

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Michaela Librová

**Fenomén učitele na 1. stupni ZŠ a příčiny odchodů mužů
ze školství**

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, za pomoci uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 13.4.2023

.....

Michaela Librová

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce PhDr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D., MBA, za její vstřícný a milý přístup, věnovaný čas, připomínky, rady a odborné vedení. Dále bych chtěla poděkovat všem svým participantům za ochotu zúčastnit se výzkumu, za jejich čas a zprostředkovaná data. Poslední poděkování patří mému manželovi Jiřímu za podporu.

OBSAH

Úvod	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Profese učitele	10
1.1 Etapy učitelství	10
Volba učitelství	10
Profesní start: začínající učitel.....	12
Zkušený učitel (expert).....	13
Konzervativní („vyhasínající“) učitel?	14
1.2 Porovnání vývoje profesní dráhy u učitelek-žen a učitelů-mužů	15
1.3 Předpoklady žen a mužů pro výkon povolání učitele.....	16
2 Názory na osobnost a profesi učitele	18
2.1 Názory na osobnost učitele ze strany rodičů žáků.....	18
2.2 Názory na osobnost učitele ze strany žáků	19
Preference učitele z hlediska pohlaví ze strany žáků	19
2.3 Názor na osobnost učitele ze strany pedagogických pracovníků	20
Názory na osobnost učitele ze strany učitelů	20
Názor na osobnost učitele ze strany ředitelů škol	21
Názor na vlastní osobnost učitele ze strany učitelů.....	21
2.4 Prestiž učitelství	22
3 Motivace a podpora učitelů.....	24
3.1 Motivace a podpora začínajících učitelů ze strany uvádějících učitelů.....	24
3.2 Motivace a podpora učitelů ze strany ředitelů škol	25
3.3 Motivace a podpora učitelů ze strany školních psychologů.....	26
3.4 Mentoring	27
3.5 Supervize	27
3.6 Vzdělávací programy pro učitele.....	28

3.7	Vzdělávací projekty pro učitele	28
3.8	Zaměstnanecké benefity učitelů	29
4	Vybrané problémy a rizika učitelství	30
4.1	Profesní připravenost a „šok z reality“	30
4.2	Problematika učitelství a sociálního klimatu	31
4.3	Feminizace učitelství	32
4.4	Finanční ohodnocení	33
4.5	Psychická náročnost učitelství a časová zátěž učitelů	36
4.6	Syndrom vyhoření (burnout efekt)	37
	EMPIRICKÁ ČÁST	40
5	Výzkumné šetření	41
5.1	Charakteristika výzkumného problému	41
5.2	Cíle výzkumu	41
	Hlavní výzkumný cíl	41
	Dílní výzkumné cíle	41
5.3	Výzkumné otázky	41
5.4	Charakteristika výzkumného šetření	42
5.5	Tematické oblasti polostrukturovaného rozhovoru	42
5.6	Etické otázky	43
5.7	Výzkumný vzorek	43
5.8	Průběh výzkumného šetření	44
	Příprava rozhovorů	44
	Realizace rozhovorů	45
	Analýza dat	45
5.9	Analýza a interpretace dat	45
	Motivace pro volbu povolání	46
	Muži v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	47

Připravenost na povolání po absolvování VŠ.....	47
Očekávání od povolání	48
Učitel-muž na 1. stupni ZŠ v očích spolupracovníků.....	49
Spolupráce s rodiči	50
Motivace a podpora	51
Příčiny odchodů ze školství.....	52
Snaha zůstat ve školství.....	53
Reakce vedení školy	54
Nové povolání a jeho charakter	55
Povolání vykonávané v současné době	56
5.10 Vyhodnocení výzkumného šetření.....	56
Závěr.....	60
Seznam použité literatury a zdrojů	62
Seznam zkratk.....	67

ÚVOD

Ve své diplomové práci jsem se zabývala povoláním učitele-muže na 1.stupni ZŠ a příčinami odchodů mužů ze školství. Inspirací k výběru tohoto tématu mi bylo hned několik dosavadních zkušeností. Ve společnosti jsem se setkala s různými názory na výkon učitelského povolání v roli muže. Řada z nich upozorňovala na to, že jsou muži pro výchovu a vzdělávání žáků velmi důležití. Tento názor byl doplněn o tvrzení, že ve školách, zejména na 1. stupni ZŠ jsou učitelé důležitými vzory pro žáky, a proto by jich mělo být více. Na druhé straně řada názorů poukazovala na nízké finanční ohodnocení učitelů-mužů, které je ve srovnání s platovým ohodnocením v jiných povoláních jedním z důvodů vnímané nižší prestiže učitelské profese. Druhým podnětem k výběru tématu byla zkušenost, kdy jsem se během svého studia oboru na pedagogické fakultě setkala pouze se studentkami. V mém ročníku nestudoval žádný student-muž. Posledním námětem k psaní této práce bylo vědomí, že jsem se ani během plnění povinných praxí na základních školách, ani při výkonu povolání asistenta pedagoga na základní škole neseťkala s učitelem-mužem na 1. stupni ZŠ, který by byl aprobovaným „prvostupňářem“ a vyučoval vlastní třídu.

Díky těmto zkušenostem mi v hlavě vyvstalo několik otázek a uvědomila jsem si, že bych se ve své diplomové práci chtěla zabývat právě učiteli-muži, kterých je ve většině základních škol na 1. stupni výrazně méně než učitelek-žen. Svými poznatky získanými prostřednictvím výzkumného šetření bych chtěla přispět do problematiky, která by mohla poukazovat na možné příčiny nedostatku učitelů-mužů. Pozornost byla věnována zkušenostem učitelů-mužů na 1. stupni ZŠ v některých oblastech učitelské práce a dozvěděli jsme se více i o tom, proč někteří z nich svoji práci opustili.

Diplomová práce je tvořena dvěma částmi – teoretickou a empirickou. Cílem teoretické části bylo charakterizovat prostřednictvím odborné literatury a dalších zdrojů pojmy související s profesí učitele. Teoretická část se skládá ze 4 kapitol dále dělených do podkapitol. V první kapitole jsme vymezili profesi učitele a charakterizovali jsme etapy učitelské profese včetně porovnání profesní dráhy učitele-muže a učitelky-ženy. Poslední oblastí, kterou se zabývala první kapitola, byly předpoklady žen a mužů pro výkon učitelské profese. Druhá kapitola seznamovala s názory na osobnost a profesi učitele ze strany žáků, rodičů žáků a pedagogických pracovníků. Charakterizována zde byla i prestiž učitelské profese. Třetí kapitola se zabývala motivací a podporou učitelů ze strany jiných učitelů, ředitelů škol a učitelů samých. Zmíněny byly taktéž ostatní podpůrné složky jako jsou mentoring, supervize, vzdělávací programy

pro učitele a další. Poslední, čtvrtá kapitola popisovala vybrané problémy a rizika učitelské profese.

Empirická část je tvořena jednou kapitolou, která je dále rozdělena do 10 podkapitol. Obsahem je výzkumné šetření a jeho výzkumný problém, hlavní výzkumný cíl, dílčí výzkumné cíle, výzkumné otázky, charakteristika, etické otázky, výzkumný vzorek, průběh, analýza a interpretace dat a vyhodnocení.

Hlavním cílem výzkumného šetření v empirické části bylo zjistit, jaké jsou možné příčiny odchodů mužů ze školství. Výzkumu se zúčastnilo 6 participantů rozdělených do dvou skupin. První skupina byla tvořena pracujícími učiteli na 1. stupni základních škol. Do druhé skupiny byli zařazeni učitelé, kteří na 1. stupni základní školy vyučovali, ale po určité době z různých důvodů ze školství odešli. K vytvoření dvou skupin učitelů nás vedl zájem o zjištění, jaké byly skutečné příčiny odchodů mužů ze školství a co považovali pracující učitelé za riziko učitelské profese, které by následně mohlo vést k jejich odchodu z resortu školství. V rámci dílčích cílů jsme se zaměřili na některé oblasti učitelské profese, které nám umožnily nahlédnout na povolání učitele a pomohly nám vytvořit si představu o výkonu profese v roli muže. Zkoumanými oblastmi byly motivace pro volbu povolání, připravenost na povolání, očekávání od povolání, názor na učitele ze strany spolupracovníků, spolupráce s rodiči, motivace a podpora učitelů.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PROFESE UČITELE

Učitel je „*osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel*“. Je definován jako „*jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání*“. Jeho kvalita do určité míry ovlivňuje výsledky vzdělávání. Tradiční pojetí označovalo učitele za „*předavatele poznatků žákům ve vyučování*“. V současné době je učitel považován za toho, kdo se podílí na vytváření vhodného prostředí potřebného k edukaci a na vytváření klimatu třídy. Učitel „*organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 326).

1.1 Etapy učitelské profese

Profesní dráha učitelů se v průběhu jejich života vyvíjí. Jedná se o proces, který úzce souvisí s životním cyklem každého učitele, a který se člení na jednotlivé etapy (Průcha, 2017, s. 202).

Volba učitelské profese

Klíčovým obdobím v životě učitele je období zvolení učitelské profese. Existuje několik aspektů, které mohou ovlivňovat motivaci k výběru této profese. Výzkum provedený Mezinárodním šetřením TALIS 2018 pojednává o skutečnosti, že nejčastěji zmiňovaným motivem budoucích učitelů je možnost ovlivnit rozvoj dětí a mládeže a možnost být prospěšný pro společnost. Dalším důležitým motivem pro výběr profese učitele je školní rozvrh a s ním spojený počet hodin, prázdniny či práce na částečný úvazek. Podstatně méně častěji zmiňovanými motivy jsou jistota práce, spolehlivý příjem a stabilní kariéra (Boudová, Šťastný, Basl, Zatloukal, Andrys, Pražáková, 2020, s. 10, 16).

Míru motivace k vykonávání profese učitele rozlišuje R. Havlík (1995, s. 157) dle pohlaví a oborů. Z hlediska pohlaví projevují větší motivaci dívky. Chlapci se častěji orientují na nepedagogické profese. Tato skutečnost vede k tomu, že i v budoucnu bude pokračovat feminizace ve školství. Dle oborů projevují větší motivaci k vykonávání učitelské profese uchazeči o studium učitelství pro 1. stupeň základní školy než uchazeči o studium učitelství pro 2. stupeň základní školy. Větší motivace byla také zjištěna u uchazečů pocházejících z menších (venkovských) lokalit než z velkoměst. Motivace k výkonu učitelské profese je v České republice, i přes velký zájem o studium učitelství, poměrně nízká.

Za důležité považujeme zmínit fakt, že motivace k vykonávání profese učitele mnohých uchazečů nebývá dlouhodobě promyšlená. R. Havlík (1995, s. 159) uvádí, že 59 % zájemců se pro studium na pedagogické fakultě rozhodne „na poslední chvíli“. Jejich motivace k výkonu profese učitele je slabší než u těch, kteří jsou již delší dobu rozhodnutí pro studium na pedagogické fakultě. Kvalita edukačních procesů ve školách je závislá na tom, jací lidé mají o studium učitelských oborů zájem.

V České republice bylo vysokoškolské vzdělávání učitelů pro úroveň základní školy zahájeno až po konci 2. světové války v roce 1946. V porovnání s vysokoškolským vzděláváním pro jiné profese začalo vzdělávání učitelů později. Za zmínku stojí profese stavebních a strojních inženýrů nebo architektů, kteří se mohli vysokoškolské přípravě na budoucí povolání věnovat již od roku 1863.

Obor učitelství je u nás možné studovat na devíti pedagogických fakultách. Jedná se o Pedagogickou fakultu UK Praha, Pedagogickou fakultu UP Olomouc, Pedagogickou fakultu OU Ostrava, Pedagogickou fakultu ZČU Plzeň, Pedagogickou fakultu MU Brno, Pedagogickou fakultu UHK Hradec Králové, Pedagogickou fakultu UJEP Ústí nad Labem, Pedagogickou fakultu JČU České Budějovice a Fakultu přírodovědně-humanitní a pedagogickou TU Liberec. Další možností pro studium učitelství je soukromá vysoká škola Univerzita Jana Ámose Komenského Praha. Učitelství lze studovat mimo pedagogické fakulty také na několika jiných fakultách. Za zmínku stojí filozofické, tělovýchovné, přírodovědné aj.

V České republice je o studium pedagogických oborů vysoký zájem (Průcha, 2017, s. 174, 202–203). Například na Pedagogické fakultě UP v Olomouci má dokonce zájem za posledních pět let vzrůstající tendenci. Dle statistiky se v roce 2018 ucházelo o studium 5 685 zájemců. V roce 2022 se počet uchazečů zvýšil na 7 383. Mezi lety 2018 a 2022 došlo tedy k nárůstu o 1 698 uchazečů. Mezi nejvíce žádané obory na Pedagogické fakultě UP v Olomouci se řadí mimo jiné obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (Učitel 21, 2022 [online]). Zájemci o učitelství pro primární školy musí absolvovat magisterské studium (dnes už pětileté).

Zásadou vysokého počtu uchazečů o studium učitelství na pedagogických fakultách se fakulty řadí mezi nejatraktivnější vysoké školy (Průcha, 2017, s. 203). Dle Českého statistického úřadu studovalo v roce 2020 obor vzdělávání a výchova 34 721 studentů, z toho 27 353 žen a 7 368 mužů. Ze zjištěných údajů vyplývá, že mužů bylo skoro čtyřikrát méně (ČSÚ, 2021 [online]).

Je však nutné dodat, že existuje řada uchazečů, kteří se na pedagogické fakulty hlásí pouze pro případ, že by se nedostali na preferovanější fakultu. Vysokému zájmu o profesi učitele také kontrastuje skutečnost, že část učitelů přestane svou profesi vykonávat a své povolání opustí (Průcha, 2017, s. 203–204).

Z výsledků Mezinárodního šetření TALIS 2018 ale vyplývá, že pro 68 % českých učitelů byla učitelská profese první kariérní volbou a pouhých 7 % učitelů lituje svého rozhodnutí stát se učitelem (Boudová, Šťastný, Basl, Zatloukal, Andrys, Pražáková, 2020, s. 9, 22).

Profesní start: začínající učitel

Profesním startem bývá označován vstup člověka do výkonu povolání, které si zvolil a pro které se připravoval a absolvoval příslušné studium (Průcha, 2017, s. 207). Dle Českého statistického úřadu absolvovalo v roce 2020 studium na VŠ v oboru vzdělávání a výchova 7 266 studentů, z toho 6 023 žen a 1 243 mužů (ČSÚ, 2021 [online]). O profesním startu můžeme mluvit ve všech profesích, včetně profese učitelské (Průcha, 2017, s. 207).

Tato etapa učitelské profese bývá často přirovnávána k experimentu, který je doprovázen řadou úskalí. Může docházet k rozporu mezi znalostmi, které pracovník získal v průběhu přípravy na povolání, a mezi reálnými zkušenostmi pracovníka. Může také nastat rozpor mezi osobními touhami pracovníka a skutečnými zájmy organizace (Alan, 1989, s. 225 – 226).

Profesní start učitele se odlišuje od profesního startu v různých povoláních. Zatímco v jiných povoláních je pracovník postupně zaučován, postupně přebírá odpovědnost a může se spolehnout na spolupráci s jinými pracovníky, v učitelské profesi je to jiné. Učitel od začátku přebírá veškeré povinnosti, odpovědnost za práci a v hodinách nemá k dispozici nikoho zkušenějšího, kdo by mu v dané situaci poradil. Výhodou pro začínající učitele bylo v 70. letech zavedení instituce uvádějícího učitele. Uvádějícím učitelem je zkušený učitel, který má na starost začínajícího učitele, uvádí ho do praxe, a to zejména po stránce metodické. Bohužel tato instituce není v naší zemi povinná (Průcha, 2017, s. 208–210).

Začátek ve výkonu profese učitele mnohdy nebývá snadný. Činnostmi, které mohou být pro začínajícího učitele obtížně zvladatelné, jsou věnování se neprospívajícím žákům, udržení pozornosti žáků, motivace žáků aj. (Šimoník, 1994, s. 37–65). Začínající učitelé si stěžují na nedostatečnou přípravu na povolání ze strany fakult. Fakulty na druhou stranu tvrdí, že ze

studentů nemohou „vychovat hotové učitele“ (Průcha, 2017, s. 214). Vzdělavatelé učitelů jsou toho názoru, že absolvent pedagogické fakulty při studiu získal teoretické znalosti a jejich praktické aplikace potřebné ke vzdělávání žáků. Obě složky však musí i nadále v praxi rozvíjet (Vašutová, 2004, s. 145). Nedostatečnou přípravou a zkušenostmi učitele trpí i žáci. Učitel mnohdy ve své práci nabývá zkušenosti metodou „pokus-omyl“ (Průcha, 2017, s. 214).

Profesní start učitelů může být doprovázen pozitivním fenoménem *objevování* nebo negativním fenoménem *přežití*. Do fenoménu objevování může být zařazen pocit hrlosti nad svěřením žáků do „vlastních rukou“ nebo nadšení učitele pro výkon povolání. Fenomén přežití, tzv. „šok z reality“ může vést ke znechucení povolání či k úplnému opuštění povolání (Huberman, 1989). Tento fenomén může vzniknout z několika příčin. Ty mohou souviset přímo s osobností učitele. Například až poté, co učitel začne vykonávat svoji profesi, zjistí, že nedisponuje psychickou či hlasovou vybaveností pro toto povolání. Negativní skutečností může být také zjištění, že učitel nemá dostatečnou přípravu potřebnou k výkonu povolání, kterou mu mělo poskytnout předchozí studium (Veenman, 1984). Z výpovědí začínajících (i zkušených) učitelů se dozvídáme, že mezi nejčastěji uváděné činnosti, na které nebyli vysokoškolským studiem připraveni, se řadí adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování, vedení schůzek s rodiči žáků, individuální jednání s rodiči, řešení kázeňských přestupků a další. (Šimoník, 1994, s. 37–65). Dalšími příčinami vedoucími ke vzniku „šoku z reality“ mohou být problémové situace, se kterými si zatím nezkušení učitelé neví rady, nevybavenost učeben, nedostatek didaktických pomůcek použitelných k výuce či administrativní práce (Veenman, 1984).

Začínající učitelé se častokrát sami seznamují se školními výukovými programy, s tvorbou IVP, s didaktickými pomůckami aj. Dle našeho názoru je zde velice užitečná a pomocná funkce uvádějícího pedagoga, který může začínajícího učitele s technickými a administrativními náležitostmi seznámit.

Zkušený učitel (expert)

Fáze profesní stabilizace je nejdelší etapou profesní dráhy učitele. Učitel, který prochází fází bývá označován jako expert či zkušený učitel.

Učitel expert už není člověkem, který by potřeboval při své práci soustavnou pomoc a vedení. Má již ve své profesi zkušenosti a může se nadále vzdělávat např. využitím systému tzv. dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (Průcha, 2017, s. 216–217). Systém obsahující programy umožňuje učitelům rozšíření jejich dosavadní kvalifikace (MŠMT ČR,

2013 [online]). Zařazení učitelů do této etapy jim také nabízí postup na vyšší platový stupeň a s ním spojené lepší platové ohodnocení.

Nelze zcela přesně vymezit, po jakém časovém rozmezí se ze začínajícího učitele stane zkušený učitel. Není také jasné, jestli je rozmezí stejné u mužů i u žen. Někteří čeští a zahraniční odborníci tvrdí, že fáze začínajícího učitele trvá 1–3 roky (Průcha, 2017, s. 217). Můžeme se ovšem setkat s názorem, že tato etapa trvá déle. M. Huberman (1989) tvrdí, že období profesní stabilizace nastává v časovém rozmezí 3–5 let po nástupu do povolání. Po ní se z učitele stává učitel expert. Nejčastěji je fáze profesní stabilizace chápána jako období, které nastává po pěti letech odvedené práce učitele.

Zkušený učitel je osobou způsobilou k výkonu své profese. Je odborně připravený, k výkonu své profese má potřebné osobnostní předpoklady a měl by být vybaven profesními kompetencemi. Mezi profesní kompetence se řadí kompetence odborně předmětové, v rámci kterých je nezbytné, aby byl učitel vzdělaný a měl přehled v daných předmětech. Dalšími kompetencemi jsou kompetence psychodidaktické. Učitel je ten, který žáka motivuje k učení, podněcuje jeho zvědavost, myšlení a touhu po vzdělání. Vytváří příjemné a žádoucí klima třídy a řídí veškeré procesy žákovy učení. Zkušený učitel by měl být vybaven kompetencemi komunikativními. V rámci vyučovacího procesu nepřichází pouze do kontaktu s žáky, ale komunikuje i s rodiči žáků, se spolupracovníky, nadřízenými a jinými osobami, které se angažují v rámci prostředí školy. Další žádoucí profesní kompetencí učitele je kompetence organizační a řídicí – plánování aktivit a smysl pro udržení řádu. V rámci kompetence diagnostické a intervenční by měl být učitel expert schopný rozpoznat, zda je žákovo myšlení a jednání v normě, či zda se u žáka vyskytuje problém. V případě odhalení problému učitel nabízí pomoc a navrhuje vhodné řešení problému. Zkušený učitel by měl být vybaven kompetencemi poradenskými a konzultativními a kompetencemi reflexe vlastní činnosti (Průcha, 2017, s. 218–219).

Konzervativní („vyhasínající“) učitel?

Závěrečná etapa učitelské profese bývá v literatuře zabývající se sociologií označována jako „předdůchodová fáze“ (Alan, 1989, s. 236). Nastává asi po 50. roce života učitele, tj. zřejmě po 25–30 letech jeho praxe. Předpokládá se, že učitel je v tomto období nejzkušenější.

Učitelé se často více orientují na svůj výdělek odvedený za práci s vidinou následného dostatečného zabezpečení se v důchodu. Při výkonu profese kladou větší důraz na své zdraví a zachování dobrých vztahů se spolupracovníky na pracovišti.

S narůstajícím věkem a s prodlužující se dobou výkonu profese se však u učitelů mohou začít objevovat konzervativnější postoje, zdravotní obtíže či efekt vyhasínání. Efekt vyhasínání je pocit psychického vyčerpání, profesní ochablosti a únavy z práce s dětmi. Vzniká v důsledku dlouhodobého působení stresu a nesprávného vyrovnání se se zátěží. Zahraniční literatura přináší poznatky o tom, že starší učitelé prochází ve své profesi obdobím „zklidnění“ a jejich profesní ambice klesají. Pocit spokojenosti z odvedené práce a zájem být stále s dětmi má také klesající tendenci.

Na mnoha českých školách však ředitelé zaměstnávají a nechávají učit vysoký počet učitelů v důchodovém věku a tvrdí, že by se bez nich jejich školy neobešly (Průcha, 2017, s. 226–227, 229).

1.2 Porovnání vývoje profesní dráhy u učitelek-žen a učitelů-mužů

Jednotlivé etapy profesní dráhy učitelek-žen a učitelů-mužů se mohou v řadě aspektů lišit. Při výběru povolání učitele se muži na rozdíl od žen daleko častěji setkávají s negativní reakcí ze strany rodiny, přátel a společnosti. U učitelek-žen je rozhodnutí „stát se učitelkou“ častěji vnímáno jako „běžné“.

Učitelé-muži mohou být společností mnohdy vnímáni jako riziková v oblasti sexuality. Takové vnímání má za následek neustálé podezírání a sledování jejich vztahu a chování k žákům. Řada učitelů se ve svém povolání setkává s názory, že jsou homosexuálové. Zdá se, že tento názor vychází z jejich volby práce, kterou ve větším počtu vykonávají ženy. V jiných případech mohou být učitelé-muži také označováni jako pedofilové. Toto označení s největší pravděpodobností vychází z faktu, že se rozhodli pracovat s dětmi. Muži takové názory považují za stresující. Vydávají mnoho energie na to, aby se před takovým obviněním chránili. Situace bývá o to komplikovanější, když jsou ve třídě žáci vyžadující fyzický kontakt v podobě objímání, doteků atd. (Smith, 2004, s. 4–5).

Setkáme se však také s případy, kdy jsou učitelé-muži od rodičů více pochvalováni než ženy. Rodiče žáků jsou jim vděční za poskytování „mužského vzoru“, který jim učitelka-žena poskytnout nemůže.

Během své profesní kariéry učitele jsou muži častokrát ve školách v menšině a mají tak spíše spolupracovnice. Tento fakt je pro mnoho mužů nevyhovující a daleko více poté vyhledávají kontakty s mužskými pracovníky ve škole jako je např. ředitel, školník a další.

Na druhou stranu při získávání práce jsou muži mnohdy upřednostňováni před ženami z důvodu jejich malého počtu ve školách.

Klesající počet mužů na 1. stupni ZŠ může být důsledkem kladení větší pracovní zátěže na stávající učitele-muže. Od těch je mimo povinností často očekávána např. účast na většině školních exkurzí z důvodu naplnění požadovaného poměru učitelů a učitelek (Smith, 2004, s. 7–9).

U učitelek-žen se zejména ve věku 40–50 let objevuje při řešení konfliktních situací ve třídě větší stupeň stresové zátěže než u mužů.

Učitelé-muži pokročilejšího věku mají snahu nevnímat změny a inovace ve školském vzdělávacím systému. Není to však z důvodu jejich nesouhlasu se změnami, ale z důvodu touhy po klidném dokončení své kariéry (Průcha, 2017, s. 227).

1.3 Předpoklady žen a mužů pro výkon povolání učitele

Každý učitel, ať se jedná o ženu či muže, by měl mít pro své povolání dané předpoklady.

P. Urbánek uvádí některé z nich. Učitel by měl mít rád děti a umět s nimi komunikovat. Měl by být flexibilní, optimistický, dobře informovaný a schopný propojovat teorii s praxí. Je tím, kdo by měl být otevřený vůči druhým a světu, trpělivý, vtipný a dostatečně sebejistý. Učitel absolvoval pestrou přípravu na své povolání a další (Urbánek, 2005, s. 32).

Předpoklady, které uvádí P. Urbánek, by se pro profesi učitele měly vyskytovat shodně u žen i mužů. Existuje však řada předpokladů, které převažují u pohlaví ženského či mužského. Dle M. Kodýma a F. Fitla jsou v učitelské profesi úspěšnější muži než ženy. Muži se povolání učitele mohou věnovat nepřetržitě a s větší intenzitou. Ženy musí svůj výkon povolání častokrát přerušit z důvodu nástupu na mateřskou dovolenou aj. Svému povolání se věnují s menší intenzitou (péče o domácnost, výchova dětí apod.) (Langová, Kodým a kol., 1987, s. 22). Muži v souvislosti s tím, že nejsou zaneprázdňeni domácími pracemi a péčí o vlastní děti, jsou učiteli klidnějšími a vyrovnanějšími (Bendl, 2002a, s. 32). Menší citlivost na kritiku a menší impulzivita pomáhá učitelům-mužům snadněji se vyrovnat se zátěžovými situacemi (Langová, Kodým a kol., 1987, s. 22). Psychologové také tvrdí, že při práci žáků s učitelkou žákům chybí mužská autorita (učitel-muž ztělesňuje autoritu a řád), nadhled (muž se na řadu situací týkajících se chování žáků dívá s větším nadhledem) a mužský vzor (zejména také u dětí, které po rozvodu rodičů žijí pouze s matkou). Žáci si z důvodu učitelovy fyzické převahy nad žáky dovolí k učitelům-mužům méně než k učitelkám-ženám. Díky vyšší postavě, fyzické síle

a hlubšímu hlasu má muž výhodu snadnějšího ukázněvání dětí (Bendl, 2002a, s. 29–32). Dalším předpokladem pro výkon profese učitele je tvořivost. Učitelé-muži více než ženy vyhledávají nové metody práce a mají menší strach experimentovat. Díky zkušenostem, které získali vykonáváním řad funkcí, práci vykonávají s větším rozhledem (Langová, Kodým a kol., 1987, s. 22). Muž je osobností intelektuální a technicky založenou. Na rozdíl od ženy u něho převažuje stránka rozumová nad emocionální (Bendl, 2002a, s. 29).

Na druhou stranu však mají muži menší osobnostní předpoklady pracovat s mladšími dětmi než ženy. Důkazem toho je větší počet učitelů-mužů na středních školách než na základních školách (Vašutová, 2004, s. 46). Větším osobnostním předpokladům žen pro výkon povolání nahrává i skutečnost, že si ženy ve svém dětství mnohem častěji hrají na učitelky než muži. Ženy jsou pro žáky přirozenou autoritou se suverénním vystupováním. Jsou důsledné a dokážou vhodně propojovat lásku s přísností. Učitelky mají díky svému mateřskému pudu a přístupu blízko k péči o děti i k jejich výchově. Disponují schopností vcit'ování se a schopností jazykovou (Bendl, 2002a, s. 29). Práci vykonávají oproti mužům svědomitěji a pečlivěji (Langová, Kodým a kol., 1987, s. 22). U žen převažuje stránka emocionální nad rozumovou (Bendl, 2002a, s. 29).

Není snadné jednoznačně říct, které pohlaví má pro výkon povolání větší předpoklady. Muži mají předpoklady, které nemají ženy a naopak. Každý učitel, ať se jedná o muže či ženu by se měl snažit rozvíjet své vlohy a kvality potřebné pro práci s dětmi a vykonávat své povolání s vědomím, že pro své žáky dělá to nejlepší.

2 NÁZORY NA OSOBNOST A PROFESI UČITELE

2.1 Názory na osobnost učitele ze strany rodičů žáků

Sociologický výzkum agentury STEM/MARK přináší výsledky, jaký by dle rodičů měl být ideální učitel a jak hodnotí učitele dle skutečnosti. Pro 95 % rodičů je ideálním učitelem ten, kdo je odborně připravený na svou profesi. 92 % rodičů tvrdí, že by učitel měl mít spravedlivý přístup k žákům. Učitel by měl být lidsky kvalitní a skutečnou osobností (91 %). Více než tři čtvrtiny rodičů by ocenily, kdyby učitelé individuálně přistupovali k jednotlivým žákům. Ve skutečnosti jsou dle rodičů nejlépe hodnoceny odborné znalosti učitelů a jejich lidské a morální kvality. Kriticky hodnoceny jsou schopnosti učitelů vstřípit žákům morální zásady, přirozená autorita učitelů a snaha věnovat se při výuce žákům individuálně (nabídnout pomoc slabším žákům a stimulovat výkonnost žáků silnějších). Nejhůře hodnocena je dle rodičů schopnost učitelů udržovat při vyučování řád a pořádek (MP/OČ, 2010 [online]).

L. Gulová, J. Krátká a S. Střelec (2020) přináší výsledky výzkumu, v něm se mimo jiné zaměřili také na vlastnosti, kterých si nejvíce váží rodiče žáků na učitelích v pozici třídního učitele. 32 % rodičů žáků si nejvíce cení komunikativnosti a vstřícnosti učitelů. Zájmu o třídu a žáky si nejvíce váží 27 % rodičů. Dalšími vlastnostmi třídních učitelů, kterých si rodiče cení jsou laskavost přístupu k žákům, odbornost, inteligence, profesionalita, autorita, respekt, přisnost, spravedlivost, klid, trpělivost a v poslední řadě i mladý věk učitele.

Můžeme si všimnout, že v obou výzkumech je ze strany rodičů pozitivně hodnocena odbornost učitelů. Autorita učitelů je ve výzkumech hodnocena odlišně. Zatímco výzkum agentury STEM/MARK přináší kritické hodnocení přirozené autority učitele ze strany rodičů, dotazování v druhém výzkumu v pořadí si cení autority učitelů.

Z hlediska pohlaví učitelů se názory rodičů na osobnost učitele mnohdy odlišují. Rodiče vnímají osobnost učitele-muže jako důležitý prvek pro chlapce z rozvedených rodin, kterým mužský vzor často chybí. Dochází také k situacím, kdy rodiče chtějí dát své dítě vzdělávat do třídy, kterou vede učitel-muž. Větší přirozenou autoritu a respekt přikládají rodiče také učiteli-muži (Kašparová, 2019, s. 53–57). Ten by měl být současně pro dítě vzorem (Kašparová, 2019, s. 62).

2.2 Názory na osobnost učitele ze strany žáků

Výzkumné šetření STEM/MARK také přináší výsledky, jaký by dle žáků měl být ideální učitel a jak je hodnocený ve skutečnosti. Z 95 % je pro žáky nejpodstatnější učitelův objektivní a spravedlivý přístup ke všem. 93 % dotazovaných žáků požaduje přátelskou atmosféru a odbornou připravenost učitelů. Ti by měli mít hluboké znalosti v oblastech, kterým se věnují a měli by umět tyto znalosti správně předat. Zcela potřebný je přitažlivý a zajímavý způsob vyučování (90 % žáků). Ve škole by dle žáků měli učit lidsky kvalitní učitelé – osobnosti, které by partnersky přistupovaly jak k žákům, tak i k jejich rodičům. Skoro tři čtvrtiny žáků by ocenily schopnost učitele udržet kázeň ve třídě, věnovat se individuálně každému žákovi a schopnost pomoci k dosažení žákova úspěchu. V neposlední řadě je dle většiny žáků učitelem ten, kdo je veselý, zábavný, přátelský a má smysl pro humor. Stejně jako rodiče, tak i žáci nejlépe hodnotí odbornost, lidskost a morální kvality učitelů. Kritičtěji, než rodiče vnímají žáci výběr výukových metod, poctivý přístup, spolupráci s učitelem a možnost důvěry. Na základě výpovědí bychom sem mohli zařadit také kritický pohled na to, co všechno se musí žáci při svém vzdělávání naučit. V mnohých případech se dle žáků jedná o zcela nedůležité věci. Obě skupiny dotazovaných (rodiče žáků i žáci) pokládají učitele za odborníky a za morálně i lidsky slušné lidi. Tvrdí však, že nejsou potřebně připraveni na výchovnou část své práce a na udržení pořádku a kázně ve výuce (MP/OČ, 2010 [online]).

Žáci by na základě svých názorů také ocenili porozumění ze strany učitelů, možnost s nimi vést diskusi a otevřeně sdělovat své názory. Přáli by si zažívat výuku propojenou s praxí a s běžným životem, možnost volitelnosti předmětů a aktivní učení v pracovní a přátelské atmosféře. Nestojí o nezáživné hodiny, ani o biflování (Vašutová, 2004, s. 183).

Názory žáků na osobnost učitelů opačného pohlaví se opět v řadě aspektů odlišují. V. Kašparová (2019, s. 65–67) přináší výsledky žáků 2. ročníku, kteří hodnotili osobnost učitele-muže. Na učiteli-muži oceňují smysl pro humor, herecké nadání, poutavý a zábavný způsob vyučování (zařazování soutěží, pohádkových příběhů, dramatizace atd.), schopnost předat znalosti a pomoci v případě potřeby. Žáci jsou si také vědomi učitelovy přisnlosti. 2 dotazovaní žáci dokonce odpověděli, že by raději ve třídě uvítali paní učitelku.

Preference učitele z hlediska pohlaví ze strany žáků

E. Hrdličková (2016, s. 19–20) se ve svém výzkumu zabývala názory žáků, zda preferují ženu jako učitelku či muže jako učitele. Dotazovanými byli žáci 2. a 5. ročníku ZŠ. Z výsledků

výzkumu vyplývá, že žáci 2. ročníku ZŠ ze 63 % preferují ženu jako učitelku. Zbývajících 37 % preferuje muže jako učitele. Jako zajímavé se ukázalo, že ženu-učitelku preferuje 9/9 dívek a pouze 3/10 chlapců. Zbýlých 7/10 chlapců preferuje muže jako učitele. Dívky i chlapci tedy preferují učitele svého pohlaví. U žáků 5. ročníku ZŠ byl výsledek výzkumu vyrovnanější. 53 % žáků preferuje ženu jako učitelku a 42 % žáků preferuje muže jako učitele. Pro jednoho žáka není pohlaví rozhodující. I u této skupiny žáků se potvrdila preference učitele stejného pohlaví jako bylo pohlaví žáků. Z výsledků výzkumu je zřejmé, že záleží na tom, zda je učitelem žena nebo muž. Ideální stav by přinášel příležitost zažít během výuky učitele i učitelku a jejich různé způsoby výuky, které s sebou rozdílná pohlaví přináší.

Z výsledků výzkumného šetření Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu (1999–2003) se dozvídáme, co naopak nejvíce dle zkušeností učitelů oceňují žáci u svých vyučujících. Z výpovědí učitelů je zřejmé přesvědčení o tom, že žáci nejvíce oceňují nastavení jasných pravidel vzájemných vztahů a chování (78 %). Vysoce oceňováno je také příjemné vystupování učitelů a jejich důvěryhodnost (84 %). Učitelé-muži tvrdí, že nejnižší je ze strany žáků hodnocena přísnost, nekompromisní přístupy a důslednost. Učitelky-ženy se naopak domnívají, že žákům vadí liberálnost v požadavcích na učení, ale současně také náročné požadavky na učení. Z hlediska profesní zkušenosti dotazovaných se dozvídáme, že si žáci nejvíce váží, když jsou respektováni a když jsou respektovány i jejich potřeby. Zkušenosti učitelé opět tvrdí, že žáci považují za důležité příjemné vystupování a důvěryhodnost. Opomenut nemůže být ani vynikající výklad učiva, který je podle učitelů žáky také oceňován. Dotazovaní se tedy domnívají, že žáky je za učitele považován ten, kdo stanoví jasná pravidla a dbá na jejich dodržování. Učitel je osoba, která respektuje žáky jako osobnosti a akceptuje jejich názory, umí vynikajícím způsobem předat potřebné učivo a dává prostor pro samostatnost v učení (Vašutová, 2004, s. 184–185).

2.3 Názor na osobnost učitele ze strany pedagogických pracovníků

Názory na osobnost učitele ze strany učitelů

Dle učitelů by měl dobrý pedagog umět své žáky motivovat k učení. Takový učitel musí disponovat náležitými schopnostmi a dovednostmi. Jednou z nich je dovednost vyučovat daný předmět zajímavě. Této dovednosti byla na základě výpovědí učitelů pomocí Likertovy škály udělena nejvyšší hodnota. Důležitou roli má ve výuce i učitelův příjemný přístup k žákům a schopnost porozumět zájmům žáků. Aby žáky výuka bavila a byli tak motivováni učit se novému, musí vyučující disponovat schopností ukázat důležitost jednotlivých předmětů. Měl

by také pamatovat na poskytnutí prostoru pro dotazy žáků. V případě potřeby učitel poskytne individuální pomoc žákům a další (Porozovs, Kristapšone, 2017, s. 55).

Při hodnocení osobnosti učitele může hrát významnou roli skutečnost, zda se jedná o učitele-muže či o učitelku-ženu. V. Kašparová (2019, s. 51–53, s. 73–74) na základě svého výzkumného šetření přináší výsledky, jak učitelé hodnotí učitele-muže na 1. stupni ZŠ. Ten je mezi svými kolegy velice vážený a oblíbený. Spolupracovníci vyzdvihují jeho elán, spontánnost, respekt u žáků a herecké nadání, které umí vhodně využít během výuky. Kladně hodnocen je i kamarádský přístup k žákům a učitelův smysl pro humor. V neposlední řadě je oceněna pomoc učitele při řešení technických problémů spojených s počítači či s jinými technickými zařízeními. Negativně hodnocena je učitelova menší důslednost a občasné chybějící řád ve výuce. Dotazovaní učitelé se celkově shodli na tom, že jsou učitelé-muži v pedagogickém sboru velice potřební. Jsou těmi, kdo uvažují racionálněji a vyvažují tak dominantní emocionální složku učitelek. Učitel-muž na 1. stupni ZŠ je dokonce vnímán jako vzácnost. V kolektivu, kde je zastoupeno větší procento žen, může občas docházet k situacím, kdy se učitelé-muži přizpůsobují ženám a ztrácí svoji dominantní roli. Takové situace však nejsou pravidlem a vždy záleží na osobnosti učitele.

Názor na osobnost učitele ze strany ředitelů škol

Učitelům je ze strany ředitelů škol nejvíce vytýkána neochota změnit vyučovací formy a metody, stereotypnost, důraz na kvantitu informací, nerespektování osobnosti žáka, neochota vzdělávat se a také nízké sebevědomí (Vašutová, 2004, s. 138).

Názor na vlastní osobnost učitele ze strany učitelů

Sebehodnocení je důležitou částí profesní sebereflexe (Vašutová, 2004, s. 138). Vzhledem k důležitosti a náročnosti učitelské profese, považujeme za významné, aby každý učitel uměl zhodnotit svoje jednání a uvědomil si své slabé a silné stránky. Sebehodnocení je nezbytné k tomu, aby se pracovník mohl v profesi zdokonalovat. Přispívá také k rozvoji profese samotné (Vašutová, 2004, s. 138). Při výkonu povolání si na sobě učitelé nejvíce váží samotné práce s žáky a kladného vztahu k nim. Učitelův vztah k žákovi je spojený s přátelským přístupem, otevřeností a schopností naslouchat a pomoci. Jednotliví respondenti vyzdvihují svoji vytrvalost spojenou s výdrží v profesi a s délkou působení v resortu školství. Osobnost učitele je tvořena i pracovními kvalitami jako jsou poctivost práce, flexibilita a tvořivost. I těchto schopností si řada učitelů na sobě samých považuje. Kladně hodnoceny byly také schopnosti sebereflexe, snaha o osobní růst a ochota dále se vzdělávat. Jen málo učitelů oceňuje

své schopnosti respektovat žáky, spravedlivě je hodnotit a uznat vlastní chybu. Kriticky je ze strany učitelů hodnocena jejich nerozhodnost, nedůslednost, netrpělivost, přecitlivělost, nadměrná tolerantnost vůči žákům, emotivnost a důvěřivost. Řadě respondentů vadí, že si pracovní záležitosti přináší do svých domovů. Pouze několik málo učitelů uvedlo, že mezi slabé stránky řadí problémy s kázní, zanedbávání příprav na výuku či nedostatky v ovládnutí počítače, internetu aj. (Vašutová, 2004, s. 137).

2.4 Prestiž učitelské profese

Učitelství jakožto profese má pro společnost svoji významnost. Podle náročnosti studia a vzdělání potřebného k výkonu profese, zodpovědnosti, finančního ohodnocení aj. zaujímá příslušné místo na stupnici profesí. V České republice v roce 1993 byla sociology M. Tučkem a P. Machoninem vytvořena česká škála prestiže povolání. 1 600 respondentů ve věku 18–60 let přidělovalo sedmdesáti povoláním podle jejich významnosti různý počet bodů. Nejvíce mohlo být přiděleno 99 bodů, nejméně 1 bod. Na základě získaného průměrného počtu bodů bylo profesím přiděleno odpovídající pořadí. Česká škála prestiže povolání informovala širokou veřejnost o stavu prestiže vybraných povolání. Profese učitele na ZŠ se v roce 1992 umístila na sedmém místě s bodovým ohodnocením 66,3 bodů. Při posuzování prestiže učitelského povolání nebylo důležité, zda profesi vykonávají učitelé-muži či učitelky-ženy. Ze zjištěného vyplývalo, že i vyšší počet žen ve školství neměl negativní vliv na celkové hodnocení prestiže profese (Průcha, 2017, s. 185–187). V roce 2004 a 2007 se dostala profese učitele na ZŠ dokonce na 4. místo s bodovým ziskem 71,3 a 70,7 bodů. Od června roku 2019 je povolání učitele na ZŠ se 70,1 body na úspěšném 5. místě. Tímto bodovým ohodnocením se dostalo mezi profesi učitele na VŠ (4. místo) a profesi soudce (6. místo) (Tuček, 2019, s. 2). Společností je povolání učitele hodnoceno velice pozitivně a stále se k němu přistupuje s úctou a vážností (Urbánek, 2005, s. 54).

R. Havlík (1994, s. 213, 216) obohatil problematiku týkající se prestiže učitelské profese o zjištění, jakou významnost přikládají učitelské profesi studenti dvou pedagogických fakult v České republice. Ti svými výpověďmi zařadili profesi učitele na ZŠ na 6. místo. Z výzkumu vyplývá, že studenti učitelství přikládají učitelské profesi také vysokou prestiž. S největší pravděpodobností je to z důvodu ztotožňování se se svou budoucí profesí (Havlík, 1994, s. 212 – 214).

Samotní učitelé jsou však v hodnocení prestiže svého povolání mnohem více pochybovační (Průcha, 2002, s. 30). Nevnímají svoje povolání tak kladně jako ho vnímá

společnost. Mezinárodní šetření TALIS 2018 se zmiňuje o pouhých 16 % českých učitelů, kteří si myslí, že si společnost cení jejich profese. U začínajících učitelů je to 21 %. Důvodů, proč učitelé vnímají svoje povolání jako málo prestižní, je dozajista několik. P. Urbánek (2005, s. 56) uvádí některé z nich. Učitelé se musí mnohdy vypořádat s problematickými profesními podmínkami. Jednou z nich je finanční ohodnocení, které často není odpovídající práci učitele. Stále doznívá atmosféra totalitního režimu, učitel mnohdy čelí tlaku ze strany rodičů a společnosti a další. Hodnocení prestiže profese je úzce spojeno s profesním sebevědomím každého učitele. R. Havlík a J. Kořa (2011, s. 157–159) se zmiňují o řadě faktorů, které mohou sebevědomí učitelů negativně ovlivňovat až snižovat. Jedná se o již zmiňované nízké platové ohodnocení, vysokou míru feminizace učitelství, zdánlivě snadné studium učitelství, stárnutí učitelství a další. Zajímavé ale je, že učitelé-muži navzdory všem zmíněným faktorům a možným negativním reakcím na jejich volbu povolání ze strany společnosti vnímají prestiž své profese pozitivněji než ženy. 24 % mužů se domnívá, že profese učitele je společností hodnocena jako významná. Stejný názor zastává pouhých 13 % žen. Prestiž učitelství je nejvyšší v asijských státech jako jsou Vietnam, Spojené arabské emiráty a Singapur. Z evropských zemí se jedná o Finsko. Naopak nejnižší prestiž učitelství vnímají učitelé na Slovensku, jedná se o pouhých 5 % (Boudová, Šťastný, Basl, Zatloukal, Andrys, Pražáková, 2020, s. 29).

3 MOTIVACE A PODPORA UČITELŮ

3.1 Motivace a podpora začínajících učitelů ze strany uvádějících učitelů

Každý člověk vykonávající některou z profesí musel na samotném začátku projít obdobím zácvičku a všemu novému se naučit. Učitelé se sice na vysokých školách odborně připravují na své budoucí povolání, po nástupu do praxe jsou ale často „vhozeni“ do samotného dění a s množstvím záležitostí, na které nebyli připraveni, si musí poradit sami. Na některých dobrých českých školách se můžeme setkat s funkcí uvádějícího pedagoga. Jedná se o pedagogického pracovníka, kterému je svěřen nastupující učitel, můžeme také říct začínající učitel. Uvádějící pedagog pomáhá nastupujícímu učiteli, podporuje ho, uděluje rady a hodnotí profesní růst. V rámci hospitací pozoruje postupy při vyučování a dává zpětnou vazbu. Časové rozmezí uvádění začínajícího učitele do praxe je zpravidla jeden rok.

Náplní práce uvádějícího učitele je seznámit nastupujícího učitele s provozem školy, informovat ho o materiálním vybavení školy, školním řádu, administrativě školy, mimoškolních činnostech atd. Důležitá je pomoc při přípravě, organizaci a realizaci výuky. Začínající učitel je seznamován s kurikulárními dokumenty, učebnicemi, didaktickými testy apod. Učitel vyučující na 1. stupni ZŠ je velice často třídním učitelem. Uvádějícím učitelem je seznamován s aktivitami a povinnostmi třídního učitele. Je mu nabídnuta pomoc s přípravou a realizací třídnických hodin. Uvádějící učitel předává informace o možné intervenci při řešení výchovných problémů žáků, příp. s kým může začínající učitel v takových situacích spolupracovat.

Důležitá oblast, na kterou nastupující učitelé nejsou vysokou školou připraveni je oblast komunikace a spolupráce s rodiči žáků. Úloha uvádějícího učitele spočívá v seznámení s možnostmi kontaktu učitele a rodičů. Jedná se o kontakt osobní v podobě třídních schůzek, konzultačních hodin, dnů otevřených dveří atd. Učitel se může s rodiči spojit i prostřednictvím telefonátu či emailové pošty. Vzhledem k probíhající inkluzi je stále více kladen důraz na komunikaci s rodiči žáků se zdravotním postižením, se zdravotním a sociálním znevýhodněním, se specifickými poruchami učení či žáků mimořádně nadaných.

Uvádějící a začínající učitel spolupracují formou vzájemných hospitací a pravidelně se opakujících konzultací. Podílí se na společné organizaci akcí pro žáky i pro jejich rodiče (Podlahová, 2004, s. 48–56).

V současné době však není tato významná a tolik potřebná profese uvádějího učitele ukotvena v zákonu, vyhlášce ani v žádném školském předpisu. Rozhodnutí o tom, zda některý ze zkušenějších pedagogů bude vykonávat funkci uvádějího učitele je tak zcela na vedení školy (Prášilová, 2006, s. 112).

3.2 Motivace a podpora učitelů ze strany ředitelů škol

Povolání učitele se řadí k psychicky náročným povoláním. Úkolem každého zaměstnavatele by tak mělo být motivování učitelů i jejich podpora. Š. Vránová (2008, s. 76–84) se ve svém výzkumu zabývá výpověďmi ředitelů škol, kteří zmiňují několik motivačních faktorů, jež jsou pro učitele a jejich práci důležité. Ředitelé by měli v těchto oblastech učitele motivovat a podporovat.

Pro učitele a jeho práci je důležité vybavení pracoviště. Počítače, dataprojektory, tiskárny, kopírky a tablety se stávají běžnou součástí vybavení škol. Přesto nejsou samozřejmostí a záleží na finančních možnostech škol. Ředitelé by měli školy vybavit odbornou literaturou pro učitele, učebnicemi, kancelářskými potřebami a didaktickými pomůckami.

Důležitým motivačním faktorem jsou pracovní podmínky. Učitelé mají jasně stanovený rozvrh, podle kterého se řídí i jejich pracovní doba. Za klíčovou motivaci a podporu učitelů ředitelé považují možnost delší dovolené během léta a kratších prázdnin v průběhu celého roku.

Mnoho učitelů vykonává svoji práci pro radost. Přesto je mzda nepostradatelnou složkou, bez které by se řada učitelů neobešla. Manažeři škol zdůrazňují význam spravedlivé odměny za práci, osobního ohodnocení i odměn jako motivačního faktoru.

Ředitelé škol tvrdí, že dalším významným motivačním faktorem je posilování mezilidských vztahů ve škole. Vztahy mezi zaměstnanci manažeři aktivně posilují pořádáním různých stmelovacích akcí pro učitele, zejména vícedenních.

Učitelé jsou ze strany ředitelů podporováni možnostmi svého dalšího vzdělávání. Pravdou je, že mnohé kurzy a programy jsou finančně náročné. Ředitelé se primárně snaží poskytovat učitelům další vzdělávání, které je bezplatné. Velice si cení těch, kteří si kurzy a jiné programy platí sami, a usilují o to, aby se jejich zájem a snaha promítla i do jejich finančního ohodnocení.

Motivací i podporou učitelů je možnost pracovat samostatně. Ředitelé umožňují pedagogům učit jejich vlastním způsobem a v práci je podporují. V případě začínajících učitelů práci kontrolují a v nutných případech usměrňují.

Manažeři škol umožňují učitelům podílet se na řízení školy a spolurozhodovat v některých záležitostech. Učitelé jsou tak motivováni přinášet připomínky či nápady na zlepšení, které jsou po schválení řediteli realizovány.

3.3 Motivace a podpora učitelů ze strany školních psychologů

Školní psycholog je pedagogickým pracovníkem, který společně s výchovným poradcem, školním speciálním pedagogem a školním metodikem prevence tvoří tým pracovníků školního poradenského pracoviště. Náplní jeho práce je diagnostika a vyhledávání žáků nadaných, žáků se specifickými poruchami učení či žáků s výchovnými problémy. Jeho úloha je důležitá i při zápisu dětí do prvních tříd, tedy u přihlašování dětí k zahájení povinné školní docházky. Další činností školního psychologa je činnost poradenská. Jedná se zejména o konzultační a intervenční práci zaměřenou na jednotlivce či na skupinu. Třetí oblastí, kterou se školní psycholog zabývá, je oblast z hlediska tématu této kapitoly nejdůležitější. Školní psycholog poskytuje pedagogům odbornou metodickou podporu při práci s žáky s podpůrnými opatřeními, při práci s IVP a další. Náročnost práce učitele mnohdy dostává do nesnadných situací. Školní psycholog pro ně může být odbornou potřebnou pomocí a podporou v podobě zpětné vazby a povzbuzení (Najmonová, Faltová, Garabiková-Pártlová, et al., 2019, s. 14–16).

A. Slavíčková (2022, s. 72–77) se ve svém výzkumu zabývala otázkou podpory začínajících učitelů ze strany školních psychologů. Ukázalo se, že začínající učitelé využívají služby a poradenství školního psychologa v případech, kdy si neví rady s individuálními problémy žáků, se spoluprací s ostatními pedagogy, s administrativou a záležitostmi týkajícími se vedení jejich třídy. Učitelé také oslovují psychology ve snaze změny vlastního přístupu a ve snaze předcházet problémovým situacím, které vznikají v souvislosti se žáky. Podpora začínajících učitelů ze strany školního psychologa se týká především záležitostí z oblasti emoční, psychologické, oblasti profesního růstu, nabývání zkušeností a sebevědomí. Jedná se o konzultační činnost, kdy školní psycholog slovně podporuje začínajícího učitele při zvládnání nemalých nároků učitelské profese. Dodává učitelům sebejistotu a sebevědomí v otázkách mnohdy nesnadné komunikace se žáky. Součástí náplně práce některých školních psychologů je i nabízení psychohygienických aktivit.

3.4 Mentoring

Mentoring je jednou z metod profesionálního rozvoje, rozvoje osobnosti, sebedůvěry a sebeuvědomění člověka. Účastníky jsou dvě osoby, jejichž vztah je založený na vzájemném respektu a důvěře. Zkušenější osoba tzv. mentor předává druhé méně zkušené osobě tzv. učni rady, informace, dovednosti a zkušenosti z daného oboru. Úkolem mentora je povzbuzovat a podporovat učně při jeho práci, posilovat jeho sebevědomí, dodávat odvalu a posilovat rozvoj kariéry. Mentoring není výhodný pouze pro učně. Rozvíjí se při něm i osobnost mentora. Prostřednictvím mentoringu zdokonaluje své komunikační schopnosti, rozvíjí dovednost někoho vést, učí se novým náhledům, přispívá k rozvoji své kariéry a získává osobní uspokojení (Petrašová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 31, 35, 44).

Mentoring neboli metoda mentorování je zároveň další možností podpory učitelů v jejich práci. Probíhá způsobem, kdy učitelé s více zkušenostmi a víceletou praxí podporují své méně zkušené spolupracovníky-učitele. Mohli bychom říct, že mentorem začínajícího učitele je uvádějící učitel. Nejedná se ale vždy pouze o méně zkušené začínající učitele, tedy o učitele s praxí do 5 let. Setkáme se i s případy, kdy je mentor přidělen učiteli s praxí nad 5 let. V naší zemi zastává roli mentora 12 % učitelů. Ten je přidělen 26 % začínajících učitelů. Mezi úlohy mentoringu můžeme zařadit podporu učitelů při výuce, podporu učitelů při spolupráci s ostatními spolupracovníky, zlepšování pedagogických kompetencí, posilování profesní identity učitelů a další (Boudová, Šťastný, Basl, Zatloukal, Andrys, Pražáková, 2020, s. 23).

3.5 Supervize

Stále častěji se v současné době můžeme setkávat s metodou podpory pracujících lidí, která se nazývá supervize. Hlavním úkolem je zkvalitňování práce v určitých pracovních oborech. Mezi ně neodmyslitelně spadá i obor školství. Pozornost je věnována jedinci či skupině jedinců, v našem případě skupině učitelů, kterým supervize pomáhá řešit nejasnosti při kontaktu s lidmi v pracovním prostředí, konzultovat osobní nespokojenosti a přetížení způsobené výkonem daného povolání. Jedinec dostává reflexi o naplňování požadavků práce, podporu a uznání. Supervize pomáhá najít vhodné možnosti kooperace a organizace práce v kolektivu spolupracovníků. Supervidovaný se spolu se supervizorem pozastavuje a zamýšlí nad některými událostmi, které se odehrály během výkonu práce. Události reflektuje a konzultuje. Sděluje své pocity a zkušenosti, objasňuje si své možnosti a priority. Supervizor

provází supervidovaného celým procesem a poskytuje zpětnou vazbu (Matoušek, 2013, s. 357, 358, 374).

3.6 Vzdělávací programy pro učitele

Učitel vzdělává své žáky. Zprostředkovává informace, vyučuje novým dovednostem a rozvíjí schopnosti žáků. Sám se také může vydat cestou dalšího vzdělávání. Existuje mnoho vzdělávacích programů pro učitele, které prohlubují dosavadní znalosti a rozšiřují náhled na praxi. Národní pedagogický institut České republiky nabízí širokou škálu programů, které mohou učitelé využít pro své další vzdělávání. V nabídce mají možnost vybrat časové období, kdy by se chtěli programu zúčastnit (pololetí, měsíc). Mohou zvolit druh, tzn. zda se má program týkat vzdělávání v MŠ, ZŠ, SŠ atd. V rámci ZŠ lze zvolit 1. nebo 2. stupeň. Řada programů probíhá online, např. formou webinarů. U těch, které probíhají prezenčně má učitel možnost zvolit oblast, tj. město, kde se má program konat. Jedná se o města krajská. Některé z programů jsou zcela zdarma, jiné jsou zpoplatněné. Zaměstnavatel může učiteli na program přispět nebo si ho učitel hradí sám.

Vzdělávací programy mohou být zaměřeny na prohlubování vědomostí a rozvoj dovedností v různých vyučovacích předmětech. Velké množství z nich se týká vyučovacího předmětu Informatika, Český jazyk či Matematika. Setkáme se zde i s programy týkající se výuky cizích jazyků, rozvoje nadání u žáků, rozvoje komunikace se žáky a s jejich rodinami, výuky cizinců, školní zralosti dítěte a další (NPI, 2022 [online]).

3.7 Vzdělávací projekty pro učitele

Národní pedagogický institut České republiky nabízí kromě vzdělávacích programů pro učitele i vzdělávací projekty, prostřednictvím kterých je nabídka podpory směřována nejen k učitelům, ale i k celé škole. Učitelé i vedení školy si mohou vybrat ze širokého spektra vzdělávacích projektů. Pro zajímavost uvádíme názvy některých z nich – Podpora škol v kontextu digitalizace, Posilování kompetencí pedagogických pracovníků při práci s heterogenními skupinami žáků, Předškolní a prvostupňové vzdělávání a další (NPI, 2022 [online]).

V současné době chybí ve školství celistvý systém profesní podpory učitelů a ředitelů. Vzdělávací projekt SYPO – Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů na tuto skutečnost reaguje svou koncepcí. Hlavními body jsou stálá konference ředitelů, podpora začínajících učitelů a transformace systému DVPP. Realizace projektu začala 1.1.2018 a trvá

do 30.6.2023. Cílem projektu SYPO je vytvoření celistvé podpory, která zvyšuje rozvoj v dané profesi. Skupinou, na kterou je projekt zaměřený je skupina ředitelů, začínajících učitelů, dětí, žáků, studentů, zřizovatelů škol atd. Jednou z důležitých aktivit, kterou projekt nabízí je realizace vzdělávacích programů v prezenční či online formě pro učitele i ředitele. Neopomenutelnou aktivitou je i tvorba návrhu, jak spolu s uvádějícím pedagogem a vedením školy soustavně podporovat začínající učitele (NPI [online]).

3.8 Zaměstnanecké benefity učitelů

Mzda, spravedlivá finanční odměna za poctivě vykonanou práci, objevující se každý měsíc na bankovním účtu, není jedinou odměnou, kterou učitel od státu a svého zaměstnavatele dostává. Nabízí se mu mnoho dalších benefitů, kterých může využívat pro zpestření a zkvalitnění svého života, a které mu mohou pomoci ušetřit nemalý obnos peněz.

Učitelům bývá poskytován příspěvek na stravné, zejména ve školní jídelně. Užitečným benefitem je čerpání financí z fondu FKSP, tzn. Fondu kulturních a sociálních potřeb. Finance mohou být použity pro výkon sportovních aktivit, rekreačních aktivit v podobě pobytů v pobytových zařízení či pro návštěvu divadel, muzeí atd. Řada zaměstnavatelů pořádá pro své zaměstnance slavnostní obědy či večere. Setkat se můžeme i s vícedenními pobyty. V neposlední řadě bývá mnohdy zaměstnancům finančně hrazeno zvyšování kvalifikace v podobě nejrůznějších webinářů, seminářů, kurzů, přednášek apod. Mezi další zaměstnanecké benefity učitelů můžeme zařadit dary k životnímu jubileu, příspěvek na očkování, příspěvek na penzijní pojištění či zvýhodněné telefonní tarify (Vránová, 2013, s. 134, 135).

4 VYBRANÉ PROBLÉMY A RIZIKA UČITELSKÉ PROFESE

4.1 Profesionální připravenost a „šok z reality“

Učitelem se bezpochyby může stát pouze ten, kdo je profesně připravený. V České republice musí učitel ZŠ úspěšně absolvovat pětileté studium na některé z pedagogických fakult, které by absolventa měly učinit pedagogicky způsobilým k tomu, aby mohl efektivně vykonávat svou profesi. Pedagogická způsobilost zahrnuje odbornou připravenost, praktické dovednosti, osobnostní předpoklady atd. Při státních závěrečných zkouškách jsou však ověřovány pouze odborné znalosti studenta, nikoliv praktické dovednosti, osobnostní předpoklady a další. Mnohdy tedy dochází k tomu, že absolventi pedagogických fakult nejsou připraveni na výkon svého povolání (Urbánek, 2005, s. 99).

Formální studium zahrnuje několik oblastí, v rámci kterých by budoucí učitelé měli být připraveni. Mezi důležité bychom mohli zařadit obsahovou stránku vyučovaných předmětů, didaktiku vyučovaných předmětů a obecnou pedagogiku. Mezinárodní šetření o vyučování a učení TALIS 2018 přináší výsledky, do jaké míry se učitelé cítí být připraveni v daných oblastech a jsou tak „zralí“ na výkon své profese. Celková připravenost od roku 2013 výrazně poklesla. Z hlediska obsahové stránky vyučovaných předmětů se cítilo být připraveno na výuku 78 % dotazovaných, v roce 2013 se jednalo o 99 %. Didaktikou vyučovaných předmětů se cítilo být vybaveno 60 % dotazovaných. Oproti roku 2013, kdy bylo 91 %, se opět jedná o pokles. Další oblastí, která je z důvodu dnešního inkluzivního vzdělávání nezanedbatelná je oblast výuky v prostředí s různě nadanými žáky. Na tu je velmi dobře či dobře připraveno pouhých 18 % českých učitelů. Podprůměrný výsledek se objevil i v posuzování oblasti chování žáků a vedení třídy (54 %). Poslední stránkou, kterou zde zmíníme, je zkoumaná a posuzovaná stránka využívání ICT (informačních a komunikačních technologií). Stále neuplynulo mnoho času od doby, kdy z důvodu pandemie COVID-19 musela být realizována distanční výuka, tedy výuka formou online. V současné době je již situace klidnější, ale s onemocněním způsobeným koronavirem se stále v některých případech můžeme setkat. Nelze vyvrátit, že nás opět kdykoli může zasáhnout rozšířená pandemie COVID-19, z důvodu které by mohla být znovu ovlivněna výuka a učitelé by museli přejít do online prostoru. Nejen z tohoto důvodu by učitelé ve své práci měli umět využívat ICT (Boudová, Šťastný, Basl, Zatloukal, Andrys, Pražáková, 2020, s. 17–18).

Jak již bylo výše zmíněno profesně připravený absolvent může vykonávat profesi učitele. S nástupem do práce však může přijít nepříjemný pocit zklamání či vystřízlivění. Tento pocit bývá nazýván jako „šok z reality“. Začínající učitel byl vysokou školou na povolání připraven a během přípravy si vytvořil představu, ze které pak vychází očekávání, jak bude realita učitelské praxe vypadat. Zklamání pak přichází v momentě, kdy se realita neseťkává s očekáváním, ba naopak se od nich odlišuje. Začínajícího učitele mohou vzápětí provázet pocity vlastní nedostatečnosti a důležitou roli zde hraje schopnost učitele se s odlišnou realitou vyrovnat.

Velkou pomocí na začátku profesní dráhy může být pro začínajícího učitele profesní zázemí, do kterého přichází. Významná je kvalita žáků, klima školy, způsob vedení školy, ustanovení uvádějícího učitele či režim školy, který může začínajícím učitelům ulehčit vstup do povolání. Příjemnější nástup spočívá v postupném zvyšování profesních nároků a k oddálení výkonu náročnějších činností. S takovým režimem škol se však v České republice neseťkáme. Ihned po nástupu do práce musí učitel v plném rozsahu plnit všechny povinnosti, které jeho profese přináší (Urbánek, 2005, s. 95–97).

4.2 Problematika učitelských sborů a sociálního klimatu

Lidské vztahy, v našem případě zejména ty profesní, jsou vždy velice citlivým tématem. I když by se zdálo, že všechny učitele spojuje jeden a tentýž cíl – vzdělávání žáků, může v učitelských sborech docházet ke vzájemnému nepochopení, nedůvěře či k nedocnění (Urbánek, 2005, s. 103).

Velkým problémem učitelských sborů může být kvalifikovanost učitelů. Není obecným pravidlem, že každý aprobovaný učitel vykonává své povolání. Mnoho učitelů ze školství v průběhu svého života odejde nebo do něj vůbec nenastoupí. Aprobovaných učitelů je poté nedostatek, a to se stává důvodem, proč jsou zaměstnáváni a vyučují i neaprobovaní učitelé. Celá tato skutečnost může způsobovat nepříjemnou atmosféru učitelského sboru a může vést ke sporům mezi kvalifikovanými a nekvalifikovanými učiteli (Urbánek, 2005, s. 104–109).

Nepříznivým faktorem, který může ovlivňovat soudržnost učitelských sborů je také věk učitelů. P. Urbánek (2005, s. 117–118) uvádí, že stejnorodá skupina učitelů nemusí být vždy v souladu. Každá věková kategorie se vyznačuje specifickými charakteristikami a projevy a může tak docházet ke střetu zájmů. Optimální situace nastává, když jsou v pedagogickém sboru zastoupeny všechny věkové skupiny učitelů (starší učitelé, střední věková generace

a začínající učitelé), které se vzájemně doplňují a s postupem času na sebe navazují. Věková rozmanitost sboru s sebou přináší i další výhody v podobě čerpání mateřské dovolené a odchodů do důchodu. Školy s věkově různorodým pedagogickým sborem se nemusí potýkat s tím, že by velké množství učitelů odešlo ve stejnou dobu do důchodu či že by velké množství učitelek odešlo ve stejný čas na mateřskou dovolenou.

Dalším problémem učitelských sborů, který bude blíže představený v nadcházející podkapitole této diplomové práce, je feminizace učitelských sborů.

4.3 Feminizace učitelských sborů

Feminizace je společenským jevem, kdy dochází k situaci postupného nabývání převahy žen v některé z profesí. Velké množství povolání ženy z důvodu nevhodného pracovního prostředí, psychické či fyzické zátěže vykonávat nemohou. Orientují se tak na obory, které jsou pro ně po psychické i fyzické stránce přijatelnější. Mezi ně můžeme zařadit obor zdravotnictví, sociální péče, peněžnictví, pojišťovnictví, ubytovacích služeb a obor školství a učitelství. Ve všech zmíněných odvětvích mohou ženy využít svých typicky ženských vlastností potřebných pro výkon daného povolání. Jedná se zejména o pečlivost, trpělivost, přesnost, smysl pro detail a další (Gobyová, 1994, s. 5). V oboru učitelství ženy disponují svým kladným vztahem a přístupem k dětem, který mnohdy vychází z jejich mateřského pudu.

K feminizaci ve školství dochází z několika důvodů. V. Pařízek (2000, s. 40) zmiňuje dvě klíčové příčiny. Zvyšování počtu žen ve školství je způsobeno vyšší zaměstnaností žen ve vyspělých zemích. Druhou příčinou jsou specifika učitelské práce. Problematicky vnímaná prestiž povolání a dlouhodobě neodpovídající mzdy nejsou dostatečným motivem, aby práci učitele vykonávali muži. S. Bendl (2002a, s. 26–28) také uvádí, že vyšší počet žen může být způsoben menší obtížností vysokoškolského přípravného studia učitelů oproti oborům na jiných vysokých školách.

I v současné době se ve školách setkáváme s početní převahou učitelek-žen. Zatímco na 2. stupni můžeme vidět kromě žen i učitele-muže, na 1. stupni je zastoupení mužů střídmejší, mnohdy i nulové.

Více než před sto lety byla situace odlišná. V období první republiky tvořily ženy pouhou jednu třetinu učitelského sboru. Po druhé světové válce vyučovalo na českých školách 40 % žen z celkového počtu učitelů. Na začátku padesátých let minulého století se počet žen a mužů vyučujících na základních školách vyrovnal. Vyrovnání počtu zřejmě ovlivnilo

zakládání většího počtu základních škol, schválení 1. a 2. školského zákona (z roku 1948 a 1953) a výše zmíněný požadavek zvýšení zaměstnanosti žen. Od té doby docházelo k trvalému zvyšování podílu žen v učitelských sborech. Ve školním roce 1965/1966 byl podíl žen 71,1 %, v roce 1980/1981 došlo k navýšení na 80,3 % a ve školním roce 1985/1986 se jednalo o podíl 83,2 %. K mírnému poklesu počtu žen došlo na počátku devadesátých let (82,3 %). Ve školním roce 2000/2001 se počet žen opět začal zvyšovat. Ženy tvořily 84,4 % z celkového počtu učitelů (Bendl, 2002a, s. 23–24). Dle ČSÚ (2021 [online]) vyučovalo na 1. stupni ZŠ v roce 2020 34 057 učitelů, z toho 31 993 žen a 2 064 mužů. Podíl učitelek-žen se výrazně navýšil a činil celých 94 %.

Řada pedagogů upozorňuje na negativní dopady spojené s jevem feminizace. Z důvodu vysokého počtu žen ve školách vznikají jednostranné učitelské sbory, ve kterých může docházet k nepochopení z důvodu absence mužského pohledu na věc. Dalším negativním důsledkem je postrádání mužského prvku a vzoru ve výchově a vzdělávání žáků (Gobyová, 1994, s. 5).

Dle V. Pařízka (2000, s. 41) feminizace ve školství není negativním fenoménem, který by snižoval kvalitu vzdělávání českých žáků. Učitelkám-ženám bývá vytýkáno, že z důvodu péče o vlastní děti vykazují menší ochotu věnovat čas svému povolání. Ve skutečnosti bylo zjištěno, že profesní časová zátěž žen je o 6 % vyšší než u mužů.

4.4 Finanční ohodnocení

Profese učitele a s ní spojené finanční ohodnocení je velice kontroverzním tématem. Domníváme se, že každý z nás už někdy zaslechl či si přečetl o tom, že jsou učitelské platy nedostačující a práce učitelů je tak podhodnocená. Obzvláště v souvislosti s platy učitelů-mužů nabývá toto téma negativistického rázu. Myslíme si, že velké množství mužů se setká s negativní reakcí na výběr povolání učitele právě v souvislosti s budoucím nízkým platovým ohodnocením. Věty typu: „Jak chce učitel-muž uživit z učitelského platu rodinu“? či Učitel-muž si s platem učitele nikdy nenašetří a na případnou hypotéku nedosáhne“ jsme možná mnozí z nás nejednou zaslechl. Jaká je však skutečnost? Jsou platy učitelů opravdu nedostačující?

Učitel na základní škole se obvykle se svým dosaženým vysokoškolským vzděláním (titul Mgr.) řadí do 12. platové třídy. Podle délky praxe ve školství se mění finanční ohodnocení. Platí, že čím déle učitel vykonává své povolání, tím vyšší je i vyplacená finanční částka za odvedenou práci. Délka praxe se počítá do 2, 6, 12, 19, 27, 32 let a nad 32 let. Rozdíl mezi 2 roky praxe a nad 32 let praxe činí v současné době téměř 10 000 Kč hrubé mzdy.

(Pedagogická komora, 2022 [online]). Platy učitelů s přibývajícím rokem praxe rostou pomalu, ale po celou dobu jejich kariéry (Münich, Smolka, 2022, s. 2).

Mezi učiteli na středních školách a na 2. stupni základních škol je patrný jeden z nejnižších genderových rozdílů v odměňování ze všech profesí, který dosahuje hodnoty pouze kolem 1 %, což je výrazně méně než průměrných 22 % za ČR jako celek (Křížková, Volejníčková, Vohlídalová, 2018, s. 115). Finanční ohodnocení učitelů-mužů je téměř identické s finančním ohodnocením učitelek-žen, zatímco u jiných profesí dochází k rozdílu finančního ohodnocení z hlediska pohlaví pracovníka. To může být důvodem, proč bývá tvrzeno, že učitelé-muži mají nízký plat.

Muži jsou vnímáni jako ti, kdo primárně živí svoji rodinu (Křížková, Volejníčková, Vohlídalová, 2018, s. 118). Platy učitelů-mužů tak bývají často diskutovaným tématem. Finanční ohodnocení učitelů se za posledních 10 let změnilo. Průměrná hrubá měsíční mzda učitelů na základních školách činila v roce 2013 26 756 Kč. V každém následujícím roce byl viditelný její nárůst. V roce 2017 se navýšila na částku 32 114 Kč a v roce 2020 na částku 45 067 Kč. Z hlediska pohlaví průměrná hrubá měsíční mzda učitelek-žen v roce 2020 činila 45 186 Kč a u učitelů-mužů 44 360 Kč. Zde je viditelný rozdíl ve finančním ohodnocení žen a mužů ve prospěch žen (ČSÚ, 2021 [online]).

Rok	Průměrná hrubá měsíční mzda učitelů na ZŠ v Kč
2013	26 756
2014	27 518
2015	28 365
2016	29 779
2017	32 114
2018	35 692
2019	41 207
2020	45 067

Tab. 1 Vývoj průměrné hrubé měsíční mzdy učitelů na ZŠ v průběhu 8 let

(Zdroj: ČSÚ, 2021 [online])

Rok	Průměrná hrubá měsíční mzda učitelek-žen na ZŠ v Kč
2013	26 749
2014	27 518
2015	28 343
2016	29 755
2017	32 026
2018	35 646
2019	41 212
2020	45 186

Tab. 2 Vývoj průměrné hrubé měsíční mzdy učitelek-žen na ZŠ v průběhu 8 let

(Zdroj: ČSÚ, 2021 [online])

Rok	Průměrná hrubá měsíční mzda učitelů-mužů na ZŠ v Kč
2013	26 804
2014	27 512
2015	28 504
2016	29 936
2017	32 671
2018	35 978
2019	41 182
2020	44 360

Tab. 3 Vývoj průměrné hrubé měsíční mzdy učitelů-mužů na ZŠ v průběhu 8 let

(Zdroj: ČSÚ, 2021 [online])

Výše průměrné hrubé měsíční mzdy se může zdát být zajímavá, ale velké množství řadových učitelů takto finančně ohodnocených není (např. začínající učitel).

Když se podíváme na aktuální platovou tabulku učitelů z roku 2022, získáme údaje, kolik činí současná měsíční finanční odměna. Učitelé s praxí do 2 let si vydělají 32 820 Kč hrubé měsíční mzdy. Učitelé s praxí do 19 let 36 300 Kč a učitelé s nejdelší praxí, tj. s praxí nad 32 let si vydělají 42 780 Kč hrubé měsíční mzdy (Pedagogická komora, 2022 [online]).

Platový stupeň	Praxe	Platová třída										
		4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	do 2 let	15540	16860	18230	19750	25040	31290	31550	32120	32820	33600	34860
2	do 6 let	16110	17460	18990	20560	25760	31560	31850	32690	33500	34620	36490
3	do 12 let	17120	18620	20200	22000	26430	31930	32330	33100	34850	36070	38450
4	do 19 let	18300	19870	21600	23380	27650	32590	33330	34340	36300	38720	41640
5	do 27 let	19470	21170	23000	25020	28870	33600	34380	35780	38560	41700	45750
6	do 32 let	21130	22980	24890	27050	30920	35330	36290	37770	41780	45140	49450
7	nad 32 let	21720	23580	25590	27810	21800	36130	37060	38790	42780	46260	50630

Tab. 4 Tarifní tabulka pro pedagogické pracovníky platná od 1. ledna 2022

(Zdroj: *Pedagogická komora, 2022 [online]*)

V roce 2021 odpovídala hrubá měsíční mzda učitelů 122 % průměrné mzdy v ekonomickém sektoru. V nadcházejícím období a zřejmě i v roce 2023 dojde k mírnému poklesu této mzdy a sice na 119 % průměrné mzdy (Münich, Smolka, 2022, s. 1).

Finanční ohodnocení učitelů se za posledních 10 let pomalu, ale přeci navýšilo. I přesto, že základní tabulkový plat učitele-muže je stejně vysoký jako základní tabulkový plat učitelky-ženy, muži bývají často oproti ženám zvýhodněni. Aby muži ze školství neodcházeli, je ve snaze zaměstnavatelů dávat jim možnost vydělat si více peněz. Při tvorbě úvazků jsou mužům například navyšovány úvazky. V případě, že muž pracuje na více školách, se zaměstnavatelé snaží přizpůsobit pracovní podmínky tak, aby byla práce na více pracovištích umožněna (Křížková, Volejníčková, Vohlídalová, 2018, s. 119).

4.5 Psychická náročnost učitelské profese a časová zátěž učitelů

Učitelská profese neodmyslitelně patří mezi psychicky náročná povolání. Vyžaduje vysokou míru koncentrace, zodpovědnosti a sebekontroly. Nezbytný je kontakt a práce s lidmi, především s dětmi, a pohotová reakce na možný neočekávaný vývoj edukační situace, jemuž se učitel musí mnohdy přizpůsobit. Profesní zátěž se také odráží v kontrole učitele ze strany samotných žáků. Ti učitele přirozeně neustále pozorují a poslouchají. Na druhé straně i učitel musí neustále pozorovat, hodnotit své žáky a naslouchat jim. Velkou roli zde opět hraje

„odolnost“ učitele vůči psychické náročnosti a schopnost vyrovnávat se s případným neúspěchem.

Aspektem, který úzce souvisí s vnímanou psychickou náročností profese, je spokojenost učitelů s prací (Urbánek, 2005, s. 121–124). Česká republika v této zkoumané oblasti dosahuje úctyhodného výsledku. 90 % českých učitelů uvedlo, že je ve svém zaměstnání celkově spokojeno (Boudová, Šťastný, Basl, Zatloukal, Andrys, Pražáková, 2020, s. 9).

Povolání učitele bývá společností často mylně označováno jako časově nenáročné. Učitel je brán jako ten, kdo si pouze odbude stanovený rozsah vyučovacích hodin a poté má volno. Realita je však odlišná. Rozsah práce učitele je tvořen přímou vyučovací povinností (dle výše úvazku), ale i nepřímou vyučovací povinností, která bývá velice často časově náročnější (Urbánek, 2005, s. 125).

Přímá vyučovací povinnost spočívá v přímém kontaktu s žáky a jejich vyučování. Učitel a žáci spolu tráví čas ve škole nebo mimo ni. Náplní nepřímé vyučovací povinnosti bývají přípravy na další vyučovací hodiny, příprava pomůcek, opravování testů a hodnocení, porady a schůze učitelů s vedením školy, třídní schůzky, konzultace s rodiči, administrativní záležitosti týkající se žáků (tvorba IVP, tvorba pedagogických zpráv základní školy atd.), vyřizování e-mailů a zpráv, podílení se na akcích školy (dny otevřených dveří, projektové dny atd.) apod. Opomenuta nesmí být ani pohotovost či suplování, které bývá proplacené, avšak opět velice časově náročné.

Práce učitele je psychicky a časově velice náročná. Lidé vykonávající jiná povolání mohou přijít domů s čistou myslí a pracovní záležitosti „nechat za dveřmi svého pracoviště“. Učitel mnohdy ve svých myšlenkách i v prostředí domova po své pracovní době stále pracuje.

4.6 Syndrom vyhoření (burnout efekt)

Jak již bylo výše zmíněno povolání učitele je psychicky, časově i fyzicky náročné. Učitelé se častokrát musí vypořádat s tlaky ze strany žáků, rodičů žáků, spolupracovníků, či vedení školy. Tlaky mohou také působit ze strany samotné edukace. Takové situace nejsou pro samotné učitele příjemné. Velice zde záleží na osobnosti každého učitele a jeho schopnosti vyrovnávat se se stresem způsobeným výše zmíněnými stresory.

Jsou mezi námi tací učitelé, kteří se se stresem vyrovnávají těžce nebo se s ním vyrovnat neumí (Urbánek, 2005, s. 131). Nastává období první frustrace (Čapek, Příkazská, Šmejkal,

2021, s. 12). Učitelé nemají ze své práce radost, nepřináší jim uspokojení a potěšení a často dochází až k naprosté apatii. Zájem o práci klesne, nebo se vytratí definitivně.

Dlouhodobé působení psychického tlaku a časové i fyzické zátěže může vést k pocitům úplného psychického i fyzického vyčerpání. Takový proces bývá označován jako profesní vyhasínání a jeho výsledným stavem je syndrom vyhoření (burnout efekt) (Urbánek, 2005, s. 132).

Syndrom vyhoření „je především psychický stav, prožitek vyčerpání“. Mezi povolání ohrožená jeho výskytem spadají nejčastěji povolání spjatá s kontaktem, komunikací a prací s lidmi. Mezi tato povolání můžeme nepochybně zařadit i povolání učitele.

Syndrom vyhoření se projevuje zejména v oblasti psychické, a to únavou, kognitivním a emočním vyčerpáním (Čapek, Příkazská, Šmejkal, 2021, s. 10). Symptomy dotýkající se kognitivní oblasti člověka jsou roztěkanost, nesoustředěnost, stereotyp v myšlení, omezená paměť, útěk do světa fantazie atd. Z hlediska oblasti emocionální se u člověka se syndromem vyhoření mohou projevovat pocity deprese, úzkosti, strachu a beznaděje. Častá je nechuť, podrážděnost, nemluvnost, sklíčenost a další. Burnout se může promítnout i do oblasti tělesné (bušení srdce, bolesti hlavy, zrychlené dýchání, objevování tiků, poruchy zažívání, svalové napětí, poruchy spánku apod.) či sociální (Čapek, Příkazská, Šmejkal, 2021, s. 65). Dochází ke ztrátě zájmu být ve společnosti lidí a komunikovat s nimi. Upřednostňována je samota a uzavřenost (Čapek, Příkazská, Šmejkal, 2021, s. 56).

Podnětů, které vedou ke vzniku syndromu vyhoření může být několik. Nejběžněji uváděnými obecnými příčinami vzniku bývá nesoulad rolí, nadměrná odpovědnost, nedostatek samostatnosti a nezávislosti, přílišná očekávání, chybějící podpora ze strany nadřízených, časová zátěž a mnoho dalších příčin (Čapek, Příkazská, Šmejkal, 2021, s. 10). Podívejme se však na příčiny pramenící přímo z učitelské práce. Důvodem, proč se u učitelů vyskytuje syndrom vyhoření, může být nezáměr ze strany žáků, jejich neúspěch či nekázeň spojená s hlukem. Kritika a nedůvěra ze strany rodičů, nadměrné a zatěžující vyřizování administrativních záležitostí, nesoulad s vedením školy, ranní vstávání, kritika ze strany společnosti a neúspěch samotného učitele mohou být dalšími příčinami, proč dochází ke vzniku syndromu vyhoření (Justová, 2014, s. 122–123).

Dle A. Horákové (2012, s. 48–49) prokazují vyšší míru psychického vyčerpání pedagogové staršího věku, kteří profesi vykonávají déle. Psychicky vyčerpanější jsou také pedagogové, kteří pracují s dětmi s postižením. Ti, kteří pracují s dětmi bez postižení jsou méně

psychicky vyčerpaní. Z hlediska pohlaví pocít'ují větší vyčerpaní a sklon k syndromu vyhoření učitelky-ženy. U učitelů-mužů nebyla zjištěna tak vysoká míra vyčerpanosti po psychické stránce.

Učitelé využívají mnoha prostředků, které jim pomáhají vyrovnávat se se stresem a syndromem vyhoření. Nejvíce vyhledávané jsou rozhovory s přáteli či s rodinou (84 % učitelek). Až 79 % učitelek užívá léky na zklidnění psychiky a léky, které zmírňují bolesti hlavy. 74 % učitelek považuje za důležité upravit si denní režim a věnovat delší dobu odpočinku a spánku. Vhodným prostředkem, který pomáhá zvládat psychicky zátěžové situace je dle 70 % učitelek pití alkoholických nápojů. Procentuálně nižší zastoupení měly u učitelek využívané prostředky jako jsou kouření, četba knih, poslech hudby, věnování se sportovním aktivitám atd. (Řehulka, Řehulková, 1998, s. 107–108).

Existuje mnoho doporučených návodů a rad, jak předcházet vzniku stresu a syndromu vyhoření. Učitelé by neměli zapomínat na dostatečný odpočinek a zařazování přestávek. Měli by umět říct „NE“ v případě, kdy dochází k pocitu přetíženosti. Mezi další opatření můžeme zařadit stanovování si splnitelných cílů, plánů práce a priorit. Mít někoho, na koho se může člověk obrátit a svěřit se mu je nezbytné (Hennig, Keller, 1995, s. 93). Učitel by měl zůstat při práci pozitivní a optimistický. Měl by si věřit, umět se ocenit, pečovat o své tělo a obklopovat se pouze dobrými lidmi, kteří ho podporují (Čapek, Příkazská, Šmejkal, 2021, s. 45–46). Významný faktor, který může zabránit vzniku syndromu vyhoření u učitelů je klima na pracovišti, v našem případě ve škole. Měla by zde vládnout příjemná atmosféra, podpora ze strany ostatních učitelů a nadřízených, kolegiálnost, shoda mezi učiteli, dodržování nastavených pravidel, vzájemná úcta a respekt (Čapek, Příkazská, Šmejkal, 2021, s. 19).

EMPIRICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

5.1 Charakteristika výzkumného problému

Působení učitele-muže na 1. stupni ZŠ bývá zmiňovaným a diskutovaným tématem. Z okolí širší veřejnosti můžeme slyšet, že jsou muži pro vzdělávání a výchovu žáků potřební. Poskytují žákům mužský vzor a na rozdíl od žen, které mnohdy odejdou na mateřskou dovolenou, se žákům mohou věnovat soustavně delší dobu.

I nyní se stále můžeme setkat s učiteli-muži na 1. stupni ZŠ. Je jich však několikanásobně méně než učitelek-žen a někteří navzdory už tak malému počtu ze školství z různého důvodu odejdou. Právě možnými příčinami odchodů učitelů-mužů ze školství se budeme zabývat v následující části práce.

5.2 Cíle výzkumu

Hlavní výzkumný cíl

Cílem je zjistit, jaké jsou možné příčiny odchodů mužů ze školství.

Dílčí výzkumné cíle

Dílčí výzkumný cíl 1: Zjistit, jaká byla motivace pro volbu povolání učitele na 1. stupni ZŠ, připravenost na povolání a očekávání od povolání.

Dílčí výzkumný cíl 2: Zjistit, jak je učitel-muž na 1. stupni ZŠ vnímán svými spolupracovníky.

Dílčí výzkumný cíl 3: Zjistit, jak učitel-muž na 1. stupni ZŠ vnímá spolupráci s rodiči žáků.

Dílčí výzkumný cíl 4: Zjistit, zda jsou učitelé-muži na 1. stupni ZŠ motivováni a podporováni ze strany vedení školy či spolupracovníků, případně jak.

Dílčí výzkumný cíl 5: Zjistit, co může být důvodem odchodů mužů ze školství.

5.3 Výzkumné otázky

1. Jaká byla motivace pro volbu povolání učitele na 1. stupni ZŠ?
2. Cítil se učitel-muž po absolvování VŠ připravený na své povolání?
3. Měl či má učitel-muž od svého povolání očekávání, případně jaká?

4. Jak je učitel-muž na 1. stupni ZŠ vnímán svými spolupracovníky?
5. Jak vnímá učitel-muž na 1. stupni ZŠ spolupráci s rodiči žáků?
6. Je učitel-muž na 1. stupni ZŠ motivován a podporován ze strany vedení školy či spolupracovníků, případně jak?
7. Co může být důvodem odchodů mužů ze školství?

5.4 Charakteristika výzkumného šetření

Pro zpracování tématu bylo použito kvalitativní šetření, které pracuje s menším počtem participantů. Jako výzkumnou metodu jsme s ohledem na zvolené cíle použili metodu dotazování. Zvoleným výzkumným nástrojem byl hloubkový polostrukturovaný rozhovor, který byl rozdělen do několika tematických oblastí. Konkrétně se jednalo o interview s vlastní strukturou položek. Všechny rozhovory proběhly z důvodu časových možností a vyvarování se překonávání velkých vzdáleností mezi výzkumníkem a participanty formou online na platformách MC Teams a Messenger.

Výzkumného šetření se zúčastnily dvě skupiny participantů. První skupina byla tvořena učiteli-muži, kteří v současné době vykonávají povolání učitele na 1. stupni ZŠ. Do druhé skupiny byli zařazeni učitelé-muži, kteří určitou dobu vykonávali povolání učitele na 1. stupni ZŠ, ale z jistého důvodu ze školství odešli. K vytvoření dvou skupin učitelů nás vedl zájem o zjištění, jaké jsou skutečné příčiny odchodů mužů ze školství a co považují pracující učitelé za rizika učitelské profese, která by následně mohla vést k jejich odchodu z resortu školství.

Sběr dat probíhal v časovém intervalu od 23.2. do 11.3.2023.

5.5 Tematické oblasti polostrukturovaného rozhovoru

Úvodní otázka rozhovoru zjišťovala, kolik let participant vykonává či vykonával povolání učitele na 1. stupni ZŠ. Jednalo se o zařazení participantů do jedné z etap učitelské profese dle J. Průchy. Položením druhé úvodní otázky jsme zjistili, na kolika ZŠ dosud participant vyučoval. Považovali jsme za podstatné mít v povědomí, zda participant při zodpovídání otázek vychází ze zkušenosti s působením na jedné škole, či na více školách.

První oblast polostrukturovaného rozhovoru se zaměřovala na motivaci pro volbu vysokoškolského studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Zjišťovali jsme také, zda byl participant ve svém oboru jediný muž, či zda si studium oboru zvolilo více mužů. Dále byly zařazeny otázky týkající se připravenosti na budoucí povolání učitele. V první oblasti

polostrukturovaného rozhovoru jsme se také tázali, zda měl participant od svého povolání očekávání a případně jaká.

Druhá část rozhovoru se zabývala vnímáním učitele-muže na 1. stupni ZŠ ze strany jeho spolupracovníků. Nebyli opomenuti ani rodiče žáků a spolupráce s nimi.

V další části rozhovoru jsme se dotazovali na motivaci a podporu nejen začínajících učitelů ze strany svých nadřízených a spolupracovníků.

Poslední oblast rozhovoru byla zaměřena již na konkrétní příčiny odchodů učitelů-mužů ze školství. Tázali jsme se participantů obou vytvořených skupin. U participantů, kteří v současné době vyučují na základních školách se jednalo o čistě hypotetický náhled na možnou situaci. Učitelé, kteří ze školství odešli byli také dotazováni na charakter nově vykonávaného povolání.

5.6 Etické otázky

Každý participant byl opětovně tázán, zda souhlasí s účastí ve výzkumu. Jeho souhlas byl nahrán jako hlasový záznam. Bylo také zjišťováno, zda participant souhlasí s možností nahrávání celého rozhovoru na mobilní telefon a počítač. Opět tento souhlas dokládá hlasový záznam.

Z důvodu zachování ochrany osobních údajů a anonymity nejsou v diplomové práci uváděna jména ani příjmení participantů. Všichni zúčastnění byli ujištěni, že veškeré získané informace použijeme pouze pro účely výzkumu.

Během rozhovoru byly otázky pokládány jednoznačně, srozumitelně a taktně. Nabízely možnost široce otevřené odpovědi. V případě citlivějšího a osobnějšiho charakteru odpovědi nemusel participant odpovídat.

5.7 Výzkumný vzorek

Pro tento kvalitativní výzkum bylo osloveno a vybráno 6 participantů, kteří byli zařazeni do dvou skupin o stejném počtu. První skupinu tvořili učitelé-muži, kteří v současné době vykonávají povolání učitele na 1. stupni ZŠ. Do druhé skupiny byli zařazeni učitelé-muži, kteří určitou dobu vykonávali povolání učitele na 1. stupni ZŠ, ale z jistého důvodu ze školství odešli. Výběr byl záměrný. Většina participantů byla vybrána na základě doporučení. Délka učitelské praxe nebyla pro toto šetření důležitá a třídnictví bylo výhodou.

1. skupina participantů: Učitelé-muži vyučující na 1. stupni ZŠ
 - Participant 1 (P1):** učitel 1. ročníku ZŠ, třídní učitel vyučující a spolupracující s párovým učitelem. Své povolání vykonává 7 měsíců a považuje se za začínajícího učitele. Vyučuje na první základní škole.
 - Participant 2 (P2):** učitel 3. ročníku ZŠ, třídní učitel. Své povolání na 1. stupni ZŠ vykonává 4. rokem a považuje se spíše za zkušenějšího učitele. Vyučuje na první základní škole.
 - Participant 3 (P3):** učitel 4. ročníku ZŠ, třídní učitel. Své povolání vykonává 3. rokem a považuje se za začínajícího učitele. Vyučuje v pořadí na druhé základní škole.

2. skupina participantů: Učitelé-muži, kteří určitou dobu vyučovali na ZŠ, ale z různých důvodů ze školství odešli
 - Participant 4 (P4):** bývalý učitel, netřídní učitel. Své povolání vykonával 1 rok a považoval se za začínajícího učitele. Vyučoval na jedné základní škole.
 - Participant 5 (P5):** bývalý učitel, třídní učitel. Povolání učitele na 1. stupni ZŠ vykonával 1 rok a považoval se spíše za začínajícího učitele. Vyučoval na jedné základní škole.
 - Participant 6 (P6):** bývalý učitel, třídní učitel. Své povolání vykonával 17 let a považoval se za zkušeného učitele. Vyučoval na třech základních školách.

5.8 Průběh výzkumného šetření

Aby mohlo výzkumné šetření proběhnout, bylo nutno rozdělit jej na 3 části, které na sebe plynule navazovaly.

Příprava rozhovorů

V rámci přípravy na rozhovor nejdříve došlo ke stanovení hlavního cíle výzkumu. Ten vedl k zamyšlení se nad výzkumnými oblastmi. Poté, co byly stanoveny výzkumné oblasti, jsme se mohli posunout k formulaci dílčích výzkumných cílů a výzkumných otázek. Otázky rozhovoru byly poté vytvořeny tak, aby tematicky odpovídaly jednotlivým dílčím výzkumným otázkám, na které je hledána odpověď.

Realizace rozhovorů

Po výběru vhodných participantů, kteří souhlasili s účastí ve výzkumu, jsme již mohli přistoupit k realizaci rozhovorů. Všichni participanté byli kontaktováni a následovalo stanovení vhodného termínu k uskutečnění rozhovorů. Rozhovory byly realizovány v období od 23.2. do 11.3.2023. Všechny rozhovory proběhly formou online přes platformy MC Teams či Messenger.

Rozhovor započal představením výzkumníka. Následovalo udělení souhlasu, zda se chce participant zúčastnit výzkumu a zda souhlasí s nahráváním celého rozhovoru. Všichni participanté udělili souhlas. Během následujících minut jim byly pokládány jednotlivé otázky. Všechny odpovědi jsme měli po skončení rozhovorů k dispozici na hlasovém záznamu v mobilním telefonu a v notebooku. V poslední části rozhovoru jsme participanty ujistili, že budou vystupovat anonymně, a že všechny získané informace použijeme pro účely diplomové práce. Když rozhovor skončil, každému participantovi jsme poděkovali za zprostředkované informace.

Analýza dat

Získaná data byla analyzována ve druhé polovině března.

Všechny výpovědi participantů jsme měli uložené v počítači jako hlasové záznamy. Aby se nám se získanými daty lépe pracovalo, vybrali jsme písemnou formu transkripce dat. Mluvený projev participantů jsme převedli do psané podoby. Nyní jsme si mohli zvýraznit či podtrhnout důležitá slova, věty, myšlenky. Podtrhávání a zvýrazňování nám pomohlo lépe se ve výpovědích orientovat.

Následně jsme data analyzovali pomocí tzv. otevřeného kódování. Po opětovném pročitání výpovědí jsme si vytvořili kódy, tzn. krátké a výstižné pojmy charakterizující dílčí části výpovědí. Hledali jsme totožné či podobné kódy, které nás vedly k vytvoření jednotlivých kategorií.

5.9 Analýza a interpretace dat

Získaná data byla na základě otevřeného kódování roztříděna do dvanácti nadřazených kategorií.

Motivace pro volbu povolání

Lidé si svá povolání často vybírají na základě motivů, které je k jejich profesi vedou. První oblastí, kterou jsme se zabývali, byla právě oblast motivace pro volbu povolání. Zjišťovali jsme, co vedlo participanty k výběru povolání učitele na 1. stupni ZŠ.

Domnívali jsme se, že si participanti zvolili své povolání na základě možnosti ovlivnění rozvoje dětí. Učitel ve své náplni práce vychovává a vzdělává novou generaci lidí a je prospěšný pro společnost.

Nejčastěji uvedeným motivem pro volbu povolání učitele na 1. stupni ZŠ byla práce s dětmi. Na základě té si své budoucí povolání vybrali participanti 1, 3 a 4. Participanti 1 a 3 uvedli, že s dětmi už dříve pracovali v rámci mimoškolních zájmových činností. U participanta 1 se jednalo o zájmový kroužek Skaut a u participanta 3 o pořádání a vedení dětských táborů. Oba se ve svém volném čase věnovali práci s dětmi mladšího školního věku.

Za zajímavý považujeme zmíněný fakt, že participant 4 při volbě oboru nesměřoval ke správné věkové skupině dětí. Až později si uvědomil, že by ho bavila práce spíše s dětmi staršího školního věku: „*Chtěl jsem pracovat s dětmi, i když v momentě, kdy jsem si to vybíral, tak jsem úplně nesměřoval na tu správnou věkovou skupinu, se kterou bych chtěl pracovat. Zvolil jsem si 1. stupeň, ale později jsem si uvědomil, že bych chtěl pracovat spíše se staršími dětmi*“. Participant 4 také sdělil, že dalším důvodem výběru budoucího povolání se stal obor Učitelství pro 1. stupeň jako takový. S touto skutečností se ztotožňuje i participant 5.

Jinou motivaci pro volbu povolání měl participant 2: „*Moje motivace byla určitě taková, že jsem chtěl přidat kus sebe do toho, abych svět udělal trochu lepším. Myslím si, že začít u dětí je určitě to nejdůležitější*“. Participant si vybral povolání, ve kterém může využít své schopnosti, vědomosti a dovednosti a předat je dětem. Zde nacházíme shodu s naším předpokladem. Participant si uvědomuje, že svou prací může ovlivnit rozvoj dětí. Zároveň si je vědom faktu, že jsou děti novou nastupující generací lidí, která může ovlivnit, co se bude odehrávat v budoucnu. Učitel je výkonem svého povolání prospěšný společnosti a přispívá i k jejímu správnému fungování v budoucnosti. U participanta 6 se zájem o povolání učitele objevil již v dětství. Nepopírá, že volbu povolání v určité míře ovlivnili jeho rodiče vykonávající povolání učitele na 1. stupni ZŠ. Prvním oborem, který chtěl studovat však nebyl tento obor. Více ho zajímal obor Český jazyk a literatura. Nakonec se participant přece jen rozhodl pro obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

Dalším důležitým motivem participanta 6 pro volbu oboru a povolání bylo vyvarovat se branné povinnosti a nemuset tak vykonávat vojenskou službu. Jak participant zmínil, zažil období totalitního režimu. Věděl, že po dovršení stanoveného věku bude muset nastoupit do armády a zúčastnit se vojenského výcviku. Hledal důvod, který by mu umožnil této povinnosti předejít. Jako příležitost se ukázalo studování oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ: „*Věděl jsem, že na 1. stupeň chlapy hodně berou. Bral jsem to jako velkou šanci*“.

Z výpovědí participantů obou skupin vyplývá, že motivací pro volbu povolání pracujících učitelů byla převážně práce s dětmi. Důvodem, proč si učitelé, kteří ze školství odešli zvolili povolání učitele, byl ve větší míře obor jako takový.

Muži v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Následně jsme se zabývali oblastí studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Zaměřili jsme se na pohlaví studentů, kteří obor studovali. Zajímala nás především četnost studentů-mužů mezi ženami.

V kapitole 1.1 uvádíme, že o výkon profese učitele mají větší zájem z hlediska pohlaví ženy. Muži se orientují spíše na nepedagogická povolání. Předpokládáme, že obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ studovalo společně s participanty více žen než mužů.

Všichni participanté uvedli, že během studia nebyli ve svém oboru jedinými muži. Tuto skutečnost považujeme za velice pozitivní. S participantem 1 i 2 studovali obor další 2 studenti. Participant 3 studoval obor společně se 4 muži. 3 studenti se věnovali studiu oboru společně s participantem 4. Participant 5 uvedl, že si nevybavuje přesný počet studujících mužů. S nejvyšším počtem mužů studujících tentýž obor se setkal participant 6. Společně s ním se studiu oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ věnovalo dalších 11 mužů. Domnívá se však, že někteří z nich mohli mít stejný důvod k volbě studia, a sice vyhnout se vojenským povinnostem. Na základě získaných výpovědí můžeme říct, že s každým participantem studovali minimálně další 2 studenti-muži. Zbylými studenty, kteří obor studovali, byly dle výpovědí všech participantů ženy. Studentek-žen bylo v oboru vždy více než studentů-mužů. Náš předpoklad se pro tuto oblast výzkumu potvrdil.

Připravenost na povolání po absolvování VŠ

Učitel, který chce své povolání vykonávat správně, by na něj měl být připravený. Zaměřili jsme se na oblast připravenosti na profesi učitele na 1. stupni ZŠ. U všech participantů se jednalo o pocit připravenosti na povolání po absolvování jejich vysokoškolského studia.

Začínající učitelé, jak uvádíme v kapitole 1.1, si stěžují, že nejsou vysokými školami připraveni na své budoucí povolání. Domníváme se, že ani většina našich participantů nebyla po absolvování vysokoškolského studia připravena na profesi učitele.

Z hlediska připravenosti na budoucí povolání učitele na 1. stupni ZŠ byl participanty častěji uvedený názor, že se připravení necítí. Pouze dva participanté (P2 a P5) uvedli, že byli po absolvování vysoké školy připraveni na své povolání. Participant 2 to dokládá svou výpovědí: „*Určitě jsem se cítil připravený. Některé předměty byly dost obohacující do praxe. Vysoká škola mě na praxi připravila*“.

Zbylí 4 participanté se po dokončení vysokoškolského studia necítí připraveni na své budoucí povolání. Participant 3 zmiňuje, že ve výuce postrádal zejména předměty zaměřené na metodiku výuky hlavních předmětů jako je Matematika a Český jazyk. Participant 1 uvedl, že během svého studia zažil pouze malé množství nabízených praxí, které by ho s prací učitele více seznámily. Největším přínosem pro něj byla až praxe v 5. ročníku VŠ, kde viděl, jak to reálně ve škole probíhá. Participanta 4 nejvíce připravila na praxi zkušenost s výkonem povolání asistenta pedagoga na základní škole: „*Řekl bych, že jsem se určitě připravený necítil. Jestli mě něco připravilo, tak to, že jsem v průběhu studia dělal asistenta pedagoga. Tam jsem té praxe získal daleko více než ve škole*“. Početněji je zastoupen názor vyjadřující nepřipravenost učitele na povolání. Tento názor se shoduje i s naším předpokladem.

Zajímavý je fakt, že dva učitelé ze skupiny pracujících učitelů uvedli, že se necítí připraveni na své povolání. Jeden učitel z této skupiny řekl, že se cítil připravený. Dva participanté ze skupiny učitelů, kteří ze školství odešli, také uvedli, že se cítili být nepřipraveni na povolání. Zbývající učitel z této skupiny řekl, že ho vysoká škola na budoucí povolání připravila.

Očekávání od povolání

Následujícím předmětem zkoumání bylo očekávání od povolání. Dotazovali jsme se, zda měli participanté po nástupu do zaměstnání od svého povolání učitele na 1. stupni ZŠ očekávání či v současné době stále mají. V případě, kdy byla odpověď kladná, jsem zjišťovali, jaká očekávání byla či jsou.

Předpokládali jsme, že všichni participanté měli či stále mají od svého povolání učitele očekávání. S ohledem na zkoumané příčiny odchodů mužů ze školství se domníváme, že se některý z odchozích participantů mohl dostat do situace, kdy zažil tzv. „šok z reality“. Jedná se

o situaci, kdy má učitel na základě teoretických znalostí na začátku své profesní dráhy nějaká očekávání, ale realita je odlišná, až „šokující“. „Šok z reality“ může být důsledkem např. nedostatečné přípravy potřebné k výkonu povolání, kterou mělo poskytnout předchozí studium, a může vést k opuštění povolání. V předchozí zkoumané oblasti jsme zjistili, že většina účastníků na své povolání nebyla připravena. Lze tedy předpokládat, že mohla situace nastat.

Všichni účastníci uvedli, že od svého povolání měli či stále mají očekávání. Nedošlo ke konfrontaci skutečnosti s naším předpokladem. U skupiny pracujících učitelů se ve dvou případech (P2 a P3) objevuje stejný názor. Účastníci 2 a 3 očekávali a stále očekávají, že své žáky vybaví vědomostmi, učení je bude bavit a budou mít základy slušného chování. Účastník 1 očekával a stále očekává od svého povolání dobrý kolektiv a dobrou komunikaci s vedením školy i se spolupracovníky. Jeho očekávání se více týkají oblasti koležičtosti.

U skupiny učitelů, kteří ze školství odešli, byla očekávání rozmanitější. Účastník 4 očekával, že se s žáky více pozná a bude mít tak možnost se s nimi sblížit. K tomu však z důvodu, že neměl třídnictví, nedošlo. S povzdechem dokládá zmíněný fakt: „*Učil jsem pouze výchovy. Neměl jsem možnost se s děckama více sblížit*“. Účastník 5 očekával, že svou práci dobře zvládne. Účastník 6 se svou odpovědí od výpovědí ostatních účastníků odlišuje. Od svého povolání očekával, že bude mít kde bydlet. Jako vyučující učitel dostal školní byt, který mohl i se svou rodinou obývat. Žádný z účastníků se nedostal do situace, kdy by zažil tzv. „šok z reality“.

Učitel-muž na 1. stupni ZŠ v očích spolupracovníků

Učitelů-mužů je na 1. stupni ZŠ méně než učitelek-žen. Zajímá nás proto názor, jak jsou právě učitelé-muži vnímáni svými spolupracovníky. Můžeme se setkat se školami, kde je učitel-muž na 1. stupni ZŠ vzácností, ale i se školami, kde jsou pozice učitele muži zastoupeny.

Domnívali jsme se, že učitel-muž je mezi svými spolupracovníky oblíbený. Jak zmiňujeme v kapitole 2.3, spolupracovníci vyzdvihují jeho kamarádský přístup, elán a smysl pro humor. Shodují se, že jsou učitelé-muži v pedagogickém sboru velice potřební. Při získávání práce mohou být upřednostňováni před ženami z důvodu jejich malého počtu ve školách. Negativně hodnocena může být učitelova menší důslednost a občasný chybějící řád ve výuce.

V rámci skupiny vyučujících učitelů všichni učitelé sdělili fakt, že byli svými kolegy uvítáni a přijati do kolektivu. Účastníci 2 a 3 od svých kolegů zaslechli, že jsou muži ve

školská potřeba a že budou za kolegu učitele-muže jedině rádi. Participant 2 dokonce zmínil, že byl při výběrovém řízení upřednostněn před ostatními zájemkyněmi a na pozici učitele vybrán. Participant 1 zmiňuje, že ve škole kromě něj pracuje skoro 50 mužských pracovníků. To, že je učitelem na 1. stupni ZŠ, nebylo v jeho škole nic neobvyklého či nevídaného. Naopak. Spolupracovníci se s muži na 1. stupni ZŠ běžně setkávají a jsou tudíž zvyklí na spolupráci s nimi.

Participant 5 zastupující skupinu učitelů, kteří ze školství odešli také uvedl, že ho spolupracovníci vnímali dobře. Byli za něj rádi, a dokonce si oddechli, že danou třídu nemusí učit nikdo z nich. Jak participant uvedl ve své výpovědi, jednalo se o třídu, kde se vyskytovaly jisté problémy se žáky. Spolupracovníci byli spokojeni, že třídu vyučuje právě muž. Participant 6 byl pozitivně vnímán zejména ze strany vedení školy. Ve své výpovědi uvedl: „*Na škole byl ředitel-muž, který byl rád, že má k sobě nějakého chlapa*“. Z uvedené skutečnosti je zřejmé, že ve škole nebylo moc učitelů-mužů a participant byl jako muž ve škole vítán. Zároveň dodává, že se necítil přijatý některými spolupracovníky: „*...bylo vidět, že ne všem kolegům jsem sedl*“. Domnívá se, že to mohlo být zapříčiněno jeho mírnější povahou a menším smyslem pro důslednost, zásadovost a pořádek. Zde dochází ke shodě i s naším předpokladem. Negativně hodnocena je učitelova menší důslednost a občasný chybějící řád.

Z důvodu méně časté komunikace mezi spolupracovníky a participantem nemohl participant 4 na otázku odpovědět.

Spolupráce s rodiči

Neodmyslitelnou součástí práce učitele na 1. stupni ZŠ, obzvláště v případě, kdy je učitel třídním učitelem, je komunikace s rodiči. Zjišťovali jsme, jak učitelé vnímají spolupráci s rodiči svých žáků. Zajímalo nás, zda se participanti setkali s rodiči, s nimiž byla spolupráce obtížná, či zda se spolupráce s rodiči obešla vždy bez problémů.

V kapitole 1.1 zmiňujeme, že začínající učitelé nebyli vysokoškolským studiem připraveni na vedení schůzek s rodiči žáků a individuální jednání s rodiči. S ohledem na skutečnost, kdy většina participantů nebyla vysokoškolským studiem připravena na své budoucí povolání, předpokládáme, že se některý z nich setkal s problémem či námahou vést jednání s rodiči.

Vyučující učitelé i učitelé, kteří ze školství odešli (s výjimkou P4) uvedli, že mají s rodiči a se spoluprací s nimi převážně dobrou zkušenost. Participant 1, 3 a 5 sdělili, že se

dosud nesetkali s žádnými potížemi, které by se vyskytovaly v komunikaci či ve spolupráci s rodiči. Participant 1 svou odpověď rozvedl a sdělil, že s rodiči pořádají různé akce a setkávají se pravidelně každého půl roku v tripartitách.

Pouze dva ze šesti participantů (P2 a P6) uvedli, že se setkali s rodiči, se kterými byla spolupráce namáhavější a nebyla vždy příjemná. Došlo tedy ke shodě i s naším předpokladem. Participant 2 také sdělil, že má zkušenost s neupřímností ze strany rodičů: „...co ale člověka potom mrzí je to, že se rodiče na třídních schůzkách tváří, že je všechno fajn a potom slyší od jiných lidí, že si rodiče za zády učitele říkají něco jiného a učiteli to neřeknou“. Svoji výpověď doplnil o fakt, že vyučuje na vesnici, kde se všichni lidé znají. Není tedy těžké dostat se k některým informacím. Participant 4 sdělil, že se spoluprací s rodiči neměl zkušenosti. Z důvodu, že neměl třídnictví, do kontaktu s rodiči nepřicházel.

Motivace a podpora

Povolání učitele na 1. stupni ZŠ je zejména psychicky velice náročnou profesí. O to důležitější je motivace a podpora učitelů ze strany vedení školy a spolupracovníků. Jednou z možností podpory začínajících učitelů je přidělení uvádějícího pedagoga. Dalšími způsoby motivace a podpory je nabízení kurzů v rámci DVPP, pořádání stmelovacích akcí a další. Zjišťovali jsme, zda byli nebo jsou učitelé na začátku či v průběhu své profesní dráhy motivováni a podporováni ze strany svých nadřízených a spolupracovníků.

Domníváme se, že všichni participanti byli či stále jsou vedením školy a spolupracovníky motivováni a podporováni. Předpokládáme, že byl některým participantům na začátku profesní dráhy přidělen uvádějící pedagog. Minimálně jednomu z participantů byly nabídnuty kurzy v rámci DVPP.

Pozitivním zjištěním pro naši práci je, jak jsme předpokládali, že všichni participanti byli na počátku či v průběhu své profesní dráhy motivováni a podporováni. Jednalo se o podporu ze strany vedení školy či o podporu ze strany spolupracovníků.

Většina pracujících učitelů a jeden učitel, který ze školství odešel (P2, P3 a P5) uvedli, že jim byl při nástupu do školy přidělen uvádějící učitel. Výpovědi participantů se opět shodují s naším předpokladem. Jedná se o podporu začínajícího učitele ze strany vedení školy, které uvádějícího pedagoga určuje a přiděluje. Také se jedná o podporu ze strany spolupracovníka, který funkci přijal a souhlasil s pomocí začínajícímu učiteli. Uvádějící učitel byl, jak participanti zmiňují, vždy k dispozici a mohli se na něj v případě potřeby obrátit.

Vyučující učitelé se shodli, že stále cítí podporu ze strany svých spolupracovníků. Podpora spočívá především v pomoci, v poskytování rad a připomínek, v předávání zkušeností a v poskytování učebních materiálů a pomůcek. Participant 1 blíže specifikoval, že největší podporu cítí od kolegů v paralelních třídách. Učitelé, kteří ze školství odešli (s výjimkou P5) sdělili, že byli v průběhu let, kdy vyučovali, také podporováni ze strany svých spolupracovníků. V případě potřeby jim kolegové ochotně pomohli. Pouze participant 5 uvedl, že větší podporu od svých spolupracovníků necítil. Například veškeré materiály a pomůcky si musel tvořit sám, protože s ním nic spolupracovníci nesdíleli.

Participant 1 a 3 tvrdili, že podporu cítí také od vedení školy. Participant 3 svou odpověď rozvedl. Jak jsme předpokládali, za jednu z forem podpory považuje nabízení účasti na kurzech v rámci DVPP. Kurzů se nejednou zúčastnil a pouze jeden z nich si musel hradit z vlastních finančních zdrojů. Participant 1 uvedl, že za podporu ze strany vedení školy považuje pořádání společných školních akcí pro pedagogy, čímž dochází ke stmelování kolektivu. V neposlední řadě je nutno uvést, že i párová výuka čili výuka v tandemu, je pro participanta jedním ze způsobů podpory: „*Velká podpora je, že učím v tandemu. Nejsem na to sám a zodpovědnost se přenáší na více lidí*“.

Příčiny odchodů ze školství

Pro naši práci je nejdůležitější oblastí výzkumu oblast příčin odchodů ze školství. Zjišťovali jsme, co by vedlo pracující učitele na 1. stupni ZŠ k opuštění jejich povolání. Učitelů, kteří ze školství odešli jsme se tázali, co bylo skutečnou příčinou jejich odchodu.

Důvody, proč učitel opustí své povolání, mohou být dozajista různé. Domníváme se, že mezi důvody, které by participant 1 mohli uvést, jsou profesní nepřipravenost a „šok z reality“, neshody v pedagogickém sboru, feminizace učitelských sborů, finanční ohodnocení učitelů, psychická zátěž a syndrom vyhoření.

Když jsme se ptali učitelů, kteří v současné době vyučují na možnou příčinu jejich odchodu ze školství, pohybovali jsme se pouze na hypotetické úrovni. Požádali jsme je, aby si zkusili představit a stanovit důvod, který by je vedl k opuštění jejich práce ve školství. Všichni 3 participant 1 (P1, P2 a P3) vyučující na základních školách dle našeho předpokladu uvedli, že důvodem, který by je vedl k odchodu, by bylo vyhoření a vyčerpání. Shodli se, že povolání učitele je psychicky náročné, vyžaduje velkou míru zodpovědnosti a někdy může vést až ke stresu. Práce s žáky si žádá trpělivost a v některých případech může být až demotivující. Tento výrok potvrzuje participant 2 svou výpovědí: „*Když se člověk snaží a dává do toho všechno*

a někdy se stane, že dá žákovi veškerý čas, a vidí, že to k ničemu nevede, tak je to demotivující“. Další příčinou odchodu ze školství by mohl být dle participanta 1 špatný kolektiv. Participant 3 také uvádí, že by ho k odchodu ze školství mohlo vést vědomí, že lze dělat i jinou profesi méně náročnou na zodpovědnost a stres. V obou případech opět došlo ke shodě i s naším předpokladem.

U skupiny učitelů, kteří ze školství odešli byly příčiny odchodu rozmanité. Participant 4 a 5 sdělili, že jim oběma hrozilo propuštění z jejich práce. Z důvodu propuštění velkého množství učitelů byl nakonec s participantem 5 ukončen pracovní poměr a musel tak ze školství odejít: *„Měl jsem smlouvu na dobu určitou a byly škrty. Nedostal jsem místo a musel jsem odejít“.* Můžeme tedy říct, že participant 5 neodešel ze školství z vlastní vůle. Participantovi 4 byla na poslední chvíli nabídnuta práce učitele na 1. stupni ZŠ na celý úvazek. V té době stále studující participant 4 nevyhovující nabídku nepřijal a ze své vlastní vůle ze školství odešel. Dalším důvodem, proč participant 4 a zároveň také participant 6 skončili s prací učitele na základní škole, byla únava a touha po změně. Stejně jako participant 3 měli v povědomí, že lze dělat jinou méně psychicky náročnou práci. Participant 6 také dodal, že si v té době koupil vlastní byt a školní byt už nepotřeboval. I toto můžeme považovat za jeho příčinu odchodu.

Odpovědi participantů byly různorodé. Považujeme za pozitivní a překvapivé, že žádný z participantů nezmínil jako důvod svého odchodu nízké finanční ohodnocení. Participant 6 dokonce uvedl, že za jeho odchodem ze školství rozhodně nebyly peníze. I participant 4 v jedné ze svých výpovědí zmiňuje, že se jeho plat za poslední 4 roky výrazně změnil. Došlo k navýšení jeho finančního ohodnocení, se kterým je velice spokojený. Žádný z participantů také nezmínil, že by ze školství odešel z důvodu profesní nepřipravenosti a „šoku z reality“ či z důvodu feminizace učitelského sboru.

Snaha zůstat ve školství

Na otázku, zda se učitelé snažili udělat něco pro to, aby ze školství nemuseli odejít, jsme se zeptali pouze učitelů, kteří ze školství odešli. U učitelů, kteří v současné době vyučují na základních školách by otázka pozbývala smyslu. Zaměřili jsme se na veškeré snahy a faktory, které by přesvědčily participanty i nadále ve školství zůstat a pracovat na pozici učitele.

Předpokládali jsme, že se participanty pokusili hledat řešení, aby ve školství mohli zůstat a aby tak zabránili okamžitému odchodu z resortu školství.

Participant 4 uvedl, že se nedalo dělat nic pro to, aby ve škole zůstal. Jediným faktorem, který by ho ve škole držel, by byli jeho kolegové. Ti však ve velkém počtu ze školy odešli. Došlo pouze k částečné shodě s naším předpokladem. Zjistili jsme, že ne všichni účastníci udělali něco pro to, aby zůstali. Participant 5 pro to, aby nemusel ze školství zcela odejít, začal studovat na pedagogické fakultě další obor. Chtěl si rozšířit aprobaci a mít větší šanci získat a udržet si svoje pracovní místo. Participant 6 se také pokusil najít jiné řešení než ihned volit odchod ze školství. Jeho snahou bylo přesvědčit vedení školy, aby měl vždy po 7 letech 1 rok placené dovolené. Stejně tak jak to běžně funguje v některých ostatních státech na světě, např. v Kanadě či ve Švýcarsku. Participant toužil po odpočinku a poznávání nových lidí a zemí. Přál si získat novou životní zkušenost. Tehdejší pan ředitel ovšem odpověděl, že na placenou roční dovolenou nemá možnost sehnat finanční prostředky.

Reakce vedení školy

Učitelé, kteří v současné době vyučují na základních školách byli požádáni, aby si zkusili představit situaci, jak by reagovalo vedení školy na jejich odchod ze školství. Následně jsme se jich vyptávali na jejich názor. Učitelé, kteří ze školství odešli byli dotazováni, jaká byla skutečná reakce nadřízených na jejich odchod ze školství.

Domnívali jsme se, že z důvodu menšího počtu mužů na 1. stupni ZŠ, budou pracující učitelé i učitelé, kteří odešli, vedením školy přesvědčováni, aby ze školství neodcházeli.

Participant 1 a 3 uvedli, že by se je vedení snažilo s největší pravděpodobností ve škole udržet. Shodují se tak s naším předpokladem, že by se vedení školy snažilo učitele přesvědčit, aby ve škole zůstali. Zároveň se učitelé domnívají, že by následoval ústní pohovor o možném vyřešení jejich situace. Participant 2 sdělil, že by bylo vedení školy z důvodu jeho odchodu zklamané.

U druhé skupiny účastníků jsou reakce ze stran vedení škol reálné. Všichni 3 účastníci konstatovali, že jim vedení školy v odchodu nebránilo. Participant 6 dokonce uvedl, že nová paní ředitelka chtěla, aby ve vyučování na jejich škole pokračoval. Jeho odchod ale s vlídností přijala: „*Vedení školy se v tu dobu měnilo. Nová ředitelka si tvořila nový tým, kde bych mohl zůstat. Chtěla, abych pokračoval, ale vzala to v klidu*“. Participant 4 se zklamáním zmínil, že se jeho vedení školy ani nesnažilo nabídnout mu jinou pracovní nabídku, která by se dala opět skloubit s náročným studiem: „*Nikdo mi v odchodu nebránil. Bylo to promlčené. Bral jsem to jako by vedení říkalo: Ty tady ten plný úvazek nechceš, tak se s tebou nehodláme dál bavit*“. Participant 5 musel z důvodu propouštění odejít. Opět nám vyvstává

myšlenka, proč mu nebylo nabídnuto jiné místo či práce alespoň na částečný úvazek. V souvislosti s menším počtem mužů ve školách, by toto gesto potvrdilo, že jsou muži ve školách potřeba. Žádný z participantů nebyl vedením školy přesvědčován, aby zůstal a vedení se nesnažilo participanta ve škole udržet. Zde se náš předpoklad neshodl s výpověďmi učitelů.

Nové povolání a jeho charakter

V této výzkumné oblasti jsme se zabývali novými profesemi, které začali učitelé po odchodu ze školství vykonávat. Zajímali jsme se i o charakter nově vykonávaného povolání. V rámci kategorie opět pracujeme pouze s výpověďmi učitelů, kteří ze školství odešli.

Dva učitelé odešli ze školství mimo jiné z důvodu únavy a touhy po změně. S ohledem na tyto důvody předpokládáme, že si participanti hledali méně psychicky náročná povolání.

Po opuštění povolání učitele si všichni 3 participanti našli nová povolání. Jednalo se o povolání mimo resort školství a každé z nich bylo jiné.

Participant 4 začal po odchodu ze školství vykonávat povolání správce sítě. S prací měl již určité zkušenosti. Ve škole, kde pracoval jako učitel, tuto funkci taktéž zastával. Pracoval v jedné nejmenované firmě a náplní jeho práce bylo zejména programování. Participant 5 se věnoval povolání elektrikáře. Obor měl již z dřívější doby vystudovaný. Participant 6 začal po odchodu ze školství sázet stromy v lese, pracovat na stavbě, vyrábět nábytek a na svou vlastní živnost začal doučovat cizince český jazyk.

Všechna zmíněná povolání se od povolání učitele zásadně odlišují. Všichni participanti se shodli, že nově vykonávaná povolání, jak jsme předpokládali, byla méně psychicky náročná než povolání učitele. Participant 4 uvedl, že povolání správce sítě nevyžadovalo tak častou komunikaci s lidmi. Ve škole musel neustále komunikovat s žáky či s jejich rodiči. Také uvedl, že měl v nové práci na vše více času. Svě povinnosti si mohl lépe časově rozvrhnout a nezažíval časovou tíseň. Jeho pracovní doba se oproti pracovní době učitele zkrátila.

Participant 5 si vykonáváním nového povolání polepšil z hlediska finanční stránky. Zmínil také fakt, že měl v rámci povolání elektrikáře více pohybu. Participant 6 sdělil, že jeho nové povolání bylo více fyzicky náročné. Psychická únava byla výrazně menší. Díky tomu měl sílu a chuť naplno se věnovat své rodině. Zmíněnou skutečnost dokládá svou výpovědí: *„Když jsem přišel z montáže nábytku, byl jsem fyzicky unavený, ale psychicky vůbec. To byla paráda. Doma jsem se mohl věnovat svým dětem. Zatímco, když jsem přišel ze školy, byl jsem psychicky unavený a musel jsem jít třeba do lesa nebo si zaběhat. Neměl jsem vůbec chuť zabývat se*

rodinou“. Dále také uvedl, že nové povolání bylo více časově náročné. Zatímco se ze školy vracel v odpoledních hodinách, z práce na stavbě se mnohdy vracel až večer.

Povolání vykonávané v současné době

Na závěr jsme se zajímali o povolání, kterému se účastníci věnují v současné době.

Předpokládali jsme, že se žádný z účastníků nevrátil do resortu školství, kde by opět vykonával profesi učitele.

Zjistili jsme, že pouze účastník 4 vykonává stejné povolání jako v době, kdy odešel ze školství. V současné době se i nadále věnuje programování a vykonává povolání správce sítě. Účastník 5 i 6 své povolání změnili. Pozitivním zjištěním pro nás bylo, že se oba vrátili do resortu školství, což jsme nepředpokládali. Účastník 5 opět pracuje na základní škole, nyní na 2. stupni, a účastník 6 vyučuje v soukromé Lesní škole a nadále doučuje cizince český jazyk.

5.10 Vyhodnocení výzkumného šetření

První oblastí, které jsme se v naší práci věnovali, byla oblast motivace pro volbu povolání učitele na 1. stupni ZŠ. V kapitole 1.1 uvádíme, že si učitelé vybírají své povolání nejčastěji z důvodu možnosti ovlivnění rozvoje dětí a prospěšnosti pro společnost. Na základě provedeného výzkumu bylo zjištěno, že si ze stejného důvodu vybral profesi učitele jeden účastník. Svou práci chtěl být prospěšný společnosti a přispět výchovou a vzděláváním dětí ke správnému jednání a chování nastupující generace. Pracující učitelé i učitelé, kteří ze školství odešli zvolili své povolání nejčastěji z důvodu práce s dětmi. S tou měli zkušenosti už dříve z aktivit pořádaných v rámci volného času. Uvědomili si, že by se práci s dětmi chtěli věnovat i v rámci své profese. Lákavý byl pro některé účastníky i obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ jako takový. Setkali jsem se také s motivem, kdy si účastník zvolil obor s vědomím, že bude ke studiu s velkou pravděpodobností přijat a vyhne se tak vojenským povinnostem.

Pro správný výkon povolání je důležitá řádná příprava. Považujeme za klíčové, aby byli začínající učitelé na svou profesi ze strany vysokých škol připraveni. Jak ale uvádíme v kapitole 1.1, začínající učitelé si stěžují, že nejsou vysokými školami na budoucí povolání připraveni. Předpokládali jsme, že účastníci budou zastávat tentýž názor jako začínající učitelé. Na základě výpovědí jsme zjistili, že více než polovina účastníků nebyla po absolvování oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na pedagogické fakultě připravena na své budoucí povolání. V rámci studia zažili málo pedagogické praxe nebo jim vysokoškolské předměty neposkytly

požadované informace. Jednalo se o participantem uvedené předměty jako je Didaktika matematiky a Didaktika českého jazyka. Jeden z participantů začal dobrovolně vykonávat povolání asistenta pedagoga, čímž získal hlubší povědomí o své budoucí práci. Pozitivním zjištěním bylo, že dva participanti byli vysokou školou na povolání připraveni. Některé předměty jim nabídly poznatky obohacující učitelkou praxi a usoudili, že jejich příprava na povolání byla dostatečná pro to, aby věděli, co mohou od práce učitele čekat a jak ji vykonávat správně.

Před nástupem do práce mohou mít lidé od svého povolání očekávání, která se v průběhu výkonu profese naplní, či nikoli. Jak jsme předpokládali, na otázku, zda měli učitelé od svého povolání očekávání, jsme dostali pouze kladnou odpověď. Pracující učitelé očekávali a stále očekávají, že svým žákům předají nové vědomosti, dovednosti, a že je naučí základům slušného chování. Jeden z pracujících učitelů také uvedl, že očekával dobrý kolektiv, vstřícné vedení školy a fungující komunikaci. Učitelé, kteří ze školství odešli uvedli očekávání rozdílná. Od povolání očekávali, že svou práci zvládnou správně vykonávat a že se více seznámí se žáky. K tomu u jednoho z participantů bohužel z důvodu, že nebyl třídním učitelem a s žáky netrávil moc času, nedošlo. Posledním zmíněným očekáváním byl také zisk školního bytu. Jak zmiňujeme výše, většina participantů nebyla po absolvování vysoké školy na povolání učitele připravena. Očekávali jsme, že se některý z participantů zmíní o „šoku z reality“, který může být právě důsledkem nedostatečné přípravy na budoucí profesi. Začínající učitel měl určitou představu o své práci, která však byla v rozporu s realitou. Mohl pak následně vést až k opuštění povolání. Žádný participant se do této situace nedostal.

S ohledem na skutečnost, že je učitelů-mužů na 1. stupni méně než učitelek-žen, jsme zjišťovali, jak jsou právě učitelé-muži vnímáni svými spolupracovníky. Pracující učitelé jsou svými kolegy vnímáni pozitivně a jako ti, kdo jsou ve školství potřební. Všichni byli do kolektivu přijati a spolupracovníci si jejich práce učitele na 1. stupni ZŠ vážili. Obdobně byli vnímáni i učitelé, kteří ze škol odešli. Pouze jeden ze skupiny zmínil, že se našel menší počet spolupracovníků, který s učitelem příliš nesympatizoval. Jak uvádíme v kapitole 2.3 a jak jsme zároveň předpokládali, bylo to z důvodu učitelovy menší důslednosti a chybějícího řádu. Poslední participant uvedl, že mezi ním a kolegy nedocházelo k časté osobnější komunikaci, a tak nedokáže říct, jak byl z jejich strany jako učitel-muž na 1. stupni ZŠ vnímán.

Náplní práce učitele je kromě výchovy a vzdělávání žáků i komunikace s rodiči žáků. Spolupráce s rodiči byla participanty hodnocena jako přívětivá. Obě skupiny učitelů měly se

spoluprací převážně pozitivní zkušenost. V jednom případě bývají dokonce rodiče zvaní na různé akce a na pravidelné půlroční tripartity. Jak jsme předpokládali, byli mezi našimi účastníky ze skupiny pracujících učitelů a učitelů, kteří ze školství odešli i ti, kteří se dostali do nepříjemné situace ve spolupráci s rodiči.

Povolání učitele je psychicky náročnou profesí. Podpora a motivace by měla být důležitou součástí tohoto povolání. Dle našeho předpokladu učitelé byli či jsou ve školách podporováni a motivováni. Podporu od vedení školy lze spatřovat v tom, že byl některým ze začínajících učitelů nabídnut uvádějící pedagog, jehož pomoc uvítali a přijali. Ve shodě s naším předpokladem byly pracujícímu učiteli vedením školy nabídnuty kurzy v rámci DVPP nebo účasti na školních stmelovacích akcích. Obě skupiny učitelů, vyjma jednoho učitele, se shodly, že cítí velkou podporu ze strany svých spolupracovníků. Ti jim předávají zkušenosti, rady, připomínky a jsou ochotni v případě potřeby pomoci.

Pro naši práci bylo klíčové zjistit, jaké jsou příčiny odchodů mužů ze školství. Jak jsme se právně domnívali, učitelé, kteří v současné době vyučují na základních školách by své povolání opustili z důvodu vyhoření a vyčerpání. Psychicky náročná práce učitele by je mohla vést k tomu, že si začnou hledat jiné, méně psychicky zatěžující povolání. K opuštění nynější práce by mohl vést i nevyhovující pedagogický sbor. Učitelé, kteří ze školství odešli uvádí mnoho příčin, proč své místo opustili. K odchodu došlo z důvodu propuštění ze školství, kdy učitelé nebyla prodloužena pracovní smlouva, z důvodu nevyhovující pracovní nabídky či z důvodu únavy a touhy po změně profese.

Překvapivým zjištěním pro náš výzkum bylo, že žádný z účastníků nevedl jako důvod svého odchodu nízké finanční ohodnocení. Jedním z důvodů, proč je prestiž učitelského povolání vnímána učitelé jako nízká, je právě nedostatečné platové ohodnocení zejména u učitelů-mužů, kteří by v jiných profesích mohli být lépe finančně ohodnoceni. Z našeho výzkumu je ale zřejmé, že by ani jeden z pracujících učitelů nepřemýšlel nad odchodem ze školství z důvodu nízkého finančního ohodnocení. Stejně tak učitelé, kteří ze školství odešli neopustili svou práci učitele kvůli nízkému platu. Přesto by polovina účastníků doporučila zvýšit platové podmínky učitelů. Práce by se tak mohla stát více motivační a zamezila by možným odchodům učitelů-mužů ze školství, kteří své platové ohodnocení vnímají jako nedostatečné. V souvislosti s vyšším platovým ohodnocením by mohlo být učitelům-mužům nabízeno i více vyšších pozic. Za překvapivé zjištění pro naši práci považujeme i skutečnost, že ani pracující učitelé, ani učitelé, kteří ze školství odešli nezmínili jako příčinu odchodu

profesní nepřípravenost, „šok z reality“ a feminizaci učitelského sboru. Jak jsme již zmínili, k „šoku z reality“ může vést nedostatečná příprava učitelů ze strany fakult a více než polovina našich participantů nebyla na své povolání po absolvování vysoké školy připravena.

Povolání učitele je nepochybně náročnou profesí. Vyučující se dostává do situací, kdy neustále s někým komunikuje, pracuje s dětmi, vysvětluje, předává nové informace, kontroluje a usměrňuje situaci ve třídě, chystá si práci na další dny apod. Z doporučení, která se opírají o doporučení mé a doporučení mého participanta vyplývá, že by mohlo vznikat více tříd, ve kterých by se vyučovalo v tandemu. Jak zmínil participant, zodpovědnost, psychická zátěž a práce se dělí mezi dva učitele, a to by mohlo být cestou k potlačení vzniku syndromů vyhoření. Nemuselo by docházet k odchodům učitelů z důvodu únavy a vyhledávání méně psychicky náročného povolání. Dalším doporučením, které vzešlo z výpovědí participantů, aby nedocházelo k odchodům mužů ze školství, by mohlo být nastavení větší nezávislosti a svobody. Učitelé-muži jsou oproti učitelkám-ženám schopni větší experimentace s žáky. Striktní pravidla jim mohou bránit ve větší spontánnosti, intuitivnosti a kreativě.

Učitelé-muži ze školství odcházejí. Musíme ale také uvést, že se někteří do školství vracejí. Pozitivně nás překvapilo, že dva ze tří participantů v současné době opět vykonávají povolání učitele. Za důležité považujeme zmínit fakt, že se i třetí participant plánuje v budoucnu k učitelství vrátit.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali učitelem-mužem na 1. stupni základní školy a příčinami odchodů mužů ze školství.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké důvody vedou muže k odchodu ze školství. V rámci výzkumného šetření jsme pracovali se dvěma skupinami mužů. Každou skupinu tvořili 3 učitelé. Do první skupiny byli zařazeni pracující učitelé na 1. stupni základní školy. Druhá skupina byla tvořena učiteli, kteří na 1. stupni základní školy vyučovali, ale po určité době z různých důvodů ze školství odešli. K vytvoření dvou skupin učitelů nás vedl zájem o zjištění, jaké byly skutečné příčiny odchodů mužů ze školství a co považovali pracující učitelé za rizika učitelé profese, která by následně mohla vést k jejich odchodu z resortu školství. Smyslem dílčích cílů bylo zjistit, co vedlo učitele k výběru jejich povolání, zda byli na své povolání připraveni a zda měli od svého povolání očekávání. Zjišťovali jsme, jak jsou učitelé vnímáni svými spolupracovníky, jestli vychází ve spolupráci s rodiči svých žáků a jestli byli nebo stále jsou motivováni a podporováni spolupracovníky či vedením školy.

Cílem teoretické části bylo charakterizovat pojmy související s profesí učitele. Vymezili jsme profesi učitele a charakterizovali jsme etapy učitelé profese včetně porovnání profesní dráhy učitele-muže a učitelky-ženy. Dále jsme se zabývali předpoklady žen a mužů pro výkon učitelé profese, názory na osobnost a profesi učitele ze strany žáků, rodičů žáků a pedagogických pracovníků. Charakterizovali jsme prestiž učitelé profese, motivaci a podporu učitelů ze strany jiných učitelů, ředitelů škol a učitelů samých. Zmínili jsme i ostatních podpůrné složky jako jsou mentoring, supervize, vzdělávací programy pro učitele a další. Popsali jsme vybrané problémy a rizika učitelé profese.

Empirická část se věnovala převážně analýze a interpretaci získaných dat a výsledkům výzkumného šetření. Data byla sbírána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů a následně analyzována metodou tzv. otevřeného kódování. Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké jsou možné příčiny odchodů mužů ze školství. Zjistili jsme, že důvodem k odchodu pracujících učitelů by bylo vyčerpání a syndrom vyhoření. Učitelé, kteří své povolání učitele opustili odešli z důvodu neprodloužení pracovní smlouvy, nevyhovující pracovní nabídky a z důvodu únavy a touhy po změně. Zajímavým zjištěním bylo, že se ani jeden participant neztotožnil s názorem na nízké finanční ohodnocení učitelů, které jsem zmínila v úvodu práce. Po určité době se k učitelé povolání opět vrátili dva ze tří učitelů a učitelství se věnují i v současné době.

Protože kvalitativní šetření nepracovalo s velkým množstvím dat, nelze na základě výzkumného vzorku stanovovat všeobecně platné závěry. Přínos diplomové práce jsme přesto viděli v určitém uvedení do problematiky možných důvodů odchodů mužů ze školství. V práci jsme citlivě a taktně také nahlíželi na možné prostředky eliminace odchodů a společně s participanty jsme navrhli některá z možných řešení situací, do kterých by se mohli učitelé dostat během své profesní kariéry. Téma nabízí mnoho dalších zajímavých otázek. Problematika odchodů učitelů ze školství se nemusí zabývat pouze učiteli-muži. Výzkumný vzorek by bylo možno obohatit i o učitelky-ženy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

ALAN, Josef. *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama, 1989. Pyramida. ISBN 80-7038-044-6.

BENDL, Stanislav. Feminizace školství a její pedagogické konsekvence. *Pedagogická orientace* [online]. Roč. 12, č. 4, 2002, s. 29-32 [cit. 15.10.2022]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8500/7649>

BOUDOVÁ, Simona, Vít ŠŤASTNÝ, Josef BASL, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Dana PRAŽÁKOVÁ. *Mezinárodní šetření TALIS 2018: zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol: národní zpráva*. Druhé rozšířené vydání. Praha: Česká školní inspekce, 2020. ISBN 978-80-88087-41-0.

ČAPEK, Robert, Irena PŘÍKAZSKÁ a Jiří ŠMEJKAL. *Učitel a syndrom vyhoření*. Praha: Raabe, [2021]. Já, učitel. ISBN 978-80-7496-472-5.

Český statistický úřad (ČSÚ). *Mzdy učitelů v regionálním školství - 2013–2020*. [online]. 18.8.2021 [cit. 28.11.2022]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/zakladni-skoly-74c2e2qk7m>

Český statistický úřad (ČSÚ). *Zaostřeno na ženy a muže - 2021*. [online]. 31.12.2021 [cit. 16.10.2022]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/3-vzdelavani-otkxiamzrf>

HRDLIČKOVÁ, Eva. *Ideální učitel očima žáků 1. stupně základní školy* [online]. Brno, 2016 [cit. 2023-03-30]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/tuut5/>. Závěrečná práce studenta celoživotního vzdělávání. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Hana HORKÁ.

GOBYOVÁ, Jitka. *Feminizace ve školství*. [Praha]: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994. ISBN 80-211-0205-5.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0042-0.

HAVLÍK, Radomír. Motivace k učitelskému povolání. *Pedagogika* [online]. Roč. 1995, č.52, únor 1995, s. 157-159 [cit. 15.10.2022], ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3152>

HAVLÍK, Radomír. Prestiž učitelského povolání. Praha: Česká asociace pedagogického výzkumu. [online], 1994, s. 212-214 [cit. 16.11.2022]. Dostupné z: <https://capv.cz/prestiz-ucitelskeho-povolani/>

HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Přeložil Jitka VRÁTILOVÁ. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.

HORÁKOVÁ, Andrea. *Syndrom vyhoření*. 2012. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Mojžíšová, Jarmila.

HUBERMAN, Michael. The professional Life Cycle of Teacher. *Sage journals* [online], September 1989, [cit. 15.10.2022], ISSN 1467-9620. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/016146818909100107>

JUSTOVÁ, Romana. *Vyhoření a zapálenost v profesi učitele*. 2014. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra psychologie. Vedoucí práce Štětovská, Iva.

KAŠPAROVÁ, Veronika. *Muž jako učitel na prvním stupni základní školy*. 2019. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Kasíková, Hana.

KRÁTKÁ, Jana, GULOVÁ, LENKA a Stanislav STŘELEČEK. Třídní učitelé sami o sobě a také z pohledu žáků a rodičů. *Komenský [online]*. Roč. 144, č. 3, 11.5.2020 [cit. 15.10.2022]. ISSN 2695-0162. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/tridni-ucitele-sami-o-sobe-a-take-z-pohledu-zaku-a-rodicu>

KŘÍŽKOVÁ, Alena, MARKOVÁ VOLEJNÍČKOVÁ, Romana a Marta VOHLÍDALOVÁ. *Genderové nerovnosti v odměňování: problém nás všech*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2018. ISBN 978-80-7330-329-7.

LANGOVÁ, Marta a Miloslav KODÝM. *Psychologie činnosti a osobnosti učitele: Celostát. vysokošk. příručka pro studenty filoz. a ped. fak. stud. oborů 77-01-8 Psychol. a skupiny stud. oborů 76 Učitelství*. Praha, 1987.

MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. 3., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0213-4.

Metodický portál/Odborné články (MP/OČ). Jak by měla vypadat ideální škola a učitel. [online]. 3.2.2010 [cit. 16.10.2022]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/7707/jak-by-mela-vypadat-idealni-skola-a-ucitel.html>

MŠMT ČR. Další vzdělávání pedagogických pracovníků. [online]. 2013 [cit. 15.10.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani-pedagogickych-pracovniku>

MÜNICH, Daniel a Vladimír SMOLKA. *Platy učitelů v roce 2021: vrchol dosažen a co dál?*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR, 2022. Studie. ISBN 978-80-7344-647-5.

NAJMONOVÁ, Marie, Kristýna FALTOVÁ, Margareta GARABIKOVÁ-PÁRTLLOVÁ, et al. *Školní poradenské pracoviště v praxi*. V Českých Budějovicích: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2019. ISBN 978-80-7394-792-7.

Národní pedagogický institut (NPI). O projektu. [online]. [cit. 13.2.2023]. Dostupné z: <https://www.projektsypo.cz/o-nas/o-projektu.html>

Národní pedagogický institut (NPI). Projekty. [online]. 2022 [cit. 13.2.2023]. Dostupné z: <https://www.npi.cz/projekty>

Národní pedagogický institut (NPI). Vzdělávací programy. [online]. 2022 [cit. 13.2.2023]. Dostupné z: https://www.npi.cz/component/form2contentsearch/?task=search.display&pb=1&moduleid=149&searchformid=2&results=126&f2cs_149_2_2=130_131&Itemid=523&orderby_sec=rdate&start=24

Pedagogická komora. Tarifní tabulky pro pedagogické a nepedagogické pracovníky na rok 2022. [online]. 1.3.2022 [cit. 7.3.2022]. Dostupné z: https://www.pedagogickakomora.cz/2022/03/tarifni-tabulky-pro-pedagogicke.html?m=1&fbclid=IwAR0e9Wzv5MW45-LZEcDW10s6TKy3dt7tK94fjdS7yXJQzlsOV92ad_11CMo

PETRÁŠOVÁ, Marta Anna, Ilona PRAUSOVÁ a Zdeněk ŠTĚPÁNEK. *Mentorink: forma podpory nové generace*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0625-5.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.

- POROZOVS, Juris, KRISTAPSONE, Silvija. The Opinion of Latvian Teachers About the Most Suitable Teaching Methods and Possibilities to Make Lessons Interesting. *Signum Temporis* [online], prosinec, 2017, s. 55 [cit. 16.11.2022], ISSN 1691-4929. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/332577460_The_Opinion_of_Latvian_Teachers_About_the_Most_Suitable_Teaching_Methods_and_Possibilities_to_Make_Lessons_Interesting
- PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Učebnice. ISBN 80-244-1415-5.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- ŘEHULKA, Evžen a Oliva ŘEHULKOVÁ. *Učitelé a zdraví: Brno, 11.12.1997*. Brno: Pavel Křepela, 1998. ISBN 80-902653-0-8.
- SLAVÍČKOVÁ, Adéla. *Školní psycholog jako opora pro začínající učitele*. Olomouc, 2022. diplomová práce (Mgr.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Filozofická fakulta
- SMITH, Janet. Male primary teachers: Disadvantaged or advantaged?: *Paper presented to the Australian Association for Research in Education Conference* [online]. In: Melbourne, 2004, s. 4-9 [cit. 15.10.2022]. Dostupné z: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2004/smi04051.pdf>
- SOLFRONK, Jan. *Učitelství jako profese*. Liberec: Technická univerzita, 2000. ISBN 80-7083-390-4.
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (Některé ped. problémy začínajících učít.)*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. Spisy Ped. fak. MU v Brně. ISBN 80-210-0944-6.
- TUČEK, Milan. Prestiž povolání – červen 2019. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění. [online], 2019, s. 2 [cit. 16.11.2022]. Dostupné z: <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/ekonomicke/prace-prijmy-zivotni-uroven/4990-prestiz-povolani-cerven-2019>

Učitel 21. K zájmu o pedagogické obory: Rozhovor s Radkou Dofkovou. [online]. 2.6.2022 [cit. 15.10.2022]. Dostupné z: <https://www.ucitel21.cz/post/k-z%C3%A1jmu-o-pedagogick%C3%A9-obory-rozhovor-s-radkou-dofkovou>

URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005. ISBN 80-7083-942-2.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of Beginning Teachers. *Sage journals* [online], 1984, [cit. 15.10.2022], ISSN 1935-1046. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543054002143>

VRÁNOVÁ, Šárka. *Motivace učitelů – vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců v neřídících pozicích*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2013, 178 s. Fakulta managementu a ekonomiky, Ústav managementu a marketingu. Vedoucí práce Kubík, Josef.

SEZNAM ZKRATEK

apod.	a podobně
atd.	a tak dále
cit.	citováno
č.	číslo
ČR	Česká republika
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
Kč	korun českých
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
např.	například
příp.	případně
s.	strana
SŠ	střední škola
tzn.	to znamená
tzv.	takzvaný
VŠ	vysoká škola
ZŠ	základní škola

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Michaela Librová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D., MBA
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Fenomén učitele na 1. stupni ZŠ a příčiny odchodů mužů ze školství
Název v angličtině:	The teacher phenomenon at primary schools and the causes of men leaving school
Anotace práce:	<p>Diplomová práce je zaměřena na učitele-muže na 1. stupni ZŠ a možné příčiny odchodů mužů ze školství. Je rozdělena na dvě části – teoretickou a empirickou. Teoretická část vymezuje základní pojem profese učitele, etapy učitelské profese, předpoklady žen a mužů pro výkon povolání, názory na osobnost a profesi učitele, motivaci a podporu učitelů a vybrané problémy a rizika učitelské profese.</p> <p>Hlavním cílem empirické části je zjistit, jaké jsou možné příčiny odchodů mužů ze školství.</p>
Klíčová slova:	Profese učitele, profesní dráha, učitel-muž, 1. stupeň ZŠ, odchod ze školství
Anotace v angličtině:	<p>The diploma thesis is focused on male teachers in primary schools and the possible causes of men leaving education. The thesis is divided into two parts – one being theoretical and the other empirical. The theoretical part defines the basic concept of the teaching profession, stages of the teaching profession, assumptions for men and women who do the profession, opinions on the teacher's personality and profession, motivation and support of teachers and last but not least, selected problems and risks of the teaching profession. The</p>

	main aim of the thesis is to find out what are the possible causes of men leaving education.
Klíčová slova v angličtině:	Teaching profession, career path, male teacher, primary school, leaving education
Přílohy vázané v práci:	Nejsou
Rozsah práce:	135 623 znaků
Jazyk práce:	Čeština