

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Učitelství jako druhá kariéra

Teaching as a second career

Martina Zajíčková

Vedoucí práce: PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma Učitelství jako druhá kariéra 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.

Za vedení mé diplomové práce velice děkuji paní Mgr. Tereze Krčmářové, PhD. Její pomoc, rady a podnětné připomínky k obsahu mi velmi pomohly. Za podporu a trpělivost pak děkuji také své rodině a přátelům.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá osobností učitele primární školy, pro něhož je učitelství druhou kariérou. V teoretické části shrnuje obecné požadavky kladené na osobnost učitele, vymezuje pojem učitel, pro něhož je učitelství druhou kariérou. Popisuje profesní vývoj učitele, uvádí možné motivátory, které ovlivňují výběr učitelského povolání, a také stručně představuje systém profesní přípravy učitelů primární školy v České republice a ve vybraných evropských zemích. Kvalitativní výzkum byl prováděn formou životních příběhů vedených prostřednictvím hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s 5 učiteli. Jeho cílem bylo odpovědět na výzkumnou otázku: „Jaký je učitel, pro něhož je učitelství druhou kariérou?“ Dílčími otázkami pak byly zjišťovány důvody, které tyto učitele ke změně kariéry přivedly, co tito učitelé vnímají jako přínosy a úskalí plynoucí z rozhodnutí změnit profesi, co získali svou původní profesi a mohli využít ve své kariéře učitele. V neposlední řadě je zde uveden pohled těchto učitelů na jejich studium na pedagogické fakultě. Analýza získaných dat umožnila nahlédnout do procesu rozhodování o změně kariéry z neučitelské na učitelskou a zachytit klíčové okamžiky, které mohou toto rozhodování ovlivnit. Bylo zjištěno, že při rozhodování o změně profese hrají roli motivátory vnitřní i vnější, přičemž obě tyto skupiny motivátorů spolu mohou úzce souviset. Závěr diplomové práce je věnován dalším návrhům, jak co nejlépe zmapovat oblast, ve které působí učitelé primární školy, kteří se rozhodli svou původní profesi změnit a stát se učiteli.

KLÍČOVÁ SLOVA

druhá kariéra; motivace; osobnost učitele; profesní příprava učitelů; učitel primární školy; změna kariéry; životní příběh

ABSTRACT

The thesis deals with the personality of a primary school teacher for which teaching is a second career. The theoretical part is focused on general demands placed on teacher's personality, defines the term 'second career teacher', describes professional development of a teacher, gives potential motivators influencing the choice to become a teacher and also briefly introduces the system of professional training of primary school teachers in Czech Republic and some other European countries. The aim of qualitative survey performed by deep semi-structured discussions with 5 teachers about their live stories was to answer the research question: „What is the second career teacher like?” By means of partial questions the survey has uncovered the reasons that brought those teachers to career change, which benefits and difficulties following their decision they perceived, which gains from previous profession they can use in their new teaching career. Finally, the thesis brings the point of view of the respondents on their studies at pedagogical faculty. The analysis of the data enabled to investigate the decision-making process about changing the career from non-teaching to teaching one and identify the key moments which can influence the decision. It was found that internal and external motivators play a role in deciding to change professions, while both groups of motivators can be closely related. The conclusion of the thesis is devoted to other proposals how to map better the sphere of activity of primary school teachers who have decided to change their initial profession and become teachers.

KEYWORDS

career change; life story; motivation; primary school teacher; second career; teacher's education; teacher's personality

Obsah

Úvod	8
Teoretická část	10
1 Být učitelem	101
1.1 Profese učitele	10
1.2 Osobnost učitele	11
1.3 Učitel, pro něhož je učitelství druhou kariérou	14
1.4 Profesní vývoj učitele	15
2 Vzdělávání učitelů.....	17
2.1 Vzdělávání učitelů v České republice.....	17
2.2 Vzdělávání učitelů v zahraničí	19
2.2.1 Slovensko.....	19
2.2.2. Finsko	21
2.2.3. Francie	22
3 Motivace k volbě povolání učitele	23
4 Shrnutí teoretické části	26
Praktická část	28
5 Cíle a metodologie výzkumu.....	28
5.1 Sběr a zpracování výzkumných dat.....	33
5.2 Popis výzkumného vzorku	35
5.3 Výsledky výzkumu	38
5.3.1 Učitel A	38
5.3.2 Učitelka B	42
5.3.3 Učitelka C	45
5.3.4 Učitelka D	48
5.3.5 Učitelka E	50

5.4	Interpretace a vyhodnocení získaných dat	52
5.5	Shrnutí výsledků výzkumu	59
5.6	Závěr	61
6	Seznam použitých informačních zdrojů	63
7	Seznam tabulek	66

Úvod

Profese učitele ovlivňuje celou společnost. Celý život se vzděláváme a učitelé nás v tomto procesu provázejí na každém kroku. Jak důležité je povolání učitele je zřejmé už u nejmenších dětí. Učitelé jsou jejich prvními kontakty s velkým světem školy. Už proto by měla učitelská profese stát v popředí našeho zájmu. Měli bychom chtít vědět, jací jsou lidé, kteří vzdělávají nás či naše děti. Mají svou práci rádi, jsou v ní spokojeni? Proč se učiteli stali? Co od své práce očekávají?

Každý školní rok usedají do školních lavic tisíce nových žáků, ale učitelů, kteří jsou připraveni a kvalifikováni je vzdělávat, je méně, než by se očekávalo. Průměrný věk učitelů je vysoký a stále roste, školy přijímají a práci nabízí i učitelům v důchodovém věku a nová část mladé generace po absolvování pedagogické fakulty do školství nenastupuje.

Nedostatek učitelů se týká všech stupňů vzdělávání: mateřských škol, základních škol, středních škol i vyšších odborných škol. V současné době chybí podle šetření Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky z roku 2019 šest tisíc učitelů, z toho 20 %, tj. 1 200 učitelů primární školy.

Aktuální situace plynoucí z nedostatku učitelů a zvláště učitelů 1. stupně nabízí možnost vstoupit do školství také lidem, kteří se původně rozhodli pro jinou kariéru a pracují ve svém oboru již několik let. Lidem, kteří již mají své rodiny, svá zázemí, přesto mají pocit, že jejich místo je jinde. Chtějí dál předávat své vědomosti, chtějí za svými výkony, do kterých investují množství energie, vidět výsledky, chtějí hledat větší smysl svého profesního života.

Pro tuto diplomovou práci jsem zvolila téma Učitelství jako druhá kariéra. Důvodů tohoto rozhodnutí je několik. Důležitým, a pro tuto práci zásadním, je ten, že jsem se také stala učitelkou, která se pro povolání učitele primární školy rozhodla až v druhé volbě své kariéry.

Všichni procházíme životními etapami, ve kterých se musíme rozhodovat o tom, co chceme v životě dělat. O tom, co nás finančně zajistí, co nám umožní založit rodinu a poskytnout jí všechny jistoty, které s sebou toto rozhodnutí nese. Chceme však také vykonávat práci, která nám bude dávat smysl, ve které si budeme moci za našimi výsledky stát, která nás v konečném důsledku udělá šťastnými.

Zkoumání životních příběhů učitelů primární školy, pro něž je učitelství druhou kariérou, nám může poskytnout odpovědi na otázky, které si klademe, přemýšlíme-li nad motivací těchto lidí k tak velké změně.

Ptáme se, co musí a je ochoten podstoupit člověk, chce-li v životě dělat něco, o čem je přesvědčen, že ho naplňuje, i kdyby to znamenalo velký zásah do jeho dosavadního způsobu života a zda je možné najít jeden konkrétní okamžik rozhodnutí a zjistit, co vše k němu směřovalo. Chceme vědět, jak moc záleží na původní profesi a jak velkou část z ní lze využít v profesi nové.

Díky výzkumu formou životního příběhu dokážeme mnohem lépe zjistit, jaké motivátory vedly zpovídanou osobu, v našem případě učitele, k přelomovým životním rozhodnutím. Životní příběh jde do hloubky. Ptá se na věci velmi osobní. Nechává nás vzpomínat a vyprávět, přičemž vyprávění zůstává nejpřirozenějším způsobem lidského vyjadřování. Je chronologií našich životů.

Učitelství je profese plná emocí. Obstát v ní každodenně není jednoduché. Proto bychom měli přijímat a podporovat pro vstup do učitelského stavu také ty, kteří se učiteli rozhodli stát později, ty, jejichž motivace byla tak silná, že dokázali absolvovat další díl studia. Už tím tito učitelé prokázali zkoušku odolnosti a své srdce.

Děti jsou náš nejcennější majetek. Do nich vkládáme svá očekávání, své sny. Jsou nejvíce formovatelné a ovlivnitelné – rodinou i školou. Všichni jim chceme dát to nejlepší. Mají nárok mít skvělé učitele, na které budou vzpomínat, učitele, kteří jim umožní zažívat radost z učení.

Teoretická část

1 Být učitelem

1.1 Profese učitele

Hovoříme-li o učitelích, musíme pochopit a znát, co vše **profesi učitele** tvoří.

Pedagogický slovník definuje učitele jako osobu, která řídí učení žáků, vzdělává je. Na kvalitě práce učitele závisí výsledky jeho žáků. Učitel musí být schopný organizátor, koordinátor, ale také manažer a hodnotitel práce žáků, ale také své práce. Současně musí umět spolupracovat s vedením školy, kolegy i rodiči. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

Podle Holečka (2014) musí učitel nejen vychovávat, tedy ovlivňovat žákovy postoje, hodnoty, zájmy, jejich temperament, ale také vyučovat a vzdělávat, což vyžaduje schopnost pracovat na klíčových kompetencích, řízení dovedností a návyků. K tomu všemu musí být učitel vzdělán ve svém oboru, být dobrým pedagogem a didaktikem, který současně pracuje s pedagogicko-psychologickými poznatky. Povolání učitele je navíc náročné také proto, že učitel působí na žáky celou svou osobností. Ovlivňuje jejich rozhodování o budoucím povolání. Bývá pro ně vzorem, který napodobují. Často chtějí být jako on, a to nejen v chování, ale také v názorech či postojích. Ne vždy je však učitel příkladem kladným. (Holeček, 2014)

Ve výše uvedených definicích zaznívají důležitá fakta, která utváří názor na to, kdo učitelem vlastně je. Učitel zásadně ovlivňuje vzdělávání žáka, a to v každodenní interakci s ním. Žák se s učitelem setkává a tráví v jeho přítomnosti většinu svého dne. Učitel se po tu dobu stává jeho důvěrníkem, rodičem, vychovatelem. Mělo by nám tedy velmi záležet na tom, jací učitelé do školství vstupují a s jakou motivací učí své žáky. Motivace učitele, tedy důvody, proč se rozhodl stát učitelem, s čím předstupuje každý den před své žáky, jsou velice důležité a ovlivňují celý proces vzdělávání.

Píšeme-li o učitelích primární školy, jde o období, kdy je vztah učitel-žák nejtěsnější. Není větší důvěry ve vztahu učitel-rodič a učitel-žák než na 1. stupni ZŠ. Každým svým činem, svým chování, svou komunikací s nimi i s ostatními, učitel žáky utváří, ovlivňuje, Pro ně je idolem, modlou, někým, komu absolutně věří a pro koho by udělali cokoli. Na učiteli pak je, aby dokázal s touto důvěrou pracovat tak, aby svého žáka nezklamal, neboť by se taková důvěra pak už jen těžko budovala.

Aby bylo možné zkoumat jejich motivátory, důvody, proč se rozhodli vzdát se své kariéry a znovu podstoupit vysokoškolské studium a vše co je s ním spojené, je nutné se zabývat osobností učitele, studovat vlastnosti, které ho předurčují stát se dobrým učitelem, schopnosti přebírat na sebe riziko zodpovědnosti za vše, k čemu dochází v interakci se žáky, schopnost každodenního nasazení.

1.2 Osobnost učitele

To, jaký učitel je, není, podle Průchy, dáno jen studiem a přípravou, ale také tím, jakou osobností učitel je. Některé předpoklady k výkonu učitelské profese být zakotveny v osobnosti učitele, ať už jako vrozené či získané praxí. (Průcha, 2002)

Osobnost učitele definuje Holeček prostřednictvím 5 oblastí. Jedná se o motivaci k učitelskému povolání, o charakterově-volných vlastnostech, o seberegulačních vlastnostech, dynamických vlastnostech i temperamentu, výkonových vlastnostech či dalších speciálních vlastnostech a dovednostech učitele.

Motivování nemusí být pouze žáci. Motivovaný musí být také učitel. Motivací učitele může být právě uspokojení vyšších psychických potřeb. Tím může být například potřeba uznání či úcty, ale také potřeba seberealizace. (Holeček, 2014)

Podle významného amerického psychologa Abrahama Harolda Maslowova a jeho hierarchie lidských potřeb stojí seberealizace na vrcholu pyramidy. Seberealizací myslíme využívání vlastních schopností a jejich ocenění. Je velmi důležité, aby každý člověk měl šanci tuto potřebu v životě uspokojovat. Dává mu sílu a energii do další práce.

Další oblastí, která tvoří **osobnost učitele** jsou charakterové vlastnosti. Tyto zahrnují vztah nejen k sobě, ale také vztah k okolí, vztah k práci či hodnotám. Učitel by měl být ve svém konání trpělivý, rozhodný, důsledný, vytrvalý a měl by být také zdravě sebevědomý.

V neposlední řadě tvoří osobnost učitele seberegulační vlastnosti. Učitel díky nim kontroluje své chování či prožívání, ovládá své emoce.

Poslední z oblastí, které tvoří osobnost učitele jsou výkonové vlastnosti, speciální schopnosti a dovednosti učitele. Jedná se o ty vlastnosti, schopnosti a dovednosti, které umožňují učiteli odvést kvalitní práci. Učitel by měl být dobrý organizátor, měl by být schopen řešit

vypjaté emoční situace ve třídě, měl by vytvářet kvalitní klima třídy, měl by umět komunikovat s rodiči svých žáků. Učitel by měl mít také vysoce rozvinutou schopnost sebereflexe, měl by tedy být schopen přijmout zpětnou vazbu a pracovat s ní dále. (Holeček, 2014)

Jiný **náhled na osobnost učitele** nabízí Dytrtová a Krhutová, které uvádí jako její komponenty psychickou odolnost, adaptabilitu a adjustabilitu, schopnost osvojovat si nové poznatky i schopnost účinně regulovat své vnitřní a vnější aktivity a v neposlední řadě pak sociální empatii a komunikativnost. (Dytrtová, Krhutová 2009)

Podíváme-li se na jednotlivé části zblízka a detailněji, pak bychom zjistili, že na osobnost učitele jsou kladeny skutečně nemalé nároky.

Psychická odolnost a vzhled do podstaty povahy problémových situací je celoživotní práce a zkušenosti, které učitel sbírá a vyhodnocuje. Čím více situací, ve kterých se musí rozhodnout, má učitel možnost ve svém životě zažít, tím rozhodněji předstupuje před žáky. Teprve pak se stává osobností. Tento proces však může trvat několik let.

Adaptabilita a adjustabilita jako schopnost alternativního řešení situací, je velice důležitá pro každodenní učitelskou práci. Děti přicházejí do tříd v rozpoložení, jehož vznik učitel ovlivnit nemůže. Děti mohou být zatíženy rodinnými situacemi, rozpory mezi rodiči, ale také mezi spolužáky. Úkolem učitele je poskytnout žákovi jistotu, bezpečí prostředí, ve kterém se žák bude cítit dobře a bude se moci plně věnovat svému vzdělávání.

Schopnost osvojovat si nové poznatky, učit se, je dáno každému člověku, který se zajímá o okolní svět, o to více učiteli, který chce své žáky vést a vzdělávat a poskytovat jim zprostředkovaně nejnovější informace o světě, který nemohou obsáhnout sami.

Sociální empatie a komunikativnost zůstává důležitou součástí učitelovy osobnosti. Každodenně se učitel setkává se situacemi, které musí řešit s nejvyšší mírou empatie. Člověk se však empatický nerodí, ale během celého života se formuje, a to prostřednictvím zkušeností, kterými mohl sám projít.

Všechny tyto vlastnosti se utváří celoživotně. Ani učitel se nestává osobností absolvováním pedagogické fakulty, nýbrž až během své následné praxe a postupným získáváním pedagogických zkušeností.

Gladwell (2015) uvádí pravidlo 10 000 hodin, jehož klíčovou zásadou je fakt, že mistrovské úrovně v jakémkoliv oboru nelze dosáhnout bez přípravy, učení a tréninku, a to ani tehdy,

když je člověk nadprůměrně nadaný, tedy, že má talent. Špičkových výsledků se tedy nedosáhne bez intenzivní přípravy a práce. K tomu je potřeba silná vnitřní motivace.

To, co jste do tohoto okamžiku dělali (ať už jiný sport, práci, školu, koníčky), vše se do vás ukládá a může se vám určitým způsobem započítat do těchto 10 000 hodin. I přesto, že na počátku není vše zřejmé.

Vznik pravidla 10 000 hodin se datuje na začátek 90. let 20. století, kdy psycholog Anders Ericsson se svými dvěma kolegy z elitní berlínské Akademie múzických umění pracoval na studii, která sledovala denní dávku tréninku a množství odevičených hodin u houslistů. Mezi účastníky však nebyl objeven žádný „přirozený talent“, který by vrcholu dosáhl bez tréninku.

Z tohoto výzkumu vyplývá, že člověku stačí jen takové nadání, aby se dostal na školu, o kterou má zájem. Pak už přichází jen ochota a vůle tvrdě pracovat. V tomto okamžiku se odlišuje profesionál od amatéra, virtuos od hudlaře. Lidé, kteří dosáhli vrcholu, nepracují jen tvrdě. Oni pracují mnohem, mnohem tvrději.

Výzkumníci se v tomto případě shodli také na délce doby, během které by člověk měl na sobě pracovat, aby se stal mistrem ve svém oboru.

Mozku trvá nejméně 10 000 hodin, než vstřebá vše, co ke skutečnému mistrovství potřebuje. (Gladwell, 2015)

Teprve ti, kteří svému oboru věnují výše uvedených 10 000 hodin, se mohou označit za odborníky, či řekněme mistry ve svém oboru.

Stáváme se osobnostmi také proto, že jsme v dětství či dospívání potkali učitele, který osobností byl. Osobností, která nám otevírala dveře. Dveře informací, dveře vztahů, dveře her, dveře jiného, možná i lepšího světa.

To vše učitele formuje tak, aby mohl to nejlepší předávat dětem, aby jim mohli dokázat, že svět je v pořádku, že zlo bude potrestáno a dobro bude odměněno.

1.3 Učitel, pro něhož je učitelství druhou kariérou

Podle amerických profesorů Eifflerové a Potthoffa jsou učitelé, pro něž je učitelství druhou kariérou, lidé starší 25 let, kteří již mají zkušenosti z vlastního povolání či výchovy dětí. Je podle nich pravděpodobné, že tito učitelé budou schopni aplikovat své životní zkušenosti do praxe, tedy do výuky žáků. (Eiffler, Potthoff, 1998).

Odborný výraz pro označení **učitele, pro něhož je učitelství druhou kariérou**, není v českých zdrojích zaveden. V anglicky psaných zdrojích je pro tyto učitele vyhrazen pojem *second career teacher*.

Pod tímto označením se setkáváme s učiteli, kteří se pro učitelství rozhodli jako pro svou druhou kariéru. Jednu skupinu z nich tvoří učitelé 1. stupně ZŠ, druhou skupinu pak učitelé 2. stupně ZŠ a středních škol. Cílem této práce je zabývat se učiteli primární školy, neboť jejich rozhodnutí je v okamžiku změny kariéry významnější. K tomu, aby se učiteli primární školy stali, je zpravidla nutné absolvovat 5leté studium oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

Možnostmi, jak se stát **učitelem primární školy**, pro něhož je učitelství druhou kariérou, se tato práce podrobněji zabývá v kapitole Vzdelání učitelů v České republice.

Cesta za druhou kariérou je u těchto učitelů možná spletitější než u učitelů, pro něž je učitelství první kariérou. Jejich rozhodnutí stát se učitelem je podloženo již zralou úvahou, a proto lze předpokládat, že i jejich setrvání ve školství a v dané konkrétní škole je a bude stabilnější.

Výroční zpráva České školní inspekce ze školního roku 2019/2020 uvádí informace mezinárodního šetření TALIS, že v průměru zemí OECD (20 %) čeští učitelé, kteří uvažují o změně školy, do které nastoupili jsou zpravidla ti mladší a s kratší pracovní zkušeností. Naopak jejich kolegové, pro něž také nebylo učitelství první kariérou, volbou o přechodu na jinou školu neuvažují.

Stát se odborníkem v jiném oboru, začít tedy svou druhou kariéru, však není tak snadné, jako při získání své první odbornosti. Do procesu vstupuje více faktorů: věk, čas věnovaný studiu a finance, rodina.

Člověk, který se rozhodne pro **změnu kariéry**, věnoval svůj dosavadní profesní život své práci, pro kterou se rozhodl jako pro své první povolání. Je možná uznávaný pro své schopnosti a znalosti, je však také možné, že ho práce netěší a nenaplnňuje jeho potřebu seberealizace.

Rozhodne-li se pro změnu kariéry, pak tomu musí vše přizpůsobit. Čas strávený se svými blízkými musí vyměnit za čas věnovaný studiu. Jistotu svého původního zaměstnání za možnou nejistotu nového zaměstnání. Nacházet nové kolegy, orientovat se v novém pracovním režimu, a sám si pro sebe najít cestu, která bude nejschůdnější a co nejméně bolestivá pro všechny zúčastněné v tomto procesu. Soukromý život toto rozhodnutí jistě zasáhne, ať už změnou výše finančního příspěvku do rozpočtu, nebo časem, který bude nutné dělit na čas pro své blízké a čas pro studium.

To vše musí **učitel, pro něhož je učitelství druhou kariérou**, podstoupit a obětovat, aby dosáhl svého cíle.

Proč se tedy tito lidé, kteří již věnovali jistě mnoho úsilí své první kariéře, znovu pouštějí do studia a znovu sbírají zkušenosti v novém oboru, pro který se rozhodli?

Americký psycholog Maslow staví potřebu uznání a úcty a potřebu seberealizace na nejvyšší místo pyramidy lidských potřeb. Lidé mají přirozenou potřebu být respektováni, což zahrnuje i potřebu mít přiměřenou sebeúctu. (Maslow,2001)

Není-li tedy člověk spokojený sám se sebou, cítí-li, že práce, kterou dělá, ho neuspokojuje tak, jak by si představoval, objevuje-li v sobě potenciál, který by jej předurčoval k jiné profesi a hledá-li něco, co by mu dávalo větší smysl, je to ta nejlepší motivace dokázat opět, již podruhé, překonat všechny překážky spojené s novou kariérou.

1.4 Profesionální vývoj učitele

Zajímáme-li se o **profesi učitele**, uveďme zde také jednotlivé fáze vývoje učitele a srovnajme průběh těmito fázemi u učitele, pro něhož je učitelství první kariérou s učitelem, pro něhož je učitelství druhou kariérou.

Jak vyplývá ze studie Lukase je možností **pojetí profesionálního vývoje učitele** několik.

Pro náš účel byl vybrán model životního cyklu učitele autorů Steffy, et al. (2000), jak na něj odkazuje Lukasova studie. Autoři tohoto modelu předpokládají existenci **šesti fází učitelova vývoje**. (Lukas, 2008).

První fáze „učitele nováčka“ začíná nástupem do svého prvního zaměstnání a prvními získanými zkušenostmi s výukou. Tento učitel může být nejistý a nemusí mít zdaleka dostatek znalostí ke zvládnutí základů vyučování a vedení. (Lukas, 2008)

První fází prochází učitel, pro něhož je učitelství druhou kariérou stejně jako učitel, pro něhož je učitelství první kariérou. Také on do ní vstupuje s logickým nedostatkem znalostí potřebných pro vedení třídy a zvládnutí základů vyučování. Do této fáze však již vstupuje posílen svými pracovními zkušenostmi a schopností rychle se učit novým věcem.

V druhé fázi „začínajícího učitele“ zastihneme učitele v okamžiku, kdy již dokáže převzít zodpovědnost za svůj vývoj, jeho znalosti při vedení výuky i organizaci třídy se systematizují. Tento učitel má za sebou náročnou první fázi „učitele nováčka“, a nabírá sebevědomí. V této fázi však může také dojít k tomu, že učitel svou kariéru opouští. (Lukas, 2008)

Také zde je učitel, pro něhož je učitelství druhou kariérou posílen svými pracovními zkušenostmi, především schopností překonávání překážek. Proto je málo pravděpodobné, že by v této fázi svou druhou kariéru opustil.

Třetí fáze „učitele profesionála“ je charakterizována dalším nárůstem sebevědomí a také schopností reagovat na individuální potřeby žáků. Učitel respektuje své žáky a oni jeho. (Lukas, 2008)

Počínaje touto fází dochází již k souběhu životních cyklů učitele, pro něhož je učitelství druhou kariérou a učitele, pro něho je učitelství první kariérou.

Čtvrtá fáze „učitele experta“ se vyznačuje splněním již vysokých nároků na profesi učitele.

Do páté fáze „distingovaný, nebo také výtečný učitel“ může dospět již charismatický učitel, který je již ucelenou učitelskou osobností a svůj obor zvládá excelentně. Je svým okolím respektován a jeho názory ovlivňují důležitá rozhodnutí týkající se koncepce výuky v jejich škole.

V závěrečné fázi vývoje se učitelé většinou stávají „zasloužilými učiteli“. Přestože jsou učitelé na konci své kariéry, představuje to pro některé nový začátek. Tito učitelé mohou obsadit pozice vedoucích pracovníků. (Lukas, 2008)

Jak je vidět z popisu těchto fází profesního vývoje učitele, největším rizikem pro učitele je fáze druhá, tj. fáze začínajícího učitele, ve které dochází k uvědomění si, co učitelská profese obnáší. Učitel, pro něhož je učitelství druhou kariérou, však do této fáze vstupuje posílen svými zkušenostmi z původní profese. To mu umožní překážky spojené s množstvím práce a případnými prvními nezdary překonat a ve škole a školství zůstat.

2 Vzdělávání učitelů

2.1 Vzdělávání učitelů v České republice

V České republice je zákonem 563/2004 Sb. paragraf 7 O pedagogických pracovnících (2016) stanoveno, že učitel prvního stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy.

Magisterský studijní program je stanoven v délce 5 let, přičemž lze tento program studovat jak v prezenční, tak v kombinované formě studia.

Obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ kombinovanou formou lze v současnosti v České republice studovat na těchto univerzitách: Masarykova Univerzita Brno, Technická Univerzita Liberec, Univerzita Hradec Králové, Ostravská univerzita, Univerzita Karlova, Univerzita Palackého v Olomouci.

Uchazeč o studium učitelství jako své první kariéry volí spíše prezenční formu studia.

Uchazeč o studium **učitelství jako své druhé kariéry** volí zpravidla kombinovanou formu studia. Je to dáno tím, že často současně pracuje ve svém původním zaměstnání. Kombinovanou formu studia ale volí také ti, kteří již na základní škole učí, historicky z doby, kdy pedagogické vzdělání nebylo nutností a aby mohli učit i dále, musí si vzdělání doplnit.

Rozdíl mezi těmito dvěma typy uchazečů učitelství pro 1. stupeň ZŠ je ten, že pro uchazeče učitelství jako své první kariéry je tato studijní zkušenost zpravidla první, a jejich motivace se může během studia odklonit. Před každým uchazečem, který se rozhodne do školy nastoupit, je ještě dlouhá cesta k tomu, aby si uvědomil, zda povolání učitele je tím, čeho chtěl

v životě dosáhnout. Je zde tedy velké riziko, že absolventi pedagogických fakult buď do škol jako učitelé vůbec nenastoupí nebo z nich po čase odejdou.

I přesto, že je učitelská profese, resp. profese učitelů základních škol v České republice, aktuálně hodnocena dlouhodobě na 5. místě žebříčku prestiže povolání (CVVM, 2019), je v současné době učitelů základních škol nedostatek. Propad prestiže učitelů základních škol je významný zvláště mezi mladou generací.

Úspěšnost oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě UK Praha

	Přihlášených	Přijato	Absolvovalo	Úspěšnost v %
2019/2020	145	58	28	48,3
2018/2019	134	56	24	42,9
2017/2018	113	54	33	61,1

Tabulka č. 2 – Úspěšnost oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na UK Praha (vlastní zpracování)

Tabulka ukazuje, že přestože počet přihlášených ke studiu oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ KS v případě Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy Praha převyšuje více než 2× počty přijatých, počet absolventů studia kolísá pouze kolem 50 %.

I proto je nutné zamýšlet se nad způsoby, jak udržet co nejvíce absolventů oboru učitelství ve školách.

Jedním z možných cest je přidělení uvádějícího učitele či mentora zejména na období, které je v profesním vývoji učitele označováno jako „fáze nováčka“.

Pedagogický slovník definuje uvádějícího učitele jako zkušeného učitele, který pomáhá začínajícímu učiteli v období nástupu do výkonu učitelské profese. Uvádějící učitel konzultuje s učitelem činnosti související s vyučováním, seznamuje ho se školskou legislativou a také s administrativou, která je spojená s fungováním školy. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

V České republice není dnes institut uvádějícího učitele nárokován, jeho realizace závisí na vedení a praxi dané školy.

Stejnou podporu očekávají také absolventi oboru učitelství jako své druhé kariéry. Jejich výhodou je, že o své druhé kariéře mají již zcela jasnou představu, jsou motivováni a jdou za svým cílem – stát se učitelem.

Novela zákona č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících (2016) navrhuje možnost vstupu do školství odborníkům z řad neučitelů, tj. absolventů nepedagogických magisterských, ale také inženýrských oborů, kteří by mohli ve školství působit až 3 roky bez doplnění

pedagogické kvalifikace. Do 3 let by byli povinni doplnit pedagogické minimum nebo studium alespoň začít. Tato novela se týká učitelů pro 2. stupeň ZŠ a SŠ.

Odborníci se však výše uvedené změny obávají. Hovoří o ohrožení podstaty učitelské profese a zásahu do pojetí učitelské kvalifikace. Vadí jim, že tři roky budou tito učitelé nekvalifikováni pro svou profesi. Není přitom vyloučeno, že tito lidé budou vyučovat na 1. stupni ZŠ.

Jinou možností, jak se stát učitelem primární školy, je studium učitelství pro 1. stupeň ZŠ v rámci programu celoživotního vzdělávání, a to zpravidla v délce 4–6 semestrů. Toto studium je vyhrazeno pro absolventy magisterských neučitelských oborů.

Absolvování oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ v programech celoživotního vzdělávání je stejně jako studium pedagogického minima již placené.

2.2 Vzdělávání učitelů v zahraničí

V této části je popsána **profesní příprava učitelů** primární školy v některých zemích Evropy. Pro tuto práci byla vybrána Slovenská republika, stát s dlouholetou společnou historií vzdělávání, dále Finská republika, jako stát, který je prezentován svým inovátorským přístupem ke vzdělávání žáků a také Francouzská republika, která je inspirací svým přístupem ke vzdělávání učitelů a jejich kariérním postupem.

2.2.1 Slovensko

Ve Slovenské republice procházejí budoucí učitelé primární školy studiem učitelství podobně jako v České republice.

Ministerstvo školství, vědy, výzkumu a sportu Slovenské republiky stanovuje zákonem č. 138/2019 Sb. O pedagogických zaměstnancích a odborných zaměstnancích, že všichni učitelé v primárním, nižším a sekundárním vzdělávání (základní školy, gymnázia a střední odborné školy) musí mít vysokoškolské vzdělání druhého stupně (magisterský stupeň) ve studijním oboru učitelství, vychovatelství a pedagogické vědy a aprobační zpravidla dvou

předmětů vybraných v rámci studijních programů: učitelství akademických předmětů, učitelství profesních předmětů a praktické přípravy, umělecko-výchovných předmětů, předškolní a elementární pedagogiky.

Přípravu učitelů zajišťují univerzity a odborné vysoké školy, přičemž magisterské studium trvá zpravidla 5 let.

Učitelskou kvalifikaci je možné získat i vysokoškolským studiem neučitelského studijního oboru na univerzitě nebo odborné vysoké škole se souběžným nebo postgraduálním doplňujícím pedagogickým studiem.

V rámci profesního rozvoje a absolvování I. a II. atestační zkoušky přecházejí pedagogičtí zaměstnanci do vyšších kariérních stupňů:

- 1) samostatný pedagogický zaměstnanec
- 2) pedagogický zaměstnanec s I. atestací
- 3) pedagogický zaměstnanec s II. atestací

Vyšší kariérní stupeň je spojen i s vyšším platovým ohodnocením.

Pro získání první atestace byly pro učitele stanoveny následující podmínky: nejméně pět let v kariérním stupni samostatný pedagogický zaměstnanec (učitel) a provedení I. atestace nebo vzdělání třetího stupně (PhD.) v příslušném studijním oboru.

Stejná podmínka platí pro zařazení do kariérového stupně pedagogický zaměstnanec (učitel) s II. atestací: nejméně pět let předtím musí být zařazen v kariérním stupni pedagogický zaměstnanec (učitel) s I. atestací a provést druhou atestaci nebo získat vzdělání 3. stupně (PhD.) v příslušném oboru.

Kariérní systém podle výše uvedeného zákona představuje soubor pravidel kariérního postupu a motivačního ohodnocení. Díky kariérnímu řádu mohou dosáhnout pedagogičtí zaměstnanci platového postupu, dále pak například poskytování volna při účasti na dalším vzdělávání.

Pedagogičtí zaměstnanci mohou současně vykonávat funkci třídního učitele či uvádějícího učitele, nebo se mohou stát vedoucími učiteli, tj. řediteli nebo zástupci ředitelů.

Učitelé však mohou také setrvat v jednom kariérním stupni během celého pracovního života.

Stejně jako v České republice chybí také na Slovensku v regionálním školství kvalifikovaní učitelé. Souvisí to s nízkými platy ve školství a zvyšujícími se životními náklady, stejně jako s nezájmem uchazečů o učitelské studium.

Na Slovensku vstupuje kvalifikovaný učitel po absolvování studia do školy jako začínající učitel. Má povinnost absolvovat adaptační vzdělávání pod vedením uvádějícího učitele, které může trvat až 2 roky. Zakončení tohoto vzdělávání se koná formou prezentace získaných kompetencí před tříčlennou komisí, které předsedá ředitel školy.

Po úspěšném ukončení adaptačního vzdělávání se začínající učitel zařadí do kariérové pozice samostatný pedagogický zaměstnanec. (National policies platform: Euridyce)

Jasně definovaný postup, který umožňuje kariérní řád, je motivující. Začínající učitel má představu o svém posunu v rámci profesního růstu, a lze konstatovat, že tím získává ke své škole loajalitu.

2.2.2. Finsko

Finská republika je země známá svými inovativními přístupy ke vzdělávání žáků. Jak vypadá vzdělávání učitelů primárního školy ve Finsku?

Průcha (2013) předkládá ve vztahu k Finsku svůj pohled na vzdělávání učitelů, ve kterém věnuje pozornost stále vysokému zájmu o studium učitelství. Finská vzdělávací politika však dbá na výběr těch nejlepších.

I to může být, jak říká Průcha, pro uchazeče o studium a pro následné absolventy jistou motivací. Jsou-li vybráni v náročných podmínkách přijímacího řízení, váží si této příležitosti, váží si tudíž také sami sebe a svou šanci jistě nepromarní. (Průcha, 2013)

Podle Kartouse (2019) si nebezpečí učitelů, kteří o svém povolání nejsou přesvědčeni, uvědomili ve Finsku už v 60. letech 20. století. Rozhodli se, že to změní. Jelikož taková reforma se ve školství projeví zhruba za 20 let, Finové dnes mohou těžit ze svého rozhodnutí, že učitelem se může stát pouze člověk s vysokou úrovní akademických výsledků, který vykazuje také vysokou míru nadání k tomu, být učitelem.

Stejně jako Průcha, zdůrazňuje také Kartous poptávku po učitelství, která převyšuje nabídku, což je důvod k tomu, aby byli kandidáti vybíráni skutečně pečlivě a podrobeni náročným kritériím výběru. Předpokládá se totiž, že člověk, který následně ovlivňuje tisíce dětí, jejich výchovu a vzdělání, musí být skutečnou osobností. (Kartous, 2019)

Učitelství ve Finsku je podle dat Euridyce skutečně populární profesí. Podíl plně kvalifikovaných učitelů byl v roce 2016 v předškolním a základním vzdělávání 96 %.

Jde-li o vzdělávání učitelů, pro něž je učitelství druhou kariérou, je ve Finsku požadováno:

1. odpovídající magisterský titul
2. příslušný polytechnický titul
3. nejvyšší možnou kvalifikaci ve vlastním oboru, minimálně 3 roky praxe v oboru a absolvování pedagogického studia v rozsahu nejméně 60 kreditů ECTS (European Credit Transfer System). (National policies platform: Euridyce)

2.2.3. Francie

Aby se z absolventa francouzské pedagogické fakulty stal učitel, musí pro získání zaměstnání absolvovat státní konkurz, který je vypisován 1× ročně a mohou se k němu přihlásit studenti posledního ročníku magisterského studia.

Učitelé jsou ve Francii připravováni na Vysokých školách učitelství a vzdělávání (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation, ESPÉ), kde získávají speciální učitelský magisterský titul (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, MEEF).

Teprve po absolvování státního konkurzu nastupuje kandidát na školu jako stážista a pokračuje další rok ve svém vzdělávání. V této době má k sobě mentora, tedy uvádějícího učitele. Ten je mu přidělen státem. Tito mentoři neboli uvádějící učitelé jsou vybíráni mezi těmi nejlepšími a je jim přizpůsoben také pracovní úvazek.

Absolvent se tedy ještě nestává plnohodnotným učitelem. Všechny záležitosti týkající se vedení třídy vykonává pod dohledem mentora. Teprve po roce se stává kvalifikovaným učitelem. Ve Francii tedy není možné, aby nekvalifikovaný učitel byl samostatným třídním učitelem. Takový učitel zpravidla zastupuje nepřítomné učitele. (Šťastný, Svobodová a Rochex, 2017)

Institut uvádějícího učitele či jistota kariérního postupu při splnění daných podmínek, to vše jsou vnější motivátory, které mohou udržet ve školství začínající učitele, mluvíme-li o učitelích, pro něž je učitelství první kariérou.

Stejné motivátory však mohou být důležité také pro učitele, pro něž je učitelství druhou kariérou. Přesto americké profesorky Freidusová a Krasnowová ve své studii zjistily, že okolí těchto učitelů předpokládá, že vzhledem ke svému věku a zkušenostem by měli být schopni pracovat bez jakékoli vnější podpory. (Freidus, Krasnow, 1991)

Nedostatek učitelů je, jak vyplývá ze zprávy Euridyce, problémem i v jiných evropských zemích. Důvody jsou připisovány poklesu prestiže a zhoršení pracovních podmínek učitelů. Jako některé ze způsobů, jak tento stav napravit, uvádí zpráva důraz na celkovou spokojenost z práce a na kladné vnímání profese učitele společností. 12 evropských zemí proto zahájilo kampaně k propagaci učitelské profese. Cílem je zlepšit její obraz u veřejnosti. Francouzská vláda v lednu 2015 zahájila reklamní kampaň „Rejoignez-nous“ („Přidejte se k nám“). Chce přivést nové zájemce k pedagogickému vzdělávání a podpořit stávající učitele, aby u své profese zůstali. (Euridyce, 2015))

3 Motivace k volbě povolání učitele

Motivace je jedním ze základních psychických procesů. Bez ní nemůžeme dosáhnout požadovaných cílů. Motivace je motor k výkonu, pohání nás něco dělat, a také udělat.

Pedagogický slovník definuje pojem motivace jako souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které dokážou aktivizovat lidské konání a zaměřit jej daným směrem. Musí jej však také udržet v chodu po dobu této činnosti. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Motivace nám také pomáhá překonávat překážky či neúspěchy. Je důležitá k tomu, abychom vytrvali ve svém výkonu a náročné činnosti.

Se ztrátou motivace se dostavuje pocit ztráty zájmu o práci, vyčerpání fyzických i psychických sil. U učitelské profese souvisí ztráta motivace s tzv. burnout efektem, tedy efektem vyhasínání či vyhoření. U pomáhajících profesí, mezi které učitelství patří, je tento efekt nejčastější. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

Abychom lépe porozuměli důvodům uchazečů o studium učitelství na pedagogické fakultě, kteří se pro tento obor rozhodli, měli bychom znát všechny motivátory, které byly v této souvislosti zkoumány. Jsou motivátory u učitelů, pro něž je učitelství druhou kariérou odlišné než pro jejich kolegy, kteří si učitelství zvolili ve své první volbě?

Studie profesorů Bergera a D'Ascoliho téma motivace učitelů, pro něž je učitelství druhou kariérou, nabízí. Jedná se o téma relativně nové na rozdíl od tématu motivací učitelů, pro něž je učitelství první kariérou, které je předmětem výzkumu již několik desetiletí.

Již v roce 1955 se o otázku motivace učitelů, pro něž je učitelství první kariérou, zajímal americký profesor Clarence Fielstra, kdy požádal 230 studentů učitelství v USA, aby seřadili podle důležitosti čtrnáct možných důvodů výběru učitelské profese. Mezi hlavními důvody byla touha podporovat rozvoj mladých lidí, předávat jim správné hodnoty a občanské kompetence, pracovat s dětmi a dospívajícími, touha po povolání, které umožňuje seberealizaci. Nejméně uváděným důvodem bylo získání dobrého platu.

První studie, které se zabývaly učiteli, pro něž je učitelství druhou kariérou, jsou datovány do doby před 30 lety. Zajímavou studii provedli v roce 1994 Serow a Forrest formou rozhovorů se 40 učiteli jak základních, tak středních škol ve USA. Cílem této studie bylo zjistit důvody, které vedly účastníky k tomu, aby opustili svou původní profesi a odstartovali svou novou, druhou kariéru, učitelskou. Byly identifikovány 3 skupiny účastníků, u nichž převládali **motivy buď vnitřní, vnější či smíšené.**

U skupiny s vnitřní motivací byla často uváděna potřeba seberealizace a osobní spokojenost.

U skupiny s vnější motivací byla často uváděna vůle opustit svou profesi a stát se učiteli z důvodu odměňování, dostupnosti práce a jejího časového rozvržení.

U skupiny se smíšenou motivací byla nejčastěji uváděna nutnost opustit své původní povolání, která souvisela s nezaměstnaností či pracovním stresem.

Berger a d'Ascoli naopak rozdělují hlavní motivace stát se učitelem do 3 typů:

1. altruistická
2. vnitřní
3. vnější.

Altruistické motivace se vztahují k hledání činnosti ve prospěch komunity. Tyto motivace se obvykle týkají touhy pracovat s dětmi nebo adolescenty, pomáhat jim uspět nebo přispět ke zlepšení společnosti.

Altruismus, což je jednání ve prospěch druhého a potlačení vlastních potřeb (Vebrová, Krajčů, 2006), je důležitou vlastností pro učitele, který každý den předstupuje před žáky a svým snažením a motivováním je vzdělává, vychovává a připravuje na život.

Vnitřní motivace souvisí se zájmem o aktivitu, stejně jako s potěšením a uspokojením z činnosti jako takové. Touha předat své znalosti nebo dokonce vášně či nadšení pro danou oblast.

Někteří vědci klasifikují altruistické motivace jako vnitřní, přičemž argumentují tím, že touha pomáhat druhým se nachází v jednotlivci, a proto má vnitřní charakter.

Vnější motivace se vztahují k získání odměn v různých formách. Podmínky výkonu povolání, délka dovolené, rozsah odměny nebo prestiž spojená se sociálním statutem povolání učitele.

Berger a D'Ascoli potvrzují, že ti, kteří nejčastěji uvádějí altruistickou motivaci, jsou učitelé základních škol. Většina těchto učitelů totiž považuje vzdělávání za formu rodičovství, jehož cílem je rozvíjet sebepojetí žáků. Někteří učitelé by dokonce minimalizovali „akademickou“ část své profese ve prospěch psychologických a socializačních praktik směrem k žákům či studentům.

Vnější motivace jsou zde uváděny méně často jako důvody výběru učitelského povolání. Ve skutečnosti není snadné říci, že jste si vybrali učitelskou kariéru proto, že nabízí pohodlné podmínky, např. dlouhé prázdniny. Učitelská kariéra je totiž společensky spojena s oddaností službě společnosti.

Zajímavým závěrem, kterému Berger a D'Ascoli došli, je to, že altruistické motivace jsou při výběru učitelské kariéry obecně významné. Rozdíl se však objevují podle úrovně vzdělání: čím vyšší je, tím méně altruismus představuje převládající důvod stát se učitelem. (Berger a D'Ascoli, 2011)

Česká školní inspekce zveřejnila výsledky mezinárodního šetření o vyučování a učení TALIS 2018 zabývající se, kromě jiného, vůbec poprvé otázkou přitažlivosti učitelské profese pro budoucí uchazeče.

Výsledkem šetření byl vznik dvou skupin motivátorů: motivátory společenské a motivátory osobní.

Jako společenský motivátor byla nejvýše hodnocena možnost ovlivnit rozvoj dětí a mládeže (93 %), dále pak práce prospěšná pro společnost (89 %) a následně pak možnost pomoci sociálně slabším (68 %).

Mezi motivátory osobními byla uvedena možnost režimu, který lze snadno sloučit s osobním životem (71 %), spolehlivý příjem (60 %), jistota práce (60 %) a stabilní kariéra (56 %). (TALIS ČŠI, 2018).

4 Shrnutí teoretické části

V teoretické části této práce byl vymezen pojem učitel a **osobnost učitele**, popsán profesní vývoj **učitelů, jež se pro učitelství rozhodli ve své druhé volbě** či uvedena **otázka motivace a motivátorů**, tedy činitelů, kteří stojí na začátku rozhodování o tom, zda se učiteli staneme a proč. V neposlední řadě pak byla představena profesní příprava učitelů v některých zemích Evropy.

Osobnostní charakteristiky hrají, jak zdůrazňuje Průcha, u učitelů větší roli než v profesích jiných. Některé lze získat praktickými zkušenostmi, jiné jsou vrozené. Jedná se tak o vlastnosti, které každý z nás má, avšak v profesi učitele vystupují na povrch, kde dochází k jejich zhodnocení. (Průcha, 2013)

Absolvováním vysokoškolského studia se stáváme učiteli pouze formálně. K tomu, abychom se stali učitelskými osobnostmi, vede ještě dlouhá cesta dalšího vzdělávání, a především praktických zkušeností.

Rodiče dětí, které poprvé vstupují do světa školy, požadují v učiteli člověka láskyplného, trpělivého, vnímavého, ale také odborníka a didaktika, který využívá nejmodernější postupy a způsoby výuky, který individualizuje a diferencuje výuku, žádají však také partnera v komunikaci, na kterého se oni, rodiče, mohou kdykoliv obrátit.

Chceme do škol přivést učitelské osobnosti, zkoumáme tedy motivátory těch, kteří chtějí učiteli být. Dobrý vztah k dětem, touha předávat vědomosti, pocit seberealizace či možnost dobrou a kvalitní prací ovlivnit celou společnost.

Učitelé, o kterých tato práce pojednává především, jsou učiteli, kteří se pro učitelství rozhodli jako pro druhou kariéru. Ti, kteří již prošli zralou úvahou o tom, co jim profese učitele přinese a co budou muset překonat. Mají již za sebou životní i profesní zkušenosti, ať už z původního zaměstnání či z vlastní rodiny při výchově dětí. Vědí, co mohou děti prožívat, rozumí pocitům rodičů, chápou nutnost administrativních procesů, dokážou být loajální ke škole a vedení, které jim vychází vstříc a sami si své práce dokážou vážit.

Odměnou je jim právě pocit smysluplnosti, a pocit, že jejich práce nekončí dnem, kdy žák ze školy odchází, ale že jejich otisk si odnese s sebou do dalšího života, že bude i pro své děti hledat stejně kvalitní vzdělání, jaké zažil on sám.

Motivátory, které vedou ke kariéře učitele, mohou být různé. Tím, že je budeme zkoumat a co nejlépe je pochopíme, můžeme pak lépe zacílit také vzdělávání a kurzy určené nejen pro učitele, pro něž je učitelství druhou kariérou.

Nedostatek učitelů lze pozorovat také v jiných evropských zemích. Zaměříme-li se na způsob, jakým může učitel dosáhnout kvalifikace, zjistíme, že se v jednotlivých zemích liší. Jde především o rozsah využití institutu uvádějícího učitele či implementaci kariérního řádu.

Praktická část

5 Cíle a metodologie výzkumu

Tato diplomová práce si klade za cíl odpovědět na hlavní výzkumnou otázku:

Jaký je učitel primární školy, pro něhož je učitelství druhou kariérou?

Díličními otázkami pak zkoumá:

Jaké jsou jeho důvody, které jej ke změně kariéry přivedly?

Co vnímá jako přínosy a úskalí plynoucí z rozhodnutí změnit profesi?

V čem jej původní povolání ovlivnilo?

Aby bylo možné tyto otázky zodpovědět, byl proveden kvalitativní výzkum.

Jedinečnost kvalitativního výzkumu nespočívá, podle Hendla (2016), pouze v tom, že není zpracováván na základě číselných údajů. Jde o hlubší sondu do myšlení respondentů. Síla tohoto výzkumu je v přirozeně uspořádaných datech, která popisují každodenní život, přičemž data nejsou vytrhována z kontextu.

Možností, jak shromažďovat kvalitativní data je několik. Jde o pozorování či interview, popřípadě studium dokumentů či audio nebo videozáznamy.

Následně dochází ke sběru a analýze dat. Práce na kvalitativním výzkumu může tudíž připomínat práci detektiva. (Hendl, 2016)

Gavora označuje způsob získávání kvalitativních dat formou rozhovoru jako **metodu životního příběhu (life story)**. Podle něj jde o výzkum životního příběhu zápisem, analýzou a vyhodnocením života určité osoby. Takový rozhovor se skládá z uceleného okruhu otázek. (Gavora, 2010)

Životní příběh učitele je záznamem vyprávění učitele o svém životě. To se stejně jako u jakéhokoli jiného životního příběhu analyzuje a vyhodnocuje tak, aby výsledky, které z něj vzejdou mohli vyvodit teorii o učitelově profesním a osobnostním vývoji a vlivech, které vytvářeli jeho učitelskou osobnost. (Gavora, 2001)

Prostřednictvím hloubkových rozhovorů s 5 učiteli byly získávány informace potřebné k výzkumu.

Kvalitativní výzkum metodou životního příběhu lze, jak uvádí Švaříček, vést formou polostrukturovaného rozhovoru, při kterém výzkumník vychází z předem připravených otevřených otázek nebo formou nestrukturovaného rozhovoru, který je založen na jedné úvodní otázce, která otevírá téma rozhovoru. Tazatel se při této formě dotazuje na základě získaných informací v průběhu rozhovoru. (Švaříček, 2014)

Gavora cituje také Schutz, který říká, že lze tuto výzkumnou proceduru rozdělit do 3 fází.

Nejprve je nutné s respondentem navázat vztah důvěry, vysvětlit mu cíl rozhovoru, popsat případně okruh, ve kterém se budete svými otázkami pohybovat. Po položení první otázky by již výzkumník měl ustoupit do pozadí a přenechat hlavní slovo respondentovi.

Ve druhé fázi by si měl výzkumník ověřit některé události ještě jednou, tentokrát již se znalostí životního příběhu.

Ve třetí fázi rozhovoru by měl výzkumník již společně s respondentem nahlédnout na celý životní příběh a spojit jeho jednotlivé části v jeden celek.

U výzkumu životního příběhu je na výzkumníkovi, aby ve vyprávění respondenta odhalil zásadní okamžiky, které mohly ovlivnit jeho další život. Může se jednat o důležitá rozhodnutí, změnu názoru či přesvědčení. (Schutz in Gavora, 2010)

To, jaké byly přelomové okamžiky u dotazovaných učitelů, kteří byli osloveni, bylo pro výzkum důležité. Jednalo se o okamžiky, které učitelé označili jako ty, které rozhodly o jejich rozhodnutí pro změnu kariéry.

Gavora dále uvádí, že se pro **výzkum životního příběhu** jsou také důležité osoby, které vstoupily do života respondentů a ovlivnily je, ať už svým jednáním či názory. Mohou to být například osoby, které vykonávaly či vykonávají stejnou profesi a díky nimž a dle jejich příkladu si respondenti zvolili stejné povolání. Učitelé se nechávají ovlivňovat svými učiteli ze studijních let či svými rodiči, kteří jsou také učiteli.

Výhoda výzkumu životního příběhu je podle Gavora v jeho přirozenosti, jelikož vyprávění zůstává stále nejpřirozenějším způsobem vyjadřování. Týká-li se však událostí, které se odehrály hluboko v minulosti, je zde riziko, že vzpomínky vypravěče nemusí být zcela přesné. Stejně tak se může stát, že okamžiky, na které vypravěč nevzpomíná rád, může poněkud, byť nevědomky, zkreslit. (Gavora, 2010)

Po ukončení rozhovoru pak již pracujeme se získanými daty, hledáme souvislosti a analyzujeme data tak, abychom byli schopni odpovědět na výzkumnou otázku.

Jak vyplývá z výše uvedeného, má metoda výzkumu formou interview či životního příběhu (life story interview) svá pravidla a musí se vést velice citlivě.

Výzkumník by měl k rozhovoru přistupovat zodpovědně a počítat jak s absolutním naladěním a názorovým souzněním s respondentem, tak také s opačným případem. Současně musí být schopen potlačit svá očekávání a zůstat za každou cenu nestranným pozorovatelem životního příběhu respondenta. Výzkumník se může doptávat, získávat a zapisovat tak více detailů, aby následná analytická práce byla co nejpřesnější. (Gavora, 2010)

Podle Oplatky je ale jistá **relevantnost výzkumu metodou životního příběhu** závislá také na osobě výzkumníka. Svoji roli hraje věk i pohlaví výzkumníka, v tomto případě pak především vztah k profesní skupině učitelů. Dostatečná znalost prostředí, ze kterého respondent pochází je při výzkumu životního příběhu a vedení hloubkového rozhovoru, velmi důležitá. (Oplatka, 2001)

Autorčinou výhodou byla částečná znalost oblasti, ve které se dotazovaný učitel pohyboval před vstupem do školství, a současně také počet let praxe ve školství. Lukas totiž tvrdí, že příběh výzkumníka, částečně ovlivňuje interpretaci, ale také samotný sběr dat.

Tím, že výzkumník zná dobře prostředí, ze kterého respondenti pochází, lépe si pak uvědomuje význam některých životních momentů a chápe je. (Lukas, 2006).

Z důvodů výše uvedených bude zde shrnut také autorčin příběh, její vlastní profesní cesta, příčiny, přínosy a úskalí plynoucí z rozhodnutí změnit původní profesi a **stát se učitelkou primární školy.**

Autorčin příběh

Po ukončení povinné školní docházky nastoupila na střední průmyslovou školu a obchodní akademii, obor Technika administrativy se zaměřením na strojírenství.

Po ukončení středoškolského studia a několika neúspěšných pokusech dostat se na pedagogickou fakultu pokračovala ve studiu na vyšší odborné škole, obor Ekonomika podniku a management. V rámci studia v jazykově zaměřeném programu měla možnost vycestovat na dobu 1 semestru a absolvovat studijní pobyt ve Francii na škole stejného typu – ESTA (École Supérieure des Technologies et des Affaires - École Ingénieur et Commerceires). Školu ukončila absolutoriem a titulem DiS. – diplomovaný specialista v oboru Ekonomika podniku a management.

Po studiích nastoupila jako recepční centrály francouzské obchodní firmy Carrefour, kde po pár měsících postoupila na místo asistentky IT manažera a nakonec se stala Helpdesk specialistou pro IT.

Po mateřské dovolené začala pracovat v soukromém bankovním sektoru nejprve jako asistentka výkonného ředitele, následně pak jako finanční analytik. Po další mateřské dovolené se do banky vrátila tentokrát na pozici koordinátora nákupu kancelářských potřeb.

V době, kdy její syn nastoupil povinnou školní docházku, spřátelila se s několika učiteli, kteří ji začali ve studiu na pedagogické fakultě podporovat a zbavili ji obavy přihlásit se na obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

Nevěřila si, že by zvládla talentové zkoušky z výtvarné výchovy a tato zdánlivá maličkost ji řadu let blokovala. Tehdy se však poprvé místo talentových zkoušek plnil test studijních předpokladů. Přestala se bát a přihlášku podala. Výsledky testu jí umožnily dostat se až k ústní zkoušce, kterou nakonec splnila na plný počet bodů.

Autorka má pocit, že ten okamžik, kdy se ke studiu rozhodla, byl nejlepší. U zkoušky jí, podle jejího názoru, pomohl její vlastní projekt Prahou dětskýma očima, což byla pro ni skutečně velká satisfakce.

Ve druhém ročníku studia na pedagogické fakultě dostala nabídku jít učit na základní školu a neváhala. Dala výpověď z banky a ze dne na den se stala učitelkou 3. třídy ZŠ v Praze na Smíchově. Bylo jí 38 let.

Být učitelkou byl její dětský sen. Učitelé v ní vždy vzbuzovali velký respekt. Byla jejich osobností omámená.

Učitelé, kteří prošli jejím studijním životem, v něm zanechali stopu. Pamatuje si je všechny. Učitelku francouzštiny, češtiny, učitele dějepisu, matematiky. Každého považuje za svůj vzor. Každý měl v sobě něco, čím jí imponoval, čím vzbudil její zájem.

Vlastní životní i profesní zkušenosti vnímá jako své výhody. Dokáže si možná lépe představit, co musí zažívat či jak zaneprázdnění mohou být rodiče žáků a takto k nim přistupovat.

Nevýhodou se pak může jevit částečně její věk, a pak také mateřské povinnosti. Musíte šidit a omezovat vše, co pro rodinu děláte. Musíte mít kolem sebe podporující okolí a prostředí i podmínky ke studiu. Rodina vám zkrátka musí odpustit, že něco není tak, jak má být. Je také velice obtížné stanovit si v této době priority.

Je nutné smířit se s tím, že vše jde mnohem pomaleji. Koncentrace je roztříštěná, pozornost narušená.

Má však pocit, že poprvé v životě je klidná ve smyslu jistoty a pocitu správného rozhodnutí. Její sebevědomí posílilo, protože dělá to, co chce a snaží se v tom stále zlepšovat. Myslí si, že teď, na konci studia, to může okolí vrátit. Může být častěji se svými rodiči, se svými dětmi, se svými blízkými, i když volný čas stále využívá k dalšímu studiu. Jsou to ale již krátkodobé záležitosti.

Začátky učení pro ni však nebyly vůbec jednoduché. V prvních dnech, týdnech, měsících své příchody do práce a učení ve třídě přirovnávala ke každodennímu potápění do veliké hloubky. Každý den se učila nové a nové věci spojené s velkou třídní administrativou. I když měla uvádějící učitelku, nebyl téměř čas se s ní setkávat. Velice nerada však něco vzdává nebo přiznává, že by se rozhodla špatně.

Navíc reakce okolí na to, že se stane učitelkou, nebyly zpočátku příliš vstřícné. Pojem učitel měl pro některé z jejich blízkých pejorativní nádech. Necháпали, proč opouští „teplé“ místo v bance a vrhá se do něčeho tak nejistého, navíc za peníze, které ani zdaleka nevystoupají do výše jejího částečného platu v korporaci.

Dnes je již situace jiná. Ostatní respektují její práci. Musela ale leccos dokázat, aby si ji začali vážit a naslouchat jí. Důvěru si musela získat také u rodičů svých žáků, když nahrazovala starší paní učitelku, a samozřejmě také u kolegů. Udělala tehdy mnoho chyb, ale z každé z nich se poučila.

Podle názoru autorky je současná situace ve školství skutečně neutěšená. Učitele na 1. stupeň téměř nelze sehnat. Platy učitelů rostou, což je dobré znamení. Stále však ještě nevyvažují množství práce, které musí učitel kromě učení vykonat. Dnes v době inkluze musí dobrý učitel věnovat mnohem více času přípravě na výuku, individualizovat ji, vytvářet bezpečné prostředí pro své žáky, inspirovat je, aby je podpořil v jejich mentálním růstu, ovšem také řešit kázeňské přestupky a výchovné problémy. To vše nekončí pracovní dobou, to vše si učitel stále nosí v hlavě a pokud nedodrží správnou psychohygienu, po pár letech vyhoří a najde si klidné místo jinde, například v administrativě.

Je jistě škoda, že v českých školách není ukotven institut uvádějícího učitele a jeho přesně definované povinnosti směrem k začínajícímu kolegovi. Stále je tato funkce vykonávána formou „obrat' se na mě, až budeš potřebovat“. Neexistující kariérní řád nemotivuje učitele, aby se dále vzdělávali, aby bylo jasně vymezeno, kdo se své práci věnuje nadstandardním

způsobem, a tudíž si také zaslouží vyšší ohodnocení. Ještě stále se za to, že jsme učitelé, stydíme. „Hlavně nikomu neříkej, že jsi učitelka, prosím“.

Stejně jako v okolních státech se i v České republice hovoří o tom, že odborník s vysokoškolským vzděláním by mohl učit na 2. stupni či na střední škole, musel by si však doplnit pedagogické minimum.

Práce učitele primární školy je však podle autorky mnohem komplexnější. Má v ruce ten nejkřehčí materiál. Děti, které vstupují poprvé do velkého světa školy a neví, co je v něm čeká. Učitel musí být jejich průvodce tímto světem. Co pokazí on, to už se těžko napravuje. Musí si získat jejich důvěru a tu neztratit. Musí si také získat důvěru rodičů. Ti předávají učiteli to nejcennější, své děti a chtějí je mít šťastné.

5.1 Sběr a zpracování výzkumných dat

Hloubkové rozhovory byly s učiteli vedeny jako polostrukturované, tedy takové, které vycházejí z předem připraveného seznamu otevřených otázek.

Byl tedy vytvořen seznam 10 otázek, které byly jednotlivým učitelům pokládány.

S každým z učitelů bylo iniciováno osobní setkání, jednotlivé rozhovory byly nahrávány, následně byla provedena transkripce rozhovoru a analýza získaných údajů.

Otázky byly vytvořeny tak, aby obsáhly celý myšlenkový proces při **rozhodování jednotlivých učitelů o změně kariéry.**

1. Popsal(a) byste mi, prosím, chronologicky Vaši studijní a následně profesní kariéru?

Tato otázka byla nejobsáhlejší, neboť měla za cíl chronologicky popsat studijní a následně profesní kariéru. Jelikož dotazovaní učitelé byli ve věkové hranici 35+, měli již více nejen studijních, ale také profesních zkušeností. Tato otázka také umožnila některým učitelům řadit životní události do určitého období a uvědomovat si díky tomu souvislosti některých jejich rozhodnutí.

2. Kdy Vás poprvé napadlo, že byste chtěl(a) svou neučitelskou kariéru či profesi změnit na učitelskou?

Tato otázka směřovala k uvědomění si impulsu či okamžiku, který dotazované učitel donutil přemýšlet o možnosti volby druhé kariéry.

3. Kdy jste se pro tuto změnu rozhodl(a) a proč právě tehdy?

Tato otázka navazuje částečně na předchozí. Zde již učitelé hovořili o konkrétním okamžiku, kdy bylo jejich rozhodnutí jít studovat či pracovat ve školství již definitivní.

4. Koho považujete za svůj učitelský vzor a proč?

Tato otázka navedla učitele na uvědomění si konkrétní osoby či více osob, kteří jej nepřímo ovlivnili při rozhodování o změně kariéry. Mohly to být osoby z jejich minulosti, současní přátelé-učitelé, či učitelé jejich dětí.

5. O čem se domníváte, že by mohlo být Vaší silnou stránkou, předností oproti kolegům, kteří přicházejí jako čerství absolventi a učitelství je pro ně první volbou.

Tato otázka již přímo vyžadovala kritické uvažování o sobě, jako o učiteli. Jelikož většina učitelů prošla několikaletou praxí v jiném oboru, měla možnost porovnání.

6. V čem spatřujete naopak nevýhody Vašeho rozhodnutí „začít učit později“?

Tentokrát byla otázka zaměřena na definování úskalí, překážek, které učitelé mohli cítit jako hendikep oproti čerstvým absolventům, kteří do škol přišli.

7. Co považujete za přínosy pro sebe? Získal(a) jste touto změnou něco?

Tato otázka směřovala k sebevědomí učitelů. Co získali změnou kariéry pro sebe. Změnilo je to nějak? Posílilo to některé jejich vlastnosti, které dříve nevyplynuly na povrch? Cítí se nyní lépe?

8. Jaké osobnostní charakteristiky Vám pomohly adaptovat se na změnu?

V této otázce se měli učitelé zamyslet nad sebou, jako osobností, nad svými vlastnostmi a vyjádřit, zda jim některá z nich pomohla při překonávání tak velké životní změny, jakou změna kariéry je.

9. Jak se domníváte, že Vás vnímá okolí – rodiče, kolegové, vedení školy? S jakými reakcemi jste se setkal(a)?

Tato otázka vyžadovala od dotazovaných učitelů, aby se zamysleli nad lidmi ve svém okolí, nad těmi, kteří jej obklopují v každodenním životě. Jak jej tito lidé vnímají? Řekne-li jim, že je učitel, pro něhož je učitelství druhou kariérou, vzbuzuje důvěru nebo naopak? Jak byl přijat v novém kolektivu či rodiči žáků?

10. Co si myslíte o současné situaci ve školství a o způsobu řešení nedostatku učitelů? Mělo by podle Vás a Vaší vlastní zkušenosti být pedagogické vzdělání nutností?

U této otázky měli učitelé možnost vyjádřit se k aktuální situaci ve školství způsobené nedostatkem učitelů. Jak moc jsou přesvědčeni o tom, že pětileté studium oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na pedagogické fakultě je potřebné. Udělali by takové rozhodnutí znovu?

5.2 Popis výzkumného vzorku

Výzkumnou otázku, která byla na začátku této práce položena lze podle Švaříčka přirovnat k sítu, kterým lze získaná data prosít a získat tak důležité fragmenty jednotlivých rozhovorů, které na výzkumnou otázku odpovídají (Švaříček, 2014).

Metodou, která bude v tomto případě pro analýzu dat použita, je tzv. **rámcová analýza**, kterou uvádí Hendl (2016). Cílem této metody, která byla vyvinuta v 80. letech ve Velké Británii, je lepší organizace dat. Tato metoda nám umožní systematicky prozkoumat získaná data a dát jim určitou organizaci, jistý rámec. Následně pak může dojít k interpretaci a získané výsledky popsat.

Nejprve je zapotřebí **identifikovat témata**, na která se při pročitání rozhovorů zaměříme a vytvoříme jejich seznam.

Následně budeme tato témata vyhledávat a označovat ve zpracovaných rozhovorech. Na rozdíl od pojmu kódování, je tento proces uváděn jako **označování**. Při tomto procesu dochází k označování jednotlivých částí textu, které odpovídají zadaným tématům.

Pro lepší názornost je zapotřebí **témata graficky znázornit**. Každé téma se uvede v tabulce, kdy bude každý respondent přiřazen do určitého řádku tabulky a tuto pozici bude mít vždy stejnou.

Fáze zobrazení nám umožní vepsat do tabulek získané informace ze zpracování rozhovorů. Použijeme jazyk originálu, tedy přímých citací, a výsledkem bude přehled dat, která jsme získali prostřednictvím našeho výzkumu, přičemž se již nemusíme vracet k původním textům. (Hendl, 2016)

Tímto způsobem podrobíme zkoumaná témata u každého respondenta zvlášť a následně budeme tyto výsledky interpretovat napříč všemi získanými daty u všech respondentů současně.

Pro kvalitativní **výzkum metodou životního příběhu** bylo vybráno 5 učitelů, kteří se rozhodli změnit svou původní profesi a **stát se učiteli primární školy**. Ve svém vyprávění popsali příčiny tohoto rozhodnutí, stejně jako přínosy i úskalí, které s sebou toto rozhodnutí neslo.

Jako výzkumný vzorek bylo osloveno **5 učitelů primární školy**, pro něž je **učitelství druhou kariérou**. Byli vybráni z okruhu studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, kombinovanou formou. K vyprávění svých životních příběhů byli velice ochotni. Ukázalo se totiž, že někteří z nich vyprávěli celý příběh poprvé a nad otázkami, které jim byly pokládány se ještě nikdy předtím nezamýšleli.

Souvislé vyprávění je vrátilo zpět na začátek jejich studijních let, do doby, kdy dostali svou první práci, do doby, kdy zakládali rodiny, kdy se jim narodily děti, až do okamžiku, kdy se rozhodli udělat jedno z nejdůležitějších profesních rozhodnutí, změnit svoji kariéru. U žádného z nich nebyla tato změna jednoduchá. Potřebovali stoprocentní podporu svého okolí, svých partnerů i dětí. Každý z nich však přesně věděl, proč se rozhodl a za svým rozhodnutím si stál.

Většina z oslovených učitelů učí, někteří jsou také třídními učiteli, někteří zatím neučí. Všichni však absolvovali studium oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ kombinovanou formou na pedagogické fakultě. Všichni absolvovali 5 let přednášek, zkoušek, 5 let víkendů strávených nad úkoly či seminárními pracemi.

Rozhovory byly realizovány v období říjen 2019–listopad 2020, trvaly 1–1h 30 min a byly se souhlasem respondenta-učitele nahrávány na diktafon. Do rozhovorů bylo zasahováno pouze v případě nejasností potřebných pro analýzu získaných dat.

Profily jednotlivých učitelů:

- A) Muž s 5letou praxí ve školství, dále označovaný jako učitel A, vystudoval Žilinskou univerzitu v Žilině, fakultu Provozu a ekonomiky dopravy a spojů. Původně byl zaměstnán v Dopravne-mechanizačnom závodě Prešov, pracoval také jako novinář, byl televizním redaktorem, ředitelem pobočky banky, finančním analytikem. Mimo školství pracoval 20 let.

Učitel A pochází z okruhu spolužáků autorky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Na rozhovoru se domluvili prakticky hned, jen bylo nutné rezervovat si dostatečný čas, aby ani jeden z nich nebyl pod časovým tlakem. Sešli se tedy v jednom volném dvouhodinovém bloku mezi přednáškami. Bylo nutné najít tiché a klidné místo, aby rozhovor nic nerušilo. Chodby fakulty v odpoledních hodinách nakonec dostatečný klid poskytl. Učitel A je velice komunikativní a tématu práce fandil od začátku. Sám prošel vším, o čem ve své práci autorka píše.

- B) Žena se 7letou prací ve školství, mimo školství pracovala 20 let, dále označována jako Učitelka B, vystudovala Technickou univerzitu v Liberci, Ekonomickou fakultu, obor Podniková ekonomika, pracovala jako účetní (OSVČ), později si doplnila aprobaci jako učitel ekonomie na SŠ, tuto profesi však nikdy nedělala.

Učitelka B pochází z okruhu spolužáků autorky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. K rozhovoru se sešli v kavárně v místě bydliště učitelky B. U rozhovoru byla přítomna také tříletá dcera učitelky B, ta si však s tímto faktem velmi dobře poradila a na otázky odpovídala uceleně a s rozvahou.

- C) Žena s 3letou praxí ve školství, mimo školství pracovala 15 let, dále označována jako učitelka C, studovala na Anglo-německé obchodní akademii, dále pak na Vyšší odborné škole managementu, pracovala jako office manažer v právnické firmě, ve státní správě, a také jako personalistka střední školy.

S učitelkou C se autorka seznámila na workshopu dramatické výchovy, který byl veden v on-line prostředí. Učitelka C je studentkou 4. ročníku oboru Učitelství 1. stupně ZŠ na

Pedagogické fakultě Univerzy Karlovy v Praze. Setkání proběhlo v on-line prostředí, a to z důvodu aktuální epidemiologické situace způsobené COVID-19.

D) Žena s 18letou praxí ve školství, která mimo školství pracovala 3 roky, dále označována jako učitelka D, studovala na Státní konzervatoři v Praze, stala se sboristkou ve Státní opeře Praha, aktuálně vyučuje na Základní umělecké škole hru na klavír.

Učitelka D pochází ze skupiny spolužáků autorky v ročníku na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, setkání proběhlo v on-line prostředí, a to z důvodu aktuální epidemiologické situace způsobené COVID-19.

E) Žena s 22letou praxí ve školství, která mimo školství pracovala 10 let, dále označována jako Učitelka E, studovala na střední ekonomické škole, pracovala jako účetní v bankovním sektoru, po krátké praxi odjela na 1 rok pracovat jako au-pair do zahraničí.

Kontakt na učitelku E získala autorka od spolužačky z ročníku na vysoké škole, tudíž se před rozhovorem nikdy neměly šanci setkat. Setkání s učitelkou E proběhlo v místě jejího bydliště. Na rozdíl od předešlých rozhovorů, byl tento rozhovor kratší a odpovědi na položené otázky spíše stručnější. Na své začátky si učitelka E vzpomínala jen obtížně pravděpodobně proto, že od změny její kariéry již uplynulo mnoho let. Nedokázala si příliš vybavit okamžiky či impulzy, které ji vedly a motivovaly ke změně své profese. Zdálo se, že pro ni tato životní změna nebyla tak zásadní jako pro jiné učitele, jelikož učitelka E přemýšlí velice prakticky.

5.3 Výsledky výzkumu

5.3.1 Učitel A

Učitel A po studiu na vysoké škole prošel mnoha zaměstnáními, a to velice různorodými. Byl dispečerem, ale také novinářem, ředitelem pobočky banky či finančním analytikem. Všechna tato zaměstnání měla vždy jeden společný rys. Vyžadovala schopnost přizpůsobit se okolnostem, schopnost využít příležitost, ale také touha učit se nové věci. O svém prvním zaměstnání začal učitel A psát články do novin:

„Psal jsem o sobě, že sedím v kanclu, že přijdu jako inženýr nabitý něčím do Dopravně-mechanizačního závodu a teď mi vytknou, že jsem tam po patnácté hodině, a že je to pro mě nebezpečné, protože to jsou přesčasy, že ať tam radši nic nedělám, ať si tam sednu k nim a jsem v klidu, ať se neženu a proč já chci zrovna měnit svět, když doted' se to neměnilo“

Vysoká škola jej nijak neovlivnila ve výběru zaměstnání, kromě toho prvního. Pak už vždy jen využil šance pracovat na pozici, která jej posunula někam dál. Sám aktivní fotbalista psal nejprve články do sportovní rubriky a za nedlouho již přispíval i do jiných rubrik. Stejně tak se stal ředitelem banky. Sám říká:

„Tak nějak jsem cítil, že jsem k tomu určenej, tak jsem šel na konkurz a vyhrál jsem ho“.
(nebojím se nových výzev, jdu do toho)

Nechával se také často vést svou intuicí, a nezřídka se mu to vyplnilo. Měl rád změnu. Když měl pocit, že své práci nemůže dát víc, poohlédl se jinde. Neměl rád stereotyp. Nechtěl sedět na jednom místě. Dokonce i peníze pro něj v pozdější době přestaly být motivací. Některá zaměstnání jej totiž finančně dobře zabezpečila.

K učitelské profesi jej nepřímo přivedla jeho manželka, která je také učitelkou. Učitel A se pravidelně účastnil, i s jejich 2 společnými dětmi, třídních akcí, jako byla škola v přírodě či jiné výlety, při kterých zjistil, že se v prostředí dětí cítí dobře. Doslova to tehdy cítil takto:

„Děti jsou bezvadný, dospělým stále něco vysvětluju a obhajuju, snažím se je strhnout. A na ty děti stačí mrknout a ony propadají hře, kdežto dospělí už ne. Děti jsou nabíječkou“ **(umím děti strhnout, nabíjí mě)**

Posledním zaměstnáním učitele A byla manažerská pozice ve firmě. Tam jsme při rozhovoru společně narazili na moment, o kterém učitel A vypráví jako o okamžiku, kdy věděl, že potřebuje odejít. Nevěděl proč a nevěděl kam. Přestal mít motivaci pracovat. Vše ukazovalo na profesní vyhoření.

Učitel A se ocitl po mnoha letech na nucené dovolené a měl čas přemýšlet, co dál. V tu chvíli přišla nabídka na místo učitele v místní základní škole. Učitel A ji přijal a začal tehdy jen jako zástupce učit ve 4. třídě.

„Zlom nastal v okamžiku, kdy manželka přišla ze školy a říkala, že tam přišla nějaká paní s taškou a že vybírají učitele, a že tam ta paní už přišla, že se tam stěhuje a že je vítězka. Já jsem říkal: „Cože? Vy hledáte učitele?“ A manželka říkala: „A ty bys chtěl učit?“ No, jasně, že bych chtěl učit! Byl jsem jako vysílač, ale neměl jsem příjemce. Říkal jsem si, že je to

možná šance, když půjdu k dětem. No, a nastoupil jsem, jako učitel bez vzdělání, jenom s nějakou životní zkušeností a jenom proto, že tentokrát nebyli učitelé, nebo že nebyli učitelé v tu chvíli, v ten pravý čas“. **(chci být učitelem)**

Jako svůj učitelský vzor považuje učitel A svoji manželku, také učitelku, kterou respektuje a radí se s ní ohledně výuky žáků, je to jeho kolegiální podpora. Dalšími vzory pak byli učitelé, kteří svou výuku pojímali odlišně, zábavně, zajímavě. Jeho učitelka českého jazyka jej na gymnáziu dokonce nepřímou přivedla ke psaní. V dospělosti pak napsal učitel A knihu o tom, jak začal učit.

„A protože jsme měli školu na devátou, měli jsme doma psát a já jsem vyrazil do lesa a tu hodinu, kdy jsme měli volno, jsem vymýšlel úvahu, abych ji udělal radost, abych ji překvapil, takže jsem pro ni psal ty úvahy a ona mě za ně chválila, což mi dělalo strašně dobře. A nebyly to známky. A já jsem byl rád.“ **(pracuji rád, když získávám zpětnou vazbu)**

Jako svou silnou stránku uvádí učitel A především kladný vztah k dětem. Říká, že děti přímo miluje, že miluje jejich rozzářené oči, miluje výsledky, které vidí, je rád, že za ním něco zůstává.

Jako svou výhodu oproti čerstvým absolventům pedagogických fakult vidí právě to, že je otcem dvou dnes už dospělých dětí a jako další důležitou výhodu označuje své bohaté životní zkušenosti. Naopak nevýhodou v době rozhovoru učitel A označil tehdy ještě stále nedokončené studium, které zanedlouho úspěšně ukončil. Na druhou stranu si je učitel A vědom toho, že vše, co při studiu zažil a naučil se, může ihned implementovat do praxe.

„Pak si myslím, že první a nejdůležitější výhoda je, že jsem táta, že jsem šťastný táta a že mám úžasné děti. To, jestli, kdo nemá děti a chce učit děti, tak je docela možný, že to pro něj bude těžký. Tak to je první výhoda. A druhá výhoda, že já jsem proskákal v tom životě víc, než ti mladí lidé, tak já mám dojem, že učím pro život, nebo se nad tím zamýšlím, nad tím, co potřebují ty děti a vyzývám je, aby se mě ptali.“

Přínosem pro sebe označil učitel A pocit, který zažívá, když je s dětmi. Velice pozitivně vnímá vztahy mezi učiteli, rodiči a žáky.

„Když jsem s dětmi, tak mě to obohacuje, mě to činí šťastným, mě to činí laskavějším, činí mě to chápavějším, činí mě to šťastnějším, jsem vzdělanější, protože vnímám, co se děje mezi dětmi, a ještě jsem získal spoustu zajímavých kontaktů.“ **(s dětmi jsem lepší člověk)**

Úskalí, která by jej limitovala v tom, co dělá, učitel A nevnímá. Vypadá to, že má u žáků úspěch. Nominovali jej také na cenu Zlatý Amos.

Je o sobě přesvědčen, že svou práci dělá dobře. Dedukuje tak na základě reakcí samotných žáků i rodičů, kolegů, ale také vedení školy, které bylo zpočátku nedůvěřivé.

„Měl jsem dojem, že to dělám dobře, že jsem neutekl za penězi, ale od peněz, že předtím jsem dělal věci za peníze a teď jdu dělat věci, kterou budou bavit a vlastně jsem si ani nepřipouštěl, že by mi to někdo mohl mít za zlé, nebo vyčítat“ (nepřipouštěl jsem si žádný problém)

Přestože za svůj život vystřídal učitel A mnoho zaměstnání, vždy věděl, co od své práce očekává a co se očekává od něj. Byl vždy dostatečně motivovaný a pokud měl pocit nedostatečné motivace, práci změnil.

Na problém nedostatku učitelů se dívá opět z pohledu volného rozhodnutí a svobodné volby. Věří, že učitel, pokud chce učit, najde si sám způsob, jak se učitelem stát a jak získat potřebné informace k tomu, aby svou práci dělal dobře. Učitel A mluví o otevřených fakultách, otevřených kurzech, které si budoucí učitel vybere, pokud má pocit, že mu k něčemu budou.

„Netlačil bych učitele do pedagogického vzdělání, aby šli kvůli tomu titulu studovat a švindlovat, opisovat, krádit si ty věci, ale aby pro ně a pro všechny učitele, kteří učíme, bylo otevřeno vzdělání, aby byly otevřené fakulty nebo kurzy, a aby ti učitelé tam mohli jít“ (kdybych měl studovat znovu, chtěl bych to jinak, navrhuji otevřít fakulty)

Věří ve schopnost lidí, kteří se rozhodnou stát se učiteli, protože motivátory těchto lidí jsou tak silné, že budou sami vyžadovat kvalitní vzdělání.

„Chci, aby se učitelé mohli permanentně vzdělávat bez strachu z toho, že neuplavou 20 m pod vodou nebo nezahrají 20 skladeb, když nemají ke klavíru vlohy, ale hrají třeba na kytaru, nebo umí zpívat nebo jenom malovat.“

Učitel A navrhuje, aby každý žák, který opustí školský systém a začne pracovat, posílal každý měsíc 10 Kč učiteli, o kterém je přesvědčen, že svou práci dělal a dělá dobře. Může to být jeden učitel, ale také několik učitelů.

„Já vím, jak odměňovat učitele a jak to udělat tak, aby to bylo geniální a my učitelé, bychom se všichni přerazili. Tak já ti to řeknu, protože to je ekonomická úvaha.“

Učitel A nazývá tento způsob jako dividendy z investice do firmy, kterou je žák sám. Pokud učitel investoval svou energii do vzdělání žáka a tato energie způsobí, že žák dosáhne svého cíle, pak dobrý učitel získává odměnu za to, že svou práci dělal dobře.

5.3.2 Učitelka B

Učitelka B vyprávěla o svém životě od počátku studijních let, tedy od ukončení gymnázia. Již tehdy mělo následovat studium na pedagogické fakultě, obor biologie-tělesná výchova, učitelka B se však k přijímacím zkouškám na tuto školu nedostavila. Přihlásila se tedy na roční návstavbu oboru Ekonomika-Počítače a poté začala pracovat jako účetní. Aby se do vzdělala, absolvovala Vysokou školu Ekonomickou v Liberci, obor Podniková ekonomie, jejíž studium v té době trvalo 6 let. Učitelka B se v tom okamžiku rozhodla také pro dvouleté studium Pedagogického minima, což ji opravňovalo k tomu učit na 2. stupni ZŠ a SŠ. Na místní základní škole ji oslovili, zda by nenastoupila na místo učitelky. V té době však měla učitelka B vlastní dítě, takže z této nabídky sešlo.

Po dvou letech znovu oslovili učitelku B, tentokrát s nabídkou na 1. stupeň. Učitelka B tuto nabídku přijala a současně se přihlásila na dálkové studium oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. S počátkem studia začala učitelka B na plný úvazek také učit a stala se třídní učitelkou ve 4. třídě. Současně stále pracovala jako účetní v režimu OSVČ. Toto období bylo učitelku B velice náročné, neboť se starala o 2 vlastní děti.

„Na ZŠ jsem nastoupila do 4. třídy a byla jsem hned třídní. Hned. To byl masakr. Měla jsem 2 děti (8 a 3 roky). Nevěděla jsem, o čem ta profese je, neuměla jsem si zkoordinovat práci, neměla jsem žádné přípravy, musela jsem dělat všechno v rychlosti, nebyla jsem zvyklá na ten strašný rámus.“ (o tom, jak učit, jsem nevěděla nic)

Učitelka B o sobě hovoří jako o někom, kdo chtěl učit odjakživa. Ráda si na učitelku hrála. Postupem času ji však více začala bavit čísla, a proto odešla studovat ekonomické obory. Ve své práci však neviděla smysl. Práce ji bavila, ale komunikace s lidmi a úřady ji nenaplnovaly. Stále se jí v té době vracela myšlenka, proč nedělá to, co vždy dělat chtěla.

„Chtěla jsem se více věnovat svým dětem, nechtěla jsem neustále trávit čas tím, že studuju zákony dopodrobna, nechtěla jsem jezdit po školeních a věděla jsem, že učit jsem chtěla

vždycky a najednou se mi v hlavě vrátilo, proč to nedělám, když jsem to vždycky dělat chtěla.“ (chtěla jsem se více věnovat svým dětem, učitelkou jsem vždy být chtěla)

Při první zkušenosti s učením dětí mladšího školního věku zjistila učitelka B, že ji tato práce velice baví a že má k dětem velice blízký vztah. V okamžiku, kdy do 1. třídy nastoupil její syn, který měl nárok na podpůrná opatření, byla učitelka B oslovena, zda by nechtěla do školy nastoupit jako učitelka.

„Věděla jsem, co tam posílám a šla jsem si podle toho zvolit učitele, aby ho to nesešlo už v 1. třídě.“ (můj syn potřeboval individuální přístup)

Za svůj učitelský vzor označuje učitelka B učitele matematiky a dějepisu. Oceňovala náplň vyučovacích hodin, které dávaly smysl a byly podávány v souvislostech. Sama se jeví jako člověk systematický, který má rád strukturu ve všem svém konání a učí to také své žáky. Bere to jako svou výhodu.

„Nevím, jestli je to výhoda v rámci kariéry, protože přeci jenom to účetnictví k tomu má hodně daleko, ale asi to, že jako účetní jsem zvyklá mít a hledat ve všem strukturu, systém. Tak si myslím, že možná tohle mi pomáhá v přípravách na hodinu, aby to na sebe navazovalo, aby to nebyly výkřiky do tmy, aby to mělo všechno nějaký důvod. To mě nikdo neučil, to mám asi dané díky té mojí profesi předešlé.“ (jsem systematick, mám ráda věci v souvislostech)

Oba potomci učitelky B trpí dysfunkcemi, jeden z nich navíc poruchou ADHD, proto se Učitelka B učí s těmito poruchami pracovat. Díky tomu dokáže s dětmi s tímto hendikepem pracovat trpělivě a citlivě. Uvědomuje si, že i toto je její velká výhoda oproti ostatním kolegům.

„Hledala jsem cestu, jak všechny potíže s tím spojené zvládnout, jak to podat a vlastně jsem se u toho naučila i neskutečné trpělivosti. Takže díky tomu mě ve škole máloco překvapí.“

Své studium na pedagogické fakultě oceňuje a považuje ho za potřebné. Dálkové studium ji však nenaučilo praktické věci, které musela řešit jako třídní učitelka. Vše se učila, jak říká: „za pochodu“. Učitelka B neměla ke svým začátkům přiděleného uvádějícího učitele. Dokonce jej označuje jako někoho „tajného“, o kom nevěděla.

„Já jsem nevěděla, kdo to je. S ničím mi nepomohl. Nakonec jsem se dozvěděla, kdo to byl, ale s tím, že tato kolegyně mi udělovala rady a já jsem je neposlouchala. To mi vadilo. Byla

jsem do toho hozená a musela jsem si to všechno, od drobností, které ostatní učitelé už neřeší, objevit. Objevit pro sebe už objevené. Kdyby mi to někdo řekl, tak s tím strávím mnohem méně času. “ **(začátky byly hodně těžké, uvádějící učitel mi s ničím nepomohl)**

Svůj otisk, stopu, kterou za sebou zanechává, však považuje za pocit naplnění.

„Když někomu zpracuješ daně, je to sice fajn, ale to může udělat kdekdo. Kdežto jako osobnost, jako učitel vtiskáváš do těch sám sebe, zvláště na prvním stupni. “ **(vnímám otisk, který v dětech zanechávám, mám pocit naplnění)**

Učitelka B sama sebe považuje za člověka pracovitého, který nemá v povaze cokoliv vzdávat. Její začátky ve školství nebyly jednoduché, vše si musela vybojovat, na vše si musela přijít, pomoc nebyla žádná. Díky své trpělivosti a touze učit se nové věci, schopnosti poučit se z chyb, dnes věci zvládá.

„Nehroutím se, neberu to jako selhání, ale beru to, jak to udělat jinak, lépe, vzdělávám se, přicházím s novými nápady, nevadí mi něco vysvětlovat dokola. “

Vedení školy však učitelku B příliš nepodporovalo a za svého učitele se bohužel málokdy postavilo.

„Učím hudební výchovu, je to moje specializace. Chci, aby děti, když uvidí noty, tak aby věděly, co to mají před sebou. Třeba se s tím někdy setkají. Rytmizace písničky, to je základ. Vždyť si ji ani nezaspívá. Vedení mi sdělilo: „Ale nevytleskáváš s nimi noty, že ne?“ **(chci to změnit)**

Učitelka B zdůrazňuje důležitost osobnostních kvalit učitele, kteří vstupují do školství. Studium na pedagogické fakultě by zkrátila a zefektivnila. Ke svým kolegům, se kterými pracuje, se učitelka B staví velice kriticky. Poukazuje na nerespektování individuálních potřeb žáka.

„Já mám prostě zkušenost, že u nás učí lidé, kteří tam nemají vůbec co dělat. Jsou kvalifikovaní, aprobovaní, ale nepatří na 1. stupeň. Někteří vůbec nepatří ani do školy. Právě kvůli těm osobnostním charakteristikám. “ **(děti někdy učí špatní učitelé)**

Uvědomuje si, že po ukončení studia čeká absolventa ať už dálkového či denního studia těžká a tvrdá práce, trvající dalších 5 let.

„Myslím, že po dvou letech ti začíná spousta věcí docházet, začínáš si to organizovat tak, aby ses z toho nestrhala a abys byla schopná diferencovat výuku (...) A mít přípravu na každou hodinu a každý předmět je při plném úvazku fakt náročné. Nebo vymažeš rodinu a je

to o tom, že když dáš večer dětem dobrou noc, tak jdeš pracovat do školy. Takže si myslím, že to trvá těch 5 let, než se staneš tou osobností, za kterou si budeš stát. A taky, než nabydeš tu jistotu, že víš, co děláš a proč to děláš. Abys sis to mohla obhájit.“ (je přede mnou ještě hodně práce)

5.3.3 Učitelka C

Učitelka C vystudovala Anglo-německou obchodní akademii a následně nástavbu na Vyšší odborné škole managementu. Své první zaměstnání absolvovala v tlumočnicko-překladačské agentuře, kde se vypracovala na office-manažerku. Využívala zde znalost anglického i německého jazyka. V době, kdy na této pozici pracovala, zažívaly agentury, které zajišťovaly překlady, velký rozmach.

„Bavilo mě to, protože mi to šlo, byla jsem v tom dobrá.“ (baví mě, když mi to jde)

Následovalo zaměstnání v právním oddělení nadnárodní auditní společnosti, a to na pozici leader asistent. Dle slov učitelky C jí tato práce bavila, protože bylo pořád co dělat. Během této doby se vdala a později se jí narodily 2 děti. Práci si začala hledat v místě bydliště, kde nastoupila jako personalistka na střední škole. To bylo poprvé, kdy se dostala do školního prostředí a měla možnost srovnání prostředí soukromého a státního. Na této pozici po nějaké době požádala o zkrácený úvazek, neboť svou práci udělala za kratší dobu a rozhodla se zbývající čas věnovat své rodině. Říká o sobě, že pracovat na více než 100 % ji naučili v auditní společnosti.

„Přesvědčila jsem pana ředitele, že tu práci zvládnou i ve zkráceném úvazku, a že nepotřebuju sedět v práci kvůli vyššímu platu, protože mi doma stála domácnost a děti plakaly ve školce. Mně nebyla žádná práce ubrána, naopak se přidávala, byla jsem schopná ji za 6 hodin zvládnout. Já jsem k tomu prostě sedla a udělala to.“ (pracuji efektivně)

Učitelka C poprvé zjistila, jak to funguje v prostředí školy. Jelikož měla děti, začala si uvědomovat, že by se jim o prázdninách mohla věnovat. Práce, kterou dělala, ji přestávala dávat smysl a považovala čas strávený v kanceláři za ztracený. Tento okamžik označuje učitelka C jako první impuls, který ji přivedl k rozhodnutí změnit svou profesi.

„Já jsem prostě měla z toho svého zaměstnání pocit ztráty času, ale musela jsem si to tam odsedět a mě to hrozně deptalo. Já na tohle nejsem, já potřebuju buď něco dělat, nebo jít domů.“

Druhým impulsem pak byl nástup vlastního syna do 1. třídy a způsob výuky, který učitelka C vyhodnotila jako nevyhovující. Syn byl pomalejší a výuka pro něj nebyla dostatečně individualizována. Celá tato situace nutila učitelku C přemýšlet o tom, jak by měla správně výuka probíhat. Postupy, o kterých byla přesvědčena, že jsou správné, s úspěchem praktkovala, když svého syna doma po dohodě s třídní učitelkou doučovala. Syn se ve škole začal zlepšovat.

„Byla tam spousta impulzů, kdy jsem si říkala, že já bych to jako učitel dělala jinak. V 1. třídě donesl syn čtyřku z matematiky, protože vůbec nepochopil odčítání. A já jsem si říkala, že kdyby ta učitelka na to koukla, tak musí vědět, že to nepochopil. A zůstalo to na mě, abych mu to vysvětlila.“ (moje dítě potřebovalo individuální přístup)

Učitelka C již měla za sebou jeden pokus o přijetí na pedagogickou fakultu, u kterého bohužel neuspěla. Neúspěch ji velice ovlivnil, měla pocit, že není dost dobrá pro to, aby se stala učitelkou. V té době ještě vlastní děti neměla, chtěla tedy alespoň s dětmi pracovat. Podruhé to zkusila ve svých 40 letech a byla úspěšná. Záhy začala také sama učit na místní základní škole a vystřídala tak pana učitele, který byl sice vysokoškolsky vzdělán, avšak bez pedagogického vzdělání. Třídní učitelkou v době rozhovoru nebyla. Zodpovědně říká, že chce vyčkat až po ukončení studia. Učitelka C je nyní ve 4. ročníku.

„Teď jsem se rozhodla ve 40 letech, že nechci celý život vařit kávu, že nechci tuhle práci dělat a někomu vysvětlovat, že to stihnu rychleji, že tady se mi líbí to, že člověk odučí a pak s tím strávíš večer, odpoledne na přípravy a vymýšlíš, co zábavného v hodinách dělat, ale nemusíš tam kvůli tomu sedět do čtyř do odpoledne.“ (chci dělat něco, co má smysl, umím si organizovat čas)

Dětským snem učitelky C nikdy nebylo stát se učitelkou. Rozhodnutí změnit kariéru přišlo pomalu a bylo ovlivněné mnoha životními okolnostmi.

Jako svůj vzor považuje učitelka C svou učitelku z 1. třídy. Pamatuje si ji hlavně podle vzhledu. Dlouhé vlasy a červenou sukni. Tak by podle ní měla učitelka vypadat a také ona se o to snaží. Učitelka C tvrdí, že učitel by měl vždy dbát na to, jak vypadá, jak upravený předstupuje před děti, neboť především učitelka 1. třídy zůstává pro děti osobností na celý život.

„Já si prostě myslím, že učitel by měl na děti působit celou svou osobností. Funguje i to, jak se učitel obléká. Takže i já chodím do školy v šatech i když máme ten den tělocvik.“

Za svou silnou stránku považuje učitelka C svou pracovní zkušenost mimo školství. Oceňuje platové podmínky učitelů, počet dní dovolené, možnost zorganizovat si čas po skončení výuky. Nic z toho pravděpodobně u své původní profese nikdy nezažila a takového způsobu práce si naopak velice váží. Učitelka C působí dojmem člověka velmi systematického, který chce vše dělat poctivě a efektivně. Ze své práce si ubírat nechce, ale vyhovuje jí jistá volnost, kterou učitelská práce z jejího pohledu nabízí.

„Každý učitel by si měl vyzkoušet práci jinde než ve školství, potom si svého zaměstnání víc vážíš. Vím, co to je pracovat dvanáct hodin denně a mít dvaadvacet tisíc a dvacet až dvacet pět dní dovolené. Já si tohoto zaměstnání velice vážím (...) a můžu být dobrým učitelem už jenom proto, že si toho nesmírně vážím.“ (práce učitele si vážím)

Nevýhody ve svém rozhodnutí o změně profese nespatřuje. V kontaktu s rodiči využívá zkušenosti z vlastního života a vlastní role rodiče.

„Díky vlastní zkušenosti se synem dokážu odhadnout žáka, který potřebuje pomalejší tempo a nemám potřebu jej trestat a dávat mu špatné známky. Myslím si ale, že může být výborný čtyřiaadvacetiletý učitel plný elánu, může dětem lépe rozumět než já, protože k nim má věkově blíž, že si ještě pamatuje, jak studoval on, to mohou být plusy.“

Naopak výhodou, kterou získala učitelka C pro sebe, je pocit vyššího sebevědomí. Dosáhla svého cíle. Dostala se na vysokou školu, zvládá studium i svou rodinu, která ji hodně podporuje. Práce učitele si velice váží z důvodů popsaných výše.

„Dalším přínosem jsou prázdniny, což bylo komické, protože jsem nevěděla, co mám dělat. Přišlo mi to tak dlouhé, že jsem začala přemýšlet nad reformou školství, že je to dlouhé i pro ty děti, které všechno zapomenou a že by bylo lepší mít více kratších prázdnin během roku nebo měsíc vcelku, ale ne dva měsíce.“ (mám dovolenou vcelku)

Úskalí, které s sebou změna kariéry přinesla překonává učitelka C svou komunikativností a svým nadhledem spojeným s humorem. To vše ji pomáhá také k navázání dobrého vztahu s dětmi. Má také silnou sebereflexi, své chyby si uvědomuje a zpravidla již neopakuje. Velice kriticky se však staví k vnímání učitelů celou společností. Cítí, že být učitelem se stále považuje za něco, o čem se nemluví.

„Co mi vadí, jsou ty okolní řeči, „ježiš učitelka“. Na to jsem alergická.“ (nerada zdůrazňuji, že jsem učitelka)

Učitelka C vnímá své studium na pedagogické fakultě jako dostačující. Očekávala by efektivnější způsoby výuky, některé předměty vnímá jako zbytečné či nekvalitně vedené. Navrhuje studium zkrátit a zefektivnit, s přesahem do většího množství praxe. *(studium efektivnější, více praxe)*

5.3.4 Učitelka D

Učitelka D o sobě tvrdí, že prošla vším. Rodiče ji v 15 letech nedoporučili, aby se přihlásila na konzervatoř, nýbrž aby se nejprve něčím vyučila. Vyjádřili se tehdy: „Ať dělá něco normálního“. Učitelka D tedy absolvovala tříletý učební obor Prodavačka a následně podala přihlášku na Státní konzervatoř v Praze, kam byla přijata.

„Zvolila jsem cestu nejmenšího odporu. Ten učňák byl jenom tříletý – obor prodavač. Bylo mi to úplně jedno.“

Po ukončení studia na konzervatoři byla několik let sboristkou ve sboru Státní opery Praha. S tímto souborem několikrát také vycestovala do zahraničí. Následovalo období mateřské dovolené a učitelské začátky na základní umělecké škole v místě bydliště.

Učitelka D podala v této době také přihlášku na Vysokou školu pedagogickou v Plzni, obor hudební výchova a sólový zpěv pro 2. a 3. stupeň. Ze zdravotních důvodů však musela studium po několika měsících přerušit.

Prvním impulsem pro změnu kariéry ze sboristky na učitelku byl pro ni nástup do základní umělecké školy a účast společně se svými žáky na první soutěži.

„Já jsem šla studovat zpěv s tím, že nikdy nebudu učit! Poprvé mě to napadlo na mateřské dovolené a dostala jsem nabídku do zušky. Tam byl ten první impulz, kdy jsem si řekla, že není špatné učit a předávat to, co umím dál.“ (chci to, co umím, předávat dál)

Druhým impulsem pak byl návrh ministerstva školství na zrušení základních uměleckých škol.

„To souviselo s rokem 2012/2013, kdy se spekulovalo, proč v České republice jsou základní umělecké školy, když za hranicemi nejsou. Jsou tam soukromí učitelé. Že my máme něco, co

v zahraničí není. Tak já si radši udělám zadní vrátka. Chtěla jsem zůstat ve školství. “ (myslím na zadní vrátka, mám jistotu zaměstnání)

Učitelka D v té době podala přihlášku na Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze, obor Učitelství pro 1. stupeň, kam byla přijata.

Kromě učitelů na základní škole, především pak třídní učitelky na 1. stupni, je pro učitelku D vzorem také učitelka, kterou potkala během své povinné praxe při studiu. Zde již mohla učitelka D plně ocenit pedagogické schopnosti i lidské vlastnosti, které přispívaly ke skvělé atmosféře ve třídě a mít dostatečný vhled do způsobu výuky, do struktury hodiny či způsobů individualizace práce s jednotlivými žáky.

„Říkala jsem si, že kdybych měla někdy učit, tak bych chtěla učit tak, jako ona. Mělo to šmrnc, mělo to dynamiku. Ona je hodně charismatická, ona je jak magnet tím, jak mluví, tím, jak je dokáže zabavit. Oni nemají čas koukat z okna.“

Vlastním přínosem do školství jsou podle učitelky D především její životní zkušenosti a mateřství, schopnost pracovat s dětmi individuálně a schopnost pracovat s dětmi různých věkových kategorií, pocházejících z různých domácích prostředí.

„Už jen to, že mám své vlastní děti. Výhoda je i to, že jak učím na tý zušce, tak hodně pracuji s dětmi individuálně. Vidím, že s dětmi si budu daleko intenzivnější vztah. Někdy funguju spíš jako psycholog než jako učitel.“ (cítím se dobře při práci s dětmi)

Učitelka D by si přála mít při práci s celou třídou větší jistotu, což souvisí spíše s nedostatečnou praxí. Tento fakt si však uvědomuje a vybírá si zatím předměty, ve kterých se cítí komfortně – hudební výchova a matematika. Učitelka D zatím není třídní učitelkou a uvažuje o vyučování jen některých předmětů jako zástup.

„Ve svém věku bych si měla vědět daleko více rady, jak s dětmi pracovat. Mladé kolegyně už vědí, co s tím houfem, co s tou třídou. Cítila bych se hloupě, kdybych měla jít za mladší kolegyní a žádat ji o radu. (přála bych si mít větší jistotu vzhledem ke svému věku)

Jistá si jsem za klavírem.“ (v tom, co umím, jsem si jistá)

Prioritou pro ni zatím zůstává výuka v základní umělecké škole.

Studium na pedagogické fakultě absolvovala učitelka D spíše z praktických důvodů. Bála se o svou práci, chtěla ve školství zůstat. Sama o sobě mluví jako o soutěživé, ráda za sebou vidí výsledky práce s dětmi. Není pro ni vyloučena možnost jít učit na částečný úvazek a současně zůstat na základní umělecké škole.

Učitelku D respektují také rodiče a lidé z okolí. Ona sama pochází z malého města, kde se všichni znají. Rodiče chtějí, aby jejich děti vyučovala hru na klavír právě ona.

„Rodiče mě respektují, rodiče si vyžadují, aby děti studovaly u mě, to mi dělá dobře, takže si myslím, že bych nebyla špatný učitel.“ (umím komunikovat s rodiči, mám u nich respekt)

Studium na pedagogické fakultě učitelku D ovlivnilo také v jejím přístupu k výuce hry na nástroj. Tvrdí, že konstruktivistický přístup k výuce matematiky profesora Milana Hejného je uplatnitelný také ve výuce klavíru a ráda jej využívá.

„Já jsem díky vysoké škole zjistila, že mě ta matematika natolik oslovila, že bych ji chtěla učit. To by mě bavilo hodně. Spoustu věcí z Hejného metody jsem si převzala do klavíru, do zpěvu, fakt mi to pomohlo. Nechat děti uvažovat, nechat je na to přijít, neříkat jim všechno hned.“ (cítím se dobře při práci s dětmi)

Studium na pedagogické fakultě považuje učitelka D za smysluplné. Každý učitel by podle ní měl mít dostatečné pedagogické vzdělání. Současně apeluje na větší ohodnocení učitelů už jen proto, aby se mohl platovými podmínkami vyrovnat rodičům, se kterými komunikuje.

„Myslím, že bych nemohla bez školy učit. Každé studium ti něco dá. Když přijde učitel, který mi má co dát, tak si z toho něco vezmu. Smysl to má určitě.“ (studium pro mě bylo velice důležité, mám smysl, učit bych bez něj nemohla)

Tvrdí, že za nedostatkem učitelů na 1. stupni stojí časté konflikty s rodiči. Učitel po absolvování pedagogické fakulty není na tyto střety dostatečně připraven, postupem času navíc zjišťuje, že jej tato komunikace stojí velkou část jeho času, kterou by mohl věnovat přípravám pro své žáky.

Učitelka D také současně kritizuje některé postupy na školách, kdy absolvent pedagogické fakulty začne vést třídu, která je komplikovaná, často bez pomoci uvádějícího učitele či podpory vedení. To jsou podle ní důvody, proč mladí učitelé ze školství odcházejí.

5.3.5 Učitelka E

Učitelka E vystudovala střední ekonomickou školu, na kterou šla, jak sama říká, spíše z rozhodnutí rodičů. Původně chtěla jít studovat střední zemědělskou školu. Po ukončení studia

začala pracovat v bankovním sektoru jako účetní, postupně také v investičních společnostech. Právě v té době odjela do Velké Británie, kde pracovala jako au-pair. Během tohoto pobytu došla k rozhodnutí stát se učitelkou.

„Bylo to asi v době, kdy jsem se vrátila z Anglie. Ta práce mě nebavila, ta kancelářská. Takže to rozhodnutí přišlo během mého pobytu v Anglii, kdy jsem pracovala hlavně s dětmi.“ (kancelářská práce mi nedávala smysl)

Svou cílevědomost a motivaci stát se učitelkou dokazuje učitelka E tím, že věnovala rok pečlivé přípravě na přijímací zkoušky. Navštěvovala místní ZUŠ, kde se připravovala na zkoušky z výtvarné a hudební výchovy. Současně pracovala ve svém původním zaměstnání. Na vysokou školu byla přijata a během prvního ročníku studia začala také učit.

„Pracovala jsem ještě v kanceláři a zároveň jsem dělala 1. ročník vysoké školy. Do školy jsem pak šla učit cíleně, rozesílala jsem životopisy. Už si nepamatuju, jestli jsem hned nastoupila na plný úvazek, ale byla to 2. třída.“ (chtěla jsem učit a šla jsem za tím)

Uznává, že přechod z bankovního do školního prostředí nebyl jednoduchý.

„Já jsem byla školstvím nepolíbená. To bylo hrozné. Pro mě to nebylo v té škole jednoduché, protože jsem té problematice nerozuměla. Ty první 3–4 roky byly těžké, to měl asi každý. To mají těžké i ti, co nastupují hned po škole.“ (o tom, jak učit, jsem nic nevěděla, začátky byly těžké)

Vzpomíná-li učitelka E na své začátky, hodnotí také pozici uvádějícího učitele, který ji prvním rokem uváděl.

„Myslím, že to nebylo to pravé ořechové, ten uvádějící učitel. Asi by to člověk dělal jinak, kdyby byl sám na jeho místě.“ (práce uvádějícího učitele nebyla dostatečná)

Výhodou oproti čerstvým absolventům učitelství je podle učitelky E praxe v jiném oboru.

„Každá práce je zkušenost. Prostředí banky v malé obci se diametrálně liší od té ve velkoměstě. Tam opravdu nějaké zkušenosti člověk nabral. Že musí být sebevědomější, nenechat si všechno líbit.“ (jsem sebevědomější)

Nevýhody svého rozhodnutí nespaturuje. Rozhodnutím stát se učitelkou jí vše dávalo větší smysl. Ve své práci se cítí spokojeně, ráda za sebou vidí výsledky.

„Já jsem ráda, že jsem si prošla i tu kancelář, protože vím, co nechci dělat. Vyzkoušela jsem si toho víc než jenom učit. Kdyby mi dal někdo na vybranou, do banky už bych se nikdy nevrátila.“ (jsem spokojená)

Své studium na vysoké škole hodnotí učitelka E spíše kriticky. Má pocit, že studium pedagogiky na vysoké škole bylo úplně odtržená od reality.

„Musím teda říct, že vysoká škola mi dala tak 10 %, všechno ostatní jsem získala tou praxí. Pak jsem měla štěstí na kolegyně. Tam jsme si vyšly vstříc, pomohly jsme si.“ (studium mi moc nedalo, vše jsem se naučila až praxí)

Přesto si myslí, že učitel by měl být vzdělaný ve svém oboru, i přesto, že by studium mohlo být kratší, případně stejně dlouhé, avšak s větším podílem praxe. Apeluje především na důležitost osobnosti učitele.

„Já si myslím, že člověk nemusí být kvalifikovaný učitel, ale musí mít vztah k dětem, a naopak může být kvalifikovaný a dětem nic nepředat.“

5.4 Interpretace a vyhodnocení získaných dat

Témata, která byla v rozhovorech identifikována jako hlavní:

- 1) Důvody rozhodnutí stát se učitelem
- 2) Zisky původní profese
- 3) Osobní přínosy změny
- 4) Úskalí změny
- 5) Pohled na studium

Souhrn profilů jednotlivých učitelů

	<u>Učitel A</u>	<u>Učitelka B</u>	<u>Učitelka C</u>	<u>Učitelka D</u>	<u>Učitelka E</u>
Věk, kdy začal učit	47 let	39 let	41 let	26 let	27 let
Absolvované studium	Žilinská univerzita, obor Provoz a ekonomika dopravy a spojů	Technická univerzita Liberec, obor Podniková ekonomika	Vyšší odborná škola managementu Praha	Státní konzervatoř Praha	střední ekonomická škola
Délka praxe mimo školství	20 let	20 let	15 let	3 roky	10 let
Délka praxe ve školství	7 let	7 let	3 roky	18 let	20 let

Tabulka č. 2 – Souhrn profilů jednotlivých učitelů (vlastní zpracování)

Analýza dat výzkumu

	<u>Učitel A</u>	<u>Učitelka B</u>	<u>Učitelka C</u>	<u>Učitelka D</u>	<u>Učitelka E</u>
Důvody rozhodnutí stát se učitelem	„chci být učitelem“ „umím strhnout děti“ „pracuji rád, když získávám zpětnou vazbu“	„chci to změnit“ „můj syn potřeboval individuální přístup“ „učitelkou jsem vždy být chtěla“	„měla jsem pocit ztráty času“ „moje děti nastoupily do ZŠ“ „chci dělat něco, co má smysl“ „ráda za sebou vidím výsledky“	„chci to, co umím, předávat dál“ „myslím na zadní vrátka“	„kancelářská práce mi nedávala smysl“ „chtěla jsem učit a šla jsem za tím“
Zisky původní profese	„nebojím se nových výzev“ „jdu do toho“	„mám ráda ve všem strukturu a systém“	„pracuji efektivně“ „umím si zorganizovat čas“ „práce učitele si vážím“	„v tom, co umím, jsem si jistá“ „umím komunikovat s rodiči“	„jsem sebevědomější“ „vím, co nechci dělat“
Osobní přínosy změny	„s dětmi jsem lepší člověk“	„vnímám otisk, který v dětech zanechávám“ „mám pocit naplnění“	„baví mě, když mi to jde“ „mohu si zorganizovat čas“ „mám dovolenou vcelku“	„mám jistotu zaměstnání“ „cítím se dobře při práci s dětmi“	„jsem spokojená“ „mohu si zorganizovat čas“
Úskalí změny	„nepřipouštěl jsem si žádný problém“	„o tom, jak učit, jsem nevěděla nic“ „začátky byly hodně těžké“ „uvádějící učitel mi s ničím nepomohl“	„nerada zdůrazňuji, že jsem učitelka“	„přála bych si mít větší jistotu vzhledem ke svému věku“	„o tom, jak učit, jsem nevěděla nic“ „začátky byly hodně těžké“ „práce uvádějícího učitele nebyla dostatečná“
Pohled na studium	„kdybych měl studovat znovu, chtěl bych to jinak“ „navrhuji otevřít fakulty“	„je přede mnou ještě hodně práce“	„studium by mělo být efektivnější s větším množstvím praxe“	„studium pro mě bylo hodně důležité“ „má smysl“ „učit bez něj bych nemohla“	„studium mi nic nedalo, vše jsem se naučila praxí“

Tabulka č. 3 - Analýza dat výzkumu (vlastní zpracování)

1) Důvody rozhodnutí stát se učitelem

Učitelé, kteří byli v rámci tohoto výzkumu dotazováni, uvedli důvody, které ovlivnily jejich rozhodování o změně kariéry a popsali svou motivaci stát se učitelem, pro něž je učitelství druhou kariérou.

Zatímco učitel A hovořil o profesním vyhoření ve svém původním zaměstnání a své celoživotní touze pomáhat, stejně jako umění práce s dětmi, uvádějí učitelka B a současně učitelka C jako důvod svého rozhodnutí jistou nespokojenost s učiteli svých dětí, které vyžadovaly individuální přístup. Učitelka D upřímně sdělila, že se obávala o svou původní profesi a zaměstnání v základní umělecké škole, a proto se rozhodla ke změně, jelikož chtěla ve školství a u práce s dětmi zůstat. Její motivací byl také pocit, že to, co umí, chce předávat dál. Učitelka E se v okamžiku, kdy jí kancelářská práce přestala dávat smysl a kdy si mohla vyzkoušet práci s dětmi, rozhodla pro práci učitele.

Důvody pro změnu profese mohou být různé, ať už jde o motivace vnější či vnitřní. Ve většině případů jde o nespokojenost v původním zaměstnání a touha po změně. Často se opakující motivací ke změně je nedostatečná seberealizace v původním zaměstnání. Jako jedním z důvodů může také být nespokojenost s učiteli vlastních dětí, které vyžadují individuální přístup. Zde jde však spíše o kombinaci motivací vnějších a vnitřních. Tyto výsledky dokládají studii (Serow a Forrest, 1994), která identifikovala 3 skupiny učitelů, přičemž u každé z nich převládaly jiné motivátory – vnitřní, vnější a smíšené.

2) Výhody původní profese

Všichni dotazovaní učitelé popisovali během hloubkových rozhovorů své studijní a následně profesní dráhy. Ti, kteří byli osloveni pro účely tohoto výzkumu, byli absolventy jak vysokých škol technických, tak ekonomických, případně obchodních akademií, středních škol ekonomických, ale také středního odborného učiliště či státní konzervatoře.

V hloubkových rozhovorech, které byly s učiteli vedeny, zaznělo několik různých, avšak v některých případech opakujících se výhod, které plynuly z původních profesí. V případě učitele A se jednalo o odhodlanost čelit novým výzvám, pocitu, že vše zvládne, touhu a potřebu dokázat a naučit se vždy něco nového, v případě učitelky B schopnost vytvořit si strukturu a systém práce. U všech společně šlo o schopnost komunikace s lidmi a schopnosti

manažerské (time management, organizace práce, vedení podřízených, delegování úkolů), kterými až na učitelku D, vládli všichni dotazovaní. Učitelka D vidí jako výhodu své původní profese spíše komunikační schopnosti s dětmi a jejich rodiči, což vyplývá z původní profese učitelky D, tj. učitele v základní umělecké škole.

Překážky, které by jim jejich původní profese nastavovala, neuvedl žádný z dotazovaných.

Učitelé, kteří se tohoto výzkumu účastnili, absolvovali podle Zákona o pedagogických pracovnících (2016) studium oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ kombinovanou formou, a to v délce 5 let. Ani jeden z oslovených učitelů nemohl využít možnost studia celoživotního vzdělávání pedagogické fakulty, neboť nebyl absolventem studia humanitního oboru.

Ze všech získaných odpovědí lze konstatovat, že nezáleží na oboru původní profese, nýbrž na hodnotách, které kandidát učitelství uznává a co ve své práci, které věnuje svou energii a nasazení, očekává. Dokládá to tedy Maslowovu teorii potřeb, která tvrdí, že má-li člověk šanci v životě uspokojovat potřebu seberealizace, tedy využívání vlastních schopností, dává mu to sílu a energii do další práce.

3) Osobní přínosy změny profese

Učitelé, kteří byli dotazováni na vlastní pocity ze změny své kariéry, často mluvili o spokojenosti se svým rozhodnutím a také se svým současným povoláním.

Učitel A mluví o sobě jako o lepším člověku, kterým se díky změně své profese stal. Ve společnosti učitelů, kteří se stali jeho kamarády, ale také ve společnosti rodičů svých žáků se cítí dobře. Ti jej dokonce přihlásili na cenu Zlatý Ámos.

Učitelka B hovoří o pocitu naplnění a vnímání otisku, který zanechává svou prací ve svých žácích.

Spokojenost učitelky C vyplývá z časových možností, která tato profese podle ní přináší. Oceňuje také to, že si práci může naplánovat a zorganizovat podle svého. Ráda pracuje efektivně, a to se jí v práci učitelky daří.

Učitelka D svou změnu profese vnímá spíše jako jistotu, kterou jí absolvování pedagogické fakulty dalo. Pracuje zatím stále jako hudební lektorka v základní umělecké škole, je si však vědoma faktu, že kdyby došlo k uzavření těchto institucí, je kvalifikována k povolání učitele. I z tohoto však opět vyplývá pocit spokojenosti, neboť tato učitelka vnímá možnost propojení obou profesí – učitele hudby a učitel na základní škole. Ráda by učila, avšak zatím

pouze hudební výchovu a matematiku. Chce své schopnosti a znalosti předávat dál. To ji uspokojuje.

Učitelka E potvrzuje, že zažívá pocit spokojenosti, když jsou za ní vidět výsledky a stejně jako učitelka C kladně hodnotí to, že si práci může rozvrhnout dle svých možností.

Přínosy, které dotazovaní učitelé získali svým rozhodnutím změnit profesi, lze tedy shrnout především do pocitu spokojenosti a naplnění či vlastní seberealizace, což opět potvrzuje Maslowovu teorii potřeb. Objevují se zde však také přínosy ve formě lepší organizace osobního a pracovního života či větší množství času stráveného s vlastními dětmi. Všechny tyto potvrzují ovlivnění jak motivacemi vnějšími, tak vnitřními. Koho na počátku vedla ke změně kariéry především motivace vnitřní, může později nalézat další přínosy, které mohou pro být označeny jako motivace vnější. Ale také naopak.

4) Úskalí změny

Rozhodnutí stát se učitelem bylo pro učitele, se kterými byly hloubkové rozhovory vedeny, již zralou úvahou. Z tohoto důvodu pro ně byla úskalí, kterým museli ve svých učitelských začátcích čelit, nezbytnou součástí změny profese. Možná z tohoto důvodu je nevnímali jako zásadní, někteří je nevnímali vůbec.

Ze všech dotazovaných učitelů se k otázce úskalí či překážek, které museli překonávat, vyjádřili pouze někteří. Učitelka B kritizuje přístup vedení školy a absenci uvádějícího učitele, což uvádí také učitelka E. Učitelka C nelibě nesla přístup jejího okolí k profesi učitele. Stejný pocit měla i učitelka E.

Závěrem lze tedy konstatovat, že úskalí, kterým museli dotazovaní učitelé ve svých začátcích čelit, se týkají především nedostatečné podpory ze strany vedení a také absencí institutu uvádějícího učitele. Nemalou měrou přispívá k negativnímu pocitu těchto učitelů při vnímání profese učitele ve společnosti. V České republice není institut uvádějícího učitele nárokován a záleží na praxi každé školy. Je však v zájmu vedení školy, aby začínajícímu učiteli, kterým učitel, pro něž je učitelství druhou kariérou je, poskytl na dobu jednoho roku mentora, který jej provede prvními úskalími, které vstup do školství přináší.

5) Pohled na studium

Všichni učitelé, se kterými byl veden hloubkový rozhovor, byli absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ kombinovanou formou. Své studium absolvovali v době, když již každý z nich měl vlastní rodinné zázemí a požíval jistot z toho statusu vyplývajících. Každý z nich musel během rozhodování o změně profese řešit situaci, jak skloubit rodinný život se studijním, a tudíž potřeboval nadstandardní podporu své rodiny. Proto všichni dotazovaní dokázali posoudit, zda studium, kterému věnovali 5 let, splnilo jejich očekávání.

Učitel A hodnotí své studium jako potřebné, avšak navrhuje, aby učitelé nebyli do studia nuceni, nýbrž, aby měli k dispozici kurzy, či, jak sám říká, otevřené fakulty k tomu, aby si studující mohli vybrat, co považují ke kvalitnímu výkonu svého povolání za důležité. Tím klade důraz na schopnost učitele rozhodnout o tom, jakým učitelem bude, co bude jeho devízou.

Stejně tak vnímá studium jako důležité učitelka B. Dodává však, že by jeho rozložení mělo být efektivnější. Některé studijní předměty by pro svou práci potřebovala absolvovat dřív, některé nevyužila vůbec. Sama cítí, že po skončení studia ji čeká ještě několik let tvrdé práce, než o sobě bude moc prohlásit, že si je jistá v tom, co dělá. Tato myšlenka mimochodem potvrzuje Gladwellovu teorii o 10 000 hodinách tréninku, než bude možné dosáhnout v oboru mistrovské úrovně.

Jako jediná, která by se podle svých slov bez studia na pedagogické fakultě neobešla a svou další profesní dráhu by si nemohla představit, je učitelka D. Má pocit, že kdyby celé studium neabsolvovala, učit by nemohla.

Učitelka E naopak tvrdí, že ze svého studia čerpala pouze z 10 %. Zbývající část podle ní tvoří praxe. Je nutno dodat, že tato učitelka učí ze všech dotazovaných učitelů nejdéle.

Z celkového hodnocení lze vyčíst, že všichni dotazovaní učitelé vnímají studium oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ pro svou současnou práci jako důležité. Očekávali by však zefektivnění skladby studijních předmětů a větší důraz na praxi. Zajímavá je také myšlenka otevřených fakult a možnost ovlivnění vlastního vzdělávání.

5.5 Shrnutí výsledků výzkumu

Kvalitativní výzkum, který byl v této práci proveden, měl za cíl přinést odpovědi na hlavní výzkumnou otázku: **Jaký je učitel primární školy, pro něhož je učitelství druhou kariérou?**

Dále pak odpovědi na otázky dílčí: **Jaké jsou jeho důvody, které jej ke změně kariéry přivedly? Co vnímá jako přínosy a úskalí plynoucí z rozhodnutí změnit profesi? V čem jej původní povolání ovlivnilo?**

Vybraní učitelé byli prostřednictvím hloubkových polostrukturovaných rozhovorů dotazováni na vliv jejich původní profese na profesi novou, učitelskou, dále pak na motivátory, které je přiměly k rozhodnutí o změně profese či na přínosy a úskalí, které s sebou toto rozhodnutí neslo. V neposlední řadě pak také na to, jak smýšlí o svém studiu na pedagogické fakultě.

Sběr dat probíhal prostřednictvím hloubkových polostrukturovaných rozhovorů, během kterých učitelé odpovídali na soubor deseti otevřených otázek, jež byly zaměřeny na výše uvedená témata.

U vybraného vzorku učitelů, kteří se rozhodli pro učitelství jako pro svou druhou kariéru, byl proveden kvalitativní výzkum metodou životního příběhu, který se dotýkal zásadního rozhodnutí změnit svou původní profesi a stát se učitelem.

Téma učitelů primární školy, pro něž je učitelství druhou kariérou, není v českých zdrojích ještě podrobněji zpracované. Většina z nich se věnuje spíše učitelům, kteří se chtějí stát učiteli na 2. stupni a na středních školách. Učitelé primární školy tak zůstávají zatím spíše na okraji výzkumu, proto byly v této práci použity převážně zdroje zahraniční.

Analýza dat, které byly získány z provedeného kvalitativního výzkumu, a to metodou životního příběhu prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů směřujících k motivaci a motivátorům učitelů, pro něž je učitelství druhou kariérou, potvrdila, že důvody pro změnu kariéry mohou být jak vnitřní, tak vnější. Jako motivátory vnitřní označují dotazovaní učitelé vyšší pocit sebevědomí, naplnění a seberealizace, čímž potvrzují Maslowovu teorii potřeb o tom, že jsou-li lidé, v našem případě učitelé, ve svém zaměstnání spokojeni, odvádějí svou práci v maximální kvalitě.

Za možné motivátory vnější označují možnost lepší organizace soukromého života a čas věnovaný rodině.

V oblasti dalšího zkoumání motivací, tedy důvodů, proč změnit profesi a stát se učitelem, lze naopak polemizovat s částí studie profesorů Bergera a d'Ascoliho (2011), kteří tvrdí, že čím vyšší je vzdělání respondentů, tím méně je altruismus jako druh motivace převládajícím důvodem stát se učitelem. Učitelé, kteří byli osloveni, uvedli jako svou motivaci také altruismus, tedy touhu pomáhat dětem a dospívajícím, a to bez ohledu na to, jakého vzdělání dosáhli.

Dále pak někteří z učitelů tvrdí, že ukončením studia na pedagogické fakultě pro ně nekončí další vzdělávání, ani práce na vlastním profesním růstu. Tím opět potvrzují Gladwellovo pravidlo 10 000 hodin tréninku, které je potřeba absolvovat, aby účastník, v našem případě učitel, dosáhl nejvyšší úrovně.

Vlastním kvalitativním výzkumem bylo potvrzeno, že výzkumník, který provádí hloubkové rozhovory se svými respondenty, musí, jak tvrdí Lukas (2006) velice dobře znát prostředí, z kterého respondenti vycházejí, v tomto případě pracovní prostředí školní stejně jako prostředí mimoškolní.

V případě této práce se výzkumníkem stala učitelka, pro níž je učitelství také druhou kariérou a která měla tudíž rozsáhlý vhled do situace jednotlivých učitelů.

Navazujícím výzkumem by jistě mohl být kvantitativní výzkum, který by se zabýval počtem učitelů primární školy, pro něž je učitelství druhou kariérou a to, zda se jejich počet zvyšuje.

Kvantitativní výzkum orientovaný na učitele, pro něž je učitelství druhou kariérou, by obsahoval otázky vytvořené v této diplomové práci, avšak pro odpovědi byla využita Likertova škála. Tak by bylo možné obsáhnout větší množinu těchto učitelů.

Využitím metody triangulace by byla podle Lukase zajištěna validita kvalitativního výzkumu a bylo by možné získaná data potvrdit či naopak vyvrátit. (Lukas, 2006).

Další kvalitativní výzkum by tudíž mohl směřovat k nadřízeným těchto učitelů, k ředitelům, k zástupcům ředitelů, k vedoucím učitelům. Jsou s těmito zaměstnanci spokojeni a čím je jejich přínos pro školství oproti učitelům, pro které je učitelství první kariérou?

Téma týkající se skupiny učitelů primární školy, pro něž je učitelství druhou kariérou, by bylo jistě vhodné dalšími výzkumy hlouběji analyzovat. Výsledky těchto analýz by mohly posloužit k širšímu poznání toho, jak mohou tito učitelé obohatit primární vzdělávání a co mohou do školství přinést.

5.6 Závěr

Tématem této diplomové práce byli učitelé primární školy, pro něž je učitelství druhou kariérou. Sledovali jsme jejich životní příběhy, které společně vytvořily obraz okamžiků, malých i velkých rozhodnutí, jejichž výsledkem byla změna profese. Naším cílem bylo poznat konkrétní důvody, které je vedly k rozhodnutí změnit kariéru, zjistit, jak vnímají přínosy, které jim tato změna přináší a také pojmenovat úskalí, kterým museli čelit. Zamýšleli se nad svými původními profesemi a snažili se označit konkrétní zisky, které jim tyto profese poskytly a které mohou využít ve své nové kariéře učitele. Mohli také posoudit své studium oboru učitelství, které někteří z nich právě dokončili. Jeho kvalitu, smysluplnost, efektivitu. Všechny tyto informace nám poskytly mnoho odpovědí a názorů na to, jak tito učitelé přemýšlejí a co je pro ně při rozhodování důležité. Byla by škoda nevzít si z těchto myšlenek a názorů také odpovědi na některé otázky, které si na téma učitelství klademe sami. Jak vnímáme učitele my a jak je vnímá společnost?

Tuto práci jsem začínala psát s představou, že dostanu odpovědi na otázky týkající se především důvodů, které souvisí se změnou kariéry. Očekávala jsem vyjádření o smysluplnosti práce, pocitu seberealizace, pocitu naplnění, altruismu. Předpokládala jsem tedy spíše motivátory vnitřní. Učitelství je přece práce plná emocí, učitel by ji měl dobře vykonávat z vlastního přesvědčení a naplňovat ji především sám sebou. Tato má představa naplněna byla. Učitelé skutečně hovořili o potřebě něco změnit, o hledání smysluplnosti své práce, o potřebě vidět za sebou výsledky či o touze předávat dál to, co sami umí. Jejich životní příběhy mi však poskytly také jiný pohled. Co když mohou při výběru učitelské profese hrát roli také výhody organizace času, možnost věnovat se více své rodině, pracovat efektivněji a co je zvlášť v dnešní době nezanedbatelné, jistotu zaměstnání?

Ptáme se, zda uvádění takových důvodů pro změnu kariéry není něco nepatřičného. Vždyť učitelství je profese pomáhající, profese, která směřuje k lidem, v tomto případě k žákům, nelze v ní tedy hledat žádný kalkul. Co když ale uspokojení výše uvedených vnějších motivátorů zajistí spokojenost učitele natolik, že bude ve své práci šťastný a spokojený, a tudíž bude svou práci vykonávat v té nejvyšší kvalitě. Neodvívá se tedy někdy od uvedených vnějších motivátorů ty vnitřní?

Je bohužel nutné konstatovat, že téma, které by se skupině učitelů primární školy věnovalo, není v českých podmínkách ještě příliš dobře zpracováno. V této práci byly tedy využity především zahraniční zdroje a inspirace. Americké studie se učitelům, pro něž je učitelství druhou kariérou, věnovaly již v 90. letech. Rozsáhlé výzkumy byly přesně zacíleny na motivátory těchto učitelů. Zjišťovaly odpovědi na jednoduchou otázku: „Proč se tito lidé stávají učiteli?“ Není neobvyklé vést v některých evropských zemích reklamní kampaň, která láká učitele do škol. Abychom také v České republice přivedli do škol učitelské osobnosti, je zapotřebí se zaměřit především na jejich motivátory, které je mohou do škol nalákat. Kariéerní řád by jistě motivoval dobré učitele k touze dosáhnout výš. Jistota, která jim zajistí odměnu za to, že své práci věnují maximum své energie, je jistě motivátorem silným. Všem dostupný institut uvádějícího učitele či mentora by jistě nemalou měrou napomohl tomu, aby učitelé neodcházeli ze škol při prvních nezdarech. Potřebují jen podpořit a podržet v těžké chvíli: při prvním konfliktu s žákem, prvním konfliktu s rodiči, prvním konfliktu s nadřízeným či s kolegou. Mentory by se tedy měli stát ti nejlepší a je samozřejmostí, že práce těchto učitelů či mentorů je honorována. Jak vyplývá z životních příběhů dotazovaných učitelů, je mylnou představou, že uvádějícího učitele potřebují pouze učitelé, pro něž je učitelství první kariérou.

V dnešní době, ve které se hovoří o nedostatku učitelů ve všech stupních vzdělání, jsou učitelé, pro něž je učitelství druhou kariérou, rozhodně alternativou, o kterou je potřeba se zajímat. Tím, že porozumíme a pochopíme důvody, které dovedly tyto učitele ke změně profese, můžeme také například upravit jejich přípravné vzdělávání tak, aby bylo maximálně efektivní a respektovalo jejich potřeby a časové možnosti. Tito učitelé to společnosti, a hlavně našim dětem vrátí, neboť, jak někteří v tomto výzkumu uvádějí, své práce si váží. Mají totiž srovnání ze svých původních neučitelských zaměstnání a dělají učitelskou práci rádi.

6 Seznam použitých informačních zdrojů

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GLADWELL, Malcolm. *Mimo řadu: anatomie úspěchu*. 2. vyd. Brno: BizBooks, 2015. ISBN 978-80-265-0348-4.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.

KARTOUS, Bohumil. *No future: vezeme děti na parním stroji do virtuální reality?*. Ilustroval Jáchym Bohumil KARTOUS. Praha: 65. pole, 2019. ISBN 978-80-88268-30-7.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.

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

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

ŠŤASTNÝ, Vít, Zuzana SVOBODOVÁ a Jean-Yves ROCHEX. *Školní vzdělávání ve Francii*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3637-5.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

VEBROVÁ, Jitka a Tomáš KRAJÍČEK. *Slovník cizích slov*. Praha: Plot, 2006. ISBN 80-86523-77-2.

Internetové zdroje:

OPLATKA, I. (2001). Building a Typology of Self-Renewal: Reflection Upon-Life Story Research. *The Qualitative Report*, 6(4),1-18. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2001.1993>

LUKAS, Josef. Životní příběhy učitelů – od kvalitativního ke smíšenému výzkumnému designu (Teachers life stories - from qualitative toward mixed research design). Kocurová Marie. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu; sborník anotací 14 konference ČAPV*. 1st ed. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2006. p. 36. ISBN 80-7043-483-X.

LUKAS, Josef. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů. *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. Praha: Státní nakladatelství učebnic 1951-, 2008, **58**(1), 36-49. ISSN 0031-3815.

GAVORA, Peter. Výskum životného príbehu: Učiteľka Adamová. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 2001, **54**(3), 352-368 [cit. 2021-03-14]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2186%20title=>

BERGER, Jean-Louis a D'ASCOLI Yannick. Les motivations a devenir enseignant: revue de la question chez les enseignants de premiere et deuxieme carriere. *Revue francaise de pédagogie* [online]. 2011 [cit. 2020-11-03]. ISSN 2105-2913. Dostupné z: <https://journals.openedition.org/rfp/3113>

EIFLER, K. and D. E.POTTHOFF. 1998. "Non-Traditional Teacher-Education Students: A Synthesis of Literature." *Journal of Teacher Education* 40 (3): 187–195. doi:10.1177/0022487198049003004. [[Crossref](#)], [[Google Scholar](#)]

FREIDUS, H. and M. KRASNOW. 1991. "Second-Career Teachers Themes and Variations." Paper presented in the annual of the American Educational Research Association, Chicago, IL. [[Google Scholar](#)]

SEROW, Robert C. a Krista D. FORREST. Motives and circumstances: Occupational-change experiences of prospective late-entry teachers. *Teaching and Teacher Education* [online]. 1994, (10), 555-563 [cit. 2021-04-02]. ISSN 0742-051X. Dostupné z: doi:10.1016/0742-051X(94)90006-X

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Www.csicr.cz* [online]. 2019, 19. 6. 2019 [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Narodni-zpravy/Mezinarodni-setreni-TALIS-2018-Narodni-zprava>

MARŠÍKOVÁ, Ing. Michaela a Ing. Václav JELEN. Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ. *Www.msmt.cz* [online]. Praha, 2019 [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/50371/>

STEFFY, Betty E. & WOLFE, Michael P. (2001) A Life-Cycle Model for Career Teachers, *Kappa Delta Pi Record*, 38:1, 16-19, DOI: 10.1080/00228958.2001.10518508

Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2015. Profese učitele v Evropě: praxe, názory a přístupy. Zpráva Eurydice. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie.

TUČEK, Milan. Prestiž povolání. *Https://cvvm.soc.cas.cz/* [online]. 2019, 24. 7. 2019 [cit. 2021-04-11]. Dostupné z: https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4986/f9/eu190724.pdf

Maslowova pyramida. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2020-11-03]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Maslowova_pyramida

Zákon o pedagogických pracovnících [online]. 1. 9. 2016 [cit. 2020-11-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickaych-pracovnicich-1>

National policies platform: Eurydice. *Eacea* [online]. [cit. 2021-02-14]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en

7 Seznam tabulek:

Tabulka č. 1 – Úspěšnost oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ KS na Pedagogické fakultě UK
Praha

Tabulka č. 2 – Souhrn profilů jednotlivých učitelů

Tabulka č. 3 – Analýza dat výzkumu