

UNIVERZITA KARLOVA

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Motivace k učitelské profesi

Motivation in Teaching Profession

Diplomová práce

Vedoucí práce:

doc. Mgr. Pavlína Janošová, Ph.D.

Autor:

Eva Závůrková

Praha 2018

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí této diplomové práce doc. Mgr. Pavlíně Janošové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a čas, který mi při psaní práce věnovala. Velice si vážím jejího vstřícného, otevřeného a lidského přístupu.

Také bych chtěla poděkovat pedagogům, kteří se zúčastnili mého výzkumu, za jejich ochotu otevřeně reflektovat své zkušenosti a za to, že se mnou sdíleli své postřehy, názory a čas.

V neposlední řadě patří velký dík mojí trpělivé rodině, příteli a přátelům, kteří mi při psaní práce byli obrovskou oporou.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou práci *Motivace k učitelské profesi* vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Eva Závůrková

.....

Anotace

Diplomová práce *Motivace k učitelství* se dělí na dvě hlavní části, a to teoretickou a empirickou. První kapitola teoretické části vymezuje učitelství, zaměřuje se na její současnou podobu a charakteristiku kvalitního učitele. V této části práce se také dočteme o mýtech spojených s učitelstvem, o typologii učitelů, o fázích učitelství. V závěru je zde zmíněno postavení učitele ve společnosti. Druhá kapitola se zabývá učitelstvem z hlediska motivace. Na jejím počátku nalezneme vymezení motivu, motivace a demotivace. Dočteme se zde také o problematice volby učitelství a zejména pak o způsobech motivace a demotivace k učitelství. Značná část práce je věnována práci s demotivací k učitelství. Empirická část systematizuje názory zkušených učitelů druhého stupně základní školy na problematiku motivace a demotivace k učitelství. Sledovány byly motivy k výběru učitelství, důvody v učitelství zůstat z pohledu respondentů. V kontrastu k tomu pak také důvody k odchodu z učitelství, faktory ovlivňující výkon učitelství a nejčastější důvody k odchodu z učitelství jako takové opět vycházející z názorů těchto učitelů.

Annotation

This diploma thesis deals with *Motivation in teaching profession*. It is divided into two main parts, the theoretical and the empirical one. The first chapter of the theoretical part delimites teaching profession and it focuses on its current form and characteristics of quality teacher. We can also know something about myths concerning teachers, typology of teachers and phases of teaching profession. In the end of this part there is mention of teacher's position in society. The second chapter concerns teaching from the point of view of motivation. The motive, motivation and demotivation are defined here as well. We can read about issue of choice of teaching profession, particularly about method of motivation and demotivation in teaching profession. The considerable part of this thesis applies to issue of demotivation in this profession. The empirical part systematizes the opinions due to issues of motivation and demotivation in teaching profession of the experienced teachers in the second degree of basic school. The motives for choosing teaching profession and the reasons to stay in this profession from the view of respondents were studied. Then, by way of contrast, the reasons to leave this profession, the factors influence performance and the most common reasons to leave the profession from the view of the respondents as well.

Klíčová slova

Učitel, učitelská profese, motivace k učitelské profesi, demotivace k učitelské profesi, důvody zůstat v učitelské profesi, důvody odejít z učitelské profese

Key words

Teacher, teaching profession, motivation in teaching profession, demotivation in teaching profession, the reasons to stay in teaching profession, the reasons to leave the teaching profession

Obsah

Úvod	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Učitel'ská profese	8
1.1 Vymezení pojmu učitel	8
1.2 Současná podoba učitel'ské profese	9
1.3 Kvalita učitele	14
1.4 Typologie učitelů	16
1.5 Fáze výkonu učitel'ské profese	20
2 Učitel'ská profese z hlediska motivace	23
2.1 Vymezení pojmů	23
2.2 Volba učitel'ské profese	24
2.3 Motivace a demotivace v rámci učitel'ské profese	25
2.4 Práce s demotivací k profesi	35
EMPIRICKÁ ČÁST	40
1 Cíl výzkumu	40
2 Charakteristika zkoumaného vzorku	41
3 Metody výzkumu	43
4 Průběh výzkumu	44
5 Výzkumné otázky	46
6 Metoda vyhodnocení dat	47
7 Výsledky výzkumu	48
7.1 Výsledky z hodnotící tabulky	48
7.2 Výsledky z časové osy	50
7.3 Výsledky z rozhovoru	51
8 Diskuse	63
8.1 Diskuse o výsledcích z hodnotící tabulky	64
8.2 Diskuse o výsledcích z časové osy	65
8.3 Diskuse o výsledcích z rozhovoru	67
Závěr	76
Seznam použité literatury	79
Seznam tabulek	82
Seznam příloh a grafů	83
Abstrakt	100
Abstract	100

Úvod

Téma *Motivace k učitelské profesi* jsem si zvolila především proto, že tuto problematiku shledávám velmi neodkladnou. Myslím si, že je velice důležité zabývat se vzděláváním a vzdělaností společnosti, které více či méně leží právě na bedrech učitelů. Mělo by tedy být naší povinností zajímat se o to, kdo vlastně dnešní děti vzdělává, jak se těmto učitelům pracuje, jak se v profesi cítí, co je motivuje k jejich práci a co naopak odrazuje, demotivuje. Pokud se to dozvíme, můžeme pátrat po tom, jak učitelům práci zpříjemnit a vzdělanost zvýšit, což by bezpochyby mělo být cílem celé společnosti.

Problematika se mi ale zdá ještě naléhavější. Není to tak, že by učitelé potřebovali pouze vylepšovat podmínky a okolnosti své práce. Jde spíše o uvědomění, resp. připuštění, že kvalita školství a vzdělávání v dnešní době prochází velkou krizí. Je tedy na místě hledat příčiny a hlavně pak pracovat na zlepšení. Na místě je začít právě u nositelů vzdělanosti, kterými učitelé jsou nebo by alespoň měli být.

O učitelích dnešní společnost převážně nemá dobré mínění. Myslím si, že to je jeden ze zásadních problémů, který by se měl vyřešit. Bohužel na tom ale nikdo nepracuje. Rodiče žáků učitele nepodporují, ba dokonce je shazují a jejich práci znevažují. Tím podmínky pro vyučování učitelům značně komplikují. Profesi ale nerozkládá pouze přístup rodičů. Působí v ní totiž další vlivy, na které bych se ráda zaměřila v empirické části práce. Respondenti budou za pomoci hloubkového polostrukturovaného rozhovoru vyprávět o svých zkušenostech a názorech na školství, zejména pak o motivačních a demotivačních vlivech.

Práce se dělí na dvě základní části, a to teoretickou a empirickou. **Teoretická** část je členěna do dvou hlavních kapitol. V první kapitole se budu věnovat učitelské profesi jako takové, její současnou podobu a ideálu kvalitního učitele. Zmíním mýty s profesí spojené, poukážu na různé typologie učitelů, fáze učitelské profese a postavení učitele ve společnosti. Učitelstvím z hlediska motivace se bude zabývat druhá kapitola, kde vymezím pojmy s motivací spojené. Budu se zde také zabývat problematikou volby této profese a v neposlední řadě způsoby, jak v profesi motivovat a co se jeví jako demotivační, vedoucí k odchodu z profese. V **empirické** části budu zkoumat názory učitelů na problematiku motivace. Pokusím se zjistit, co je podle nich k práci motivační a co demotivační.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Učitelská profese

V mnoha mezinárodních dokumentech UNESCO, OECD Evropské unie a jiných je kladen velký důraz na učitele jako na důležité činitele potřebné pro zvyšování kvality školního vzdělávání. Vzdělanost je důležitým aspektem určujícím kvalitu života a ekonomický vývoj (Spilková, 2007). Myslím si, že vzdělání a vzdělávání v České republice je značně podceňováno a není mu kladena taková pozornost, jaká by být měla. Helus (2007) předkládá výčet několika projektů, které se zabývaly tématem učitele. Zmiňuje historicko-srovnávací výzkum Professions in Modern East Central Europe (viz Kořa, 1996 podle Heluse, 2007), projekt rezotního výzkumu Podpora práce učitelů (viz Walterová, 2001), výzkumný záměr Rozvoj národní vzdělanosti a profesionalizace učitelů v evropském kontextu (viz Spilková, 2004, Vašutová, 2004) a jiné. Je velice zajímavé, že přestože na téma učitelského povolání bylo již napsáno mnoho statí a realizováno velké množství výzkumů, situace u nás se podle mého názoru výrazně nezměnila. Myslím, že důvodem může být nezájem společnosti, která se touto problematikou spíše do hloubky nezabývá a není tak dostatečně snaživá o změnu. Stejně tak tomu podle mého názoru může být i v některých postkomunistických zemích, jako např. na Slovensku. Původcem změny totiž nemohou být pouze učitelé ani jen samotná ministerstva, ale musí jimi být právě společnost, která by měla cítit, jak kvalitní, resp. nekvalitní a vzdělané, resp. nevzdělané, lidi produkuje.

1.1 Vymezení pojmu učitel

Průcha (2002) se pozastavuje nad tím, že neexistuje jasné vymezení pojmu **učitel** a více se mu tedy věnuje. Osobně ve vymezení pojmu takový problém nevidím a učitele vnímám stejně, jak je v běžné komunikaci zvykem, tedy jako osobu, která vyučuje ve škole. Průcha (2002) ale pochybuje, zda je učitelem stejně tak vychovatel v mateřské škole jako profesor na univerzitě či lektor kroužků. Pro všechny tyto pracovníky nachází nejlepší nadřazený pojem edukátor, což je „*profesionál, který provádí edukaci (někoho vyučuje, vychovává, školí, zacvičuje, trénuje, ...)*“ (Průcha, 2002, s. 17). Štětovská a Vališová (2004) vidí jako velice důležité hovořit o učiteli jako o profesionálovi. Zarážející pro Průchu také je, že pojem učitel se zaměřuje s pojmem pedagogický pracovník. To je ovšem také nepřesné, protože pedagogický pracovník označuje vyšší celek, kam podle zákona č. 29/1984 Sb. patří mimo jiné také učitelé (zahrnující velkou skupinu specifikovaných pracovníků včetně ředitelů a zástupců ředitelů), vychovatelé, vedoucí, mistři odborné

výchovy, instruktoři tělesné výchovy, trenéři apod. V rámci vysokých škol se pak mluví o akademických pracovnících. Označení učitele pedagogickým pracovníkem osobně nepokládám za problematické, jedná se pouze o nadřazený pojem. Tento pojem nacházíme i v pedagogickém slovníku. „*Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2001, s. 261).

„*Učitelé (teachers) jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků (transmission of knowledge), postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou započítáváni mezi učitele*“ (Education at a glance: OECD Indicators, 2001. s. 309-400 podle Průchy, 2002). Podle Průchy (2002) z definice vyplývá, že učitelem je osoba aktivně vykonávající přímou vyučovací činnost, profesionál, který skutečně vyučuje podle vzdělávacího programu. Myslím si, že to je ale nepřesné. Postoje a dovednosti může předávat i např. ředitel školy, i když nevyučuje, což definice Průchy popírá. V nejobecnějším smyslu podle mě učitel není jen člověk, který působí na škole, řídí se osnovami a má prostor pro vyučování žáků v hodině. Je jím i člověk, který dokáže ostatní naučit něco nového, něco jim předat. V tomto pojetí by se jako učitel dal chápat i spolužák nebo rodič, který něco vysvětluje. Vhodnější je podle mě v této situaci ale spíše označení jako žák či rodič v roli vyučujícího apod. Je ale zřejmé, že v odborném slova smyslu je vhodnější definice Průchy, který zdůrazňuje důležitost profesionality učitele. Většina lidí vnímá učitelské povolání spíše jako poslání, což vyvrací např. Vašutová (2007, s. 7), která píše, že „*učitelství již nelze považovat za pouhé poslání, ale za náročnou odbornou práci v oblasti vzdělávání a výchovy*“.

„*Učitel je hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při vychovávání*“ (Klika, Sokol, 1900, s. 1992). Podle mého názoru se jedná o velice trefnou a netradiční definici. Otázkou zůstává, zda je tomu tak i v dnešní době.

1.2 Současná podoba učitelské profese

Všeobecně je pro učitelskou profesi typická také únava, obavy z komunikace s rodiči, zklamání ze sebe sama, ztráta zájmu o práci (Průcha, 2002). Průcha podle mě zde příhodně popisuje možnost, která může nastat. Je ale na pováženou, jestli je vhodné mluvit o typických

průvodních jevech učitelé profese, protože nepředkládá žádné výzkumy, které by hovořily o tom, že by tento jev nastával u většiny pedagogů.

Walterová (2002 podle Baňasové, 2003) píše, že typické pro učitelkou profesi v současné době je stárnutí profesorského sboru, feminizace povolání, nedostatečná kvalifikace mnohých pedagogů, neatraktivnost profese, nedostatek učitelů aj. Souvislost s tímto jevem vidím právě v nedostatku učitelů, resp. nedostatku nových učitelů přicházejících z fakult. Marjon Fokkens-Bruinsma a Esther T. Canrinus (2012) uvádí, že problém nedostatku učitelů na středních školách je v Nizozemsku, ba dokonce se jedná o všeobecný jev. Podle Šimíčkové-Čížkové a kol. (2010) učitelé povolání společnost nevnímá jako příliš náročné. Často podle ní slyšíme, že učitelé mají krátkou pracovní dobu, dlouhé prázdniny, pracují v příjemných podmínkách, učit může občas i člověk bez odborné kvalifikace. Častá je nechuť čerstvých absolventů učit nebo brzký odchod mladých učitelů. Po předložení tohoto tvrzení bych očekávala pátrání po příčině těchto jevů. Profesi podle ní provází dlouhodobá psychická zátěž, neustálá sociální kontrola, soustavné vzdělávání sebe sama, domácí příprava. Zdrojem stresu v profesi bývají také provokující žáci, nedostatečná resp. žádná podpora kolegů vedoucí k izolaci a osamocení učitele. Dlouhodobě stresující prostředí vede ke zkracování samotné doby působení v profesi. Myslím si, že se ale nejedná o jediný důvod ke zkrácení doby působení. Oproti tomu výhodou povolání může být možnost uplatnit tvořivého ducha (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

V učitelé profesi se velmi snadno projeví profesionální deformace. Učitel má často sklony i v soukromém životě napomínat, poučovat, kontrolovat, vedle toho má ale také smysl pro pořádek, zájem o druhé, je obětavý, družný a schopný organizovat (Pospíšil, 2002). Myslím si, že některé z těchto specifik mohou vést k negativní odezvě ze strany společnosti, protože jen málokdo je rád poučován a napomínán, jak to učitelé s oblibou dělají. Ačkoli to mohou myslet dobře, ostatní jejich připomínky mohou brát spíše jako kritiku a na základě toho je označit za arogantní a povýšené.

1.2.1 Postavení učitele ve společnosti

Jedním z handicapů českého školství je fakt, že Česká republika se na cestu zkvalitňování této oblasti vydala později než jiné země EU a OECD a dá se tedy říci, že je pozadu (Helus, 2007), což ale není nic špatného, protože podle mě je důležité sledovat vývoj naší země samostatně a není zapotřebí se srovnávat s jinými státy. Je dobré nechat se našimi sousedy inspirovat, ale není nutno určovat, kdo je lepší.

Linc (2015, s. 11) začíná svou odbornou statí citováním bývalého ministra školství Marcela Chládky: „*Nositelem změny musí být učitel. Vzdělávání stojí na učitelích...*“ Myslím si, že je nadmíru jasné, že vzdělávání stojí na učitelích, stejně jako lékařství na lékařích, politika na politicích apod. Nositelem změn ve školství ale nejsou pouze učitelé jako jednotlivci. Vedle nich má ve školství velký vliv také ministerstvo školství a celkově vláda, která rozhoduje o tom, v jaké výši má stát do této oblasti investovat peníze. Dalšími důležitými činiteli ovlivňujícími kvalitu školství jsou rodiče vzdělávaných žáků. Dokonce si myslím, že celá společnost by se měla semknout a vytvářet tlaky na zlepšení podmínek práce učitelů a tak i na jejich práci a následně na kvalitu vzdělání a vzdělávání. Výsledkem mé úvahy tedy je, že učitel samozřejmě je důležitým článkem při snaze změnit školství, ale rozhodně není jediným.

Důležitost učitelského povolání si uvědomuje i Petr Konvalinka, někdejší rektor ČVUT, který se ptá po otázce prosperity: „*Jaká je cesta k prosperitě? Především je potřeba zvýšit prestiž učitelů na všech úrovních, od mateřských školek až po vysoké školy*“ (Linc, 2015, s. 11). Na základě tohoto tvrzení hledám souvislost mezi prestiží a způsobem a kvalitou výkonu povolání. Můžeme předpokládat, že v dlouhodobém horizontu skutečně dojde ke změně způsobu výkonu práce, protože na prestižnější pozici se budou hlásit kvalitnější lidé. Střelec (2001) tvrdí, že pokud dojde ke zvýšení prestiže povolání, dojde i k vyššímu sebevědomí jeho příslušníků. Co je ale ta *prestiž*? Prestiž je definovaná jako „*váženost, jíž se lidé ve společnosti těší, a je jedním z předpokladů úcty, kterou si navzájem prokazují*“ (Šanderová, 2000, s. 125 podle Průchy, 2002, s. 29-30). Podle Průchy, Mareše, Walterové (2001, s. 177-178) je pak prestiž učitelů „*hodnota prisuzovaná veřejností této skupině pracovníků. Je to charakteristika měřená speciálními škálami, reflektující statusovou pozici dané skupiny mezi jinými profesními skupinami*“. Také Vacek (2001) vidí jasnou spojitost mezi prestiží a sebevědomím učitele. V obecné rovině se povolání učitele umisťuje poměrně vysoko. V rovině osobní se ale mnoho studentů již v době studia rozhodne, že učit nechce a za tak malý plat se v této práci vyčerpávat nebude. Zajímalo mě, kde na škále prestiže českých povolání se právě učitel umístil. Výzkumy zkoumající vnímání společenské prestiže učitelů byly v posledních desetiletích realizovány např. Havlíkem (1994), Průchou (1997) nebo Valicou (2002). „*V české škále prestiže povolání (Tuček, Machonin, 1993 podle Průchy, 2002, s. 30) se umístil vysokoškolský učitel (docent, profesor) na 3. místě a učitel ZŠ na 7. místě (ze 70 povolání)*“. V roce 1999 se povolání učitele ZŠ umístilo na 4. místě v žebříčku *Koho si lidé nejvíce váž*í za lékaři, profesory VŠ a vědci (Kurelová a kol., 1999). V tiskové zprávě Centra pro výzkum veřejného mínění

sociologického ústavu AV ČR z února roku 2016 bylo povolání učitele na vysoké škole umístěno na 4. místě, učitel na základní škole se pak umístil na 5. místě z 26 povolání. Na předních příčkách se pak umístilo povolání lékaře, vědce a zdravotní sestry. Zdá se, že povolání učitele je hodnoceno jako spíše prestižní. Samozřejmě by se prestiž dala více zvýšit, avšak nezdá se mi, že by se jednalo o hlavní problém tohoto povolání. Kasáčová (2003) poukazuje na to, že prestiž a celkově obecné povědomí o učitelské profesi, resp. zejména vážnost této profese závisí zejména na rodičích a médiích. Myslím si, že informovanost rodičů a současná prezentace učitelské profese v médiích spíše na její prestiži nepřidává. Velký vliv na vnímání jednotlivých profesí má podle mě vlastní zkušenost s příslušníky určitých povolání. Sami učitelé prestiž svého povolání hodnotí velice nízko a to je možná jeden z důvodů, proč práci opouštějí (Vacek, 1999 podle Průchy, 2002). Havlík (2000, s. 108-109 podle Průchy, 2002) vysvětluje, že učitelé se takto vnímají, protože za práci, kterou vykonávají, se cítí nedostatečně ohodnoceni, navíc musí investovat mnoho sil do vysokoškolského a celoživotního vzdělávání, přestože o pedagogických fakultách se spíše hovoří jako o snazší formě vysokoškolského studia.

1.2.2 Mýty o učitelích

V oblasti učitelského povolání se objevují předsudky, které často práci učitelů shazují. Říká se totiž, že práce učitelů je nenáročná, výuka je pouze reprodukování informací z učebnic apod. (Helus, 2007). Jedná se ale spíše o mýty, které se řada autorů snaží vyvracet. Níže předkládám některé z nich.

Lidé jsou často přesvědčeni, že pro práci učitele stačí láska k dětem, touha ovlivňovat a předávat, tedy že „*učitelství nevyžaduje specifické kompetence a tudíž ani specifické profesní vzdělání*“ (Vašutová, 2007, s. 38). Tento mýtus autorka uvedeného citátu vyvrací tvrzením, že pokud by ve škole vyučoval profesně nevzdělaný učitel, snažil by se sám hledat cesty řešení problémů, které už jsou objevené. S tím samozřejmě souhlasím. Není žádoucí, aby učitel ztrácel čas objevováním objeveného, pokud specifické kompetence nemá i bez oficiálního vzdělání. Zároveň si ale myslím, že pozitivní vztah k dětem je důležitý, i když není tím jediným, co učitel pro svoji práci potřebuje. Ony specifické kompetence učitele, definované jako „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání*“ (Průcha a kol., 2001, s. 103), může mít člověk i bez příslušného vzdělání nebo alespoň část z nich. Myslím si, že takový člověk by pak mohl být v některých ohledech lepším učitelem (i bez vzdělání) než člověk, který si všechny kompetence vybudoval vzděláním.

Často se setkáváme s tvrzením, že „*učitelé mají hodně volného času a dlouhé prázdniny*“ (Vašutová, 2007, s. 38). Lidé sdílející tento názor ale zapomínají na to, že vyučování je samo o sobě náročná činnost a těžko se dá pouze odučenými hodinami stanovit, kolik energie učitelé sebralo. Vedle toho se musí připravovat na hodiny, což by podle mého názoru neměl ani zkušený učitel zanedbávat. K tomu připočtíme čas, kdy učitelé opravují písemné práce, testy, popř. domácí úkoly. Učitelé také nemohou čerpat dovolenou jindy než v době prázdnin. V tento čas musí rychle absolvovat veškerou osobní úřednickou a lékařskou agendu, kterou nestihnou během roku. To se týká zejména venkovských učitelů, kteří za lékaři či na úřad musí dojíždět, tedy tím stráví půl dne času a úřední i ordinační hodiny se jim často kryjí s výukou a se školními povinnostmi.

Další věc, kterou si veřejnost neuvědomuje, že ve výuce, i při dozorech je učitel ve stoprocentním nasazení. Někdy učitelé během celého dne nestihnou svačinu, oběd nebo si třeba ani dojíít na toaletu. Takovou zátěž na pozornost a soustředěnost a zároveň zodpovědnost mají asi pouze řidiči a dispečeri letového provozu. Dnes ovšem učitelé nepocítí'ují jako největší zátěž samotnou výuku, ale administrativu. Mají také povinně konzultační hodiny, stráví hodně času komunikací s veřejností (např. prostřednictvím webu), s rodiči žáků, vyplňováním mnoha papírových i elektronických výkazů, třeba i elektronických žákovských knížek, vedením podrobné dokumentace o všech známkách udělených žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Samotná výuka je jen zlomek jejich profesní a časové náplně. Myslím si, že nelze obecně stanovit, kolik energie vezme učitelé plnění jeho pracovních povinností, stejně tak je těžké říci, jak pečlivě se určitý učitel připravuje. Pokud bychom provedli výzkum, získali bychom pouze data, která by nám poskytli sami učitelé, a nemusely by být shodné s realitou. Navíc nesmíme zapomínat na to, že každý učitel je jiný, tedy že kvalitní a precizní učitelé se připravují pečlivěji než ti méně pečliví s ležérním přístupem. Pro samotné učitele je ale těžké ohodnotit úroveň jejich vlastní přípravy. Dalším faktorem ovlivňujícím volný čas učitele jsou jejich organizační schopnosti. Souhlasím se vším, co Vašutová (2007) píše, tedy že pokud je učitel schopný zorganizovat si čas, může udělat efektivně hodně práce a zbyde mu více volného času než lidem vykonávajícím jiné povolání. Toto tvrzení tedy může být mýtem, ale také nemusí.

Zajímavá studie byla provedena mezi učitelé v Norsku v roce 2016. Výzkumu se účastnilo 760 učitelů, z toho 69% žen. Věk účastníků se pohyboval mezi 23 a 68 lety, zkušenosti učitelů pak byly od 1 do 47 let praxe (Skaalvik a Skaalvik, 2017). Studie zkoumala, jak učitelé vnímají svoji vlastní účinnost, tedy self-efficacy, v kontextu cílů školy, jaká je jejich pracovní spokojenost, emocionální vyčerpání, zkušenost s časovým tlakem i

motivace k odchodu z profese. Došli k závěru, že učitelé jsou buď motivováni zůstat v profesi, pokud se u nich projevuje self-efficacy, anebo motivováni k odchodu z profese kvůli vysoké pracovní zátěži a emocionálnímu vyčerpání. Mnoho učitelů uvedlo, že přípravy na hodiny dělají dlouho do noci a nezbývá jim tak moc času na společenský život. Výzkumníci chtějí do budoucna ještě zkoumat, jaká je motivace ve výuce pokračovat.

Obdobně **dlouhé prázdniny**, tedy doba volna může být mýtem, ale nemusí. Část prázdnin ale ještě většinou věnují organizaci končícího školního roku a všichni se podílejí na organizační přípravě roku nového. Mnozí z nich navíc prázdniny využívají i pro své další vzdělávání (o prázdninách probíhají učitelské kurzy, konference, různé letní školy a letní dílny).

Nezapomínejme také na povinnost celoživotního vzdělávání, které je u stavovských profesí podmínkou k jejich výkonu. Učitelé si často doplňují aprobace a specializace např. pro výchovné poradenství, metodiku prevence, managementové dovednosti. Vedle toho se povinně všichni účastní během roku četných školení.

Vašutová (2007) zdůrazňuje, že učitelé by měli argumentovat a tyto mýty vyvracet, bránit se. Myslím si, že není zapotřebí mýty vyvracet. Jistě je na místě předkládat argumenty a popisovat tak klady a zápory tohoto povolání. Nevidím ale důvod, proč by se učitelé měli prát a hájit, obzvláště pokud nejsou přímo napadáni. Měli by si stát za svým povoláním a osvětlovat, co je jejich náplní práce. Předpokladem pro diskusi je vždy dostatek informací a otevřenost k přijímání názorů druhých. Otázkou zůstává, jestli sami učitelé mají o své profesi vedle znalostí i přiměřený odstup a chtějí se za svoje povolání postavit. Myslím si, že problémem mnoha učitelů je nevole hájit svoji profesi, někteří se za svou profesi spíše stydí a k identifikaci se svoji profesní rolí spíše nedochází.

1.3 Kvalita učitele

Spilková a Wildová (2010) upozorňují na důležitost kvality učitele, která je ve vztahu ke kvalitě samotného vzdělávání v centru pozornosti asi od poloviny dvacátého století. Myslím si, že v té době možná došlo k vymezení a definování důležitosti kvalit učitele, z logického hlediska ale vždy záležel výsledek procesu vzdělávání mimo jiné krom prostředí, pomůcek zejména na učiteli samotném. Zároveň by v centru dění měl být snaživý žák se zájmem, okolo kterého se všechno to snažení točí. Učitel musí být tím, který zaujme a probudí v žácích zájem o učení, resp. nezabije v nich zájem, který ve zdravě vyvíjejících se jedincích přirozeně je. Vedle toho musí být na druhém konci příjemce v podobě žáka, který snažení učitele ocení. Důležitosti kvality učitelů se věnují i mezinárodní dokumenty

UNESCO, OECD, Evropské komise (Spilková, Wildová, 2010). Jsou vytvářeny profesní standardy pro přesné vymezení kvalitního učitele. Velice oceňuji Goodsona (1992, podle Spilkové, Wildové, 2010), který zdůrazňuje důležitost zapojení do tvorby standardů i samotné zkušené učitele z praxe, a zaměřenost na současnou realitu školního prostředí. Je velmi důležité, aby sami učitelé standardy správně chápali, přijali je a všichni chápali svoji profesní identitu stejně, podle mě spíše podobně. Pouze sdílený a zvnitřněný standard vede k motivaci ke zkvalitňování vlastní činnosti (Spilková, Wildová, 2010). Myslím si, že stanovení standardů ale není jednorázovým aktem, který se stanoví a je neměnný. Domnívám se, že požadavky na učitele se neustále proměňují v závislosti na tom, jak se mění žáci, jejich potřeby, školní prostředí a celkově potřeby společnosti a na mnoha dalších faktorech. Pokud se někde dočteme, že na dnešní žáky nejsou kladené takové požadavky, jako byly dříve, musíme si uvědomit, že tato změna byla také něčím podmíněna. Je možné, že žáci nejsou např. schopni nebo i ochotni naučit se více.

Od roku 1994 v dokumentu MŠMT Kvalita a odpovědnost se běžně setkáváme s pojmy jako kvalita vzdělávání, kvalitní výuka apod., leč termíny nebyly do té doby jednoznačně vymezeny. Konkretizování těchto pojmů se objevilo až v roce 2001 v Národním programu rozvoje vzdělávání neboli v Bílé knize. V roce 2000-2001 byl zpracován projekt Podpora práce učitelů Pedagogické fakulty UK. Na jeho základě byly stanoveny klíčové kompetence učitele. Tím ale práce s projektem skončila, přestože byl velmi úspěšný. Až v roce 2005 se v souvislosti s novými právními normami začalo o tématu znovu hovořit a zůstává živé dodnes (Spilková, Wildová, 2010). Myslím si, že tematikou kvality vzdělávání bychom se měli zabývat neustále, realizovat srovnávací výzkumy a pracovat na co možná největším progresu. Podle toho je pak na místě přizpůsobovat všechny okolnosti vzdělávání, ať už školní podmínky, pomůcky, učivo nebo kvalifikaci učitelů.

1.3.1 Charakteristika kvalitního učitele

Průcha (2002) ve své knize zkouší shrnout charakteristiky ideálního učitele. Zamýšlí se nad tím, že ideál učitele se v průběhu času mění. S tím samozřejmě souhlasím, zároveň se ale mění v závislosti na hodnotiteli. V současné době existují profesní standardy, ke kterým by se učitel měl pomocí vysoké školy přiblížit. Tím, kdo určuje, jak by měl učitel vypadat, je tedy Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, jehož členové vydávají školský zákon. Holeček (1997) se mezi prvními v ČR při hledání ideálního profilu učitele zaměřil také na potřeby a názory žáků. Nejvýraznější požadavky, které žáci kladou a své učitele je přisnost, láska a zajímavá výuka. Žáci tedy ve výzkumu před dvaceti lety chtěli

zároveň přísného a zároveň láskyplného učitele, který jim zajímavou formou výuky předá znalosti. Je zajímavé, že sami žáci chtějí učitele, který bude přísný. Myslím si, že žáci vědí, že nejsou schopni sami se donutit učit, proto potřebují přísnou ruku. Zároveň nejlepší formou působení na žáky se zdá pevnou rukou s láskou. Pro zapamatování si co nejvíce informací je potřeba zábavná forma předávání poznatků. Bylo by zajímavé zkoumat, jak by podobný výzkum dopadl nyní.

Učitel podle Čápa a Mareše (2001) musí především vychovávat a vyučovat (vzdělávat). Myslím si, že hlavním úkolem učitele by stále mělo být vyučovat, a to i přesto, že dnešní doba si skutečně žádá, aby byli žáci zároveň i vychováváni. Jsem ale přesvědčena, že vychovávat by měli zejména rodiče. Pokud však ti svoji roli zanedbají, nezbyvá učitel nic jiného než žáky umírňovat, krotit a vychovávat, což má na vyučovací proces negativní vliv. Štětovská a Vališová (2004) upozorňují na problematiku chápání role učitele. V závislosti na různých okolních činitelích se mění požadavky, které jsou na učitele kladeny. Při snaze vyhovět všem očekáváním okolí může u učitele dojít i ke konfliktu rolí.

K odchodu ze školství může vést vnímání dětí, které se často jeví jako nepozorné, nemotivované, neslušné, arogantní či vyrušující (Štětovská, Vališová, 2004). Podle mého názoru se jistě jedná o vyčerpávající profesi a při dlouhodobé neúspěšné snaze žáky ukáznit může vést k nechuti, odporu a následnému odchodu učitelů na jinou školu nebo celkově z profese. Oproti tomu si myslím, že úkolem učitele je právě takové žáky zejména motivovat a probudit v nich zájem o vzdělávání nebo alespoň zorganizovat tak, aby nerušili. Uvědomuji si, že role učitele se změnila a pedagog už není pouze tím, kdo předává informace a vyučuje, ale musí také vychovávat. S tím by ale měli být seznámeni studenti ještě před výběrem pedagogického studia, protože při práci s mladými lidmi je problematika kázně často nevyhnutelná. Pokud učitel ví, že miluje předávání informací a vyučování, ale rozhodně nechce nikoho ukázněvat, měl by volit zaměření na výuku dospělých, kde kázeň nemusí být tak častým problémem. Další cesta může být vyučování kroužků, kam žáci častěji chodí dobrovolně.

1.4 Typologie učitelů

Nejvýrazněji se učitelé dělí podle toho, na jakém druhu a stupni školy pracují, což se promítá do přípravy a následného ohodnocení, prestiže apod. (Průcha, 2002). Myslím si, že to je důležité si uvědomit, protože na základě druhu a stupni školy se vše mění, ať už jde o motivaci, způsob práce, výstupy, ohodnocení, přípravy či něco jiného.

Velice mě zaujalo další dělení učitelů, o kterých píše Průcha (2002). Podle něj je česká společnost učitelů rozdělena také podle předmětů, které vyučují na tzv. **univerzalisty** (učí všechny předměty dané školy) a **specialisty** (učí jednotlivé konkrétní předměty a obory). Myslím si, že k výkonu profese učitele je důležitá specializace na daný předmět a pokud člověk učí i předmět, na který nemá aprobaci, hrozí, že nedojde ke kvalitnímu předávání. Existují samozřejmě i předměty, kde specializace není tak podstatná.

Caselmannova typologie rozlišuje učitele na **logotropa**, zaměřeného na vědu, popř. na svůj předmět, obor (srov. Holeček, 2014) a **paidotropa** zaměřeného na žáka. Holeček (2014) se však odkazuje na autory, kteří považují Caselmannovu teorii za překonanou (jmenuje např. Vašutovou).

Vašutová (2004, s. 84) píše ale pouze: „*Tradiční typologie učitelů, jako je například Lewinova nebo Caselmannova, lze považovat za překonané a je třeba vytvářet nová schémata s přihlédnutím k měnícímu se kontextu a k novým charakteristikám učitelské profese.*“ Je tedy zarážející, že Vašutová je přesvědčena o překonanosti teorií, ale nepíše, v čem jsou podle ní překonané. Stejně smýšlí i Dytrtová a Krhutová (2009). Myslím si, že učitel by měl být vždy zaměřen na žáka a na jeho rozvoj, k čemuž by mu jeho znalosti měly pomáhat. Pokud se ale učitel dříve zaměří na svůj předmět, žáka staví do pozadí, a to podle mého rozhodně není dobře. Langová (1992 podle Holečka, 2014) rozlišuje dále **logotropu** na **filosoficky orientované**, tedy takové, kteří pomáhají žákům najít smysl života, a na **vědecky orientované**, čerpající z exaktních věd, kteří chtějí pomoci žákům správně řešit reálné životní situace. **Paidotrop** je podle Langové (1992, podle Holečka 2014) **individuálně psychologicky orientovaný**, který chce žákům porozumět a získat jejich důvěru. Vedle něj stojí **sociálně-psychologicky orientovaný** paidotrop mající za cíl poznat zájmy dětí, rozvíjet jejich motivaci, myšlení apod. Je ale jasné, že běžně učitelé nebývají jeden vyhraněný typ podle výše zmíněné škály. Většinou u učitele pouze převládá určitý typ. Samozřejmě se ani nedá očekávat, že se jeden typ změní ve druhý. Důležité si ale je uvědomit, jaký typ učitele člověk je a jestli takový skutečně chce být.

Vedle toho Lewinova typologie rozlišuje dle výchovných stylů učitele na autoritativní, liberální a demokratické (Holeček, 2014). Petráčková a Kraus (1998, s. 84) vysvětlují, že **autoritativní** znamená „*založený na autoritě, opírající se o autoritu*“ a poté autoritářský „*typ a způsob výchovy, forma vlády spočívající na jediném nositeli (osobě, výboru, polit. straně), jenž nepřipouští kontrolu ani podíl jiných uskupení na výkonu moci*“ (Petráčková, Kraus, 1998, s. 84). Troufám si tvrdit, že tento název typu učitele podle Lewina by se dnes dal aktualizovat na typ autoritářský. Myslím si, že není vhodný, protože odhlíží

od individualit jednotlivých žáků a zaměřuje se především na svoje potřeby. U **liberálního** typu učitele je riziko svobody, kterou by žáci pod jeho vedením měli. Myslím si, že na ni žáci nejsou připraveni. Jako nejlepší typ učitele se mi tedy jeví **demokratický**, který nejlépe podporuje svobodu žáků a zároveň je vede správným směrem.

Holeček (2014) udává ještě další typologie učitelů, které bych ráda alespoň zmínila, jako např. historickou Hippokratovu-Galénovu (podle šťáv v těle), Jungovu typologii (extraverze, introverze), kterou Eyseneck rozšířil o škálu neuroticismu (labilita, stabilita) a později i dimenzi psychoticismu, a jiné (Holeček, 2014).

V literatuře se objevují i novější méně známé typologie. Na základě empirického výzkumu se na Slovensku objevila typologie podle Beňa (2001), který Vašutová (2007, s. 40) označuje za „*bezvýhradně uplatnitelnou pro české učitele*“ a nazývá ji pozoruhodnou novodobou typologií. Jedná se o „*pokus postihnout celkový vztah učitelů ke školství, ke škole jako vzdělávací instituci, k žákům a vlastní profesi*“ (Vašutová, 2007, s. 40). Je velice zajímavé, že Vašutová (2007) typologii zkrátka jen předložila a více ji nerozebírá, nehodnotí. Učitele v ní Beňo a kol. (2001, s. 290) „*s nevelkým nadlehčením*“ popisují jako plačky, ignoranty, fanatiky (nenapravitelné idealisty), tandemisty, aristokraty, podnikatele, zběhy (Beňo a kol., 2001). **Plačky** jsou, jak už název napovídá, učitelé, kteří stále naříkají, jsou nejistí, nevěří nikomu ani sobě. Myslím si, že takto popsany učitel v profesi dlouho nevydrží. **Ignoranti** jsou pak ti, kterým je vše jedno, jsou přesvědčeni, že školství upadá a nikdy tomu nebude jinak. Myslím si, že zde je vidět, že jednotlivé typy se mohou překrývat, může se stát, že učitel plačka je také přesvědčen, že školství se nikdy nezlepší. Vedle toho **fanatici** jsou nadšení pro svoji práci i pro žáky. Věří, že budoucnost školství je růžová. Možná právě oni jsou oporou dnešního školství. Myslím si, že ač označení fanatikem nevyznívá zrovna pozitivně, možná je to právě to, co naše školství potřebuje, ačkoli zůstává pravdou, že některé žáky by tento přístup mohl demotivovat. Dále Beňo a kol. (2001) popisují **tandemisty**. Jedná se o učitele, kteří jdou vždy s nejsilnějším proudem, který hýbe školstvím. Svůj názor nedávají najevo, zkrátka se jen vezou, jdou s davem. Beňo a kol. tyto učitele popisují jako rafinované lidi, kteří umí pracovat tak, aby vše hrálo v jejich prospěch. Překvapuje mě, že pro tento typ učitele zvolili Beňo a kol.

název *tandemisté*¹. Myslím si, že označení tandemista by se spíše hodilo pro učitele, který spolehlivě a rád spolupracuje s ostatními, tedy pro někoho, s kým je radost pracovat, protože přispívá svými nápady a je tak v kolektivu velmi vážený. Autoři ale tento typ učitele popisují spíše negativně. Bez ohledu na jejich označení se mi zdá, že tito hyperkonformní jedinci by ve škole také spíše neměli být. Myslím si, že u adolescentů spíše nebudou vzbuzovat dobrý dojem, dokonce by pro ně vzorem být ani neměli. **Aristokrati** jsou autonomní, silní, nebojácní. Mají přirozenou autoritu, rádi se vzdělávají. Otázkou ovšem zůstává, zda i oni jsou těmi, kdo rádi vzdělávají. **Podnikatelé** ve škole vlastně skoro nejsou, resp. jsou, ale jen fyzicky. Mentálně přemýšlí o svých dalších aktivitách, které dělají mimo školu. Zde je otázkou, zda je na místě, aby měl učitel vedle svého hlavního pracovního poměru ještě další aktivity, protože hrozí, že jej budou rozptylovat od samotné hlavní práce ve škole a bude tak kvůli tomu trpět kvalitou vyučování. Velice zajímavou kategorií pak tvoří **zběhové**, tedy „*bývalí učitelé, kteří se vnitřně nedokázali vyrovnat s rozporem mezi nároky na kvalifikaci, prací učitele a úrovní odměňování za tuto práci*“ (Beňo a kol., 2001, s. 292). Myslím si, že takovým zběhem se může stát kterýkoli z výše jmenovaných typů učitele. Nesmíme ale zapomínat na fakt, že odchod z učitelské profese nemusí být vždy jen kvůli negativním zkušenostem a hodnocení školství. Důvodem může být i lepší nabídka jiné lukrativnější práce.

Snažím se tedy říci, že vydefinovat, jaký by měl ideální učitel být a co by měl splňovat, je těžké, ba dokonce nemožné, neboť aspektů a pohledů, ze kterých je možné se na osobnost učitele dívat, je mnoho. Je tedy nelehké jednoznačně říci, zda je důležitější učitelova nadšenost, jeho vzdělání nebo např. schopnost komunikace. Je ale jisté, že tím, že je každý učitel jiný, může také každý jiným způsobem své znalosti reprodukovat a předávat.

¹ Ukázka popisu jednoho z typů podle Beňa a kol. (2001, s. 290): „*D. Tandemisti – sú si vedomí svojich „kvalít“ a žijú najmä zo schopnosti zavesiť sa na najsilnejší prúd, ktorý hýbe školstvom (školou, okresom...). Úzkostlivo strážia smer a silu „vetra“ a neustále sa otáčajú „správnym“ smerom. Bezmyšlienkovite (lepšie a presnejšie povedané – veľmi premyslene bezmyšlienkovite) sa pridávajú k pedagogickým módnym smerom, hnutiam, autorom, projektom i školsko-politickým šlágrom, hitom, ktoré svoju progresivitu (ak ju vôbec majú) strácajú práve tým, že tandemisti v nich veľmi rýchlo vytvoria väčšinu....“*

1.5 Fáze výkonu učitelské profese

Osobnost učitele se mění nejen v průběhu jeho pregraduální přípravy, ale i v pozdější kariéře. Učitel získává zkušenosti, dovednosti, poznatky. Stává se moudřejším a kultivovanějším. Jeho činnost je jistější, rychlejší. Podle mého názoru i více automatizovaná. V souvislosti s celkovou náročností, s léty praxe a s různými komplikacemi nebo i systémovými změnami se mohou objevovat sklony k vyhoření, cynismu, nervozita, únava, pesimismus (Juklová, 2013). Myslím si, že dokonce může nastat nejen model, kdy se ze špatného učitele stane dobrý, ale i z dobrého špatný.

Zajímavé je si uvědomit, že označení profesní růst či rozvoj nemusí být v kontextu vývoje učitelovy osobnosti a kariéry přesné. Může docházet také k vývoji směrem zpět, neboli i ke změnám v negativním slova smyslu. Proto je vhodnější používat neutrální označení: profesní vývoj (Juklová, 2013).

Obecně by neutrální vývoj mohl být chápán spíše jako stagnace. Myslím si, že vždy se něco děje, ať už směrem k lepšímu, k horšímu nebo jen ke kvalitativním změnám. S myšlenkami autorky i přesto spíše souhlasím. Ačkoli by se dalo očekávat, že se člověk ve své činnosti bude zlepšovat, může se stát, že k pozitivnímu vývoji nedojde, ba dokonce, že se dojde k vývoji negativnímu. Samotný vývoj ale nemusí být vždy pouze černobílý, tedy jen pozitivní nebo negativní. Pokud má člověk více zkušeností, může se stát, že vnímá svoji činnost jako zbytečnou a dochází k pesimismu. Je tedy vhodnější mluvit o profesním vývoji než o profesním růstu. Zajímavé je podle mého názoru v tomto kontextu sledovat vývoj motivace. Více o členění učitelů podle fází profesního vývoje mluví Průcha (2002), který popisuje začínající učitele, učitele experty a vyhasínající učitele.

1.5.1 Profesní start – začínající učitel a adaptace na povolání

Chang (2009 podle Skaalvika a Skaalvika, 2017) udává příklad USA, kde učitelé nejčastěji opouští svoji profesi během prvních pěti let. To je zároveň doba, kdy se učitel označuje jako začátečník (Průcha, 2002). V počátcích učitelovy práce se totiž může objevit tzv. šok z reality nebo lépe řečeno profesní náraz, o kterém mluvila Píšová (1999, podle Průchy 2002). Jedná se o stav, kdy učitel zjišťuje, že jeho práce sestává z většího množství povinností, než na jaké je připraven. Myslím si však, že nemusí dojít ani k profesnímu šoku, ba dokonce ani k nárazu. Velkou roli hraje připravenost učitele, předchozí zkušenosti s výukou i zprostředkované zkušenosti od pedagogů z okolí. Je jasné, že teorie a realita se zpravidla nějak liší, ale pečlivou předchozí přípravou a dobrou informovaností lze

profesnímu šoku, popř. nárazu pravděpodobně u mnohých pedagogů předejít. Zároveň je jasné, že člověk se nemůže připravit na všechno, nelze ani dopředu odhadnout, jaký vztah bude učitel se žáky mít. Při nástupu do jakéhokoli zaměstnání podle mě hodně záleží také na osobnosti člověka, schopnosti přizpůsobit se, vyrovnat se se změnami, na schopnosti vypořádat se se zátěží a stresem.

Myslím si, že v této fázi učitelského vývoje se u některých z nich objevuje velmi silná motivace, kdy si učitel může mylně myslet, že tzv. *spasí svět* a pod jeho rukama dojde alespoň v jeho třídě, resp. na jeho škole, k reformě školství a svět se stane lepším. Obávám se, že právě v této chvíli může nejčastěji dojít ke zmíněnému profesnímu nárazu, kdy si spousta začínajících učitelů uvědomí, že profese není jen růžová, ale má i své stinné stránky a často na základě toho mohou profesi opustit. Chvíle, kdy si učitel uvědomí, že jeho největší vize a přání jsou z velké části nerealizovatelné (alespoň za dobu jeho působení), je podle mého názoru největším demotivujícím prvkem. Učitel se v tu chvíli přímo tváří v tvář setkává s realitou školství a může jej to odradit natolik, že k práci získá nenávisť.

1.5.2 Učitelé-experti

K ideální míře motivace podle mého názoru dochází ve fázi adaptace na profesi, kdy už má učitel reálnou představu o možnostech, limitech i o optimální podobě výkonu práce, kterou vykonává, a nedělá si iluze ani o žácích, prostředí, pomůckách ve škole apod. Pokud přes všechny počáteční nesnáze učitel ve škole setrvá, myslím si, že má nejkonstruktivnější motivaci ke své profesi, protože se setkal s realitou a dokáže i pravdivě posoudit, co je v dané profesi jeho úkolem a jaké podmínky k výkonu práce bude mít. Myslím si, že poté se takový učitel lépe vypořádá s dalšími nejrůznějšími překážkami v práci, protože zároveň musíme mít na paměti, že podmínky a okolnosti této profese se neustále mění. Je ale možné, že učitel nebude správně motivovaný, ale zkrátka jen rezignuje.

O učitelích experech mluvíme po více než pěti letech výkonu povolání. Po této době jsou z hlediska školního prostředí v nejvýznamnější pozici, protože nejvíce ovlivňují jak žáky, tak i začínající učitele (Průcha, 2002). To je podle mě důležitý moment, jak pro učitele, tak pro žáky. Je důležité, aby se se svojí pozicí vlivného učitele uměl pedagog vypořádat a dělal vše pro to, aby jeho vliv na ostatní byl co nejlepší.

1.5.3 Vyhasínající učitel

V závěru profesní dráhy učitele se často setkáváme se syndromem vyhoření či vyhasínání (viz níže). Je zřejmé, že zde je motivace k výkonu učitelské profese nízká, avšak podle mého názoru nemusí nutně dojít k syndromu vyhoření. Odejít z profese se dá i z důvodu pokročilého věku, zároveň ale nemusí dojít k nenávisti k profesi, která se mohla naopak objevovat u některých pedagogů na začátku výkonu povolání. Spíše si myslím, že učitelé nemají dostatek energie na výkon povolání. S prací učitele se totiž čím dál více pojí administrativní činnost, do vyučování i organizace školní práce zasahují informační technologie. Dalším velkým novým tématem ve školství, o kterém mluví Průcha (2002) je inkluze, která také může být důvodem odchodu určité části učitelů z profese. Myslím si, že učitelé často nemají dostatek sil nebo chuť řešit inkludované žáky.

2 Učitelská profese z hlediska motivace

2.1 Vymezení pojmů

Motiv vnímá Obst (2006, s. 105) jako „*důvod, pohnutku jednání*“. Ve většině běžných situací lze motiv určitého jednání zjišťovat položením otázky *proč?*. Je třeba si ale uvědomit, že velká část naší motivace není uvědomovaná, tedy často na tuto otázku odpovědět není možné. Existují dvě složky motivů, a to **energizující**, která dodává sílu, a **řídící**, která udává směr jednání, tedy určující, pro co se daný člověk rozhodne. Pro motivy jsou klíčové potřeby, které se člověk snaží uspokojit a budí jej tedy ke konání, k aktivitě (Obst, 2006).

Celá práce se zabývá a točí okolo klíčového tématu: **motivace**. Je tedy na místě ji vymezit. Motivaci jednoduše v závislosti na motivu definují Petráčková, Kraus (1998, s. 511), kteří ji označují za „*soubor pohnutek podněcující k určité činnosti, určitému cíli*“. Velice se mi tato definice líbí a shledávám ji jasnou a výstižnou. Motivaci jako „*hnací sílu člověka*“ definuje Obst (2006, s. 105): Jedná se o „*stav duše člověka, který jej aktivuje nebo uvádí do pohybu*“ (tamtéž). Myslím si, že výstižné je označení motivace jako síly, která člověka popohání určitým směrem. Motiv pak udává směr našeho jednání. Domnívám se, že motivace je spíše proces než neměnný nehybný stav. Hrabal a kol. (1989 podle Průchy a kol., 2001, s. 127) definují motivaci jako „*souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které: 1. vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání; 2. zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem; 3. řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků; 4. ovlivňují též způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu*“. Velice mě zaujalo tvrzení, že motivace ovlivňuje naše vztahování se ke světu. Zároveň si ale uvědomuji, že to dává smysl. Každý člověk je motivovaný k nějakému jednání, vidí tedy pozitiva toho, proč něco dělá a ve střetu s někým, kdo na svět pohlíží jinak, mohou vznikat neshody.

„*Motivace učitele úzce souvisí s jeho postojem k práci jako takové*“ (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Myslím si, že tvrzení nemusí platit ve všech případech. Postoj ke každé činnosti a práci může být u jednoho člověka jiný. Jedinec může rád vykonávat práci úředníka a být spokojený, zodpovědný a kvalitní, a na pozici učitele nebýt motivovaný a nestavět se k této profesi zodpovědně. Dalo by se zkráceně říct, že demotivace je protiklad motivace. To ale není podle mého názoru pravda. **Demotivace** nemusí být jen „*ztráta, zánik motivace*“ (Petráčková, Kraus, 1998, s. 152), může to ale podle mého názoru být i přímo nechut' k určitému jednání.

2.2 Volba učitelé profese

Štětovská a Vališová (2004) píší, že učitelé si volí toto zaměření, protože chtějí poznávat, vzdělávat sebe i druhé, pracovat s dětmi a mladými lidmi. Myslím si, že motivátorů je mnoho a u každého učitele může být důležité něco jiného.

Podle Koti (2010) je evidentní, že dnešní vysokoškolští studenti učitelství jsou jiní. Změnila se jejich mentalita, studijní návyky, morálka. Pokud už na přednášky, semináře či zkoušky přijdou, vystupují jinak. Z jeho textu je patrné, že došlo k negativním změnám, ale nepíše přímo, v jaké oblasti. Je přesvědčen, že lépe se chovají i více vědí studenti kombinovaného studia než denního. Studenti už nejsou tolik zvědaví a schopni analyzovat texty náročné filosoficky či vědecky. To připisuje elektronické době. Jedná se o povrchní jevy, které se projevují, resp. měly by se projevovat v cílech a celkově ve fungování vysokých škol.

Výzkumu v Anglii se zúčastnilo 297 studentů. Jejich úkolem bylo určit míru důležitosti u 20 faktorů, které ovlivní volbu při výběru povolání. Výzkum ukázal, že ve skupině studentů bylo 102 těch, kteří definitivně nezvažují kariéru učitele, 155 není rozhodnutých a 40 o učitelé profesi velmi vážně uvažuje (Kyriacou, Coulthard, 2000). Myslím si, že tento výzkum vystihuje také současnou realitu učitelé situace v České republice. Kyriacou a Coulthard (2000) zjišťovaly, jak jsou pro respondenty jednotlivé jevy důležité při výběru povolání a vedle toho daly studentům za úkol zhodnotit, do jaké míry to učitelství nabízí. Z výzkumu jsem vybrala témata, která mi přijdou vzhledem k výsledkům nejzajímavější. Téměř všichni vidí jako důležité, aby je práce bavila (97,3 %), méně respondentů už si ale myslí, že to práce skutečně nabízí (52,3 %). Jako nedůležité se pak jeví fakt, že se jedná o práci s dětmi (30,6 %; u studentů, kteří nechtějí učit očekávané 3 %), zároveň ale logicky 98 % respondentů označilo, že to práce nabízí. V oblasti platového hodnocení, resp. vysokého platového ohodnocení vzhledem k délce pracovní doby označilo asi 61,7 % respondentů za důležité pro výběr, ale asi 35,3 % respondentů uvedlo, že to práce skutečně nabízí. Zajímavé je, že ze skupiny studentů, kteří práci skutečně vykonávat chtějí, se jednalo o 97,5 % studentů, tedy pouze jeden ze čtyřiceti si to nemyslí. Dobrý nástupní plat by byl důležitý pro výběr 52 % respondentů, 30,3 % studentů si myslí, že to práce nabízí.

Marjon Fokkens-Bruinsma a Esther T. Canrinus provedli v roce 2012 výzkum zaměřený na motivaci k výkonu profese učitele u studentů učitelství v Nizozemsku. Účastnilo se jej 136 respondentů. Autoři popisují tzv. , neboli model vhodného výběru, který se zaměřuje na faktory ovlivňující učitelství. Řadí sem vliv společnosti, kdy na jedné straně jsou budoucí učitelé od profese odrazováni, na druhé straně se jedná o velkou výzvu a

zkušenost. Myslím si, že v dnešní době je velice časté právě odrazování od profese, protože existuje spousta již zmíněných mýtů spojených s profesí, ale zároveň i fakta jako např. nízké platové ohodnocení za náročnou a stresující práci s lidmi, kteří se jeví čím dál méně vychovaní. Právě sociální status a plat učitelů nutí zájemce o profesi přemýšlet nad tím, zda se na dráhu učitelství vydat (Marjon Fokkens-Bruinsma, Esther T. Canrinus, 2012). Předkládaný model myslí i na možnost předávání poznatků a přínos pro společnost, práci s dětmi. Nejvíce motivující je pro respondenty potřebě dokázat si, že mají pro učitelství vlohky a jsou obdařeni schopnosti pomáhat. Vedle toho nejméně často se objevovalo, že si studium učitelství zvolili jako záložní kariéru (Marjon Fokkens-Bruinsma a Esther T. Canrinus, 2012). Myslím si, že nejvíce motivující by měla být potřeba vzdělávat a předávat dovednosti. To je podle mě smysl práce učitele.

2.3 Motivace a demotivace v rámci učitelské profese

V učitelském povolání stejně jako v jiné profesi se objevuje řada faktorů, které mohou na zaměstnance působit pozitivně a zvyšovat a zlepšovat tak jejich výkon. Vedle nich ale stojí také ty, které motivační nejsou vůbec. Učitele podle Heluse (2007) ovlivňuje v jeho práci mimo jiné také jeho pregraduální příprava, systém celoživotního vzdělávání, poradenské služby, sociální klima školy, vztah s vedením školy a s kolegy, vybavenost škol, samotná představa o prestiži učitelů, kvalita řídicích a inspekčních orgánů. Objevujeme tedy mnoho faktorů, které mají na samotnou práci učitele vliv. Osobně však mám dojem, že spousta z nich by v učitelské profesi měla být motivační a jsou spíše odrazující od této práce. Detailně bych se na tuto problematiku ráda podívala v následujících podkapitolách.

Klapal (2007/2008) ve svém příspěvku oceňuje Kitzbergera, podle kterého není zapotřebí mluvit negativně o vyučování a celkově školství, neboť to je závislé na kvalitách samotných učitelů, a ti jsou podle něj většinou kvalitní dost. Klapal (2007/2008) však nedefinuje, jak si onu *kvalitu* učitelů představuje. Nezávisle na tom ale připouští, že na jejich práci má negativní vliv stárnutí, vyhořívání, ale také platy a chování dětí, ale i rodičů. To je potřeba mít na mysli. Ačkoli *kvalita* učitelů může být vysoká, mnohdy nemusí dopadnout na úrodnou půdu, protože na práci učitele má mimo jiné vliv např. i vychování žáků, které možná dokonce ve většině případů spíše brání kvalitní a plně efektivní práci učitelů. Podle mého názoru může např. i určitý počet inkludovaných dětí ve třídě bránit sebelepším učitelům v jejich vzdělávacím úsilí a žákům v možnosti vydat ze sebe maximum.

Dále Kitzberger (podle Klapala, 2007/2008) upozorňuje na podle mého názoru častou vizi, kterou většinou učitelé mají, a tou je *v klidu přežít do důchodu*. Absolventi

pedagogických fakult jsou podle něj navíc málo připravení v důsledku malého množství praxe, které při studiu mají. Zde si však Kitzberger odporuje, protože nejdříve zmiňuje, že učitelé jsou většinou kvalitní dost a poté kritizuje nedostatečnou přípravu pedagogických absolventů. Klapal (2007/2008) souhlasně udává příklad Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, kde je při pětiletém modelu studia 4,3 % hodinové dotace věnováno pedagogické praxi. Kitzberger dále srovnává, kolik praxe má lékař a kolik učitel. Podle Klapala (2007/2008) tím však srovnává něco, co se srovnat nedá, protože učitel na začátku svého učitelského povolání musí řešit komplexní problémy ve škole, zatímco lékař začíná od těch jednodušších a postupuje ke složitějším. Osobně si myslím, že se jedná o dvě zcela rozdílné profese a jejich srovnávání tedy není na místě. Na druhou stranu ovšem nemůžeme tvrdit, že lékař při své práci začíná jednoduššími úkoly a až později přechází ke složitějším.

2.3.1 Finanční ohodnocení

Pospíšil (2002) přichází s výčtem motivačních zdrojů, které ještě rozvíjí a komentuje. Přestože on ve svém článku **finančním ohodnocením** končí, já bych jím ráda začala. Podle Pospíšila je finanční ohodnocení učitelů spíše demotivační. Pokud učitel zůstává i přesto v profesi především kvůli jistotě stálého příjmu, je podle něj na místě, aby ji opustil. Vedle toho se může stát, že někteří učitelé finanční ohodnocení v práci učitele vnímají jako velice motivační a je to pro ně jediný nebo jeden z mála důvodů, proč v práci zůstávají. Jsem toho názoru, že pro výkon učitelského povolání pouhá finanční motivace nestačí. Žáci potřebují kvalitní učitele, kteří jsou motivováni i jinými faktory než materiálními. V tomto ohledu mě napadá příjím, který se často k učitelství vztahuje, že vlastně není ani tak povolání jako spíše poslání. Teoreticky lze uvažovat i o situaci, jestli by se spolu se zvýšením platů ve školství jeho úroveň spíše nezhoršila v důsledku většího přílivu lidí, kteří by chtěli dobře vydělávat. Pakliže by měl učitel odpovídající finanční ohodnocení, nestačilo by to pravděpodobně podle mě samo o sobě ke spokojenosti z práce.

Pospíšil (2002) si je vědom toho, jak náročná a důležitá práce učitele je a nechápe tedy, jak může být zároveň jednou z nejhůře placených profesí. Tento problém podle něj i podle mě dříve či později každého učitele zamrzí, dokonce si troufám tvrdit, že kvůli němu si každý učitel alespoň jednou pohrával s myšlenkou odchodu z profese. Velice motivačními se tedy stávají **odměny** nebo **prémie** získané v práci. Obst (2006) poukazuje na to, že do hmotné odměny nespadá pouze výše platu, ale také např. možné využití školního zařízení pro soukromé účely. Na druhou stranu si myslím, že tato motivace by nebyla dostatečná.

Nejenže odměny ve školství nebývají vysoké, učitel by ale nebyl kvalitní a nemusel by svoji práci vykonávat dobře, pokud by hmotná odměna byl jediný motiv k výkonu práce.

Učitel si ke svému hlavnímu pracovnímu poměru může najít ještě jednu jinou práci. Riziko ovšem je, že tím bude trpět kvalita vyučování, čehož se obává i Pospíšil (2002). Učitel by mohl být vyčerpaný, nesoustředěný. Vedle toho vidím hrozbu v nové, další práci, které by učitel mohl dát přednost. Myslím si totiž, že člověk by měl dodržovat známé: 8 hodin práce, 8 hodin volného času, 8 hodin spánku. Pokud by pracoval delší dobu, zřejmě by potřeboval i více spánku a trpěl by tak jeho volný čas. Nalezení nové práce kvůli zvýšení výdělku podle mého názoru není dlouhodobým řešením.

Na webových stránkách Ministerstva práce a sociálních věcí nalezneme Informační systém o průměrném výdělku pro různé profese. Za rok 2016 je zde uvedeno, že učitelé SŠ (kromě odborných předmětů), konzervatoří, 2. stupně ZŠ dosahují průměrného hrubého měsíčního výdělku 30 065,- Kč, hodinově tedy 193,6 Kč. Zároveň zde ale najdeme odpracovanou dobu v hodinách za měsíc, která u této oblasti povolání podle výzkumu činí 134,2 hodin měsíčně. Myslím si, že z výsledků není zřejmé, zda se do počtu hodin počítají i domácí přípravy, připravování a opravování písemek apod. Myslím si ale, že tento čas zde chybí. Pokud bychom počítali s odpracovanou klasickou dobou 8 hodin denně, tedy 160 hodin měsíčně, došli bychom k daleko nižším číslům ať už u průměrného hrubého měsíčního výdělku nebo u hodinového. Zde bych chtěla připomenout častý mýtus, objevující se v učitelské profesi, o volném času učitelů. Veřejnost často zapomíná na dobu, kterou učitel musí odpracovat mimo samotné vyučovací hodiny.

Podíváme-li se na výsledky Informačního systému o průměrném výdělku za 3. čtvrtletí roku 2017 zjistíme, že průměrný měsíční hrubý měsíční plat pro oblast vzdělávání je 26 311,- Kč. Protože se jedná o všeobecnější skupiny než v žebříčku z roku 2016, není možné výdělky srovnávat. Můžeme ale porovnat jiné profese ze stejného roku, tedy 2017. Na místě je zmínit často diskutované a neodpovídajícím způsobem hodnocené profese z oblasti zdravotní a sociální péče, které dosahují podle stejného žebříčku průměrného hrubého výdělku 34 761,- Kč. Ráda bych také uvedla např. oblast informační a komunikační činnosti, kde byla průměrná hrubá měsíční mzda 52 675,- Kč nebo oblast peněžnictví a pojišťovnictví 50 319,- Kč. Srovnání podle mě ukazuje, jak je naše společnost v dnešní době orientovaná a jakých profesí si považujeme více.

Štětovská a Vališová (2004) chtějí upozornit na to, že přestože učitelé nemohou za vykonanou práci očekávat milionové platy, přinejmenším na průměrné ohodnocení mají, nejen kvůli náročnosti profese, nárok. Myslím si, že minimálně průměrný plat by měl být pro tuto profesi samozřejmostí, zejména pokud si uvědomíme její důležitost.

2.3.2 Sebevzdělávání

Důležité je podle Pospíšila (2002) **sebevzdělávání**, o které se pak člověk při výuce může opírat. To je pak dobré dále prohlubovat dalším vzděláváním. Nikdy nekončící vzdělávání je dobré právě proto, že člověk sám je v pozici studenta a učitele zároveň a dokáže se vžít do pocitů a potřeb žáků a reagovat podle nich. To si myslím, že je velmi cenná myšlenka. Domnívám se, že učitelé, kteří se ve svém dalším životě nevzdělávají, často zapomínají, jaké je to být studentem.

Vedle roviny odborného vzdělávání se objevuje také mýtus, že učitelem se člověk rodí a nestává (Štětovská, Vališová, 2004). Je pravda, že někdo má k předávání informací a vyučování vlohy a jiný je nemusí mít vůbec. Určitě to ale neznamená, že není na místě se dále vzdělávat v oblastech týkajících se vztahů s žáky či kolegy, motivace, apod.

2.3.3 Uspokojení z práce samotné

Učitel by se měl věnovat svým přípravám na každou hodinu, zaměřovat se na dlouhodobé cíle a zároveň uspokojovat svoji potřebu být tvořivý (Pospíšil, 2002). Obst (2006) kategorie jako možnost uplatnění tvořivého myšlení a celkově seberozvoje shrnuje označením **uspokojení z práce samotné**. Uvědomuje si, že motivující by měla v tomto smyslu být i práce s dětmi, což podle mého názoru samo od sebe dost dobře nemusí fungovat. Dá se předpokládat, že učitel se na tuto profesní dráhu vydal i z důvodu lásky k dětem, popř. z touhy předávat získané zkušenosti a vědomosti dál, a pokud tuto lásku a radost z práce s dětmi ztratil, nemůžeme ani s touto motivací počítat. Pozitivní pro učitele může být i **pocit z dobře vykonané práce** (Obst, 2006), pokud se ovšem dostaví. Pro tento pocit se podle mě musí něco udělat a motivace tohoto typu přichází tedy až poté.

Jako (podle mého zásadní) problém učitelé profese se jeví neschopnost pozorovat **výsledky učitelé činnosti**, o čemž mluví i Skaalvik a Skaalvik (2017). Hlavním úkolem, který má učitel plnit, je vzdělávat své žáky. Pozorovat vývoj vzdělání jednotlivců je ale podle autorů složité. Učitel může srovnávat žáka s ostatními ve třídě, v jiných třídách, na jiných školách, v jiných zemích, ale i s předchozím výkonem žáka, na což se v České republice zaměřují konkrétněji i některé alternativní školy. Myslím si, že srovnávání

s ostatními žáky je vždy spíše demotivující, neboť vždy se najde někdo lepší a učitel má tak jasnou možnost mít pocit, že svoji práci nedělá dobře. Je jasné, že se vždy může najít i někdo, kdo je v rámci vzdělávání horší, což ale na druhou stranu může vést ke stagnaci učitele. Ten může mít pocit, že když jeho žáci nejsou nejhorší, více nepotřebuje. Jedná se ale pouze o moje domněnky a je jasné, že přístup každého učitele je individuální. Pro jeho motivaci je nicméně podle mě lepší sledovat vývoj žáka jako jednotlivce. Tento přístup je lepší i pro žáka, protože na základě něj může učitel přizpůsobovat tempo výuky, způsob podání informací apod. Na to ale v českém školství nezbyvá mnoho času.

Každý žák není dokonale vzdělatelný a učitelé si toho musí být vědomi (Skaalvik a Skaalvik, 2017). Autoři dále upozorňují na to, že žák se může zlepšovat, přestože v kontextu zlepšení ostatních spolužáků se jeví jako nejméně úspěšný. Je důležité uvědomit si, jak relativní samotné zlepšení může být. Zároveň je na místě žáky i přes případné neúspěchy chválit a motivovat k co nejlepšímu možnému výsledku a posunu. Podle mého názoru je právě tato motivace klíčová v celé problematice sledování výsledků práce učitele. Jestliže se objeví žák, který je správně motivovaný a zajímá se, je to ten nejdůležitější znak toho, že učitel dělá svoji práci přinejmenším dobře. Je ale také na místě si uvědomit, že učitel nemá být pouze motivátorem, ale především vzdělavatelem. Nejlepší je tedy varianta, kdy učitel naplňuje obě roviny a žáci jsou jak motivovaní k učení, tak i neustále se zlepšující ve vzdělávání. Myslím si, že motivace je tím nejdůležitějším předpokladem pro snazší a efektivnější učení se.

Skaalvik a Skaalvik (2017) se zabývají mimo jiné i teorií psychologa Alberta Bandury, který mluví o self-efficacy, tedy o pocitu sebeúčinnosti, o důvěře v sebe sama, ve vlastní schopnosti. Jeho teorie vysvětluje, že lidé s vyšší sebedůvěrou ve vlastní schopnosti raději vyhledávají situace, ve kterých předpokládají, že uspějí a mají v nich pozitivní očekávání. Je tedy zřejmé, že i učitelé s vyšším self-efficacy budou usilovat o to být úspěšní ve svém povolání a nebudou chtít svoji profesi s porážkou opustit. Myslím si, že je velice potřebné, aby v učitelské profesi byli silné osobnosti a lidé, kteří jsou cílevědomí a chtějí svou profesi vykonávat úspěšně. Obávám se totiž, že v učitelské profesi působí příliš mnoho faktorů, které mohou od výkonu této profese odradit, což můžeme vidět i ve způsobech motivace, které autoři uvádí. Z druhé strany se totiž i tyto motivátory mohou jevit značně demotivační.

2.3.4 Uznání

Obdobně je tomu u situace, kdy může být učitel ředitelem školy označen za nejlepšího pedagoga na škole či jinak **veřejně vyznamenán** (Obst, 2006). Myslím si, že tato praxe nebývá moc častá a ve vztahu k ostatním kolegům by nemusela být pozitivně hodnocena. V tomto případě mě napadá také studentské hodnocení v rámci různých vlastností, které by pro mě osobně bylo nejvíce vypovídající. Muselo by být samozřejmě anonymní. Otázkou ovšem zůstává, jak výsledky popisů vlastností učitele souvisí s jeho výkonem v práci. O motivační faktor se jedná, opět se ale může stát výrazně demotivujícím. Pozitivně může působit i **společenské uznání** (Obst, 2006), které podle mě může, ale také nemusí být s profesí spojováno. To je ve velkém vztahu k samotnému pojetí učitelovy profese, tedy s identifikací s profesí. Když Střelec (2001) zjišťoval, co by mohlo pomoci lepšímu vztahu rodičů se školou, uvedli rodiče zvýšení přitažlivosti učitelského povolání. To ale samozřejmě není prací učitele.

Vacek (2001) si myslí, že se ženy mají často potřebu obhajovat a ujišťovat okolí, že přestože jsou učitelky, jsou *normální*. Muži se prý často hájí tím, že v profesi nechtějí zůstat, mají jiný přivýdělek apod. Je tedy zřejmé, že pokud mají učitelé potřebu se jakkoli před kýmkoli hájit, resp. omlouvat, možná to nemusí znamenat, že si nejsou svojí prací jisti, myslím si ale, že ke ztotožnění s rolí učitele, u nich nedošlo.

Méně často je podle mě motivační **identifikace se školou** (Obst, 2006). Myslím si, že učitelé by se rádi identifikovali se svojí profesí, ale reakce na sdělení o výkonu práce jsou podle mého názoru spíše negativní v duchu lítosti nebo pohrdání. Při takových zkušenostech se člověk raději svým povoláním nechlubí. To jde ruku v ruce s identifikací nebo spíše s deidentifikací se školou, kde učitel působí.

2.3.5 Sebevýchova

Jako další motivující prvek se Pospíšilovi (2002) jeví **sebevýchova**, kdy učitel chápe lépe nejen sebe, ale i své žáky a výchovu vůbec. Důležité je, aby učitel dokázal přijmout svoje chyby, byl dostatečně sebekritický a poctivý sám k sobě. Zejména trpělivost sám se sebou učí člověka být trpělivý i s žáky. Teprve pak je podle Pospíšila (2002) možno dojít k pravdivému sebepoznání. Myslím si, že v tomto kontextu je velice důležitá autentičnost, pravost učitele. Učitel musí sám vědět kým je, co žákům může nabídnout a nesmí si hrát na něco, co není nebo se chovat, jakoby všechno znal. Ukázání žákům, že i učitel je jen člověk, je podle mě nejlepší způsob, jak k žákům přistupovat a získat si k nim vztah.

2.3.6 Seberealizace

Dalším bodem je **seberealizace**. Velmi zajímavé mi přišlo konstatování Holečka (2014), který motivaci učitele vidí také v cíli uspokojit své vyšší potřeby (např. poznávání nového, seberealizace, dobrý pocit z pomáhání). Marjon Fokkens-Bruinsma a Esther T. Carrinus (2012) uvedli, že vnímání sebe sama a pocit uspokojení ze seberealizace je pro respondenty, kteří se účastnili jejich výzkumu v Nizozemsku, nejvíce motivující prvek na profesi učitele. Je pro ně klíčové dokázat si, že mají tu schopnost předávat poznatky svým žákům. Věří ve své učitelské schopnosti. Myslím si, že nejde ani tak o dokazování si něčeho, jako o víru v sebe sama a potřebu pomáhat ostatním a předávat jim svoji moudrost. Autoři tuto potřebu zmiňují až v další kategorii jejich *FIT-choice modelu*, a to v motivaci sociálního užitku, kdy učitelé mohou ovlivňovat budoucnost dětí a mít přínos pro společnost.

Pospíšil (2002) vidí nespokojenost učitelů mimo jiné také v nedosažení představy, jakou měli o sobě a o výkonu svého povolání. Velice výstižně píše o nadhledu, který je v učitelském povolání potřeba. Člověk nesmí ztratit vlastní svobodu a nesmí se nechat vyvést z míry. Musí pracovat s láskou a být zaměřen na děti a na jejich potřeby více než na potřeby svoje, zejména pak potřebu být dobrým učitelem (Pospíšil, 2002). Tato myšlenka mě velice zaujala. Dovedla mě k zamyšlení nad tím, že ve škole jsou skutečně vedle sebe dvě základní roviny potřeb, a to žáků a učitelů. Ačkoli by se dalo očekávat, že tyto roviny půjdou ruku v ruce, mohly by jít také proti sobě. Učitel může být tak horlivý, že bude uspokojovat svoji potřebu, která by měla být základní, tedy být dobrým učitelem, ale vedle toho se žáci ničemu nenaučí. Troufám si tedy tvrdit, že je skutečně na místě stavět potřeby žáků nad potřeby učitelů. Zároveň je ale jisté, že pokud učitel myslí zejména na dobro svých žáků, chválí je a povzbuzuje, motivuje je tak k lepším výkonům a sám se stává dobrým učitelem a možná právě svoji potřebu být dobrým učitelem uspokojuje.

2.3.7 Vztahy

Cílené zvyšování učitelovy motivace vede k ziskům jak na straně **žáka**, tak i na straně **učitele** (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Autoři ale neuvádí, jaké zisky mají konkrétně na mysli. Myslím si, že učitelská motivace k profesi vede k pozitivním změnám nejen v oblasti vzdělávání, ale i vztahů a samotného výkonu v práci. Může nastat i situace, kdy k lepší motivaci učitele dojde, ale u žáka to tak být nemusí. Při zamyšlení nad problematikou motivace ve škole jsem si uvědomila, že učiti k motivaci k jeho práci přispívá právě i motivovaný žák, ale platí to i naopak, tedy u žáka může vzbudit zájem motivovaný učitel. Zároveň bych měla strach, že nevhodným způsobem motivace jednoho z činitelů může

druhého odradit. Např. pokud chce mít učitel ve třídě žáky, kteří budou vyhrávat olympiády, přestože oni o to nejeví zájem. Opět se tedy ukazuje, že v popředí musí být potřeby žáků. Vztah učitele a žáka je tedy velmi komplikovaný.

Pospíšil (2002) upozorňuje na určité riziko přílišné familiárnosti učitele s žáky, která vede spíše k pohrdání než k získání sympatií. Žáci podle něj potřebují dobrého učitele a ne kamaráda, protože těch mají dost. Podle mě jich nemusí mít dost, ale měli by si hledat přátele v jiných skupinách než mezi učiteli. Zároveň potřebují někoho, kdo je povede a bude dbát na důslednost, protože děti se svojí svobodou ještě neumí správně zacházet (Pospíšil, 2002). Myslím si, že problém je s tím, že žáci hledají hranice a zkouší, co si mohou dovolit. A ke kamarádům si pak dovolí více než k učitelům. Navíc je velice náročné být se žáky kamarádem a zároveň dobrým učitelem. Lepším řešením než být učitelem přítelem se mi jeví být přátelským učitelem. Podmět slovního spojení totiž nejlépe vystihuje podstatu dané osoby a její roli. Podle Pospíšila (2002) je pro motivovanost obou stran jednoznačně důležité mít jasno v tom, kdo před třídou stojí a jaké jsou jeho požadavky. Když má učitel neustálou potřebu být s žáky kamarád, snaží se jejich chyby a nedostatky omlouvat, ukazuje tak, že je skutečně rád nemá, jak řekl i jeden nejmenovaný Pospíšilův profesor z konzervatoře. Důležitá je důvěra, úcta a spolupráce. Učitel si také musí uvědomit, že má právo nevědět všechno a není tedy na místě se nad dětmi povyšovat. Je jisté, že žák a učitel se skutečně mohou navzájem obohacovat (Pospíšil, 2002). Sebevědomý učitel si uvědomuje, že není dokonalý a přijímá to jako výzvu, se kterou se nesmiřuje. „*Rád se nechá poučit a rád inovuje, protože to je – mimo jiné – nejlepší obrana před profesním vyhořením, znechucením, upadnutím do nezáživné rutiny atd.*“ (Vacek, 2001, s. 177). Bohužel toto si učitelé podle mě často neuvědomují a mají pocit, že nad žáky musí mít vždy v každé oblasti vědění navrch. Setkala jsem se i se situacemi, kdy učitel vyslechl poznatky, které měl žák, ale pak byl pohrdavý a odmítavý, zřejmě právě proto, že se dostal do situace, kdy něco sám nevěděl a uráželo jej, že žák ví více. To je podle mého názoru špatně a platí Pospíšilovo: učitelé a žáci se mohou navzájem obohacovat.

Do vztahu učitele a žáka značně zasahují také **rodiče**, kteří by se měli stát podle Pospíšila (2002) významnou oporou učitele, nejen pouze žáka, což se očekává. Souhlasím ale s jeho názorem, že spolupráce rodičů s učiteli je vzhledem k současným vztahům v naší společnosti čím dál komplikovanější, protože dříve si rodiče byli vědomi toho, že za vzdělání žáka je zodpovědný hlavně žák sám. Zdá se mi, že v dnešní společnosti je všechna odpovědnost za vzdělávání žáků svalována na učitele a zapomíná se, že žák pro ně musí také něco udělat. Střelec (2001, s. 169) provedl krátkou údernou sondu

do problematiky vztahů rodičů ke škole. Zajímalo ho, v čem se podle nich mění vztahy mezi školou a rodiči žáků. Respondenti mimo jiné uvedli, že „*rodiče projevují menší zájem k práci školy, mají méně času na své děti, klesá autorita školy, na třídní schůzky chodí méně rodičů než dříve, rostou nároky rodičů na školu, rodiče více doceňují význam vzdělání než dříve, jsou kritičtější k práci učitelů*“. Pospíšil (2002) vidí příčinu rozporného pohledu na odpovědnost za vzdělání žáků mezi rodiči a učiteli v pracovní a časové vytíženosti rodičů. Osobně si myslím, že rodiče mají předem jasnou představu o rozdělení odpovědnosti, tedy že učitel působí ve škole a žáky má vzdělávat a musí si zde poradit sám. Rodič poté vládne doma a roviny domov-škola se nemají podle rodičů překrývat. Vedle toho stojí ještě více šokující tvrzení Průchy (2002), podle kterého rodiče subjektivně situace přehazují na učitele. Tento fakt jsem si doposud neuvědomila. Otázkou zůstává, jak tomuto jednání předejít. Myslím si, že spolupráce rodičů a učitelů je velice důležitá a nelze si problémy přehazovat, dokonce ani oddělovat, kde kdo bude úřadovat. Předpokladem pro uvědomění důležitosti dobrého vztahu mezi učitelem a rodiči je podle mého názoru moudrost, realističnost a schopnost nadhledu těchto dvou činitelů. K jakým změnám by v rámci vztahu rodičů a školy, kam chodí jejich děti, mělo podle rodičů dojít, zjišťoval Střelec (2001). Rodiče by uvítali, kdyby škola více pomáhala při výchově dětí a inovovala své výchovné metody, zároveň se ale nemíchala se do rodinné výchovy. Výhodné by bylo častější setkávání rodičů a učitelů, založení rodinných klubů s třídním učitelem.

Dobrou motivací k výkonu práce mohou být **vztahy na pracovišti**, které ovšem zároveň mohou být i demotivační. Vztahy na pracovišti mají velký vliv na kulturu školy (Obst, 2006). Domnívám se, že pokud chce mít učitel se svými kolegy dobré vztahy, je zapotřebí, aby s nimi tzv. táhnul za jeden provaz. Tedy pokud si všichni kolegové stěžují na platové ohodnocení, prostředí školy, žáky apod., učitel, který by si vše pochvaloval a byl spokojený, by mezi kolegy moc oblíbený nebyl. Tento sdílený postoj může vést k hromadné a masivní nespokojenosti učitelů. Zde je na místě uvědomit si, že člověk by se měl projevovat sám za sebe, mít vlastní názory a nebát se je říci i za cenu neoblíbenosti v kolektivu. V praxi se ale učitel ocitá v nelehké situaci a rozhodování jestli se postavit za své hodnoty a názory nebo jít s davem je velice složité. Je tedy velice zajímavé, kolik dalších na první pohled nenápadných jevů ještě zasahuje do samotné práce učitele.

2.3.8 Organizace vyučovacího procesu

Dalším pozitivem učitelské profese jsou **pracovní podmínky**, které umožňují upravovat pracovní dobu podle potřeby, pracovat na funkčně vybaveném pracovišti (Obst, 2006), já bych navíc dodala i možnost a podmínky pro práci z domova, které jsou při školní přípravě a opravování písemných prací a testů možné. Pospíšil (2002) tuto oblast nazývá spíše jako **organizaci vyučovacího procesu**. Toto označení je mi bližší, protože za sebou skrývá větší škálu jevů. Je více než příjemné, když má učitel vlastní třídu, kde může učit, pomůcky, které k vyučování potřebuje a k dispozici vlastní kabinet, který podle Pospíšila (2002) také mnohdy chybí. Myslím si, že pro některé vyučovací předměty je vhodné, aby byla ve škole zřízena speciální místnost, např. na chemii nebo přírodopis apod. U některých předmětů je to určitě příjemné, avšak nevnímám to jako nutné. Tvzení, že kabinet často chybí, mě zarazilo. Doufám, že s odstupem let tomu tak již není (když opomeneme předeepsané dozory na chodbách) a učitel si může sám vybrat, jestli bude přestávku trávit ve svém vlastním kabinetu, na chodbě nebo ve sborovně, kde se např. mohou bezprostředně informovat o dění ve třídě, kde budou učit nebo celkově o událostech ve škole. Omezujícím pro práci učitele může být podle Pospíšila (2002) časová tíseň v hodinách, kdy zde chce být učitel pro všechny a každému vše detailně vysvětlit, zároveň ale musí probrat spoustu učiva. Řešením může být aplikace stejných postupů vysvětlování na stejné typy žáků, což ušetří čas (Pospíšil, 2002). Zároveň si ale myslím, že pro žáky by nebylo moc motivující škatulkování podle toho, jak chápaví jsou. Učitelé také nemusí vždy správně odhadnout, kterým žákům je na místě vysvětlovat látku zvolenou formou. Víím, že jistou cestou jak ušetřit čas i energii učitele může být vytvoření skupin, kde jsou různě bystří žáci a vysvětlují si látku mezi sebou. Tato možnost může být v některých případech vhodná při opakování a upevnování probrané látky, kdy může být šance na porozumění mnohdy i větší než při vysvětlování učitelem. Navíc se jedná o další formu podání informací často v jazyce pro žáky přijatelnějším. Potřeby každého žáka jsou ale individuální. Jako důležité proto vnímám i určitou učitelovu znalost žáků, podle které může usuzovat, co je pro jednotlivce příjemnější a efektivnější. V opačném případě není nic jednoduššího než se žáka na jeho potřeby zeptat. Ideálním se tedy jeví, jak píše Pospíšil (2002), kombinovat již utvořené přípravy s pevným časovým harmonogramem a s kreativními novými změnami, které výuku oživí. V této souvislosti je důležité uvědomit si, že vždy pozitivně působí nabourání stereotypů (Pospíšil, 2002), ať už se jedná o pozitivní nebo negativní změnu. Podle mého názoru dojde k aktivizaci a vzbuzení zájmu jak žáků, tak učitele.

Často se také stává, že na úkor neprobrané látky určitého předmětu musí učitel pokračovat i o přestávce, a to se projeví na jeho soustředěnosti a zejména na kvalitě výuky (Pospíšil, 2002). Je na učiteli, jak takovou situaci, kdy nestíhá látku probrat, bude řešit. Jestli se uchýlí k přetahování hodiny přes přestávku, nemůže si pak nikomu stěžovat, neboť to bylo jeho rozhodnutí. Vedle toho se objevují banální a lehce ovlivnitelné podmínky, které je ale potřeba také vzít v potaz. Pospíšil (2002) mluví např. o teplotě a vzduchu ve třídě, kterou nebývá tak složité přizpůsobit. Podle mého názoru ale učiteli málokdy dojde, že drobnosti podobného druhu jako teplota či kvalita vzduchu ve třídě může mít na jeho výkon vliv.

2.4 Práce s demotivací k profesi

Je potřeba si uvědomit, že k lepší výuce vede dlouhá cesta a nelze k ní dojít jen jednorázovým úkonem (Helus, 2007). Podle mého názoru je za kvalitní výukou mnoho práce a nelze předpokládat, že jeden učitel provede svou činností jednoduchou změnu v přístupu žáka a vše bude jinak. Kurelová a kol. (1999, s. 117) ve výzkumu zaměřili pozornost nejen na demotivátory k profesi, ale přímo také na náměty ke změnám ve školství. Výčet námětů ke změně dle autorů uvádím níže.

Myslím si, že pokud by byly požadavky respondentů vyslyšeny, možná by k tak masivní nespokojenosti a odchodům z profese nemuselo docházet. Na druhou stranu některým požadavkům jednoduchým opatřením předcházet, popř. je odstraňovat, nelze. Pokud se jedná např. o omlazování učitelského sboru, jedná se o řešení možné, ale pouze dočasné. U příkladu problému feminizace se jedná o jen těžko řešitelný problém. Návrh na zlepšení vztahů žáků a učitelů se mi jeví jako nemístný, vzešel-li od učitelů, jejichž je toto náplň práce.²

² Případá mi to podobné, jako kdyby učitelé žadonili o to, aby žáci byli vzdělanější – to je přece jejich práce. Mohou si pouze přát, aby byli otevřenější k přijímání nových vědomostí. I tak si ale myslím, že do značné míry záleží na samotných učitelích, zda žáky dokážou zaujmout. Chápu ale, že toto je pouze teorizování a v praxi to není tak jednoduché.

Tabulka č. 1 – Oblasti doporučené ke změně ve školství

Pořadí		Počet	%
1.	Systém finančního odměňování učitelů – zvýšení platů (32); odstranění rovnostářství (5)	37	20,22
2.	Zlepšit postoj veřejnosti k učitelům, k jeho práci, společenské ocenění učitele	23	12,57
3.	Práce MŠMT (6); koncepce(8); systém řízení (3); rychlejší tempo změn (1); konzultace změn s praxí (1)	19	10,38
4.	Materiální vybavení škol	18	9,83
5.	Zlepšit kvalitu učitelů a učitelů a učitelů sborů (5); lepší kvalifikovanost (2); zamezit odchodu schopných učitelů (1); omladit učitelů sbor (1); snížení feminizace (2)	11	6,01
6.	Změny osnov, závaznější vymezení základního učiva	6	3,27
	Změnit postoj rodiny ke škole	6	3,27
7.	Zmenšit počet žáků ve třídě	5	2,73
8.	Systém financování škol, zvýšení dotací	4	2,19
9.	Možnost sociální a zdravotní péče o učitele (lázně)	3	1,64
	Změnit „mnohé“, je toho více	3	1,64
	Změna kvalifikačního řádu, sankcí za přestupky	3	1,64
10.	Změnit postoj veřejnosti ke škole	2	1,09
	Dát větší pravomoc škole (1); učitelům (1)	2	1,09
	Zlepšit vztahy mezi žáky a dospělými	2	1,09
11.	Sjednotit učivo a učebnice	1	0,55
	Návrat ke tradicím naší školy	1	0,55
	Redukce přemíry soukromých škol	1	0,55
	Redukce nadbytečných předmětů	1	0,55
	Lepší diferenciaci	1	0,55
	Možnost zaměřit se na podstatné výchovné problémy	1	0,55
	Odstranit byrokracii	1	0,55
	Odstranit časté suplování	1	0,55
	Bez odpovědi	1	0,55
Čelkem		183	100,00

Vacek (2001) upozorňuje na problematiku rozporu teorie a praxe v učitelství. Podle něj se jedná o hlubokou propast, která je mezi tezemi např. z Bílé knihy a realitou, se kterou se učitelé setkávají.

Šimíčková-Čížková a kol. (2010) rozdělují faktory, které ovlivňují pracovní motivaci i spokojenost na **satisfactory** a **dissatisfactory**. Plášilová (2006) uvádí vedením školy často opomíjené dissatisfactory: školní politika (soutěžení o moc, zdroje, postup, vliv apod.), rozporná a mnohdy i protichůdná očekávání (vysílání zmatených signálů ze strany vedení: „využijeme aktivizační metody“ x „ať jsou žáci ukázněni, nehlučí“ atp.), neproduktivní porady, pokrytectví (nedodržena slova ze strany vedení), utajování či zadržování informací (osobně si myslím, že častěji dochází k zapominání informovat), nízká kvalita i tempo práce zaměstnanců i vedení školy, neustálé a neúčelné změny (mnohdy nepochopené, na poslední chvíli realizované změny jako výsledek nekvalifikovanosti vedoucích pracovníků a nedostatečného plánování). Naproti tomu Vacek (2001) uvedl, že většina škol se za předchozích deset let nezměnila a klimatem či způsobem práce fungovala ještě na přelomu tisíciletí podle vzoru socialistického typu. Pokud se člověk zamyslí nad jevy, které se mohou na pracovišti objevovat, zdá se opuštění profese pochopitelné. Šimíčková-Čížková a kol. (2010) sice uvádějí demotivační faktory speciálně pro učitelskou profesi, zdá se ale, že tyto jevy mohou nastat i v bezpočtu jiných profesích. Zde se dere na mysl často slýchané „na každé práci je něco“. Tedy v každém povolání se najdou motivující i demotivující prvky a je jen otázkou, v jaké míře se objeví a jak se s nimi člověk dokáže vypořádat.

Není divu, že častým jevem v pomáhajících profesích je **syndrom vyhoření**, tzv. *burnout efekt*, který bývá vysvětlován jako „vyčerpání fyzických a psychických sil, ztráta zájmu o práci, eroze profesionálních postojů...“ (Průcha a kol., 2001, s. 26). Syndrom vyhoření či vyhasínání definuje Průcha: „Je to stav, kdy profesionál ztrácí zájem o svou práci, provádí ji jen rutinně a bez nadšení, výkon profese jej unavuje, až vyčerpává atd.“ (Průcha, 2002, s. 28). Příčinou tohoto jevu bývá často stres, časová náročnost povolání, administrativa. Stresující mohou být pro učitele i inspektoři (Kurelová a kol., 1999). Chronický stres může vést až ke stavu vyhoření, jehož důsledky mohou být: „ztráta smyslu života, ztráta pozitivního vnímání sebe sama, pocit osamělosti v dnešním světě, pocit hořkosti a zášti vůči sobě i druhým, pocit beznaděje“ (Lhotková a kol., 2012, s. 83).

Jako účinná prevence se podle Lhotkové a kol. (2012) jeví obranné mechanismy, které pomáhají se stresovými situacemi vyrovnat, tedy nejedná se o řešení problému, ale o způsob vyrovnávání se se stresory. Okrajově se chci zmínit jen o dvou základních, tedy o agresi, což je aktivní přizpůsobení a vedle toho úniku, což je pasivní přizpůsobení. Myslím

si, že spíše než o přizpůsobení bychom měli hovořit o vypořádání se se situací. Myslím si, že je vhodné mít o základní teorii, kterou každý člověk nevědomky používá v běžném životě, přehled a pracovat s ní. Člověk se stresovým situacím v životě nedokáže vyhnout, je ale nesmírně důležité umět s nimi naložit a pracovat, zejména pokud se pohybuje v učitelské profesi, která je stresem a následným syndromem vyhoření typická. Průcha (2002) jako správnou prevenci syndromu vyhoření vidí také ve správné práci se stresem, vedle toho ale také v plánování, oddělení práce a osobního života, apod.

Myslím si, že ve chvíli, kdy už se rozvinul syndrom vyhoření, jen těžko může učitel nadále v profesi zůstat a je na místě spíše práci opustit. Jako důležitou prevenci tohoto jevu vidím informovanost a uvědomění si reálné hrozby problému. V neposlední řadě pak správný přístup k práci k ostatním složkám života podle rad Průchy (2002). Před tím, než k tomuto syndromu dojde, je vhodné svoji nespokojenost a problémy včas řešit. Jak tedy vyřešit situaci, kdy učitel není spokojený se svojí prací, vidí spíše nevýhody práce a i přesto v ní stále zůstává?

2.4.1 Pojmenování problému

Pospíšil (2002) vidí cestu v jednoznačném **pojmenování a následném účinném řešení problému**. Nejde podle něj jen teoretizovat. Pojmenování a označení problému či viníka se jeví jako jednoduché. Myslím si, že v praxi každý učitel sám nejlépe pozná, že cesta k hledání účinného řešení problému nemusí být vždy jednoznačná a snadná.

Lhotková (2012) v obecném kontextu mluví také o dvou druzích zvládnání stresu (přeneseně i problémů), z nichž jedna ze strategií je problém konstruktivně řešit. Úplně na počátku je však potřeba se vyrovnat s emocionálním dopadem, který s přijetím faktu, že jde o určitý problém, souvisí. Myslím si, že se opět jedná o postup, který zná každý z nás, avšak málokdo ho má uvědomělý. Pokud se dostaneme do situace, která je pro nás stresová, snažíme se zvládat svoje emoce a poté se zaměříme na výkon, resp. na řešení daného problému.

2.4.2 Stanovení potřeb

Pospíšil (2002) přichází s vlastním radikálním řešením, kdy nabádá učitele, aby si stanovili **vlastní priority** pro jejich práci a pokud není dosaženo jejich požadavků, navrhuje odchod na jiné pracoviště nebo odchod z profese vůbec. Pokud by takto postupoval každý, učitelem by už podle mě nebyl nikdo. Myslím si, že spíše než stanovení priorit je na místě uvědomění si potřeb, které učitel ve své profesi potřebuje uspokojit. Podle mého názoru je naprosto v pořádku stanovit si podmínky, které jsou nezbytné k výkonu práce, ale musí mít smysl a být reálně uskutečnitelné. Zároveň i v práci je potřeba docházet k určitým kompromisům a dělat tak práci více či méně příjemnou pro všechny strany, ať už pro učitele a jejich žáky nebo nadřízené. Na místě je určitě neustále zvažovat, zda nám práce více dává, než bere. Pokud má jedinec pocit, že je ochoten v práci zůstat, jediné dobře. Pokud se mu ale zdá, že situace je neřešitelná a nikdo neposlouchá jeho požadavky a cítí tedy, že dělá práci, která jej nebaví, je podle mě na čase zvažovat i odchod. V rámci setrvávání v (učitelské) profesi mluví Průcha (2002) o profesní kontinuitě, oproti tomu profesní migrace je přecházení (učitelů) k jinému povolání.

2.4.3 Odchod z profese

McDonald (1999 podle Skaalvika a Skaalvika, 2017) zmiňuje, že většina učitelů v USA opouští svoje povolání před dosažením důchodového věku. Skaalvik a Skaalvik (2011 podle Skaalvika a Skaalvika, 2017) zjistili, že častým důvodem k předčasnému odchodu z učitelského povolání je **emocionální vyčerpání a negativní pracovní spokojenost**, resp. nespokojenost. Myslím si, že vhodnější by bylo zaměřit se konkrétněji na důvody jejich pracovní nespokojenosti. Důvodem totiž může být řada jevů jako např. zmíněné emocionální vyčerpání. Podíváme-li se na to, jak je pracovní spokojenost definovaná, jedná se o pozitivní nebo negativní hodnocení práce (Weiss, 1999 podle Skaalvika a Skaalvika, 2017). Osobně bych raději mluvila o spokojenosti s prací. Spokojenost učitele pak Skaalvik a Skaalvik (2010, podle Skaalvika a Skaalvika, 2017) definují jako spokojenost učitele s jejich prací a výukou. Myslím si, že profese učitele zastává více rovin než jen výuku. Patří sem i spokojenost se vztahy na pracovišti či s žáky, s finančním ohodnocením, pocit smysluplnosti a užitečnosti apod. (viz výše). Proto bych mluvila o spokojenosti s jednotlivými motivačními jevy objevujícími se v této profesi.

EMPIRICKÁ ČÁST

1 Cíl výzkumu

V rámci empirické části své diplomové práce jsem se zaměřila na motivaci a demotivaci k učitelské profesi z pohledu učitelů druhého stupně základních škol. Zajímalo mě, co na učitele v rámci profese působí pozitivně a negativně, co je motivuje a co demotivuje. Zajímalo mě, proč si učitelé podle respondentů vybírají učitelskou profesi a proč v ní z pohledu respondentů zůstávají. Dále jsem zjišťovala, proč a kam učitelé podle zkušeností respondentů z profese nejčastěji odcházejí, co je reálně v profesi ohrožuje a co dalšího by se v tomto smyslu mohlo objevit a jaké jsou podle respondentů všeobecně nejčastější důvody odchodu z profese.

2 Charakteristika zkoumaného vzorku

Pro svoji diplomovou práci jsem hledala učitele učící libovolný předmět na druhém stupni základní školy s minimální praxí 5 let, tedy učitele experty (Průcha, 2002). Oslovila jsem základní školy v Praze a na Vysočině ve městě Pelhřimov. Někteří učitelé byli předem určení vedením školy, jiní se přihlásili dobrovolně sami.

Celkem jsem provedla hloubkový polostrukturovaný rozhovor s doplňujícími otázkami na jeho konci se 14 učiteli (5 z Pelhřimova, 9 z Prahy). Učitelé byli ve věku od 36 do 63 let, jejich praxe se pohybovala od 8 do 38 let. Průměrný věk respondentů byl necelých 47 let, a průměrná délka praxe bez mateřské a rodičovské dovolené necelých 21 let. Mezi respondenty bylo 10 žen a 4 muži. Charakteristiky jednotlivých respondentů předkládám v tabulce č. 2 – *Charakteristika respondentů*.

Tabulka č. 2 – Charakteristika respondentů

Označení respondent a	Pohlaví (ž – žena, m – muž)	Věk	Vyučované předměty	Léta praxe v učitelství (z toho mateřská či rodičovská dovolené)
R1	ž	63	Český jazyk Občanská výchova + Výchovná poradkyně	39 (6)
R2	m	36	Matematika Fyzika	17
R3	ž	59	Český jazyk Hudební výchova	32
R4	m	45	Fyzika Výpočetní technika Informatika Technická praktika +ICT koordinátor	20
R5	m	39	Přírodopis Tělesná výchova	15
R6	ž	50	Zeměpis Výtvarná výchova Pracovní činnosti	16
R7	ž	Neuvedeno (cca 60)	Angličtina Němčina Dějepis Výchova k občanství	33 resp. 38 (5)
R8	ž	40	Matematika Zeměpis Informatika Počítačová grafika	14 (6)
R9	m	37	Fyzika Matematika Laboratoře	10
R10	ž	56	Dějepis Angličtina Rodinná výchova Zdravověda	32
R11	ž	42	Anglický jazyk	8
R12	ž	50	Matematika Zeměpis	25
R13	ž	41	Výchova ke zdraví Občanská nauka Praktické činnosti pro volbu povolání + Výchovný poradce	23
R14	ž	39	Anglický jazyk Občanská výchova Čeština pro cizince	19

3 Metody výzkumu

Přestože bylo šetření anonymní, zaznamenala jsem si od každého respondenta do **záznamového archu** alespoň pohlaví, věk, počet let praxe v učitelství, aktuální předměty, které učitel vyučuje. Mým cílem bylo dozvědět se co nejvíce informací o motivaci a demotivaci k učitelské profesi respondentů pomocí narativně zaměřeného rozhovoru (Čermák a kol., 2007). Proto jsem se rozhodla použít jako metodu **hloubkový polostrukturovaný rozhovor s narativními prvky a s doplňujícími otázkami na jeho konci**, kdy má respondent možnost se sám rozpovídat o skutečnostech, které mu k předem stanovenému tématu připadají jako zásadní a sám si volí, jakým směrem se výpověď bude ubírat. Zajímalo mě také, jak vnímají respondenti určité jevy vyskytující se ve školství, ke kterým jsem použila hodnoticí tabulku určitých jevů pomocí stupnice 1 až 5, kdy 1 bylo *rozhodně motivující* a 5 *rozhodně demotivující*. Výsledky jsem pak mohla porovnávat mezi sebou a průměrovat je. V závěru rozhovoru měl každý respondent za úkol vyznačit na **časové ose** výrazné pozitivní a negativní okamžiky zlomu v rámci profese. Tato osa umožňuje porovnávat, v jakém profesním období či věku respondentů dochází nejčastěji k výrazným zlomům a následně je pak možné hledat souvislosti s dalším vývojem jejich profesní dráhy.

4 Průběh výzkumu

Rozhovory pro výzkum jsem sbírala na jaře roku 2018. Délka rozhovorů se různila podle sdílnosti a času respondentů. Časové rozmezí rozhovorů bylo od 30 do 120 minut. Výzkum probíhal vždy víceméně obdobně. Nejdříve jsem oslovila ředitele příslušných škol s prosbou o spolupráci na mé diplomové práci, vysvětlila jsem jim, co požaduji. Na základě toho se ředitelé škol ozvali s pozitivní nebo s negativní reakcí. Někteří se neozvali vůbec. Ti, kteří s výzkumem souhlasili, mi buď nechali volné pole působnosti k oslovení všech učitelů prostřednictvím e-mailů nebo telefonů nebo mi přímo doporučili učitele, které jsem mohla kontaktovat. Někteří z nich byli výzkumu velice otevření, jiní méně, další jej odmítli.

S každým respondentem ochotným zúčastnit se výzkumu jsem si sjednala schůzku. Všechny až na jednu probíhaly na půdě té které příslušné školy se souhlasem ředitele.

Na začátku dotazování jsem požádala o souhlas s nahráváním hovoru pro účely přepisu, který jsem vždy dostala. Poté jsem tedy zapnula nahrávání a poprosila respondenty o zopakování souhlasu. S nahráváním měla zpočátku problém jen jedna respondentka, ale nakonec souhlasila.

Respondenti byli na začátku poučeni o anonymitě rozhovoru, o jeho účelu a obsahu a přibližné délce. Každý z nich dostal stejné zadání: „*Povězte mi, prosím, jaký je Váš životní příběh vztahující se k učitelství od narození po současnost. Máme dost času, klidně se rozprávějte. Zajímají mě detaily. První náznaky, kdy se projevilo, že možná budete učitelem, vývoj motivace v jednotlivých obdobích, největší vzory, studium jednotlivých škol, samotný nástup a výkon profese, kdy Vás práce bavila a kdy méně, jaké jsou aktuální pocity z práce,...*“ Informace z výpovědi sem si nezapisovala, ale vždy pouze se souhlasem nahrávala. Všichni respondenti vždy začali ať už stroze či obsáhle vyprávět sami. Do jejich výpovědi jsem zasahovala co nejméně. Někteří respondenti se uvolnili a vyprávěli spontánně, z jiných bylo cítit napětí a strach, aby neřekli něco špatně. Proto jsem je znovu ujišťovala, že rozhodně nic nebudu hodnotit a nemusí mít strach. Při vyprávění jsem se tedy plně mohla soustředit na to, co respondent říká, připravovat si otázky a poté je pokládat.

Zároveň jsem měla **připravené otázky**, na které jsem vždy chtěla získat odpovědi. Pokud bylo potřeba, doptávala jsem se a upozorňovala na informace, které je třeba více rozvést a konkretizovat.

Když bylo vše zodpovězeno, dostal respondent úkol **hodnotit** jednotlivé **jevy** v **tabulce** na škále motivace podle předloženého klíče. Výhodou byla moje přítomnost při vyplňování, tedy pokud se mi zdálo, že respondent nepochopil správně zadání a hodnotil

např. jev *čas na rodinu* číslem 5, tedy rozhodně demotivující, mohla jsem se jej doptat a chtít vysvětlení, které z jeho pohledu bylo naprosto logické, a věděla jsem tedy, že se nejedná o nepochopení, ale jiný úhel pohledu. U vyplňování tabulky často zazněly názory, které jsem poté také mohla použít při vyhodnocování. Úplným závěrem jsem respondenty požádala o zakreslení výrazných pozitivních nebo negativních zlomů v rámci profese do **časové osy**.

případu panovala spíše dobrá atmosféra, učitelé hovořili se zaujetím, byli otevření. Z rozhovorů bylo patrné, že učitelé o svých pocitech a zkušenostech běžně spíše nemluví. Některým mohlo být vypravování dokonce nepříjemné, zejména těm méně spokojeným v profesi. Ti spokojení pak neměli potřebu mi o své práci vyprávět, nepotřebovali si postěžovat, spíše jen reflektovali danou situaci. Často se stávalo, že do místnosti, kde probíhal výzkum, někdo vešel a na chvíli nás vyrušil. V té chvíli jsem vypínala nahrávání. Obdobně tomu bylo při zvonění telefonu respondentů, které bylo také časté.

5 Výzkumné otázky

Pro svůj výzkum jsem si zvolila následující výzkumné otázky, na které jsem hledala odpovědi a které jsem tematicky rozdělila na dvě oblasti:

1. Motivace k učitelské profesi

Proč si učitelé vybírají učitelskou profesi? Proč učitelé zůstávají v učitelské profesi?

2. Demotivace k učitelské profesi

Proč a kam učitelé z profese odchází? Co reálně ohrožuje učitele v profesi? Jaké potenciaální faktory ohrožující profesi by se mohly objevit? Jaké jsou podle respondentů všeobecně nejčastější důvody odchodu z profese?

6 Metoda vyhodnocení dat

„*Tím, co dělá kvalitativní výzkum kvalitativním výzkumem, je právě specifický způsob zacházení se sebranými daty.*“ (Šed'ová a kol., 2014, s. 207). Z této premisy jsem při vyhodnocování dat vycházela.

Po sběru dat formou nahrávky jsem provedla u každého narativně zaměřeného rozhovoru (Čermák a kol. 2007) doslovný přepis. Následně jsem se pokusila materiály podrobit systematické analýze a interpretaci.

Pro práci s texty jsem zvolila metodu otevřeného kódování, kdy jsem jednotlivé jevy označovala kódy.

Po dokončení kódování jsem se snažila hledat stejná nebo podobná témata napříč jednotlivými přepisy.

Poté jsem jednotlivé kódy přejmenovávala, slučovala a rozdělovala podle toho, jaký byl výskyt v dalších prepisech. Vracela jsem se tedy k předchozím již okódovaným prepisům a upravovala je podle nových kódů. Výsledkem byl tedy výčet kódů a označení míst, v kterém rozhovoru a kde přesně lze tento kód najít. Tato data jsem zaznamenávala do tabulky. Při tomto postupu jsem použila tzv. metodu *papír a tužka* (Šed'ová, 2014, s. 213) neboli kódování v ruce. Metodu jsem zvolila, protože mi práce s tištěným textem nejvíce vyhovuje. Po rozkódování všech rozhovorů jsem znovu prošla všechny kódy a upravovala je ve vztahu k výzkumným otázkám. Kódovala jsem i názory, které nebyly bezprostředně vysloveny, ale z vypravování vycházely. Vznikl *kategorizovaný seznam kódů* (Šed'ová, 2014, s. 222).

Pro analýzu jednotlivých kódů jsem použila **analytickou indukci** vycházející z často se opakovaných výroků, **konstantní komparaci** sledující okolnosti a absenci těchto okolností ve vztahu k výrokům, **techniku „vyložení karet“**, kdy jsem jednotlivé vytvořené kategorie kódů porovnávala mezi sebou. Pomocí těchto technik jsem strukturovala hrubá data a vytvořila obrysy příběhu, který byl později použit jako vzorec pro interpretaci dat. Pro vyhodnocení jsem použila narativistický přístup, který nahlíží na výpověď respondentů jako na způsob jejich interpretace skutečnosti o sdělovaném tématu (Šed'ová a kol., 2014).

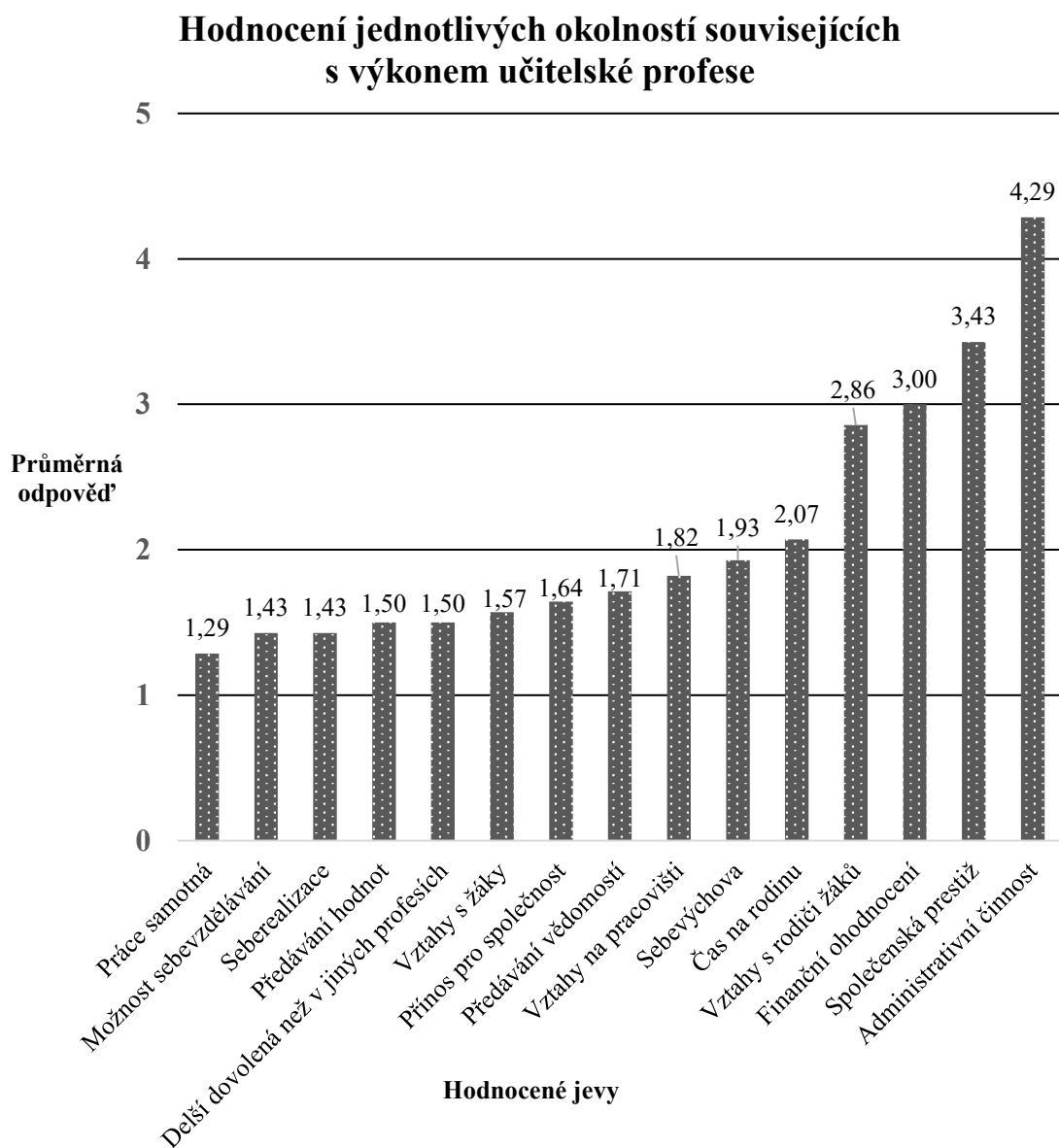
7 Výsledky výzkumu

V této části své diplomové práce bych ráda uvedla nejzajímavější výsledky výzkumu. Je jasné, že témata motivátorů a demotivátorů se v jednotlivých oblastech zkoumání opakovala. Zároveň často byla jiným zajímavým způsobem hodnocena a rozebírána. Proto pokládám za přínosné zmínit je i několikrát.

7.1 Výsledky z hodnotící tabulky

Respondenti měli v rámci rozhovoru za úkol zhodnotit 15 mnou předem vybraných nejvýraznějších jevů vyskytujících se v profesi (viz příloha č. 1 – *Záznamový arch*). V následujícím grafu uvádím jejich průměrné odpovědi od nejvíce motivačních přes neutrálně hodnocené až k demotivačním.

Graf č. 1 – Hodnocení jednotlivých okolností souvisejících s výkonem učitelské profese



Hodnoticí škála:

- 1 - rozhodně motivující
- 2 - spíše motivující
- 3 - ani motivující, ani demotivující

- 4 - spíše demotivující
- 5 - rozhodně demotivující

Mimo tyto odpovědi se navíc vždy jedenkrát objevila odpověď hodnocená jako rozhodně motivační, a to *organizace času, otec jako učitel, osobní růst a smysluplnost*. Navíc opět jednou odpověď hodnocená jako spíše demotivující, a to *dohled na chodbách nebo v jídelně*.

Výrazně se pak lišil jeden respondent, který *čas na rodinu* označil jako rozhodně demotivující. Zajímavé je přesně to, o čem budu mluvit později, tedy že někdo označil *vztahy na pracovišti* jako rozhodně motivující a někdo jako rozhodně demotivující.

7.2 Výsledky z časové osy

Při sběru dat jsem požádala respondenty o zanesení nejvýraznějších bodů zlomu do připravené časové osy. Ačkoli z rozhovoru často vyplývala i jiná místa zlomu, pokud nebylo potřeba, nechávala jsem na ose pouze ty, které respondenti sami vyznačili. V jednom případě se respondentka rozhodla na osu zlomy nezanášet, protože o žádných nevěděla. Zde jsem body vyznačila podle jejího vypravování sama.

U sedmi respondentů se neobjevil žádný výrazný zlom **do dvaceti let** jejich věku. U ostatních sedmi se jednalo o pozitivní zlomy typu hra na učitele (6 let), učitel, který byl nadšený pro svůj předmět (16 let), přestup na gymnázium (18 let), doučování spolužáků (2x19 let, 10 let), první pedagogická zkušenost (2x19 let), komplexní čísla (19 let), volba povolání (20 let), nástup na pedagogicky zaměřenou vysokou školu (2x20 let). Mezi negativní zlomy pak respondenti zařadili křivdu (11 let), neúspěch u přijímacích zkoušek kvůli politické situaci (14 let), špatný vztah s učitelkou (17 let), matka učitelka (17 let).

Do třiceti let věku nezažili podle svých slov tři respondenti žádný výrazný zlom v rámci profese. Mezi **dvacátým a třicátým rokem** života respondentů, tedy zhruba v době, kdy většina z nich studovala na vysoké škole, popř. nastupovala do prvního zaměstnání, respondenti zmiňují pozitivní zlomy jako právě studium vysoké školy (23 let, 2x30 let), začátek učitelské dráhy (22 let, 24 let, 26 let, 30 let), dokončení vzdělání zaměřeného na management (30 let), návštěva kurzu ICT (30 let), vyučování informatiky (22 let), přechod na jinou školu působení (26 let, 27 let), práce na speciální škole (22 let), příjemný kolektiv (27 let), rodinný život (30 let), pochopení, jak s dětmi jednat (30 let). Oproti tomu negativní zlomy v tomto věku respondentů jsou více administrativy (30 let), křivda prožitá během studentské praxe (24 let), přísný ředitel (27 let), neshody s kolegyní kvůli žákům (26 let), praxe (26 let), neshody s ředitelem (23 let), problémový žák (24 let).

Další fázi pro sledování změn jsem zvolila **od třiceti do čtyřiceti let** věku respondentů, ve které se právě nachází čtyři respondenti. Pozitivní zlomy, které se staly

některým z respondentů, jsou následující: nástup na současnou školu (2x33 let), první hospitace (35 let), cítí se spokojeně jako učitelka na svém místě (40 let), nástup na mateřskou dovolenou (38 let), ukončení pedagogického minima (39 let). Negativní pak byl konflikt s žákem (36 let) a odchod ředitele (36 let).

Od čtyřicátého do padesátého roku věku respondentů se objevily pozitivní odpovědi jako další třídnictví (46 let), aktuální situace (50 let), celou tuto dobu deseti let jednu z respondentek povolání nejvíce bavilo (40 – 50 let), podobně se vyjadřuje i další respondent, když uvádí profesní spokojenost (46 let), změna školy (46 let). Negativně pak působily neshody s ředitelem (2x42 let), vznik odborové organizace (42 let), nástup současné ředitelky (50 let), přechod na jinou školu (43 let).

V době od padesátého roku života pak nastaly zlomy jako tvorba učebnice, soutěže, evropské projekty (56 let), příchod nového ředitele (60 let). Negativní vztahy s ředitelkou (60 let), žáci nemají zájem (60 let), odchod bývalého ředitele (56 let), vztahy s kolegyní (63 let) a nespokojenost v profesi (63 let) jsou negativní zlomy v profesi pro tuto kategorii.

7.3 Výsledky z rozhovoru

Výsledky plynoucí z rozhovoru hodnotím jako klíčové a pro tuto práci zásadní. Ráda bych je porovнала ve vztahu k položeným výzkumným otázkám. V každé výzkumné otázce jsem se zaměřila na jednotlivé jevy, které podle výsledků mají souvislost s jednotlivými otázkami. Zajímalo mě, co učitele k profesi motivuje a co je naopak demotivuje.

7.3.1 Výzkumná otázka č. 1 – Motivace k učitelské profesi

V rámci motivace k učitelské profesi mě zajímalo, co vedlo k výběru tohoto typu studia a vůbec učitelství, co respondentům pomáhá v profesi zůstat, co vnímají jako důležité pro spokojenost v práci. Zdá se, že na výkon profese a následnou spokojenost v ní má vliv **láska k lidem**, potažmo k dětem.

Výzkumem jsem zjistila, že v příbuzenstvu **osmi respondentů se nikdo ve školství nepohybuje**, u ostatních šesti někdo takový v rodině byl. U jednoho z respondentů pracovala matka v mateřské škole a babička byla vychovatelkou. U dalších dvou učitelů se ve školství pohybovali téměř všichni z rodiny, obdobně u dalšího učitele byla babička a pět jejích sourozenců ze sedmi se stalo učiteli. V rodině jednoho respondenta byl učitelem dědeček. Jiná respondentka ví, že její teta byla učitelkou a v rodině byli i další učitelé. O velkém vlivu těchto skutečností na výběr učitelské profese se zmiňují pouze dvě učitelky.

Zajímalo mě také, jakou **studijní dráhu** tito učitelé absolvovali. Je jasné, že každý z učitelů si potřebné vzdělání pro vyučování na druhém stupni základní školy musel zajistit, tzn. každý z respondentů si buď během studijních let, nebo později v průběhu učitelské praxe vzdělání doplnil nebo doplňuje. Třináct učitelů vystudovalo gymnázium, jedna z učitelek má vystudovanou střední školu oděvního návrhářství. Čtyři učitelé vystudovali gymnázium a poté pedagogickou fakultu. Jedna z nich se i přesto neustále vzdělává a stále přemýšlí, co ještě bude studovat, aby se mohla rozvíjet. Dva z učitelů ještě studují příslušné školy pro dosažení potřebného vzdělání. Další dva respondenti přestoupili na pedagogickou fakultu z jiné vysoké školy. Další dva nepřestupovali a zdárně dokončili jinou vysokou školu, jedna obor zahradní architektura na České zemědělské univerzitě, další matematicko-fyzikální fakultu. Jedna z učitelek vystudovala gymnázium, poté nastoupila také na tuto fakultu, ale odešla z ní na přírodovědeckou fakultu. Jedna z učitelek studovala ekonomicky zaměřenou střední školu, poté přešla na gymnázium a vystudovala pedagogickou fakultu. Dva respondenti vystudovali gymnázium a poté filosofickou fakultu.

7.3.1.1 Volba učitelské profese z pohledu respondentů

Proč si učitelé vybírají učitelskou profesi? Respondenti mluví o **velkém množství jiných souher náhod** (5x) stojících za jejich volbou kariéry učitele, jako například nedostatek odvahy k přihlášení se na jiný vysněný obor (medicínu) v důsledku snížené sebedůvěry v minulosti. Pro jiného z respondentů stačila jako znamení k tomu, aby se rozhodl pro učitelství spokojenost jeho spolužáků s jeho doučováním, jiné respondentce podle jejich slov při tomto rozhodování do života zasáhl Bůh. Jedné z dotazovaných se stalo, že si vybrala obor zaměřený na přírodopis a matematiku, ale nevědomě si, že se jedná o obor učitelský. Respondentka však následnou změnu oboru na neučitelský nedokázala prosadit proti požadavkům rodičů.

Na dalšího respondenta měla vliv **finanční situace**, kdy zkrátka jen chtěl přispívat do rozpočtu. Potřeboval *nějaký* příjem, obdobně jako další respondent, který jinou práci, při jejímž výkonu by **nebyl stále zavřený v laboratoři** nebo kanceláři, nenašel. Jiná učitelka předdůchodového věku v profesi učitele zůstala, i když neviděla mnoho pozitiv kromě **jistoty stálého platu**.

V několika případech jsem se od respondentů dozvěděla, že na pozici učitele nastoupili zkrátka jen proto, že **jiný učitel nebyl k dispozici** (3x). Jedné tehdy šestnáctileté respondentce ředitel místo učitelky na hudební nástroj přímo nabídnul. To by ale vysvětlovalo úroveň českého školství. Zdá se, jakoby učitele v dnešní době mohl dělat *každý*. Je jasné, že potřebné vzdělání je dříve či později vyžadováno. Mezi respondenty se ale

objevil také jeden učitel, který se pokouší dosáhnout příslušného vzdělání již 17 let, stejně dlouho dobu ale také pracuje jako učitel. Dokončit vzdělání plánuje příští rok. O začátcích svého působení říká toto: „*Takže jsem začal učit a (.....) nevím, jestli jako můžu říct, že jsem počítal s tím, že bych jako u toho zůstal, ale je pravda, že jsem si v těch začátcích říkal, že to vlastně mám jenom takovou brigádu. Člověk to ještě nebral tak vážně, protože jako jsem si říkal, tak až udělám nějakou tu jinou školu, tak že (...) tak že se budu věnovat (..) tomu jako konkrétnímu oboru.*“ V kontrastu k tomu pak plánuje budoucnost: „*Tady, i když jako jak se pořád dostávám dál a dál v tom studiu, tak já bych chtěl jednou jako dělat nějakou vedoucí funkci. Takže (....) A to tady asi nebude, tak (....) Tak, tak jako můj sen je (.....) jako udělat si malý doktorát a potom se uvidí, no. (...) Potom třeba někdy bych mohl dělat zástupce anebo se přihlásím na nějaký konkurz, k nějakému konkurzu a (.....) budu dělat na nějaké malé škole ředitele ((směje se, ale myslí to vážně)). Praxi na to mám, tak už mi zbývá opravdu jenom ten titul. ((směje se)).*“ Když se zamyslím nad slovy respondenta, zdá se mi, že s rolí učitele se stále ještě neztotožnil a nevěnuje jí zřejmě tolik, kolik by bylo potřeba a kolik by si jeho žáci zasloužili.

Jak postupovat při pochybách, zda do profese nastoupit? Jedna z respondentek používala na praxích **dotazník** zaměřený na zpětnou vazbu, který dávala svým žákům. Odpovědi mluvily za vše: „*Já jsem si na praxi vždycky nechala od těch žáků nebo studentů napsat, co na mě říkají. Ty lístečky. Tak jo a (.....) Mnohokrát mi tam napsali, že by takovou učitelku jako já chtěli. Tak jsem si říkala „No tak to zkusím.““*

7.3.1.2 Důvody zůstat v učitelské profesi z pohledu respondentů

Proč učitelé zůstávají v učitelské profesi? Respondenti se v souvislosti s pozitivy učitelské profese často zmiňují o tom, že je **práce zkrátka baví a vidí ji jako smysluplnou** (9x).

Když jsem se respondentů dále ptala, co je konkrétně baví, mluvili zejména o **interakci a odezvě žáků** (11x). Velice si cenní chvíli, kdy u svých žáků mohou vidět efekt své práce, což je obohacuje profesně, mezilidsky i existencionálně. Jeden respondent detailně popsal proces, o kterém podle mého názoru mluvili i ostatní dotazovaní: „*Nebo jako celkově u toho doučování, když vidím, že se těm dětem rozsvítí. Já jsem vysvětloval logaritmy a teďko jsem jako rozhodil ty sítě, kde jsou zádrhele a teď jsem ho odhalil a takhle jsem jako vytrhnul ten bolavej zub a najednou se objevil úsměv. Jo? Jako_ Prostě najednou ty oči udělaj takový to ((ukazuje úžas)). A tady ((u hlavy)) se rozsvítí ta žárovíčka, a to je super ((usmívá se)), jo ta žárovka se rozsvítí a to je bezva!“*

Dále respondenty baví **předávání vědomostí, přednášení určitých témat z předmětu, sebevzdělávat se**, ale i **vedlejší výukové činnosti** (2x) v rámci školy (psaní školního časopisu, exkurze, tematické dny, setkání s významnými osobnostmi,...). Někteří učitelé oceňují **možnost tvořit a uplatnit** tak svou **kreativitu** (3x): „...*pořád se v každé třídě najdou některé duše, pro které to stojí za to dělat. Je jich pár a ten počet se stále snižuje* ((směje se)),...“ V tomto výroku je zřetelný pedocentrismus. Vedle toho jsem ale mluvila s jiným velice zajímavým učitelem, který pronesl: „*Já jsem nějak jako si hledal nějakou jednoduchou frázi, proč učím. Tak učím z lásky, z lásky k fyzice.* ((směje se)). *A nevím, jestli by měl jako ideální učitel učit z lásky k dětem a jako* (...). *Zní to strašně naivně a vzletně, ale já chci prostě probudit u dětí nějakou lásku k fyzice.*“ Může se zdát, že tento učitel byl přesný prototyp logotropa (Holeček, 2014). Bez ohledu na to, jaké zaměření u něj převládalo, si dovoluji tvrdit, že se jednalo o skutečně kvalitního učitele, který přesně věděl, co dělá a jaké je ve vzdělávacím procesu jeho místo.

Jedna z respondentek se zmínila o **radosti z úspěchů žáků** na olympiádách. Myslím, si že z toho mají radost všichni učitelé, ač o tom nemluví. Velkým pozitivem je také **rozmanitost** jednotlivých výukových situací, že hodina není nikdy ani v paralelních třídách stejná, žáci mají jiné dotazy, jiné reakce a pomocí nich se utváří specifická jedinečná hodina.

Od respondentů jsem se přímo snažila zjistit, proč z povolání i přes všechny jeho negativa a neduhy neodešli. Jedním z důvodů byl např. i **vliv doby** (2x), ve které někteří věkově starší respondenti vyrůstali, kdy nebylo běžné střídat povolání a zvykem bylo vykonávat jednu práci celý život. Zároveň byl v pozadí ale i **strach z neúspěchu**: „*Dělej to, co možná umíš a znáš!*“, šeptal jedné z respondentek vnitřní hlas při váhání nad profesí redaktorky.

Dotazovaní hodnotí pozitivně také **pracovní dobu** (4x) a výrazně pak **prázdniny** (5x), které vidí jako velkou devizu zejména ženy s dětmi. Zároveň jsou oslovení vděční za **možnost řídit si výuku sami** (3x), resp. nebýt na nikom závislí.

Způsob práce učitelů do značné míry ovlivňují i **nové technologie** a metody výuky. Všichni respondenti se vyjádřili k těmto inovacím neutrálně, ba dokonce kladně. Mohou podle nich také vést k lepšímu vztahu s žáky, kdy si učitel dokáže připustit svoji neznalost a nechat žáky poznat pocit, že v něčem jsou lepší než učitel. Z rozhovoru o tomto mluvícím vyplývá, že rovnocenný přístup k žákům sklízí ovoce.

Učitele také ovlivňují **vztahy na pracovišti** (4x), ať už s vedením nebo s kolegy. U spolupracovníků je důležitý jejich vztah k této práci. „*A tady já oceňuji na týhle škole, že je úžasnej kolektiv, že opravdu ty kolegyně_Máme dobrý vztahy, vím, že*

teda mě nepodrazej, a to si myslím, že je hodně důležitý. Ale spousta škol, tím jak je tam většina učitelek, tak to úplně tohleto není.“

Velmi motivující mohou být i žáci se **zpětnou vazbou** (8x), kteří třeba jen zavzpomínají, jako bývalá žačka jedné respondentky: *„Ale zase naopak jsem měla hroznou radost, když mně asi před třemi lety poslala maila jedna moje žákyně, tak mi psala, že už jí jde dítě do první třídy a že by si strašně přála, aby měla prostě paní učitelku jako já ((směje se)). A prostě, že já jsem jí dala hodně a že jsem byla úžasná, tak to je takový milý. To potěší.“* Líbil se mi názor jedné učitelky, podle které učitel dostává spoustu zpětných vazeb: *„Ale že vlastně Vy dostáváte hrozně moc zpětných vazeb. To v žádném jiném povolání nemáte. Jako já za ten den potkám dvě stě tváří a každá si o mně něco myslí. A každá mi to nějakým způsobem svým projevem dává najevo. Takže Vy jste fackovaná zpětnou vazbou.“* Je tedy otázkou, jak vnímaví učitelé jsou a zda jsou schopni zpětnou vazbu rozklíčovat i z reakcí žáků. Zpětná vazba totiž podle mého názoru může být explicitní (vědomá, cílená) a implicitní (neuvědomovaná, bezděčná). Domnívám se, že v této profesi možná v dnešní době ve školství ze strany žáků převažují spíše zpětné vazby negativní, zejména pak v případě té implicitní. Zdá se, že tento jev se objevuje až s poslední generací, které není nic dost dobré a je zvyklá především kritizovat a pohrdat prací ostatních.

Aktuálně na své práci respondenti oceňují například **nemožnost být v profesi dokonalý** (2x), protože to by pak vedlo ke ztrátě jejich zájmu. Učitelská profese se podle respondentů jeví jako **neustálá výzva** překonávat a zdokonalovat se. Z rozhovorů vyplývá, že se jeví se jako důležité se **radovat z každé povedené hodiny**.

Občas se v rozhovorech objevila tvrzení, která se zdají být v rozporu s posláním učitele. Po hlubším prozkoumání ale zjistíme, že se jedná spíše o jakýsi obranný mechanismus nebo lépe o způsob vypořádání se s problémy, který vede ke spokojenosti v profesi a slouží také jako obrana proti syndromu vyhoření. Učitelé, kteří totiž v tomto duchu mluvili, se mi jeví jako učitelé na svém místě. Jedna z nich vnímá **výkon své profese jako nutnost** (2x), ale důležitý je pro ni soukromý život, což se zdá velice sobecké. Výrok začne dávat smysl ve spojení s informací od jiné výborné učitelky: *„Vy musíte hledat jakoby cestu k těm lidem a způsoby, takže Vám to musí bejt dražší než cokoli jinýho v tu chvíli. Takže když vstoupíte do třídy s tím, že tahle chvíle je tady právě pro ně a že uděláte všechno proto, aby to dávalo smysl, tak je to úplně jinej způsob výuky, než když máte přípravu a teďka si to odškrtáte a jedete. To nikoho nebaví, ani Vás ne.“* Toto tvrzení má pro mě velkou vypovídající hodnotu a naprosto se s ním ztotožňuji. Snažím se říct, že úspěšný učitel se zřejmě musí naučit žít teď a tady a udělat vždy maximum pro to,

aby chvíle, která se právě děje, byla žita naplno a dávala smysl nejen pro něj, ale i pro ostatní, kteří ji s ním sdílí, ať už jde o žáky nebo blízké osoby v osobním životě.

7.3.2 Výzkumná otázka č. 2 – Demotivace k učitelské profesi

Proč a kam učitelé z profese odchází? Co reálně ohrožuje učitele v profesi? Jaké potencionální faktory ohrožující profesi by se mohly objevit? Jaké jsou podle respondentů všeobecně nejčastější důvody odchodu z profese?

Velmi výraznou pozornost v rámci mé diplomové práce jsem věnovala tomu, co učitele odrazuje od výběru učitelské profese a proč uvažují o odchodu nebo dokonce z povolání odchází.

7.3.2.1 Změna místa výkonu práce respondentů

Proč a kam učitelé z profese odchází? Čtyři z oslovených učitelů změnili místo výkonu práce, jedna z nich dokonce dvakrát. Jednomu z respondentů nevyhovovaly **podmínky**, které k vyučování měl, další z dotázaných měl **neshody s ředitelem**. Mezi respondenty byl i učitel, který se dozvěděl, že ve škole už s ním nepočítají, na konci srpna. Důvod mu není znám. Jedna učitelka z první školy odešla kvůli **stresu**, který na své pozici měla, z druhé školy pak kvůli **kompromitující informaci**, kterou věděla na svého ředitele.

7.3.2.2 Úplná změna povolání u známých respondentů

Devět učitelů zná osobně někoho, kdo profesi učitelství opustil. Důvodem byly podle slov učitelů **finance** (3x), **málo času na rodinu a osobní život** (2x), **problémy s vedením** (2x), **administrativa**. Dále někteří z učitelů podle slov respondentů odešli kvůli **dozorům**, které jsou součástí práce, **neshodám s rodiči**, **absenci možností kariérního postupu** a potřebě dokázat si, že **umí i něco jiného**. Jeden z kolegů respondenta přišel do práce **opilý**. Často se prý také stává, že učitelky odchází **na mateřskou dovolenou** a do této práce už se nevrací. Někteří další učitelé si uvědomí, že pro tuto práci **nejsou disponováni**. Další samostatnou skupinu důvodů k odchodu kolegů a známých respondentů tvoří **únava, syndrom vyhoření, zátěž**. Podle slov jedné z učitelek se dokonce její kolegyně zkrátka **zhroutila**: „*Vím, že jednu mojí kolegyni, která tady učila taky jazyky, tak tu odsud odvezla záchranka a ta se nikdy nevrátila, protože skončila v Bohnicích, že jo. (...) Ta se tady zhroutila jako na místě.*“

Zajímala jsem se také o to, do jaké profese tito lidé odešli. Jednalo se o policejní akademii, marketingovou společnost, povolání makléře, pracovní pozici starosty města, práci v administrativě nebo ve financích. Dvě učitelky odešly

učit do speciální školy, jedna do soukromé, další se stala asistentem pedagoga. O jedné kolegyni respondent tvrdí, že si založila volnočasové kroužky.

7.3.2.3 Faktory reálně ohrožující práci respondentů

Co reálně ohrožuje učitele v profesi? Z celkového počtu čtrnácti respondentů jich sedm uvedlo, že nad odchodem z profese reálně uvažovalo. Bylo to z důvodu **lepší pracovní nabídky** (2x), **neshodám s kolegyní, problémem s jedním žákem nebo celou třídou** (3x), kvůli vážně **nemocnému otci**. V době rozhovoru o odchodu reálně uvažoval respondent, který jen čekal, až dostuduje a **dosáhne potřebného vzdělání**, aby pak mohl vykonávat vedoucí pozici, ideálně v nějaké škole, kde to bude aktuálně možné. Další učitelka o odchodu podle svých slov přemýšlí: „*každé dva měsíce*“. S odchodem ale čeká, až budou její děti větší a nebude tak potřebovat prázdniny. Pak bych ráda zmínila ještě jednu respondentku, která podle mého názoru měla toto povolání už dávno opustit. Zůstává v něm jen kvůli vysokému věku, kdy čeká na zaslouženou dobu důchodu. Tímto jsem uvedla některé z důvodů, proč učitelé přes silný motiv odejít zůstali. Vedle toho další motivace zůstat spočívala ve vyřešení problému, který učitele ohrožoval, tzn. odebrání třídnictví v ohrožující třídě, odchod ze školy té žákyně, která pro učitelku představovala hrozbu. Pro učitelku řešící problém s nemocným otcem představovalo řešení vstřícné jednání vedení. Jedna učitelka, která zvažovala lepší nabídku, si nakonec řekla: „*Dělej to, co možná umíš a znáš. Nepouštěj se do ničeho, co vlastně neumíš a co je hrozně nejistý jenom proto, že to chceš zkusit.*“ Druhý učitel zvažující práci skladníka si začal racionálně počítat, kolik peněz by mu v této profesi reálně zbývalo: „*Ty plakáty, že má skladník třicet pět tisíc. Tak jsem si spočítal, že to má hrubýho s přesčasama a nemá červenec a srpen ((prázdniny)).*“ Velice si cením poznatku jedné z respondentek, která smeká před učiteli, kteří si dokáží přiznat, že tato práce pro ně zkrátka není a zaměstnání opustí. Je pravdou, že tato situace je asi velmi nepříjemná a může mít vliv na sebevědomí odchozího učitele.

Zároveň ale existují ještě další reálné jevy, které ohrožují práci těchto respondentů už teď. Patří sem opět skupina, kterou bych nazvala jako **vztahy s rodiči** (9x). V této souvislosti mluvili respondenti o problémech různorodosti názorů mezi rodiči a učiteli, pohrdavosti a přezíravosti rodičů. Často se rodiče snaží dítě získat na svou stranu tím, že jej brání ve škole. Učitelům pak chodí hanobící e-maily jako reakce na upozornění učitelů na nedostatky nebo problémy žáka. „*Ale typicky rozvedený děti, teda rozvedený rodiče si kupujou to dítě tím, že se stavěj na jeho stranu. A i jsem měl i jako veselou mailovou komunikaci s otčím, kterej si chtěl naklonit syna. A já jsem napsal rodičům, že jsem je mimo školu viděl v hloučku dětí, kde se kouřilo. Nenapsal jsem: „Viděl jsem Vaše dítě kouřit.“ Napsal jsem to fakt takhle*

strašně defenzivně. Nebylo to „Vaše dítě kouří tam a tam!“ Napsal jsem: „Viděl jsem ho v hloučku dětí, kde se kouřilo.“ A tam_ jako „dejte si na to bacha. Jo, je to mimo školu, je mi to jedno.“ A ten rodič mi napsal: „Můj syn nekouřil, žádám omluvu.“ Jo, jako některý rodiče odpověděli: „Děkuji za informaci, s dcerou to proberu.“ To je luxusní. Tak někdo nenapsal nic, ale vyřešil si to po svém, to je (..) jo, v pořádku. A tenhleten jako napsal: „Žádám omluvu.“ A to procento tédlectěch třetích rodičů ((roste))_ Zajímavě tuto skutečnost vysvětlila jedna z respondentek: „Oni ((rodiče)) sednou, napíšu maila, ono se to taky jinak píše, než se to říká do očí, že jo. Takže učitel něco udělá, v tu ránu na to reaguje rodič mailem. Nesouhlasí. Což se mi, co se mi prostě nelíbí, jo. Dřív, když měl ten rodič přijít do školy no tak už to pro něj byl větší trest, tak potom potrestal to dítě doma, ale takhle. A to jsou rodiče, který píšou maily ve dvě hodiny v noci a očekávají okamžitou odpověď, jo. To je jako_ ((směje se)).“

Obdobné zkušenosti s rodiči má i jiná respondentka: „Che. Rodiče. Rodiče, kteří se školou spolupracují tím stylem: „Když budete dávat hezké známky a nebudeme mít problémy, tak je to všechno v pohodě. Ale běda, jestli přijdem, jestli tam budete něco dělat tomu mému dítěti. Jacto, že má pětku? (...) JAKTOŽE?““ Příklady, které popisují učitelé, jasně ukazují, jaká změna nastala ve vztahu rodina-škola. Škola už podle učitelů jako autorita vůbec není vnímána, a to nejen proto, že o učitelích se v rodinách nemluví hezky, tedy s úctou. Rodina je podle respondentů nefunkční, za čímž se podle mě významově skrývá rodina nefungující vzhledem k povinnostem ve škole. Učitelé říkají, že rodiče nemají na děti dostatek času, nekomunikují s nimi, děti vinou rodičů nejsou zvyklí na režim. Zároveň rodiče nedbají na přípravu žáků, což potvrzuje i jedna z respondentek: „Vždycky aby hudební_aby z hudební výchovy mohli dostat všichni jedničky, protože né každý se narodí s nějakým talentem ((směje se)) a nemá prostě zázemí, nemá dáno, tak dostanou domácí úkol něco najít, něco si připravit, ...Tak teď jsem měla dvě třídy, v jedné třídě si měli (... ..) tak a teď jsem to zapoměla. (...) Já vím, co měla ta druhá třída. V jedné třídě si měli zpracovat příběh z Dívčí války o Šárce a Ctiradovi, protože jsme měli poslouchat symfonickou báseň. Takže o Šárce a Ctiradovi, jenom, že Šárka, Dívčí válka, Šárka uvázaná u stromu. Dvanáct dětí to nemá.“ Později dodává: „Ze sedmnácti.“ A dále ta samá učitelka upozorňuje na vážnost situace popisem jiné třídy v ten samý den, kde nemá úkol polovina dětí, které se ani neomluví.

Pro sedm respondentů jsou faktorem negativně ovlivňující jejich práci nevhodné chování a nízká motivace **žáků**. Učitelé pocítují jejich nezáměr či nepřítel (6x), podle jednoho respondenta „nejsou zapnuté přijímače“. Žáci se nepřipravují (2x), jsou

neukáznění, málo čtou a komunikují s rodiči, smějí se učitelům do obličeje, jsou záladní, nemají hranice, ale naopak mají výchovné problémy. Učitelé mají podle svých slov malé pravomoci (5x), protože z důtek si nic nedělají ani rodiče ani žáci, a ti se tak stávají nedotknutelnými.

Alarmujících dvanáct respondentů přímo irituje **administrativa** s prací učitele spojená. Učitelé mluví o vzdělávacích plánech, souhlasech, posudcích, opravách, cestovních výkazech, dotaznících, papírování ohledně třídnictví či integrovaných žáků, tabulkách na vše. Zvláštní skupinu tvoří papírování spojené s výlety, různá poučení, zhodnocení akce, cestovní výkazy. Vše se musí podepisovat a rozhodovat. Administrativa učitelů na některých školách navíc probíhá internetově. Dále jim v tomto ohledu vadí pedantská inspekce a inventarizace. Jedna respondentka vidí příčinu v rozhodnutí ministerstev. Podle výpovědi těchto učitelů je administrativy čím dál tím více a musí ji dělat na úkor kvalitní přípravy na vyučovací hodiny.

S administrativou spojenou **zátěž** zmínili dva respondenti, kdy jedna z nich příznačně popsala situaci: *„No, tak je to prostě nehorázná zátěž. Už ani v podstatě na učení zbývá méně času než na to, co máte dělat, co byste měla dělat. (...) A je toho tolik, že to prostě ani se nedá. Kdybychom to opravdu všechno měli dělat tak jako poctivě (...). Jak jsou teď ty podpůrná opatření, takže já bych si měla vést notýsek a zapsat si „Mikuláše jsem přesadila ze čtvrté lavice do první lavice, vyzkoušíme, jestli mu to pomůže.“ Za týden bych si měla napsat „Nepomohlo.“((směje se)). Za další týden „Přesouvám Mikuláše do druhé lavice“((směje se))“ Vedle toho mě velice zaujala její další myšlenka, kdy nahlíží na zátěž z jiného pohledu: *„Časová i fyzická, protože když jste v té třídě, tak myslíte za učitele, myslíte za to nejchytřejší dítě, co tam je, za to nejhoupější dítě, co tam je, myslíte za to prostředí a musíte zmáknout všechny. Ať chcete nebo nechcete, tak ono se to na Vás projeví.“**

Tři respondenti se zmínili o **financích**, které podle nich nejsou dostačující a jejich práci negativně ovlivňují. Jedna respondentka může porovnávat i se soukromou školou, kde dříve pracovala a kterou opustila kvůli nepříjemnému pracovnímu prostředí, přestože finančně se jednalo o velice výnosné zaměstnání.

Dlouhodobý stres se projevuje nejméně u dvou respondentů, kteří svoji práci vidí jako *„boj s větrnými mlýny“* a mluví o *„únavě materiálu“* (myšleno učitelů). S tím podle mě souvisí také **zodpovědnost**, kterou jako negativní faktor ve své profesi vnímají také dva respondenti.

Dva z dotázaných učitelů se zmínili o tom, že necítí dostatečnou **podporu od vedení** školy. Chybí jim zpětná vazba, pochvaly. Jednoho z učitelů v době rozhovoru ohrožoval vztah s jednou kolegyní, která prý byla trnem v oku pro všechny učitele na této škole.

Někteří z respondentů ještě dále zmínili jako negativní faktory ovlivňující jejich práci **dozory na chodbách, určité kapitoly v učivu, pohled veřejnosti** na profesi a **chybějící respekt, inkluze, množství práce a času**, které práce vyžaduje. Nevýhodou pro jednu z respondentek také je, že v práci je se žáky trpělivá, ale už **nemá dostatek energie na svoje děti doma**. S tím také souvisí **nemožnost práci doma tzv. vypustit**. Profese se učitelům jeví jako **nedocenená**.

7.3.2.4 Potencionální faktory ohrožující práci respondentů

Jaké potencionální faktory ohrožující profesi by se mohly objevit? Zaměřila jsem se také na to, co by podle respondentů bylo důvodem práci opustit: dlouhodobě nespecifická nepříjemná **atmosféra na pracovišti** (3x), konkretizovaná některými respondenty **vztahy s kolegy** (2x) (jedna respondentka naopak vnímá tyto vztahy jako důležité, ne ale jako něco, co by ji ohrozilo v rozhodnutí setrvat v profesi) nebo **vztahy s vedením** (3x), vyhocené **vztahy s rodiči** (2x), **lukrativnější nabídka** (provoz penzionu), **chybějící možnost dělat práci podle sebe, pocit již hotové práce** (2x), což je však podle respondentů zároveň i nereálné, a to některé z nich na práci baví. Dále se pak objevily odpovědi jako absolutní ztráta autority a opakované časté vystavování situaci, kdy by měl učitel potřebu žáka uhodit. Respondent situaci označil: „*Kdyby mi z toho hráblo*“ a popisuje, v jakých situacích se učitel ocitá a čemu musí čelit: „*A už teď jako občas nějaký strašně dovolivý ((drzé)) dítě jako někomu řeklo: „A Vy mi stejně nemůžete nic udělat, Vy mě stejně nemůžete praštit.“ A ještě s takovým zmijáckým A to má člověk říct: „Jo, jednou tě praštit můžu.“ Jo? To, to, tohleto. Pokud by tohle, pokud bych tomuhle měl čelit často, tak to bych nevydejal, tak to bych nevydejal, to bych fakt někomu pár vrazil a pak bych za sebou zavřel dveře.*“

Toto jsou ale všechno jen možnosti, které by nejspíš mohly vést, podle slov respondentů, k odchodu z profese. U každého z nich by se jednalo o jiný motiv k odchodu z profese a každý jej vnímá jinak závažně.

7.3.2.5 Nejčastější důvody obecně vedoucí k odchodu ze školství z pohledu respondentů

Jaké jsou podle respondentů všeobecně nejčastější důvody odchodu z profese? Požádala jsem každého respondenta, aby řekl, jaké jsou nejčastější důvody odchodu z profese učitele.

Osmkrát se objevila odpověď **finance**. To je podle mě poměrně znatelná četnost. Více nad touto problematikou přemýšlel jeden z respondentů, který komentoval moji poznámku o tom, že je nedostatek učitelů ve školách: „*A ten je kvůli tomu, že je to špatně placený a že lidi, který potřebujou splatit hypotéku a živit, živit ženu a dvě děti ((jeho případ)), tak si řeknou: „Jo, pardon. Najděte si někoho, nějakýho jinýho blázna.““*

Dále byl zmiňován **kolektiv** na pracovišti, **nemožnost naplnit ambice**, neschopnost profesi zvládnout kvůli **nedostatečné přípravě studentů** ze škol spojená s **absencí přirozené autority** (2x), **psychická náročnost** (2x), **bezmoc** a nemožnost se bránit, **děti** jsou **agresivnější**, než bývaly a **neukázněné**, **nemají pravidla**, jsou **zákeřné** a **podlé**, **přerůstají** rodičům i učitelům **přes hlavu**. Profesi učitelé podle respondentů dále opouští nejčastěji kvůli **vyhoření**, **tlaku společnosti**, **postoji rodičů vůči učitelům**, **nenaplněným očekáváním**, **touhou po vycestování** nebo **zkušenostech**. Učitelům také chybí kvalitní **osobní život**. Jeden z respondentů si zcela reálně uvědomuje nebezpečnost profese, kterou vnímá, jako by byl „*stále jednou nohou v kriminále*“. Respondent popsal dvě podle mého názoru reálné situace, které mohou nastat: „*A fakt, fakt jsou situace, kdy je člověk jednou nohou v kriminále. Když jedete na tu školu v přírodě a, jo a nějaký dítě skočí pod jez a skočí pro něj učitelka a ona se tam utopí. Když by tam neskočila, tak jí zavřou, protože ho nezachraňovala. A každý ví, že zachraňovat tonoucího není práce pro běžného plavce, že na to musí být profík, že jinak Vás utopí ten člověk, který se topí. A já bych, já bych tam nešel. Já bych tam neskočil, já bych řekl: „Všichni si sundejte kalhoty a uděláme lano.“ A on by se mezitím utopil, jo. Ale, ale já bych tam prostě nevlezl, protože bych se bál, že se utopím. A pak bych teda vymejšlel, jak se budu hájit, ale to je jedno. Tady, tady nějaký holky si vymyslej, že jsem na ně šahal někde jako za rohem a jak já jako dokážu, že ne, jo?“* Jedna z respondentek vidí jako nejčastější důvod „*zachování si zdravého rozumu*“. Jiná oslovená pedagožka si také myslí, že jazykáři odchází často proto, že jazyk umí perfektně, ale neumí jej vyučovat. Vedle toho podle ní existují učitelé, kteří učí perfektně, ale nemají patřičné vzdělání a musí tedy odejít. „*Ale ta základka tam se profilujete po nějaký době, co dostanete pod kůži, dostanete pod kůži metody, který vedou k cíli a který nevedou k cíli. Takže jako IQ není až tak to_Proto mě třeba mrzí, že lidi, který jsou v nějakým směru vzdělaný, tak se vyžaduje, že musej mít přesně takovýhle vzdělání, jinak musej jít pryč. Je to hrozná škoda, protože některý jsou skutečně nadaní na to, aby byli učitelem, ale nejsou až tak nadaný na to, aby si v pozdějším věku dostudovali další vějšku, jo.“*

Vzhledem k výše zmíněným aspektům negativně ovlivňující práci učitele bych ráda zmínila následující. „*V rámci duševní hygieny, jsou ty prázdniny potřeba*“, tvrdil jeden

z respondentů. Ptala jsem se, zda pro žáky nebo pro učitele. Odpověď byla: „*Pro učitele určitě. Ty děti by to asi přežily. Já jsem i, i tak nějak na střední říkal, že ty prázdniny jsou na houby, protože člověk všechno zapomene a dostane se z tempa. Ale učitelé vím, že to potřebují. Potřebují prázdniny.*“ Pro mě v tomto ohledu nastal tzv. kopernikánský obrat. Měla jsem za to, že prázdniny jsou zde zejména pro děti. Podle výše zmíněného je ale asi pravdou, že učitelé je potřebují taky, ba dokonce ještě více než žáci.

8 Diskuse

V následujících kapitolách bych ráda uvedla nejvýznamnější výsledky výzkumu a porovнала je s poznatky dalších autorů.

Z výsledků vyplývá, že u respondentů nebyl vždy dodržen postup vystudování učitelství a následný nástup do praxe. Někteří respondenti nastoupili do učitelského zaměstnání a studovat začali až později. Respondenti také poukazují na to, že smysl profese a způsob práce s dětmi pochopili až poté, co se jim narodily vlastní děti, čili to by se dalo považovat za další významný milník na časové ose. V tomto smyslu mě napadlo blíže prozkoumat rozdíly v postoji k učitelské profesi u pedagogů z hlediska různých profesních trajektorií (vedle klasického postupu *studium-výkon povolání* sledovat i pedagogy, kteří nejprve začali učit a teprve poté si doplnili vzdělání, i s pedagožkami, které do zaměstnání nastoupily až po mateřské dovolené). Respondenti, kteří mají vlastní zkušenosti s nestandardním postupem *nejprve výkon povolání, poté studium* nebo s nástupem do učitelského povolání až po načerpání zkušeností s dětmi na mateřské dovolené, hodnotí tyto cesty pozitivně. V tomto ohledu by bylo možné zkoumat, zda tyto alternativní cesty vedou k větší spokojenosti k vyšší profesionalitě učitelů. Pokud by výše uvedený výzkum zjistil, že pedagogové, jejichž profesní trajektorie byla jiná, jsou ve své profesi kvalitnější a spokojenější ve srovnání s těmi, kteří se k profesi dostali klasickým postupem, bylo by na místě tuto skutečnost zohlednit i ve vysokoškolské přípravě budoucích pedagogů, např. posílit praxi studentů učitelství a dát jim tak více proniknout do problematiky celé učitelské profese, a to nejlépe od prvního ročníku jejich studia, aby měli dostatek času se s realitou dnešních škol seznámit a rozhodnout se, zda toto je skutečně to, co chtějí v životě dělat. Sice by tím bohužel mohla být spousta studentů odrazena od studia, ale mohla by se tak zkvalitnit a zindividualizovat výuka těch, kteří zůstali a jejichž motivace k profesi byla silnější.

Na počátku své diplomové práce jsem vycházela z atributů typických pro učitelství podle Průchy (2002). Pochybovala jsem, zda skutečně únava, obavy z komunikace s rodiči, zklamání ze sebe sama nebo ztráta zájmu o práci patří mezi typické jevy vyskytující se v profesi, protože autor tyto poznatky nedokumentuje žádným výzkumem. S velikým politováním musím říci, že ačkoli se nejedná o zcela aktuální literaturu, uvedené údaje stále platí. Podle mého výzkumu jde skutečně o faktory, které učitelskou profesi zatěžují. Podle Walterové (2002 podle Baňasové, 2003) je pro učitelskou profesi typické také stárnutí profesorského sboru, feminizace povolání, nedostatečná kvalifikace mnohých pedagogů, neatraktivnost profese, nedostatek učitelů aj. Toto můj výzkum nepotvrdil,

z velké části také proto, že se na tuto problematiku přímo nezaměřoval. O nedostatku učitelů někteří respondenti sice mluvili, avšak ne z pozice, kdy by to mohli posuzovat, ani z pozice, kdy by jim to mohlo ve výkonu práce nějak překážet. O čem ale respondenti při popisu zátěží spojených s výkonem učitelství určitě mluvili, byla administrativa, nedostatek finančního ohodnocení a změna v přístupu vůči žákům i změna v jejich chování.

8.1 Diskuse o výsledcích z hodnoticí tabulky

Z výsledků grafu č. 1 – Hodnocení jednotlivých okolností souvisejících s výkonem učitelské profese, kde měli respondenti hodnotit jednotlivé jevy typické pro učitelskou profesi, vyplývá, že rozhodně motivující jsou podle nich práce samotná, možnost sebevzdělávání, seberealizace. Někde na pomezí mezi rozhodně a spíše motivujícím je pak předávání hodnot a delší dovolená. Blíže k označení jako spíše motivující jsou pak dokonce vztahy se žáky, přínos společnosti, předávání vědomostí, ba dokonce i vztahy na pracovišti. Podle respondentů se takhle dají hodnotit také sebevýchova a čas na rodinu. O tom, zda jsou vztahy s rodiči spíše motivující nebo spíše demotivující, nejsou respondenti v průměru rozhodnutí stejně jako u finančního hodnocení. Naopak společenská prestiž povolání je průměrně spíše demotivující obdobně jako administrativní činnost s učitelstvím spojená.

Ačkoli se na první pohled může zdát, že výsledky plynoucí z rozhovorů jsou v rozporu s výsledky hodnoticí tabulky, není tomu tak. V první řadě je potřeba si uvědomit, že okolnosti uvedené v hodnoticí tabulce jsou uvedeny v neutrálním tvaru. Dá se tedy předpokládat, že respondenti odpovídají na otázku *Proč?* by tuto práci dělali, uvažují tedy pouze hypoteticky. Zadání znělo: „*Roztřídte, prosím, jednotlivé jevy podle následujícího klíče:*“ (hodnoticí škála 1-5 viz příloha č. 1 – *Záznamový arch*, 4. část). Respondenti si možná spojují jednotlivé okolnosti s pozitivním významem a hodnotí je za předpokladu ideálního stavu. Např. *vztahy s žáky* (kladné) by byly pro učitele někde na pomezí rozhodně motivující a spíše motivující k tomu, aby si tuto profesi vybrali, vykonávali ji a zůstali v ní. Že je realita jiná a vztahy pro respondenty aktuálně např. nejsou kladné ale spíše záporné, je věc druhá. Mluvíme tedy o dvou pohledech. Na jedné straně o tom, co učitele reálně v jejich profesi motivuje či demotivuje, což plyne z rozhovorů, na straně druhé o tom, co by učitele dokázalo motivovat případně demotivovat, kdyby se na svoji profesi dívali očima veřejnosti. Může nastat také varianta shody jejich reálných zkušeností s jejich hypotetickým hodnocením učitelské profese. Např. u objektivní okolnosti *delší dovolená než v jiných profesích* se dá předpokládat, že respondenti hodnotí vždy ze stejného pohledu. Je proto

potřeba odlišovat individuální faktory vztahující se ke konkrétní škole a systémové faktory vztahující se celkově k učitelství a školství u nás.

Teprve u hodnocení okolností spojených s učitelstvím se ukázalo, že i k těmto tématům mají respondenti co říci, ačkoli je samotné původně nenapadlo. Je pravda, že učitelé spokojení např. se *vztahy na pracovišti* o této problematice mluvili až po vyplnění tabulky, tedy poté, co si uvědomili, že i toto s prací učitele souvisí. Dá se tedy předpokládat, že z rozhovorů vyplývá to, co je v jejich profesi výraznější a důležitější, ale hlavně problematičtější. Tím pro respondenty mohou být právě negativa, o kterých více mluvili. Je možné, že nejen učitelé, jsou asi zvyklí vnímat především negativa své profese a jakékoli bonusy tohoto zaměstnání si neuvědomují. Vliv na ně v tomto ohledu může mít i negativní pohled společnosti na tuto profesi, který se jeví jako další příčina zátěže učitelů.

Je zapotřebí mít na mysli, že výsledky uvedené v Grafu č. 1 – *Hodnocení jednotlivých okolností souvisejících s výkonem učitelské profese* slouží pouze jako dokreslení názorů respondentů, se kterými byl proveden rozhovor. Výsledky získané touto formou prezentovat samostatně bez ohledu na výsledky rozhovorů nelze. Neslouží tedy ke generalizaci, protože k hodnocení okolností v tabulce byl vyzván nízký počet respondentů. Pokud totiž jeden ze čtrnácti respondentů jev ohodnotí jako rozhodně motivující nebo naopak rozhodně demotivující, průměrné výsledky se značně změní.

8.2 Diskuse o výsledcích z časové osy

Při analýze bodů zlomu podle respondentů jsem očekávala, že se bude jednat o zlomy související s reflexí vlastního zrání a se změnami v přístupu ke zvolené profesi a uvědomění si své cesty nebo jak píše jedna z respondentek pocit spokojenosti a uvědomění si, že je *tam, kde má být*. Bohužel se na časové ose objevily spíše zlomy významných životních událostí typu nástup do školy nebo do profese. Je jasné, že každý člověk je jinak senzitivní a každý tedy vnímá jako bod zlomu jinou situaci. Myslím si, že určitou roli mohlo hrát i to, že respondenti určité vnitřní body zlomu nemají uvědomělé, čili že u nich k různým zásadním změnám patrně došlo, ale nejsou schopni je pojmenovat nebo spojit s příčinami a okolnostmi svého profesního vývoje. Možným vysvětlením je i absence schopnosti reflektovat. Další příčinou nekonkrétních výsledků vyplývajících z časové osy je možná intimita témat, o kterých se respondenti nechtěli nebo ostýchali hovořit.

V rámci bodů zlomu zaznamenaných na časovou osu vychází najevo, že mnozí z respondentů si hráli jako malí na učitele nebo někoho ze svých přátel nebo spolužáků doučovali a bavilo je to. To se tedy jeví jako pozitivní motiv k práci učitele. Velice si také

vážím toho, že první pedagogickou zkušenost hodnotí respondenti většinou pozitivně. Můžeme se domnívat, že právě na základě ní ve školství zůstali.

Pokud se podíváme na četnost vyznačených bodů v jednotlivých životních obdobích, zjistíme, že do čtyřicátého roku života výrazně převyšují pozitiva nad negativy. Více o četnosti odpovědí můžeme vidět v tabulce č. 4 – *Četnost zlomů v jednotlivých letech*.

Tabulka č. 3 – Četnost zlomů v jednotlivých letech

Věk (v letech)	Počet zlomů	
	Pozitivní	negativní
0-20	11	4
20-30	16	7
30-40	6	2
40-50	5	5
50+	2	5

Do dvaceti let se objevuje 11 pozitivních a 4 negativní zlomy. Mezi dvacátým a třicátým rokem života učitelé uvedli nejvíce pozitivních (16) i negativních (7) zlomů. Od třicátého do čtyřicátého roku se objevilo 6 pozitivních a 2 negativní zlomy. Mezi čtyřicátým a padesátým rokem života bylo kladných i záporných zlomů stejně (5). A od padesátého roku výše pak převládají negativní zlomy (5) nad pozitivními (2).³

Z dat vyplývá, že na počátku profesní kariéry učitele bylo pro respondenty zásadní vzdělání a první pracovní zkušenosti. Myslím si, že to je pochopitelné, protože vzdělání a následně první pracovní zkušenosti jsou tím, co je nebo by mělo být pro mladého člověka zásadní. V tomto věku respondenty podle jejich slov ovlivňovalo zejména okolí. Jejich názory a stanoviska byla rázná a definitivní, např. při rozhodnutí *nebýt učitelkou* na základě

³ Při zakreslování výrazných bodů zlomu do časové osy mohl hrát roli i princip zkreslení daný časovým odstupem od starších událostí. Obecně máme tendenci si pamatovat ze vzdálených událostí spíš to dobré a zapomínat to špatné. Dále zpravidla zapomínáme to, co je v disonanci s celkovým vyzněním našeho příběhu, tak jak ho chápeme v aktuálně prožívaném období, resp. v okamžiku vyprávění. Jedná se ale pouze o část celého vysvětlení, protože respondenti se věkově lišili, tj. každý z nich byl svému dětství a mládí vzdálený v jiné míře.

křivdy od jiné pedagožky. Myslím si, že se jedná o vývojově podložený jev. První pedagogické zkušenosti měli respondenti podle svých slov do 40 let věku. Negativně na respondenty působily již od 30 let vztahy s kolegy, řediteli či rodiči, což se jeví jako konstantní problém bez ohledu na věk učitelů. Od 30 do 50 let respondenty podle jejich slov učitelské povolání nejvíce bavilo. Nespokojenost s povoláním se začíná objevovat od 40. roku života. Je tedy potřeba zmínit, že ačkoli starších učitelů jsem měla jen několik, výsledky naznačují, že s vyšším věkem začínají negativní zlomy převažovat nad pozitivními.

Jistě by stálo za to zkoumat jednotlivé zlomy i vzhledem k dobovému kontextu, ve kterém k nim došlo, tedy nejen podle věku respondentů, ale i z hlediska historie a společenských změn, které respondenty v jednotlivých životních obdobích provázely.

Jeden z respondentů mluví o zvýšení povinností spojených s administrativou. Spočítala jsem, kdy podle něj tato doba nastala. Podle něj se jedná o dobu před devíti lety, tedy v roce 2009. Zdá se, že tato zkušenost respondenta může vycházet z kurikulární reformy školství aplikované od školního roku 2007/2008. To je poměrně dlouhá doba na to, aby se ukázalo, že administrativa je učitelům spíše na obtíž.

8.3 Diskuse o výsledcích z rozhovoru

V problematice motivace je, jak už jsem zmínila, velmi zajímavé sledovat, jak některé jevy mohou být pro jednoho člověka motivující, pro jiného demotivující, a to i nezávisle na tom, jaké jsou. Jak příklad bych uvedla finanční ohodnocení, který podle výsledků pro mladé učitele bývá motivující, protože mají alespoň nějaký příjem. V pozdějších letech se ale může ten samý, popř. i o něco vyšší plat stát demotivujícím. Ráda bych jednotlivá zmiňovaná témata rozebrala ve vztahu k výzkumným otázkám.

Na základě rozhovorů se zdá, že učitelé o svých zkušenostech a pocitech vztahujících se k jejich profesi běžně nemluví. Umožnění učitelům otevřeně reflektovat vlastní zkušenosti, pocity a dojmy z učitelské profese se jeví jako jedna z cest, jak pracovat s jejich motivací.

8.3.1 Výzkumná otázka č. 1 – Motivace k učitelské profesi

Zdá se, že existuje jistá spojitost mezi **příbuznými ve školství** a následnou motivací k profesi. Podobný jev se objevuje např. u lékařských či hereckých vícegeneračních rodin. Myslím si, že na většinu lidí má rodina velký vliv. Druhou věcí jsou určité vrozené dispozice pro výkon této profese, které mohou hrát v tomto smyslu také svoji roli. Je dále možné, že

ačkoli o přímém vlivu těchto příbuzných učitelé nemluví a možná ani o něm neví, mohl se u nich projevit.

Studijní trajektorie respondentů byla u osmi respondentů přibližně stejná, a to studium gymnázia a následně pedagogické fakulty, popř. jiné školy se zaměřením na učitelství. Další respondenti kromě jedné také vystudovali gymnázium. Zde tedy můžeme generalizovat, že učitelé mají většinou vystudované gymnázium. Bohužel to nám o jejich motivaci neřekne mnoho. Je jasné, že největší důvod k výběru učitelského studia nebo učitelství jako profese není dílo náhody, jak se může z výsledků zdát. Na náhodu se v širším měřítku spoléhat nelze. Stejně tak si myslím, že jedním z hlavních motivů k výběru tohoto zaměření nejsou finance, ačkoli o něm jeden z respondentů mluví.

Jako klíčová v učitelské profesi se podle respondentů jeví **láska k dětem a nalezení záliby** v této profesi. Kurelová a kol. (1999, s. 109) provedli výzkum mimo jiné u 302 českých a 177 slovenských učitelů, který ukázal, že učitelé v roce 1999 viděli také jako přednost učitelské profese práci s dětmi a mládeží (ČR 26 %, SR 62,7 %). Velkou vypovídající hodnotu má výsledek výzkumu o tom, že práce učitele **baví** a vidí ji jako **smysluplnou**. Kyriacou a Coulthard (2000) ve svém výzkumu zjistili totéž, tedy že 97,3 % jejich respondentů vidí jako důležité, aby je práce bavila. Zdá se, že to je jakási premisa pro spokojenost v učitelském povolání (jako ve všech jiných zaměstnáních). Jedna z respondentek tento názor potvrdila, když vyprávěla: *„Jo, jo. Nebo _Občas se mi teda stane, že mě nebaví, když učím a já jsem teda _Já jsem tuhle tím, jak nemám moc kontakt s tím svým tělem, tak jsem byla tuhle strašně unavená a já jsem měla nějakou super zánět močovejch cest a vůbec mně to nedošlo a prostě mi bylo zle a netěšil mě život jako. Prostě vstávala jsem bez energie a ted jsem jako přišla do hodiny, měli jsme zeměpis, měla jsem připravenou pedosféru, ted' jsme si to tady tak říkali, děti reagovaly dobře a já jsem se zarazila a říkala jsem: „Děti a baví Vás to?“ A oni: „Ne!“ a já: „No mně taky ne, co budem dělat?“ Ale bylo to prostě proto, že Vy musíte s nějakým drajvem do tý hodiny a když Vy ho nemáte, tak ho ty děti nemaj taky. A mně to jako zarazilo, protože mi přišlo: úkoly byly dobře, myšlenky byly dobře, všechno bylo připravený, byly tam jako souvislosti, který jsem chtěla, aby tam byly. Dala jsem jim film, dala jsem jim nápady a stejně to nedávalo smysl. A bylo to prostě o tom, že tam prostě ta síla nebyla, jo. A když není síla ve Vás, tak potom ty děti jakoby nejsou ty, který tahnou tu hodinu. To jste Vy. A když není, tak není, no. Tak ani smrt nebere.“* Myslím si, že je velice důležité, aby bylo zjišťováno, co přesně učitele na práci baví a vytvářeny k tomu podmínky.

Učitelé mého výzkumu mluvili o zálibě v **předávání vědomostí**. Je tedy na místě jim nechat dostatek prostoru k její realizaci. Respondenti hovořili o tom, že kvůli administrativě a jiným povinnostem z práce vyplývajících nemají na samotné předávání vědomostí potřebný čas. Tak by to být nemělo. Vzdělávání a příprava na výuku by měly tvořit největší část práce učitele. Obdobně respondenty baví sebevzdělávání, což je samozřejmě také pozitivní, stejně jako jejich potřeba být kreativní.

Zároveň je ale nesmírně důležité uvědomit si, jak mnoho faktorů na tuto práci působí a co všechno je k ní potřeba. V jiných zaměstnáních je možné, že pokud je člověk vzdělaný a schopný, může např. vytvářet grafy z tabulek. Jestli jej práce bavila, však z výsledků nepoznáme. Práce může být kvalitně a precizně odvedená i bez toho. To ale u učitele neplatí. Je reálně možné, že svoji práci splní a předá informace žákům. To je ale pouze půl cesty k tomu, aby žáci informace vnímali, přijali, osvojili a dokázali používat. Je ale pravda, že vzdělávací proces nestojí pouze na učitelích. Velký podíl na něm mají i žáci samotní. Při zkoumání toho, co přesně učitele v profesi baví, mluvili zejména o interakci a odezvě žáků.

Je však nutné podotknout, že získat si zájem žáků a motivovat je ke spolupráci je v dnešní době skutečně oříšek. Respondenti jsou přesvědčeni, že žáci se za posledních několik let výrazně změnili k horšímu (13 ze 14). Jediná respondentka tvrdí, že se nezměnili žáci, ale problémy. Ty už se netočí kolem drog a alkoholu, ale dnes stále víc kolem informačních technologií.

Je samozřejmě důležité pracovat na tom, aby se ve školství zlepšily podmínky, které jsou potřebné pro uspokojující práci učitelů. Vzhledem k tomu, jak respondenti profesi hodnotí, zdá se jako velmi důležité upozornit na to, že stále ještě ve školství existují pozitivní faktory a zvyklosti, které k práci učitele motivují. Jde o prázdniny a pracovní dobu, ačkoli je z výše zmíněného jasné, že realita je v tomto ohledu jiná, než jaké je chápání laické veřejnosti. Určitě je však na místě zmínit jejich důležitost a upozornit na to, že v tomto ohledu není nic třeba měnit. Dále se chci pak pomocí výsledků svého výzkumu pokusit o vyvrácení mýtu o učitelích ve znění: „*učitelé mají hodně volného času a dlouhé prázdniny*“ (Vašutová, 2007, s. 38). Výsledky jasně poukazují na to, že tomu tak není. Někteří z respondentů dokonce znají učitele, kteří kvůli nedostatku volného času z profese odešli.

Chtěla bych také upozornit na to, jak respondenti odpovídali na otázku, proč přes všechny nedostatky povolání neopustili. Neobjevovala se pozitiva profese, která by převažovala nad negativy, ale spíše okolnosti, které jejich odchodu bránily, jako byl tehdejší

vliv doby, kdy nebylo zvykem měnit povolání, ale zůstat v jednom celý život. Dále respondenti mluvili o strachu z neúspěchu v jiné profesní oblasti, což má samo o sobě určitou vypovídající hodnotu. Zdá se, jakoby se respondenti báli selhání v jiných profesích, což může značit nízkou sebedůvěrou a sníženou sebeúctou. Vypadá to, jakoby učitelé přijali za své známé heslo znevažující učitelskou profesi: *Kdo umí, ten umí, kdo neumí, ten učí*. Identifikace s tímto motem ale není žádoucí. Bohužel nikdo z respondentů nemluvil o pozitivních aspektech profese, která by ho jednoznačně přesvědčovala v povolání zůstat, což je velmi zvláštní. Myslím si, že pokud člověk vykonává nějakou činnost, měl by sám vědět, proč ji dělá a umět si ji obhájit. To se ale u těchto učitelů nestalo.

Důležitou okolností, která se v profesi objevuje, jsou **vztahy** na pracovišti, s vedením školy, se žáky, s rodiči. Pro některé respondenty jsou tyto vztahy dobré, zvladatelné, v pořádku. Pro jiné jsou naopak velkou zátěží a dokonce i důvodem k odchodu z profese nebo něčím, co by k odchodu mohlo napomoci. Je tedy na místě nepodceňovat jejich důležitost. Je jasné, že ve většině profesí člověk pracuje v kolektivu a musí tedy nějaké vztahy s kolegy či s vedením udržovat. Od vzniku rámcových vzdělávacích programů musí navíc učitelé spolupracovat daleko více než dříve. Kvalita jejich pracovních vztahů s kolegy se tedy o to víc odráží v jejich profesní spokojenosti.

Učitelství je ale specifické právě tím, že je na vztazích s žáky přímo postaveno a navíc se na stranu mládeže v dnešní době ještě výrazně staví dospělí, tedy jejich rodiče. Zdá se, že žák je proti učiteli v přesile. Je tedy v zájmu učitele s žáky vycházet dobře. Podle slov respondentů je to ale nelehký úkol, neboť škola je laickou veřejností implicitně vnímána jako nepřítel.

S tím souvisí i **zpětná vazba**, která v profesi podle respondentů chybí (srov. též Obst, 2006). Dokonce si troufám tvrdit, že v určitém slova smyslu nemusí být rozhodující, jaká bude, jestli pozitivní nebo negativní. Myslím si, že člověk potřebuje vědět, jak ostatní jeho práci vnímají, což potvrzují i respondenti. Bohužel není možné neustále za každým chodit a ptát se ho, co si o mé práci myslí a jestli je s ní spokojený. Je na místě i přiměřená kritika. Cokoli, co učitele informuje o tom, jak je jeho aktivita vnímána, je žádoucí. Bez toho se totiž může stát, že bude mít učitel pocit, že jeho práci nikdo nesleduje, nekontroluje a může si tedy dělat, co chce, popř. nedělat *nic*. Stejně tak může mít podle mě pocit, že nikdo jeho úsilí nevnímá a že se tedy vydává ve své profesi zcela zbytečně. Učitelé navíc **nevidí výsledky své práce**. Respondentům podle jejich slov tato možnost chybí, čímž potvrzují slova Skaalvika a Skaalvika (2017). Jeden z respondentů se v tomto ohledu, potvrzujíc poznatky uvedených autorů, vyjádřil následovně: „*A jestli se mi to vede nebo*

nevede, nevím, to je trošku potíže, že jo. Když člověk peče rohlíky, tak je každé den vidí. Což je hezký, že vidí výsledky svojí práce, ale zase to má jednotvárný. A to tu motivaci trochu boří. Že já nevidím, jestli jsem je to naučil dobře. Občas přijde někdo a říká: „Hele ten náš matikář jako říká, že jsme tohle měli brát, nebo z fyziky.“ ((jeho bývalý žák)) A já říkám: „No to jste brát neměli, ale já Vám to vysvětlím.“ A říká: „No a je super, že jsme v laborkách dělali ty protokoly, protože nikdo jinej to neumí.“ Tak si říkám „Á, to je hezký no.“ ((spokojeně se usmívá)). A z toho člověk musí žít Dlouho. ((směje se)). Protože toho není moc.“ Je proto velmi motivující, pokud je učitel například pochválen za pracovní postupy otcem žáka, zejména pak samotným vedením, které, jak se zdá, má na spokojenost v profesi velký vliv. Vedení ale nemá jen chválit, musí být také spravedlivé a především vstřícné, soucitné a lidsky jednající. To potvrdila i jedna učitelka, která ocenila ředitele vzhledem k následující opravdu komplikované situaci: „Já dostala jsem své první třídnictví, kde se i s penězma pracovalo, vybíralo se. Takže jsem vybírala na nějaký časopisy a nechala jsem normálně tu obálku na stole, jo, docela no No přes tisíc korun, což tenkrát bylo hodně peněz, že jo. No a pak jsem to zapomněla, že jo. Vrátila jsem se a nebyla tam. Tak jsem říkala: „No tohle jako_“ Moje výplata byla asi dvanáct set nebo kolik, jsem říkala no to je hezký. Tak jsem se ptala a oni fakt mě i ty děti fakt jako_ Já nevím ty rodiče mi znova ty peníze dali, že mě opravdu podrželi. Ted' si úplně nejsem jistá, jestli a A pak ředitel mi pak věřil, že nějaký peníze se dá z FKSP a tohle, jo. Takže jsem tak nějak jsem to (...) často ze začátku spíš dělala intuitivně než ((směje se)) než když nějak pak, že bych úplně_“.

8.3.2 Výzkumná otázka č. 2 – Demotivace k učitelské profesi

Při nahlížení na problematiku demotivace k učitelství se objevovalo téma **financí**. Myslím si, že o tématu financování školství slýcháme poměrně často, a má to i svůj důvod. Platí, že učitelé se za svoji práci necítí dostatečně ohodnoceni (Havlík, 2000, s. 108-109 podle Průchy, 2002). O tomto problému vypovídali také respondenti výzkumu Kurelové a kol. z roku 1999, kdy jej jako nedostatek učitelské profese označilo 36,25 % respondentů z ČR.

Zarazilo mě, jak často se ve výzkumu objevovalo téma **administrativy**. Neměla jsem ani tušení, kolik papírování a agendy na jednoho učitele připadá, natož jak negativně tato činnost na učitele podle slov respondentů působí. Myslím si, že budoucí studenti učitelství by měli být zasvěceni do celé náplně práce učitele včetně administrativní složky, aby měli představu, co všechno budou muset dělat a s čím se budou muset vypořádat. Toho lze dosáhnout zvýšením a zintenzivněním množství praxí při studiu učitelství, nejlépe už

od prvního ročníku. Je zde určité riziko odchodu studentů, kteří by jinak po určitém zapracování do pracovních povinností učitele v profesi zůstali. Nejlepší by ale podle mého názoru bylo nechat rozhodnutí zůstat či nezůstat právě na samotných studentech. Je jasné, že v jiných profesích také nalezneme nepříjemné okolnosti práce, takže studenti nikdy nebudou mít přesnou představu, jaké varianty zvažují. Na druhou stranu si myslím, že pokud administrativa tvoří tak velkou část náplně práce, jako tvrdí respondenti, studenti by o ní určitě měli vědět co nejdříve.

Velkým demotivačním faktorem jsou pro respondenty **vztahy**, přesněji neshody s rodiči a kolegy či problémy s vedením. Tím se potvrdila slova Obsta (2006), který sociální klima uvádí také jako prvek motivace či demotivace k této profesi. Myslím si, že práce učitele skýtá spoustu situací, které člověk potřebuje sdílet či ventilovat a pokud nemá s kým, zkrátka se jimi udusí. Je tedy zřejmě příjemné mít s kým zážitky sdílet. To vidím jako hlavní smysl dobrých vztahů s kolegy, ačkoli je mimo jiné výhodné i mít se s kým poradit. Vedle toho učitelé podle výzkumu potřebují také podporu vedení, kterou spíše postrádají. Navíc učitelé vstupují do vztahů s rodiči žáků, jak píše i Pospíšil (2002). O učitelích podle respondentů rodiče ani celá společnost nemluví hezky, jejich práce je zlehčována. To je v souladu s tvrzením Kasáčové (2003). Už představa toho, s kým vším je potřeba vycházet a mít dobré vazby, se mi jeví jako zatěžující.

Respondenty zmíněný **nedostatek času na rodinu** a **únava** jsou podle mého názoru příčinou velké **zátěže** a **dlouhodobého stresu**, o kterém respondenti také mluvili. O velké psychické zátěži vypovídalo 19,33 % respondentů Kurelové a kol. (1999). Otázkou zůstává, jak zatěžující jsou jiné profese. Na místě by tedy bylo zkoumat zátěž učitelství ve vztahu k ostatním povoláním. Autoři navíc zjišťovali, jaké jsou její nejčastější příčiny zátěže podle jejich respondentů. K nim učitelé řadili nedostatky v chování žáků, mentálně hygienické příčiny zátěže učitelů, nezáměr rodičů o dítě, jiné nedostatky žáků, snižování autority učitele. Blíže se můžeme dočíst v tabulce č. 4.

Tabulka č. 4 – Mimořádná zátěž v učitelském povolání

Pořadí		Celkem	%
1.	Nedostatky v chování žáků – drzost, nekázeň zhoršující se chování žáků (28); agresivita a šikana (11); jiné charakterové vady žáků, např. arogance, závist, špatný postoj k povinnostem (4); malá sebekritičnost (1); nesprávný systém hodnot (3); nevypěstované společenské a kulturní návyky, vulgární řeč (3)	50	22,52
2.	Mentálně hygienické příčiny – velký počet žáků ve třídě (6); náročnost (5); velké nároky na koncentraci pozornosti učitele (5); zvyšování úvazků, velký počet hodin (4); stres, spěch (1); dozor (4); hlasová zátěž (2); málo času na odpočinek (3); stísněné prostory (1)	33	14,86
3.	Nezájem rodičů o dítě, o školu a špatná spolupráce rodičů s učitelem (26); nutnost napravovat výchovnou zanedbanost na úkor učení (3); nekompetentní zasahování rodičů do činností školy, i finančních (2)	31	13,96
4.	Jiné nedostatky žáků – špatná pozornost (3); nízký intelekt (1); malá aktivita (1); snižující se vědomosti (1); žáci vyžadují mimořádná školská zařízení (4); nezájem o vzdělání a učení (11)	21	9,46
5.–6.	Nedostatky MŠMT – nekoncepčnost, živelnost (11); nezájem (2); stálé změny (4);	17	7,66
5.–6.	Snižování autority učitele ve společnosti, jeho stálá kritika	17	7,66
7.	Nedostatky v učebnicích – nevhodné (2); nedostatek učebnic a metodických pomůcek (5); velké množství učebnic (4); finanční nedostupnost učebnic (1)	12	5,40
8.	Zbytečná a nadměrná administrativa (7); byrokracie (2)	9	4,05
9.	Špatné platové podmínky (7); rovnostářství (1)	8	3,60
10.–11.	Nedostatky v osnovách (4) a standardech (2); formách práce (1)	7	3,15
10.–11.	Nedostatečné materiální vybavení	7	3,15
12.	Negativní vliv hodnot současné společnosti (3) a hromadných sdělovacích prostředků – televize, videa (2)	5	2,25
13.	Nedostatky na straně učitelů – konzervativní přístup (3); feminizace (1); nezájem studentů o práci na ZŠ	4	1,80
14.	Výchovná bezmocnost – nemožnost účinně výchovně zasahovat proti agresivitě (1)	1	0,45
	Celkem	222	100,00

Respondenti potvrzují, že učitelská profese se často promítá i do chování v soukromém životě, kdy učitel často poučuje, napomíná apod. (Pospíšil, 2002). Jedna z respondentek mluví o své vlastní zkušenosti: „*A to je strašně potřeba ta hygiena, že nejste pořád v týhle roli. A běda kdo je! Protože s ním ani to okolí nemůže vydržet, když se budete chovat jako učitelka všude ještě jinde. Což teda oni se ty učitelky stejně poznaj, že jo protože to je prostě přece jenom nějaký postižení ((směje se)). Reagujete jinak. Já jsem třeba šla do metra, tam se rvali dva Rusové (...). A šla jsem se svejma dcerama a ted'ka já na ty Rusy, kterejm mohlo bejt tak čtyřicet let, křičím: „Okamžitě toho nechte!“ A dcery jako říkaly: „Co jsi, mami, čekala, že se stane?“ „Já nevím, já jsem to chtěla zkusit.“ ((směje se)). Jo takže reagujete stejně, ale ta práce Lidi, který přijdou sem jako do práce, že si teda odpracujou a pak si Tak to nejde, tak to nefunguje.“*

Otřesným zjištěním pro mě byl fakt, že tři respondenti začali v profesi pracovat, protože zde nebyl jiný učitel, který by práci vykonával. Vybrali tedy prvního, kdo se jim naskytnul. To je podle mě motiv, který by se v této profesi vůbec neměl vyskytovat. Bohužel to ale vypadá tak, že se to poměrně běžně děje.

Ředitelé škol si sice možná zakládají na tom, aby na jejich školách učili fundovaní učitelé, přesně jak to předepisuje zákon, bohužel už vůbec nenahlíží na jiné přednosti, které by měl učitel mít. Navíc při hledání zaměstnanců nemají z čeho vybírat, protože učitelů je málo. V tomto smyslu velice oceňuji myšlenku jedné z respondentek, a to dát žákům dotazník hodnotící způsob výuky učitele. Děti ale mohou ohodnotit jen určitou část kvality učitele. Protože neznají osnovy a nemají možnost učitele porovnat s jiným, který by je učil totéž učivo s jiným přístupem, budou jejich odpovědi vždy jen částečně výpovědní. To se týká všech evaluací, včetně těch vysokoškolských. Pokud by existovalo něco, co zkoumá hlediska kvality učitele z různých pohledů (z pohledu žáků, ostatních učitelů a ředitele školy), mohl by se tento způsob stát standardem a vyřešit se tak problém, který zmínil jeden z mých respondentů: „*A i Nevím, že některým těm lidem to nikdo neřek. Že To poznáte člověka jako, když ho vidíte mezi dětma, jestli má cenu aby Jo, jestli Člověk když jde po škole ((po vystudování)) mezi ty děti tak se neví třeba, jestli to půjde, jak to bude, jestli to jde, tak to vyzkouší a musí si to tak nějak vydržít, anebo na to jde shora a ví: „Já jsem borec, umím to, všechno to znám a já to zvládnou.“ A doufat, že to přebagruje. Ale buduje se ta autorita hůř, no. Ale jo! ((lousknul prsty)) To jsem chtěl říct. Že prostě poznáte učitele, kterej na to prostě nikdy mít nebude. Že je to takovej ((něco huhňá jako uťápnutý, zakřiknutý, stydlivý)). A ted' to není ani slyšet na tom záznamu. A jaktože takovýhle lidi učeť už dvacet let a nikdo to nepoznal ani na tý škole ani v tý práci, že tenhle člověk nemůže přijít*

mezi puberťáky prostě? Jakože mu nikdo_ Jakože mu nikdo neřek, jako: „Promiň, tohle není tvoje hra, dej se na automaty.“ Jakože, jakože on sám to nepozná. Jo, ty děti mi lezou po hlavě. Jo, chápu, že po dvaceti letech ví, že asi neumí dělat něco jiného a že to jako doklepe do důchodu, ale prostě. Fakt radši bych šel, radši bych šel pípat do ((supermarketu)) než, než. Jo?“ Tímto se opět dostávám k problematice, která s kvalitou učitelů jednoznačně souvisí, a to je podle mě **nedostatek učitelů**. Nízký zájem o toto povolání je podle mého názoru zejména kvůli nedostatečnému financování profese. Zaznamenala jsem jeden velice zajímavý názor v reakci na mou poznámku o tom, že ve školství je nedostatek učitelů: „A ten je kvůli tomu, že je to špatně placený a že lidi, který potřebují splatit hypotéku a živit, živit ženu a dvě děti ((respondent hovořil o své situaci)), tak si řeknou: „Jo, pardon. Najděte si někoho, nějakýho jinýho blázna...“ Takže kvůli tomu jsou ty prachy potřeba. Jo. Já (...) Nechci plakat o prachy, taky na blbým hrobě bych plakal. Ale právě tady je to zakopaný. Jako nejde prvotně o ty prachy, ale ty lidi je potřeba mít dobrý a čím dál víc. No. A když je člověk dobrej, tak je dobrej na cokoli, takže půjde jinam.“ Nicméně se zdá, že učitelství je povoláním, kde se dají poměrně s **jistotou vydělat (ač malé) peníze**, o čemž jeden z nich dokonce přímo mluví. S celou touto problematikou souvisí i kvalita učitele, o které píší v teoretické části této práce. O vztahu vzdělávacího procesu a kvality učitele se zmiňuje Spilková a Wildová (2010) a mezinárodní dokumenty UNESCO, OECD, Evropské komise pak přímo vymezují profesní standardy pro tuto profesi. Zdá se mi, že tato teorie se do praxe zatím nepromítá. Stále si myslím, že to, jak by měl kvalitní učitel vypadat, se mění v závislosti na spoustě faktorů a je potřeba se jim pružně přizpůsobovat. V praxi to ale podle mě vypadá tak, že ač jsou teoreticky vymezena všechna specifika vztahující se k této profesi, realita je jiná.

Závěr

V závěru své diplomové práce bych ráda shrnula získané poznatky. Chtěla bych shrnout nejzajímavější výsledky z empirické části a zároveň i slabé stránky výzkumu.

Cílem práce bylo zjistit, jak moc je tematika motivace k učitelské profesi probídaná a jaké zásadní problémy se v tomto povolání řeší. Zabývala jsem se tím, proč si učitelé podle respondentů vybírají učitelskou profesi, co je motivuje k jejímu výkonu, proč a kam učitelé odchází, co jim práci komplikuje. Zajímalo mě také, jaké jsou podle nich nejčastější důvody k odchodu z profese.

V teoretické části práce jsem vnímala jako žádoucí vymezit termíne *učitel*. Zabývala jsem se současnou podobou učitelství, postavením učitele ve společnosti a mýty spojenými s touto profesí. Uvědomila jsem si, jak je důležité tyto mýty vyvracet a obeznamovat tak veřejnost s tím, jak profese reálně vypadá a co je potřeba udělat pro to, aby se učitelům lépe pracovalo. Zjistila jsem, že existuje mnoho způsobů, jak učitele typologizovat a kategorizovat podle výukových stylů, motivů a důrazů, které v jejich učitelském výkonu převládají. Pokusila jsem se detailněji nahlédnout motivaci ve vztahu k učitelství. Na základě odborné literatury jsem poukázala na nejlepší možnosti, jak učitele motivovat a jak pracovat s demotivací. Uvědomila jsem si zejména to, že nestačí jen teoretizovat, ale je třeba nabádat ke změnám na základě volání učitelů a zejména pak podnikat kroky vedoucí ke zlepšení podmínek k výkonu této profese.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že většina jevů objevujících se v učitelské profesi je respondenty vnímaná jako *rozhodně motivující* nebo *spíše motivující*, pokud na ně nahlíží z obecného nezaujatého pohledu. Výjimku tvoří vztahy s rodiči a finanční ohodnocení, které by respondenty *ani nemotivovaly, ani nedemotivovaly*. Obdobně je tomu u společenské prestiže tohoto povolání, která má tendenci jevit se respondentům buď jako *ani motivující, ani demotivující* nebo jako *spíše demotivující*. Administrativní činnost se respondentům jednoznačně jeví jako *spíše demotivující*.

Výsledky nám také ukazují, že respondenty bavila nejvíce učitelská práce od 30. do 50. roku jejich života. Od 30. roku života respondentů je negativně ovlivňují vztahy na pracovišti, s řediteli, s žáky a s jejich rodiči. S příchodem 40. roku života respondentů přibývá i jejich nespokojenost v profesi, která se s věkem stupňuje.

Jako motivující respondenti vnímají, že je práce baví, lásku k dětem, smysluplnost učitelské profese, předávání vědomostí, prázdniny, volný čas a dobře fungující vztahy s žáky a jejich rodiči, s kolegy a s vedením školy. Zřejmě pro nemožnost vidět výsledky své práce respondenti cítí nutkavou potřebu dostávat zpětnou vazbu, která se jim ale

v profesi nedostává. Demotivující je pro tyto učitele administrativa a finanční ohodnocení. Problémem znepríjemňujícím jejich práci jsou také nefungující vztahy s žáky a jejich rodiči, s kolegy a s vedením školy, které se u velké části z nich někdy v průběhu jejich kariéry jeví jako komplikované. Podle slov respondentů učitelé často z profese odchází kvůli nedostatečnému finančnímu ohodnocení, nedostatku času na rodinu a osobní život, zátěži, vztahovým problémům a administrativě s prací učitele spojené. Někteří učitelé odchází, zřejmě z důvodů problémů spojených s konkrétní školou, do jiných školských zařízení. Další pak do profesí úplně jiného typu. Podle respondentů je v jejich profesi mnoho neuspokojivých systémových faktorů, které nejsou dlouhodobě řešeny, zatímco těch pozitivních, které by spontánně sami nacházeli, bylo poměrně málo.

Podle mého názoru platí tento algoritmus:

Nevyhovující pracovní podmínky

⇒ nedostatek učitelů

⇒ přijetí jakéhokoli (nekvalitního) učitele

⇒ méně vzdělaní žáci

⇒ méně vzdělaná společnost

⇒ snížená schopnost uvědomit si důležitost potřeby kvalitního vzdělávání

Považuji za velice cenné výpovědi respondentů, kteří se nebáli vyslovit své názory, obavy, starosti či radosti. Myslím si, že učitelé v profesi převážně nejsou spokojeni a je na místě zevrubně prozkoumat jejich názory a potřeby. Skutečně jsem neměla ani tušení, v jak nepříjemných situacích se učitelé ocitají a jak tíživá pro ně aktuální situace ve školství může být. Věřím, že správnou a dobře mířenou intervencí lze problematiku motivace, resp. demotivace učitelů účinně řešit. Je ale zapotřebí nezůstat jen u doufání a nadějí, ale začít podnikat kroky směřující k nápravě zanedbaného školství.

Osobně bych navrhovala snížit počty nově otevíraných oborů středních a vysokých škol nebo počet přijímaných studentů na jednotlivé školy. Tím by se zvýšila i motivovanost žáků základních škol učit se, a práce jejich učitelů by byla o poznání snazší, což by bezpochyby přispělo k jejich větší motivaci. Zpřísnění kritérií pro přijetí na jednotlivé školy by mohlo být realizováno formou obtížnějších přijímacích zkoušek nebo pomocí motivačních rozhovorů. Výsledkem by možná bylo méně studentů na jednotlivých školách, ale mohlo by k nim díky tomu být přistupováno individuálněji. Zlepšily by se tak podmínky

pro práci učitelů, kteří by pracovali se spíše motivovanými žáky, a ti by se stávali více vzdělanými.

V rámci přístupu žáků ke studiu by mohl pomoci větší zájem rodičů o vzdělání žáků a jejich důslednější přístup k výchově. Zároveň pozitivní vliv na školství by mohl mít kladný vztah rodičů, ale i celé veřejnosti k povolání učitele.

Velice bych uvítala v rámci studia učitelství více praxe na fakultách, ideálně už od prvního ročníku studia a konzultace s pedagogy z praxe. Je také pravdou, že i samotní studenti by měli v rámci studia projevovat více zájmu a snahy o poznání. Ulehčili by tak už tak dost těžkou práci profesorům na fakultách přednášejícím.

Vnímám jako nesmírně důležité vážit si schopných učitelů a dostatečně je finančně ohodnocovat a více je diferencovat od učitelů, kteří se tzv. *vezou* a stačí jim, že *mají své jisté*. Při lepším odpovídajícím finančním ohodnocení by nemuseli kvalitní učitelé odcházet do jiných zaměstnání nebo dokonce do zahraničí.

Při koncentraci stížností na administrativní činnost učitelů bych zvažovala i jednoho odborníka v rámci školy, který by byl na tuto oblast zaměřen. Tím by mohl být např. i asistent pedagoga. Učitelé by tak nemuseli svoji energii investovat do papírování, které jim je spíše na obtíž a ubírá je tak o čas, který by mohli věnovat kvalitnějším přípravám nebo jiným činnostem s učitelstvím přímo spojeným.

Kladně vnímám poskytování zpětné vazby učitelům. Myslím si, že povinnost každého z vedoucích pracovníků škol by mělo být účastnit se čas od času vyučovacích hodin učitelů a na základě nich jim poskytnout konstruktivní zpětnou vazbu.

V případě jakýchkoli změn ve školství zdůrazňuji důležitost konzultace těchto skutečností s odborníky z praxe, tedy s učiteli, kteří nejlépe znají reálné podmínky své profese.

Rozhodně bychom se měli s rozvahou pokoušet měnit to, co nefunguje. Je ale potřeba nesnažit se hned změnit celý svět, ale pracovat na dílčích menších částech, které je v našich silách formovat. Můžeme začít hned u sebe. Každý člověk může vše, co dělá, dělat lépe. Je to určitý druh životní filosofie, který by měl být v současné společnosti plně spěchu šířen. Byla by totiž velická škoda zahodit vše, co jsme jako společnost pro vzdělávání doposud ve vývoji vybudovali.

Doufám, že jsem svojí prací alespoň trochu rozšířila pohled na problematiku motivace učitelů a věřím, že si jako společnost včas uvědomíme, jak důležité je vážit si kvalitních učitelů, které máme, a dostatečně je za jejich práci odměňovat. Je zapotřebí kvalitní systém vzdělávání budovat podnikat kroky směřující ke vzdělané společnosti na vysoké úrovni.

Seznam použité literatury

BEŇO, M. *Učitel' v procese transformácie spoločnosti*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, 2001. ISBN: 80-7098-305-1.

BLÍŽKOVSKÝ, B. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky: závěry akčního srovnávacího výzkumu*. Brno: Konvoj, 2000. ISBN 80-85615-95-9.

Centrum pro výzkum veřejného mínění (CVVM) [databáze online]. Praha 2017 [citováno 2018-07-05]. Dostupné z URL <<https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/ekonomicke/prace-prijmy-zivotni-uroven/2013-prestiz-povolani-unor-2016>>.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN: 80-7178-463-X.

ČERMÁK, I. a kol. Narativně orientovaný výzkum: interpretační perspektivy. In: Řehan, V., Šucha, M. (Ed.), *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku VI*, , Psychologica 37, Olomouc, Univerzita Palackého (2007), s. 53-66. ISBN: 978-80-244-2374-6.

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

FOKKENS-BRUINSMA, M., CANRINUS, E. T. Adaptive and maladaptive motives for becoming a teacher. In: *Journal of education for teaching: international research and pedagogy*. Abingdon: Carfax Publishing Company, roč. 38, 4. 1 (2012), s. 3-19. ISSN: 0260-7476.

HAVLÍK, R. Motivace k učitel'skému povolání. In: *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, roč. 45, č. 2 (1995), s. 154-163. ISSN: 0031-3815.

HELUS, Z., Učitel'ská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. In: *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, roč. 57, č. 3 (2007), s. 275-277. ISSN: 0031-3815.

HOLEČEK, V. *Psychologie v učitel'ské praxi*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN: 978-80-247-3704-1

Informační systém o průměrném výdělků (ISPV) [databáze online]. TREXIMA, spol. s r.o. 2010-2018 [citováno 2018-07-05]. Dostupné z URL <www.ispv.cz/cz/Vysledky-setreni/Aktualni.aspx>.

JUKLOVÁ, K. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-266-9.

KALHOUS, Zdeněk, ed. *Sborník ze 7. konference o současných celosvětových otázkách alternativního školství: přínos alternativních škol k optimálnímu rozvoji školské soustavy, Olomouc 16.-18.10.1997*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1997. ISBN 80-7067-832-1.

KASÁČOVÁ B. Učitel'ská profesia a jej dimenzie. In: *Biodromálne premeny učiteľa – učiteľ v premenách času*. Prešov: FFPU, (2003). s. 23 – 41. ISBN: 80-8068-231-3.

KLAPAL, V. Konference Učitel 21. století. In: *Učitelství listy: nezávislý měsíčník*. Praha: Agentura Strom, Roč. 15, č. 9. (2007/2008), s. 2. ISSN: 1210-7786.

KLIKA, J., SOKOL, J. *Stručný slovník pedagogický*. Praha: Ústřední spolek jednot učitelství v Čechách, 1900. ISBN: (Brož.).

KYRIACOU, CH., COULTHARD, M. Undergraduates' Views of Teaching as a Career Choice. In: *Journal of Education for Teaching*. Roč. 26, č. 2 (2000), s. 117-126. ISSN: 0260-7476.

LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6.

LINC, O. Cesta k prosperitě? Zvýšit prestiž učitele. In: *Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství*. Roč. 21, č. 3-4 (březen-duben) (2015), s. 11. ISSN: 1211-6858.

Ministerstvo práce a sociálních věcí (MPSV) [databáze online]. Praha 2009 [citováno 2018-07-05]. Dostupné z URL <<https://www.mpsv.cz/ISPVvypis.php?kzams=3036&ok=Zobrazit+informace&sfera=2&sz=0&txt=u%C4%8Ditel>>.

MŠMT, Kvalita a odpovědnost. Program rozvoje vzdělávací soustavy ČR. In: *Učitelství noviny*. Roč. 97, č. 42 (1994), s. 1-12. ISSN: 0139-5718 .

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

OBST, O. *Manažerské minimum pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1359-0.

PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-092-7.

PETRÁČKOVÁ, V., KRAUS, J. *Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0607-9.

POSPÍŠIL, T. *Motivace učitele*. In: *Talent*, roč. 5, č. 11 (2002), s. 11-13. Pokrač. ISSN: 1212-3676

POSPÍŠIL, T. *Motivace učitele*. In: *Talent*, roč. 5, č. 12 (2002), s. 4-6. Dokonč. ISSN: 1212-3676.

Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí: protokol ze sjezdu učitelů v Brně 30.-31. srpna 2000. Brno: Konvoj, 2001. ISBN 80-7302-016-5.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN: 80-7178-579-2

SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. In: *Teaching and Teacher Education*. Roč. 27, čís. 6, s. 1029–1038. ISSN: 0742-051X.

SPIPKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

SPIPKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.

SPIPKOVÁ, V., Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. In: *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, roč. 57, č. 4 (2007), s. 338-348. ISSN: 0031-3815.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-913-1.

ŠTĚTOVSKÁ, I. Mýtus ideálního učitele – předsudky a realita. In: *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: Karolinum, (2004). s. 132 – 137. ISBN: 80-246-0914-2.

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVECOVÁ, Jana a Jaroslava VAŠUTOVÁ. *Problémy učitelské profese ve světě*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.

TROJANOVÁ, I. a kol. *Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. ISBN 978-80-7478-349-4.

VACEK, P. O sebevědomí českého učitele. In: *Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí*. Brno: Konvoj, 2001. ISBN 80-7302-016-5.

VALÍŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

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

WALTEROVÁ, Eliška, ed. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference: [Praha, Univerzita Karlova, 19. září 2001]*. 1. a 2. díl., ISBN 80-7290-059-5.

Zákon č. zákona č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon), in: *Sbírka zákonů České republiky*, 2004.

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Oblasti doporučované ke změně ve školství

Tabulka č. 2 – Charakteristika respondentů

Tabulka č. 3 – Četnost zlomů v jednotlivých letech

Tabulka č. 4 – Mimořádná zátěž v učitelském povolání

Seznam příloh a grafů

Příloha č. 1 - Záznamový arch

Příloha č. 2 – Přepis rozhovoru

Graf č. 1 – Hodnocení jednotlivých okolností souvisejících s výkonem učitelské profese

ROZHOVOR PRO DP

Dobrý den, chtěla bych Vás poprosit o účast na výzkumu pro moji diplomovou práci zabývající se motivací. Rozhovor je rozdělen do čtyř částí a máme spoustu času, proto s vyprávěním nespěchejte. Přestože je dotazník anonymní, nejprve bychom sepsali alespoň nějaké identifikační údaje. Poté bychom přešli k Vašemu vyprávění, na které bych případně později navázala otázkami. V závěru bych od Vás chtěla ohodnotit několik jevů. Rozhodně se nejedná o nic těžkého, jde jen o Váš názor. Neexistuje dobrá ani špatná odpověď, nikdo Vás nebude hodnotit. Máte nějaké otázky? Můžeme tedy začít?

1. část - Identifikace

Identifikační údaj	Hodnota
Pohlaví	
Věk	
Aktuální zaměstnání	
Léta praxe v učitelství	

2. část - Rozhovor

Povězte mi, prosím, jaký je Váš životní příběh vztahující se k učitelství od narození po současnost. Máme dost času, klidně se rozpovídejte. Zajímají mě details. První náznaky, kdy se projevilo, že možná budete učitelem, vývoj motivace v jednotlivých obdobích, největší vzory, studium jednotlivých škol, samotný nástup a výkon profese, kdy Vás práce bavila a kdy méně, jaké jsou aktuální pocity z práce,...

3. část - Doplnující otázky

Jak a v důsledku čeho se vývoj Vaší profesní dráhy měnil?

Jak těmto změnám rozumíte? Jak si je vysvětlujete?

Co je zapříčinilo a co se poté změnilo?

Víte o někom, kdo odešel ze školství?

Proč odešel? Je pro Vás tento důvod pochopitelný?

Co myslíte, že je hlavním důvodem odchodu ze školství - pro ostatní?

A co by pro Vás bylo hlavním důvodem?

S čím to souviselo? Co se v té době dělo? Co bylo největší zátěží? Jak se to pak vyřešilo? (nebo nevyřešilo a jen jste si zvyknul/zvykla?)

V jakém životním období jste o tom uvažovali nejvíce, v souvislosti s jakými důvody nebo okolnostmi?

Jak jste si profesi představoval/a? Jak to vypadalo v reálu? Co bylo těžké? S čím jste se musel/a vyrovnat? Co jste oceňovali na začátku své profese a co až později?

Pohybuje nebo pohyboval se někdo z Vašich příbuzných ve školství?

Mělo to na Vás při výběru studia či povolání vliv?

Můžete popsat, jestli u Vás v průběhu let praxe došlo k nějaké výrazné změně v rámci profese?

Co Vás v rámci profese baví nejvíce a co nejméně?

Jaké představy v rámci Vaší praxe byly a jaké nebyly naplněny?

Kdy jste si byl/a nejvíce jistý/á svým povoláním a cítili jste se v učitelské profesi nejlépe?

4. část - Hodnocení jednotlivých jevů

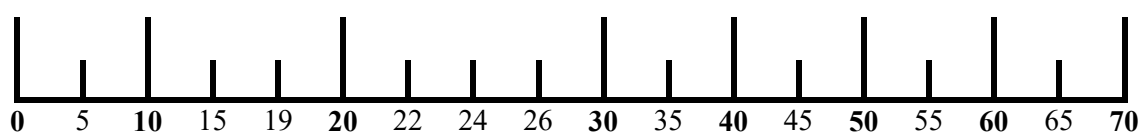
Rozříd'te, prosím, jednotlivé jevy podle následujícího klíče:

Hodnoticí škála	
Hodnocení	Hodnota
Rozhodně motivující	1
Spíše motivující	2
Ani motivující, ani demotivující	3
Spíše demotivující	4
Rozhodně demotivující	5

Hodnocení jednotlivých jevů	
Jevy	Hodnocení
Čas na rodinu	
Finanční ohodnocení	
Možnost sebevzdělávání	
Práce samotná	
Společenská prestiž	
Sebevýchova	
Seberealizace	
Administrativní činnost	
Vztahy s žáky	
Vztahy na pracovišti	
Vztahy s rodiči žáků	
Předávání vědomostí	
Předávání hodnot	
Přínos pro společnost	
Delší dovolená než v jiných profesích	
<i>Jiné (dopíšte a ohodno'tte prosím):</i>	

5. Vyznačení bodů zlomu do časové osy

Vyznačte, prosím, na časové osy nejvýraznější pozitivní i negativní body zlomu v rámci profese pomocí plusů a minusů. Jednotlivé body pojmenujte, okomentujte.



Příloha č. 2 – Přepis rozhovoru

Rozhovor pro DP – Respondent č. 12

Způsob získání respondenta: doporučení od ředitelky

Rozhovor vedla: Eva Závůrková

Datum a místo: Praha, 12.4. 2018

Značka a zkratky:

Nedopovězená věta _

komentář přepisovatele (())

délka pauzy je učená počtem teček v závorce (...)

Respondent č. 12 – R12

Eva Závůrková – EZ

R12 souhlasil s nahráváním rozhovoru

1. Identifikace

Identifikační údaj	Hodnota
Pohlaví	ž
Věk	50
Aktuální zaměstnání	matematika zeměpis
Léta praxe v učitelství	25

2. Rozhovor

EZ: ((úvod do záměru diplomové práce, její představení, vysvětlení zadání pro respondenta))

R12: No, moje maminka je učitelka, takže jsem nechtěla bejt tím pádem učitelka, protože mi přišlo, že učitelé jsou lidi, kteří neumí dělat nic jinýho ((směje se)). A nevážila jsem si učitelů, když jsem sama byla na základce. A dala jsem sama sobě slib jako dítě, že až budu mít děti, nikdy nepůjdou na stejnou školu, co já jsem. Což jsem porušila. Tak_Ale protože moje dcera když viděla tuhle školu, tak po ní strašně toužila, takže pak jsem tady měla mladší dceru a přesně to nedělalo dobrotu, tak jak jsem to zažila jako dítě, že jsem učila a dítě bylo na stejný škole.

Na týhle škole jsem vlastně nejdýl devátej rok. Z těch všech škol, asi na pěti jsem učila. A když jsem dělala diplomku, tak jsem obcházela školy jako Vy a testovala jsem žáky ze znalostí zeměpisu a byla jsem mimo jiný i na týhle škole a přesně jsem věděla, že na takovouhle školu nikdy nechci. Je pravda, že to bylo před x lety, kdy tady nepracovali ty lidi co teď, ale byla to typická sídlištní škola prostě řev na chodbách, nepřijemný prostředí, všichni se chovali komisně, říkala jsem si to nikdy. No a potom na střední škole jsem se profilovala jakože jsem taková literárně činná, vedla jsem tam časopisy, tak jsem si myslela, že budu pracovat jako novinářka, jenomže pak jsem se obrátila, začla jsem chodit do kostela a zjistila jsem, že ta víra nejde dohromady s tou novinářinou za totality. Takže jsem přemýšlela, co bych měla dělat dál, ale protože jsem byla křesťanka, tak jsem se zeptala: „Kde mě Pane Bože chceš mít?“ No a zřetelně jsem zavnímala, že u dětí, což mě naprosto vykolejilo, protože jsem si říkala, že to jsem přece nechtěla. No nicméně jsem se tím začla zabývat a protože jsem teda byla aktivní křesťanka, tak jsem prakticky nemohla jít na

učitelství, tak jsem šla studovat matfyz. Ale tam to bylo legrační, protože jsem se vlastně do té doby profilovala jako nadaná literárně a vyhrávala jsem ty olympiády a posílala jsem ty svoje výtvary různě. Takže učitelé mě nechávali v matematice projít. Já jsem z ní měla čtyřky. A na ten matfyz jsem šla vlastně jen z těch důvodů jako (.....) vlastně politických. Na matfyzu to bylo hrozně prima, mělo to jedinou chybu, že mi to nešlo, že jo. Takže jsem_ Potkala jsem muže svých snů, kterej mě to naučil tu matiku vlastně i fyziku, takže jsem tam nějakou dobu jako vydržela, nicméně prostě člověk, kterej není zaměřenej na tyhle předměty tak tak to pro mě nebylo snadný. Takže po asi dvou a půl letech jsem přestoupila na přírodovědeckou fakultu a tam jsem začla studovat zeměpis, matiku a ta matiku, protože už jsem jí měla z matfyzu, tak mi tam šla lépe. Tak to bylo co se týče aprobace.

EZ: A to jste pokračovala nebo jste_?

R12: Pokračovala, pokračovala. Oni když máte 2,5 roku matfyzu tak nebude úplně jako na tom špatně, což byla pravda, protože ta matika byla jinej level. Na přírodovědě a na matfyzu. Takže jsem vlastně obkličovala tu pedagogickou fakultu, na kterou jsem v té době koukala s velkým despektem, tak jsem se na ní teda jakože tam prostě jsou ty miň chytrý. Tak jsem se dostala. No_No a pak se to všechno teda nakonec přihodilo, že jsem kupodivu dostudovala, dokonce velmi úspěšně a přišla jsem na první školu a vybrala jsem podle svého prostě školu, kde, která bude mimo Prahu, bude přesnej opak týhlectý školy, takže nebudu bydlet tam, kde budu učit a bude to ta malá škola, venkovská škola, to jsem začla v Ř. a ono to nešlo. Já jsem jako po nějakých takovejch peripetiích, kdy (...) tak najednou přijdete do školy a tak si řeknete, jak jste dosáhli svého cíle, přijdete tam, postavíte se před třídu a ono to nefunguje. Takže to byla veliká krize a říkala jsem si: „*Pane Bože tak ty jsi mi řek, že mám jako se starat o děti, že mám bejt ve škole, já teda přijdu a ono to prostě_*“ Vůbec jsem si s dětma nerozuměla, byla jsem u nich věkově ještě blízko, což v mém případě byla jako nevýhoda. Takže vlastně jsem se jich trochu bála. A nerozuměla jsem jim, co vlastně řešej, navíc jsem si nebyla jistá ještě v těch předmětech, prostě člověk začíná. A bylo mi tam hrozně těžko jako. Moc to nešlo. No takže jsem byla dva roky a přišlo mi to, že jsem se asi spletla, že teda asi učitelka nebudu. No, pak byla mateřská a člověk nějakým způsobem dozrál. No a pak teda byla vlastně krize, co teda budu dělat, když jsem teda vystudovaná učitelka, ono to zas není tak jednoduchý po tý mateřský si najít práci. No a zavolali mi ale ze školy, že by mě chtěli do nějaký školy. No a tam se teprve vlastně, to znamená třeba v nějakých až ke čtyřicítce se začal rozvíjet příběh učitelování. Že najednou přece jen už jsem měla svoje vlastní děti, takžež člověk trochu dozrál a najednou jsem začla ty děti začla vnímat jako, ne jako dav, kterej mě možná pojme, sežere, ale jako bytosti, který jsou hodný jak mýho respektu a s kterejma je naprosto dobrodružný se zabejvat a jako začlo se to proměňovat. Tam jsem na tý škole vydržela dva roky, ta škola potom skončila a já jsem skončila tady. A tady prostě to začlo bejt úplně o něčem jiným. Ze začátku to bylo těžký. Tady vlastně se spojovaly vlastně dvě školy, tím pádem tady bylo takový napětí mezi těma, který přišli z úspěšný malý školy a už se do ní nevešli, kolik měli zájemců a ty typický sídlišní školy, který jsem znala ještě z té doby, kdy jsem psala tu diplomku... A já jsem vlastně dostala třídu, která byla tady už původní a byli v osmičce a já jsem byla jejich čtyřiadvacátá učitelka a bylo to hodně těžký. Protože oni se cítili ohrožení mnou, já jsem se cítila ohrožená jima. Ale vůbec jsem je nezvládala. Ale byli to už jako kriminalistický děti.

To znamená, že oni kradli, navzájem si dělali strašný naschvály, čůrali se do bot, kradli si věci, hrozný věci si dělali. A já jsem prostě tyhle děti, který prostě už v sobě měli nějakou zášť, nedokázala v té osmičce_ Když si nevytvoříte tu důvěru ještě před tou pubertou, tak se hrozně těžko jako navazuje a byla jsem tady jako nová, takže to bylo fakt náročný. No_ Pak mi dali dyslektickou třídu, kde byli děti ani ne tak dyslektický jako nenadaný. Třeba půlka byli dyslektici a půlka byli otravný děti, s kterejma se hrozně těžko pracovalo, protože vůbec nechápali, co jim sděluju. Takže se tady nesla jako fáma, že vlastně, že vlastně já neumím bejt ani třídní učitelka. Že už ve dvou třídách jsem jako neuspěla, tím pádem se mnou bude asi něco špatně. Takže to bylo takový docela_ A to už mi nebylo málo, to už mi bylo něakejch třiačtyřicet a pořád si člověk říká jako no tak ale dyk já jsem to tak jako pojala, dala jsem do toho strašně moc věcí. Mezitím ještě probíhali ještě nějaký další sebevzdělávání, který mě motivovali pracovat s dětma, jezdila jsem na tábory a ráda. A byla jsem v tom jako (...) dobrá, vystudovala jsem si ještě teologii, takže jsem ještě pracovala jako, jako (...) s dětma prostě takový nějaký (.....) já nevím pastor pro děti, jo? A mátlo mě to. Nicméně prostě v té škole to bylo těžký. No a pak přišlo teda před nějakýma šesti lety přišla další třída (...) a stal se zázrak! Prostě se stal zázrak! Takže tak, jak ty kolegové třeba, který jsem zažila za těch x let praxe, nastoupěj s nadšením a potom postupně jsou unavený a vyhořený, tak u mě je to přesně naopak. Já třeba na začátku průšvih a teďka vlastně jsem rozkvetla v tom, jak to začlo bejt dobrý. Prostě přišla další třída sem a (...) my jsme, my tady máme takový putování v čase, že vlastně ještě než nastoupí k Vám ty děti do té šestý třídy, tak v pátý třídě se dojdou podívat a Vy s nima máte hodinu, aby jako viděli, jak to probíhá jinak na tom druhým stupni. A teď tady proběhla nějaká hodina z astronomie a oni prostě mi říkali: „*My Vás budeme mít rádi.*“ A hotovo. A přeskočila jiskra a čtyři roky byla totální pohoda prostě poprvý zázrak. Já jsem jako přišla potom_ Potom odcházeli minulej rok s těžkým srdcem a přišla jsem za vedením školy a říkám: „*Já už prostě další třídu nemůžu mít takhle ráda, prostě tady se stal zázrak. Tady se stal zázrak. Já budu furt myslet na ty předchozí děti a já nebudu připravená přijmout ty další.*“ A oni: „*No to se nedá nic dělat, budeš zase třídní.*“ (...) Přišli, zapadli do kolejí té předchozí třídy a zase ot jako funguje a je to prostě moc krásný. Takže člověk přijde do práce, není mu moc dobře, padesátka je takovej věk jako docela_ Jste v přechodu, hormony Vám dělaj tohle ((ukazuje gesty)), nemáte ruce nohy, je to fakt náročný. Přijdete sem a najednou si vůbec neuvědomíte, že se odehrávaj ty věci, jo. A to jsou, to jsou tisíce věcí za den. Ted jsme klasifikovali a tady máme jednu takovou komplikovanou holku, která trpí tím, že jí doma nemaj rádi a nepřijímá jí tady starší bratr. Je vlastně na ní_ provozoval na ní i nějaký domácí násilí a, a ona je prostřední, takže se věnujou miminu nebo tomu potíživostvi, kterej je v devítce a teďka holka strašně nadaná, furt čte, furt něco vyrábí, kreslí a (.....) teďka prostě přišla a měla tam trojky zleva doprava a já jsem říkala: „*Eliško, (...) to je taková škoda, že na sebe nevěříš.*“ A ona se na mě tak podívala: „*Vy na mě věříte?*“ A já ((šeptem)): „*Já na Tebe věřím!*“ No a to jako nevíte, co máte udělat v tu chvíli, takže... Takže.. Takovejhle věcí je za ten den moc. A navíc učím teda_ Mě ta matika baví, teď jsem začla učit podle Hejného a to je taky velkej zázrak, protože tam vopravdu pracujou všichni. A pracujou na všech možnejch úrovních, jo. Takže (...) najednou tady máte děti, který vymyslej věci_ Já jak nejsem na matiku nadaná, jenom jí učím, tak ale poznám jako, poznám to nadání. A (..) jsem nadaná na jiný věci, takže nadání poznám. A teďka tady jsou lidi, který v podstatě přemejšlej na úrovni střední školy v té šestce. Oni Vám prostě

extrapolujou situaci a vytvořej z ní prostě vzorec. A já teďka přemejšším, kde na něj přišli. Pak jsou tu děti, který se do toho netrefujou, ale furt dokola počítaj, ale tím pádem si trénujou numeriku. Takže to opravdu funguje na všech, na všech frontách a oni si říkaj ty věci navzájem, čili já už tady nejsem ten vůdce. Já když jsem vlastně hledala, jak se má učit (...), jaká je role toho učitele nebo jaká je moje role v tom (...), tak jsem měla takovou pěknou vizi, že učitel je ten, kterej drží rozhrnutý závěsy a vlastně umožňuje výhled těm dětem tam, kam mají jít. Nic jinýho nedělá. Není to žádněj bachař, jak to bylo za socialismu a donašeč nebo kterej prostě rozpitvá s druhejma kolegama, který jaký dítě je, ale co by se s ním mělo dělat, ale je to ten, kterej umožňuje těm dětem, aby se pohly dál. Takže v tom je to strašně motivující a v tom vlastně ty děti nejsou nějaká speciální kategorie, kterou máme ošetřovat, ale jsou to vlastně spolulidi, spolubytosti. A je to vlastně strašně obohacující. A je to příjemnější než bejt jakoby se stejným množstvím dospělých, protože ty děti jsou daleko otevřenější. No. Tak.

EZ: Zaujala mě ta matika. Od toho Hejnýho to musí bejt schválený ředitelkou nebo jak to funguje?

R12: Jako tadyto naopak přišlo z ředitelství. Jako my jsme to v podstatě dostali befelem. Ono by to tak nemělo být, ale jako (...) máme takový, máme paní ředitelku, která je hrozně akční (...). Takže ta nám řekla, že bysme to měli jako začít, že to na prvním stupni tady probíhá a že vlastně by se to mělo tady pak učit všechno. Tak z toho jsme byli trochu zpruzený.

EZ: Nechtělo se Vám do toho.

R12: No, né nechtělo. My jsme takový ty fajnovky, co nechtěj, aby jim někdo velel, že jo. Takže. Takže. No. Tak jsme do toho šli a (...) tři matikářky jsme do toho šli. Jedna se nadchla strašně moc, ale ta není ještě úplně zkušená, já jsem tak jako na to koukala překvapeně, protože mě se líbily ty reakce těch dětí. Mě zaujalo to, že to vopravdu stáhne ty děti a ty děti jsou v roli, ve který maj bejt a učitel je v tý roli, v který má bejt. To mě na tom bažilo. No a ta třetí pracuje dost s odporem, protože ta je dost proučená a prostě jí to funguje. Musíte zahodit všechno, co jste věděli a učíte se úplně nový věci. A ono to zase když je člověku už víc, tak se mu třeba nechce, což třeba je jasný.

EZ: A Vy jste se do toho nemusela dostávat? Nebo to někdo učí? Je na to nějaký školení?

R12: No jasně. My jsme byli na letní škole (...) dvakrát už, takže věnujete ze svejch prázdnin tejdén, kdy osm hodin počítáte, takže to musíte dělat ráda, že jo, to nejde dělat nerada. No a já, která vlastně ale matiku vůbec ((směje)), tak ono už mi teďka jde, když už to člověk kolik let dělá, tak základ, základní škola tak ta zas tak těžká není, to není, to pochopí každej. Ale, ale (...) tam to vlastně už má přesah až na vejšku, tak občas mi už ty mozkový závitý vržou, že fakt už nevím. Tak ale je to hrozně zábavný, je to zábavný.

EZ: Já jsem to právě slyšela a přišlo mi to hrozně zábavný, tak jsem hrozně ráda, že mi o tom někdo říká něco pozitivního.

R12: Já bych Vám teďka, ale né pro tu Vaší nahrávku, to bude nepřenositelný, já bych Vám hrozně ráda něco ukázala. Momentíček, přinesu si jednu knihu, která je úplně o všem, ale je taky o tý Vaší práci. ((odchází do kabinetu)).

((Respondent12 se vrací do třídy. Nese knihu s názvem 600 Black Spots od Davida A. Cartera. Začíná mi velice zajímavě popisovat a vysvětlovat, jak je koncipovaná a co se z ní dozvíme. Obsahem je spousta teček, kniha je skládací.))

R12: No, takže. Já tu knížku ukazuju žákům, když přichází na druhý stupeň a je pro ně velká změna, že potkávají různé typy učitelů. Ale ona by se dala použít i na to, s jakými motivacemi jdou učitelé do svojí praxe a co potom zažívají dál. A černý tečky v tomhle případě vždycky znamenají, ať je ta kniha o čemkoli, třeba o manželství, o rodičovství, o čemkoli (...). Tak černá tečka znamená to, co dává smysl. Takže na začátku první stránka jsou lidi, který si myslí, že to v životě půjde krok za krokem, prostě první dovolená v Jugoslávii ((směje se)), ((někdo klepe, přicházejí žákyně, které tvoří projekt o jejich škole, chtějí si půjčit pomůcky evokující paní učitelku)). ((Učitelka vyřeší vše potřebné s žačkami a vrací se ke mně)).

R12: ...No, takže nastoupí do praxe a teď prostě má představu, že to takhle všechno půjde. A že prostě všechno bude na svém místě, to jsou takový ty pořádkumilovný, dokonce i děti v jejich hodinách vědí, co se kdy děje, což na jejich hodinách úplně ne ((směje se)). Pak jsou jiný motivace, vypadá to jakože chaotik, že prostě vlastně dělá moc věcí na jednou a nikdo neví, která je jak důležitá, ale když se podíváte z boku, tak ono to má nějakou strukturu, to je ale i ta metoda toho Hejného, pomalejší, rychlejší, nejrychlejší. Každý si najde svojí hladinu, na který může pracovat. Takovýchle učitelé, který jsou takhle motivovaný, že to mají vlastně roztríděný hlavně v hlavě. Ono to možná není hned poznat. Pak jsou jiný, takový těžkopádnější, ale zase ta jejich motivace je velmi jednoznačná, to je prostě ta černá tečka. Oni se prostě rozhodli, že to je optimální a nic s nima neotřese. Sice jako nejsou až tak jako přínosem pro svoje okolí, protože oni si jsou sami se sebou dost spokojený, ale dobrý, jsou stabilní a v tom školství je najdete třicet let ((směje se)). A pak jsou takový hravý a chaotici, který jako dělají strašně moc aktivit, až to vypadá, že strašně pracují, no ale výnosem už není zdaleko tolik teček. A to, na čem si nejvíc zakládají, tak třeba vůbec smysl nedává. No. Pak jsou jiní a ty jsou hrozně zajímavý. Ty ať přijdou, kam přijdou, tak tam z toho vždycky něco vytěží a ještě najdou. A ve všech svých vrstvách bytosti vždycky ještě je něco, co jako je koherentní s tou jejich osobou učitele, takže i když nahlídnou do vlastní duše, tak tam jsou učitel prostě všim. Když se podíváte do toho zrcátka, tak tam jsou ještě další dvě černý tečky. Já jsem o nich_Tu knihu mám už mnoho let a až asi po pěti letech jsem zjistila, že tam ještě_Já jsem si totiž počítala těch šest set teček, jestli jich opravdu tolik je ((směje se)). No pak jsou romantici, kterým to musí dávat nějaký vyšší smysl. Jako ta jejich práce. Tak to je i můj případ, nicméně zase netrvám na tom, aby to věděl každý. No. Pak jsou takový experimentátoři, který baví na té škole to, že se tam toho hodně děje a že si můžou vlastně uskutečňovat svoje dětský sny a že si tam můžou pohrát. No. (...) a pak jsou naprostý zoufalci, kteří vlastně velmi rychle vyhořejí, protože dělají strašně moc aktivit, ovšem nejsou jaksi v souvislosti s tím prostředím. Nejsou v kontaktu s kolegy, s dětmi, sami se sebou a strašně zápolej. Ale ta jedna tečka tam přeci jenom je. Takže ten zápas, i když je takhle strašně vyčerpávající, může přesto dávat smysl. A já se nejvíc bojím těch, který jsou super motivovaný ((směje se a ukazuje stránku knížky)).

EZ: A to máte jakoby nějaký smysl nebo nějak v rámci celý školy? Vy jste říkala, že to ukazujete dětem, který přijdou.

R12: Ne, to je moje osobní věc, ale setkává se to s velkým ohlasem. ((popisuje, že si knihu koupila v Londýně za mnoho peněz)). Takže tolik v motivaci. Kdybyste měla 3D diplomku, tak to tam můžete hezky použít ((směje se)). ((vypráví zkušenosti s knihou)).

EZ: Já přemejšlím, jestli jakoby na tom druhým stupni, když přicházejí, tak v tom věku to může být super, ale nevím jakoby jestli by to oslovilo právě jak jste říkala ty osmáky ty kriminálníky a tohleto. Protože předpokládám, v té době jste to ještě nepoužila.

R12: Ne, v té době ne, no.

EZ: A pak se k tomu člověk dostane až zpětně, že už teďka jsem zase starší, tak jsem z toho zase nadšená.

R12: Jasně, jasně. Ale ono je to pořád jako_ Člověk se dopracovává k tomu respektu. Vlastně abyste s těma dětma se mohla potkat, tak k nim musíte mít respekt, musíte je brát vážně a musíte si jakoby vážit toho, co v nich k vážení je. A to je velkej zápas u některých dětí. Když máte dítě, který je z nějaký (...) _ Měli jsme tady dítě, který_ V té osmičce byl kluk, kterej byl počatej ze znásilnění v nějakým baru v Srbsku a matka ho nenáviděla, tak těžko jakoby se hledá k němu cesta, když on prostě sám (...) tady nad sebou zoufá a dělá ale ty nejhorší věci jako_ To, to, to bylo prostě člověk, kterého bych nechtěla v noci potkat v průchodu. Takže jako_ A takovýhle děti tady teďka zrovna nejsou, ale může se stát, že zase budou, jo. Ale jako třeba najít k tomu dítěti jako cestu, aby v něm člověk vnímal to vzácný, který je bezpochyby v každým, ale musím_ Když se člověk začne bát sám o sebe, tak už tam žádný respekt k tomu druhému mít nemůže. Takže první věc je odhodit ten strach a mně to trvalo teda docela dlouho než jsem se o sebe přestala bát. A teď to přeháním na druhou stranu, že jako dělám spoustu chyb (...) a jako u tabule třeba i věcnějších chyb v té matici nebo i v tom zeměpisu. Ale spíš v té matici se dají dělat krásně chyby. A (..) teďka těm dětem to dává ten pocit té sebedůvěry, že oni mi tu chybu najdou. Takže není takovej problém, aby oni taky udělali_ Protože já jich dělám spousty a nedělám si z toho nějakou hlavu. A občas už to přeháním, takže začínám sledovat u té nadaný třídy, že už jako na mě koukej s takovým despektem jako: „*Ta seniorka, ta to tam zas nedává.*“ ((směje se)). Tak už se to asi přelilo špatným směrem. Ale jako je potřeba, aby ty děti věděly jako, že ve Vašich očích mají jako svojí cenu. Bez toho to nejde jako.

EZ: To říkáte hezky. ((směje se)) Tak co tady mám. Tohle už jste říkala. Pak ohledně toho, té možnosti sebevzdělávání jste říkala, že jste se pak vzdělávala ještě nějak dál. Tak co jste absolvovala ještě dál? Kurzy nebo něco?

R12: Jo, tak teďka jedna linie je ta Hejnýho metoda, to se musí pořád, tam je těch prostředí spousta a ono to má_ Je to strašně bohatý na myšlenky, ale přeci jenom člověk tady ve škole dělá spoustu věcí, takže v průběhu roku nemám úplně moc času nad tím jako snít, tam to vlastně jde. A já jak nejsem přirozeně matematickej talent, tak já prostě nevidím, že zrovna na týhle míři dětem dojde Pythagorova věta. Mně to prostě jako tam nevede. Ale jsem nadšená z toho, že to vymyslely ty děti. Já ne, ale ty děti jo. Tak to je super. A tak to je jeden směr. Potom jsem nadšená z přírodovědnějších aktivit s ESERO, to je při Evropský unii. Tak vždycky jednou za rok je výjezd a ten je jako na několik dní, kdy novy poznatky z vědy_ A já je šoupnu do toho zeměpisu, takže teďka jsem_ A my tady máme vlastně každé rok oborový dny, to je takovejch pět dní, kdy se s dětma_ Vyhlásíte si nějakou svojí aktivitku a

děti si vybíraj učitele a témata a je to vlastně napříč celého druhého stupně, takže máte pak skupinku dvaceti dětí mezi šestým a devátým ročníkem a něco podnikáte. A tam já tyhle věci z té vědy jako použiju. Teď jsme měli želvušky, teďka budeme třeba mít nějaký vesmírny rakety. Většinou jezdím jako někam ven jako (...) mimo Prahu, abychom_ Jakože je to zároveň geografická exkurze a je to strašně fajn, protože poznáte ty děti v jiném prostředí, oni poznaj Vás. My jsme třeba měli téma „*Na kameni kámen*“ jeli jsme_ Byla vypuštěná Flájská přehrada, takže jsme zkoumali, co po té vesnici, která byla padesát let zatopená, co tam jako zbylo. Že vlastně zbyl nejenom ten kámen, že to ostatní se rozpadne, možná nějaký plasty, ale před padesáti lety zas tolik_ No byly, ale_ Takže jsme to tam jako zkoumali, no a teďka už jako ona ta Flájská přehrada byla veliká, takže jsme ji museli obcházet a jel nám za šest hodin autobus. Nejdřív to vypadalo, že šest hodin ((je to dlouhá doba)), no tady budem něco zkoumat_ Děti dělaly takový galerie z těch věcí, co našly z těch domů rozbořenejch. Byly tam třeba zbytky náradí nebo tam našly kus boty starý a takový. Takže si dělaly takový muzea z toho, fotily si to, kreslily si to. Bylo to prostě strašně fajn. Našly se zbytky kostela, který teda se ale přesouval jinam, ten tam jako nezatopili. Ale prostě spousta věcí. No a teď jsme to jako obcházeli celou tu přehradu a že půjdeme zase zpátky k tomu autobusu, jenomže čas kvapil a my jsme museli to obcházet jakoby zmenšit co nejmíň ((nejvíc)) a tam přece jenom jak to bylo zatopený dlouze, tak to bylo bahno a teďka vidím tam ty holky, jak jdou blízko a bála jsem se, aby si tam neprobořily, tak na ně začnu volat: „*Vy krávy jedny blbý, koukejte odtamtad' vypadnout nebo se proboříte.*“ A v tu chvíli jsem se takhle začla zanořovat, zanořovat, až jsem tam byla takhle nad kolena a teďka ty děti v šoku a teď se snažily mě vytáhnout, ono to nešlo, tak jsem se pak plazila jako Maresjev z toho bahna a teďka totálně zabahněná, děti šťastný, tam to prostě od bahna. Teďka když přijížděl autobus, tak mě všichni obklopily, aby mě ten autobusák vůbec vzal, protože takový prase přece nemůže vzít. Takže pro ně to bylo terapeutický v tom, že ten dobytek jsem byla nakonec já, že jo ((směje se)) a oni to zvládly. Takže (...) přípravy na tyhle oborový dny většinou nějaký semináře_ Teď jsem byla nadšená kolega (...) dělal seminář o krajině. Úplně jsem začla přemýšlet, že bych šla studovat ještě doktorantský studium na přírodovědu, ale nic takovýho přesně jako jenom krajina tam není. (...) Hrozně pěkně mluvil o věcech z krajiny. My to tady používáme. Takže pořád jakoby ta práce je výborná v tom, že jsou pořád nové věci. (...) Jak jsou ještě nové technologie, tak teďka_ Včera, tak jsem zrovna po nemoci, ještě beru antibiotika_ Včera jsem šla do P. údolí na seminář ze zeměpisu a teď jsem viděla, že nemůžu učit osm hodin v kuse. To je prostě naprosto_ Odučím si všechny matiky a pak všechny zeměpisy jo, výborný ((ironie)). A dneska mám jenom dvě hodiny, tak rozvrh dělala nějaká opice. A (...) teďka teda jsem si tam jako sedla pod, do stínu a řekla jsem dětem: „*Vemte mobily a vyfoťte mi meandr, prostě vrstevnicovou orbu, najděte humus a bla bla.*“ A teďka oni tam vběhli ti chlapečci, protože oni jsou to většinou chlapečci a fotili a byli strašně spokojený. Já byla taky spokojená, protože mi dali pokoj. Ale přitom to jako dávalo smysl a já jsem už fakt nemohla, takže, takže jsem si říkala, dyk ono to vlastně všechno funguje a je to úžasný a oni byli rádi a teď jsou ty děti spokojený, to je taková jako_ To je pro Vás takovej náboj. Takže_

EZ: To je největší odměna.

R12: To byla odměna a přitom jako *Ještě se učíme*, to oni si neuvědomují, protože kdybych je zkoušela: „*Řekni mi co je vrstevnicová orba.*“, oni to prostě vyfotěj. Tak to viděj. No. Takže, takže velká spokojenost v tom povolání. Jako (..) vůbec jsem nečekala, že to bude takhle naplňující. Samozřejmě když jsem si to vybrala jakože teda mě Pán Bůh povolal, tak jsem čekala, že bude něco zajímavýho. A ono to zajímavý_ Člověk vlastně musí přijít o svoje představy a otevřít se tomu, co přichází a očekávat, co mu z toho bude povědomý a na co bude schopen reagovat. Tím, co bylo dáno právě jemu, jo. Takže já opravdu nejsem typická matikářka, ale jsem jako tvořivá, takže (...)_A v tomhle prostředí, který je velice otevřený zatím, tak (...) jako jsem rozkvetla vlastně. Tak zaplať Pán Bůh za to. *Vůbec*_Vždycky mě to hrozně udiví, že jsem nevěděla, že práce může bejt tak zábavná. Teďka jsem byla čtrnáct dní na neschopence, přišla jsem minulý pátek a říkala jsem: „*To je tak zajímavý ta naše práce.*“ Protože každá hodina je jiná, jiný lidi, jiný dotazy. (...) Nikdy to není stejný, i když učím ve třech třídách, prostě jako paralelku, tak to není prostě stejný, protože mají úplně jiný nápady. Takže jako jsem za to nesmírně vděčná, že jsem něčím takhle prošla. Že to může bejt takový, no.

EZ: Jsem ráda za Vás, že jste spokojená. To se hezky poslouchá. Vy jste tam říkala o svých dětech, máte dvě děti?

R12: Mám dvě dcery.

EZ: Jak dlouho jste byla doma?

R12: Byla jsem osm let doma, no.

EZ: Ještě jste říkala, že jste byla asi na pěti školách a říkala jste o třech, tak_?

R12: Jo, ještě jsem učila na střední škole a to (...) to bylo velký poučení. Když jsem byla mladá, tak jako kdyby se mě Pán Bůh ptal: „*Řekni si, co chceš od života.*“ A tak já jsem si teda pojmenovala, co bych ráda. A mně se to naplnilo. A když jsem byla už starší v těch čtyřiceti, nějak po tý mateřský, tak_ *Nebo* asi to bylo trošku dřív, tak (...) jsem si taky jako řekla, co bych jako ráda a bylo to peklo. Jako chtěla jsem práci blízko domova, chtěla jsem zkusit střední školu a chtěla jsem na plnej úvazek, to všechno jsem splnila. Učila jsem na obchodní akademii zeměpis a ještě nějaký legrační předmět, už ani nevím, jak se jmenoval. Souviselo to se zeměpisem a matikou. No a bylo to nejhorší, co jsem vlastně zažila. Protože to vedení bylo_ *Byla* to soukromá škola a teďka to vedení bylo takový podivný, já jsem si chodila pro vejplatu do nějaký hospody, kde mi dal nějaký vedoucí ((směje se)). Taková podivná paní ředitelka, vypadala jako když šéfuje úplně jinýmu zařízení, škola to není. A taková starší dáma a ty praktiky tam byly divný. Učitelé spali se svými žáky, studenty, maturanty. Což mně přišlo jako totální tabu. To mě jako úplně, úplně odzbrojovalo, že je to vůbec možný. Ono ti žáci už byli osmnáctiletý, ale děti. Ale je to jako ((vyrazí jí to dech stále)). Dáme bylo pětačtyřicet, jemu bylo devatenáct. Pro mě to bylo jako_ *Pokavaď* se to děje mimo školu, tak je mi to jedno, ale v tý škole mi to přijde jakože to je tabu prostě. Že tohle_ *Tohle* fakt ne. A žáci byli vystresovaný, nebyli tam rádi na tý škole nebo studenti. A já jsem tam jako vlastně vedla je k maturitě ze zeměpisu v půlce vlastně_ *Ta* předchozí ta odešla, nedošla mi proč, ale vysmahla jako ((směje se)). Vlastně absolventka přírodovědy čerstvá, no. Takže jsem tam byla půl roku a (...) bylo to vlastně přesně to, co vlastně v tý škole vůbec bejt nemá. Takový prostředí stresu, moci nad těma studentama. Divný vztahy

neprůhledný. Nafrněný profesori, ale nevím na co jako. Prostě fuj. Takže, takže pro mě to bylo jako velký poučení, že už si teď nemám jako říkat jako, co chci. To si má člověk říkat, když je na začátku cesty, co by rád, co by nerad. Ale když už jste na cestě, tak přicházejí tak neuvěřitelné věci, který vypadaj jako něco úžasnýho. Pak je z toho průšvih, anebo naopak to vypadá jako (..) divně a překvapí Vás to, jak je to vzácný, no. Takže_

EZ: Vy jste vlastně říkala, že jste měla čtyři roky nebo ne, to jste měla dva roky tu jednu třídu, tu osmičku těch jakoby zlobivejch,...

R12: No, dva roky. Nakonec je dali kolegovi v devítce, takže jakoby rok jenom jsem je měla.

EZ: A pak jste měla vlastně ty_

R12: Ty dyslektiky a ty jsem měla taky jenom rok, ty si taky vzal někdo jinej.

EZ: Že Vás to_ Co jako Vás tady drželo nebo_? Většinou se tedy ptám pozitivně, ale teď mě napadá, proč jste vlastně nešla, že jo?

R12: Proč jsem nešla pryč? (.....)

EZ: Nebo jestli jenom ostatní to viděli, jakože to nezvládáte a sama jste měla pocit, že_

R12: Ne ne ne. Já jsem, já jsem z toho byla upřímně nešťastná a byl to vlastně zápas vlastně jít i do práce, každej den byl zápas, jestli tam ještě půjdu. A já myslím, že by to trvalo ještě nějakou chvilkou, že už bych odešla. Že už by to jako nešlo.

EZ: Úplně myslíte_?

R12: Jenomže, já mám jako, já mám takovou povahu, že, že, že vždycky (...). Já jsem takovej věrněj typ, jo. Že to prostě zkusím dlouho a například manžel mě opustil před deseti lety a my jsme se ještě nerozvedli, jo, protože jsem ještě furt jsem si říkala: „*Třeba dostane rozum.*“, tak on už ho asi nedostane, že jo ((směje se)), ale že jako dávám tomu dlouho, dlouho šanci. A (...) ještě jak jsem ten křesťan, tak se ještě jako modlím za ty věci, takže mně na těch dětech jako záleželo, jenom jsem jim prostě jako nedokázala pomoci, no. A (...) a oni to pak jako i možná někteří pochopily, jo. Ale těžko říct, no. Takže, takže bylo to prostě tak, že jsem (...) prostě brečela jako Hospodinu jako co to je, vždyť já opravdu tohleco neumím, jo. Takže byl to zápas. A teďka jakoby po tý_ Teďka sklízím jako za tu dobu, kdy to nešlo, tak teďka to jako jde hrozně snadno. Nebo hrozně snadno... Je to, je to vlastně spíš beru než dávám v tuhle chvíli. Což je asi fakt, protože zase, zase (...) prostě fyzicky je to hrozný teďka, jo. Že, že fakt ráno člověk neví, jestli sebou neprašτί, je to možný, protože prostě hormony si dělaj zrovna rozcvičku, jo. V každým tom životním období je něco, co funguje úžasně a co nefunguje vůbec. No, tak teďka zrovna to tělo začíná bejt divný. Ale práce je prostě nádherná.

EZ: Super, super. A tak (...) Víte o někom, kdo odešel ze školství?

R12: (...) No (...)

EZ: A důvod toho odchodu?

R12: Různý. Tak buď ty lidi nebyli kompetentní, že si řekli_ No tak (..) tady hledaj učitele a většinou to jsou angličtináři nebo jazykáři, tam je největší fluktuace, protože jazyky umí leckdo, ale málokdo umí učit nebo málokdo má rád děti vopravdu, jo. Takže voni přišli, teď

ty děti vycítí tu nekompetentnost a okamžitě jim to dávaj sežrat. No a takže po nějaký době pochopěj, že jim to nestojí. Jinak ten plat není až takovej, že by si člověk tady do roztrhání těla. To není motivační. To jedinečně. I když je to lepší než to bývalo. A jednak prostě to za to nestojí, když to je opravdu dennodenní a není tam žádný posun. Takže třeba odešel kolega češtinář. To jsme si říkali, že je fakt divnej. Ten člověk, kterej učí by měl bejt komunikativní a měl mít rád lidi. Což teda já nemám ráda lidi, ale já mám ráda aspoň bytosti. A ten člověk neměl rád nikoho. Musí, musí ten člověk si vážit sám sebe a pak učit. Protože ty děti se snažej zjistit, jaký jsou Vaše hranice. A když sami sebe jako nemáte rád, tak to pochopěj, nemůžou Vás mít rádi ani oni, že jo potom. Takže většinou tenhle důvod nebo ty lidi vopravdu na to nestačili z nějakých jiných důvodů, ale většinou to není intelligence. Já si myslím, že učit můžou i hloupý lidi a jestliže prostě mají ten dobrej vztah a pak ty dobrý očekávání. Aspoň na tý základce, neříkám střední. Ale ta základka tam se profilujete po nějaký době, co dostanete pod kůži, dostanete pod kůži metody, který vedou k cíli a který nevedou k cíli. Takže jako IQ není až tak to. Proto mě třeba mrzí, že lidi, který jsou v nějakým směru vzdělaný, tak se vyžaduje, že musej mít přesně takovýhle vzdělání, jinak musej jít pryč. Je to hrozná škoda, protože některý jsou skutečně nadaní na to, aby byli učitelem, ale nejsou až tak nadaní na to, aby si v pozdějším věku dostudovali další vějšku, jo. ((zvoni zvonek))

EZ: To je taky zajímavý. Co si myslíte, že je všeobecně největším důvodem odchodu ze školství?

R12: (.....)

EZ: Já teď nevím, jestli jste teda konkrétně mluvila o těch lidech, co máte v okolí, ale jestli všeobecně byste řekla něco, proč se odchází?

R12: Je to hrozně pracný. Čili (..) vopravdu to není práce, kterou si uděláte a skončíte. Vy, Vy tou prací žijete pořád a periferně Vám furt běží jako co kdy a než se naučíte to, že zavřete, kde Vám to běží a žijete si mezitím něco jinýho, tak to je taky umění. Já jsem se to naučila až na starý kolena, to byla jedna z mojich prvních modliteb, když jsem začínala učit: „*Nauč mě, abych zapoměla, že jsem učitelka.*“ A teďka se mi to povede. Já se koukám na dvacet seriálů za sebou a pak už ani nevím, jak já se jmenuju, natož jaká jsem učitelka. A to je strašně potřeba ta hygiena, že nejste pořád v týhle roli. A běda kdo je! Protože s ním ani to okolí nemůže vydržet, když se budete chovat jako učitelka všude ještě jinde. Což teda oni se ty učitelky stejně poznaj, že jo protože to je prostě přece jenom nějaký postěžení ((směje se)). Reagujete jinak. Já jsem třeba šla do metra, tam se rvali dva Rusové (..). A šla jsem se svejma dcerama a teďka já na ty Rusy, kterejm mohlo bejt tak čtyřicet let, křičím: „*Okamžitě toho nechte!*“ A dcery jako říkaly: „*Co jsi, mami, čekala, že se stane?*“ „*Já nevím, já jsem to chtěla zkusit.*“ ((směje se)). Jo takže reagujete stejně, ale ta práce. Lidi, který přijdou sem jako do práce, že si teda odpracujou a pak si. Tak to nejde, tak to nefunguje. Vy musíte hledat jakoby cestu k těm lidem a způsoby, takže Vám to musí bejt dražší než cokoli jinýho v tu chvíli. Takže když vstoupíte do třídy s tím, že tahle chvíle je tady právě pro ně a že uděláte všechno proto, aby to dávalo smysl, tak je to úplně jinej způsob výuky než když máte přípravu a teďka si to odškrtáte a jedete. To nikoho nebaví, ani Vás ne. Možná první rok, protože když je člověk mladej, tak je rád důležitěj, takže jako jste nadšený z toho, že jste v tu chvíli v tý roli. A že všichni na Vás koukaj, že máte tu pozornost, ale to není to, co ty

lidi tím buduje. Ani Vás to nebuduje. To je nějaký jenom sebeukájení s odpuštěním. Takže ten růst vlastně_Vy musíte růst s těma dětma. A oni Vás obohacují a Vy je a to je úplně jako_To je jako hudba potom. To není jako nic marnýho. Ale na tohle než člověk přijde, tak to chvilku trvá. Takže buď tomu_Lidi odcházej, protože od toho čekaj něco jinýho nebo odcházej, protože jsou v nějaký nouzi a tady prostě nevydělaj nebo odcházej, protože to není vůbec_Na to musí bejt člověk nějakým způsobem vybavenej. A to vybavení je specifický, no. Takže proto odcházejí. A taky v neposlední řadě je pravda, že nejsou doceněný. Jo, že prostě pořád platy učitelů jsou nějaký. Ale to není hlavní důvod. Hlavní důvod je prostě ten, že se minou tou svojí rolí. Protože nevěřím tomu, že by někdo odešel, kdyby jako to zažíval, že to je jeho poslání. Nebo odejde třeba, že musí živit rodinu, ale stejně nějakým způsobem se k tomu vrací. Aspoň nějak v podobě nějakých táborů s dětma nebo nějak

EZ: Mě k tomu ještě napadá, jestli teda ten problém je i třeba s kázní v těch školách? Pociťujete to, že ve škole problém kázně a že se (...) že jsou žáci neukáznění poslední dobou víc?

R12: Ne. Naopak, naopak. Naopak, protože je tu daleko větší svoboda, voni mají daleko větší možnosti, jak se realizovat, ty děti. Takže mně to přijde jako_Je to jinej způsob, protože se neučí jenom frontálně, že se na ně mluví, ale oni něco vytvářej, čili jakoby ten neklid může být v těch hodinách, ale (...). Teďka za poslední roky mně přijde, že se naopak zlepšili. Že, že_Ale je to taky tím, že nám jako teďka choděj nějak nadanější děti, no. Ne nadanější ve smyslu chytřejší, ale tvořivější. Že toho jako víc dokážou.

EZ: Tak ono je to taky tím přístupem, že už to není jako_

R12: Jasně, jasně. Že maj tu možnost se najít. Jo.

EZ: Pak tady mám ještě v jakém životním období jste se cejtila nejlíp v práci?

R12: V tomhle.

EZ: Ohledně těch příbuzných ve školství, tak to jste říkala, že teda maminka myslím? A ještě někdo tam byl?

R12: Jo jo. Teta a našli by se další asi, no.

EZ: Mělo to při výběru studia či povolání na Vás vliv? Mělo, negativní.

R12: Negativní ((směje se)). Mělo no. Ale tak jako dispozice tam jsou, když jako jsem už jako za mámou chodila. Ona učila na V., když jsem za ní potom chodila jako už v dospělosti, už jako sama učitelka i do hodiny se podívat, tak jsem hrozně oceňovala, že byla tvořivá, nápaditá, že vlastně si taky hrála, že jí to taky bavilo i na starý kolena.

EZ: Ohledně toho, co Vás baví/nebaví – co Vás baví nejvíc a co nejmíň v té profesi?

R12: (...)

EZ: Trošku se zdá, že Vás baví všechno. To je jenom dobře.

R12: To vůbec, to vůbec. Nejvíc mě baví, když děti žasnou a když, když prostě něco objevěj a jsou z toho jako paf. Teďka vidíte, jak se rozběhnou a teďka se jim to skládá v tý hlavičce. Úplně je to vidět fyzicky jako a najednou to objevěj a je jim v tom dobře a začnou se v tom pohybovat, ať už je to Hejnýho metoda něco. Ale teďka oni spíš učeť mě, protože oni prošli

tím prvním stupněm a já se to učím a oni mi to spíš sdělují, což je taky výborná role, že jo, oni maj srandu z toho, jak já to teprve začínám chápat, ale tak třeba v tom zeměpise, já jim povím nějakou věc, která je převratná a která se neví dlouho, třeba díky těm kurzům zase s těma vědcema, co jezdím a teďka oni úplně zkameněj a přemejšlej, jakej dopad to všechno má. Já nevím, třeba putovní v čase, že by se červí dírou dalo do minulosti nebo jestli by se teda dalo do budoucnosti – já nevím co. Takovýhle věci_Ale v tom zeměpise je veliký pole působnosti na to. To mě moc baví. A pak mě baví to, když mají_Zápasej sami se sebou a já jim v tom můžu jako (...) nějak nasměrovat, něco jim pomoci. Tak to je taky takový docela hodně smysluplný. A baví mě třeba – dneska je čtvrtek, já mám ráno službu vstupu (..) a teďka koukám, s čím jdou do té školy a je to strašně krásný, jak oni sem napochodovávají jako některý prostě jsou smutný, některý prostě poskakují ty malý, že jo. A jsou strašně roztomilý. A mně to jako přijde, jakože u těch dveří nejsem jenom já, ale já jak jsem ten křesťan, tak mi přijde, že je tam ten Pán Bůh se mnou a teďka je má rád. A oni to vnímaj. Oni mě hrozně uctivě zdravěj vždycky. Ale občas mám nějaký svoje dny a je mi zle a teďka já tam jenom stojím a oni: „*No dobrý den paní učitelko, jaktože dneska nejste zase Vy? Kde ho máte?*“ ((směje se)). A co mě jako zoufale nebaví jsou (...), že musíme nějaký věci vykazovat, musíme_My jsme teda škola řízená přes internet, takže se píšou ty zprávy všechny, do poraden, podepisuje se milion papírů pro děti, který maj nějakou podporu, nikdo to moc nečte, v podstatě stejně si s těma žákama musíme nějak poradit a přemejšlet, co jim prospěje, co jim nepospěje_Jeden žák má asi dvacet papírů. Než to člověk podepíše a je to šestkrát. To je prostě. To jsou věci. A (..) takový ty formální věci, který se musej dělat (..), musej bejt v pořádku, tak to je něco, co je mi cizí a ani to neumím a vždycky mě seřvou: „*Ty jsi nečetla týdení plán nebo co, že se ptáš?*“ No tak jako četla, ale je tam milion věcí, ne všechno mi dojde, takže jsem tady pak za blbce. No ale zase jsem_Paní ředitelka zase říká, že nikdy neměla nikoho tak tvořivýho, takže zase jsem tady za toho, kdo má ty nápady. Teď nám paní ředitelka bude odcházet po pětadvaceti letech. Co s ní uděláme? My jí máme všichni moc rádi, tak jsme vymysleli, že bude jako Havlovo odcházení, že prostě budeme hrát nějakou parafrázi, tak jsem na to zvědavá. Už teď nám vlhnou oči při představě, že odejde, protože to je prostě báječná paní.

EZ: A to jste vymyslela Vy, že?

R12: No, tak né, jedna kolegyně taky je prdlá. ((směje se)). Ale už jsme jako tak tušili, že by se to mohlo směřovat tímhle směrem. ((vypráví, jaké představení dělali na narozeniny ředitelky))

EZ: Ještě teda ohledně toho, co Vás nebaví, dá se říct, že by to byla ta administrativa? Ta formální stránka jste to nazvala?

R12: Jo, jo. Nebo_Občas se mi teda stane, že mě nebaví, když učím a já jsem teda_Já jsem tuhle tím, jak nemám moc kontakt s tím svým tělem, tak jsem byla tuhle strašně unavená a já jsem měla nějakou super zánět močovejch cest a vůbec mně to nedošlo a prostě mi bylo zle a netěšil mě život jako. Prostě vstávala jsem bez energie a teď jsem jako přišla do hodiny, měli jsme zeměpis, měla jsem připravenou pedosféru, teď jsme si to tady tak říkali, děti reagovaly dobře a já jsem se zarazila a říkala jsem: „*Děti a baví Vás to?*“ A oni: „*Ne!*“ a já: „*No mně taky ne, co budu dělat?*“ Ale bylo to prostě proto, že Vy musíte s nějakým drajvem do té hodiny a když Vy ho nemáte, tak ho ty děti nemaj taky. A mně to jako zarazilo,

protože mi přišlo: úkoly byly dobře, myšlenky byly dobře, všechno bylo připravený, byly tam jako souvislosti, který jsem chtěla, aby tam byly. Dala jsem jim film, dala jsem jim nápady a stejně to nedávalo smysl. A bylo to prostě o tom, že tam prostě ta síla nebyla, jo. A když není síla ve Vás, tak potom ty děti jakoby nejsou ty, který tahnou tu hodinu. To jste Vy. A když není, tak není, no. Tak ani smrt nebere. Takže včera taky nebyla síla, tak jsem to oznámila: „*Není síla, není mi dobře.*“ Dala jsem jim: „*Vytvořte si mapu svého domova, Česká republika – nakreslete mi tam, kde jste se narodili, kde se narodili rodiče, kam byste se rádi podívali po Český republice a malujte si.*“ Pustila jsem jim film s krajinou domova, moc krásnej. A řekla jsem: „*Já budu odpočívat, nezlobte se.*“ Lehla jsem si na kanapíčko, co mám dělat. Tak to je.

EZ: A oni za Vámi taky přijdou_

R12: Oni to přijali, oni už vědí_

EZ: Otevřeně_

R12: Jako protože vědí, že nejsem někdo, kdo se fláká, kdo to takhle prokrastinuje vždycky, ale to jsem zahlásila a dokonce na chodbě byl řev ((směje se)) a já jsem fakt neměla ani sílu vstát a řekla jsem: „*Helenko, běž prosimtě na chodbu a zařvi na ty děti, jestli si myslěj, že budou votravovat, že jsou ve škole.*“ A teď se ozvalo: „*Co si myslíte, tady jste ve škole?*“ ((křičí, předvádí holčičku, směje se)). Takže i to za mě udělali. Když je důvěra, tak se dá leccos. ((směje se))

EZ: To je parádní, fakt. Měla jste nějaký představy ohledně toho učení před tím, než jste nastoupila? Říkala jste si: „*Bude to tak tak*“ ?

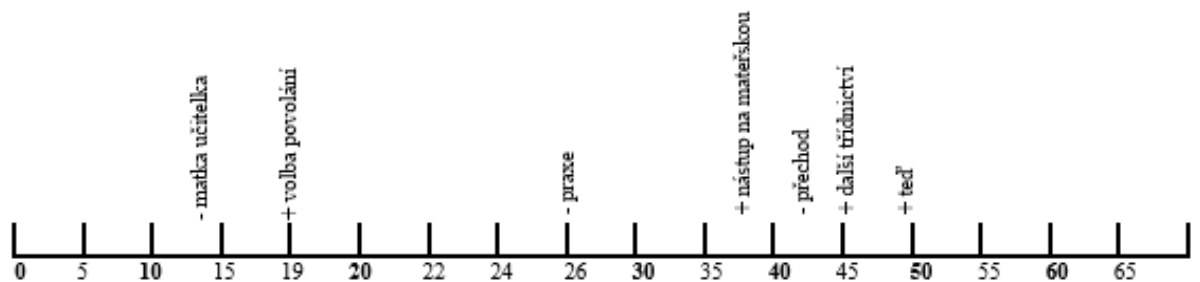
R12: No, já jsem si teda myslela původně a vůbec jsem si to jako myslela v životě, že člověk si jako musí žít dobře a musí na to dohlížet, takže_ Jednou jsem sama sebe viděla v takový vizi, jak mám na nose brejle, takovou srandovní čepičku s bambulí, velkou knihu a tam si zapisuju, co je v pořádku, jo. A i jsem vnímala Pána Boha, jak je to pro něj srandovní, jak je to legrační. No a já jsem chvíli dělala i v tom učitelství, já jsem si myslela, že je jako nějaký cíl jako optimální žák jako výrobek a my ho prostě máme formovat a musíme mít odstup a musíme být velmi přísní a striktní a být v podstatě takový božstvo, který rozhoduje o tom, jaký je ten jaký žák. A s tím jsem přišla vlastně na tu první školu do těch Ř. A ono to opravdu nefungovalo ani trošku. Člověk byl směšnej. Teďka ti žáci Vám to dávaj_ Člověk je nerad směšnej. Teďka mě se to jako dotýkalo. Teďka беру (.). Ani teď bych nechtěla bejt směšná, ale tenkrát ještě snad míň. Takže ano a_ Takže vlastně jestli není život o tom, že člověk přichází o spoustu falešných představ, nepočítají i tu poslední představu o tom, jak vypadá smrt. I ta bude falešná. Takže asi i ztratit ty divný představy, který nesouvisejí s realitou, no. ((vyplňuje tabulku))

R12: ((hodnotí vztahy na pracovišti)) Důležitý, ale né úplně. Jako tady jsou zrovna teďka dobrý, ale byly doby, kdy nebyly dobrý a stejně ta práce šla souběžně, jo. Jako když jsou dobrý vztahy na pracovišti, je to skvělý, ale když nejsou, tak to ještě neznamená, že ta práce nemůže být skvělá. Jako jsou důležitý_ Ale tak je to tady takový normální. Výkyvy, no.

EZ: A ohledně těch rodičů_ ?

R12: No, to je teďka přeceňovaný. Vztahy s rodiči_Jako předtím to bylo hlavní slovo učitel, teďka hlavní slovo má rodič. Ale taky jsem se naučila_Já jsem původně se rodičům vyhýbala obloukem, tak jsem se tady naučila, že to dává smysl, že když je důvěra těch rodičů samozřejmě tak potom se jinak komunikuje s žákem. A některý ti rodiče jsou navíc bezva, tak už se jich tako nebojím tak jako dřív_A zase i ty rodiče se rozhodli mě mít rádi, což mi strašně pomohlo. Já jsem nevěděla, že to taky je možný. Takže taková nečekaná opora, když tady tatínek jeden mi tady vyzná lásku před všema rodičema, že prostě to ty děti vedu dobře. ((je ohromená)). Já jsem to nečekala, že bude podpora jako z týhle strany.

R12: ((zaujal jí osobní růst, vysvětluje, že to nevidí stejně jako seberalizaci)) To není, jakože máte nový nápady a že Vás ta věc baví, ale že dozráváte jako člověk. Ale že vlastně Vy dostáváte hrozně moc zpětných vazeb. To v žádným jiným povolání nemáte. Jako já za ten den potkám dvě stě tváří a každá si o mně něco myslí. A každá mi to nějakým způsobem svým projevem dává najevo. Takže Vy jste fackovaná zpětnou vazbou.



Abstrakt

Tato práce se zabývá motivací k učitelské profesi. Je rozdělena na dvě části. Teoretická část shrnuje problematiku učitelské profese a motivace k ní. Cílem empirické části je výzkumná analýza zaměřená na pohled respondentů na tuto problematiku, jejich zkušenosti a názory. Výsledky ukázaly, že podle slov respondentů je v jejich profesi mnoho neuspokojivých systémových faktorů, které nejsou dlouhodobě řešeny, zatímco o pozitivních mluví respondenti spontánně jen sporadicky. Je pro ně pochopitelné, že někteří učitelé z profese odešli.

Abstract

This diploma thesis deals with motivation in teaching profession. It is divided into two parts. The theoretical part summarizes issues and motivation of teaching profession. The aim of the empirical part is research analysis focused on the view of the respondents' issues, their experiences and opinions. The results show that due to the respondents there are a lot of unsatisfactory factors, which are not long-term resolvable while these respondents speak about positive factors just sporadically. It is understood for them that some teachers were left the teaching profession.