

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Mezigenerační sdílení učitelské profese na konkrétních případech jedné ZŠ  
Intergenerational sharing of the teaching profession in specific cases of one  
primary school

Bc. Anežka Richterová

Vedoucí práce: PhDr. Marie Linková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední školy

Studijní obor: N ČJ-RJ

Odevzdáním této diplomové práce na téma Mezigenerační sdílení učitelské profese na konkrétních případech jedné ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 11. 4. 2024

Ráda bych zde poděkovala PhDr. Marii Linkové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, za její cenné rady v této oblasti, lidskost a klidný přístup, který každý student ke konci tvorby závěrečné práce nutně potřebuje. Dále bych ráda poděkovala participantům výzkumného šetření v praktické části mé práce, bez kterých by práce nevznikla a také děkuji všem, kteří mi umožnili tuto práci tvořit a dokončit.

## **ABSTRAKT**

Cílem této práce je popsat mezigenerační sdílení učitelské profese na konkrétních případech dvou rodin, jejichž členové učili v nějakém časovém úseku své kariéry na stejné základní škole. Zároveň bylo také nutné popsat podmínky a předpoklady pro učitelskou profesi v době, ve které byl každý člen rodiny v pozici začínajícího učitele a s osobním vývojem. Metodou práce bylo zvoleno kvalitativní výzkumné šetření, které umožnilo komplexnější a hlubší prozkoumání tématu. Poznatky z polostrukturovaných rozhovorů byly následně vyhodnocovány za pomoci shodných a odlišných zvolených znaků. Z dat získaných výzkumným šetřením vyplývá, že vnímání sdílení učitelské profese v rodině je popisováno shodně mezigeneračně, kdy rodič dítěti profesi přímo nedoporučuje, zatímco prarodič vnoučeti ano, je zde vnímána jakási pýcha na pokračování rodového řemesla. Mezigenerační sdílení profese je dle výzkumného šetření založeno na známosti prostředí, komunikování profese dítěti a společném sdílení. Sdílení jednoho pracoviště členy rodiny je popisováno kladně, spíše naopak v některých případech i může posílit vzájemné vztahy. Prvotní působení participantů v profesi bylo u každého v něčem odlišné a to hlavně mezi generacemi, všichni se ovšem shodují na nepřehlednosti učitelských povinností a neexistenci či nefunkčnosti pozice uvádějícího učitele. Nabízí se zde i srovnání s jinými profesemi, které se taktéž v rodině tzv. dědí, jako jsou lékaři, právníci, řemeslníci, či složky IZS.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

mezigenerační sdílení, učitelství, podmínky a předpoklady k výkonu profese

## **ABSTRACT**

The aim of this thesis is to describe the intergenerational sharing of the teaching profession on specific cases of two families, whose members have taught at the same school at some point in their career. It was necessary to describe the conditions and prerequisites for the teaching profession at the time, in which each member was entering the field. The method chosen for this thesis was a qualitative exploratory investigation, which allows a complex and deeper delving into the topic. Findings from semi-structured interviews were evaluated via shared and differing selected characteristics. The research shows that the teaching profession is shared in families in a consistent intergenerational manner. The parent does not strictly recommend the field, while the grandparent does, via a certain pride in continuing the family craft. Intergenerational sharing of the profession is based on several factors, such as familiarity with the environment, communication of the profession to the child and a form of sharing it amongst family members. Having a common field of work throughout a family is described to be positive and to, in some cases, strengthen relationships. The participants' initial experience in their profession differed in some ways, especially between generations. However, all members agreed on a level of non-transparency of the duties tied to teaching, and on the non-existence of dysfunctions of the mentor position, to the newly coming teacher. There is an opportunity to create a correlation between other professions usually passed through a family, such as medicine, trade and service members.

## **KEYWORDS**

Intergenerational sharing, teaching, conditions and prerequisites for a profession

## Obsah

Úvod .....	7
1 Teoretická část .....	9
1.1 Učitelská profese .....	9
1.1.1 Motivace k volbě učitelské profese .....	10
1.1.2 Přenos profese v rodině .....	11
1.2 Předpoklady pro profesi učitele .....	13
1.2.1 Psychické předpoklady, osobnost učitele .....	13
1.2.2 Vzdělání .....	15
1.2.3 Fyzické předpoklady .....	17
1.3 Podmínky pro profesi učitele .....	18
1.3.1 Zákonné podmínky .....	18
1.3.2 Pracovní podmínky .....	19
1.3.3 Klima školy, třídy .....	26
1.3.4 Vedení školy .....	29
1.3.5 Kolegové .....	31
1.3.6 Žáci .....	32
1.3.7 Komunikace s rodiči .....	33
1.3.8 Prestiž učitelského povolání .....	34
2 Praktická část .....	37
2.1 Vymezení cílů výzkumného šetření .....	37
2.2 Metodika výzkumného šetření .....	37
2.2.1 Kvalitativní výzkum, případová studie .....	37
2.2.2 Metoda sběru dat .....	39
2.3 Popis výzkumného vzorku .....	40

2.3.1	Charakteristika vybrané základní školy.....	41
2.4	Sběr dat a jejich analýza .....	42
2.5	Interpretace dat .....	42
2.5.1	Výběr povolání, vliv na výběr .....	42
2.5.2	Negativa a pozitiva profese .....	44
2.5.3	Výběr konkrétní základní školy.....	45
2.5.4	Vstupní podmínky .....	48
2.5.5	Spolupráce se členem rodiny v roli kolegy .....	48
2.5.6	Problematika členů rodiny v jednom pracovním kolektivu .....	50
2.5.7	Problematika generačního sdílení profese pohledem žáků .....	50
2.5.8	Vnímání učitelské profese pohledem participantů .....	52
2.6	Závěry vyvozené na základě kvalitativního výzkumného šetření .....	53
	Závěr.....	57
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	59

## Úvod

Diplomová práce se zabývá mezigeneračním sdílením učitelství profesí v rámci jedné rodiny na jedné vybrané základní škole. V teoretická část se zabývá učitelstvem profesí, motivací k výběru profesí, přenosem profesí v rodině obecně, podmínkami a předpoklady pro vykonávání učitelství profesí. Toto téma bylo zvoleno z několika důvodů, a to osobního zapojení autorky práce do problematiky mezigeneračního sdílení učitelství profesí, které vidá ve svém okolí velmi často a také obdobnou situaci zažívá ve své rodině. Dále také proto, že je jí téma blízké i z důvodu historických souvislostí mezigeneračního předávání řemesla, které má dle autorčina názoru jasné místo i v dnešním 21. století, čehož je jasným důkazem důležitost rodiny ve vývoji lidského jedince. Rodina nás ovlivňuje a formuje, což se nedá popřít. Autorka sama vnímá vliv rodiny jako jeden z faktorů, který ji ovlivňoval, ovlivňuje a také ovlivňovat bude. A protože pochází z rodiny, ve které je učitelství hojně zastoupeno, cítila na sobě tento vliv již od dětství. V době dospívání tuto profesi odmítala a vrátila se k ní až při studiu vysoké školy. Dnes chápe učitelství jako jednu z náplní svého života, která dává smysl, i když to není vždy práce jednoduchá.

V praktické části byla vybrána jedna konkrétní základní škola se specifickými faktory. Podle počtu žáků i učitelů by se dala považovat za středně velkou, její prostředí je z části městské z pohledu dostupnosti a městské příslušnosti a zčásti vesnické s blízkostí lesů a polí. Na této jedné škole se nachází hned několik učitelů, kteří zde měli nebo mají mezi kolegy i své rodinné příslušníky. Z těchto několika rodin byly vybrány dvě, jejichž nejmladší zástupci dnes tvoří již třetí učitelství generaci na této škole. Zároveň jsou si členové generací věkově blízcí a tak bylo možné jejich zkušenosti a popisy porovnávat. V průběhu prováděných polostrukturovaných rozhovorů bylo zajímavé sledovat, jak se linie těchto dvou rodin v místě základní školy prolínají, kdo s kým a v jakém období spolupracoval a kdo koho ovlivňoval. Každá z rodin je něčím specifická, a tak tomu je i v případě vybraných rodin. V práci bohužel nebyl prostor pro interpretaci všech zajímavých informací, které se objevily v průběhu dotazování, ale i tak autorka věří, že kvalitativní výzkum založený na menším počtu účastníků může přinést vhled do chápání a vnímání jedinců, což může vést třeba i k dalšímu rozšířenému zkoumání mezigeneračního sdílení učitelství profesí a porovnávání podmínek a předpokladů k výkonu učitelství povolání v dobovém srovnání.



Závěry vycházející z výzkumného šetření přinášejí pohled do této problematiky, který nemůže být chápán jako obecně platný, ale může nabídnout pohled do myšlení a popisování vzpomínek několika vybraných jedinců, kteří dohromady utvářejí kolektiv rodiny, kolegů, přátel a učitelů. Návody pro situaci, ve které se člen rodiny stává zároveň kolegou, neexistuje. Je tedy na jednotlivcích, jak si nastaví pravidla, co od spolupráce očekávají a jak si dokáží role oddělovat. Dle participantů této práce to lze zefektivnit a využít ku prospěchu jich samotných.

# 1 Teoretická část

## 1.1 Učitelská profese

Pojem učitel zpravidla označuje profesionála, který vychovává a vzdělává nejčastěji ve škole. V odborné literatuře je častěji používáno synonymum pedagog či pedagogický pracovník. V zákoně č. 563/2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů podle § 1 je možno nalézt:

*(1) Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.*

*(2) Přímou pedagogickou činnost vykonává učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, vedoucí pedagogický pracovník.*

Průcha definuje v Pedagogickém slovníku učitele následovně: *Učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261)

Dle Jůvy je učitel člověk, pověřený institucí či jednotlivcem, aby řídil výchovně vzdělávací proces jedince, organizuje ho a vede jedince k dosažení stanovených cílů. Učitel nese za tento proces zodpovědnost, hodnotí dosažené výsledky, provádí vstupní a průběžné diagnózy, rozhoduje a vhodných organizačních formách a metodách výuky, výchovný proces přizpůsobuje věku, individuálním potřebám vychovávaných a podmínkám vzdělávání. (Jůva, 2001)

Učitel je tedy člověk, který předává žákům vědomosti, znalosti a návyky, zároveň je také součástí výchovy žáka a částečně se také podílí i na tvorbě jeho osobnosti. Nedílnou součástí učitelovy profese je připravit žáka na změny ve společnosti. Žák by měl být schopný na takové změny reagovat a umět je přijímat. (Nakonečný, 1995)

Učitelská profese je tedy v mnoha směrech specifická a odlišná od ostatních. Jednou ze specifik je fakt, že jedinec vybírající si tuto profesi se v podstatě vrací do velmi známého prostředí, které ho formovalo v určité části jeho života, což se stává nynějším úkolem začínajícího učitele. Ve společnosti je učitelství často chápáno jako poslání a *vědomí tohoto poslání je otázkou životní orientace, záhy nabitého bytostního přesvědčení, které vyrůstá z porozumění hlubším základům kultury a vývoje lidské společnosti. Prohloubení vědomí poslání učitele se utváří spolu s akumulací životních zkušeností a má podobu vnitřního závazku, s nímž se jedinec ztotožňuje, přijímá jej za čistě osobní a prostřednictvím odůvodňuje i smysl své lidské existence.* (Vališová, Kasíková, 2011, s. 15)

Je-li učitelství chápáno jako poslání, či čistě jako profese, je diskutabilní, ovšem to, že je učitelská profese zaměřena nejen na předávání znalostí a dovedností, ale také na osobnostní výchovu mladého člověka je faktem, na kterém se shodují všichni výše zmínění autoři. Kdo takovou profesi může vykonávat? Jaké jsou předpoklady pro osobnost učitele?

### **1.1.1 Motivace k volbě učitelské profese**

Profesní příprava pro učitelské povolání není jednoduchá, nároky na učitele jsou vysoké a přesto jsou pedagogické fakulty naplněné. Ovšem jen malé procento absolventů pedagogických fakult se tomuto povolání věnují a další část tohoto procentuálního zbytku profesi po pár letech opustí. Důvodů výběrů pedagogické fakulty po opuštění střední školy je několik.

Učitelská profese má i přes mnoho vtipů a nelichotivých poznámek v médiích poměrně vysokou prestiž. Dle výzkumu CVVM z roku 2007 se v České republice učitelská profese umístila mezi prvními pěti nejprestižnějšími. (Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR)

Dalším faktorem vedoucím k výběru pedagogické fakulty může být také pozitivní zkušenost s učitelem utvářejícím pro žáka vzor, kterému by se rád vyrovnal. Nebo naopak, žák si je

vědom chyb ve školském systému, má osobní negativní zkušenost a domnívá se, že on má kvality, schopnosti a chuť směřující k nápravě. Významnou roli má také rodina, o tom více v následující kapitole. Dalším již méně zajímavých důvodem pro zájem o pedagogickou fakultu je předpoklad přijetí ke studiu a zvládnutí přijímacích zkoušek. (Faltýnková, Smetanová, 2015)

V empirické studii Faltýnkové a Smetanové, ve které byl výzkumný soubor složen ze studentů učitelství na vysokých školách, se autorky zabývají vztahem motivovanosti k výkonu učitelské profese a osobnostními předpoklady studentů. Z výsledků vyplývá, že ne všichni studenti jsou k výkonu profese motivováni, často je po ně až druhou možností a přichází v úvahu až po neúspěchu při přijímacím řízení na jiný obor vysoké školy. Vyšší motivovanost studie popisuje u studentů učitelství prvního stupně ZŠ či učitelství v MŠ. Až 59 % všech respondentů dle autorek spadá podle teorie pracovních typů osobnosti Hollanda do typu sociálního, tedy jsou osobnostmi s podporující, pečující orientací, lidé se sociálními a pedagogickými schopnostmi a dovednostmi. (Mezera, 2005)

### **1.1.2 Přenos profese v rodině**

Předávání profese v rodině je tradiční záležitostí, která byla od nepaměti vnímána jako běžná. Dříve byl přenos profese založen na řemesle, jenž se učil nejstarší syn a po otcově smrti či odchodu do stáří přebíral jeho dílnu, klientelu a pověst. Ve většině případů bylo řemeslo předáváno z generace na generaci po dlouhé roky, a to také z toho důvodu, že znalosti a dovednosti byly předávány ústně a nápodobou primárně z důvodu neužívání písemných záznamů. (Rabušicová a kol., 2011)

Ani v nynější době přenos profese není ojedinělý. Je přirozené, že to, co dítě vnímá v dětství jako zaměstnání svých rodičů, chce i ono vykonávat. Ovšem záleží na mnoha faktorech, například jsou rodiče díky zaměstnání schopni po finanční stránce zajistit rodině kvalitní život, je povolání rodiče pozitivně vnímané společností obklopující dítě atp. Důležitým faktorem je také to, jak probíhá dítěti fáze dospívání, jak se v tomto období změní vztah k rodiči. Nezáleží ovšem jen na předání profese, ale také na pozdější možnost sdílet společně zkušenosti a být si vzájemně oporou v oblasti zaměstnání. Mezigenerační učení je jednou ze základních součástí celoživotního učení a možná i to zapříčiňuje rodinnou návaznost profesního zaměření v dnešním světě, který je spojený s neustálými změnami a enormním

pokrokem ve všech oblastech. I z těchto důvodů má dnes lidský kapitál mnohem větší hodnotu než ekonomický kapitál. Jako lidský kapitál slouží dítěti rodič, od kterého se učí nejen v průběhu dospívání, kdy tuto činnost částečně zastává také školský systém, ale i ve fázích života, které následují po formálním vzdělávacím systému. Pro celoživotní a všeživotní učení je důležitá právě role rodiny, samozřejmě v případě, kdy je toto prostředí podnětné a kulturně vyhovující. (Cherri, 2008)

Učení v rodině probíhá obvykle na dvou úrovních, a to na vrstevnické probíhající za pomoci partnera či partnerky a na mezigenerační tvořené primárně rodičem a dítětem. (Rabušicová a kol., 2010)

Definice mezigeneračního učení, které je základním kamenem pro sdílení profese v rodinně je často poměrně široce definováno. Sánchez uvádí tuto definici: *soubor teoretických, výzkumných a aplikačních znalostí a aktivit, které jsou zaměřeny na vytváření přínosů z mezigeneračních interakcí. Jedná se o setkávání a výměny mezi lidmi různých generací.* (Sánchez, 2006, s. 107 in Rabušicová a kol., 2011, s. 31)

V případě mezigeneračního přenosu profese, který je pro tuto práci stěžejní, se tedy jedná o mezigenerační učení, i když pouze jednostranné ze starší generace na mladší. S následováním profesní dráhy rodičů podle výzkumného šetření Šťastnové a Drahoňovské (2012) počítá přes 10 % žáků základních a středních škol v České republice, přičemž identifikace je častější, pokud se jedná o zaměření s nutností vysokoškolského vzdělání a také je toto přání většinou ve prospěch otců.

I přes to, že jev mezigeneračního sdílení profesí není ve společnosti ojedinělý, je mu dle L. Orena a kol. (2013) věnováno velmi málo výzkumné pozornosti. Jeden z ojedinělých kvalitativně zaměřených výzkumů provedla Vařejková v roce 2013, kdy na základě výpovědí respondentek určila 4 fáze v procesu vývoje k povolání učitelky. Fáze myšlenky na profesi, volba povolání, studium vysoké školy a příchod do praxe. Zásadní prostředek přenosu profese Vařejková nazývá právě vzájemné mezigenerační sdílení zkušeností spojených s profesí, hlavně týkající se tematiky studia vysoké školy, výuky ve škole, fungování výuky, studentů a žáků. Toto sdílení slouží ke vzájemné podpoře, porozumění a pocitu sounáležitosti mezi oběma generacemi. Obdobné mezigenerační sdílení můžeme

nalézt i v dalších profesích, jako je lékařství, řemeslná výroba, služební poměry apod. (Vařejková, 2013)

## **1.2 Předpoklady pro profesi učitele**

Předpoklady pro profesi učitele tato práce chápe jako částečně vrozené schopnosti, také naučené dovednosti člověka a dělí je na psychické spojené s osobností učitele, vzdělání a na fyzické předpoklady. Je zajímavé, že psychické předpoklady jsou v odborné literatuře často skloňovány, ovšem v zákoně nejsou přímo stanoveny a nejsou tedy prověřovány žádnými testy ani zkouškami. Vzdělání je v zákoně jasně stanoveno pro všechny stupně vzdělávání v dílu dva s názvem Získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků. Na fyzické předpoklady není v zákoně již vůbec místo a je tedy otázkou, zda dobrá fyzická kondice a zdraví jsou pro výkon profese nutné či nikoliv. Zdraví je samozřejmě nutné potvrdit lékařem pomocí potvrzení o zdravotní způsobilosti. (Zákon č. 563/2004 sb., o pedagogických pracovnících)

### **1.2.1 Psychické předpoklady, osobnost učitele**

*Učitelovu osobnost je třeba chápat jako obecný model chování člověka, vyznačující se především psychickou determinací.* (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 15)

Z důvodu učení se nápodobou, které je tak typické pro děti a dospívající, je nutné, aby učitelovo chování odpovídalo standardům a aby sloužilo jako vhodný vzor ke kopírování. I z tohoto důvodu je profese učitele v mnohém náročná a často vyčerpávající, ovšem velmi potřebná a nenahraditelná. Mnoho odborných článků a částí publikací se proto zabývalo a zabývá osobností učitele, a to primárně v oblasti pedeutologie. Při zkoumání v oblasti osobnosti učitele se uplatňují dva přístupy normativní a analytický. (Průcha, 2009)

Normativní přístup je spojován s cílem určit žádané vlastnosti pedagoga vzhledem k tomu, zda má uspět. Za pomoci deduktivní metody tedy určuje ideální vzor učitele.

Analytický přístup je naopak založen na induktivní metodě využívající analýzy výpovědí žáků a sebereflexe učitelů s cílem zjistit reálné vlastnosti konkrétních pedagogů. (Dytrtová, Krhutová, 2009)

Dytrtová dále uvádí k osobnosti učitele tyto nejvýznamnější komponenty:

- *psychickou odolnost (odolnost vůči okolním vlivům)*
- *adaptabilitu a adjustabilitu (schopnost alternativních řešení v různých situacích)*

- *schopnost osvojovat si nové poznatky (učit se s ohledem na aktuální situační kontexty)*
- *sociální empatii a komunikativnost (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 15)*

Fontana vyzdvihuje jako nejkompexnější výzkum Ryanse z roku 1960 provedený v USA, v němž vytvořil Posuzovací stupnici vlastností učitele (Teacher Characteristics Rating Scale), dle níž by měl být úspěšný učitel vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený. Z výzkumu ale dále vyplývá, že záleží na věku a zkušenosti žáků, kteří se s přibývajícím věkem dokáží v těchto oblastech hůře vybaveným učitelům lépe přizpůsobit. (Fontana, 2003)

Vašutová vytváří pro učitele ještě náročnější kritéria tvořící souhrn povinností, zodpovědnosti, osobních a mravních hodnot, mezi něž patří:

- *entuziasmus, pozitivní postoje k životu, láska k dětem,*
- *schopnost motivovat a být přístupný řešení problémů,*
- *schopnost kultivované komunikace, vystupování a jednání,*
- *empatie, důvěryhodnost, tolerance, spravedlivost, diskrétnost,*
- *starostlivost, trpělivost, laskavost,*
- *nápaditost, tvořivost,*
- *sebeovládání, emocionální rovnováha (stabilita),*
- *sdílení, kooperativnost,*
- *příkladné dodržování pravidel a řádu obecně,*
- *pracovitost, rozhodnost, organizační schopnosti,*
- *model hodnot a postojů (Vašutová, 2004, s. 191)*

Ze zmíněných výzkumů je patrné, že osobnostní předpoklady učitele jsou velice širokou kategorií, do níž spadá každý povahový rys učitele a i ten nejmenší může tvořit komplexní povahovou kvalitu učitele. Dle autorky práce je nedílnou součástí osobnosti učitele komunikativnost, hodnotový postoj a psychická odolnost. Učitel při výkonu svého povolání neovlivňuje a neinteraguje pouze s žáky, ale také s kolegy, rodiči, vedením školy, ale dokonce i se širokou veřejností, například při akcích pořádaných školou, na konferencích, dnech otevřených dveří apod. Psychická zátěž tohoto povolání je obrovská a její nezvládnutí bývá bohužel následováno odchodem do jiných oborů či tak často skloňovanému syndromu

vyhoření, který vede k neideálnímu vykonávání profese bez zájmu, bez schopnosti žáky motivovat a zaujmout.

### **1.2.2 Vzdělání**

První typ systematické přípravy na učitelskou profesi českých učitelů se váže ke školské reformě z roku 1744, tedy doba vlády Marie Terezie, která vedla k zavedení povinné školní docházky pro všechny děti ve věku od 6 do 12 let. Model struktury pro tuto potřebu vytvořil Johann Ignaz Felbiger, který stanovuje 3 typy základních škol, triviální školy se nacházely v obcích a ve městech a poskytovaly dětem základy gramotnosti (čtení, psaní, počítání, náboženství), školy hlavní ve velkých krajských městech, kde byla výuka rozšířena o přírodopis, geometrii a základy hospodářství apod. a sloužily jako příprava pro budoucí úředníky, vojáky a řemeslníky, školy normální v hlavních městech zemí či provincií, které nabízely rozšířenou výuku pouze v německém jazyce. (Průcha, 2002)

Tyto systémové změny vedly k potřebě změn v přípravě pro učitelskou profesi, od roku 1775 byly s tímto účelem zřizovány tzv. preparandie, tedy tříměsíční kurzy pro učitele triviálních a šestiměsíční kurzy pro učitele hlavních škol. Součástí kurzů byly mimo jiné pedagogická a didaktická teorie Felbigerovy příručky (1789). Po absolvování kurzu a minimálně jednoleté praxi u praktikujícího učitele mohl aspirant skládat zkoušku učitelské způsobilosti a po úspěšném složení se stal učitelem. (Průcha, 2002)

*Tak se Čechům, bez ohledu na diskriminaci české národní školy, podařilo dosáhnout stejné úrovně gramotnosti jako Němcům, dokonce o něco vyšší. (Kuzmin, 1981, s. 76)*

V rozmezí let 1848 a 1849 byly vydány dekrety zkvalitňující přípravu učitelů například prodloužením kurzů v preparandíích na dva roky, druhý z nich byl zaměřen na praktické dovednosti. Jen o dvacet let později, konkrétně v roce 1869 byla příprava učitelů zákonem prodloužena na čtyři roky v tzv. pedagogiích, kde k tomuto účelu vznikla kurikula, způsoby zkoušení, platy učitelů apod. O tři roky poté bylo v Čechách již dvanáct pedagogií a dvě z nich sloužily pro vzdělávání učitelek. (Průcha, 2002)

V tomto období se učitelé museli účastnit pravidelných okresních konferencí učitelů, speciálních kurzů a také měli povinnost studovat odbornou literaturu. Ovšem stále bylo na



učitelství nahlíženo jako na řemeslo, a proto nebylo dle tehdejších zvyků možné studium na vysokých školách, a to i přes hlasy toto vzdělání podporující. (Vališová a kol., 2011)

O vysokoškolské vzdělávání učitelů se zasadil Gustav Adolf Lindner považovaný za zakladatele vědecké pedagogiky, který se později stal prvním profesorem tohoto oboru na obnovené Karlově univerzitě. V roce 1874 dokázal nutnost vysokoškolského vzdělání pro učitele ve spise *Pädagogische Hochschule* (Vysoká škola pedagogická). Na tento popud byl na filosofické fakultě v Praze vytvořen pedagogický seminář. Po dalším úsilí a po vzniku samostatného Československa 1918 podala skupina poslanců návrh na plošné zavedení vysokoškolského vzdělávání učitelů. Objevily se však také různé protinávhrhy, Československá obec učitelská dokonce formulovala konkrétní model samostatné pedagogické fakulty, ovšem pod vlivem středoškolských profesorů a představitelů ostatních fakult, kteří byli proti a měli vliv na Ministerstvo školství a národní osvěty, nebylo na realizaci vysokoškolského vzdělávání učitelů přistoupeno. (Průcha, 2002)

Tím ovšem zájem o tuto problematiku neklesl, v roce 1921 bylo zveřejněno prohlášení o zřízení Školy vysokých studií pedagogických, kterou tvořili čeští učitelé za pomoci teoretiků pedagogiky, předsedou se stal profesor Kádner. O rok později vzniká pobočka v Brně. Jednalo se o instituci soukromou, kterou financovala primárně Česká obec učitelská, vzdělání zde bylo nástavbou ke stávajícím učitelským ústavům. Své pobočky dále šířila do Plzně, Českých Budějovic, Chrudimi, Zlína. (Průcha, 2002)

Rok 1929 znamenal v tomto oboru zlom, jelikož vznikla historicky první pedagogická fakulta, byla soukromá při Školách vysokých studií pedagogických. Činnost byla bohužel přerušena německou okupací. (Průcha, 2002)

Po druhé světové válce, již v roce 1945, stanovil dekret prezidenta republiky nutnost vysokoškolského vzdělání učitelů. V následujících letech byly zřízeny pedagogické fakulty při univerzitách v Praze, Brně, Olomouci a Bratislavě, příprava učitelů obecných a měšťanských škol trvala šest semestrů. Kromě let 1959 až 1963, kdy byly namísto pedagogických fakult zřízeny pedagogické instituty, je příprava učitelů na vysokoškolské úrovni zachována s úpravami dodnes. (Průcha, 2002)

Dnešní nutnost dosaženého vzdělání pro vykonávání učitelské profese stanovuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

### 1.2.3 Fyzické předpoklady

Pracovní zdatnost učitele je podmíněna fyzickou a neuropsychickou odolností. Tuto zdatnost je nutno udržovat, aby byl schopný adekvátně reagovat na nastalé situace. Bližší specifikace se v odborné literatuře nedočteme, v případě nezmiňování kvality výuky učitelů tělesné výchovy a jejich schopností.

Pokud bychom ovšem do fyzických předpokladů učitele zařadili také jeho komunikativní dovednosti, byli bychom schopni takovéto předpoklady popsat. Komunikace je jedním ze základních rysů kvalitního učitele, jelikož podstatná část jeho profese je založena na komunikaci s lidmi, ať už s žáky, rodiči, kolegy, vedením. Práce s žáky vyžaduje schopnost dorozumívání se, a to jak verbálně, tak i neverbálně. Gesta a mimika jsou nedílnou součástí práce každého učitele a někdy účinnější než mluvní projev jako takový.

*V mluveném i psaném projevu se odráží osobnost člověka, jeho kultivovanost, všeobecný přehled, odborné znalosti, charakterové rysy apod. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 77)*

Kromě sluchového orgánu, nervové a svalové soustavy je řeč chápána jako schopnost člověka, která tvoří základní složku myšlení a poznávání, tedy z části bychom ji mohli taktéž zařadit do předpokladů psychických. Řeč je základní komunikační prostředek, díky němuž získávají komunikující informace, a to nejen z obsahu, ale také z paralingválních prostředků. Z tónu hlasu rozpoznáme náladu komunikujícího, podle barvy hlasu věk apod. (Dytrtová, Krhutová, 2009)

*Podle E. Thiela pouze 7 % informací z rozhovoru bereme ze slov, 38 % pak z tónu a barvy a 55 % z řeči lidského těla. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 78)*

Legislativně nebrání vykonávat učitelskou činnost ani člověku, který se pohybuje na vozíku. Jedinou podmínkou je vystavená zdravotní způsobilost a z praktického hlediska také bezbariérovost školní budovy.

### 1.3 Podmínky pro profesi učitele

*Vzdělávání vycházející z RVP ZV by mělo být podpořeno odpovídajícími podmínkami. V souladu s koncepčními vzdělávacími dokumenty, obecně platnými předpisy a normami, vzdělávacími potřebami žáků a potřebami pro pedagogickou činnost učitelů jsou v RVP ZV vymezeny materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky. Uvedené podmínky představují optimální stav, se kterým by se měly jednotlivé školy poměřovat a k němuž by se měly s podporou zřizovatele postupně přibližovat a dále jej rozvíjet. (rvp.cz, Materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování RVP ZV)*

Tato práce dělí podmínky odlišně od rvp.cz a to z důvodu povahy cíle práce a jejího celkového zaměření. Podmínky chápe ovšem obdobně jako je uvedeno výše.

#### 1.3.1 Zákonné podmínky

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v paragrafu 3 ustanovuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka:

*Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady:*

- a) je plně svéprávný,*
- b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,*
- c) je bezúhonný,*
- d) je zdravotně způsobilý a*
- e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.*

Všechny zákonné podmínky jsou jasně ověřitelné a učitel je musí mít splněné před nástupem do zaměstnání. Svěprávnost je předpokládána, pokud není soudem určeno jinak. Odborná kvalifikace je ověřena vysokoškolským diplomem z daného oboru pedagogické fakulty či magisterským titulem a splněným pedagogickým minimem. Bezúhonnost zaměstnavatel ověří pomocí výpisu z rejstříku trestů. Zdravotní způsobilost určí lékař, který zaměstnavateli vystaví potvrzení. Znalost českého jazyka je ověřována pouze u uchazečů jiných národností či rozhovorem při přijímacím pohovoru.

V poslední době se diskutuje fakt, že pro výkon učitelské profese není nutné projít žádným psychologickým vyšetřením či obdobným testem psychického stavu uchazeče tak, jak je

tomu u jiných profesí. Zajímavostí je, že studium pedagogické fakulty je například dostatečné k tomu, aby člověk mohl vykonávat pozici vedoucí na letních táborech a podobných akcích, při kterém dochází ke kontaktu s dětmi, zatímco ostatní nestudující pedagogické obory či nepracující v tomto oboru, musí mít potvrzení o způsobilosti k výkonu této pozice.

### 1.3.2 Pracovní podmínky

Pracovní podmínky mají na výkon učitelské profese velký vliv, obdobně jako v jiných profesích. V této kapitole je ovšem důležité použít mimo jiné srovnání s podmínkami v jiných zemích podle určených indikátorů, jinak jsou podmínky neporovnatelné a nic neříkající. Mezi indikátory pracovních podmínek učitelů patří počet žáků na počet učitelů v zemi, naplněnost tříd, časový rozsah pedagogické a nepedagogické činnosti, vybavenost škol počítačovou a didaktickou technikou apod. (Průcha, 2002)

Jedním z indikátorů kvality pracovních podmínek učitelů je poměr počtu žáků a počtu učitelů, s mezinárodním pravidlem, že čím je větší počet učitelů v poměru k počtu žáků, tím je vzdělávací systém lepší a vzdělávání v něm kvalitnější. Pro každou úroveň vzdělávání je počet odlišný. Tento indikátor ovšem není příliš spolehlivý, a to z toho důvodu, že data informují spíše o vzdělávací politice státu než o kvalitě pracovních podmínek učitelů. Nicméně dle Průchy, 2002 *v Dánsku připadá na jednoho učitele 10 žáků, ve Švédsku 13, ve Finsku 17 (...) v Německu 21 žáků, v Irsku a ve Spojeném království 22 žáků – tedy obdobně jako v ČR.* (Průcha, 2002, s. 93)

Přesnějším indikátorem může být brána velikost třídy podle počtu žáků. Počet žáků ve třídě samozřejmě ovlivňuje náročnost práce pedagoga, čím více žáků se výuky zúčastní, tím je učitelova práce obtížnější. Někteří teoretici pedagogiky dokonce tvrdí, že velikost třídy ovlivňuje výsledky dosahovaných žáků, jedná se o předpokládanou rovnici čím méně žáků ve třídě, tím intenzivnější může být práce učitele, a tedy dosažené výsledky jsou vyšší. Podle mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti je velikost tříd ve školách poměrně dosti odlišná, čeští učitelé by tedy měli učit v průměrně velkých třídách v mezinárodním porovnání. (Průcha, 2002)

Jedním z nejpodstatnějších indikátorů pracovních podmínek učitele je bezesporu náplň práce, a to jak ve škole, tak i mimo školu, bohužel k němu chybí srovnávací data. Dle

výzkumu, který porovnává pracovní podmínky českých, slovenských a polských učitelů, Blížkovského, Kučerové, Kurelové a kol. z roku 2000, jehož výsledky je možné nalézt v knize Středoevropský učitel, je patrné, že:

*Jejich celková pracovní doba je nejdelší, přitom však doba výuky nejkratší.*

*Tráví více času další službou ve škole.*

*Věnuje nejvíce času na přípravu pro výuku. (Průcha, 2002, s. 95-96)*

Bohužel je výzkum založen pouze na vyplňování tabulek využitého času učitelů, které ovšem vyplňovaly samostatně, a tudíž není jejich pravdivost nijak ověřována. Věrohodnost srovnání je tedy nejasná. (Průcha, 2002)

### **Materiální a prostorové podmínky**

V metodickém portálu rvp.cz je možné nalézt celou sekci týkající se prostorových a materiálních podmínek. Tyto podmínky umožňují práci učitele a zároveň jsou pro jedince alespoň některé z nich těžce ovlivnitelné. Rvp.cz řadí do této sekce následující podmínky:

- *kmenové (univerzální) učebny vybavené víceúčelovým a funkčním zařízením;*
- *speciální učebny a prostory (v souladu se vzdělávacím obsahem školy)*
  - o *jazykové, ICT, fyzikální, chemické, přírodopisné, zeměpisné, pro hudební a výtvarnou výchovu aj. vybavené speciálním nábytkem, (laboratorními) přístroji, nástroji, materiálem a pomůckami, audiovizuální technikou,*
  - o *tělovýchovné (i přírodní a pronajaté) vybavené bezpečným povrchem, nářadím a náčiním,*
  - o *pracovní (dílny, kuchyně, pozemky pro zahradnickou činnost) vybavené vhodnými přístroji, nářadím atd.;*
- *prostorové uspořádání třídy a pracovního místa respektující nároky na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami;*
- *prostory pro uložení pomůcek a přípravnou práci učitele (kabinety) vybavené odpovídajícím úložným nábytkem a pomůckami pro výuku v jednotlivých vzdělávacích oblastech a vhodným zařízením pro přípravu učitele a jeho odpočinek;*
- *studijní zóny pro aktivní využití volného času (další studium a sebevzdělávání žáků i učitelů) – knihovny a studovny, informační a komunikační centra;*

- *pracovní a relaxační prostory, prostory pro nenáročné pohybové aktivity – pro společné i individuální tvořivé činnosti a pro společnou či individuální relaxaci (pro žáky i učitele);*
- *prostory pro hromadné setkávání žáků celé školy či většího počtu tříd (sály, auly, výstavní prostory či jiné prostory tomu přizpůsobené);*
- *prostory pro zájmovou činnost po vyučování (družiny, kluby) vybavené pracovním a odpočinkovým nábytkem, pomůckami pro aktivní i pasivní relaxaci a pro učení;*
- *prostory pro odkládání oděvu a obuvi (šatny), včetně prostor pro převlékání žáků před tělesnou výchovou a po ní v počtu, který odpovídá počtu cvičišť, návaznému střídání žáků, oddělené činnosti chlapců a děvčat;*
- *prostory pro osobní hygienu žáků a učitelů – WC a umývárny vybavené dostatečným počtem hygienických zařízení odpovídajících fyziologickým potřebám daného věku a příslušným normám;*
- *prostory pro společné stravování k tomuto účelu náležitě vybavené a respektující hygienické normy a věkové zvláštnosti žáků;*
- *prostory určené k ošetření úrazu a ke krátkodobému pobytu zraněného, popřípadě k poskytnutí další pomoci při zdravotních problémech;*
- *prostory (pracovny) pro další pedagogické (ředitel, zástupce ředitele) a nepedagogické pracovníky školy (hospodárka, správce sítě aj.), vybavené účelným zařízením a komunikační technikou;*
- *učebnice, didaktické pomůcky, informační a komunikační technika a další potřeby a pomůcky (např. pomůcky pro tělesnou výchovu, pracovní vyučování, hudební a výtvarnou výchovu) umožňující efektivní vyučování a podporující aktivitu a tvořivost žáků;*
- *speciální učebnice, kompenzační a jiné pomůcky, které jsou nezbytné pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných;*
- *další pomocné prostory pro zajištění chodu školy (sklady, prostory pro třídění odpadu aj.);*
- *prostory pro školní poradenské pracoviště. (rvp.cz: Materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování RVP ZV)*

Historicky se tyto podmínky neustále měnily a také vyvíjely. Asi si dokážeme představit, že vybavenost učitelů za dob J. A. Komenského nebo i jen v minulém století byla velice odlišná od vybavení dnešních učeben. Dnes je takřka standardem počítačové vybavení s možností promítání žákům obrázků či videí, dále tiskárna na kopírování vlastních či získaných materiálů, která umožňuje učitelům kreativitu, a ne nutnost držet se zakoupených učebnic nebo specializované IT učebny. Ovšem není zcela jasné, zda všechny školy opravdu splňují

všechny podmínky výše uvedené. Některé nemají prostory pro vytvoření pomocných prostorů nebo i pro zajištění všech specializovaných učeben.

I tzv. Charta učitelů zmiňuje některé materiální podmínky nutné k efektivnímu vyučování a učení, mezi které řadí např.:

- *Počet žáků v učebnách*
- *Učební pomůcky*
- *Délka pracovní doby*
- *Roční placená dovolená, studijní volno*
- *Školské budovy* (Charta učitelů OSN, IX. Podmínky pro efektivní vyučování a učení, s. 14-18, 1997)

Počet žáků v učebnách Charta učitelů nespécifikuje číselnou hodnotou, nýbrž tak, aby učitelé umožnil věnovat se každému žákovi individuálně a zároveň doporučuje využívat skupinovou práci a zapojovat do výuky audiovizuální prvky. (Charta učitelů OSN, 1997)

Učební pomůcky by měl finančně zařizovat úřad, který by měl také podporovat výzkum těchto pomůcek, do nějž by se měli zapojit sami učitelé. Důležité však je to, že učební pomůcky neslouží jako náhrada učitele, nicméně pomáhají k zajištění lepší efektivity výuky, názornosti a větší míry zapojení žáků. (Charta učitelů OSN, 1997)

Při určování délky pracovní doby je důležité vzít v potaz všechny faktory jako je počet žáků, potřebný čas na přípravu, čas na kontrolu a předávání výsledků žáků atp. Dále by měl mít učitel možnost účastnit se výzkumu, mimoškolních činností a také se dále vzdělávat. (Charta učitelů OSN, 1997)

Každý učitel má právo na plně placenou dovolenou a zároveň také na alespoň částečně placené volno na zvyšování vlastní kvalifikace. (Charta učitelů OSN, 1997)

Možná nejpřekvapivější z dnešního pohledu je představa o vyhovující školní budově, která by měla být bezpečná, funkční, ale také atraktivní co se týče vzhledu, primárně moderní úprava a udržování budovy. Měla by umožňovat nejen efektivní výuku, ale také mimotřídní činnosti. Potřebnou údržbu a bezpečnost by měly zařizovat úřady. Při stavbě nové školy, či dostavbě stávající by měl být přizván konzultant ze strany učitelů. (Charta učitelů OSN, 1997)

Jak je uvedeno výše, materiální podmínky ve velké míře podporují nebo nezlepšují či až narušují průběh výuky a zároveň mohou také pomoci učitelům v práci a dětem v učení. Je tedy důležité do školství investovat potřebné prostředky a efektivně je rozdělovat do sektorů, aby bylo dosaženo maximálního možného účinku.

### **Finanční podmínky**

Finanční podmínky učitelů jsou jedním z nejvíce diskutovaných veřejností. Skutečnou úroveň platu českých učitelů s jinými zeměmi je možné sledovat na výzkumu OECD Education at a Glance z roku 2015. *Česká republika patří v rámci OECD mezi země s nejnižším ohodnocením učitelů – roční platy učitelů s 15 lety praxe a běžnou kvalifikací (bez nenárokových složek platu) dosahují průměrně pouze ... 18 273 USD v primárním školství.* (MŠMT, 2015a)

I přes navýšení platů v posledních několika letech, jsou stále platy nízké, a to zejména ve srovnání s platy jiných profesí, které taktéž vyžadují vysokoškolské vzdělání a ve srovnání s platy učitelů v jiných zemích. Dle OECD můžeme pozorovat, že platy učitelů v primárním vzdělávání jsou po letech praxe o 66 % vyšší než na začátku jejich kariéry, zatímco v České republice jsou vyšší pouze o necelých 23 %. (OECD, 2015, s. 426)

Obdobný ukazatel pro neadekvátní ohodnocení učitelé profese je výdělek učitele na vrcholu jeho platového žebříčku v průměru v zemích OECD, který je 51 777 USD ročně, zatímco v ČR přibližně 20 795 USD ročně. (MŠMT, 2015a)

Ještě horší poměr vzniká dle OECD při porovnání učitelé platu s platy jiných profesí vyžadujících vysokoškolské vzdělání. Učitelé v předškolním a primárním vzdělávání dostávají v průměru 78 % platu podobně vzdělaných pracovníků. V ČR je to pouze 52 % platu, tedy znovu docházíme k míře nízkých platů učitelů v ČR. (OECD, 2015)

Nedocenenost učitelé profese v platových výměrech uvádí i tzv. Bílá kniha, která odměňování popisuje jako jednu z priorit finanční politiky. Uvádí, že finanční podmínky pedagogických pracovníků by měly být stanoveny tak, *aby jejich průměrné platy byly o 30 % vyšší než průměrné platy v národním hospodářství a tuto relaci zachovat i v dalších letech. Tímto opatřením by byl vytvořen ekonomický základ pro zvýšení prestiže učitelé profese*



*ve společnosti.* (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. (2001, s. 23)

Tím říká, že by i dnes měly být průměrné platy učitelů o 30 % vyšší než ty průměrné v národním hospodářství. Údaje Českého statistického úřadu ovšem uvádí, že za 3. čtvrtletí roku 2015 činí průměrná hrubá měsíční mzda 26 072 Kč, v případě, kdyby platy pedagogických pracovníků měly být o třicet procent vyšší, by jejich hrubá mzda měla být cca 33 893 Kč. Ovšem průměrný měsíční plat učitelů základních škol je 24 572 Kč, tedy o více než 9 000 Kč méně, než by měl dle Bílé knihy být. Dle údajů MŠMT činil v roce 2023 průměrný plat učitelů 49 867 Kč, což odpovídalo cca 115 % loňské průměrné mzdy. Na základě těchto dat a statistik lze i přes navýšení v posledních letech říci, že platy učitelů v České republice jsou podhodnoceny.

### **Uvádějící učitel**

*Běžně užívaným se termín uvádění stal po roce 1977, kdy tehdejší MŠ ČR vydalo Vyhlášku o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů (Sbírka zákonů č. 78 a 79/1977, č. 24), která proces uvádění rámcově vymezovala a na ni navazovala podrobná Instrukce ministerstva školství ČR k uvádění začínajících učitelů do praxe. (Šimoník, 1995, s. 24)*

Funkce uvádějícího učitele jako legislativně zakotvené zanikla po roce 1989, ale na některých školách se stále uplatňuje. Pro začínajícího učitele je po návratu v podstatě nemožné znát všechny aspekty nového zaměstnání. I když se vysoké školy bezpochyby snaží o maximální přípravu studenta na budoucí povolání, není možné v mezích několika semestrů obsáhnout vše. Zároveň je také potřeba vzít v úvahu odlišnosti konkrétních škol, a to od používaného online systému, podmínky stanovující prostředí, materiální apod. I z těchto důvodů má každý začínající učitel právo na odbornou a psychickou pomoc.

Uvádějícím učitelem je zpravidla starší, zkušenější kolega přidělený k začínajícímu učiteli na jeden rok praxe. Uvádějící učitel by měl být právě již zmiňovanou psychickou a odbornou oporou. Jedná se také o navázání kontaktu nového kolegy se stávajícím, který ho uvede do kolektivu a pomůže mu i v sociální oblasti. Ovšem úspěšnost spolupráce závisí na několika faktorech. Nastavení uvádějícího učitele, zda se na nového kolegu těší a bere svůj úkol zapojení a pomoci zodpovědně, ale zároveň s respektem a možná i otevřením k přiučení sebe samého, nebo zda chápe tuto přidělenou roli jako zatěžující a zdržující od běžné práce. Druhý

typ je méně ochoten začínajícímu učiteli denně vysvětlovat nejasnosti, ukazovat mu zádrhly v systému a odpovídat na zvědavé otázky. Dalším faktorem je samozřejmě také přístup začínajícího učitele, pokud má již na začátku pocit, že všemu rozumí, vše se naučí sám nebo přistupuje ke zkušenému kolegovi s despektem v oblasti metod, používané techniky apod., je neúspěšnost vzájemné pomoci v podstatě nevyhnutelná. Dalším faktorem ovlivňující kvalitu spolupráce jsou také osobnostní rysy interagujících kolegů, pokud jsou odlišné a nekompatibilní, můžou se stát překážkou v procesu. Faktorem, který bohužel taktéž hraje roli v kvalitě, přístupu a četnosti pomoci začínajícímu učiteli je to, že funkce uvádějího učitele není honorovaná, může být oceněna ředitelem školy pouze ve formě osobního ohodnocení. (Podlahová, 2004)

V odborné literatuře posledních let se můžeme setkat také s termínem uvádějí učitel-mentor. Důvodem je potřeba kompatibility se zahraniční odbornou literaturou, v níž je používán právě termín mentor či mentoring. U nás užívaný uvádějí učitel v sobě taktéž nevyjadřuje změny pojetí spolupráce se začínajícím učitelem založené na reflexi, praxi a podpoře profesního rozvoje.

Mentor je (Píšová, Duschinská, 2011)

- *zkušený rádce, kterému důvěřujeme*, (Píšová, Duschinská, 2011)
- *průvodce po boku*, (Vonk, 1993)
- *ten, kdo pomáhá*, (Braid, 1993)
- *osoba uvádějí do znalosti oboru prostřednictvím vedení v reálných situacích, provádějí supervizi. Užívá se hlavně moderním řízení organizací se snahou utvářet určité formalizované struktury pro neformální předávání zkušeností a znalostí staršími zaměstnanci mladším, a to i ve školství, ve školním prostředí se v případech, kdy mentor pracuje se začínajícími učiteli, dá hovořit i o uvádějí učiteli*, (Pol a Lazarová 1999, s. 17)
- *člověk, poskytující podporu, asistenci a vedení (nejen) začínajícím učitelům za účelem zvýšení jejich profesionálního vzestupu a úspěšnosti v práci* (Lazarová 2011, s. 99)
- je zodpovědný za rozvoj začínajícího učitele a dohlíží na jeho kariéru (ne ve vztahu podřízený nadřízený), (Clutterbuck 2004)

- poskytuje individualizovanou průběžnou profesní podporu a spolupráci začínajícímu učiteli. (Glickman, Gordon 1995)

Z uvedených definic je patrné, že prvním významným faktorem mentoringu je profesní růst začínajícího učitele a dalším je jeho osobnostní rozvoj.

### 1.3.3 Klima školy, třídy

I klima školy může být vnímáno jako jednou z podmínek ovlivňující práci učitele, ovlivňuje totiž to, jak se učitel cítí v daném kolektivu kolegů, jak tráví přestávky a volné hodiny, zda je kolektiv otevřený, pospolitý, či zda se v něm on konkrétně cítí dobře či nikoliv.

Klima jako termín se obvykle objevuje spíše v přírodních vědách, v českém jazyce existuje synonymum častěji užívané podnebí, tedy dlouhodobě stabilní režim počasí. Termín klima se ovšem začal používat v přeneseném slova smyslu ve společenských oborech, jako je například i pedagogika, kde se užívá termínů jako klima třídy, klima školy apod. (Čáp, Mareš, 2001)

Klima nevzniká samo o sobě, je vytvářeno a ustáleno jako dlouhodobý jev. Na rozdíl od atmosféry, která je momentální, tedy často a snadno proměnitelná. Klima vzniká *jako odraz objektivní reality v našem subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení*. (Grecmanová, 2008, s. 17).

Klima má velice úzký vztah s prostředím, které ho částečně formuje. Nelze očekávat, že v prostředí nepřátelském se vytvoří pocity bezpečí a důvěry a že v takovémto prostředí bude výchova a výuka žáků probíhat spravedlivě a s tolerancí. Grecmanová uvádí vymezení Geista (1992), který prostředí definuje jako *objektivní realitu, která se odráží v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení lidí, kteří jsou jeho součástí. Můžeme je považovat za „živnou půdu“ pro určité klima. Obecně je tvořeno velkou skupinou faktorů (bytostí, podmínek, jevů a procesů), které člověka v průběhu jeho života obklopují, mají pro něho význam a hodnotu. Člověk je s nimi v interakci*. (Grecmanová, 2008, s. 1)

Obecně přijímaná definice klimatu školy prozatím neexistuje, odborníci se nemohou shodnout na tom, co vše do termínu klima školy zařadit a co do něj již naopak nepatří.

*Obsahově termín klima zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo má v*

*budoucnu odehrát. Důraz je položen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři.* (Čáp, Mareš, 2001, s. 583).

Grecmanová považuje klima školy za *projev jejího prostředí (s ekologickou, demografickou, sociální a kulturní dimenzí), který vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci (žáci, rodiče, učitelé, školní inspektori, veřejnost). Klima školy může představovat klima třídy a výuky, klima učitelského sboru, komunikační, organizační či školní klima atd.* (Grecmanová, 2008, s. 33)

Jiní autoři pojmenovávají klima školy jako sociálně-psychologickou proměnnou, která zrcadlí kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů dané školy, vnímaných, prožívaných a hodnocených učiteli, žáky i zaměstnanci školy. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 97)

Klima školy bychom tedy mohli chápat jako ustálený možná i dlouhodobý projev prostředí, který vnímají a prožívají všechny osoby účastníci se chodu školy, kteří tento projev subjektivně hodnotí. Chápání klimatu školy vede k možnosti sebereflexe učitelů, vedení školy a školy jako celku. Klima prožívá a vnímá každý, kdo školu navštěvuje a jeho chápání a poznávání může škole pomoci ke změně a formování klimatu lepšího a pozitivního. Pozitivní klima je cestou pro zlepšování výuky a také pocitu bezpečí, důvěry, má vliv na všechny a může tedy vést ke zlepšení motivace, systému práce, morálních hodnot, respektu norem a vztahů mezi všemi účastníky školního života. Proto tato práce zařazuje klima školy do podmínek pro profesi učitele, jelikož jeho práci značně ovlivňuje a částečně ji může také měnit. (Petlák, 2006)

*Učitel je zásadním činitelem klimatu školy. Jeho věk, pohlaví, motivy, hodnoty, zájmy, postoje k výuce atd. ovlivňují různou intenzitou klima výuky.* (Grecmanová, 2008, s. 63)

Ovšem učitel neovlivňuje pouze klima školy, ale velkou měrou utváří klima třídy, a to svým přístupem k činnostem a dalšími faktory. Klima třídy ovlivňuje klima vyučování, a to i klima celé školy. Zajímavý pohled na osobnost učitele jako zdroj tvorby klimatu školy, třídy přináší Winkel, který klasifikoval tzv. „nepokojné učitele“ do několika typů:

- *hypermotorický učitel: je přehnaně aktivní, nepokojný, žáci ho vnímají jako nevyrovnaného a chaotického,*

- *vnitřně napnutý učitel: nemůže dosáhnout žadoucích výsledků ve své práci, je neustále „ve střehu“, jestli těchto výsledků dosáhne, bojí se hospitací,*
- *úzkostlivý, nejistý učitel: podobný, jako předešlý typ, vše přenáší i na žáky, kteří pak neumí zaujímat tvořivé postoje k realitě,*
- *agresivní, strach šířící učitel: je na žáky nepřiměřeně náročný, má neúměrné požadavky na vědomosti a práci žáků, vytváří atmosféru strachu,*
- *vnitřně nepřítomný učitel: pracuje se žáky „nezúčastněně“, bývá „myšlenkami daleko od nich“, jeho působení je málo efektivní, nepřesvědčivé, pro žáky málo motivující,*
- *nepřipravený, nepozorný učitel: nedosahuje dobrých výsledků ve výchovněvzdělávací práci, není vnímavý k dění ve třídě, protože se soustřeďuje na zvládnutí průběhu vyučování, unikají mu vztahy mezi žáky i jejich projevy,*
- *učitel upřednostňující výkon, ženoucí se od jednoho vyučovacího cíle ke druhému: často mu nezůstává čas na důkladné osvojení učiva žáky, na jeho důkladné zafixování,*
- *přetížený a přetěžující učitel: neustále si stěžuje, že má mnoho práce a nestačí učit, příčinou bývá většinou jeho neschopnost zorganizovat si práci, nerozlišuje podstatné od nepodstatného a tím se mu hromadí mnoho úkolů, které nestačí plnit. (Petlák, 2006, s. 38-39)*

Pozitivní atmosféra je pro žáky klíčová, protože utváří pocity jistoty, bezpečí, blízkých vztahů a opory, což naplňuje žákovy potřeby, které vedou k možnosti efektivního vzdělávání. To přetrvává, pokud se pozitivní atmosféra změní i v pozitivní klima. Schopnost reflexe vlastní pedagogické práce, případně sebereflexe, je další nezbytnou složkou dovedností učitele, vedoucí ke zkvalitňování práce, která zohledňuje potřeby žáků i učitele. Učitel neschopný reflexe může být zásadním problémem při procesu utváření klimatu třídy a školy, protože není schopný reagovat na potřeby své ani druhých a není tedy schopen se učit ze svých chyb či neúspěchů, nenalézá spolupráci mezi učiteli, a tím pokládá někdy nepřekonatelné překážky do cesty budování kvalitního pracovního klimatu. (Kořátková, 2006)

Klima třídy samozřejmě nevytváří pouze učitel, i když je jeho podstatnou částí, ale také žáci. Osobnost žáka nejen klima tvoří, je však také prostředkem k pochopení klimatu. Při výzkumech zaměřených na souvislosti s pohlavím žáka bylo zjištěno, že dívky jsou mnohem pozitivnější při hodnocení klimatu než chlapci, proto jsou kolektivy s převažujícím počtem dívek vystaveny většímu sociálnímu tlaku, tlaku na výkon a na soudržnost a tyto kolektivy tudíž vykazují větší angažovanost ve výuce, spokojenost a lepší třídní vztahy. Pohlaví ovšem nemá dle výzkumů žádný vliv na úroveň rozumových schopností. (Grecmanová, 2008)

Některé výzkumy prokázaly spojitost kognitivních schopností žáků s vnímáním kvality klimatu. Žáci s průměrnými kognitivními schopnostmi vnímají klima pozitivně, dobří žáci nevnímají tlak na výkon ze strany školy, a proto hodnotí klima pozitivněji, zatímco slabší žáci s pocitem neúspěchu vnímají klima méně kladně či přímo negativně. (Grecmanová, 2008)

Pozitivní klima jako pracovní podmínka pro výkon profese je velice podstatné, protože určuje naladění učitele a jeho pocity týkající se výkonu profese a zároveň formuje vztah, který si nastaví s žáky a tím vytváří klima třídy. Klima třídy dále ovlivňuje pracovní naladění žáků, jejich důvěry směrem k učiteli, a to vše se jako kruhem vrací zpět k výkonu profese učitele. Jeho práci může klima usnadnit či naopak zkomplikovat. Je tedy potřeba na klimatu pracovat a pravidelně ho hodnotit.

#### **1.3.4 Vedení školy**

Úkolem vedení školy je i dle slovo tvorné motivace vést školu, a to jak ve věcech organizačních, právních, tak zaměstnaneckých. Ředitel je zpravidla nejvýraznější osobností ve škole a jeho role je tudíž klíčová. Jeho znalosti, zkušenosti a dovednosti mají moc ovlivňovat a motivovat celou školu. *Při výkonu funkce ředitel v současnosti plní dvojí poslání: je školským manažerem a současně pedagogickým zaměstnancem, který vyučuje.* (Pisoňová, 2017, s. 117-118)

Hroník (2008), definuje kompetentního vedoucího pracovníka jako někoho, kdo *může* udělat danou věc z legislativního vymezení managementu školy, někoho, kdo *umí* udělat danou věc, kde vymezuje styly vedení a někoho kdo *chce* udělat danou věc, což se vztahuje k osobnosti ředitele. Tyto tři složky, tedy legislativní ukotvení, styl vedení a osobnost

ředitele podle Hroníka utváří kompetentního pracovníka. (Hroník, 2008, in Trojanová, 2014, s. 29)

Ředitel se obdobně jako ostatní pedagogičtí podílí na výchovně vzdělávacích procesech ve škole, tato pozice tedy klade nároky na propojení pedagogických a manažerských znalostí a dovedností zároveň. Jůva mezi základní kvality charakterizující osobnost každého pedagoga řadí jeho hodnotovou orientaci, tedy akceptaci demokratického hodnotového systému, vlastenectví a humanitní přesvědčení, a kvalitu jeho vzdělání. Uvádí také, že do tohoto procesu značnou měrou také zasahují rysy osobnosti učitele, které jej kladně ovlivňují, tvořivost, zásadní morální postoj, pedagogický optimismus, láska k žákům a také přísná spravedlnost. (Jůva, 2001)

Svým přístupem a schopnostmi dokáže ředitel školy ovlivnit motivaci kolegů, čímž ovlivňuje velkou měrou také klima celé školy.

*Být lídrem znamená umění vést lidi, motivovat je k tomu, aby Vás následovali. Můžete být jmenován manažerem, ale nestanete se lídrem, dokud vaše osobnost, charakter, znalosti a dovednosti při plnění úkolů nejsou uznány ostatními. (Adair, Reed, 2009, s. 73)*

Trojanová uvádí, že ředitel v roli lídra by měl vhodným stylem vést své podřízené k naplňování vize školy, a to pomocí motivace a podpory jejich rozvoje. Důležitou složkou tvorby dobrého klimatu je samozřejmě také komunikace, která by měla být nepřetržitá s cílem oboustranné informovanosti. Vytváření dobrého klimatu a dobrých vztahů ve škole může předcházet vzniku konfliktů či pomoci v případném řešení konfliktu. (Trojanová, 2014)

*Každý ředitel školy si je dobře vědom toho, že lidé jsou nejcennějším kapitálem, který škola má. Praxe ukazuje, že škola může být pouze tak dobrá, jak dobří jsou lidé, kteří v ní pracují. Nemůže být pochyb, že efektivita a kvalita jejich práce závisí nejen na jejich osobních vlastnostech a schopnostech, ale i na způsobu jejich řízení, zvyšování odbornosti, motivaci a na způsobu a obsahu komunikace uvnitř školy. (Světlík, 2009)*

Kvalitní vedení, které je schopné ostatní ve škole motivovat, zároveň pomoci a poskytnout podporu vede k pozitivnímu klimatu školy, vedoucímu k lepším výsledkům výchovně vzdělávacího procesu a k úspěchům žáků i pedagogů. Dobrý lídr dodržuje pravidla, je

důsledný a přitom lidský, na což se ostatní pedagogové mohou spolehnout. Mít za sebou pevnou stěnu je pro většinu pedagogů prioritní, zvláště v dnešním světě plném rozporů a rychlých změn.

### 1.3.5 Kolegové

Kolegové, které potkává učitel každý den, tvoří nedílnou součást podmínek, které tvoří klima školy a zároveň pocity učitele. Obdobně jako vedení školy jsou kolegové velice důležití, a to jak u začínajícího učitele, tak u zkušeného pedagoga. Kolegové v kabinetě se s učitelem potkávají průběžně po celou pracovní dobu, s těmi z jiných kabinetů přichází do kontaktu také velmi často na chodbách, v jídelně, střídají se v učebnách. Pokud si spolupracovníci najdou společné téma a vytvoří si příjemný, někdy až přátelský vztah, mohou si tak zpříjemnit volné hodiny, obědové pauzy, schůze a společný čas. V případě, že si ale nenajdou společnou řeč, můžou být tyto interakce spíše nepříjemné, frustrující a naprosto nekolegiální. Pro učitele je důležité najít si v kolektivu alespoň některé učitele podobně smýšlející, s kterými dokáže trávit čas příjemně, jinak se pro něj škola stává nepříjemným místem, ve kterém neprožívá žádné pozitivní sociální vazby, a to může přispět k syndromu vyhoření. Obdobně jako i u jiných profesí, které vyžadují spolupráci, sdílení důležitých informací a společenské vazby na pracovišti.

Sdílení je v učitelské profesi nesmírně cenné, ale je podmíněné dobrými vztahy. Sdílení problémů, nepříjemných situací, úspěchů nebo i materiálů s jiným učitelem či učiteli je pro některé povahy přímo nezbytně nutné, aby zažívaly pocity naplně a našly podporu v potřebných chvílích.

Vašutová vyjmenovává nejčastější obavy začínajících učitelů před nástupem do učitelské profese:

- *Nebudou umět navázat kontakt se žáky*
- *Nestihnou probrat látku v hodině*
- *Nebudou si umět poradit v nestandardních situacích*
- *Nebudou umět objektivně hodnotit výkon žáka*
- *Ve škole nepřijmou jejich inovace, které se naučili na vysoké škole*
- *Nebudou mít respekt kolegů v učitelském sboru*
- *Nebudou mít respekt žáků a jejich rodičů*



- *Žáci nebudou dávat v hodinách pozor*
- *Žáci nebudou plnit zadané úkoly*
- *Žáci nepochopí učivo, nic se v hodinách nenaučí*
- *Žáci je zaskočí nepříjemnými otázkami*
- *Žáci budou neukázněni (J. Vašutová, 2007, s. 58)*

Jak vidíme, většina bodů se týká žáků, ty budou dále rozebírány v další kapitole, ale některé z nich jsou přímo závislé na kolezích a vedení. Přijetí inovací záleží jak na vedení školy, které by k novinkám mělo být otevřené, tak na spolupracovnících. Převážně starší učitelé, které bychom mohli zařadit do kategorie konzervativní či vyhasínající učitel (Průcha, 2002) jsou ovšem ve fázi své učitelské kariéry, kdy nevidí potřebu učit se novým věcem ani u ostatních učitelů, a proto novátorské metody a postupy neuznávají a často jimi opovrhují. Tento jev je velice těžké změnit, i když snahy jsou potřebné.

Obavy z toho, že si začínající učitel nevybuduje respekt u ostatních kolegů je samozřejmě spojen s výše uvedeným bodem, ovšem dá se na rozdíl od výše zmíněného lépe ovlivnit. Respekt si člověk vybuduje svými činy, názory a schopnostmi. Nějakou dobu to jistě potrvá, ale není nemožné toho docílit.

### **1.3.6 Žáci**

Podmínky pro práci učitele vytvářejí samozřejmě velkou měrou také žáci. Ovšem není to pouze tak, že osobnost žáka může učiteli ztížit práci, jak je to někdy v učitelské společnosti vnímáno. Chování žáka může velmi ovlivnit nastavení pravidel celé školy či samotného učitele. Nastavení smysluplných, srozumitelných a krátkých pravidel, která budou učitelem vyžadována a žáky dodržována je pro chod školy a učitelovu práci klíčové.

Národní pedagogický institut ČR vydal v roce 2023 tzv. Desatero zásad učitele pro úspěšnou práci s heterogenní třídou, které vede k zapojení všech žáků, a tím pomáhá ke zlepšení kázně ve třídě. Zmíňme alespoň některá z nich:

- Učitel dodržuje pravidelné rituály a tím vytváří pocit my.
- Učitel využívá jednoduchý jazyk doplněný o vizuální podporu.
- Učitel vytváří pestré učební příležitosti.
- Učitel nastavuje kritéria hodnocení tak, aby každý mohl zažít úspěch.

- Učitel podporuje žádoucí chování žáků. (Votavová a kol., 2023)

Žáci opravdu mohou ovlivnit pracovní podmínky učitele, ovšem tento vliv není daný. Učitel má možnost s žáky pracovat a jejich chování korigovat. K tomuto účelu vznikají různé programy k podpoře pozitivního chování, zmiňme například anglický program PBIS (Positive Behavioral Interventions and Supports), či různé semináře vedoucí učitele k jednoduchým krokům, jak si vybudovat s žáky vztah a systém dodržování pravidel.

### 1.3.7 Komunikace s rodiči

Sdělování školních výsledků a záležitostí rodičům není vůbec jednoduché, často dochází k nedorozumění či neporozumění. Rodiče nechtějí slyšet o neúspěších svého dítěte ani o jeho problémovém chování, nebo je těžce snáší. Důležité je vhodně zvolit způsob komunikace školy potažmo učitelů s rodiči, protože to může komunikaci usnadnit a nedorozuměním předcházet. (Klégrová, 2003 in Šulová a kol., 2014)

Je ovšem důležité uvést faktory ovlivňující tuto komunikaci, mezi něž Trnková řadí

- **nedostatek času rodičů**, který jim neumožňuje navštěvovat školu pravidelně a rozvíjet tak vztahy s učiteli a školou,
- **riziko exkluzivity**, tedy jev, kdy rodiče často komunikující se školou mají v očích ostatních rodičů roli vyvoleného, což druhé rodiče může od komunikace odrazovat,
- **genderové rozdíly**, které spočívají v tom, kdo jde do školy vyjednávat. Otec chodí častěji v případě problémů, protože u učitele dle rodiče vzbuzuje větší autoritu,
- **nepřípravenost učitelů na pravidelnou spolupráci s rodiči**, na vysokých školách se studenti spíše zabývají komunikací s dětmi a jejich psychologii, navíc rodiče jsou rádi, že po nich škola nevyžaduje zapojení do akcí a podobných časově náročných projektů. (Trnková, 2004, s. 66-68)

Naopak učitelé se dle Feřteka obávají:

- *že rodiče příliš nahlédnou do chodu školy a budou jen kritizovat,*
- *otevřenosti využije hyperkritická osobnost, která do všeho mluví,*
- *že jim bude trapně, když budou muset žádat rodiče o peníze,*
- *přítomnost rodičů ve vyučování bude rušit,*

- *spolupráce s rodiči zatíží učitele další prací, učitel nezvládne neformálně komunikovat s takovým množstvím dospělých, pro samé mimoškolní a rodičovské akce nebude dostatek času na výuku,*
- *finanční příspěvek škole rodiče pochopí jako právo spolurozhodovat o ní, okolí školy je pomluví, že se rodičům moc podbízejí (Feřtek, 2011, s. 24).*

Učitelé se při komunikaci s rodiči mohou držet různých pravidel k dosažení efektivity a spokojenosti. Podle Čapka by měl být učitel profesionální, vstřícný, optimistický. Také by měl volit vhodný způsob komunikace a měl by dávat najevo snahu o nalezení dobra pro dané dítě, nalézání řešení a individuálního přístupu. (Čapek, 2013, s. 18-19)

Učitelé by se naopak měli vyhnout tomu, aby podceňovali problémy žáka, přehnaně kritizovali nebo naopak příliš ustupovali. Výchylka na kteroukoli stranu povede k nepříjemným situacím. Při přílišné kritice by učitel neměl zapomínat na to, že rodič vše chápe velmi osobně, nekritizuje tak jen žáka, ale také výchovu rodiče a jeho samotného. (Čáp, 2014)

Komunikaci školy a rodiče lze zajistit různými způsoby od tradičních třídních schůzek, přes individuální schůzky, konzultační hodiny, také písemné formy spolupráce skrze online systémy, e-mailovou komunikaci, webové stránky apod. Každá má své opodstatnění a jsou různě užívané. Vše ovšem záleží na pravidlech školní komunikace a na dohodě učitele s rodiči. (Hoštička, 2006)

### **1.3.8 Prestiž učitelského povolání**

Prestiž, tedy významnost postavení či vážnost ve společnosti (Giddens, 1999), či vážnost, významnost a důležitost u jednotlivce či celé skupiny (Průcha, 2002), chápeme v této práci jako vážnost, která je lidem dané profese přidělena.

Profese významně ovlivňuje společenský status postavení jedince či celé skupiny vykonávající dané povolání. Na rozdíl od socioekonomického statusu není ale prestiž přímo závislá na vydělaných penězích, tedy ani na výši platu. Na míře prestiže povolání mají velký vliv potřebné dovednosti a znalosti, autoritativnost povolání, možnost vlivu povolání na životy druhých lidí. To vše vede k prestižnosti postavení ve společnosti (Švecová, Vašutová, 1997)

*Prestiž profese je hodnota přisuzovaná veřejností této skupině pracovníků. Je to charakteristika měřená speciálními škálami, reflektující statusovou pozici dané skupiny mezi jinými profesními skupinami. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 218)*

Výzkum prestiže povolání provedený Sociologickým ústavem AV ČR v roce 2013 ukazuje značně vysokou úroveň prestiže učitelského povolání dle mínění občanů. V žebříčku se umístil na pátém místě pod lékařem, vědcem, zdravotní sestrou a učitelem na vysoké škole. Podle respondentů jsou prestižní ta povolání, která jsou hodnocena jako potřebná, často pomáhající profese. Ve výzkumu není zmiňována nutnost vysoké mzdy ve spojitosti s prestiží. Učitelské povolání je tedy dle výzkumu považováno za hodnotné a oceňované. I přesto *sami učitelé většinou zastávají mínění o nízké prestiži své profese ve veřejnosti. (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 218)* Učitelé nevnímají pocit prestiže své profese, sami své postavení ve společnosti často podceňují a podhodnocují. Možná k tomu přispívá i to, že se cítí finančně nedocenění, malá profesní perspektiva.

*Učitelé vždy byli a jsou zároveň uznáváni i kritizováni a kontroverzní status profese jen potvrzuje jejich významné místo v životě společnosti. (Vašutová, 2004, s. 21).*

V posledních letech je možné slyšet debaty o ztrátě prestiže učitelského povolání. Výzkumy tuto skutečnost prozatím nepotvrdily, jedná se spíše o mýty vznikající z domněnek a dohadů veřejnosti a možná také za přispění samotných učitelů. Na základě údajů Centra pro výzkum veřejného mínění, které je pod záštitou Sociologického stavu Akademie věd České republiky, které jsou dostupné na webových stránkách jako výsledky výzkumu CVVM z roku 2013, je jasně zřetelné, že učitelské povolání se pohybuje na předních příčkách prestižních povolání. A to jak učitel na vysoké, tak základní škole. Z výzkumu vyplývá, že více prestiže má dle veřejného mínění jen povolání lékaře, vědce a zdravotní sestry. (Sociologický ústav AV ČR, Jaké povolání Češi obdivují? Výsledky výzkumu Prestiž povolání, 2013)

Pocit neprestižnosti může být také zapříčiněn tím, jak se změnil vztah učitel-žák-rodíč. Mezi těmito složkami se za posledních 20 let udály mnohé změny. Od změn v komunikaci, přes zpřístupnění informací často v online systémech, ve kterých rodiče sledují žákovo hodnocení a také v rychlosti reakcí na případnou nespokojenost. Prestiž učitelského povolání dle

výzkumů neklesla, spíše se v některých ohledech změnila náplň práce učitele a proměnil se také vztah s rodiči, který je teď více přímý. (Havlík, Kořa, 2002)

## **2 Praktická část**

### **2.1 Vymezení cílů výzkumného šetření**

Tato práce si ve svém výzkumném šetření stanovila cíl popsat mezigenerační sdílení učitelské profese na konkrétních případech dvou rodin, jejichž členové učili v nějakém časovém úseku své kariéry na stejné základní škole. Zároveň bylo také nutné popsat podmínky a předpoklady pro učitelskou profesi v době, kdy byl každý člen rodiny v pozici začínajícího učitele a s osobním vývojem.

Výzkumné otázky vycházející z cíle práce jsou:

- Jak je vnímáno mezigenerační pokračování učitelské profese na stejné základní škole samotnými učiteli sdílejícími tuto profesi?
- V jakých rovinách a na jakých principech funguje předávání zkušeností v rodinné linii učitelů?
- Jak popisují jednotlivé generace začátek svého působení na základní škole?

### **2.2 Metodika výzkumného šetření**

Vzhledem k cíli této práce, bylo vhodnější zvolit kvalitativní výzkumné šetření, které umožňuje komplexnější a hlubší prozkoumání tématu. Důležité pro nás byly osobní názory a zkušenosti participantů, kteří jsou součástí mezigeneračního sdílení učitelské profese. Kvantitativní výzkum by byl zvolen v případě, kdyby práce cílila na určitou oblast problematiky, kterou bychom chtěli zkoumat z obecně platného pohledu. Vzhledem ke zvolení kvalitativního výzkumného šetření nelze závěry zobecnit, přinášejí však přínosný vhled do problematiky a zkušenost konkrétních jedinců.

#### **2.2.1 Kvalitativní výzkum, případová studie**

Tato práce vychází z chápání kvalitativního výzkumu z publikace *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, která představuje souhrn všech možností chápání kvalitativního výzkumu od Payna a Paynové, kteří oddělují kvalitativní a kvantitativní přístup použitými metodami, primárně dotazníkem či rozhovorem, přes Dismana a jeho odlišnost v typech dat. Kvalitativní výzkum dle něj pracuje především s rozhovory, pozorováními a dokumenty – tedy slovy, zatímco kvantitativní výzkum pracuje spíše s čísly statistik apod., tato definice

je dnes již nedostatečná. A můžeme dojít až k definici podle způsobu analýzy dat, která vidí rozdíl ve způsobu analýzy dat a jejich interpretaci. (Švaříček, 2014)

Současná definice chápání kvalitativního výzkumu je částečně složena ze všech dřívějších definic kvalitativního výzkumu, ovšem nevnímá jeden faktor jako stěžejní. Spíše kombinuje všechny základy definic, které skládá do jedné koherentní definice tohoto přístupu. (Švaříček, 2014)

*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hloubkových datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu. (Švaříček, 2014, s. 377)*

Pro porovnání uvádíme i definici z Pedagogického slovníku (Průcha, 2013): *Výzkumná metoda v empirickém pedagogickém výzkumu, při níž je zkoumání podroben jednotlivý případ (např. žák, malá skupina žáků, jednotlivá třída, škola apod.), je detailně popsán a vysvětlován, takže se dochází k takovému typu objasnění, jehož při zkoumání týchž objektů v hromadném souboru nelze dosáhnout. Výhodou metody je možnost hlubokého poznání podstaty případu, nevýhodou omezenost zobecnitelnosti výsledků.*

Shrňme tedy kvalitativní výzkum jako přístup založený na jednotlivosti a hloubkových datech menšího počtu respondentů, kteří jsou podrobeni podrobnější analýze, do které ovšem spadají také jeho prožitky, nikoliv faktické údaje. Nevýhodou ovšem zůstává omezenost zobecnitelnosti výsledků, které tedy nemůžou být brány jako veřejně platné. Přínosem je tedy spíše popis konkrétního případu a situací, které mohou být spojené s jediným místem, respondentem či podmínkou.

Zvolený výzkumný design této práce je případová studie, která umožňuje *detailní studium jednoho či několika málo případů, čímž můžeme porozumět složitým sociálním jevům.* (Sedláček in Švaříček, 2014, s. 97) Dále jsou také důležité aspekty, na které poukazuje Yin a to, že případová studie a její předmět musí mít jasně vymezený prostor a čas, zkoumání probíhá v reálném kontextu. (Yin in Švaříček, 2014)

Badatel případové studie se snaží o komplexní porozumění všech aspektů jednoho celku a vztahů mezi částmi. Zároveň je studie vždy prováděna v přirozeném prostředí subjektu, pracuje s více informačními zdroji a užívá všechny dostupné metody sběru dat. Důležitým aspektem případové studie je také čas, který výzkumník tráví se subjektem, z čehož vyplývají pozitivní dopady na celou studii a její závěry se tak stávají komplexnější, pochopitelnější a snad i cennější. (Švaříček, 2014)

### **2.2.2 Metoda sběru dat**

Metodou sběru dat byl z důvodu možnosti větší míry svobody a přizpůsobení se konkrétnímu participantu vybrán hloubkový polostrukturovaný rozhovor. Otázky byly sice předem stanoveny, ale vedly participanty k větší šíři odpovědí a zároveň umožňovaly doptávání se na doplnění informací a dat. (Reichel, 2009)

Sociolog Jiří Reichel uvádí, že polostrukturovaný rozhovor *kombinuje výhody a minimalizuje nevýhody obou krajních forem rozhovoru, tj. nestrukturovaného a strukturovaného*. (Reichel, 2009, s. 111–112)

Výhodami polostrukturovaného rozhovoru můžou být chápány především flexibilita, možnost rychlé reakce na momentální situaci i na respondenta a využití jeho specifík. Komunikace je při tomto typu rozhovoru přirozenější než u strukturovaného rozhovoru, což vede k větší uvolněnosti participanta, a tedy i k opravdovějším závěrům z rozhovoru. Polostrukturovanost umožňuje hloubku rozhovoru, která nás kromě cíle může dovést také ke zjištění zcela neplánovaným a velice cenným a zároveň přehlednost díky připraveným otázkám, kterých se dotazující rámcově řídí. (Jeřábek, 1993)

Nevýhodou může být vnímána časová náročnost ze strany tazatele i respondenta, nesnadnost zvládnutí rozhovoru z pohledu přehlednosti a explicitnosti. V případě neorientace dotazovaného v problematice a v návazných tématech nastane situace přerušení rozhovoru a jeho váznutí či dokonce rozpadnutí, čímž bude rozhovor nekompletní a nepovede ke stanoveným cílům šetření. Zároveň je také nevýhodou následné vyhodnocování a analýza šetření, které jsou náročnější než u strukturovaného rozhovoru, ale zároveň snazší než u nestrukturovaného. (Jeřábek, 1993)



## 2.3 Popis výzkumného vzorku

Participantů šetření byli vybíráni na základě jasně stanovených parametrů, a to učitel z řady alespoň tří na sebe navazujících generací učitelů na základní škole, dále v určitém období zaměstnan na vybrané základní škole, která pro ně nemusela být nutně prvním učitelským pracovním místem, ale byla pro ně životně významná. Výběr byl v závěru velmi omezený na dvě rodiny splňující požadavky, jejichž šest členů se stalo účastníky výzkumného šetření, tedy výzkumným vzorkem. Cílem bylo popsat a najít možné shodné a odlišné znaky, které by ovšem nešly zevšeobecňovat, ale poskytly by zajímavý pohled na učitelkou profesi v mezigeneračním sdílení.

### Rodina Maškova

Nejstarší učitelkou generací této rodiny reprezentuje Stanislava (I.), která je dnes již v důchodovém věku 79 let. Dříve pracovala jako učitelka na prvním stupni základní školy se zaměřením na hudební výchovu. Její praxe trvala 38 let, v průběhu níž byla zaměstnána na čtyřech základních školách v Praze, na vybrané škole učila dvacet let. Vystudovala střední školu pedagogickou, která byla v její době dostatečným vzděláním pro vykonávání učitelky profesí.

Střední generaci reprezentuje Jana (II.), která je 58 let, ze kterých 34 působí jako učitelka na prvním stupni základní školy. Její užší zaměření je tělesná výchova, na kterou se zaměřila při svém studiu na vysoké škole pedagogické. Za dobu své praxe působila pouze na dvou školách, z toho na vybrané škole působí přes 25 let.

Nejmladší generaci představuje Dorota (III.), dvacet sedmi letá začínající učitelka s dobou praxe dva roky, před kterými působila krátce jako asistentka pedagoga. Celou svoji učitelkou kariéru prozatím strávila na vybrané škole, na které učí na prvním a druhém stupni anglický jazyk a občanskou výchovu, která je spolu s francouzským jazykem její vystudovanou aprobační na vysoké škole.

### Rodina Soudcova

První generace učitelky tradice této rodiny začíná u Valerie (I.), která i v důchodovém věku stále učila. Dnes v 82 letech je již na zaslouženém odpočinku po 44 letech praxe na pěti různých základních školách. Na vybrané škole vyučovala 30 let. Jejím zaměřením byl

první stupeň se zvýšenou hodinovou dotací pro hudební výchovu. Nemá vystudovanou vysokou školu, nýbrž učitelskou přípravnou výuku.

Prostředním členem rodiny Soudcovi je Marie (II.), které je 53 let. Učila již na třech základních školách celkem 16 let český jazyk, výtvarnou výchovu na druhém stupni a také působila jako výchovný poradce či kariérní poradce. Dnes přednáší na vysoké škole. Jejím vystudovaným oborem je pedagogika, český jazyk a vychovatelství, z pedagogiky si později doplnila také doktorské studium. Na vybrané škole vyučovala deset let.

Nejmladším členem této rodiny je Antonie (III.), která ve 25 letech již učila na dvou základních školách český jazyka a anglický jazyk na obou stupních základního vzdělávání. Celkem její praxe trvá již 4 roky. Participantka dokončuje magisterské studium na vysoké škole pedagogické v oboru Český jazyk a ruský jazyk se zaměřením na vzdělávání.

### **2.3.1 Charakteristika vybrané základní školy**

Vybraná základní škola se nachází na okraji hlavního města Prahy blízko přírodní rezervace, která odděluje městskou část se školou od shonu hlavního města. Tím je specifické prostředí školy, které by se dalo nazvat spíše klidnějším, ale přitom stále s dobrou dostupností do centra města a se všemi výhodami, které pro městské školy plynou. Zároveň má velkou výhodu v dostupné pěší vzdálenosti lesů a přírodní rezervace, které škola využívá pro sportovní aktivity, přírodopis a obdobně zaměřené exkurze.

Škola je středně velká s počtem žáků přesahujícím 400, kteří jsou do školy přiřazováni na základě spádovosti. K základní škole spadá také mateřská škola se šesti třídami. Škola je moderně vybavená, učitelé mají k dispozici IT učebnu, učebnu dílen, hudebnu, výtvarný ateliér a keramiku, cvičnou kuchyň, tělocvičnu, halu a venkovní hřiště a vybavené učebny jazyků. K dispozici pro výuku je také přes 100 iPadů a chromebooků, které pomáhají při digitalizaci výuky, stejně tak jako přítomnost interaktivních tabulí v každé učebně. Ve školní budově je také jídelna.

Škola má jenom jednu budovu, což je výhoda v přesunu žáků, kteří, stejně jako pedagogové, navštěvují různé učebny a nezůstávají ve své kmenové třídě, ovšem omezuje to kapacitu školy. Za posledních 20 let bylo přistaveno další podkrovní patro, které kapacitu zvýšilo,

stejně tak jako dvě venkovní učebny sloužící primárně pro menší skupiny žáků. Na škole momentálně působí 42 pedagogů, 21 asistentů a 8 vychovatelů.

Celkově je škole asi nejspecifičtější svým prostředím, které spojuje výhody města i venkova a které vytváří zajímavé učící příležitosti.

## **2.4 Sběr dat a jejich analýza**

Sběr dat od jednotlivých participantů probíhal od června 2023 do ledna 2024 a to v několika fázích. S každým participantem bylo vedeno několik rozhovorů, které probíhaly osobně. Z rozhovorů byly se souhlasem účastníků pořizovány audio záznamy a zároveň byly také zaznamenány pomocí poznámek. Všechny tyto záznamy byly posléze analyzovány. Každý rozhovor vyžadoval doplnění, které vyplynulo z rozhovoru s jiným participantem, a proto byly rozhovory vedeny několikafázově. Otázky nebyly z důvodu různých zkušeností participantů a nestandardizované povaze rozhovorů shodné, ale odvíjely se právě od osobních znaků participantů, od cílů práce a směřování samotného rozhovoru. Odvíjely se ovšem od předem stanovených otázek a okruhů.

Analýza probíhala po ukončení prvního kola rozhovorů a byla prováděna za pomoci shodných a odlišných znaků, které z rozhovorů vyplynuly, a které byly doplňovány a rozebírány detailněji v dalších fázích rozhovorů. Pro lepší pochopení a jasnost výpovědí budou kapitoly děleny dle vybraných znaků, které z rozhovorů vyplynuly, do nichž budou zapojeny autentické výroky participantů.

## **2.5 Interpretace dat**

Interpretace dat byla provedena na základě shodných a odlišných znaků, které byly stanoveny na základě rozhovorů. Tyto znaky jsou řazeny do jednotlivých kapitol a jsou popisovány na základě jednotlivých výpovědí participantů. Pro větší autentičnost a výpovědní hodnotu jsou do interpretace zařazovány autentické výňatky z rozhovorů s participanty, které jsou vyznačeny kurzívou.

### **2.5.1 Výběr povolání, vliv na výběr**

První znak, který byl porovnáván, se týkal otázky výběru povolání, toho, kdo výběr povolání ovlivnil ať už negativně či pozitivně, ale také toho, zda se v životě participantů vyskytl někdo, kdo by jim učitelskou profesi vymlouval.

Začněme tedy nejstarší generaci, která je reprezentována Stanislavou (I.) z rodiny M. a Valerií (I.) z rodiny S. Stanislava (I.) si učitelskou profesi zvolila z toho důvodu, že měla pocit, že se jedná o perspektivní zaměstnání, které je společnosti užitečné a také poměrně prestižní. Byla z rodiny střední vrstvy, kde učitelskou pozici brali jako dobrou pracovní příležitost. Matka, otec ani nikdo jiný jí podle jejích slov práci nevymlouval. *Měla jsem vždy pocit podpory od všech kolem mě. Ani od přátel jsem nikdy neslyšela nic rozmlouvavého.* Zároveň Stanislavu (I.) také bavila práce s dětmi a s lidmi obecně. Proto se dala ve svém studiu tímto směrem a začala pracovat jako učitelka. Valerie (I.) pochází spíše z nižší vrstvy, její matka pracovala jako skladnice a otec byl obuvníkem. Učitelské povolání pro ně tedy představovalo úctyhodnou profesi se samými výhodami. *Naši měli ze mě vždycky spíš radost. Teda aspoň co se týče práce. Dostudovala jsem a měla jsem podle nich dobrou pozici, i když jsem začínala jen s 11 hodinami výuky spíše jako pionýrská vedoucí než učitelka.* Zajímavé je, že i oba její bratři se dali na studia a dokonce oba vystudovali i vysokou školu. Valerii (I.) stačila k vykonávání vysněné profese, již od malička chtěla pracovat s dětmi a učit je novým věcem, střední škola se zaměřením na pedagogiku.

Jana (II.) ze střední generace uvádí jako velký faktor ve výběru své profese vliv matky učitelky. *Už jako malá holka jsem si hrála na učitelku se všemi svými hračkami. Chtěla jsem být jako máma, která mě často vodila do své třídy, opravovala jsem s ní testy a jezdila na školy v přírodě.* Již v 18 letech se tedy stala pionýrskou vedoucí, práce s dětmi ji bavila a tak po střední škole vystudovala vysokou školu pedagogickou. Nezmínila nikoho, kdo by jí práci vylouval, *i když je fakt, že máma asi nebyla úplně nadšená. Měla pocit, že bych mohla dělat něco trochu lepšího a ne tak náročného.* Mariina (II.) cesta k učitelství byla složitější. Nechtěla se po vzoru matky stát učitelkou, a proto vystudovala střední školu ekonomickou. *Nechápu, jak jsem mohla na něco takového jít, chtěla jsem na uměleckou, ale to nějak nevyšlo. Bylo to pro mě úplně mimo a počítání bylo zlým snem.* Po střední škole nevěděla co dál, nemohla nepracovat, jinak by byla považována za příživníka, a tak zkusila to, co z rodiny znala. Šla na rok učit a hned do deváté třídy. Zde zjistila, že ji učení baví. *Nevnímala jsem to vůbec jako práci, byla to spíš zábava.* Rozhodla se jít s kamarádkou na vysokou školu pedagogickou, což matce oznámila jako hotovou věc. *Brala jsem to tak, vždy si dělala, co chtěla a já svým dětem do života nemluvím.* (Valerie (I.), matka Marie)

Výběr Doroty (III.) byl dle jejích slov zpočátku jasný. *Od babičky i mámy jsem znala učitelství prvního stupně. Opravovala jsem testy, učila jsem plyšáky, ale to se pak změnilo na střední škole. Chtěla jsem být socioložkou.* Na gymnáziu jí ale také dali pozitivní vzory učitelé, a tak se nakonec rozhodla jít na vysokou školu pedagogickou. *Myslela jsem si, že si po těžkém gymplu odpočinu na lehkém ped'áku a po roce se uvidí. Ale začalo mě to bavit.* Nakonec pedagogickou fakultu dostudovala a stala se učitelkou na druhém stupni. *Ani babička ani máma z toho nadšené moc nebyly. Máma hodně chtěla, aby ze mě byla právnička, ale když jsem se rozhodla, tak mi to nevymlouvaly, to ne.* Antoniin (III.) výběr byl podobný. *Vždycky jsem říkala, že ze mě učitelka rozhodně nebude, teď se tomu všichni spolužáci smějí, ironie.* Chtěla jít studovat dětskou psychologii, ale nepodařilo se jí zvládnout přijímací zkoušky a záložní přihlášku měla podanou na pedagogické fakultě. Po roce zjistila, že ji studium baví, což ještě posílily praxe na školách. *Měla jsem pocit, že můžu být kreativní, jsem v profesi svobodná a jsem v kontaktu se zajímavými lidmi. Taky mě všichni učitelé na praxích chválili, jak mám učitelství v krvi, to se těžko odmítá.* Vliv tedy měly asi nejvíc okolnosti, ale i rodinná tradice. *Babička nikdy nikomu do ničeho nekecá, mamka byla zprvu nesvá, asi se bála, že to nezvládnou nebo nevím. Ale když jsem byla nadšená, podporovala mě.* Kromě rodinného vlivu ale zmínila také vliv přátel, kteří ji profesi spíše rozmlouvali z důvodů finančních a národnostních. *Já bych ty děti musel mlátit, to je asi nejčastější věta, co mi někdo řeknu, když zjistí, co dělám.*

Výběr profese je tedy u participantů založen na pozitivěch učitelství, na smysluplnosti práce, okolnostech, ale také na rodinné tradici a mezigeneračním sdílení.

### **2.5.2 Negativa a pozitiva profese**

Z rozhovorů kupodivu vyplývá, že pozitiva a negativa učitelského povolání se v generačním vnímání v mnohém neliší. Spíše se jedná o různé osobnostní pohledy, ovšem ani ty se moc neliší.

Jako pozitivní uvedli všichni participanté práci s dětmi, kreativitu a různorodost. Dále také svobodu v činnostech, které si sami mohou plánovat a určovat. Dorota (III.) uvedla, že jí učitelství přináší naplnění a že jí také baví setkávání se s dalšími lidmi mimo žáky. Antonie (III.) a Jana (II.) shodně uvedly jako výhodu zábavu a legraci, kterou jim práce přináší, díky čemuž zapomínají na okolní svět a své případné osobní problémy. Obě se také shodují

v přínosném sebevzdělávání, které po nich práce vyžaduje. Pokud je kurz či webinář na úrovni, dokážu si odnést mnoho nového, a to jak v oborech, tak co se týče metod a didaktiky. *Vím, že pokud něco hned vyzkousím a bude mi to fungovat, pravděpodobně to zapojím do své praxe pravidelně.* (Jana (II.)). Antonie (III.) navíc uvádí to, že díky svým žákům udržuje krok s trendy a s mladou generací. *Je mi 25 a už teď mám pocit, že se vůbec nevyznám v tom, co se jim líbí. Vždy mi do třídy přinesou něco nového. Já učím je a oni učí mě. Je to fascinující, jak se vše mění, něco se objeví, něco zmizí a něco se vrací.*

I negativa učitelské profese se ve výpovědích participantů v mnohém shodují. Kromě financí, které zmínilo 5 z nich, je to také časová a psychická náročnost. *Mám pocit, že nestíhám nic jiného, jsem ve škole, pak jdu domů, dělám si přípravy a po nich jsem tak unavená, že jdu hned spát. Nebo usnu u filmu, to je poslední dobou standard. A ráno do školy, vytisknout materiály a do hodiny. Jsem opravdu vyčerpaná.* (Dorota (III.)) Antonie (III.) Dorotu (III.) doplňuje, ale ještě uvádí emocionální náročnost a nemožnost relaxování. *Každý žák má nějaký problém a něco řeší. Když to řeší se mnou, je toho někdy tolik, že jsem emočně úplně na kraji. Na tyhle problémy a nebo i jen na to, co budu zítra učit myslím neustále. Je pro mě fakt těžké vypnout.* Stanislava (I.) naproti tomu uvádí jako negativum nutnost vyplňování formulářů, matriky a podobné papírování, které jí prý velmi vyčerpávalo. Marie (II.) jako jediná zmínila neprestižnost učitelského povolání, kterou vnímá ve společnosti. *Jednou jsem byla na školním srazu, kde jsem se bavila se spolužákem. Zeptal se mě, co vlastně dělám. Když jsem mu řekla, že jsem učitelka, řekl mi větu, kterou si pamatuji do dnes: „No počkej, ale vždyť ty jsi byla vždycky docela chytrá holka, ne?“ To se mi stává pořád. Všichni mají pocit, že učitelem může být každý a že všichni ví, jak na to, když seděli v lavici x let.*

Dalo by se říci, že pozitiva a negativa učitelské profese uváděli participanté obdobně. Všechny respondentky uvedly, že u nich mnohem víc převažují pozitiva profese, a to hlavně naplnění a smysluplnost toho, co v životě dělají.

### **2.5.3 Výběr konkrétní základní školy**

Výběr pracovního místa probíhal dle rozhovorů u každého participanta jinak a velmi se odlišuje také generačně. To je ovlivněno primárně dobou, ve které participant nastupoval do zaměstnání na konkrétní základní škole.

Starší generace shodně vypověděla, že obě byly do této konkrétní školy umístěny pomocí tzv. umístěnek, které jim určily budoucí pracoviště bez větší možnosti výběru. Obě dostaly umístěnku v blízkosti bydliště, jedna v okruhu kilometru a druhá v dojezdové vzdálenosti třiceti minut od domova. V době, kdy se mohly rozhodnout o dalším místě zaměstnání, tedy v době ukončení platnosti tzv. umístěnek byly obě na této základní škole spokojené. *Já už jsem nechtěla jít nikam jinam, měla jsem tu školu ráda, znala jsem kolegy a věděla jsem, co čekat od vedení.* Stanislava (I.) zde učila až do odchodu do důchodu, Valerie (I.) byla dána výpověď v 70 letech, po které ještě jeden rok vyučovala na jiné základní škole. Přejít bylo pro ni ovšem náročný z hlediska věku, nových žáků i jiných metod a technologií, a proto po roce odešla na odpočinek. *Viš co, jít v tomhle věku na novou školu, v jiné části města je náročný a ještě k tomu v téhle době, kdy já už se vůbec neorientuju v trendech. Všichni kluci řešili malé skejty, se kterými prostě jezdili po rampách. Musela jsem se učit práci s interaktivní tabulí a prezentacemi, to po mě tady (na vybrané ZŠ) nikdo nechtěl.* Obě vzpomínají na vybranou školu spíše pozitivně, i když Valerie (I.) bere výpověď jako křivdu, a nazývají ji svým oblíbeným pracovištěm. Stanislava (I.) bezvýhradně *Byla to skvělá škola, plná dobrých pedagogů zaměřených na obecný přehled ale i hru, hudbu atp.,* Valerie (I.) ještě zmiňuje oblíbenost předešlého pracoviště, školy pro žáky s poruchami pozornosti, kde měla možnost menšího počtu žáků ve třídě, výuku v blocích s velkým zapojením herní činnosti a venkovní výuky. *To bylo něco úplně jiného, vlastní třída, 12 dětí s poruchami pozornosti, vše jsem si řídila sama. Měli jsme velkou terasu, kam jsme se chodili vyřádit, aby se potom mohli zase něco učit. Spolupracovala jsem tu také s dr. Matějčkem, který se o tyto děti zajímal, když se jim ještě nedávala nálepka ADHD.*

Střední generace, tedy Jana (II.) a Marie (II.), si již mohla místo zaměstnání zvolit naprosto svobodně. Jana (II.) zmiňuje velký vliv matky Stanislavy (I.), která na škole působila. *Po mateřské jsem se nechtěla vrátit, protože všichni mě blízcí odešli. A máma byla tady, nabízela uvolněné místo a já po tom skočila.* Jana (II.) byla po jedné pracovní zkušenosti ve školství a po mateřské dovolené a využila tedy možnosti využít školy, kterou přes matku znala a zároveň věděla, že ředitel vede školu dobře a sportovně, což bylo Janě (II.) velice sympatické. Dle jejích slov *dobré vedení školy je základ úspěchu učitele, zvláště méně zkušeného.* Marie (II.) uvádí podobnou zkušenost, i když méně zdůrazňuje vliv matky působící na škole. Sama byla žákyní této školy, měla na ni hezké vzpomínky a také byla po

mateřské dovolené. Její starší dcera nastupovala do této školy do první třídy a tak pro ni bylo praktické nemuset se přesouvat daleko od bydliště a škol jejich dětí. *Po cestě do práce hodit mladší do školky a se starší do školy společně mi celé zabralo maximálně 15 minut, to bylo unikátní.* Dalším důvodem pro výběr této školy byla dosavadní zkušenost, kterou měla z velké školy blíže centru Prahy, která jí nevyhovovala. Měla tedy zájem o menší školu s větší možností venkovní výuky a návštěv přírodních parků. *Chtěla jsem něco menšího, klidnějšího. Méně dětí a kolegů, více přírody a klidu pro zkoumání věcí kolem nás. Tady byl pedagogický sbor s 15 učiteli, to byla skoro rodina.*

Nejmladší generace obou rodin je překvapivě podobná předchozí. Dorota (III.) dokončila v lednu magisterský program pedagogické fakulty, ovšem necítila se dostatečně kvalifikovaná pro učitelské povolání, ze kterého měla obavy. I přesto si hledala práci na pozici učitelky, ale žádná se nenabízela v polovině školního roku. Její matka Jana (II.) jí nabídla místo asistentky na vybrané základní škole, což ovšem odmítla z důvodu obavy z protekce a nekvalifikace. *Nechtěla jsem mít pocit, že mě někam protlačila máma. Chtěla jsem si po škole odpočinout a sama sobě dokázat, že to dám.* Potom ji ovšem se zájmem oslovila sama ředitelka školy, se kterou si domluvila schůzku a po ní se rozhodla místo přijmout. *Šárka (ředitelka ZŠ) mě pozvala sem, byla hrozně kamarádká, vše mi ukázala. Od kamarádky vím, že není běžné mít ani tabuli na fixy a tady prostě IPady k dispozici, interaktivní tabule. To a dobrá káva v ředitelně mě dostaly.* Po zkušenosti v asistentké pozici se na této škole stala učitelkou druhého stupně v oboru anglického jazyka a občanské výchovy. Antonie (III.) v době, kdy ji oslovila ředitelka dané základní školy s nabídkou práce, studovala na vysoké škole pedagogické a na částečný úvazek vyučovala český jazyk. Nabídka práce učitelky češtiny na škole, kam jako žák devět let docházela, na které učily její matka a babička, a která se nachází v blízkosti jejího bydliště ji nejprve zaskočila, ale potom tuto nabídku s radostí přijala, nejprve na částečný a potom na plný úvazek. *Bála jsem se, že nezvládnou dát dohromady studium a výuku. Ale když mi ředitelka nabídla 2 osmé třídy, tedy podle mých představ jedna příprava pro dvě výuky, byla jsem naivní, a vyšla mi vstříc úplně se vším, ani jsem ji nemohla odmítnout. Díky Bohu za to!*



Jak je z rozhovorů patrné, v počátcích se jednalo spíše o náhodný nástup na pracoviště, v nástupnických generacích byl patrný vliv matky a také dobré jméno školy a vedení, či kvalita vybavení. Vše toto ovlivnilo participanty k výběru konkrétní základní školy.

#### **2.5.4 Vstupní podmínky**

Vstupní podmínky se u participantů lišily a to primárně mezi generacemi. Odlišnosti byly způsobené primárně odlišnými prostředky a technologiemi, které měly participanti k dispozici. Dále se také lišila výše finančního ohodnocení. Valerie (I.) uvádí nástupní plat okolo 800 korun, ovšem jak sama uvedla *v té době jsem si za to pořídila asi podobně jako za dnešní učitelský plat*. Valerie (I.) ani Stanislava (I.) dle svých slov neměly ve svých začátcích žádného provádějícího učitele, vše si musely zařídit samy. Jana (II.) uvedla velmi milé kolegyně, které ji na začátku její kariéry hodně pomohly. *Pamatuji si, že jsem měla k dispozici meotar, KP8 a můj plat byl 1750 korun*. Na konkrétní škole při svém nástupu měla jako učitele v paralelní třídě právě Valerii (I.), která jí hodně pomohla s návratem po mateřské, radila jí, co a jak a stala se pro ni autoritou. Marii (II.) dle jejích slov pomohla nejvíce asi kolegyně učitelka českého jazyka a také pan zástupce, který se zajímal a snažil se pomoci. Dorotě (III.) byl uvádějící učitel přidělen, nicméně více ji pomohlo vedení školy a kolegyně v kabinetu. Naprosto stejnou situaci popsala i Antonie (III.). Jejich nástupní plat činil zhruba 26 800 Kč. Vstupní podmínkou pro střední a mladší generaci také bylo vystudování pedagogické fakulty v daném oboru, zatímco pro starší generaci bylo dostatečné středoškolské pedagogické vzdělání.

#### **2.5.5 Spolupráce se členem rodiny v roli kolegy**

Popisovaná situace, kdy se dva členové rodiny stanou kolegy na pracovišti jedné školy, nastala u pěti participantů. Antonie (III.) s nikým ze své rodiny nepracovala, ovšem momentálně je ve stejném pracovním kolektivu s Janou (II.) a Dorotou (III.), může tedy hodnotit jejich spolupráci a zároveň se ve škole nachází několik bývalých kolegů její matky a babičky.

Stanislava (III.) a Jana (II.) spolu sdílely pracoviště čtyři roky, po nichž Stanislava (III.) odešla do důchodu. Obě byly třídními učitelkami na prvním stupni a tudíž sdíleli i náplň práce, ovšem dle slov obou participantek ke sdílení docházelo zřídkakdy. Jana (II.) uvedla *občas jsem si k mamince chodila pro rady, ale bylo to jen málokdy. Ve škole jsme se*

*potkávaly, ale většinou jsme byly obě ve spěchu. Janě (II.) se naskytlá příležitost vyzkoušet si podobnou situaci i s dcerou Dorotou (III.), se kterou pracují na stejné základní škole již dva roky. Jejich spolupráce probíhá spíše v domácím prostředí a je oboustranná. D. je velmi samostatná, na začátku se neradila o ničem, ale tento rok ode mě převzala třídu při přechodu na druhý stupeň, tak si nechala poradit ohledně žáků a rodičů, s třídními pravidly, kázní apod. Dorota (III.) prý naopak pomáhá matce v oblasti technologií a moderních metod, kterým se Jana (II.) ráda přiučí. Ráda chodí na semináře, webináře a učí se novým věcem. Nedávno byla i v Londýně, já už se na to moc necítím, takže si radši poslechnu shrnutí toho, co jí připadá smysluplné. Dorota (III.) si dle svých slov myslela, že se s matkou budou potkávat ve škole častěji, ale moc často se to nestává. Občas si domluví stejný čas na oběd. Zajímavostí z tohoto vztahu také je, že dle Jany (II.) se jejich vztahy s Dorotou (III.) utužily, mají společná témata a známé. Našly jsme si přátele mezi kolegy, se kterými občas chodíme do divadla na koncerty a tak. To jsme s Dorotou dříve nedělaly. Je to moc fajn.*

Marie (II.) a Valerie (I.) společně učily na jedné škole, ze které také ve stejný čas odešly. Ovšem moc se prý na pracovišti nepotkávaly, jelikož Valerie (I.) učila na prvním stupni a Marie (II.) na druhém, tudíž neznaly stejné žáky. Radily se prý také jen výjimečně, protože řešily odlišné problémy. Potom ovšem nějakou dobu také sdílely kabinet, kde si mohly být na blízku, plánovat tak vedlejší činnosti jako programy pro děti. Při sdílení kabinetu si také sdílely i informace o žácích hlavně při přechodu z páté do šesté třídy. *Ale máma nikdy nenálepkovala nebo nenadávala, spíše sdílela různé potřeby a tipy na nečekané situace.*

Dalšími dvojicemi, které se při svém působení na konkrétní škole potkaly, jsou Jana (II.) a Valerie (I.) a Jana (II.) s Marií (II.). Valerie (I.) pomohla jako zkušenější učitelka v paralelní třídě Janě (II.) s adaptací na nové prostředí a také s návratem do školství po mateřské. *Byla pro mě nenahraditelná, dostala jsem od ní rady, které mám v hlavě dodnes.* Dodnes se rády potkají, ale nejsou z nich přátelé, jejich vztah se podobá spíše mentorovi a učeníkovi, který chová velký respekt ke zkušenějšímu. Vztah Jany (II.) a Marie (II.) je odlišný, jsou podobně staré a i přes to, že jedna učí na prvním stupni a druhá dříve na druhém a dnes na vysoké škole, jsou stále dobrými přáteli. *Nevídáme se moc často, ale vždy si na sebe najdeme párkrát za rok čas, abychom si řekly, co je nového.* Sdílely spolu projekty, mimoškolní aktivity a informace o žácích.

Dnes jedno pracoviště sdílí také Antonie (III.) s Dorotou (III.) a Janou (II.). *Vnímám to, že jsou příbuzné, občas z toho vzniknou legrační momenty, ale spíše to není podstatné.* Jana (II.) byla také pět let třídní učitelkou Antonie (III.), *dodnes Janě ani přes nespočet nabídek nedokážu tykat.* Jejich vztah je tedy velice specifický a založený na respektu. Dorota (III.) a Antonie (III.) jsou vrstevnice, obě pracují na druhém stupni, a tak mají více společných témat. Rády si sdílí neúspěchy a úspěchy, rady a tipy, či informace o žácích. I přes to, že je škola poměrně malá, se ale potkávají málokdy. *Někdy se jen tak nepotkáme klidně čtrnáct dní.* Sdílení je pro ně velice cenné a považují jej za základ své profese.

### **2.5.6 Problematika členů rodiny v jednom pracovním kolektivu**

Jeden pracovní kolektiv a v něm více členů jedné rodiny není nic neobvyklého ani ve školním prostředí. Ovšem může to způsobit jisté nepříjemnosti. Dle participantů ani u jednoho z nich nikdy nenastala situace, kdy by tento problém vznikl mezi členy rodiny. Spíše se jednalo o někoho z kolegů či rodičů. *Žáci to brali vždy spíše pozitivně, někdy jim to přišlo skvělé, někdy legrační.* Občas se dle rozhovoru stalo, že si některý kolega na začátku Mariiny (II.) kariéry přišel postěžovat k její matce, která ovšem takový hovor vždy rychle ukončila. *Nechápala jsem, proč by měl někdo chodit za mnou. Marie je dospělá a pokud má někdo s něčím problém, měl by jít rovnou za ní. Naštěstí to rychle přešlo a takové věci se neopakovaly.* Jana (II.) občas slýchá, že je Dorota (III.) příliš mladá na pořádání velkých zájezdů, například do Velké Británie, nebo že jsou její metody příliš moderní. *Občas mě tím někdo zaskočí u oběda, ale stává se to méně a méně. Máme progresivní vedení, které je rádo za každý nový vítr.* Dle rozhovorů, takové situace zažívají matky s mladými dcerami v pozici začínajícího učitele a jen výjimečně později či naopak. *Jednou za mnou přišel rodič, jehož dítě jsem měla ve své třídě a mladší dítě učila máma. Říkal mi, jak je striktní, přísná a tak. Jasně jsem mu dala najevo, že to nechci poslouchat a že to ani není důvod naší schůzky.* Nikdo z ostatních participantů si na jiný konkrétní případ nevzpomněl.

### **2.5.7 Problematika generačního sdílení profese pohledem žáků**

Z povahy práce není možnost využít rozhovory žáků, ovšem na tuto problematiku naráželi participanté opakovaně. Nejvíce bylo toto téma zmiňováno u Marie (II.) a Antonie (III.), které tuto situaci prožívaly ještě intenzivněji. Marie (II.) se totiž stala na čtyři roky nejen matkou Antonie (III.), ale také její učitelkou. Marie (II.) totiž kromě vystudovaného českého

jazyka učila také výtvarnou výchovu. Protože byla škola malá, učila výtvarnou výchovu obě třídy a tedy i své dvě dcery. *Naštěstí to byla jenom výtvarka, jednou týdně a zároveň nenáročný předmět založený na kreativité a představivosti. Dávala jsem z výtvarky samé dobré známky, takže s pocitem nadržování od spolužáků nikdy nebojovaly.* I tak ale tato nová pozice představovala mnoho výzev. Dle slov Antonie (III.) bylo opravdu zvláštní nazývat svoji matku paní učitelkou, ale ještě horší bylo to, aby jí vykala. *Představte si to, paní učitelko šlo samo, ale vykání? To byl boj.* Ovšem Marie (II.) to nevyžadovala, nechala na dcerách, jak ji budou oslovovat. Obě dcery si vybraly cestu odtržení od mateřské pozice a zapojení se do standardu. Tato situace se neobjevila pouze před dcerami Marie (II.), ale také před kamarádkami jejích dcer, které ji samozřejmě na návštěvách v jejich domě oslovovaly křestním jménem. *Trošku jsem se obávala toho, jak to v té šesté třídě pochopí. Ale bylo to úplně automatické. Historika za všechny, jdu po schodech a povídám si o výtvarném umění s kamarádkou mé dcery – žákyní, vyká mi a oslovuje mě paní učitelko, vyjdeme z budovy a ona řekne: „Marie, mohla bych odpoledne přijít za A. do bazénu?“ Budovu školy jsme opustily, Role se změnila, mluva se změnila. Úplně automaticky.* Dle slov Antonie (III.) to nikomu z jejích kamarádů ani spolužáků nepřípadalo divné, či nepatřičné. Co jí bylo nepříjemné, bylo ale hodnocení učitelů, které její spolužáci dělali. Některé učitele totiž znala i jako kamarády své matky a měla k nim tedy trošku bližší vztah než ostatní. *Nerada jsem slyšela, že někdo někoho nesnáší nebo tak. O mamce to naštěstí nikdy nebylo. Nevím, jestli proto, že byla moje máma a nebo proto, že učitele výtvarky prostě moc neřešíte. Všichni vždycky říkali, že je fajn nebo i lépe.* Podle slov Marie (II.) to bylo o trošku těžší ve třídě mladší dcery, kde s některými žáky měla spory. Navíc byla mladší dcera temperamentnější a občas některý z kolegů nedokázal odlišit třídní schůzky od obědu v jídelně či chůzi po chodbě. *Občas někdo přišel se špatnou známkou, kázeňským problémem, poznámkou a tak. Nechácala jsem, proč mi to u toho jídla říkají, copak chodí s ostatními rodiči na oběd a sdělují jim takové informace?*

I přesto ale hodnotí obě participantky tuto zkušenost pozitivně a mají z ní velmi pozitivní zážitky a vzpomínky. *Není to asi ideální situace, ale zpětně to hodnotím jako docela zábavné.*

### 2.5.8 Vnímání učitelské profese pohledem participantů

Všechny rozhovory se v některých momentech dotkly otázky toho, jak vnímá učitelskou profesi společnost, někdy i v proměnách času a jak ji vnímají sami učitelé. Někteří participanti mluvili přímo o prestiži profese, kterou vnímají či nevnímají mezi lidmi kolem nich, jiní dokonce i sami ohodnotili, jak vnímají profesní standardy a budoucnost. Jak bylo již zmíněno výše, někteří lidé mají dle participantek pocit, že učitelské povolání není složité a navíc že je neprestížní. *Často slyším jako odpověď na to, že jsem učitelka reakci typu: „Tak to máš dobrý. Ve dvě končím, dva měsíce prázdnin a spousta volna v průběhu roku.“ Někteří zase tvrdí, že zase říkali, jak vám přidali peníze a vy si stejně furt stěžujete.* Jana (II.) uvedla, že když nastupovala, měla největší obavy z rodičů a z komunikace z nich, což se později ukázalo jako neopodstatněné a že u nich vnímala úctu ke své pozici. *Vážili si nás, to se podle mě změnilo po revoluci.* Participantka ovšem nedokázala říci, proč tomu tak dle jejího názoru je. I Valerie (I.) má pocit, že se vztah učitel-rodíč-žák ke konci její kariéry změnil, ale nevnímá jej až tak extrémně jako Jana (II.). *Něco se změnilo, rodiče s námi častěji komunikovali a více se zapojovali do chodu školy. To vedlo k tomu, že měli pocit, že učení rozumí a tak kladli na učitele větší nároky.* Dorota (III.) ani Antonie (III.) porovnání v čase zatím nemají, ale obě zmínily, že mají vždy z komunikace s rodiči jistou obavu. *Zvlášť na začátku, když jsem přebírala třídnictví, jsem se hodně bála. Nevěděla jsem, co budu říkat a byla jsem hodně nervózní. Teď je to už lepší.*

Při rozhovorech bylo také rozváděno téma a doporučování či rozmlouvání učitelské profese dceři, které se zpětně jeví hodně překvapivě. Dvě generace čtyř matek shodně uvedly, že ani jedna z nich tuto profesi svým dětem přímo nedoporučovala, některé naopak. Jana (II.) byla ze svých odpovědí trochu zaskočena, vypadalo to, že si není jistá, zda chce tuto informaci sdílet. *Nedoporučovala jsem jí to, chtěl jsem, aby šla na práva. A to hned z několika důvodů. Peníze za tu naši práci opravdu nejsou nic moc a vím, že pro mě jako samoživitelku, bylo vyjití opravdu náročné. Ale ještě důležitější byl můj pocit, že moje jediná dcera má na víc, než na tuhle neprestížní dřinu, kterou dělám já.* Obdobně i když ne tak striktně negativně vnímá svoji profesi i druhá představitelka střední generace Marie (II.). Ani ta své dceři učitelství přímo nepropagovala. *Antonie se stát učitelkou nechtěla, tak jsem to moc neřešila. Ale na pedáku ji to začalo bavit. Překvapilo mě to, měla jsem pocit, že má na něco lepšího.* Obě ale shodně uvádí, že ve chvíli, kdy se dcery rozhodly a začaly profesi vykonávat, měly

jejich plnou podporu, což potvrzují jak Dorota (III.), tak Antonie (III.). *Máma chtěla, abych si vydělávala víc, ale když jsem se rozhodla, nepadlo o jiné cestě ani slovo.*

Stanislava (I.) prý své dceři povolání nerozmlouvala, ale radost zprvu také neměla. *Máma mi říkala, že je to fajn práce, ale musím pro to být stvořená. Když viděla, že mi to jde a baví mě to, byla jen ráda.* Valerie (I.) vypověděla, že na život dcery v tomto ohledu neměla vliv, protože se sama rozhodla. *Myslela jsem si, že z ekonomky půjde pracovat do nějaké velké firmy a bude tam vařit kávu, počítat výdělek a sama si odnese domů pěkné peníze. Zpětně ale vidím, že by to nebylo nic pro ni.* Ovšem v roli babiček mluví Valerie (I.) i Stanislava (I.) odlišně. Obě prý byly rády, že vnučky pokračují v rodinné tradici. *Stanislava byla šťastná, že je její vnučka učitelka. Měla pocit, že založila dobré řemeslo pokračující v rodině.* (Jana (II.)) *Babička měla fakt radost, když jsem šla na ped'ák a ještě větší, když jsem tady začala učit. Myslím, že je doted' pyšná, když potká někoho ze školy a on mě chválí.* (Antonie (III.))

Z rozhovorů by se tedy dalo vyvodit, že v těchto dvou rodinách bylo shodně vnímáno nastoupení dcery do učitelské profese a to spíše negativně, z pozice babičky již tento výběr schvalovaly a naopak je plnil nadšením.

## **2.6 Závěry vyvozené na základě kvalitativního výzkumného šetření**

Po zmapování problematiky předpokladů a podmínek pro vykonávání učitelské profese a učitelské profese jako takové byly vedeny rozhovory v nestandardizované formě. Otázky byly pokládány šesti participantům a byly formulovány tak, aby obsahovaly konkrétní oblasti zájmu. Některé otázky nebyly předem formulované a vyplývaly z odpovědí participantů, čímž se přibližovaly hlouběji k předmětu šetření. I z tohoto důvodu se některá zjištění u konkrétních participantů po prvním kole lišila, a proto bylo zapotřebí k ujasnění některých podrobností a pohledů vést další kola rozhovorů, která fungovala obdobně jako kolo první.

Z interpretací dat dle jednotlivých znaků vyplývají následující závěry, které ovšem nelze chápat jako obecně platné z důvodu povahy výzkumu i výzkumných otázek práce, které zněly:

Jak je vnímáno mezigenerační pokračování učitelské profese na stejné základní škole samotnými učiteli sdílejícími tuto profesi?

Mezigenerační vnímání učitelské profese bylo participanty nahlíženo generačně poměrně shodně. Matka své dceři učitelskou profesi, kterou sama zastává spíše nedoporučuje, a to primárně z uváděných důvodů velké časové a emoční náročnosti, nízkého finančního ohodnocení a pocitu malé prestiže. Ovšem pokud se jedná o prarodiče a vnouče, tento stav se mění, možná z důvodu jistého odstupu či pocitu nástupnictví, který ovšem v lidech vzbuzuje vědomí vlastního konce profesní dráhy či snad i celého života. Po čase působení nástupnické generace v dané profesi se pocity matky mění a začíná být na svého nástupce hrdá a pyšná, pocity prarodiče jsou i nadále pozitivní. Nejmladší generace, která se mohla touto otázkou zabývat prozatím pouze teoreticky, shodně uvádí možnost doporučení učitelství svým potomkům, ovšem záleží jim hodně na osobnostních rysech dítěte, které jsou dle nich rozhodující.

V jakých rovinách a na jakých principech funguje předávání zkušeností v rodinné linii učitelů?

Mezigenerační sdílení učitelské profese je dle odpovědí participantů založeno na známosti prostředí, ve kterém se pohybují rodiče respondenta, to, jak rodič svoji profesi vnímá, jak o ní hovoří. Je to tedy oblast, kterou nástupce zná a prostředí je mu známé, ví, co ho čeká. Zároveň je ovšem patrné, že v některé fázi života, často v době dospívání, se mladší generace proti rodičům vymezuje, a to i ve volbě povolání. Tento jev uvedli tři ze čtyř participantů, kteří také shodně uvádějí jako velký faktor vliv okolností, jako například neúspěch při přijímacím řízení na jiný obor, či náhodnou nabídku práce po ukončení střední školy. V obou uvedených případech postupně došlo k zalíbení v dané příležitosti, která nakonec vedla k práci v učitelském prostředí.

Společné pracoviště vnímají všichni participanti spíše kladně. Jedna dvojice uvádí posílení jejich vztahu, druhá více společných chvil či společné sdílení témat a problémů, které jim přineslo uspokojení a podporu. Ovšem někteří ho jako výhodu nevnímají, protože z toho plynou nepříjemné situace založené hlavně na vztahu s ostatními kolegy a jejich vnímání tohoto nového uspořádání.

Jak popisují jednotlivé generace začátek svého působení na základní škole?

Prvotní působení na základní škole bylo u každého participanta v něčem odlišné, shodují se ovšem v nepřehlednosti učitelských povinností a nefunkčnosti pozice uvádějícího učitele, pokud se s touto pozicí vůbec setkali. Podmínky se primárně liší generačně, tedy dobovým kontextem a vývojem státu jako takového. Začátek učitelského působení popisují všichni participanté jako náročný časově i emocionálně, ale u všech převažovaly a dodnes či do konce jejich pedagogického působení převažují kladné stránky a přínosy, které ze zaměstnání plynou.

Nelze říci, zda se participanté většinou shodli či neshodli, ale je jasně patrný vliv, který na sebe mají členové rodiny navzájem a také to, jak moc nás ovlivňuje vývoj a dobový kontext.

V následujících bodech jsou uvedeny další zajímavé myšlenky, které zazněly během rozhovorů s dotazovanými, ovšem neodpovídaly žádnému znaku, který byl rozebírán v kapitole s názvem Interpretace dat:

- Participantka Marie (II.) uvedla jako rozdílnost sebe a Jany (II.), které jsou generačně blízké a určitou dobu byly kolegyněmi, to, že Marie (II.) bydlí v blízkosti dané školy a plně se tak zapojuje do komunitního života i mimo pracovní dobu. Jana (II.) na rozdíl od ní bydlí v dojezdové vzdálenosti, ovšem mimo tento komunitní kruh a je tak ve svém bydlišti v jiné než učitelské roli. Marie (II.) toto komunitní zapojení vnímala vždy jako pozitivum, zatímco Jana (II.) si chválí tuto školu i kvůli zachování anonymity ve svém bydlišti. Když byla kladena navazující otázka i mladší generaci, bylo zjištěno, že jejich potomci vnímají situaci naprosto shodně, stejně tak generace starší. Je s podivem, jak jeden faktor může na některé participanty působit kladně a na druhé naprosto negativně.
- Dorota (III.), jako zástupce mladší generace má pocit, že její prarodič, tedy Stanislava (I.), nemá pocit takové časové náročnosti profese jako ona sama. Zatímco Stanislava (I.) uvádí, že profese je časově náročná. Dle Doroty (III.) se to možná zlepšilo s časem a cvikem, ale vnímá práci Stanislavy (I.) odlišně v tom, že ona sama dává přednost vlastním vytvořeným materiálům před učebnicím, které užívala Stanislava (I.) hojně za doby svého působení.



- Valerie (I.), Jana (II.) i Marie (II.) shodně uvedly velký vliv vedení školy, které vnímaly ve své profesní kariéře i v konkrétní škole. Jana (II.) jediná zažila troje odlišné vedení, které každé mělo svůj přístup a své postupy. Sama vnímá to, jak se s vedením také proměňuje kolektiv učitelů dle toho, jaké priority si vedení dá a v čem kolegy podporuje. Některé vedení trvá na kolektivitě, společných chvílích a to mimo pracovní prostory, jiné je zaměřené spíše na společné i individuální sebevzdělávání. Podle Jany (II.) je změna vedení i velkou změnu v přístupu kolegů a v celkovém směřování celé školy.

## Závěr

Cílem práce bylo popsat mezigenerační sdílení učitelské profese na konkrétních případech dvou rodin, jejichž členové učili v určitém čase své kariéry na stejné základní škole. Spolu s tím bylo také nutné popsat podmínky a předpoklady pro učitelskou profesi v době jejich působení. Práce se skládá ze dvou částí, teoretické a praktické, které na sebe navzájem reagují a doplňují fakta či ukotvenost ve výzkumu. Generační sdílení se ukázalo být velmi důležitým faktorem, který připravuje člověka z učitelské rodiny pro roli učitele. Je možné, že jednou z cest vedoucích ke kvalitnímu výkonu profese je právě známost učitelského prostředí a znalost různorodosti učitelské práce, kterou budoucímu učiteli zprostředkuje rodinný příslušník, a to nejen přímo, ale i bezděčně.

*Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.*  
(J. A. Komenský)

Jak zaznělo již v citátu J. A. Komenského, učitel nemůže kvalitně vzdělávat své žáky dlouhodobě bez toho, že by se sám vyvíjel, vzdělával a posouval. Učitel ustrnulý, jenž se domnívá, že metody, které se naučil před lety praxe, jsou stále ty jediné dobré a možné, a který není otevřený zkoumání nových okolností spojených s vývojem společnosti, nemůže stačit požadavkům měnící se společnosti, ani žákům, kteří se v ní rodí a rozvíjí. Z výzkumného šetření vyplývá, že k neustálému vývoji přispívá sdílení. Sdílení mezi členy rodiny, kteří jsou zároveň zástupci různých generací, je o to cennější, protože nejen nové, ale také tradiční a ověřené, nám dává možnost volby. Možná i díky pomoci svých dětí a vnoučat starší generace udržuje krok s rozvíjející se technikou a modernizací, jak zmiňují participanté rozhovorů a zároveň si mladší generace může od starších odnést typy a zkušenosti z výuky, z komunikace, organizace a podobně. Mezigenerační sdílení není důležité pouze pro učitelské povolání, ale obdobně sdílení probíhá u řemeslných prací již od dob založení cechů a probíhá dodnes. Svě zkušenosti si v rodině předávají lékaři, hasiči, zdravotní sestry, policisté, právníci a mnozí další. Bez sdílení by byl pro člověka nově nastupujícího do pozice začátek mnohem složitější a možná i díky zkušenostem a podpoře ostatních můžeme pomoci začínajícímu zaměstnanci přestát složitosti a překlenout s ním toto velmi náročné období. Díky sdílení jsme lidmi, díky sdílení dokážeme své poznatky

přenášet po generace a vytvářet nové věci zasazené do linie vývoje dané oblasti. Sdílení je základem společnosti.

## Seznam použitých informačních zdrojů

ADAIR, J., REED, P. Ne šéf, ale lídr: jak vést ostatní po cestě k úspěchu. Brno: Computer Press, 2009.

BLÍŽKOVSKÝ, B., S. KUČEROVÁ, M. KURELOVÁ. Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: Vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky. 1. vyd. Brno: Konvoj, spol. s. r. o., 2000. ISBN 80-85615-95-9.

ČÁP, J. a J. MAREŠ. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-77-178-463-X.

ČÁP, D. Základem dobré komunikace s rodiči jsou srozumitelná pravidla. EDUin Informační centrum o vzdělávání [online]. 2014 [cit. 2020-05-02]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/david-cap-zakladem-dobre-komunikace-s-rodici-jsousrozumitelna-pravidla/>

ČAPEK, R. Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.

DYTRTOVÁ, R. a M. KRHUTOVÁ. Učitel: Příprava na profesi. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

FALTÝNKOVÁ, M. a V. SMETANOVÁ. Motivovanost k výkonu učitelského povolání v souvislosti s osobnostními předpoklady studentů v kontextu teorie Johna L. Hollanda [online]. In: 2015 [cit. 2024-03-09]. Dostupné z: <https://1url.cz/1MCCj>.

HOŠTIČKA, J. Komunikace mezi školou a rodiči žáků. Metodický portál rvp [online]. 2006 [cit. 2020-01-02]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/620/KOMUNIKACE-MEZI-SKOLOU-A-RODICIZAKU.html/>.

FEŘTEK, T. Rodiče vítáni: praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí. V Praze: Yinachi, 2011. ISBN 978-80-904735-2-2.

FONTANA, D. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

GIDDENS, A. Sociologie. Praha: Argo, 1999.

- GRECMANOVÁ, H. Klima školy. 1. vyd. Olomouc : Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
- CHERRI, H. CH. Y. (2008). Intergenerational learning in Hong Kong: A narrative inquiry. Nottingham: University of Nottingham.
- HAVLÍK, R. Motivace k učitelskému povolání. Pedagogika [online]. 1995 [cit. 2024-02-19]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://1url.cz/JMCCF>.
- HAVLÍK, R.; KOŤA, J. Sociologie výchovy a školy. Praha: Portál, 2002.
- JEŘÁBEK, H. Úvod do sociologického výzkumu. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-662-5.
- JŮVA, V. et al. Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium. 1. vyd. Brno: Paido – edice pedagogické literatury, 2001. ISBN 80-859-3195-8.
- KOŤÁTKOVÁ, S. Učitelé vytvářejí školní klima. Informatorium 3-8, březen 2006, roč. XIII, č. 3, s. 8-9. ISSN 1210-7506.
- KRYKORKOVÁ, H. a R. VÁŇOVÁ. Učitel v současné škole. 1. vyd. Praha: Filozofická fakulta UK, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.
- KYRIACOU, CH. Klíčové dovednosti učitele. Vyd. 1. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.
- KUZMIN, M. N. Vývoj školství a vzdělání v Československu. Praha, Academia, 1981. ISBN 80-85600-28-5 a 80-85600-36-6.
- LAZAROVÁ, B. Mentoring jako podpora mezigenerační spolupráce ve škole. In Pozdní sběr. O práci zkušených učitelů. Brno: Paido, 2011, s. 99-106.
- MEZERA, A. 2005. Hollandova teorie profesního vývoje: příručka [online]. 2005, poslední revize 24. 8. 2009 [cit. 2024-01-23]. Dostupné z: <https://1url.cz/9MCZg>.
- NAKONEČNÝ, M. Psychologie osobnosti. 1. vyd. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0525-0.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. (2001). Praha: Tauris.

- OECD (2015), Education at a Glance 2015: OECD Indicators. OECD Publishing.
- OREN, L., CADURI, A., & TZINER, A. (2013). Intergenerational occupational transmission: Do offspring walk in the footsteps of mom or dad, or both? *Journal of Vocational Behavior*, 83, 551-560.
- PAŘÍZEK, V. Učitel a jeho povolání. Praha: SPN, 1988.
- PAULÍK, K. Co ovlivňuje spokojenost v práci učitelů základních škol? 2001. *Pedagogická revue*, 2011.
- PETLÁK, E. Klíma školy a klíma triedy. Bratislava: IRIS, 2006. ISBN 80-89018-97-1.
- PISOŇOVÁ, M. a kol., Školský manažment terminologický a výkladový slovník. Bratislava: Wolters Kluwer, 2017. ISBN 978-80-8168-660-3.
- PÍŠOVÁ, M. a K. DUSCHINSKÁ. Mentoring v učitelství: Výzkumný záměr, Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 987-80-7290-518-8
- PODLAHOVÁ, L. První kroky učitele. 1. vyd. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.
- POL, M., LAZAROVÁ, B. Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy. Praha: Agentura Strom, 1999.
- PRŮCHA, J. Učitel: Současné poznatky o profesi. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J. Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. 3. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2013.
- RABUŠICOVÁ, M., KAMANOVÁ, L., PEVNÁ, K. (2010). Učení v rodině v mezigeneračním pohledu. *Pedagogická orientace*, 20(4), 92-111.
- RABUŠICOVÁ, M., KAMANOVÁ, L., & PEVNÁ, K. O mezigeneračním učení. Brno: Masarykova univerzita, 2011.

RABUŠICOVÁ, M., KAMANOVÁ, L., & PEVNÁ, K. (2012). Mezigenerační učení: učit se mezi sebou v rodině. *Studia paedagogica*, 17(1), 162-182.

REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN: 978-80-247-3006-6.

ŘEHULKA, E. a O. ŘEHULKOVÁ. Problematika tělesné a psychické zátěže při výkonu učitelského povolání: Učitelé a zdraví. 1. vyd. Brno: Nakl. P. Křepela, 1998.

SPIPKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. a KOL. Kvalita učitele a profesní standard: Výzkumný záměr. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.

SPIPKOVÁ, V. a J. VAŠUTOVÁ. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.

SVĚTLÍK, J. *Marketingové řízení školy*. Wolters Kluwer, 2009. ISBN 978-80-7357-494-9.

ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel: Některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN 80-210-0944-6.

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

ŠŤASTNOVÁ, P., DRAHOŇOVSKÁ, P. (2012). Jak žáci základních a středních škol vybírají svou další vzdělávací nebo pracovní kariéru. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

ŠULOVÁ, L. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-7478-542-9.

ŠVECOVÁ, J., VAŠUTOVÁ, J. *Problémy učitelské profese ve světě*. Praha: ÚIV, 1997.

TRNKOVÁ, K. *Škola a (versus) rodina*. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

TROJANOVÁ, I., *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, s.r.o., 2014 (A). ISBN 978-80-262-0591-3.

TROJANOVÁ, I., Vedení lidí ve školách a školských zařízeních. Praha: Wolters Kluwer, a. s., 2014 (B). ISBN 978-80-7478-656-3.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (eds.): Pedagogika pro učitele. 2. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

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

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

VAŘEJKOVÁ, Z. (2013). Generační přenos učitelství (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z [http://is.muni.cz/th/321913/ff\\_m/diplomova\\_prace\\_ZV.pdf](http://is.muni.cz/th/321913/ff_m/diplomova_prace_ZV.pdf)

VONK, J. H. C. (1983). Mentoring beginning teachers: Mentor knowledge and skills. *Mentoring*, 1(1), 31-41.

VOTAVOVÁ, R., MAJCÍKOVÁ, K., JEŠÁTKOVÁ, V. a BAŘINKOVÁ, Z. Desatero úspěšné práce s heterogenní třídou. Online. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2023. ISBN 978-80-7578-123-9. Dostupné z: [https://www.npi.cz/images/desatero\\_uspesne\\_prace\\_s\\_heterogenni\\_tridou.pdf](https://www.npi.cz/images/desatero_uspesne_prace_s_heterogenni_tridou.pdf). [cit. 2024-03-10].

## INTERNETOVÉ ZDROJE

ČSÚ. Průměrné mzdy - 3. čtvrtletí 2015 [online]. 2015 [cit. 2024-03-08]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/ci/prumerne-mzdy-3-ctvrtleti-2015>.

Metodický portál Rvp.cz. Online. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10849>. [cit. 2024-03-09].

ORGANIZACE OSN PRO VÝCHOVU, VĚDU A KULTURU (UNESCO). Charta učitelů. Online. 1997. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1431/podzim2015/XS092/charta\\_ucitelu.pdf](https://is.muni.cz/el/1431/podzim2015/XS092/charta_ucitelu.pdf). [cit. 2024-03-10].



SOCIOLOGICKÝ ÚSTAV AV ČR. *Jaké povolání Češi obdivují? Výsledky výzkumu Prestiž povolání 2013*. Online. Sociologický ústav AV ČR. 2013. Dostupné z: <https://www.soc.cas.cz/>. [cit. 2024-01-02].

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění, ze dne 1.9.2023. In[online]. [cit. 2024-03-9]. Dostupné z [www: https://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-ve-zneni-ucinnem-ode-dne](https://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-ve-zneni-ucinnem-ode-dne).