Míra vlivu vedení školy na motivaci a spokojenost učitele závisí též na jeho osobnostním nastavení. Tento fakt demonstrují na biografické výpovědi respondentky Marie. V rámci sebereflexe uvedla, že je snaživá, pečlivá a zodpovědná. Její zodpovědnost však doprovází i pocity strachu až upjatosti, což Marie vědomě přikládá svým osobnostním rysům. V průběhu profesního vývoje nebyla vedením školy pochválena a pociťovala i nezáměr bývalého zástupce o svou pedagogickou činnost. Pro Marii byl pochvalou dobrý pocit z vlastního zdařilého úspěchu. Po pracovní stránce se cítí nedocenená, což prohlubuje její obavy a upjatost. Práce s dětmi ji baví a jediným oceněním kromě vlastního dobrého pocitu je jejich zpětná vazba. Celý profesní život strávila na jednom pracovním místě, takže lze předpokládat určitou znalost jejích osobnostních vlastností přímým nadřízeným. To potvrzuje konstatování Leithwooda in Lukas¹²⁵, že by se měl ředitel či zástupce ředitele dobře orientovat v různých fázích provázanosti učitelova profesního i psychického vývoje. Pokud by podobnou situaci zažíval učitel jiných osobnostních rysů (např. Pavel), pravděpodobně by tím jeho pracovní spokojenost nebyla ovlivněna.

Všichni respondenti s výjimkou Evy přemýšleli o *změně zaměstnání*. Marie s Evou strávily celý profesní život na jedné škole, což však Marie nepovažuje za příliš šťastné řešení. Naopak Eva díky životní krizi našla v zaměstnání svůj druhý domov. Alena, Lída a Pavel práci změnili, ale pouze migrací z jedné střední školy na druhou. Vlasta změnila v rámci školského systému práci opakovaně. Příčinou úvah respondentů o změně byla setrvačnost, stereotyp nebo je k tomu vedly osobní důvody, pocit nedostatečného naplnění či absence smyslu pedagogické práce. Předmětem kritiky je i přežití zůstat po celý profesní život na jednom pracovním místě. Respondenty bylo poukázáno i na pozitiva, která s sebou změna práce může přinášet. Marie zvažovala změnu práce opět na úrovni pomáhající profese, pro kterou je též charakteristické poslání. To u Marie vypovídá o jistém celoživotním přesahu.

Další determinantou profesního vývoje učitele jsou *žáci a jejich mezigenerační rozdíly*. Někteří učitelé se v pedagogické praxi setkali již se třemi generacemi žáků. Pro každou z nich jsou typické určité znaky, které respondenti také pozorují a víceméně i potvrzují. Všichni se jednoznačně shodují na klesající úrovni znalostí a dovedností žáků přicházejících na střední školy. V porovnání s generací Husákových dětí jsou tito žáci

¹²⁴ Srov. LUKAS, Josef. *Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách - přehled relevantních výzkumů*, s. 133.

¹²⁵ Srov. *Tamtéž*, s. 129.

vhodnými adepty na odborná učiliště. Podle respondentů jsou současní žáci „izolováni“ světem moderních technologií a projevují nezájmem o společné trávení volného času. Chybí jim cílevědomost a schopnost překonávat překážky. Nedokáží oddělit osobní život od toho školního a mají laxní přístup k povinnostem. Ze strany žáků i jejich rodičů se objevují stížnosti i lži, které demotivují pracovní činnost učitele a stávají se její součástí. Na učitele jsou přehazovány rodičovské povinnosti a starosti žáků, což přesahuje jejich kompetence. Podle většiny respondentů je příčinou rodinná výchova a společenský vývoj.

Hodnoty a postoje učitele na konci profesního vývoje jsou kauzálně podmíněny *pocitem naplnění a smyslem pedagogické práce*. Zda učitel dojde zmiňovaného naplnění a v čem spatřuje smysl pedagogické práce, je také odpovědí na rodinné a společenské podmínky, ve kterých byl vychováván. V pojetí učitelského povolání jako poslání je dosažení vnitřního naplnění zřejmě nezbytné. Eva s Vlastou pedagogického naplnění dosáhly, ale u Marie se tento pocit vůbec nedostavil. Ostatní respondenti vykonávají učitelské povolání téměř čtyřicet let, proto lze pociťované naplnění předpokládat. Smyslem pedagogické práce je podle respondentů vedení žáků k občanské soudržnosti a zodpovědnosti za své životy i životy dalších generací. Úkolem učitele je vštěpovat žákům správné životní postoje a vzbuzovat v nich zájem o společenské dění. V pedagogické činnosti jednotlivých respondentů jsou tyto aspekty více či méně dominantní. Předávání základních znalostí, dovedností a dalších kompetencí žákům považují za samozřejmost. Učitel jakožto představitel procesu výchovy a vzdělávání může působit na osobnostní rozvoj žáka pozitivně i negativně. Někteří respondenti v tomto spatřují nebezpečí pedagogické práce. Učitel by měl být za svou roli zodpovědný, nesmí zneužívat svou moc. Ve výkonu učitelské profese je žádoucí a možná i nezbytný entuziasmus, který pedagog na své žáky přenáší. Důležitá je sebereflexe a sebevzdělávání každého učitele.

Jako důsledek jsem identifikovala kategorii *postoj k učitelské profesi*, která je tématem diplomové práce. To, jestli učitel dosáhl v profesi naplnění a v čem spatřuje smysl dlouholeté pedagogické práce, výrazně ovlivňuje jeho postoj k učitelské profesi. Je toho vlastně důsledkem. Všichni respondenti hodnotí učitelskou profesi jako velmi náročnou. Uvádějí stres, nárůst administrativy, požadavků kladených na učitele a povinností, které spadají mimo pracovní dobu. Na výuku a její přípravu nezbyvá z výše zmiňovaných důvodů čas. Některé respondenty vykonávají povolání i na úkor rodiny. Většina respondentů upozorňovala na problém feminizace ve školství a nízké finanční ohodnocení. Respondentky konstatovaly, že učitelé–muži mají k povolání jiný postoj než učitelky–ženy. Podle nich by mělo ve školství pracovat více mužů. Alena navrhla, že by učitelky–ženy měly pracovat na snížený úvazek a ve zbytku času se věnovat péči o rodinu. Dále byla zjištěna shoda v názorech na nízkou prestiž učitelské profese, což respondenti přikládají neobjektivnímu úsudku veřejnosti a zkreslené mediální propagaci. Eva v době pandemie covidu-19 a při školních akcích zaznamenala kladné postoje veřejnosti

k povolání učitele. Většina respondentů hovoří o učitelství jako o pěkném povolání, v profesi jsou víceméně spokojeni a vybrali by si ji znovu. Marie vnímá profesní dráhu učitele jako velice těžkou a má pocit, že si ji musela „vydržet“. Eva našla v době osobní krize v učitelském povolání svůj druhý domov. Výpovědi respondentů se v určitých aspektech shodují s výsledky Globální zprávy o statusu učitelů¹²⁶ z roku 2021. Jedná se o negativní názor veřejnosti a médií na učitelskou profesi, dále o nespokojenost učitelů s finančním ohodnocením, nárůst administrativy a nároků na práci učitele, stres a v neposlední řadě i důsledky distanční výuky v době pandemie covidu-19.

¹²⁶ Srov. ČESKOMORAVSKÝ ODBOROVÝ SVAZ PRACOVNÍKŮ ŠKOLSTVÍ *Jaké postavení má učitelská profese ve společnosti?*

Závěr

Tématem předložené diplomové práce byly postoje učitele před penzí k pedagogické profesi. Práce si kladla dva cíle. Prvním z nich bylo prozkoumat postoje učitelů pokročilého věku k vlastní profesi, tj. zjistit, co dotyční považují v pedagogické práci za důležité nebo smysluplné, co naopak nikoliv. Zajímalo mě, jak tito učitelé pohlížejí na determinanty, které v průběhu jejich profesní dráhy tyto jejich postoje, resp. pohled na profesi utvářely. Druhým neboli mým osobním cílem bylo porozumět pohledu starších zkušenějších učitelů na pedagogickou činnost a na aktéry, kteří s nimi vstupují do interakce.

V první kapitole byla nejprve představena učitelská profese a s ní související profesionalita a profesní identita učitele. Druhá a třetí kapitola se zabývaly osobním a profesním vývojem učitele–jedince. Ve čtvrté kapitole byl vymezen postoj, jeho druhy a funkce.

Pro naplnění cílů této diplomové práce byla zvolena výzkumná kvalitativní metodologie. Aktéry výzkumu bylo pět učitelek–žen a jeden učitel–muž. V rámci páté kapitoly byly uvedeny cíle výzkumu a jeho etika, dále popis výzkumného vzorku a metoda sběru dat. Ty byly poté analyzovány otevřeným kódováním a navazující kategorizací. Vzniklo celkem pět tematických celků (kategorií), a to: rodinné a společenské prostředí, profesní vývoj učitele, učitel na konci profesního vývoje, pocit naplnění a smysl pedagogické práce, postoj k učitelské profesi. V šesté kapitole byla u každé kategorie provedena interpretace dat a jejich konfrontace s teoretickými poznatky a vědeckými výzkumy.

V sedmé kapitole byla představena závěrečná teorie, jejíž konstrukce vznikla uvedením kategorií do vzájemných vztahů. Platnost výsledné teorie byla vztažena ke konkrétní skupině respondentů, kteří se v rámci diplomové práce účastnili výzkumného šetření. Výsledky výzkumu potvrdily teoretické poznatky uvedené v prvních čtyřech kapitolách této práce. Ukázalo se, že je v současnosti zapotřebí přistupovat k učiteli a jeho profesi komplexně. Toto pojetí vychází z nejnuitnějších osobních zážitků učitele a sahá až po globální kontext jeho působnosti. V potaz musí být brány všechny faktory, které osobní a profesní život učitele ovlivňují. Jedná se především o kritické události v jeho životě. Učitelé pokročilého věku, kteří se aktuálně ocitají na konci profesního vývoje, se stali fenoménem celého výzkumu. Životní příběhy odkrily očekávání a zkušenosti, jež ovlivnily jejich momentální způsob myšlení, chování, sociální vztahy i celkové vnímání vlastního života.

S tím souvisí i postoje vytvářející určitou hierarchickou skladbu, jež odpovídá subjektivnímu žebříčku hodnot učitelů. Struktura preferovaných nebo také odmítaných hodnot utváří učitelův postoj k vlastní profesi. Strukturou je myšlen určitý názor na svět a určitý životní styl.

Všechny cíle předložené diplomové práce byly naplněny. Konkrétní postoje (hodnotící vztahy) učitelů pokročilého věku k vlastní profesi byly uvedeny ve shrnujících závěrech sedmé kapitoly. To, co považovali respondenti v pedagogické práci za důležité nebo smysluplné, co naopak nikoliv, bylo též uvedeno v sedmé kapitole nebo pak podrobněji v rámci interpretace dat šesté kapitoly. Prostřednictvím tohoto výzkumného šetření jsem pronikla do osobních i profesních životů učitelů, což mi poskytlo i určitý vhled do jejich pedagogické činnosti.

Rámec této diplomové práce neumožňoval zachytit veškeré determinanty osobního i profesního života učitelů. Hlubší vhled do problematiky vývoje učitelů by mohl být zajímavým podnětem pro další výzkumné bádání. Za jeden z aktuálních problémů učitelské profese byla považována feminizace učitelských sborů. Všechny respondentky se odkazovaly na potřebnost učitelů–mužů ve školství. Výzkum prokázal i značné genderové rozdíly v postojích respondentů, proto by bylo vhodné rozšíření výzkumného vzorku o více učitelů–mužů.

Seznam použitých zdrojů

- BAČOVÁ, Viera. Problematika rodu v psychologii – sociální psychologie ženy a muže. In VÝROST, Jozef; SLAMĚNÍK, Ivan. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 161–178. ISBN 978-80-247-1428-8.
- BEIJAARD, Douwe; VERMUNT, Jan; VERLOOP, Nico. Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education* [online]. 2000, **16**(7), 749–764 [cit. 2024-03-16]. ISSN 2535-9940. Dostupné z: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- BOŘKOVEC, Matouš (ed.). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2023 [cit. 2024-01-16]. ISBN 978-80-87601-54-9. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf
- BRZYBOHATÁ, Anna; HRDINOVÁ, Radka. Roční volno učitelů má zabránit vyhoření, na tvůrčí pauzu však chybí lidi. In: *Idnes.cz* [online]. 5. 8. 2019 [cit. 2024-01-24]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/sabatikl-tvurci-volno-ucitele-skolstvi-rozpocet-nedostatek-miliardy.A190716_151140_domaci_brzy
- CLARK, Mike; ARNOLD, John. The nature, prevalence and correlates of generativity among men in middle career. *Journal of Vocational Behavior* [online]. 2008, **73**(3), 473–484 [cit. 2024-01-24]. ISSN 1095-9084. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.09.002>
- ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ČERNÁ, Monika et al. Vliv klinické zkušenosti na profesní rozvoj studentů učitelství. *Studia Paedagogica* [online]. 2017, **22**(3), 41–68 [cit. 2024-03-16]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/19076/15131>
- ČESKOMORAVSKÝ ODBOROVÝ SVAZ PRACOVNÍKŮ ŠKOLSTVÍ. Jaké postavení má učitelská profese ve společnosti? In: *Skolskeodbory.cz* [online]. 21. 10. 2021 [cit. 2024-01-25]. Dostupné z: <https://skolskeodbory.cz/jake-postaveni-ma-ucitelska-profese-ve-spolecnosti>
- DAY, Christopher. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning. Educational Change and Development Series* [online]. Bristol: Taylor & Francis, 1999 [cit. 2024-02-16]. ISBN 0-7507-0747-X. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434878.pdf>

- DUFKOVÁ, Slávka. *Generace X, Y, Z – Mezigenerační porozumění, komunikace a interakce*. Praha, 2017. Bakalářská práce. ČVUT.
- DYTRTOVÁ, Radmila. *Osobnost učitele - sebereflexe* [online]. Praha: Česká asociace pedagogického výzkumu, 2006 [cit. 2024-01-22]. Dostupné z: https://capv.cz/wp-content/uploads/2020/06/3_dytrtova.pdf
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*. 4. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.
- HANUŠOVÁ, Světlana; PÍŠOVÁ, Michaela. *Chtějí zůstat nebo odejít" Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8922-8.
- HEFFERNAN, Amanda et al. I cannot sustain the workload and the emotional toll": Reasons behind Australian teachers' intentions to leave the profession. *Australian Journal of Education* [online]. 2022, **66**(2), 196–209 [cit. 2024-03-16]. ISSN 0004-9441. Dostupné z: <https://research.monash.edu/en/publications/i-cannot-sustain-the-workload-and-the-emotional-toll-reasons-behi>
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-266-9.
- KELCHTERMANS, Geert. Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education* [online]. 1993, **9**(5-6), 443–456 [cit. 2024-03-16]. ISSN 0742-051X. Dostupné z: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90029-G](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90029-G)
- KORTHAGEN, Fred A. J. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 2004, **20**(1), 77–97. ISSN 1879-2480.
- KOSOVÁ, Beata. Profesionalizácia učiteľskej profesie. In KASÁČOVÁ, Bronislava; CABANOVÁ, Mariana. *Učiteľ predprimárnej a primárnej edukácii: teória, výskum, vývoj*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, 2009, s. 9–20. ISBN 978-80-8083-814-0.
- KOTRE, John N. *Outliving the Self: How We Live on in Future Generations*. New York. London: W. W. Norton & Company, 1996. ISBN 0-393-31523-1.
- LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- LUKAS, Josef. Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách - přehled relevantních výzkumů. *Studia Paedagogica* [online]. 2009, **14**(1) [cit. 2024-01-26]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vztahy_mezi_uciteli_a_rediteli.pdf

- LUKAS, Josef. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). *Pedagogika* [online]. 2007, **LVII**(4), 46–60 [cit. 2024-02-16]. ISSN 0031-3815. Dostupné z: http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj_ucitele_prehled_1.pdf
- LUKAS, Josef. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). *Pedagogika* [online]. 2008, **58**(1), 36–49 [cit. 2024-02-16]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1174&lang=cs>
- LUKÁŠOVÁ, Hana. *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015. ISBN 978-80-7454-552-8.
- MAREŠ, Jiří et al. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1444-X.
- MILLOVÁ, Katarína; BLATNÝ, Marek. Generativita v současném empirickém výzkumu (Generativity in contemporary empirical research). *Psychologie*. 2016, **60**(6). ISSN 0009-062X.
- MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ ČR. Prestižní povolání. In: *Nsp.cz* [online]. 13. 7. 2020 [cit. 2024-01-25]. Dostupné z: <https://nsp.cz/aktuality/prestizni-povolani>
- NAKONEČNÝ, Milan. *Obecná psychologie*. Praha: Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-929-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Triton, 2020. ISBN 978-80-7684-050-8.
- PALOUŠ, Radim. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1833-3.
- PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese)*. *Pedagogické studie*. Praha: SPN, 1988.
- PIKHARTOVÁ, Alena. Studie – varia (Studies – Varia): Morálka péče – vznik, ohlasy a pokračování z pohledu psychologie morálky. *Caritas et veritas* [online]. 2017, **7**, 173–182 [cit. 2024-01-19]. Dostupné z: <https://www.caritasetveritas.cz/pdfs/cev/2017/01/20.pdf>
- PÍŠOVÁ, Michaela; HANUŠOVÁ, Světlana. Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika* [online]. Praha: Univerzita Karlova, 2016, (4), 386–407 [cit. 2024-01-24]. ISSN 0031-3815. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/353>
- PÍTHA, Petr. *Učitelé, společnost a výchova*. Praha: Univerzita Karlova, 1999. ISBN 80-7184-955-3.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 6., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.
- Psychologie pro praxi*. Praha: Karolinum, 2020, **55**(2). ISSN 1803-8670.

- ROZKOVCOVÁ, Andrea; URBÁNEK, Petr. Fluktuace učitelů: vybrané zahraniční teorie a výzkumné přístupy. *Studia paedagogica* [online]. 2017, **22**(3), 25–40 [cit. 2024-01-24]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/SP2017-3-3>
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990. ISBN 80-7038-078-0.
- SEBEROVÁ, Alena. Diskuse nad profesionalitou učitele. In MALACH, Josef et al. *Pedagogická diagnostika a profese učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014, s. 28–36. ISBN 978-80-7464-653-9.
- SLATER, Charles. Generativity versus Stagnation: An Elaboration of Erikson's Adult Stage of Human Development. *Journal of Adult Development* [online]. 2003, **10**(1), 53–65 [cit. 2024-01-24]. ISSN 1573-3440. Dostupné z: <https://doi.org/10.1023/A:1020790820868>
- SMETÁČKOVÁ, Irena et al. *Učitelské vyhoření*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1668-1.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. De-profesionalizační novela v mezinárodní perspektivě přístupů k učitelské profesi. *Pedagogická orientace* [online]. 2023, **33**(1), 12–45 [cit. 2024-02-20]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2023-1-12>
- SPIPKOVÁ, Vladimíra et al. *Začínající učitel* [online]. Praha: NIDV, 2019 [cit. 2024-01-17]. ISBN 978-80-7578-012-6. Dostupné z: https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1560949924_Za%C4%8D%C3%ADnaj%C3%ADc%C3%AD%20u%C4%8Ditel.pdf
- STEFFY, Betty. E. et al. (eds.). *Life cycle of the career teacher*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2000. ISBN 0-7619-7539-3.
- ŠKRABÁNKOVÁ, Jana. Vliv rodinného prostředí na utváření osobnosti. *Pedagogická orientace* [online]. 2004, **14**(1), 38–43 [cit. 2024-01-15]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/7943/7203>
- ŠVARŤÍČEK, Roman et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVEC, Vlastimil. Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů. *Pedagogická orientace* [online]. 1997, **3**, 2–13 [cit. 2024-01-18]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10679/9567>
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Proměny profese učitele v současnosti* [online]. Praha: Česká asociace pedagogického výzkumu, 2020 [cit. 2024-01-25]. Dostupné z: <https://capv.cz/wp-content/uploads/2020/05/Vasutova.pdf>

Seznam zkratk

AV ČR - Akademie věd České republiky
ZUŠ - základní umělecká škola

Přílohy

Příloha I: Ukázka přepisu rozhovoru s Lídou

Příloha I: Ukázka přepisu rozhovoru s Lídou

V - výzkumník

L - respondentka Lída

V: Lído, ráda bych Tě seznámila s tématem svého výzkumu. Budu se zabývat postoji učitelů pokročilého věku k pedagogické profesi. Náš rozhovor nahrávám na diktafon a poté ho budu přepisovat. Přepis Ti dám k nahlédnutí pro případné úpravy. Výsledky výzkumu pak budou zveřejněny v mé diplomové práci. Souhlasíš s tím?

L: Ano, souhlasím.

V: Lído, zkus mi povyprávět o Tvé pedagogické dráze, na co si vzpomeneš od začátku až do současnosti.

L: No, moje pedagogická dráha už je docela dlouhá. Pracovat jsem začala v roce 1993. To si pamatuji moc dobře, protože mému mladšímu synovi byly v létě dva roky. Po pěti letech na mateřské dovolené jsem měla pocit, že musím nebo chci jít do práce. Bydleli jsme ve městě X a učila jsem na střední škole ve městě Y, kde pracuji do dneška. Každý den jsme s manželem do práce dojížděli. Mladšího syna tehdy nevzali do školky, protože mu byly dva roky. Vyřešili jsme to tak, že jsme ho měli přes týden u mých rodičů. V pondělí ráno jsme ho sbalili, dovedli jsme ho k našim a šli jsme do práce. Odpoledne jsme se vraceli domů (do města X). Jednou v týdnu jsem pak zůstávala já nebo můj manžel ve městě Y, aby měl syn pocit, že má také rodiče, a ne jenom babičku s dědou. (smích) A takhle to fungovalo celý rok, než syn zjistil, že se mu vždycky na tom nádraží ztratím. Pak už se mě nechtěl pustit a do jara jsme to tak nějak zvládali. No a od dubna jsme ho každý den vozili domů, protože už to jinak nešlo. Takže každý den ráno do města Y, syn u našich a po škole domů (do města X). To byl hrozný blázeňec a já jsem měla pocit po měsíci tady toho, že to byla největší blbost mého života. Ten rok jsem prostě ještě mohla být doma v naprostém klidu, syn by šel ve třech letech do školky a mohli jsme si odpustit tyhle nervy, protože to bylo dost stresující. Syn občas řekne, že jsme ho odložili a podepsalo se to na něm. Ale člověk měl tenkrát pocit, že to dělá nejlépe jak to jde, ale dneska už bych to v životě neudělala.

V: Takže pro Tebe, jako pro mámu, je podstatné být s dětmi do tří let doma?

L: Jo. Já si myslím, že to smysl má. Dneska si čtu některé články psychologů, poslouchám třeba Marka Hermana nebo Jana Svobodu a ti mluví dokonce o tom, že do šesti let se dítě vyvíjí a nasává a učí se. Jsou to pro ně prostě nejdůležitější roky pro další život. Když tedy někdo řekne, že je to blbost, tak si myslím, že to blbost není a že to smysl má. To dítě je s tou mámou nebo jsou spolu doma. Je to dobře asi pro všechny. Já jsem hned na začátku své praxe dostala třídnictví, přesto že jsem prosila, abych třídu

neměla. Dojížděla jsem, do toho jsme řešili mladšího syna a teď to třídnictví. Takže si myslím, že to bylo dost stresující. A pro mě možná i tím, jak mi říkali vždycky doma, že musím mít všechno v pořádku, srovnané, jsem puntičkář a nemám ráda, když to není podle mého a nedokážu dělat věci napůl. Prostě mám pocit, že to všechno muselo být doma na sto procent, ve škole na sto procent a já jsem měla pocit, že jsem úplně „hotová“. (smích) Podobný nápad měla i moje sestra, že dá svého syna do školky, a já jsem jí říkala: „Nedělej to! Buď ten rok doma, nestojí to zato.“ Nevím, jak to cítila ona, ale poslechla mě. Já jsem pak měla pocit, že kdybych tenkrát zůstala doma, tak se vůbec nic nestalo. Ale to vždycky člověk zjistí, až když už je to pryč. V tu chvíli jsem pociťovala, že už doma být nechci a ani se mi nelíbilo ve městě, kde jsme bydleli. Vždycky jsem si říkala, že tam bydlet nebudu.

V: Co bylo tedy hlavním důvodem, že ses chtěla vrátit do práce?

L: No ten pocit, že už jsem doma strašně dlouho. Chtěla jsem změnu a mezi lidmi. Nechtěla jsem být jenom v tom městě X. Chtěla jsem alespoň trochu do města Y, kde se mi líbilo a přála jsem si tam bydlet. Ale přitom jsem pak zjistila, že jsem si vlastně ve městě X utvořila nějaké zázemí, učila jsem tam soukromě cizí jazyk děti i dospělé, vždycky odpoledne, když manžel přijel z práce a vzal si kluky. Začala jsem tam chodit hrát i volejbal, takže jsem tam měla známé. A najednou, když jsme se pak stěhovali do města Y, tak jsem si říkala: „Jéžiš, vždyť já už v tom městě Y nikoho neznám.“ Já jsem z města Y odešla po maturitě, když jsem šla do školy do Brna. Po vejšce jsem pak začala bydlet ve městě X. Než jsem šla na mateřskou, tak jsem také chvíli učila na střední škole v Pelhřimově. Na základku jsem nechtěla. Vejšku jsem končila v roce 1988 a měla jsem vystudovanou němčinu s češtinou. Já jsem chtěla buď zůstat v Brně nebo, když se vrátím někam sem, tak alespoň jít na střední školu. Vlastně ani nevím, jestli se němčina učila na základkách. Tenkrát jsem se vlastně jela na kraj do Budějovic zeptat, jak jsou nebo nejsou volná místa a tam se mi dostalo odpovědi: „No, kdybyste studovala ruštinu, tak by to nebyl problém. Ale co s němčinou?“ No, a nakonec se mi tedy podařilo získat místo na střední škole, protože tam šla nějaká paní učitelka na mateřskou. Takže to bylo moje první místo. Mně to ale nevadilo, protože jsme jezdili kousek odsud do Rychnova k babičce, takže jsem tam bydlela u sestřenice a dojížděla jsem každý den do Pelhřimova. Ale mezitím jsem zjistila, že jsem v jiném stavu, takže na té škole dost dlouho nebudu. A dost mě to mrzelo, protože jsem tam byla hodně spokojená. Tenkrát jsme nastupovaly tři nebo čtyři, dvě jsme šly do práce hned po vejšce a dvě se vracely po mateřské. Byli tam strašně fajn lidi, jako kantoři. Jediným problémem pro mě byl, na tu dobu ne asi nečekaným, ředitel té školy. Byl to komunista, jako kovanej komunista. Do konce života asi nezapomenu na jednu scénu, když se na jedné poradě řešilo, že nějaká holčina z druháku měla na krku křížek. Ředitel tam tenkrát řval na její třídní učitelku, že jsme socialistická škola a vychováváme socialistické občany, máme socialistické žáky a že neexistuje, aby

někdo měl křížek. A ta třídní, ta byla strašně fajn, tak mu tam oponovala v tom smyslu, že to u té holčiny není žádný výraz víry, že to je dárek a památka po babičce. Ale on si vedl pořád svou, že to neexistuje a musí se postarat o to, aby ten křížek neměla. Pro mě to bylo, i přesto že jsem věděla v jaké době vyrůstáme a měla jsem s touhle oblastí vlastní zkušenost, dost nepříjemné. Dost často na to vzpomínám a říkám si, jak to bylo vůbec možné. Ale byl tam strašně fajn zástupce, který se potom stal ředitelem, když se změnila situace. Dokonce jsme se pak potkávali ve městě Y, když tam jezdil jako předseda maturitní komise na jednu střední školu. Celkově bych řekla, že kantoři i děti tam byli strašně fajn. Byla jsem ráda, že budu mít rodinu, vlastně v létě jsem se vdávala. Tenkrát jsem přišla říct zástupci, že už asi po Vánocích nenastoupím. A on říkal, že ho to napadlo hned, když jsem přišla s tím, že jsem se v srpnu vdávala. (smích) To bylo první, co ho napadlo, že tady dlouho nevydržím. A mě to taky svým způsobem mrzelo, protože se mi tam líbilo. V těch třídách se mi učilo dobře, no a byli tam fajn lidi. Takže jsem si říkala: „Do háje, mohla jsem tady být alespoň minimálně dva nebo tři roky.“ Tak to bylo takové mé první působiště.

V: *Lido, Ty jsi říkala, že jste na začátku toho školního roku začínali čtyři. Měli jste nějakého zavádějícího učitele?*

L: Jo, myslím, že jsem měla zrovna tu třídní, jak jsem Ti o ní vyprávěla ohledně té holčiny s křížkem. Tak ta mi hodně pomáhala. Tam to bylo fajn. Tam jsem nebyla třídní, takže jsem si řešila jenom to učení a věci, které s tím souvisely. Takže jsem nic jiného kolem nemusela řešit. Tenkrát se ještě jezdilo na brambory, takže jsme byli tři týdny někde v Kojeticích u Pelhřimova. Jako v tom filmu Marečku podejte mi pero. (smích) Tak to bylo pro mě fajn a líbilo se mi tam. A když jsem pak nastoupila tady, tak to bylo pro mě asi těžký v tom, že jsem měla dvě malé děti a dostala jsem hned třídnictví. Člověk prostě musel řešit všechny věci naráz, honem. Nemohl se pomalu vrátit a začít s tím učení, osahat si tyto věci a pak třeba časem k tomu přibrat třídnictví. Bylo toho všeho najednou moc, i s tím dojížděním.

V: *Koukal na to někdo z vedení školy, že jsi měla dvě malé děti? Měla jsi tomu nějak přízpusobený rozvrh?*

L: Jo, v tom smyslu abych stíhala vlak. Možná jednou týdně jsem přijela později, ale jinak jsem bývala tak kolem třetí hodiny ve městě X. To bylo ještě vyzvednout děti ze školky, i když nám taky pomáhala babička – manželovo maminka. Ta v té školce vařila, takže vždycky ráno přišla k nám, a brala syna do školky i ze školky. My jsme si pak z vlaku pro něj chodili rovnou k babičce. No, to už je třicet let od doby, kdy jsem nastoupila ve městě Y. Je to strašně dlouho. Třeba pro mého mladšího syna je nepochopitelné, že jsem těch třicet let v jedné škole. I když se ta škola různě jmenovala, nebo se pak i změnilo její vedení, tak mi říkal: „Mami, to není normální pracovat celý život na jednom místě. Ty jsi nikdy nechtěla jít někam jinam?“ Já jsem říkala, že chtěla, ale asi jsem neudělala ten krok ve správný čas. Chtěla jsem to zkusit

na gympl a věděla jsem tenkrát, že jedna kantorka odchází. Ale nešla jsem se tam hned zeptat. Říkala jsem si různé důvody, nevím, dneska asi nepochopitelné. A pak jsem se zase dozvěděla, že odchází další kantorka, kterou jsem znala přes její rodiče z města X. Tenkrát jsem to asi mohla zkusit, protože jsem se znala i s tehdejší paní ředitelkou. Také jsem to neudělala. Svým způsobem jsem tady ve škole byla spokojená, měla jsem tu Pavlu, se kterou jsme si rozuměly a prostě jsme si vyšly vstříc. Byly jsme si asi nejblíže a měly jsme stejný pohled na to, jak učit, co učit i hodnocení u maturit. Já jsem se na ni mohla spolehnout na sto procent, že když něco, tak ona to vidí stejně a bude se na ty věci dívat jako já. Tak jsem si říkala, že přece neodejdu a tak. No a pak, když jsem zkoušela dát na gympl žádost, tak to už se tam změnilo vedení a už jsem se tam nedostala. Vždycky tam šel někdo jiný, přesto že ti kantoři tam byli třeba rok, byli mladí a tak. Pak jsem si řekla, že už na to kašlu a nebudu se doprošovat. Když by mě chtěli vzít, tak by mě vzali. Díky známým, kteří na tom gymplu učili, jsem třeba zjistila, že jsem tady na tom lépe rozvrhově, neměla jsem tady nikdy výuku třeba do pěti. Měli jsme jednu dobu i menší třídy, a to je taky jednodušší. A nakonec jsem zjistila, že jsem na tom mnohem lépe i finančně. Tak jsem pro sebe přestala vidět důvod to změnit. Největší tlak udělat změnu jsem pocítovala, když odešla Pavla. V tu dobu jsem měla pocit, že v té škole být nechci a chci jít odtud pryč. Měla jsem pocit, že tam nemám nikoho, určitě ne v té mé aprobaci, s kým bych byla tak naladěná. Za sebe jsem to tak cítila. Pro mě je důležité vědět, že mám vedle sebe člověka, se kterým ty věci vidíš stejně, hodnotíš stejně a vyžaduješ stejně. Já nesnáším takové ty věty: „To dáš!“ Jako nic se přece nedá, přece musím vyvinout nějaké úsilí, musím se snažit. Nebo nevím, jestli to mám tak naučené, ale já jsem prostě na tuhle větu alergická. Prostě ten žák buď něco umí nebo neumí. Ale zjistila jsem, že už jsem hodně slevila. To, co jsem v těch prvních letech neodpustila mé první třídě, tak si dneska říkám, že to muselo být hrozné. Nevím, jestli teď s nimi možná jednám jinak. Ale když si vezmu zpětně, co jsem jim třeba řekla, tak teď už bych to asi neřekla. Nevím, jestli bych si to asi už nedovolila. Třeba u mé první třídy se na maturitním plese ztratil foťák mému kolegovi, který učil španělštinu. A když jsme o tom po plese mluvili, ten další týden, tak já jsem jim pak řekla, že na tom plese byli ale vaši kamarádi, vaši známí, vaše rodiny. A oni měli pocit, že jsem je osočila z toho, že za to mohou oni, že se ten foťák ztratil. Dneska bych možná víc vážila slova. Ale myslím si, že to byla tenkrát pravda. Asi to je tou dobou, asi jsem tenkrát měla pocit, že mám vždycky pravdu. Dneska, asi už na základě toho, co člověk s těma dětma prožil a že si poslouchám jiné věci pro sebe i pro svůj život, tak vidíš, že není asi vždy dobře dělat nějaké radikální soudy a rozhodnutí. I když jsi vnitřně přesvědčený o tom, že je to dobře nebo že je zapotřebí upozornit na nějaká pravidla, která by měla platit pro všechny a všichni by je měli dodržovat.

V: *Jak bys hodnotila svůj přístup k dětem úplně na začátku praxe, když jsi začínala, a teď?*

L: Já jsem byla určitě hodně nekompromisní. Prostě to, co jsem řekla, a to, co jsem chtěla, tak jsem vyžadovala. Chtěla jsem, aby měli pořádek v sešitech, aby si psali poznámky a aby měli sešity upravené. Aby prostě uměli. (smích) Byla jsem toho schopná, a to jsem i několikrát udělala, prostě když jsem měla pocit, že ten sešit není, jak by to mělo být, tak jsem ten sešit vzala a roztrhala. (smích) A nechala jsem je ho přepsat. To už bych si dneska asi nedovolila. Pod vlivem všech těch řečí, že to je jejich věc a že se z toho učí oni a oni to rozhodují. Ale také si myslím, že ty děti moc neumějí. I proto, že se vše argumentuje tím, že je to jejich věc a jsou za to odpovědní. Že to je jejich věc, jestli si píší nebo nepíší, dělají nebo nedělají poznámky. Podle mě, když si ty poznámky dělají a když si to píší, tak se to zároveň i učí. A nepovažuji to za nic špatného, když to od nich vyžaduješ. My jsme si také ty poznámky psali a dodržovali jsme nějakou úpravu. I v životě to přece potřebuješ. Protože pak by se mi určitě nestalo, jako letos v tom třetíáku, že řekneš, že píšeme v cizím jazyce úřední dopis a oni mi to přinesli na takových cárech. To byla první třída, vždycky mi to ostatní přinesli napsané na počítači, i když třeba udělali chybu v tom, jak má vypadat úřední dopis. Ale bylo to na počítači, bylo to prostě nezmačkané. Buď mi to přinesli, nebo jsem jim to vytiskla já. Ale to, co mi přinesli letošní třetíáci, tak to jsem jen tupě zírala. Jako, že toto mi nesete jako úřední dopis? Prostě na papírech, které našli nevím kde. Zmačkané, poškrabané, tak jim říkám: „Zapomeňte! Naposledy jste přinesli něco takového, když to má být úřední dopis!“ Já si myslím, že chci pořád stejné věci. Ale toto je předmět, který mají v tom třetíáku prvně. Já tu třídu mám normálně na jiný předmět, takže to není, že bychom se potkali poprvé. Z toho, co předvedli, mi šly tedy oči navrch hlavy.

V: *V čem se podle Tebe změnila současná generace žáků?*

L: Nevím. Přijde mi, že jim je hodně věcí jedno a že spoustu věcí neřeší. Přijde mi, že ty první ročníky, ať už byli na studijním nebo učňovském oboru a pak si na nástavbě dodělávaly maturitu, tak byly takové cílevědomější. Když prostě něco chtěli, třeba ti učni, když se přihlásili na maturitu, tak opravdu chtěli. I když pro některé to muselo být hodně těžké. A obzvlášť v té češtině. Z toho učňáku nějakou češtinu měli, ale tady za dva roky jsme do nich nahustili to, co ostatní měli třeba čtyři roky. Nevím, jak v odborných předmětech, ale v té češtině nebo v cizím jazyce to pro ně muselo být těžké. A pořád jsme neposlouchali, že to nejde, že nemůžu a nemám čas, že jsem zapomněl atd. Já mám pocit u těchto dětí, že se nedokáží kousnout. A prostě, i když to nejde nějak lehce a musím se víc kousnout, víc zabrat a vydat ze sebe mnohem víc, že to oni neumějí a je jim to cizí. Oni jsou prostě, když to jde, tak to jde a když to nejde, tak je jim to jedno. Tohle je pro mě nepochopitelné. Asi proto, že já jsem si musela hodně vybojovávat to mé zaměstnání. A musela jsem se prostě hodněkrát v životě

kousnout i v jiných věcech. Takže mně to přijde normální, že když něco chci a fakt to chci, tak si za tím prostě jdu i přestože tomu budu muset něco obětovat a budu muset zabrat. Protože já jsem chtěla být paní učitelka od mala, to mi říkali i naši, že jsem chtěla být paní učitelka. Takže, když třeba někdo řekne, že neví, co chce dělat, tak tohle já neznám. Protože já jsem věděla, že prostě budu paní učitelka, půjdu na gympl a pak na vysokou. Ale věděla jsem potom, že chci dělat jazyky. Nejradši bych šla dělat ruštinu s němčinou, ale ten rok, kdy já jsem končila na tom gymplu, tak tuhle kombinaci neotvírali. Ani nikde na jiné vejšce. A já jsem chtěla dělat tu němčinu, takže jsem šla na obor čeština a němčina. Ale po tom gymplu jsem se hned nedostala do Brna, takže to pro mě bylo strašné zklamání. Máš pořád samé jedničky a děláš soutěže, olympiády, vše ti vychází a pak se nedostaneš.

V: *To byl tenkrát takový nával?*

L: Já jsem chtěla na filosofickou fakultu, a ne na pedák. Chtěla jsem do Brna, protože jsme tam měli příbuzné. Prostě chtěla jsem do Brna a nechtěla jsem být tady v Budějovicích. Ale tam jsem se tedy nedostala a byla možnost tzv. nultého ročníku. Mohla jsem chodit na nějaké semináře a cvičení, mohla jsem si udělat pět zkoušek z deseti a nějaký klasifikovaný zápočet. A přitom jsem tam chodila uklízet na jednu základku. Když jsem měla službu, tak ráno na základku, pak do školy a odpoledne prostě uklízet. Takže já jsem tu školu poznala i z tohoto pohledu. A proto mě trochu točí i to, když ty děti třeba řeknou, že to uklízet nebudou, že to je práce pro uklízečku. No a v tom nultáku jsme na češtině a němčině byli tři a sranda byla, že ten další školní rok to v Brně neotvírali. Tuhle kombinaci. Takže, co budeme dělat? Protože jsme měli nulták, tak nám na studijním doporučili udělat někde přijímačky, dostat se tedy na vejšku a pak přestoupit, ale rovnou do druháku. Vlastně dodělat ten prvák a zároveň dělat druhák. Takže já jsem tehdy udělala přijímačky tady v Budějovicích, dostala jsem se tedy do Budějovic. Ještě jsem tam jela na chmel a pak jsem přestupovala zpátky do Brna do druháku. Takže jsme chodili do druháku, měli jsme podmíněný zápis a museli jsme dodělat těch pět zkoušek a ty zápočty z prváku. Ale zároveň už dělat druhák. Takže my jsme se prostě museli kousnout, když jsme tam chtěli být a být s tím kruhem. Prostě nebylo kam propadnout. Ten rok po nás prostě kombinace němčina a čeština nebyla. No ten druhák byl dost těžký a ve třetáku jsme pak byli půl roku v Německu. Končili jsme v tom roce 1988. A já jsem se pak dozvěděla, že když jsme končili gympl, tak se k našim přihláškám vyjadřují ti z těch komunistických organizací, že tenkrát někdo řekl a měla jsem to i napsáno, že přece když jsem z rodiny, která chodí do kostela, že přece nemůžu pracovat v socialistické škole. No a pak se dostala na vejšku ségra, na medicínu, a tak někdo prohlásil, že dvě už jsme na vysoké, a to už by mohlo stačit, když naši jsou jenom krejčí a prodavačka, a ještě k tomu chodíme do kostela. Takže já jsem se prostě musela kousnout, když jsem chtěla to, co jsem chtěla. Já jsem ve škole spokojená, mě to baví, i když si někdy říkám,

že už bych chtěla skončit. Nebo kdybych už třeba mohla chodit do práce tři dny a dva dny mít volno. Někdy mám takový pocit, že už je toho dost. I když to někdy bylo z různých důvodů blbý, tak ta práce s dětma mě svým způsobem pořád bavila. Spíš mi třeba vadily nějaké věci okolo.

V: *V čem tedy vidíš smysl pedagogiky?*

L: No asi to, že jsi s těma dětma a ať chceš nebo nechceš, tak je nějakým způsobem můžeš ovlivnit v jejich pohledu na svět. Prostě můžeš je trošku nějak formovat třeba v tom, co je a není důležité. Z vlastní zkušenosti už dneska říkám dětem, že je pěkné mít samé jedničky, ale nikdo se na ty známky neptá. Maximálně ukážeš jednou maturitní vysvědčení, když se přihlášce na vysokou. Pak už třeba jen diplom z vejšky, když někdy potřebuješ. A na známky se tě nikdo neptá, spíš na to, jak zvládáš některé věci, co umíš a jak si dokážeš poradit. Když jsem třeba měla ve třídě žákyni, která měla samé jedničky a byla vždycky, nebo hlavně na začátku nešťastná, když jednou dostala dvojku, tak jsem jí vždycky říkala, že život není jen o těch jedničkách. Je dětem důležité ukázat i to, že známky vždycky nejsou to nej, ale spíš to, co umíš, nebo jak si dokážeš poradit s tím, co ses naučil a jestli si dokážeš v životě poradit i v jiných situacích než jenom odříkat to, co ses naučil.

V: *Takže máš na jedné straně vah znalostí, dovedností a na druhé to, o čem jsi teď mluvila?*

L: Jo, ale nebylo to tak vždycky. Na tom začátku bylo pro mě důležité určitě to, aby ty děti uměly a prostě to jsem považovala za to nejdůležitější. Ale dneska už asi vidím, že je důležité i to, aby i když třeba nemají ty jedničky, mohou být třeba spokojené v tom životě taky, třeba z nějakého úplně jiného důvodu. Ale pořád je pro mě důležité, aby měli nějaké penzum základních znalostí, když jsou to maturanti. Myslím si, že je dneska důležité, aby děti dokázaly v životě obstát i jinak, než jen tím, že mají nějaké znalosti. Ale mít nějaké penzum znalostí je třeba. Když se mluví o tom, že by měly diskutovat a obhajovat názory, tak ten názor musí mít něčím podložený. Nemůžou jen tak plkat, jako plkat o ničem. Tak to si myslím, že jsem v tomhle trošku změnila ten svůj pohled. Také možná víc přemýšlím o tom, když v dnešní době vidím, do jakého světa ty děti jdou, co všechno mají k dispozici za techniku apod. Jak tedy učit tu češtinu a jak to má smysl? Ale já za sebe nevím, jak bych to třeba měla učit jinak, nebo ne že nevím. Já si třeba myslím, že se i snažím dost sledovat věci a třeba teď i jiné přístupy v češtině, ale někdy si říkám, že už jsem stará na to, jako to úplně překopat za sebe, a jak to těm dětem předat. To by se musel změnit asi celkově ten systém. Protože na jedné konferenci jsem viděla mladého muže, který vydal i učebnici o novém způsobu výuky a někde to třeba na těch základkách a gymplech už praktikují, víc se to propojuje. Má to svoji logiku, ale na to musí být člověk i sám připravený. Jako třeba v nějakých odborných předmětech vidí ty děti smysl a naučí se něco vytvořit a vidí výsledek. Ale v té češtině mají určitě pocit, k čemu je třeba nějaké husitství nebo

národní obrození, vid'?' A nevím, jak je mám přesvědčit, že to třeba také někdy budou potřebovat. Třeba u maturity se zatím nic nezměnilo a všichni to po nich budou chtít. Vždycky mě ale potěší nějaká zpětná vazba od bývalých studentů, když mi řeknou že třeba byli dobře připraveni na vysokou školu nebo podle svých sešitů z češtiny ještě učí i vlastní děti. V tom pak vidím smysl a je to strašně fajn. Tohle mě motivuje a řeknu si, že to není úplně tak marné. Občas se najde jeden dva, kdy si řekneš jo, tak jo, tak to třeba dělám dobře.

V: *A jak vidíš třeba ty děti intelektuálně proti dřívějšímu?*

L: No, za mě je něco pravdy v tom, že jsou slabší. Nevím, čím je to dané, ale myslím si, že v tom má pravdu Stránský, je to neurochirurg nebo neurolog, který mluví o tom, jak všechny tyhle technologie vlastně působí na mozek nebo na některé jeho části, a ty děti se pak neumí vyjadřovat. Myslím si, že děti, které jsou v současnosti na studijním oboru, tak možná na tom byly lépe některé děti, co byli na učilišti, když jsem začínala učit. Nevím, čím to je, jestli se učí méně nebo je to třeba prostředím, kde vyrůstají. Ale dřív děti, které byly na učilišti, také nebyly z prostředí, kde by je rodiče vždycky podporovali. Ale třeba se ještě někam chtěli dostat, tak se možná byly ochotné víc učit a tak. Ale myslím si, že dneska velká část dětí nemá podle mě vůbec na studijním oboru co dělat. A možná, že mnozí ti učni byli šikovnější a určitě byli i ochotnější ti naslouchat a nechat si poradit.

V: *Jak by ses popsala jako učitelka? Myslím tím, jako osobnost učitelky.*

L: Jako učitelka si myslím, že jsem přísná, že prostě pořád trvám na některých věcech, a mohla bych být možná ještě víc důsledná. V tom jsem možná trochu polevila a nevím, jestli je to dobře. Myslím si, že je pro mě těžké, ale to je asi můj osobnostní znak i obecně, najít cestu k těm dětem. Nejsem typ, který by si hned povídal a všechno řekl. I když mám třeba nějaké kamarády nebo známé, tak mi prostě trvá déle, než se nějak poznáme, pak se možná dokážu víc otevřít. Určitě to nemám s dětma tak, že bych s nimi byla na první dobrou kamarád, jako v tom smyslu, že o sobě řeknu všechno nebo že si s nimi budu povídat úplně o všem. Mám to tak, že jsou třeba věci, o kterých si s nimi povídat nechci, nebo určitě ne nějakou dobu. Určitě třeba ne hned v prváku a tak. To si myslím, že i oni o mě ví. Já mám někdy i pocit, že si o mě děti myslí, že jsem otažitá. Někdy si připadám na některé věci asi už stará, oni jsou pro mě už jiný svět. Ale zase si myslím, že mám nějaké svoje zásady i představy a řekla jsem jim třeba, že s některými věcmi nesouhlasím a nepovažuji je za normální, přirozené. Ale že je prostě respektuji a za sebe uvnitř to mám jinak. Nevím, no. Občas mi někdo řekne, že jsem studený psí čumák. (smích)

V: *Jako děti?*

L: Ne, děti ne. Ale možná to tak někdy na někoho může působit. Ale myslím si, že asi bych je nepodrazila a že když jsem přesvědčená o tom, že to má být tak a ne jinak, takže prostě na tom trvám, i když třeba pro ně to nebude dobrý a oni z toho nevyjdou

dobře. Myslím si, že třeba ty děti to hned nepochopí, ale časem dojdou k tomu, že to bylo třeba i pro jejich dobro. I když dneska se tohle asi nenosí, jako trvat na něčem. Ale já si myslím, že škola, a i ten učitel jsou od toho, aby těm dětem dali nějaké mantinely a nějaký řád. Že prostě takhle to je a tak to bude fungovat. A ne, že já budu fungovat podle nich. Na to asi nikdy nepřistoupím, i když z té školy odejdu. Já jsem tam od toho ten, kdo určuje nějaká pravidla hry, ale můžeme o nich diskutovat.

V: *Lído, jak nahlížíš na pedagogickou profesi?*

L: Je mi líto, že v naší společnosti ta naše profese nemá vůbec žádnou prestiž. To mně přijde, že je strašně nefér, protože tak jak se to říká, že všichni chodili do školy, takže mají všichni asi pocit, že ti můžou vykládat, jak máš co dělat, a to mi přijde strašně nefér. Protože mezi těma kantorama, alespoň doposud byla většina lidí, kteří studovali vysokou školu, kteří mají nějaké vzdělání a já doufám, že to dělají poctivě, neflákají to a že to nejsou jenom lidé, kteří by tam byli jenom proto, že mají prázdniny. Tak jako si to velká část společnosti myslí. A nejmíc mě ještě šokovalo teď to, jak se na tebe ve společnosti dívají nebo jak se na učitele ta společnost dívá. Třeba teď nedávno někde na internetu běželo, že devadesát procent učitelů jsou psychopati. Že rodiče děti nebijí a učitelé je fyzicky trestají. Za celou dobu, co jsem v té škole, jsem tedy nezažila nikoho ze svých kolegů, že by fyzicky na někoho sáhnul nebo ho potrestal. Když jsem byla na praxi v pátáku na základce, tak jsem byla ve třídě na češtině, kde byl kluk, kterého jsem znala jako malého kluka, a ten tam dělal blbosti. A já jsem šla kolem tou uličkou a takhle jsem mu dala za hlavu a říkám: „Honzo!“ A tak ta paní učitelka, to si vůbec nezkoušejte. A já jsem říkala, že jsem mu facku nedala a že se spolu známe. Ale ona říkala, že ví, ale že vůbec tohle nesmím. A nedovolila bych si to, i když si myslím, že by to někdy bylo nejrychlejší – jak někomu vysvětlit, jak se má nebo nemá chovat. A obzvlášť když si třeba teď v těch posledních letech ty děti dovolí to, co si dovolí. Tak když potom někdo napíše, že devadesát procent učitelů jsou psychopati, tak mi to pak přijde jako drzost, kde lidi berou takovou zkušenost. Takže si myslím, že to může být pěkné povolání, ale že je to určitě náročné časově. Já třeba ve škole končím tak nějak ve tři, ale pro mě je každý večer sednout, vyndat práce a číst. A nejenom nějaké krátké testy, ale číst slohy. A když opravuji slohy, tak já ho nečtu jednou, já ho čtu dvakrát nebo třikrát. Takže toho času, který strávím nad těch jednadvacet hodin, které mám v úvazku, je určitě za ten měsíc jednou tolik.

Abstrakt

HRBKOVÁ, Lucie. *Postoj učitele před penzí k pedagogické profesi*. České Budějovice, 2024. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Vedoucí práce Josef Nota.

Klíčová slova: identita učitele, učitelská profese, profesní vývoj, profesionalita, postoj

Diplomová práce na základě kvalitativního výzkumu provedeného nestrukturovanými hloubkovými rozhovory popisuje postoje učitelů pokročilého věku k vlastní profesi. Teoretická část práce pojednává o učitelské profesi, profesionalitě a profesní identitě učitele. Zabývá se jeho osobním i profesním vývojem a upozorňuje na kritické životní události. Dále představuje druhy postojů a blíže specifikuje postoje učitele. Praktická část je věnována významným tématům vzešlým z kódování rozhovorů, jako jsou rodinné a společenské prostředí, profesní vývoj učitele, učitel na konci profesního vývoje, pocit naplnění a smysl pedagogické práce a postoj k učitelské profesi. Závěrem jsou identifikovaná témata uvedena do kontextu.

Abstract

Nearly retired teachers' attitude towards pedagogical profession

Key words: teacher identity, teaching profession, professional development, professionalism, attitude

Based on qualitative research conducted through unstructured in-depth interviews, the thesis describes the attitudes teachers of advanced age towards their own profession. The theoretical part of the thesis discusses the teaching profession, professionalism, and teacher identity. It addresses both personal and professional development and highlights critical life events. It also presents different types of attitudes and specifies teacher attitudes in detail. The practical part focuses on significant themes emerging from interview coding, such as family and social environment, professional development of teachers, a teacher at the end of their professional journey, a sense of fulfillment and meaning in pedagogical work, and attitude towards the teaching profession. Finally, the identified themes are contextualized in the conclusion.