

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra sociologie

Bakalářská práce

Veronika Šebestová

Generační rozdíly a jejich dopad na hodnotovou orientaci a postoje
k práci

Generation differences and their impact on value orientation and
work attitudes

Praha 2011

Vedoucí práce: Mgr. Dana Mudd, Ph.D.

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych na tomto místě poděkovala své vedoucí práce Mgr. Daně Mudd, Ph.D. za její pomoc a ochotu.

Kromě toho patří dík Mgr. Radce Dudové, Ph.D. ze SOÚ AV ČR za cenné rady a připomínky k metodologické stránce mého šetření a stejně tak všem učitelům, kteří ochotně souhlasili s poskytnutím rozhovoru k tomuto šetření. Dík patří učitelům zvláště za upřímnost, se kterou zodpovídali otázky v rozhovoru.

Dále bych také chtěla poděkovat svojí rodině za podporu ve studiu.

PROHLÁŠENÍ

„Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.“

V Praze dne

Podpis

ANOTACE

Tato práce se zabývá dopadem generačních rozdílů na postoje k práci a hodnotovou orientaci a zároveň zkoumá, do jaké míry jsou postoje k práci a hodnoty lidí vykonávajících stejnou profesi ovlivněny generačním původem a do jaké míry jinými sociálními nebo individuálními předpoklady.

V teoretické části práce je nejprve definován význam, původ a funkce klíčových pojmů. Zároveň je zde zdůrazněna skutečnost, že charakter hodnotových orientací a postojů k práci souvisí s generačním původem jedinců, ale i s dalšími sociálními znaky a individuálními vlastnostmi.

Teoretická část práce rovněž zahrnuje pasáž věnující se metodám výzkumu hodnot a postojů a dvěma v současnosti pravděpodobně nejvýznamnějším mezinárodním výzkumům v této oblasti, Světovému výzkumu hodnot a Evropskému výzkumu hodnot.

Cílem empirické sondy soustředující se čistě na profesi učitele je odpovědět na otázku, do jaké míry jsou postoje k práci a hodnotové orientace učitelů podmíněny generačním původem a do jaké míry jinými vlivy. Výsledky šetření přitom nepotvrzují významný vliv generačních předpokladů. Naopak poukazují na skutečnost, že učitelé všech definovaných generací mají víceméně shodná hodnotová a postojová stanoviska, jejichž původ pravděpodobně souvisí s některými individuálními vlastnostmi obecně charakteristickými pro tento druh profese.

Kromě vlivu generačních rozdílů na postoje k práci a hodnotové orientace se šetření zabývá i některými konkrétními specifiky souvisejícími s výkonem profese učitele.

KLÍČOVÉ POJMY

Hodnota, hodnotové orientace, postoje, povolání, profese, profesní a životní dráha, generace a generační podmíněnost hodnot a postojů.

ANNOTATION

The thesis deals with the impact of generation differences on value orientation and work attitudes. The main question of the work is into what extent are values and work attitudes of people working in same profession influenced by the generational background, the social conditions or by the individual characteristics.

The theoretical part of this thesis outlines the meaning, descent and importance of the key words. Also the fact that value orientations and work attitudes relate to the generational background of individuals and other social or individual dispositions is mentioned.

In another section of the theoretical part of the thesis research methods of values and attitudes are described, as well as two probably most significant research in this area, World Values Survey and European Values Study.

The next part of the thesis was drafted as an empirical probe concentrating on teaching profession only. The aim of the probing was to define how much are values and work attitudes among the teachers influenced by the generational background and how much by the other dispositions. The results do not verify the influence of generational background. The probing instead discovered that teachers from all defined generations have similar values and attitudes probably relating to personal characteristics typical for this kind of profession.

The thesis also studies, apart from the influence of generation differences on work attitudes and value orientation, some specifics concerning teaching profession in general.

KEY WORDS

Value, value orientation, attitudes, work attitudes, profession, professional and life route, generations and their impact on work values and work attitudes.

OBSAH

Úvod	- 9 -
------------	-------

Teoretická část

1. Téma hodnot a postojů v sociologii	- 10 -
1.1. Pojetí hodnot v sociologii	- 10 -
1.2. Struktury, do nichž se hodnoty uspořádávají	- 11 -
1.3. Předávání hodnot: socializace a enkulturace	- 12 -
1.4. Funkce hodnot	- 13 -
1.5. Postoje	- 14 -
1.6. Metody výzkumu hodnot a postojů	- 14 -
1.7. Významné výzkumy hodnot a postojů	- 15 -
2. Úvod do problematiky povolání	- 17 -
3. Předpoklad generační podmíněnosti hodnotových orientací a postojů k práci	- 20 -

Praktická část

1. Výzkumný problém	- 23 -
1.1. Oblast výzkumu	- 23 -
1.2. Teoretická východiska práce a definice výzkumného problému	- 24 -
2. Analýza minulých a současných poznatků k dané problematice	- 25 -
2.1. Charakteristika dokumentů	- 25 -
2.2. Výzkumný problém, jeho oblasti a témata	- 25 -
3. Metodologie	- 27 -
3.1. Plán výzkumu a výzkumné otázky	- 27 -
3.2. Způsob a kritéria výběru	- 27 -
3.3. Kontaktování učitelů a spolupráce s nimi	- 28 -
3.4. Procedury a techniky sběru dat	- 28 -
3.5. Omezení šetření	- 29 -
3.6. Transkripce, analýza a vyhodnocování dat, interpretace výsledků	- 29 -

4.	Výsledky a interpretace.....	- 31 -
4.1.	Typologie učitele z hlediska jeho postoje k práci.....	- 31 -
4.2.	Role učitele a jeho identifikace s ní.....	- 32 -
4.2.1.	Komplexita role učitele.....	- 33 -
4.2.2.	Kladný vztah k dětem.....	- 33 -
4.2.3.	Potřeba vyjít z role.....	- 34 -
4.3.	Problematika hodnocení prestiže učitelského povolání.....	- 35 -
4.3.1.	Špatné platové ohodnocení.....	- 36 -
4.3.2.	Nedostatečná kvalifikace a špatné osobnostní předpoklady učitele.....	- 37 -
4.3.3.	Vliv místního a dobového kontextu.....	- 37 -
4.3.4.	Proměna chápání role učitele a žáka.....	- 39 -
4.3.5.	Další zjištění související s problematikou prestiže učitelského povolání.....	- 40 -
4.4.	Postoje učitelů k nutnosti jejich vysokoškolské přípravy.....	- 42 -
4.5.	Učitelé a jejich hodnotové orientace a preference.....	- 43 -
4.5.1.	Hodnota peněz.....	- 44 -
4.5.2.	Preference osobnostních vlastností a společenských hodnot.....	- 45 -
4.5.3.	Duchovní hodnoty.....	- 48 -
4.5.4.	Kritéria spokojenosti s prací.....	- 49 -
5.	Závěr, vyslovení hypotéz.....	- 51 -
	Závěr.....	- 53 -
	Seznam literatury.....	- 55 -

Přílohy

SEZNAM ZKRATEK

WVS	...	<i>World Values Survey</i> , Světový výzkum hodnot
EVS	...	<i>European Values Study</i> , Evropský výzkum hodnot
CVVM	...	Centrum pro výzkum veřejného mínění SOÚ AV ČR

ÚVOD

Téma hodnot a postojů jsem si vybrala jako námět své bakalářské práce především pro jeho nadčasový a komplexní charakter. I při studiu literatury k tomuto tématu jsem se opakovaně utvrzovala v tom, že hodnoty, resp. hodnotové orientace, zdaleka jen nemají vliv na postoje k práci, ale svým způsobem i na mnoho dalších oblastí v životě jednotlivců i společností.

V první části práce, která se v čistě teoretické rovině věnuje rozboru základních pojmů a souvislostí, bude poukázáno na skutečnost, že hodnotové orientace a postoje k práci nejsou ani jednoduché napříč společnostmi ani statické a neměnné v průběhu dějin. Jejich podoba naopak úzce souvisí s individuálními a sociálními charakteristikami jedinců, k nimž patří i generační původ.

V druhé, praktické části práce bude následně zkoumáno, do jaké míry se právě generační původ podepisuje na hodnotových orientacích a postojích k práci mezi lidmi vykonávajícími stejnou profesi, konkrétně profesí učitele.

Tento problém bude zkoumán na souboru šesti učitelů pomocí kvalitativních metod a techniky rozhovoru. Témata předkládaná učitelům v rozhovorech budou zvolena na základě analýzy relevantních materiálů souvisejících s profesí učitele a jejími specifiky. Z tohoto způsobu uchopení problému zcela přirozeně vyplývají určitá omezení související s užším vymezením tématu a prací s malým souborem. Tato skutečnost je kompenzována možností skutečně důkladného vhledu do dané oblasti.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Téma hodnot a postojů v sociologii

1.1. Pojetí hodnot v sociologii

S pojmem „hodnota“ se setkáváme v mnoha oborech. Ne všechny obory ale pracují s tímto pojmem stejně. Například ekonomie používá v tomto smyslu pojmu „cena“, který vyjadřuje hodnotu určité věci, práce, nebo času. Na většině balených potravin dnes můžeme nalézt údaje o jeho „nutričních hodnotách“ uvádějící, jak velké množství energie a dalších látek získá naše tělo konzumací daného výrobku. „Hodnota krevního tlaku“, pojem užívaný v medicíně, nám zase sděluje informaci o velikosti tlaku krve působícího na stěny cév. Pokud operujeme s pojmem hodnota v přírodních vědách nebo v ekonomii, odkazuje nás tento pojem zpravidla na určitý přesný číselný údaj nebo interval a je tedy snazší posoudit, jak významná daná hodnota je.

Ve společenských vědách se naproti tomu při posuzování hodnot ocitáme před daleko složitějším úkolem. Na rozdíl od číselných hodnot totiž člověk není schopen určovat váhu těchto hodnot samostatně, aniž by nebral v potaz jejich vztah k dalším hodnotám. Jinými slovy, člověk posuzuje váhu (význam) hodnot jejich *porovnáváním*.

Hodnoty tedy můžeme na základě toho definovat jako „vlastnosti, které jedinec přisuzuje určitému objektu, situaci, události nebo činnosti“, případně jako „přesvědčení o žádoucích cílech v životě“. (Vávra, 2007:6) Samo *porovnávání hodnot*, resp. toho, co může být hodnotou, se pak nazývá *hodnocení*.

Na význam hodnocení v životě člověka i v dění uvnitř lidské společnosti upozorňují interpretativní směry v sociologii. Osou těchto směrů se stal tzv. Thomasův teorém, tvrzení, že „situace definovaná jako reálná je reálná ve svých důsledcích“ (Keller, 2004:131).

Podle této ideje lidé nejednají na základě skutečných atributů reality, ale na základě toho, jaké hodnoty těmto atributům ve svých životech přiřazují.

Hodnocení člověka nicméně není čistě individuálním skutkem. Člověk přichází do společnosti, v níž již existují určitá hodnotová schémata a těmito schématy je jeho směřování neustále ovlivňováno. Zároveň platí, že hodnotová schémata společnosti nejsou nijak statickou entitou. I ona jsou v neustálém vývoji, který odpovídá proměnám hodnocení reality členů společnosti.

1.2.Struktury, do nichž se hodnoty uspořádávají

Jak již bylo řečeno, hodnoty v společenských vědách mají tu vlastnost, že neexistují samostatně, ale vždy ve vztahu k jiným hodnotám, vznikají tak nejrůznější struktury hodnot.

Například E. Novotná vymezuje „hodnotové soustavy“, tedy seskupení hodnot, které mohou být pro určitého jednotlivce, společnost relevantní. Hodnoty v těchto soustavách jsou hierarchicky uspořádány, co do významu, který jim jednotlivec nebo společnost přikládá, na základě čehož lze určit „hodnotovou orientaci“. Tak vzniká tendence upřednostňovat určitý způsob jednání, označovaný jako „hodnotová preference“. (Novotná 2010:19)

Z uvedených struktur bude pro mou práci, jak už je z jejího názvu patrné, klíčová právě hodnotová orientace. Vnější projev hodnotové orientace člověka je jeho jednání, postoje, činnosti, obecně životní styl. Právě analýzou těchto projevů je možné poznávat hodnotovou orientaci člověka.

Pro potřeby výzkumu „hodnotových orientací“ a práce s tímto pojmem jsou vytvářeny typologie hodnotových orientací, které mají zjednodušeně vyjádřit rozmanitost životního směřování člověka. Například německý psycholog E. Spranger vymezuje typ *teoretický*, hledající pravdu, podstatu a zákonitosti věcí, jehož hlavní hodnotou je poznání. Typ *ekonomický*, hledající užitek a prospěch, sleduje ve svém jednání především sebezáchovu vlastní, případně své skupiny. *Estetický* typ člověka usiluje o harmonii a sebevyjádření. Jeho hlavní hodnotou je krása, dojem, zážitek. *Sociální* typ orientuje své jednání na pomoc druhým lidem a udržování vřelých vztahů s nimi, což považuje i za hlavní hodnotu. *Politický* typ usiluje o ovládnutí druhých a řízení chodu věcí, jeho preferovanou hodnotou je zisk a udržování moci. Konečně *náboženský* typ se snaží nalézt smysl života mimo reálný svět, usiluje o sebepřesah. Vztah s „transcendentem“ je jeho hlavní hodnotou. (Prudký L., 2009:28-29)

Hodnotové orientace lze dále posuzovat z hlediska jejich proměny během životního cyklu člověka. V naší kulturní oblasti je typický důraz na vývoj od *autotelické* hodnotové orientace, preferující hodnoty spojené s uspokojením sebe sama, k hodnotové orientaci *heterotelické*, která klade do popředí hodnoty přesahující čistě dobro vlastní osoby, a k hodnotové orientaci *hypertelické*, jejíž podstatou je preference hodnot transcendentních. Proces utváření správných hodnotových orientací se nazývá *axiologizace osobnosti*. (Kohoutek a kol., 1998:62)

1.3. Předávání hodnot: socializace a enkulturace

Socializace může být pojímána jako „proces osvojení si způsobů chování a seznamování se s kulturním prostředím, osvojení si společenských norem, plné přizpůsobení se společenskému životu. Výsledkem procesu socializace je získání specificky lidských způsobů psychického reagování, vnímání, myšlení, cítění a konání, které umožňují život ve společnosti.“ (Slaměník, Výrost, 2008:64)

Enkulturační proces spočívá v přijímání hodnot, které tvoří kulturu do níž se jedinec narodil a umožňuje tak generaci kultury z pokolení na pokolení. „Určité kulturní prvky („kulturní univerza“) si v procesu socializace osvojují všichni členové společnosti. Tím se formuje tzv. základní osobnost (basic personality) - všemi sdílené osobnostní jádro, které odráží typické vlastnosti a podstatné hodnoty dané kultury.“ (tamtéž, 61-62)

Díky oběma procesům si tedy jedinec osvojuje určité hodnoty významné pro danou společnost nebo obecně lidský druh a tak se učí žít mezi lidmi a přijímat a plnit nároky s tím spojené. Výsledkem socializace a enkulturační je tzv. *intersubjektivní sdílení hodnot*, které je podmínkou zachování integrity společnosti, možnosti žít společně na jednom místě, v jedné době. Právě pro tuto vlastnost jsou hodnoty tématem sociální psychologie, mezní disciplíny, která spojuje holistické hledisko sociologie a individuální hledisko psychologie.

Podle sociálního konstruktivismu, jednoho ze směrů interpretativní sociologie, se procesy socializace a enkulturační vyvinuly jako náhrada za nedostatečnou vybavenost lidského druhu instinkty. Stejně jako instinkty tedy umožňují každému jednotlivci i celému lidstvu přežít na zemi. „Jedinec je na základě rolí, které hraje, zasvěcován do určitých oblastí společensky objektivovaného vědění nikoli pouze v úzkém kognitivním smyslu, ale rovněž ve smyslu „znalostí“ norem a hodnot, dokonce i emocí“ (Berger, Luckmann, 1999:78)

Tradičně bývá socializace dělena na tři části: *primární*, probíhající v rodině, *sekundární*, probíhající mezi vrstevníky a zejména v průběhu školní docházky, a *terciální* socializace, která znamená sociální učení uskutečňující se po zbytek života jedince v neustálé interakci s okolím.

1.4. Funkce hodnot

Ve snaze odpovědět na otázku jakou funkci plní hodnoty v životě jednotlivce, se můžeme například opřít o operacionalizaci hodnot, kterou používají kvantitativní výzkumy zabývající se hodnotovými preferencemi. Respondent má v těchto výzkumech obvykle seřadit nebo na škále ohodnotit několik zadaných položek vyjadřujících určité hodnoty. Může se například jednat o *vztah k přátelům a známým, vztah ke společenskému a veřejnému dění, vztah k rodině, vztah k duchovnu, vztah k práci, vztah k volnému času*¹. Hodnoty se tedy podílejí na utváření našich postojů k druhým lidem, k práci a formování politického a náboženského přesvědčení. Hodnoty mají rovněž vliv na charakter našich zájmů a motivaci.

O funkci hodnot v životě jednotlivce hovoří rovněž již zmíněné teorie socializace a enkulturace, podle nichž se hodnoty uplatňují jako *prostředek sebeidentifikace s kulturou (skupinou), prostředek integrace ve společnosti a základ pro tvorbu vnitřní morálky člověka*.

Vedle toho můžeme posuzovat význam hodnot i v nadindividuální rovině. Hovoříme-li o hodnotách jako o „stavebních kamenech kultury“ (Prudký, 2007:11), tvrdíme, že kultura je postavena právě na účtě k určitým hodnotám. Kulturu lze definovat jako soubor „výtvořů lidské práce (artefaktů), sociokulturních regulativů (hodnot, norem, vzorců, pravidel atd.), idejí (kognitivních a symbolických systémů) a institucí organizujících lidské chování“. (Prudký, 2009:46)

Z hlediska konsensualistického pojetí společnosti pak tyto hodnoty plní funkci jakéhosi „tmelu“. (Vávra, 2007:7) Společnost díky nim drží pohromadě a její členové jsou schopni si navzájem porozumět a spolupracovat. Toto chápání hodnot bylo například typické pro strukturní funkcionalismus, který pohlížel na společnost jako na systém, jehož části fungují ve vzájemné harmonii. Do určité míry ale splývá i s pojetím významu hodnot v interpretativních směrech sociologie.

Podle konfliktualistického pojetí je kultura společnosti primárně kulturou vládnoucí skupiny, která má monopol na produkci a legitimizaci hodnot tvořících kulturu. Nevládnoucí skupiny musí tento fakt respektovat, chtějí-li se podílet na společenském dění. (Vávra, 2007:7)

¹ Tato operacionalizace byla použita v šetření „Hodnotové orientace české veřejnosti“ Centra pro výzkum veřejného mínění SOÚ AV ČR (dále jen CVVM) z listopadu 2004. Respondenti měli seřadit zadané hodnoty podle významu, který jim přikládají ve svém životě, prostřednictvím odpovědi na následující otázku: „Jaký význam pro Vás osobně mají sféry lidského života uvedené na následující kartě? Seřadte je prosím od 1 do 6, kdy 1 znamená nejvýznamnější. a) Přátelé a známí, b) veřejná činnost, angažovanost, politika, c) rodina, d) náboženský život, e) práce, f) volný čas.“ (Červenka, 2005:1)

1.5. Postoje

V předchozí části věnující se funkci hodnot bylo zmíněno, že se hodnoty podílejí na utváření našich postojů k druhým lidem a k práci, formování našeho „světonázoru“ a též mají vliv na charakter našich zájmů a na naši motivaci. Jednou z podstatných funkcí hodnot je tedy utváření postojů k předmětům v okolí člověka.

Na rozdíl od hodnot, které jsou svým způsobem neutrální, je však pro postoje charakteristická vždy určitá míra pozitivního nebo negativního posuzování předmětu, k němuž se postoje vztahují. Jinými slovy, předměty (nebo jevy) v našem okolí pro nás mohou nebo nemusí být významnou hodnotou. Určitý postoj však k těmto předmětům zaujímáme vždy. Zabarvení tohoto postoje je ovlivněno právě tím, jak velkou hodnotu těmto předmětům přisuzujeme. (Slaměník, Výrost, 2008:151)

Postoje mají nicméně s hodnotami i mnoho společného. Podobně jako ony například neexistují izolovaně, nýbrž vytvářejí soustavy. Jednotlivé postoje člověka spolu tedy souvisí. (Krech; Crutchfield; Ballachey, 1968:178)

Postoje jsou přitom obvykle definovány třemi složkami: *poznávací, citovou* a *konativní*. Jinak řečeno, postoje k předmětům v našem okolí se neprojevují jen tím, co o těchto předmětech soudíme, ale i v našem vztahu a chování k těmto předmětům. Člověk však nezaujímá postoje jen vůči svému okolí, ale i vůči sobě samému. (tamtéž, 177)

1.6. Metody výzkumu hodnot a postojů

Pro kvantitativní výzkumy (k nimž patří většina z výzkumů, které budou zmíněny v následující podkapitole) je charakteristické použití standardizovaných dotazníků, zkoumání velkého souboru respondentů a statistické vyhodnocení získaných dat. Jejich interpretace bývá obvykle založena na *agregačním* přístupu k původu společenských hodnot, podle něhož jsou tyto hodnoty „pouze“ výsledkem součtu hodnot jednotlivých členů společnosti.

Kvalitativní metoda výzkumu hodnot a postojů může využívat například nejrůznější techniky rozhovoru nebo zúčastněné pozorování. Spolupráce s menším počtem respondentů obvykle jen na úžeji vymezené části tématu je motivována snahou o co nejhlubší vhled do problematiky.

Vedle zmíněného agregačního přístupu existuje přístup *emergentní*, usilující

o poznání hodnot prostřednictvím nahlédnutí „za“ všední jevy ve společnosti a mezilidských vztazích. Tento přístup využívá technik pozorování, sekundární analýzy, analýzy diskurzu nebo institucionální analýzy. (Vávra, 2007:8)

1.7. Významné výzkumy hodnot a postojů²

První, kdo se zabýval hodnotami v tom pojetí, v jakém je chápeme dnes (viz. předchozí definice) byli Florian Znaniecki a William Thomas v monografii „Polský sedlák v Evropě a v Americe“ (1918-1920), v níž pomocí biografické metody analyzovali proměny hodnot a postojů mezi polskými imigranty ve Spojených státech a jejich příbuznými v Polsku.

Za klasickou práci o proměnách hodnot a postojů k profesi lze považovat „Protestantskou etiku a duch kapitalismu“ (1905) Maxe Webera, vycházející z předpokladu existence vztahu mezi asketickou protestantskou morálkou (tedy souborem určitých specifických hodnot) a rozvojem kapitalismu.

Od 20. let 20. století, zejména v souvislosti s rozvojem Chicagské školy a jejich „velkých výzkumů“, se rozvíjí výzkumná metodologie a začíná se používat dotazníkové formy šetření. Výzkumnou metodologii rozvíjel například P. Lazarsfeld, který se v šetření „Die Arbeitslosen von Marienthal“ (1932) zabýval proměnami hodnot, konkrétně hodnot a postojů k práci, vlivem nezaměstnanosti. Aplikovány zde byly jak kvantitativní, tak kvalitativní postupy.

Současné výzkumy hodnot a postojů lze z hlediska metodologie rozdělit na dva druhy. Prvním z nich jsou tzv. výzkumy „ad hoc“, tedy výzkumy konstruované pouze pro určitý konkrétní případ, na základě jejichž analýzy nelze stanovovat závěry s širší platností. Jde například o nejrůznější opakovaná šetření postojů lidí k určité věci, kde není cílem další hlubší výzkumná práce, nýbrž analýza vývoje a rozšíření určitých postojů ve společnosti, tedy „sociografie“. Příkladem mohou být pravidelná omnibusová šetření CVVM.

Vedle toho lze hodnoty studovat pomocí výzkumných metod konstruovaných na základě předchozího kompaktního pojetí hodnot, tzv. ukotvené teorie. S tímto typem výzkumů se lze setkat ve Světovém výzkumu hodnot (World Values Survey, dále jen WVS) nebo Evropském výzkumu hodnot (European Values Study, dále jen EVS). Jedná

² Není-li uvedeno jinak, je následující podkapitola parafrází stran 67-70 citovaného textu L. Prudkého, 2009.

se o longitudiální mezinárodní srovnávací šetření, jejichž snahou je mapovat vývoj postojů a hodnot v mnoha zemích světa a Evropy.

World Value Study je starším z obou výzkumů. První vlna proběhla v roce 1981 až 1984 a od té doby se uskutečnily ještě čtyři další vlny. Koncepce hodnot, která je používána ve WVS je dílem R. Ingleharta a vychází jednak z rozdělení hodnot M. Rokeache na *terminální* a *instrumentální* a dále z hierarchizace potřeb člověka sestavenou A. Maslowem. Inglehart rozděluje hodnoty na materialistické a postmaterialistické (Survival and Self-expression values). Preference hmotného zabezpečení, životních jistot, silného státu a stabilní ekonomiky reprezentuje materialistickou hodnotovou orientaci. Vznik této hodnotové orientace je podle Ingleharta výsledkem „nedostatku“ výše jmenovaných hodnot v období dospívání jedince. Naproti tomu pro jedince vyrůstajícího ve stabilní společnosti, který netrpí hmotnou nouzí je typická postmaterialistická hodnotová orientace, vyzdvihující význam sociální i pracovní seberealizace, podílu na moci a řízení, občanské angažovanosti, svobody, tedy toho, co Abraham Maslow umísťuje do vyšších pater své pyramidy potřeb. (Prudký, 2007:41-44) Výjimku v tomto pojetí tvoří duchovní hodnoty a potřeby, které nemusí být příliš závislé na vnějším stavu člověka. Kromě materialisticko-postmaterialistické dichotomie hodnotových orientací vytváří Inglehart dále dichotomii tradičně-racionalistickou (nábožensky-sekularizační). Tyto dvě dichotomie jsou základním nástrojem pro určení „polohy“ státu v tzv. „globální kulturní mapě“ (The Global Cultural Map), která je jedním z hlavních výstupů WVS a slouží ke grafickému vyjádření hodnotové blízkosti, respektive vzdálenosti, mezi jednotlivými státy (společnostmi).

Tvůrcem koncepce hodnot používané v EVS je S. Schwartz. Ten rozlišuje 10 typů hodnotových orientací, které dále vytvářejí 4 typy hodnotových orientací vyššího stupně – „otevřenost ke změně“, „překročení sebe sama“, „konzervatismus“ a „posílení ega“. Hodnotové typy jsou uspořádány v kruhu, přičemž protilehlé typy spolu vždy korelují negativně. Čím více je tedy například některá země otevřená vůči změnám, tím méně je konzervativní. (Vávra, 2007:15-17, 29)

Rozvoj výzkumů hodnot a postojů u nás podléhal až do revoluce v roce 1989 omezením, následkem čehož dnes nemáme dostatek „vhodných“ dat z minulého období. V současnosti u nás patří mezi významné instituce provádějící výzkum hodnot například CVVM nebo *Centrum pro sociální a ekonomické strategie při FSV UK*.

2. Úvod do problematiky povolání³

Pro mou práci je klíčovým tématem právě to, jak se hodnoty realizují v postojích člověka k jeho práci, práci ve smyslu *povolání*. Už samotná volba určitého povolání v sobě nutně předpokládá preferenci určitých hodnot, určitou specifickou hodnotovou orientaci. Volba povolání je jedním z nejdůležitějších rozhodnutí v životě člověka, protože charakter povolání ovlivňuje mnoho dalších oblastí lidského života.

Vykonávat určité povolání přitom zdaleka jen neznamená vykonávání určité specifické činnosti. Povolání určuje celkové postavení člověka ve společnosti a úzce souvisí s konstrukcí identity jedince. Tento fakt je o to aktuálnější v dnešní době, kdy volba povolání zdaleka nemusí nutně podléhat tradicím, směrným číslům a díky stále rostoucím možnostem „celosvětové“ pracovní mobility dokonce ani limitům národního trhu.

Povolání může být vymezeno třemi oblastmi: *technologickou*, ve smyslu obsahu pracovní činnosti a kvalifikace nutné k výkonu povolání, *ekonomickou*, odkazující na velikost finanční odměny a *sociální*, která vyjadřuje prestiž, tedy úctu, jež je danému povolání ve společnosti přisuzována. V běžném hovoru hojně užívaný termín „práce“ přitom vyjadřuje pouze onu konkrétní činnost vykonávanou v rámci určitého povolání. Vztahuje se tedy jen k technologické stránce povolání. Stejně tak pojem „zaměstnání“ nemá přímou souvislost s druhem povolání, odkazuje pouze na konkrétní práci vykonávanou na základě smlouvy mezi zaměstnancem a zaměstnavatelem a patří tedy spíše do oblasti pracovního práva nebo ekonomie.

V souvislosti s povoláním se dále často užívá termínu „profese“. Tento výraz vznikl přenesením smyslu anglického pojmu „profession“. Ten byl původně užíván pouze pro „vyznání“, ale postupně se přenesl na povolání předpokládající vysokou identifikaci člověka s danou činností. Zpravidla se jedná o povolání vyžadující vyšší kvalifikaci, která jsou společensky lépe hodnocená. „Profesionálové“ často vytvářejí více nebo méně formální a strukturované komunity (například lékařské komory), v nichž je členství podmíněno právě nabytím konkrétního druhu a stupně kvalifikace. Profesionálové, kteří ve svém oboru dosáhli výjimečných úspěchů, jsou považováni za autority a jejich názory mají zpravidla velký

³ Není-li uvedeno jinak, je následující kapitola parafrází stran 7-10, 25-30, 75-76 a 124 citovaného textu J. Havlové, 2001.

vliv, někdy i vně komunity profesionálů. Výkon profesí bývá spojován i s respektováním určitého etického kodexu, přičemž při jeho porušení následují sankce.

Další pojmy, které je nutno ve spojitosti s tématem povolání vysvětlit, jsou „profesní dráha“ a „životní dráha“.

Životní dráha je řadou sociálních pozic a rolí, jimiž člověk v průběhu svého života prochází a díky nimž se stává právoplatným členem určité konkrétní společnosti a účastníkem určitého konkrétního období.

Profesní dráha je součástí této životní dráhy. V rámci profesní dráhy rozlišujeme tři období. Jednak je to období *přípravné*, kdy se jedinec na výkon svého povolání systematicky připravuje formou školní docházky a praxe. Toto období je obvykle tím delší, čím náročnější je výkon povolání. Ve vyspělých společnostech, kde ve většině odvětví rostou kvalifikační nároky, lze také oproti dřívější době pozorovat prodlužování přípravného období profesní dráhy u stále většího počtu obyvatel. Po přípravném období následuje období *zkušební*, kdy se jedinec konfrontuje s praktickou stránkou svého povolání, seznamuje se s různými pracovními činnostmi, které může v rámci své kvalifikace vykonávat a hledá tu nejpříznivější. Ve většině případů lze po třech letech strávených v jednom zaměstnání hovořit o období *stálém*. To tvoří podstatnou část profesní dráhy. Nejen přípravné, ale i stálé období prochází ve vyspělých společnostech v posledních dekádách určitými změnami. Tyto změny souvisí především s dynamizací a globalizací trhu, jehož potřebám se musí pracovníci neustále přizpůsobovat. Čím dál častěji musí člověk v průběhu své profesní dráhy i několikrát změnit své zaměstnání, přičemž je tato změna často důvodem k doplnění kvalifikace. Důkazem pro toto tvrzení může být například stále častější zdůrazňování *flexibility* jako žádané vlastnosti zaměstnanců nebo rozšiřování nabídky kurzů dálkového a postgraduálního studia.

Neodmyslitelnou součástí životní dráhy je rovněž rodinný cyklus. Ten zahrnuje život v původní rodině, odchod z ní a následný vstup do stálého partnerského vztahu a založení vlastní rodiny. Nástup žen do zaměstnání s sebou přirozeně přinesl problém skloubení pracovního a rodinného života nejen pro ženy ale i pro muže, stejně jako zpochybňování společenského konsensu o tom, co je typicky ženská a typicky mužská role v rodině a vůbec ve společnosti.

Rozvoj profesní dráhy je kromě individuálních osobnostních předpokladů a rodinného zázemí také ovlivněn společensko-politickou situací. Historie bohužel ukazuje, že často spíše v negativním smyslu. Jenom v průběhu 20. století u nás do procesu volby povolání a profesního rozvoje vstoupila vojenská služba v 1. světové válce, světová

hospodářská krize ve 30. letech nebo uzavření vysokých škol v průběhu 2. světové války. V období socialismu to byla zase směrná čísla omezující počty studentů, které mohly školy doporučit k dalšímu studiu, nejrůznější kádrová omezení a další bariéry, v jejichž důsledku museli mnozí lidé volit nebo vykonávat povolání, která neodpovídala ani jejich představám ani jejich schopnostem. Transformace naší společnosti s sebou přinesla další vliv na profesní dráhy lidí, související s demokratizací společnosti, decentralizací řízení, rozvojem tržní ekonomiky, vstupem zahraničních podniků na náš trh nebo s rozšiřováním a vývojem moderních technologií.

3. Předpoklad generační podmíněnosti hodnotových orientací a postojů k práci

Dalším důležitým pojmem v mé práci je „generace“. „Generace je formována významnou společenskou událostí historického významu, která se promítá do změn politického systému, sociální struktury, životního stylu, společenských vztahů atd.“ (Sak, 2000:245). Jinými slovy, příčinou formování generací jsou společenské procesy odehrávající se ve společnosti.

Pro vznik a utváření generace je v životě jedince klíčovým obdobím dospívání a mladší dospělost, kdy nejcitlivěji vnímá konkrétní sociální realitu. Narozdíl od starších generací, které jsou s touto sociální realitou již lépe identifikovány, se k ní dospívající jedinec staví zpravidla kriticky. Následkem tohoto stavu je skutečnost, že zatímco starší generace přistupuje k probíhajícím změnám a novým trendům velmi opatrně a nepoddajně, pro mladší generaci je typická vysoká adaptabilita na probíhající změny ve společnosti, často spojená i s jejich podporou a iniciací. Díky tomu je ve společnosti neustále otevřena možnost pro vznik nové generace.

Protože tyto významné společenské změny, jak bylo zmíněno, mají vliv na změnu hodnot, postojů, životního stylu a obecně kultury, odlišují se od sebe jednotlivé generace koexistující ve společnosti právě těmito sociálními znaky. Každá generace je tak svým, způsobem určitou subkulturou, vyznávající alternativní sociální znaky vůči ostatním generacím ve společnosti. Neustálé střídání generací a tedy neustále probíhající změny ve společnosti stojí přitom v samotném základu společenského vývoje.

Příslušnost k určité generaci nicméně není překážkou variability sociálních znaků mezi členy této generace. Na naše hodnoty a postoje tak má vždy zároveň vliv i sociální a etnická příslušnost, rodinné zázemí, dosažené vzdělání, věk, resp. fáze životního cyklu, profese, kterou vykonáváme, a v neposlední řadě i naše individuální vlastnosti. Na tuto skutečnost je třeba pamatovat, srovnáváme-li mezi sebou příslušníky různých generací. Nalezené odlišnosti, jejichž původ může být připisován generační podmíněnosti, mohou být totiž ve skutečnosti odrazem jiných vlivů.

Výzkumy generační podmíněnosti hodnotových orientací a postojů k práci mnohdy nalézají své využití mezi manažery jako praktické instrukce k jednání se zaměstnanci na základě jejich příslušnosti k určité generaci. Jako příklad tohoto využití lze uvést práci amerického vědeckého týmu v oblasti managementu a řízení lidských

zdrojů R. Zemkeho, C. Rainesové a B. Filipczaka. Tento tým podnikl vlastní šetření v dané oblasti na jehož základě byly definovány čtyři generace, jejich charakteristické hodnotové a postojevé dispozice a klíčové události amerických a světových dějin, které měly mít na zjištěný charakter jednotlivých generací dopad (viz tabulka).

	Klíčové události/procesy ovlivňující rysy generace	Dominující rysy dané generace
“The Veterans” (1922-1943)	<ul style="list-style-type: none"> – Světová hospodářská krize – Projekt New Deal – Druhá světová válka – Korejská válka 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Pracovitost</i> – <i>Obětavost</i> – <i>Respekt</i> – <i>Upřednostňování povinností před potěšením</i> – <i>Důraz na zachování cti</i>
“The Baby Boomers” (1943-1960)	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Sexuální revoluce</i> – <i>Studená válka</i> – <i>Cesty do vesmíru</i> – <i>Atentáty na významné politické představitele</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Optimismus</i> – <i>Ochota k týmové práci</i> – <i>Hledání osobního uspokojení, růstu</i> – <i>Angažovanost</i>
“Generation Xers” (1960-1980)	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Pád Berlínské zdi</i> – <i>Aféra Watergate</i> – <i>Vítězství ženských emancipačních hnutí</i> – <i>Otázka ekologických zdrojů energie</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Otevřenost vůči rozmanitosti</i> – <i>Technická gramotnost</i> – <i>Hodnota zábavy</i> – <i>Důraz na neformálnost</i> – <i>Sebedůvěra</i> – <i>Pragmatismus</i>
“Generation Nexters” (1980-2000)	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Násilí na školách</i> – <i>Nárůst využívání technologie v domácnostech, školách</i> – <i>Důraz na řešení problémů a potřeb dětí ve světě</i> – <i>Kauza Clinton vs. Lewinsky</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Optimismus</i> – <i>Občanská spoluzodpovědnost</i> – <i>Sebejistota a požadavek důvěry</i> – <i>Orientace na úspěch</i> – <i>Respekt k odlišnostem</i>

Znovu však připomínám, že záměrem tohoto rozlišení bylo především zprostředkovat „přesah“ do oblasti managementu, což mohlo mít vliv na rozsah zkoumaných charakteristik pracovníků.⁴

Odlišnosti hodnot a postojů mezi generacemi lze nicméně pozorovat už v samotném vývoji mnoha životních oblastí. V rodinné sféře například dochází k podstatnému obratu v chápání mužské a ženské role. Tato skutečnost nepochybně souvisí s prosazováním cílů ženských emancipačních hnutí, díky jejichž aktivitě se otázka rovnoprávnosti mezi pohlavími stala aktuální nejen v rodinné sféře. V profesní oblasti zase v souvislosti s procesem dynamizace trhu roste hodnota vyššího vzdělání, flexibility a adaptability zaměstnanců. V proměně hodnocení prestiže některých povolání zase lze spatřovat reakci na celkovou proměnu trhu i společnosti.⁵

⁴ Tento příspěvek vychází z citované publikace Zemke; Raines; Filipczak, 2000.

⁵ Příkladem takové proměny může být sestupná prestiž horníka v nás (Havlová, 2001:14).

Ve vývoji západní společnosti lze obecně pozorovat určité „odstředivé“ tendence projevující se vyzdvihováním hodnot spojených s individualizací a nezávislostí jedince a naopak jistým oslabováním hodnot skupinových.

PRAKTICKÁ ČÁST

Postoje k práci, hodnotová orientace a generační proměnlivost těchto dispozic v povolání učitele

1. Výzkumný problém

1.1. Oblast výzkumu

Druhá část mé práce má podobu empirické sondy, která se zabývá postoji k práci⁶ a hodnotovou orientací učitelů základních a středních škol a zároveň zkoumá, zda existuje případná generační proměnlivost těchto dispozic mezi učiteli.

Tato redukce tématu je na druhé straně kompenzována hlubším vhladem do vymezené oblasti, což je podpořeno i využitím kvalitativních metod výzkumu.

Důvodem pro volbu právě tohoto zaměření byla předně už sama skutečnost, že profese učitele hraje v naší společnosti velmi důležitou úlohu. Většina z nás přijde minimálně dvakrát během svého života do přímého kontaktu s učitelem, nejprve coby žák, později jako rodič žáka. Naše směřování je tedy, ať chceme nebo ne, významně ovlivněno osobou učitele, s nímž jsme se setkali. Vedle toho mě k této specifikaci vedl můj osobní zájem a skutečnost, že se ve svém volném čase věnuji práci s dětmi. Setkávání s lidmi „z branže“ a diskuze o tématech spojených s pedagogikou a školstvím pro mě tedy není nijak neobvyklou záležitostí.

Význam tohoto šetření spočívá především v přístupu ke zkoumané problematice. V prvním kroku, studiu a analýze relevantních dokumentů, budou vybrána nejvýznamnější témata a definovány nejzávažnější jevy související s postoji k práci a hodnotovými orientacemi v profesi učitele. Tato témata a jevy budou poté v rozhovorech diskutována s učiteli, jejichž interpretace povedou jednak k hlubšímu

⁶ Zatímco v teoretické části práce byl jasně odlišován význam pojmů práce, povolání a profese, v praktické části nebude na různý význam těchto pojmů brán zřetel. Je totiž nutno uvědomit si, že v běžném životě význam těchto pojmů často splývá. Protože jsem nechtěla učitele, s nimiž jsem prováděla rozhovory, zbytečně mást terminologií, ponechala jsem na nich, jak budou s těmito pojmy pracovat. Skutečně se ukázalo, že všechny tyto pojmy chápou jednotně jako „to co jsem a jakou konkrétní činnost v rámci toho dělám“. Z hlediska výzkumného problému je však tato laická definice zcela dostačující a rozlišování pojmů tudíž není nutné. Proto jsem se rozhodla v následujícím textu upustit od přísného dodržování terminologie a sjednotit význam pojmů práce, povolání a profese do zmíněného jako „to co jsem a jakou konkrétní činnost v rámci toho dělám“.

pochopení a objasnění souvislostí a zároveň se na nich ukáže případná generační podmíněnost hodnot a postojů mezi učiteli.

1.2. Teoretická východiska práce a definice výzkumného problému

S odkazem na teoretickou část své práce poznamenávám, že na profesi zde nahlížím jako na *způsob realizace hodnotových orientací a postojů* jedince. Díváme-li se na tuto věc z opačného úhlu, lze se domnívat, že jedinci, kteří dobrovolně zvolili stejná povolání, si budou z hlediska některých svých hodnot a postojů blíží.

Podoba hodnotových orientací a postojů jedince k práci nicméně souvisí i se společensko-historickým kontextem, v němž jedinec dospíval, což vede k utváření různých generací, tedy hodnotově a postojeově odlišných skupin uvnitř jedné společnosti.

Toto teoretické východisko bylo s ohledem na téma praktické části mé práce zúženo do konkrétního výzkumného problému, definovaného těmito otázkami:

- 1. Jaké jsou postoje učitele k jeho vlastní práci?*
- 2. Jak významné jsou pro učitele některé vybrané hodnoty?*
- 3. Do jaké míry jsou tyto postoje k práci a hodnoty učitelů, tedy jedinců vykonávajících stejné povolání, ovlivněny generačním původem a do jaké míry jinými sociálními nebo individuálními předpoklady?*

2. Analýza minulých a současných poznatků k dané problematice

2.1. Charakteristika dokumentů

Při studiu dokumentů zabývajících se problematikou učitelské profese, pedagogikou, školstvím, problematikou hodnot a postojů k práci se zaměřuji na několik druhů materiálů: zadání, výsledky a závěrečné zprávy výzkumných šetření, odborné texty, metodiky a statistiky a dále studie vzniklé v návaznosti na relevantní výzkumné projekty.

V největší míře budu vycházet ze zadání a výsledků výzkumů „Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitnění jejich práce: Učitelé ZŠ a SŠ“ a „Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitnění jejich práce: Studenti pedagogických fakult, studenti nepedagogických oborů“. ^{7 8} Dalšími prameny, na něž bude odkazováno, jsou studie „Mikropolitika školy a její vliv na práci učitele“, „Učitelské profese a její současné proměny“ a „Učitelská profese v historické retrospektivě“⁹ a rovněž některé dokumenty a manuály MŠMT a výzkumné zprávy CVVM.

Všechny tyto materiály jsou citovány v seznamu literatury.

2.2. Výzkumný problém, jeho oblasti a témata

Na podkladu prostudovaných materiálů byl výzkumný problém pokryt třemi oblastmi, v nichž se realizují hodnotové orientace a postoje k práci napříč učitelskou profesí. Každá z těchto tří oblastí byla dále pokryta několika tématy.¹⁰

1. Působení okolí na volbu povolání pedagoga, vliv a podpora rodiny a blízkých

Záměrem této oblasti je porozumět okolnostem volby povolání učitele, nalézt

⁷ Oba dále jen „Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků“

⁸ Výzkum byl vypracován v roce 2009 agenturou Factum Invenio pro MŠMT ČR. Dva oddíly analýzy se zaměřují nejprve na učitele základních a středních škol a dále na studenty pedagogických fakult a nepedagogických oborů. Cílem tohoto výzkumu bylo zmapovat, jaké jsou nejdůležitější faktory motivace pro volbu studia učitelství a setrvávání v této profesi, osobní postoj k roli učitele a způsob identifikace s touto rolí a hodnocení vysokoškolské přípravy učitelů. Dále se výzkum věnoval otázkám zvýšení prestiže učitelské profese, a konečně některým aktuálním tématům českého školství (kurikulární reforma, možnosti individuálního přístupu k žákům apod.).

⁹ Tyto studie vznikly v souvislosti se současně probíhajícím výzkumným záměrem MŠMT „Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání“ a byly shromážděny ve publikaci „Učitel v současné škole“, sborníku příspěvků, které zazněly v květnu 2009 na stejnojmenné konferenci a jejímž tématem byly „aktuální témata učitelství v širokém kontextu společenskopolitickém, kulturním, filosofickém a metodologickém.“

¹⁰ Pokrytí výzkumného problému oblastmi a tématy nejlépe zobrazuje návod k rozhovorům (příloha 2)

a pojmenovat některé významné motivační faktory a vysvětlit, jakým způsobem se tyto faktory podílejí na volbě tohoto povolání. Témata z této oblasti se tedy týkají například podílu rodiny, vrstevníků a dalších významných osob nebo okolností, případně zájmů ovlivňujících rozhodnutí stát se učitelem.

2. Významné aspekty práce učitele

Tato oblast objasňuje postoje učitele k jeho práci a některé významné jevy spojené s touto problematikou. Témata pokrývající danou oblast souvisí například s vývojem vlastní profesní dráhy, současnými motivačními faktory práce učitele, prestiží učitelské profese, rolí učitele a její variabilitou z hlediska věku a pohlaví učitele aj.

3. Hodnotové orientace a životní preference

V rámci této oblasti je zkoumáno jakými celospolečenskými hodnotovými trendy jsou ovlivněny názory učitelů. Témata v této oblasti se dotýkají důležitých vlastností pro život člověka, významných hodnot pro udržení společnosti, preferovaných aspektů v práci a vztahu k volnému času.

3. Metodologie

3.1. Plán výzkumu a výzkumné otázky

Metody zvolené k zodpovězení výzkumného problému byly podřízeny jeho vymezení a úsilí o hlubší pochopení a objasnění souvislostí dané problematiky.

(viz Oblast výzkumu) Právě proto bylo rozhodnuto hrubější poznatky získané analýzou dokumentů podrobit kvalitativnímu zkoumání. To bylo vzhledem k povaze výzkumného problému prováděno pomocí techniky rozhovoru. Otázky předkládané v těchto rozhovorech učitelům pak byly konkretizací témat, jimiž byl pokryt výzkumný problém. (viz Výzkumný problém, jeho oblasti a témata)

3.2. Způsob a kritéria výběru

Vzhledem k tomu, že úsilím šetření bylo právě *hlubší* pochopení problematiky, nebylo nutné při výběru učitelů dbát na dodržení reprezentativity. Rozhovory tedy byly provedeny pouze se šesti učiteli, přičemž pravidla pro jejich výběr byla jednoznačně účelová.¹¹ S ohledem na výzkumný problém se výběr učitelů řídil ještě dalšími kritérii:

1. Rovným zastoupením učitelů v každé ze třech vymezených generací

Rozhodujícím prvkem pro dělení dospělé populace na generace byl věk jedince v době sametové revoluce. Tato rozsáhlá společensko-ekonomická transformace totiž způsobila zásadní změnu společenských hodnot a norem. Vymezeny byly tedy tři generace s ohledem na to, do jaké míry mohly být ovlivněny dřívějším společenským uspořádáním. *První generace* zahrnuje populaci, která větší část produktivního období života strávila před rokem 1989. *Druhá generace* zahrnuje ty, kteří byli ekonomicky aktivní po roce 1989, nicméně ještě prožívali dětství a část mládí za socialistické éry. *Třetí generaci* představují jedinci, kteří v období socialismu prožili pouze brzké dětství.

2. Rovným zastoupením pohlaví ve vymezených generacích

3. Rovným zastoupením učitelů z hlediska délky výkonu praxe

Vzhledem k jejich vlivu na postoje k práci a hodnoty byl brán zřetel i na pohlaví a délku praxe. Rozdělení učitelů podle posledního kritéria se nicméně shodovalo s rozdělením podle příslušnosti ke generacím.

¹¹ Účelovým výběrem zde mám na mysli skutečnost, že byli osloveni pouze učitelé dostatečně kompetentní k posuzování výzkumných témat. Například měl-li učitel posoudit kvalitu a význam své vysokoškolské přípravy na povolání učitele, musel být v minulosti studentem vysoké školy.

Zastoupení učitelů v jednotlivých kategoriích zobrazuje následující tabulka:

Délka praxe ¹²	Generační příslušnost	1. generace „produktivní do r.1989“	2. generace „mladí před r.1989“	3. generace „děti před r.1989“
do 6 let				Johana Jakub
6 - 27 let			Jana Vojtěch	
nad 27 let		Blažena Jaroslav		

Tab. 1

3.3.Kontaktování učitelů a spolupráce s nimi

Učitelé splňující stanovená kritéria byli vyhledáváni na základě doporučení mých známých pracujících ve školství. Ti učitelé, kteří vyjádřili zájem o provedení rozhovoru byli zkontaktováni, byl jim vysvětlen účel práce, téma a podmínky rozhovoru.

Před zahájením každého rozhovoru byli učitelé seznámeni s možností na jakoukoliv otázku neodpovědět. Dále jim bylo vysvětleno, že význam jejich role v celém šetření spočívá v poskytnutí *vlastních* posouzení předložených témat. Nemají mi proto sdělovat, „co se obecně soudí“, pokud o to nebudou přímo požádáni. V souvislosti s tím byli učitelé ubezpečeni, že záměrem rozhovoru není posuzovat jejich názory z hlediska správnosti. Před zahájením rozhovoru bylo ještě každému učiteli sděleno, že rozhovor bude nahráván, poté přepsán a zaslán k autorizaci a případné korekci. Učitelé si mohli zvolit, zda budou vystupovat v práci pod svým skutečným jménem nebo pod pseudonymem.

S výjimkou dvou učitelů v důchodu, se všechny rozhovory uskutečnili přímo na školách, kde učitelé působí. V prostředí výkonu povolání tak měly výpovědi učitelů bezesporu vyšší autenticitu.

3.4.Procedury a techniky sběru dat

Procedura sběru dat byla v mém šetření rozdělena do dvou roků: analýzy dokumentů, která vedla k definici výzkumných témat, a samotného dotazování, v němž byla tato témata diskutována s učiteli.

Způsob dotazování se opíral o kombinaci technik *narativního rozhovoru* a *rozhovoru pomocí návodu* (Hendl, 2005:174-180). Návod obsahoval seznam všech oblastí a otázek (tj. témat), které měly být probrány (příloha 1, 1.A, 1.B). Učitel

¹² Pro určení kategorií z hlediska délky praxe byly použity „Platové tabulky pedagogických pracovníků“ MŠMT pro rok 2011 (seznam literatury) rozlišující pět platových stupňů, podle délky praxe. Nejnižší stupeň je do 6 let, nejvyšší nad 27 let praxe. Právě tyto hodnoty byly stanoveny jako hranice přechodu z jedné kategorie do druhé.

byl nejprve vyzván, aby vlastními slovy popsal nějakou událost nebo skutečnost související s první ze třech daných oblastí. Otázky vztahující se k této oblasti byly poté řazeny a formulovány s ohledem na způsob, jakým učitel uchopil první narativní otázku. Tak mohl být co nejvíce respektován přirozený průběh interakce a učitel nebyl přerušován „skoky“ mezi jednotlivými tématy. Použití návodu zase umožnilo provést více obsahově podobných rozhovorů, které bylo možné navzájem srovnávat.

Při formulaci otázek bylo dbáno na dodržení pravidel kvalitativního dotazování, v němž nemá být respondent zněním otázky naváděn k určitému směru uvažování, potažmo k určité odpovědi. Proto bylo používáno *nepřímých* a *projektivních otázek*, přímá formulace otázek se objevovala jen v opodstatněných případech.¹³

Na závěr rozhovoru učitelé ještě vyplnili formulář (příloha 2) obsahujícího otázky sociodemografické povahy.

3.5. Omezení šetření

Omezení šetření zcela přirozeně vyplývají z velikosti a způsobu výběru souboru. Výpovědi učitelů jsou pouze *možným* pohledem na problém a nemohou si nárokovat paušální platnost.

3.6. Transkripce, analýza a vyhodnocování dat, interpretace výsledků

Všechny pořízené rozhovory byly nejprve přepsány. Vzhledem k tomu, že relevantním materiálem pro další analýzu byla obsahově-tématická rovina výpovědí, mohl být každý rozhovor při přepisu zároveň přenesen do spisovného jazyka a stylisticky upraven.¹⁴ Ze stejného důvodu nemusely být v přepisu rozhovorů zaznamenávány neverbální a emocionální projevy doprovázející výpověď respondenta. Dále byly vynechány ty výpovědi, které vzhledem k celku rozhovoru a jeho tématu nebyly významné. Veškeré úpravy přepsaného textu byly prováděny tak, aby nedošlo ke změně obsahu výpovědi respondenta.

¹³ Například v *doplňujících otázkách* nebo v situacích, kdy učitel sám explicitně zmínil nějaký jev, kterému bychom se jinak věnovali nepřímě. Přímé formulace bylo využito i v otázkách věnujících se *náročným aspektům výkonu profese učitele*. Učitelům byl předložen list se seznamem konkrétních náročných aspektů učitelství, jak byly takto formulovány ve výzkumu „Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků“ (příloha 1.A).

¹⁴ V určitých případech byly nicméně výpovědi ponechány původním neupraveným zněním v zájmu udržení jejich autenticity.

Fáze analýzy a vyhodnocení dat se v mé práci často prolínají. Vybrané techniky se od sebe liší způsobem zobrazení dat (jako zobrazovací prostředek byl používán *text* a *tabulky*) a tím, zda využívají či nevyžívají *kategorizace* nebo *typologizace*. Nejčastějšími taktikami analýzy bylo *srovnávání a sledování rozdílů, zachycování vztahů, odhalování skrytých konfigurací a témat, shlukování, počítání četností a hledání hlavních faktorů* (Hendl, 2005: 233-234).

Odhalené výsledky jsou interpretovány v kontextu závěrů analyzovaných materiálů a nabízejí tak hlubší vhled do problematiky hodnot a postojů učitelů k jejich práci a otázkám podmíněnosti těchto dispozic. (viz. Oblast výzkumu) Interpretace dále usiluje o nabídnutí smysluplného zdůvodnění nově zjištěných skutečností.

4. Výsledky a interpretace

Vzhledem k omezenému rozsahu této práce, se v následující části soustředím pouze na interpretaci těch výsledků, které svým obsahem buď významně prohlubovaly zjištění z dokumentů s nimiž jsem pracovala (témata: *Typologie učitele z hlediska jeho postoje k práci a Role učitele a jeho identifikace s ní*) nebo se vztahovaly k některým aktuálním či charakteristickým problémům spojeným s profesí učitele (témata: *Problematika prestiže učitelského povolání a Postoje učitelů k nutnosti jejich vysokoškolské přípravy*). Dále byl věnován prostor tématu *Učitelé a jejich hodnotové orientace a preference*.

U všech těchto témat bylo zároveň posuzováno, zda se výpovědi učitelů mezi sebou liší na základě jejich příslušnosti k definovaným generacím.

4.1. Typologie učitele z hlediska jeho postoje k práci

Již v průběhu práce s dokumenty vyplynula skutečnost, že uvnitř učitelské profese lze rozlišit různé typy učitelů z hlediska přístupu k práci, potažmo z hlediska přístupu k roli učitele. Studie „Mikropolitika školy a její vliv na práci učitele“ rozlišuje dva základní přístupy: aktivní a pasivní. Na základě analýzy provedených rozhovorů bylo možné definovat kritéria tohoto rozlišení a tak lépe objasnit obsah pojmů *aktivní a pasivní učitel*.

Výsledky a interpretace: Rozlišování na aktivní a pasivní přístup se objevovalo zejména v otázkách, v nichž měli učitelé posuzovat, zda se učitelé ve svém přístupu k práci liší z hlediska věku a pohlaví. Všichni učitelé se totiž shodli na tom, že věk ani pohlaví nemají zásadní vliv na postoj učitele k jeho práci. Namísto toho byla jako významný faktor opakovaně zmiňována *ochota k inovaci a tvořivosti, kladný vztah k dětem, poctivá příprava, ochota pracovat navíc, silná sebeidentifikace učitele s jeho profesí a skutečnost, že je tato profese pocíťována jako poslání*. Tato kritéria byla definována jako významná rovněž v otázkách zaměřených na zjištění hlavních motivů učitele k jeho práci. Aktivní učitel je tedy zároveň takový učitel, který dovede sám sebe motivovat ke své činnosti. Jednotlivá kritéria, která byla definována, jsou dále doplněna konkrétními tvrzeními.

„Já nevidím rozdíly vyplývající z věku, ale vidím rozdíly vyplývající z osobnosti. Protože třeba já tady mám vzory, lidi, kteří jsou mi blízcí a je to třeba jedna z těch nejstarších učitelek, potom jedna z těch starších a plno takových těch jen o něco

starších... Tak ta nejstarší, ta je výborná v tom, že i když je těsně před důchodem, nebo už možná i v důchodovém věku, tak je neustále dobře nalazená, vstřícná, není konfliktní, bere to z té lepší stránky, jako „no, tak jsou to puhoši,“ to si musíš říkat neustále. A když vidí nějaký problém, tak má takový přístup, „no tak je problém, tak ho vyřešíme,“ jako že vlastně neexistuje nějaký problém, je jenom jednodušší nebo složitější řešení toho problému... Ty, co jsou mi nesympatické, tak ty jsou negativistické. Víš, prostě všechno je štve a jakákoliv činnost navíc je nepřijatelná a nepřípustná. Já neříkám, že se třeba já přetřhnu, ale když je něco nutné, tak to prostě udělám, kdežto ony si tady chtějí odučit svých dvaadvacet hodin a vystřelit ze školy. Nic víc nedělat, nijak se nezajímat, nijak neprojevat větší snahu o začlenění, problémy neřešit, ale to řešení nějak odsouvat.“

Jakub

„Jak jsem ale řekl, myslím, že strašně důležitá je ta inovace, inovativnost, nebýt spokojený sám se sebou, studovat odbornou literaturu, nejen tu související s mým oborem, ale i pedagogickou, účastnit se třeba i nějakých seminářů. Pro mě je hodně velkým motivem, proč tu práci dělat to, že neustále přicházejí noví mladí lidé a je dobré se jim věnovat. Cítím to jako nějaké svoje osobní poslání....“

Vojtěch

Jako opačné hledisko nabízím zamyšlení Jany nad obdobím v průběhu její profesní dráhy, kdy sama ke své práci přistupovala pasivně.

„Mě přestalo bavit vymýšlet ty aktivity na tu hodinu, dělat tu přípravu. Jako by mi možná spíš vyhovovalo jen to tak přežívat. A to je špatně. Pak ty hodiny neměly takový ten efekt. Já jsem možná byla i taková línější, protože to povolání chce strašně takovou tu invenci.“

Jana

Na základě analýzy a interpretace rozhovorů nebylo nicméně možné určit, zda se v rozlišování učitelova přístupu na aktivní a pasivní a kritériích pro toto rozlišení projevují významné mezigenerační rozdíly.

4.2. Role učitele a jeho identifikace s ní

Povolání učitele je v současnosti chápáno jako poměrně značně komplexní činnost, která se zdaleka jen neomezuje na „učení“. To potvrzuje i standard práce učitele a kurikulum zdůrazňující význam předávání hodnot a návyků v učebním procesu a nutnost „vybavit žáky potřebnými kompetencemi“, jako je schopnost aktivního sebevzdělávání, vyjadřování a obhajování svých názorů, spolupráce a naslouchání druhým. (Spilková, 2010:34, Balibanu; Beran, 2007:16-18). Záměrem následující analýzy tedy bylo objasnit, jak chápou svou roli sami učitelé a jakým způsobem se s takto koncipovanou rolí identifikují.

Výsledky a interpretace: Na základě analýzy provedených rozhovorů bylo možné stanovit tři základní poznatky:

4.2.1. Komplexita role učitele

Všemi učiteli, bez ohledu na jejich pohlaví a příslušnost ke generaci, bylo opakovaně upozorňováno na rozsah a závažnost jejich role, a to nejen byli-li tázáni přímo na toto téma, ale i v souvislosti s mnoha dalšími tématy. Z rozhovorů provedených s učiteli bylo tedy velmi dobře patrné, že si komplexní povahu své role nejen uvědomují, ale ve svém přístupu se jí také snaží dostát.

Jako příklad uvádím následující úryvky z rozhovorů s Johanou (učí 1. třídu ZŠ) a Jakubem (druhý stupeň ZŠ), kterým byla předložena následující situace (přibližné znění):

Dejme tomu, že by se tady teď objevila nějaká bytost, která vůbec neví, co znamená učit, jak byste ji tuto činnost popsali/a?

„No, na začátku školního roku tady přijdou děti, z nichž většina neumí číst, psát, počítat. To by zas tak velký problém nebyl. Ale někteří třeba nejsou zvyklí na určitá pravidla, na soužití v kolektivu, na autority atd. Takže učitel je kromě těch základních věcí, jako číst, psát, počítat, musí naučit to, že na začátku hodiny se stojí, když chceme něco říct, tak se hlásíme, když někdo mluví, tak mlčíme a posloucháme, navzájem si neubližujeme, ale snažíme se spolu dobře vycházet, mít se rádi, půjčovat si věci a tak dále. Myslím si, že v té první třídě je možná ještě mnohem důležitější naučit ty děti tady ty základní pravidla, které by si měli tak nějak vžít a automaticky je „provozovat“. Protože to čtení, psaní, počítání, to je samozřejmě taky důležité, myslím si ale, že se to prostě naučí každý, skoro ani nezávisí na metodách učení, některé jsou samozřejmě příjemnější, některé méně, ale naučí se to každý. S těmi pravidly je to někdy horší. Pokud si je ty děti nevštípi hned od začátku, tak pak jsou s tím problémy.“

Johana

„Učení je podle mého předávání jednak informací ale potom taky nějakých takových vzorů v chování a v jednání těm dalším, těm mladším, těm, kteří to nemají. Musíš je seznámit nejenom s tím, co by se měli naučit, ale důležitá je i ta výchovná role učitele.“

Jakub

4.2.2. Kladný vztah k dětem

Ve spojitosti s tématem role učitele byl často zdůrazňován význam kladného vztahu k žákům, resp. k dětem. *Zájem o práci s dětmi* je také podle výzkumu „Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků“ jak mezi studenty pedagogických fakult, tak mezi učiteli nejčastějším důvodem pro volbu tohoto povolání. Tato charakteristika tedy nepochybně patří k roli učitele.

K dokreslení tohoto zjištění nabízím dva úryvky z rozhovoru s Jaroslavem, který v nich hovoří o svém rozhodnutí pro dráhu pedagoga a základních předpokladech pro výkon tohoto povolání.

„Já jsem od počátku měl rád děti. I s vlastními dětmi jsem si později rozuměl. Taky jsem měl vždycky takovou přirozenou touhu někomu pomoci, někomu něco sdělit, tu svoji zkušenost a tak dál. Takže takový nějaký pocit tam byl.“

„Za prvé, vzpomínám si na některé mladší učitele, které lituju, že šli na kantorskou službu, protože neměli rádi děcka a to je první předpoklad, musí mít člověk rád děcka. Jakmile je člověk nemá rád, pak po nich řve, byly takové kantorky.“

Význam kladného vztahu k dětem jako jedné z charakteristik učitele byl zdůrazňován opět všemi učiteli, bez ohledu na jejich pohlaví a příslušnost ke generaci.

4.2.3. Potřeba vyjít z role

V souvislosti s tématem identifikace učitele s jeho rolí byla odkryta určitá tendence, kterou jsem pojmenovala jako „potřebu vyjít z role“. Učitelé se domnívají, že v naší společnosti bývá jejich role někdy chybně spojována s představou autoritativního a neosobního přístupu k žákům. Právě potřeba vyjít z role vyjadřuje odmítnutí této představy a úsilí o navázání osobních a blízkých vztahů se žáky.

Pro ilustraci uvádím nejprve dva úryvky z rozhovoru s Janou, která hovoří jednak o vyučujících jí osobně sympatických během vlastních školních let a dále o studentech, kteří jsou jí sympatičtí dnes, kdy je sama v roli vyučujícího.

„Byli takoví svérázní, sví, zajímaví, měli takový dobrý kontakt s tou třídou. Někteří byli ležérní, někteří byli přísní, ale rozhodně to nebyli takoví, když to tak řeknu, přesní, pravidelní učitelé podle nějakého pravidla. Spíš to byli lidé, kteří Vás přesvědčili o tom, že umí a navíc jsou zajímaví. ... Ve vztahu k nim tam byl právě i takový ten přesah nad to čisté vyučování, díky čemuž i předmět, který by mě zas tak moc nezajímal, mě zaujal. Ta osobnost učitele toho udělá nejvíc.“

„Nebo je to taková ta „lidská jiskra“, když se mnou ten student mluví tak jakoby „uvěřitelně“, sám za sebe. To člověk vycítí, že ten rozhovor nesleduje takovou tu hru, že já jsem ten učitel, a proto se mnou ten student tak hovoří, jakoby trochu takticky. To chování „student – profesor“, je sice v pořádku. Je v pořádku, že berou tu normu, ale potom to není vlastně to, že mě úplně berou. Jen hraje ty role. Já mám nejraději, když poznám, že se baví z té své přirozenosti a že nás třeba spojují ta témata, na která jsme třeba náhodně narazili v hodině. Že to právě ten vztah „student – profesor“ přerůstá... Potom, když jsou třeba v té skupině a já vidím, že něco neví, tak já z toho nejsem úplně v pohodě, když jim musím třeba dát tu špatnou známku. Pak nejsem ani úplně ráda, že jsem v té roli učitele ve vztahu k nim.“

Podobně se v následujícím úryvku z rozhovoru s Jaroslavem velmi zřetelně ukazuje, jak se potřeba vyjít z role projevuje právě ve snaze o navázání vztahů se žáky založených na společných zájmech a kamarádství.

„Možná jsem měl třeba takový bližší vztah k těm zpěvákům, to byla asi taková třetina těch dětí... Já jsem byl zvyklý ještě jako skaut jezdit hodně do přírody, měl jsem k tomu takový vztah... tak tam jsem vždycky vodil ten svůj dětský sbor. Přes prázdniny jsme tam vždycky byli třeba pár dní pod stany, sami jsme si vařili, no nádherné vzpomínky. Ještě dneska, když se s těmi děcký potkám, tak na to vzpomínáme. Tak ty jsem měl asi o něco radši. Protože byli se mnou ve škole i mimo školu. Vzniklo asi takové kamarádství, oni se ke mně dodneška hlásí.“

O potřebě vyjít z role hovoří i Jakub, když popisuje svou snahu vyhledávat skrze vyučovanou látku taková témata, o kterých si žáci nemyslí, že je možné diskutovat s učitelem. Tímto přístupem usiluje také o to, aby i žáci pohlíželi na svou roli ve škole jinak.

„Mě to baví vyhledávat taková témata. Baví mě vyhledávat témata, o kterých si ty děcka myslí, že by se o nich nedalo bavit. Třeba dneska jsme se bavili v dějepise o obrázce. Bereme totiž zrovna Židy, tak jsem byl zvědavý, jestli ví, co je to obrázka. No a chytali se. Jedna slečna to krásně vysvětlila, a to mě fakt překvapilo, protože je to holka, která je normálně ještě „děcko“. No a pak jsme rozebírali, že je to hygienické a tak. Není to v tom, že by mě bavilo ty děcka šokovat, ale spíš je dostat z těch zajetých kolejí.“

„Mám ale dojem, že když s nimi mluvím jako s dospělýma, že to na ně má celkem dobrý vliv. Že je to nutí stavět se do role, v níž musí být rozumní.“

4.3. Problematika hodnocení prestiže učitelského povolání

Zabýváme-li se prestiží učitelského povolání, tedy tím, jak je toto povolání hodnoceno ve společnosti, nemůže nám uniknout pozoruhodné zjištění. Zatímco v žebříčcích společenské prestiže povolání se učitelé základních, středních i vysokých škol dlouhodobě pohybují na prvních šesti příčkách (Čadová, Paleček, 2006:101, Škodová, 2007: 2), samotní učitelé a studenti pedagogických oborů se domnívají, že společnost hodnotí prestiž učitelského povolání velmi nízko. Toto zdánlivě nízké hodnocení prestiže učitelského povolání společností patří podle zjištění výzkumu „Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků“ k velmi významným negativům učitelské profese. Přirozeně se tedy nabízí otázka, proč se učitelé domnívají, že si jich společnost neváží dostatečně.

Výsledky a interpretace: Analýza rozhovorů, které jsem provedla nabízí několik možných odpovědi:

4.3.1. Špatné platové ohodnocení

Příčinou nízkého hodnocení prestiže učitelského povolání společností je špatné platové ohodnocení. Podle výzkumu „Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků“ se k tomuto názoru přiklánějí spíše studenti pedagogických oborů než učitelé. Jak učitelé, tak studenti se však shodli na tom, že prestiž učitelského povolání by bylo možné pozvednout navýšením finančního ohodnocení.

Učitelé v mém souboru se rovněž přikláněli k tomuto názoru. Jako příklad takového tvrzení uvádím úryvky z rozhovorů s Jaroslavem a Janou.

„No, to je právě dáno tím platem a tím, že kantor je brán jako kde kdo. Nebo to byla ta doba, kde člověk třeba někoho nedoporučil na studia, protože to byl „čtyřkař“. Tak se vyučil a rodiče pak přišli za mnou a řekli vidíte, on bere o dva tisíce víc než Vy! ... Je to především o těch penězích ta nízká společenská prestiž. Ale zase když ten kantor chce, třeba i ta mimoškolní činnost dělá tu společenskou prestiž.“

Jaroslav

„Já si myslím, že ty peníze jsou jedna z těch položek. Dneska je to celospolečensky nastaveno tak, že kdo je úspěšný, tak má, já nevím, i ty příjmy. Není to dobré měřítko, ale je to tak dneska vnímáno. Nevím přesně, čím vším to kleslo, ale prostě to kleslo... No pro mě to prestižní je. Protože mě to přijde zajímavé a nemám ani nějaký problém s těmi financemi. Cítím, že je to společensky nízko hodnocené, ale já se necítím nějak špatně, necítím se, jako že „mám nízkou úroveň“. Já osobně si to nenesu jako břímě, ale obecně to tak vnímám.“

Jana

Učitelé nicméně zároveň shodně poukazovali na to, že peníze nejsou nebo nemohou být hlavním motivem pro výkon povolání a že ani samotná prestiž profese nespočívá jen ve finančním ohodnocení. To dokládá uvedené tvrzení Jany, ale například i mnohá tvrzení Jaroslava, který v rozhovoru často připomínal, že vysoké hodnocení jeho postavení pramenilo zejména z činnosti pro obec v níž působil jako ředitel školy, nikoliv z finančního ohodnocení.

4.3.2. Nedostatečná kvalifikace a špatné osobnostní předpoklady učitele

Příčinou nízkého hodnocení prestiže učitelského povolání společností je nedostatečná kvalifikace a špatné osobnostní předpoklady učitele. K tomuto názoru se podle výzkumu „Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků“ přiklánějí spíše učitelé než studenti pedagogických fakult.

Zajímalo mě, zda vůbec, a případně jakým způsobem, spojují učitelé v mém výběru otázku prestiže s odbornou kvalifikací. Požádala jsem tedy učitele, aby vyjádřili svůj postoj ke skutečnosti, že pouze 80-85 % jejich kolegů na ZŠ a SŠ v ČR má podle statistik vysokoškolské vzdělání.¹⁵ Přímo vazbu mezi odbornou kvalifikací a prestiží však vnímala pouze Jana.

„No, je to problém. Já bych nechtěla, aby mi trhal zuby někdo, kdo to umí s kleštěmi, ale zubař to není. To je úplně totéž, akorát to vypadá, že je to menší malér! No, podívejte se, třeba lékaře bez státnic by nepustili operovat. Ale to je zase ta nízká společenská prestiž. Tímhle se ukazuje, že to naše povolání může v Česku dělat kdekdo. Já vím, že se tím zaplňují ta prázdná místa. Vždyť kdo by tam jinak učil? Ale pak se musíme ptát, proč o to není zájem? No protože to má nízkou prestiž. Potom to nikdo nejde studovat a není, kdo by to dělal. Tak to může dělat i člověk bez diplomu. Je to takový koloběh. Přitom jsou profese, kde by vás bez diplomu nepustili! Tak si říkám, proč to ta společnost dovolí... Připouštím, že učitel může být skvělý i bez diplomu, ale z principu je to špatně.“

Postoje učitelů v mém souboru jsou tedy v rozporu se závěry z citovaného výzkumu. Učitelé bez ohledu na pohlaví a příslušnost ke generaci daleko častěji než *nedostatečnou kvalifikaci a špatné osobnostní předpoklady* zmiňují jako příčinu nízké společenské prestiže přisuzované jejich povolání *špatné platové ohodnocení, místní nebo dobový kontext a proměnu podstaty role učitele a žáka* (následující body).

4.3.3. Vliv místního a dobového kontextu

Hodnocení prestiže učitelského povolání společností je ovlivněno místním nebo dobovým kontextem, v němž učitel působí. Na tyto příčiny poukazují v mém výběru především učitelé nejstarší generace, kteří mají ve srovnání se svými kolegy výrazně delší praxi a rovněž vystřídalí nejvíce různých pracovišť. Zatímco Jaroslav hovoří v následujícím úryvku o proměně prestiže povolání učitele v čase, tedy vlivem společensko-historického vývoje, Blažena poukazuje na proměnlivost prestiže z hlediska místa, resp. konkrétního společenství, v němž učitel působí.

¹⁵ Zdroj: *Analýza kvalifikovanosti učitelů a návrhy doporučení pro podpůrné projekty ESF*, 2009:16

„Ale čeho jsem si velice vážil bylo to, že děti měly přirozenou úctu k těm učitelům a byly k tomu vedeny i těmi svými rodiči. Nedovedu si představit, jak by bylo dnes možné učit v takových podmínkách, v jakých jsem já učil první rok své praxe. To bylo v roce 1951, to už je letos šedesát roků. Nastoupil jsem jako učitel v Pustějově u Studénky a dostal jsem třídu na malotřídce. My jsme byli na tom pedagogickém gymnáziu připravováni i na tu malotřídku, ovšem ta praxe byla ještě tvrdší, než jsme očekávali. Já jsem dostal třídu, kde jsem měl čtyřicet šest žáků, což by dnes bylo nepřípustné... No a v té třídě jsem měl tři ročníky, žáky druhého ročníku, čtvrtého a pátého, takže jsem za jednu hodinu musel probrat trojí učivo... Dneska by učitelé vyskakovali, kdyby měli učit čtyřicet žáků, ale tehdy byla taková přirozená autorita toho učitele, že s kázní nebyly žádné problémy.“

Jaroslav

„Nízká společenská prestiž. To nemůžu říct. Tu v Polance i v Krásném Poli učitel něco znamenal a doted', když jedu autobusem tam na Porubu, Krásné Pole, tak mě lidi zdraví paní učitelko, my jsme Vás tak dlouho neviděli! I děcka i dospělí. Tam na té Dubině, tam už byl učitel na velice nízké příčce.“

Blažena

V případě tvrzení Blaženy nicméně nelze jednoznačně určit, do jaké míry se zde na proměně prestiž učitele podepsala odlišná sociální charakteristika jednotlivých míst (zatímco Polanka a Krásné Pole jsou vesnice, Dubina je okrajovým sídlištěm Ostravy) a do jaké zde sehrál svou roli vývoj (svou profesní dráhu zahajovala Blažena v roce 1962 v Polance, od roku 1978 učila v Krásném poli a teprve po roce 1996 odešla na Dubinu).

Proměně prestiže povolání učitele v čase je nutno věnovat ještě bližší pozornost. Navzdory obecné shodě učitelů na tom, že prestiž jejich povolání by bylo možné pozvednout zvýšením platů, při pohledu do minulosti lze tento názor do jisté míry zpochybnit. V první polovině 19. století, kdy bylo učitelské povolání hodnoceno výše než lékařské, držící se dnes již dlouhodobě na první příčce, si museli učitelé běžně na své živobytí přivydělávat třeba jako písaři, hudebníci nebo kostelníci. První opatření zaručující učitelům jistotu obživy pramenící z výkonu jejich povolání byla totiž ustanovena teprve v roce 1869. Současná opatření poskytují učitelům ve srovnání s tehdejší situací mnohem přátelštější zázemí. Přesto prestiž učitelské profese klesla. Vysvětlením tohoto trendu může být právě společenské-historický vývoj, který přinesl významný nárůst vzdělanosti a nových oborů, vyžadujících vyšší vzdělání. Pokles prestiže učitelského povolání, stejně jako pocit učitelů, že jejich profesi není ve společnosti prokazována dostatečná úcta, může být tedy jednoduše způsoben výrazným přibýváním dalších vysoce kvalifikovaných povolání, která se stala učitelskému povolání

konkurentem v boji o nejvyšší příčky žebříčku prestiže povolání. (Váňová, 2010:13-21, Divinová, 2006:13-21)

V souvislosti se společensko-historickým vývojem mohl mít rovněž určitý vliv na pokles prestiže učitelského povolání *snižující se respekt vůči tradičním autoritám*, mezi něž učitel bezpochyby patří. Z rozhovorů, které jsem provedla, přitom vyplynulo, že učitelům je méně úcty projevováno nejen ze strany žáků, ale i ze strany rodičů. Tuto skutečnost ilustrují například následující úryvky. V prvním z nich Vojtěch přemýšlí nad tím, proč je prestiž učitelského povolání z hlediska učitelů hodnocena tak nízko. V druhém hovoří Blažena o jednom ze svých incidentů s rodičem.

„Možná, že si mnozí sebe až tak neváží. Možná to souvisí s těmi penězi. Necítí se kvůli tomu docenění. Potom je to možná způsobeno i chováním některých rodičů vůči pedagogům, které někdy bývá skutečně strašné... Dovolí si (rodiče) neuvěřitelnou vulgaritu a nerespektování autority a profesionálnosti toho pedagoga. Tam, věřím tomu, mnozí kolegové bojují s tou nedoceněností...“

Vojtěch

„Další věc, to byla jedna naše sponzorka, která si myslela, že když nás sponzoruje, tak její dítě bude preferované, což já jsem ale nikdy nedělala. Jenomže ten její chlapec byl po stránce chování nejhorší, sprostě mluvil a byl to takový „ofrklý“ jedináček. A tenkrát byla taková doba, že se dávaly do škol schránky důvěry, kam mohly všechny děti psát, co se jim nelíbí a tak. Takže moje děti tam házely stížnosti hlavně na tohohle chlapce. Když to paní ředitelka ze schránky vybrala, tak ve třídě chlapci domlouvala. No a na další třídní schůzce pak maminka říkala před všemi ostatními rodiči: „Paní učitelko, já jsem se nesmírně těšila na to, abych tady dneska byla a abych Vám vynadala.“ A já jsem řekla: „Ano. A čeho se to týká?“ A teď ona začala, že jejímu klukovi nikdo nadávat nebude a to, že si děcka stěžují, že to je moje vina, že já jsem je neovlivnila a tak. Z té třídní schůzky jsem jela tak otrávená, že jsem si říkala, že končím. Vždyť já už v mých letech nemám zapotřebí, abych si nechala takhle mladou paní nadávat.“

Blažena

4.3.4. Proměna chápání role učitele a žáka

Příčinou nízkého hodnocení prestiže povolání učitele je proměna „chápání role“ učitele a žáka. K vysvětlení tohoto tvrzení nejprve nabízím pro srovnání skupinu tvrzení Jaroslava K., který hovoří o svém rozhodnutí stát se učitelem a reakcí rodičů na toto jeho rozhodnutí, a Jany, popisující o proměnu přístupu studentů a jejich rodičů ke vzdělání.

„Já jsem si předtím ani nepomyslel, že bych mohl být někdy učitelem, ale vždycky jsem tak nějak měl to učitelské povolání v úctě a vážil jsem si svých učitelů.“

„No tak rodiče byli rádi, protože oni byli ještě z té generace, která měla učitelovu práci v úctě. I mne v tom duchu vedli.“

Jaroslav

„Mám pocit, že se trošku snižují nároky. To, co má dneska dát gymnázium, je míň, než dřív. Člověk, který dřív vyšel z gymnázia, měl větší znalosti... Studenti si teď sice docela sledují, jaký ten učitel je, co je naučí, to jsem kdysi tak necítla. Oni jsou takoví „manažerstější“, když to tak řeknu. Ale jinak si myslím, že studenti kdysi brali za své větší nároky. Mám totiž pocit, že oni vědí, že toho dosáhnou i jinak.“

„... jim se to třeba může zdát zbytečné, ta náročnost, mají totiž pocit, že to už stejně moc nezúročí. Já bych ale spíš řekla, že ne škola, ale společnost tlačí na to, aby ty nároky byly nižší.“

„Teď po těch letech mám pocit, že rodiče jsou možná i z podstaty doby takoví větší stěžovatelé a že si něco jakoby více nárokují. Začíná tu být více takový ten „klientský“ vztah, škola má něco poskytovat a pokud třeba ne, tak ta kritika je větší. Stupňuje se aktivita rodičů, v tom smyslu, že si hlídají, co ta škola těm studentům dává a jestli jim dává to, co má.“

Jana

Na základě analýzy těchto tvrzení se nabízí otázka, zda za snížením prestiže učitelského povolání nestojí transformace role učitele do pouhého „poskytovatele služeb“. Žák hrající v takto nastaveném vztahu roli klienta má pak v duchu tvrzení „naš zákazník, náš pán“, právo požadovat služby „šité na míru“ a úslužný učitel musí těmto představám dostát. Nad dodržováním pravidel tohoto „klientského vztahu“ pak bdí nejen autorita rodiče, ale i sama společnost prosazující v současné době trend klientského vztahu i v mnoha jiných sektorech.¹⁶ Odborná učitelské kvalifikace a patřičné kompetence, které měly svému nositeli zaručovat úctu, vážnost a vliv ve společnosti, plní v tomto vztahu úlohu pouhého potvrzení, že od tohoto člověka je možné vyžadovat učitelské služby.

Připustíme-li přitom vliv tohoto trendu na snížení prestiže profese učitele, musíme zároveň zpochybnit, že by případné zvýšení finančního ohodnocení, či vůbec výše ohodnocení obecně, mohly mít na změnu hodnocení prestiže učitelské profese nějaký účinek. Naopak by případné zvyšování finančního ohodnocení mohlo tento klientský vztah více posilovat.

4.3.5. Další zjištění související s problematikou prestiže učitelského povolání

V souvislosti s tématem hodnocení prestiže povolání učitele je nutno zmínit, že ačkoliv učitelé považují své povolání ve společnosti za podhodnocené a někteří se dokonce i o svých kolezích se domnívají, že se cítí být nedoceněni, v rozhovorech, které jsem provedla, sami učitelé buď nehodnotí své povolání jako málo prestižní, nebo nízkou prestiž nepovažují za relevantní problém.

¹⁶ U nás je tento trend asi nejvíce patrný ve zdravotnictví.

Tato skutečnost může být způsobena použitím odlišných měřítek hodnocení prestiže v jednotlivých kontextech. Posuzují-li učitelé, jak je prestiž jejich povolání hodnocena společností, používají často jako měřítko *finanční ohodnocení a autoritu okolí*. Pokud však mají sami hodnotit své povolání z hlediska prestiže, stává se měřítkem *smysluplnost, vděk nebo radost z práce*, tedy tytéž charakteristiky, které při zjišťování aspektů spokojenosti v práci zmiňují učitelé jako prioritní (viz. podkapitola Učitelé a jejich hodnotové orientace a preference). Z tohoto srovnání pramení důležité poznání, a sice, že síla motivace pro výkon učitelského povolání přesahuje nespokojnost s tím, jak je toto povolání hodnoceno společností. Ilustrací pro toto tvrzení může být například úryvek rozhovoru s Johanou.

„Z mého pohledu, mi to přijde prestižní. Protože my učitelé do jisté míry máme v rukou budoucnost všeho, protože my jsme jakoby u zrodu toho všeho. Protože my vychováváme ty děti a dáváme jim z počátku života takové nějaké první pohledy na ten život, získávají s námi zkušenosti s tím životem. Připravujeme je na ten život. Můžeme, já si myslím že hodně, tu jejich životní dráhu ovlivnit. Myslím si, že hodně máme v rukou to, jaké vlastně jednou ty děti budou a jaký bude národ. Což mi přijde, jako které jiné povolání tohle má? Sice doktor zachraňuje ty životy, ale on jenom zachrání ten život, ale nikam ho nenasměruje. Nebo právník tě sice obhájí, ale nezmění nic jiného v tvém životě. Takže se tak jako cítím, že „tohle“ máme my v rukou. Záleží na nás, jak s tím naložíme. To je jako z mého pohledu. Ale myslím si, že to málo lidí takhle vnímá a že učitelské povolání nemá vysokou prestiž ve společnosti.“

Učitelé upřednostňují význam smysluplnosti své práce před společenskou prestiží i na základě výsledků výzkumu „Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků“, který se zabýval jednotlivými aspekty spokojenosti učitelů v jejich zaměstnání na reprezentativním vzorku (Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitnění jejich práce: Učitelé ZŠ a SŠ, 2009:35). Tato tendence je tedy zřejmě mezi učiteli obvyklá.

Již v průběhu provádění rozhovorů se ukázalo, že pojem *prestiž* není všemi učiteli vykládán stejně. Zatímco někteří chápou prestiž jako „*ocenění, vnímání*“ (Vojtěch) nebo „*uznání*“ (Jana), jiní si jej vysvětlují jako skutečnost, že „... *mám hodně známých, ti lidé se se mnou rádi pobaví, nepřehlížejí mě, obrátí se na mě, s nějakým problémem nebo s něčím, ať jim pomůžu...*“ (Blažena), tedy spíše jako určitý jev, který se svými charakteristikami blíží Bourdieuovu „sociálnímu kapitálu“. Použití kvalitativních metod umožňuje odhalit tyto odlišnosti. Otázkou nicméně zůstává, zda výsledky jinak

metodologicky pojatých výzkumů prestiže povolání nemohou být vlivem této skutečnosti poněkud zavádějící.

4.4. Postoje učitelů k nutnosti jejich vysokoškolské přípravy

Pozornost věnovaná vzdělávání pedagogů v rámci výzkumu „Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků“ se soustředovala především na hodnocení kvality tohoto vzdělávání. Učitelé v mém výběru měli rovněž možnost vyjadřovat se k tomuto tématu. Hlavním záměrem však bylo zjistit, zda vůbec učitelé považují pedagogické vzdělání za nutný předpoklad pro výkon své práce, čili jak se staví ke zde již zmíněné skutečnosti, že podle statistik plných 15-20% učitelů základních a středních škol v ČR nemá dostatečnou kvalifikaci nebo kvalifikaci v oboru.^{17 18} Dodávám, že všichni učitelé ve výběru měli vysokoškolské vzdělání v oboru, pouze Jakub školu v době provádění rozhovoru dokončoval. Všichni učitelé tudíž byli dostatečně kompetentní k hodnocení této problematiky.

Výsledky a interpretace: Ani v názorech učitelů na toto téma se neprojevily žádné významné mezigenerační rozdíly.¹⁹ Navzdory mnoha výtkám vůči kvalitě vysokoškolské přípravy všichni učitelé v mém výběru, připouštěli, že vysokoškolské vzdělání má pro výkon učitelské profese určitý význam. Mezi učiteli nicméně nepanovala shoda na to, v čem konkrétně tento význam spočívá.

Zatímco Vojtěch považuje za důležité především pedagogicko-psychologické základy a praktické dovednosti, Jakub, vidí jako podstatnou spíše odbornou stránku věci, přičemž se ale zároveň domnívá, že odbornou úroveň může učitel za jistých okolností získat i bez školy. Proti mínění Vojtěcha a Jakuba zdůrazňují Jana s Johanou formální význam vzdělání učitele. I mezi jejich názory je ovšem patrný rozpor. Jana se domnívá (viz. její tvrzení o významu vzdělání uvedené v oddíle Nedostatečná kvalifikace a špatné osobnostní předpoklady učitele), že důležitá je především shoda aprobačního oboru s vyučovaným předmětem. Naproti tomu podle Johany nehraje zásadní roli to, jaký obor učitel vystudoval, ale především to, že vystudoval. Vysokoškolské vzdělání má být totiž

¹⁷ Zdroj: *Analýza kvalifikovanosti učitelů a návrhy doporučení pro podpůrné projekty ESF*, 2009:16

¹⁸ Zatímco v předchozím tématu bylo tedy zjišťováno, zda a nakolik se obor a výše vzdělání podepisuje na hodnocení prestiže učitelského povolání, zde bylo záměrem zodpovědět otázku, jestli učitelé považují odbornou kvalifikaci za nezbytnou pro výkon svého povolání.

¹⁹ Srovnávány byly ovšem pouze postoje učitelů ze dvou mladších generací, učitelé z nejstarší generace (Jaroslav a Blažena) byli totiž na toto téma dotazováni poněkud odlišně a jejich odpovědi neumožňovaly srovnání.

v první řadě zárukou určité „osobnostní úrovně“ člověka. Pro ilustraci nabízím tvrzení Vojtěcha a Johany.²⁰

„... Chyběly mi tam třeba disciplíny, které by se zabývaly postiženými dětmi nebo vůbec studenty, kteří jsou nějakým způsobem handicapováni nebo jsou nějak problémoví. Těch studentů dneska není málo a to tam tehdy absolutně vůbec nebylo. Nebo jsme nebyli připravováni na jednání s rodiči. Doporučil bych také změnu tím směrem, že by studenti měli být připravováni na určité volnočasové aktivity, vytváření kroužků, táborů, programů. Tyto věci vidím jako mnohem praktičtější a smysluplnější než třeba typologie devatenáctého století.“

Vojtěch

„Pokud mají vysokoškolské vzdělání jiného směru, tak v tom zase tak velký problém nevidím. Protože pokud ten učitel jde učit, tak nějaký ten vztah k dětem mít musí. Pokud ho nemá, tak tam stejně dlouho nevydrží, samotného ho to nebude naplňovat. Tohle je stejně věc, kterou se nenaučí, kterou mu ta škola nedá. Takže v pedagogickém vzdělání nevidím vyloženě nutnost, ale v tom vysokoškolském vzdělání ano. Myslím si totiž, že ti učitelé by měli být na nějaké určité úrovni, třeba co se týče té zodpovědnosti, jak už jsem o tom mluvila. To vysokoškolské vzdělání samozřejmě taky není úplná záruka, ale určitě to tak nějak „vyselektuje“ určitý vzorek lidí, kteří na to nemají.“

Johana

Všichni učitelé se ale shodovali na tom, že pro samotný výkon učitelského povolání je více než kvalifikace podstatná především osobnost učitele.

Vyvstává zde však otázka, zda právě absence jasného stanoviska na význam kvalifikace pro výkon učitelského povolání, neumožňuje setrvávání vysokého počtu nedostatečně kvalifikovaných učitelů v českých školách.

4.5. Učitelé a jejich hodnotové orientace a preference

Téma *hodnotových orientací a životních preferencí* bylo v rozhovorech, na rozdíl od témat předešlých zjišťováno o něco více strukturovanou formou, která měla podobu jedné narativní projektivní otázky²¹ a dále čtyřech tvrzení, které byly záměrně formulovány buď sporně nebo nejednoznačně, aby podnítily učitele k rozvíjení tématu, jenž bylo tvrzení obsaženo.²²

²⁰ Tvrzení Jany již bylo uvedeno a Jakubův postoj nepřikládám, neboť byl vyjádřen velmi složitým způsobem.

²¹ V této otázce si měl učitel nejprve představit, že má jeden den volna a neomezené prostředky a poté se rozhodnout, jak by tento den strávil.

²² Podoba jednotlivých argumentů byla inspirována čtyřmi otázkami byly převzaty z některých dílčích výzkumných šetření realizovaných v rámci dlouhodobého projektu „Naše společnost“, prováděného CVVM při SOÚ AV ČR. (viz. seznam literatury). První tři argumenty - *Nejdůležitější vlastnost, kterou by si měl člověk osvojit je soutěživost, Základní hodnotou nutnou pro udržení integrity společnosti je solidarita s potřebnými a Člověk může mít různé priority, ale na prvním místě by měl být duchovní život* byly inspirovány otázkami OV.102, OV.103, OV.104 z tiskové zprávy „Hodnotové orientace české veřejnosti“,

Výsledky a interpretace: Strukturovanější metoda použitá v této části rozhovoru nabízela možnost přehledného a snadného uspořádání odpovědí učitelů do tabulek, což usnadňovalo následnou analýzu²³. Odpovědi vepisované do tabulek byly zjednodušeny nebo kategorizovány, utříděny podle témat a doplněny interpretací a úryvky z rozhovorů. Pro lepší orientaci uvádím u každé tabulky příslušnou otázku (přibližné znění) nebo tvrzení.

4.5.1. Hodnota peněz

„Dříve než se dostaneme k poslední části rozhovoru, mám pro Vás takovou malou otázku „na uvolnění“: Představte si, že máte jeden den volna, který můžete strávit libovolně podle svých představ, nezávisle na prostředcích. Jak byste jej prožil?“

	Generace 1.		Generace 2.		Generace 3.	
	Blažena	Jaroslav	Jana	Vojtěch	Johana	Jakub
volný čas	obvyklý den	obvyklý den	nevšední zážitek	obvyklý den	obvyklý den	nevšední zážitek

Tab. 2

Navzdory tomu, že měli učitelé k dispozici neomezené prostředky, většina z nich by svůj volný den strávila skromným výletem, odpočinkem nebo obvyklou činností. Nutno dodat, že ani nevšední zážitky, jimiž by svůj volný den naplnili Jana a Jakub nelze zařadit do kategorie nesplnitelných snů.

Odpovědi učitelů na zadanou otázku nebylo vzhledem k jejich obsahu možné použít k hlubšímu nahlédnutí do hodnotových orientací učitelů, což bylo původním smyslem této otázky. Nicméně na základě odpovědí lze usuzovat, že finanční prostředky nejsou mezi učiteli vnímány jako předpoklad kvalitně stráveného volného času.

Jak bude i dále patrné, finanční prostředky nejsou sice učiteli podceňovány, nicméně obecně nehrají zásadní roli v hodnocení jak pracovní, tak obecně životní sféry. Učitelé jsou zkrátka skromným stavem.

„Tak abych Vám pravdu řekla, já jsem člověk, který nemusí mít takové velké množství peněz, aby byl spokojený, protože z našich učitelských platů jsem si na takový komfort nikdy nemohla zvyknout. Ale já bych jela někam do lesa. Někam kde ty lesy nejsou v kopcí, ale spíše na rovince. Někam, kde by rostly houby, třeba na Českomoravskou

kteřá se věnuje hodnotovým orientacím obyvatel ČR. Představy učitelů o ideálně stráveném volném dni a jejich postoje k argumentům vedli k objasnění toho, jaké hodnoty preferují na individuální (argument A a C) a sociální bázi (argument B). Záměrem argumentu D - *Člověka nemůže těšit práce, která není dostatečně finančně ohodnocená*, který byl inspirován otázkou EU.136. z tiskové zprávy „Postoje českých občanů k zaměstnání“, bylo definování aspektů spokojenosti v práci.

²³ Symbol pomlčky nahrazující v tabulkách některé odpovědi znamená, že se učitel buď vyjádřil k danému tématu nejednoznačně nebo dané téma uchopil poněkud odlišně

vrchovinu, tam je to takové moje zamilované. A tam bych si prožila ten jeden den, úplně bych byla nadšená.“

Blažena

„No, tak já bych ho strávil na lyžích. Ted' se na ně těším. Pěkně polyžovat si, někde ve Francii v Alpách. Potom bych si zašel na obídek. Odpoledne zase lyžovačka. Večer termály, masáž a bylo by to.“

Jakub

4.5.2. Preference osobnostních vlastností a společenských hodnot

A) Nejdůležitější vlastnost, kterou by si měl člověk osvojit je soutěživost

B) Základní hodnotou nutnou pro udržení integrity společnosti je solidarita s potřebnými

	Generace 1.		Generace 2.		Generace 3.	
	Blažena	Jaroslav	Jana	Vojtěch	Johana	Jakub
soutěživost je nejdůležitější vlastnost jedince	významná ale musí se držet pod kontrolou	významná ale ne nejdůležitější	významná ale musí se držet pod kontrolou	kategoricky odmítá	kategoricky odmítá	kategoricky odmítá
rizika soutěživosti	pýcha	-	bezohlednost	egoismus, bezohledná snaha prosadit se	egoismus, sebesřednost, nepochopení	egoismus, ohrožení dobrých mravů
motivační efekt soutěživosti	-	-	zdůraznila	zdůraznil	zdůraznila	zdůraznil
nejdůležitější individuální vlastnost jedince	pracovitost	pracovitost a cílevědomost	pokora	ohled a láska k druhým	pochopení	empatie
základní hodnota nutná pro udržení integrity společnosti	solidarita, rovnost, spravedlnost	solidarita jako překonání nerovného a nespravedlivého spol.řádu	solidarita, zvláště projevovaná aktivně	solidarita, neboť rozvíjí občanskou společnost	solidarita, organizace, rozvoj	porodnost, empatie, kt. je předpokladem solidarity

Tab. 3

U dávajících se profesí, k nimž patří i profese učitelská, lze předpokládat, že budou přitažlivější pro osoby zdůrazňující nutnost ohledu na druhé lidi, v zásadě orientované na pomoc slabším a potřebným. Všichni učitelé v mém vzorku se skutečně ztotožňovali s nezbytností *solidarity* ve společnosti, i když tento postoj vyjadřovali svými slovy. Naproti tomu projevovali nesouhlas s tvrzením, že *soutěživost je nejdůležitější vlastností*. Mnoho učitelů sice připustilo, že soutěživost může mít určitý *motivační efekt*, na druhou stranu však podle nich nadměrná soutěživost charakterizuje člověka *egoistického a bezohledného*.

„Slovo „soutěživost“ vnímám vyloženě pejorativně. Soutěživost pro mě znamená, že se bez ohledu na druhé snažím prosadit svoje zájmy. Napadá mě egoismus, sobectví, snaha za každou cenu prosadit své ego. Občas se s tím setkávám a myslím si, že je dobré tyhle věci uklidňovat a dát lidem najevo, že nejsou tady na světě sami... Ale chci podotknout, že zdravá míra soutěživosti je dobrá. Stimuluje lidi k většímu výkonu. Ale nevidím to jako tu nejvyšší prioritu.“

Vojtěch

„Soutěživost je motivující, je to takový ten pohon, tam, kde není motivace, tak většinou k ničemu nedojde, takže to může být fajn, ale život založený jenom na soutěživosti a na tom, abych vyhrála, vede i k egoismu a sebestřednosti a nepochopení... nejdůležitější vlastností, kterou by si měl člověk osvojit je „pochopení“. Tím, že tu nežijeme sami, tak je důležité vnímat a chápat lidi kolem sebe.“

Johana

Na první pohled se může zdát, že se v mém vzorku projevila určitá generační podmíněnost názorů na to, jaké osobnostní vlastností a společenské hodnoty jsou podstatné. Zatímco *pokora, ohled a láska k druhým, pochopení a empatie*, tedy vlastnosti, které označili jako nejdůležitější příslušníci dvou mladších generací (2. a 3.), lze zahrnout do jedné kategorie nazvané třeba právě *ohled na druhé lidi*, Jaroslav a Blažena, příslušníci nejstarší generace, shodně vybrali jako nejdůležitější vlastnost *pracovitost*. Oba dva nicméně zároveň, stejně jako všichni ostatní učitelé, kladou velký důraz na nezbytnost solidárního přístupu k druhým. Lze se tedy domnívat, že Blažena a Jaroslav vnímají *pracovitost* spíše než jako cíl, jako určitý prostředek, jímž je právě možné „realizovat“ *ohled na druhé lidi*. Toto mínění dokládá například úryvek z rozhovoru s Blaženou.

„*Ta nejdůležitější vlastnost by podle mě byla pracovitost... Takový pracovitý člověk, to se pozná všude. Ve všech těch mých spolcích, do kterých chodím, je hned vidět, kdo chce s něčím pomoci, kdo se chce zapojit. To jako to na těch lidech vidíte, že nemají problémy, že bychom je museli do něčeho táhnout, ale jdou sami.*“

Z výpovědí učitelů tedy vyplývá, že právě *soutěživost* je chápána jako ohrožení integrity společnosti, která je udržována (mimo jiné) solidárním jednáním. Zde se ovšem nabízí otázka, co si lidé představují pod pojmem *solidarita*. I v mém pouze šestičlenném výběru byl totiž tento pojem vykládán hned dvěma způsoby. První z nich, který chápe solidaritu především jako *projev humanity*, je charakteristický pro příslušníky dvou mladších generací ve výběru. Naproti tomu Jaroslav a Blažena chápou solidaritu spíše jako nástroj překonání nerovného a nespravedlivého společenského řádu. Pro ilustraci uvádím úryvek z rozhovoru s Vojtěchem (prostřední generace) a Jaroslavem.

„Vidím jako nutné rozvíjet tady tento směr. Je to potřebné i v celé společnosti, aby to byla skutečně „občanská společnost“, abychom akceptovali to základní poslání svobody, o kterou se tady snažíme. Právě solidarita s těmi potřebnými kolem nás, s těmi handicapovanými zdravotně a sociálně, je jediná cesta k tomu, aby společnost fungovala.“

Vojtěch

„To vidím třeba na té naší hierarchické společnosti, jistě v každé společnosti je určitá hierarchie, ale já jsem v jádru, bych řekl, takový sociální demokrat, rozumíte. Protože sám jsem vyšel z chudobného lidu, tatínek z takové společnosti vyšel, maminka také, prarodiče z obou stran. Viděli, že ti nahoře se střídají, ale na ten nejbídnější lid nikdo nebyl dost spravedlivý. A proto považuji tu solidaritu s potřebnými za nutnou.“

Jaroslav

Otázka z výzkumného šetření, na jejímž podkladě byl mimo jiné formulován tento argument nicméně ukazuje, že hodnoty humanity, sociální spravedlnosti, rovnosti ale i solidarity (která v tomto šetření vystupuje zvlášť) jsou v naší společnosti hodnoceny velmi blízce (Červenka, 2005:2).

Jako jediný v mém výběru vyjádřil další úhel pohledu na otázku udržení integrity společnosti Jakub, když hovořil o *dostatečné porodnosti*, jako předpokladu jejího zachování, ve smyslu zachování kultury naší společnosti.

„Základní hodnotou pro udržení integrity společnosti je, myslím si, dostatečná porodnost. Protože jakmile nebudeš mít porodnost, tak společnost se ti přetvoří. Postupně nás převálcují naši spoluobčané romští a imigranti a společnost se kulturně a sociálně změní... Myslím to tak, že když nebude dostatečný přírůstek, tak zanikne ta naše kultura, to, co dělá českou společnost českou společností.“

4.5.3. Duchovní hodnoty

C) Člověk může mít různé priority, ale na prvním místě by měl být duchovní život

	Generace 1.		Generace 2.		Generace 3.	
	Blažena	Jaroslav	Jana	Vojtěch	Johana	Jakub
definice duchovního života	kulturní život ve smyslu „kulturního vyžití“	kulturní život ve smyslu „kulturního vyžití“	vztahy, koníčky, ohled na druhé, duševní pohoda	náboženský život	náboženský život	duševní pohoda
	náboženský ž.		náboženský ž.			náboženský ž.
takto definovaný DŽ je pro mě hlavní prioritou	ano	ne	ano	důležitá je vyváženost mezi duchovním, duševním i zdravím	ano	ano
	ne		-			ne

Tab. 4

Cílem tohoto tématu bylo prozkoumat, jaký význam přikládají učitelé v mém výběru duchovnímu aspektu života, přičemž bylo ponecháno na nich, jak si budou pojem duchovního života definovat.

Pouze Jaroslav se nedomnívá, že by jakákoliv podoba duchovního života mohla být hlavní prioritou. Za prioritní naproti tomu považuje materiální jistotu, která je předpokladem duchovního života, jak jej on sám definuje.

„Tak já, jakožto bývalý pracující intelektuál, bych řekl, tak bych měl uznávat ten duchovní život, ale osobně vidím, že bez toho materiálního základu... My jsme se kdysi učili, ještě v tom Marxismu – Leninismu, že je materiální základna a nad ní ideologická nadstavba, na tom cosi je. Já tu nehovořím jako nějaký marxista, ale ta myšlenka je správná. Co by nám byla platná nějaká ideologie, kdybychom tady umírali hladu. Takže ten duchovní život je skutečně takovou nadstavbou. Spíš by se měla hledat nějaká ta materiální jistota, aby člověk ten duchovní život mohl „dělat“...“

Duchovní život, ve smyslu náboženském, chápou jako prioritní Johana a Vojtěch, naproti tomu pro Blaženu s Jakubem takto definovaný duchovní život prioritní není. Jana se v otázce náboženské definice duchovního života vyjádřila nejednoznačně.

Zjištěné výsledky nenaznačují generační podmíněnost vztahu k duchovním hodnotám, dokonce ani k duchovním hodnotám v náboženském slova smyslu. Vzhledem k šíři zjištěných definic duchovního života se nicméně ukazuje, že „duchovní život“ by nebyl příliš vhodným pojmem například v technice dotazníku s uzavřenými otázkami.

4.5.4. Kritéria spokojenosti s prací

D) Člověka nemůže těšit práce, která není dostatečně finančně ohodnocená

	Generace 1.		Generace 2.		Generace 3.	
	Blažena	Jaroslav	Jana	Vojtěch	Johana	Jakub
počet dětí	3	3	0	3	0	0
priorita finančního ohodnocení	ne	ne	ne	ne	ne	jen jeden z motivač. činitel
finanční ohodnoceníje nízké ale dostatečné	...je nízké ale neřeší	... není až tak nízké, neřeší	... je dostatečné a odpovídající	... není až tak nízké, neřeší	... není až tak nízké, neřeší
alternativní priorita	radost z povedené práce, kolektiv	užitečnost práce	radost z povedené práce, pozitivní reflexe od studentů, kolektiv	vidět smysl v práci, kterou člověk vykonává	sebe-realizace, vděčnost, smysl, výsledek	že člověka práce baví

Tab. 5

Otázce finančního ohodnocení a jeho vlivu na spokojenost v zaměstnání a motivaci byl již několikrát věnován prostor. I tentokrát se potvrzuje (viz. tabulka níže) existence významnějších faktorů ovlivňujících tyto oblasti.

Postoje k tomuto tvrzení opět nejsou generačně podmíněny. Je ovšem nutno upozornit na skutečnost, že názory na to, jak vysoké „opravdu je“ finanční ohodnocení učitele (řádek 2 v tabulce), rozdělily učitele v mém výběru do dvou skupin, které přesně odpovídají tomu, zda učitel má či nemá děti.²⁴ Zatímco bezdětní učitelé nepovažují finanční ohodnocení za až tak nízké, ti s dětmi se domnívají, že nízké je. Nicméně bez ohledu na to, zda učitelé děti mají či nemají, není výše výdělku vnímána jako významný problém, který by bylo třeba řešit.

Výjimkou v tomto pravidle je názor Vojtěcha, který sice připouští, že někteří učitelé se mohou cítit být nedostatečně oceněni, sám za sebe se však domnívá, že finanční ohodnocení učitele je nejen dostatečné, ale i přiměřené. Čím je tento tak odlišný názor Vojtěch způsoben ovšem nebylo možné na základě výsledků z mého šetření stanovit.

„Tak člověk se musí ptát, za co je platově ohodnocen. Já si v tom směru nestěžuju. Samozřejmě musím dělat i jiné věci, abych uživil rodinu, děti, ale v tom nevidím problém“

„A nemyslím si, že by člověk nemohl s určitým nadšením dělat profesi, která třeba není vůbec finančně ohodnocena. Třeba jsem dělal skoro dva roky paralelně s touto prací

²⁴ Tento údaj byl zjišťován ve formuláři se sociodemografickými otázkami, který ovšem, z již vysvětlených důvodů, není součástí práce.

v Charitě s bezdomovci a tu práci jsem dělal nejdřív zadarmo, potom jsme dostávali nějakou odměnu čistě z nějakého příkazu, podle kterého jsme ji museli dostávat, i když jsme ji nechtěli. A ta práce mě přesto velmi těšila a viděl jsem v tom hluboký smysl. Takže spojitost mezi smyslem práce, tím jestli vás těší, a financemi nemusí být... Bohužel se ve školství někdy stává, že učitel nejen že není přesvědčen o smyslu své práce, ale ještě má pocit, že za ni není dostatečně honorován. Tam už vzniká určitý rozpor.“

Výsledky výzkumu „Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků“ ukazují, že nízké finanční ohodnocení je hned po jeho psychické a fyzické náročnosti a nezájmu a nerespektování ze strany žáků třetím nejčastěji jmenovaným důvodem pro případné ukončení profese učitele. Zvýšení platů by pak podle učitelů vedlo nejen ke zlepšení pracovních podmínek, ale zároveň by zvýšilo prestiž tohoto povolání ve společnosti a jeho přitažlivost mezi mladými lidmi. Navzdory tomu jsou však téměř tři čtvrtiny učitelů ve svém povolání spokojeni, přičemž třemi nejčastějšími důvody pro tento postoj jsou *rozmanitá a tvořivá práce, dostatek volného času a smysluplnost*.

Rovněž podle citované zprávy ze šetření „Postoje českých občanů k zaměstnání“, na jehož podkladě byl formulován tento argument, je na vysoké finanční ohodnocení pohlíženo jako na *spíše důležité*, zatímco jako *velmi důležitá* je vnímána *jistota zaměstnání* a skutečnost, že *člověka práce baví* (Čadová, 2006:2). Postoje učitelů v mém výběru tedy korespondují jak s výsledky šetření prováděného mezi učiteli, tak s výsledky šetření postojů napříč celou českou společností.

5. Závěr, vyslovení hypotéz

Výsledky provedené empirické sondy ukázaly, že hodnotové orientace a stejně tak i postoje učitelů k jejich profesi jsou spíše než generačním původem ovlivněny jinými sociálními nebo individuálními předpoklady, které jsou pro jedince vykonávající toto povolání pravděpodobně typické. Toto zjištění podporuje skutečnost, že se učitelé nezávisle na svém generačním původu shodli na naprosté většině témat.

Co se týče zjištěných hodnotových orientací, zvláště výrazná je především *orientace na druhé lidi*, a to jak ve smyslu *pomoci* druhým, tak i ve smyslu udržování *pozitivních vztahů*.

V souvislosti s postoji k práci učitelé všech generací shodně potvrzují, že nejdůležitějším předpokladem je *mít rád děti*. Vztahy jsou tedy i v otázce pracovních postojů na prvním místě. Vedle toho bývá opakovaně zmiňována nutnost *poctivé přípravy*, ochoty *dále se vzdělávat*, vymýšlet a zkoušet *nové postupy* a vůbec *pracovat nad rámec svých formálních povinností*.

Mnoho z těchto charakteristik je učiteli zároveň vnímáno jako nutné osobnostní předpoklady pro výkon role učitele.

Často diskutovaným tématem napříč celou naší společností je otázka *špatného finančního ohodnocení učitele*. Učitelé si sice myslí, že jejich platy jsou nízké, nicméně tuto skutečnost nepovažují za závažný problém. Svoji spokojenost v povolání, které vykonávají, nezakládají na finančních hodnotách, ale především na smysluplnosti činnosti, radosti z dobře vykonané práce a samotné skutečnosti, že je jejich práce baví.

Učitelé se naproti tomu neshodli na tom, v čem je *vysokoškolské vzdělání* pedagogického směru pro učitele přínosem.

Stejně tak je napříč všemi generacemi patrný rozporuplný a komplikovaný postoj k hodnocení prestiže vlastního povolání. Navzdory protikladným výsledkům objektivních šetření zabývajících se hodnocením prestiže povolání se učitelé domnívají, že jejich povolání je nedoceno jak společností, tak jejich kolegy. Přesto mnoho z nich své povolání za „v jistém smyslu“ prestižní považuje. Ukázalo se, že tato skutečnost může být způsobena použitím odlišných měřítek mají-li učitelé posuzovat, jak je hodnotí společnost a nebo mají-li posuzovat prestiž svého povolání sami.

Pokud se mezi názory jednotlivých generací projeví určité neshody v dalších tématech, nebylo možné vyvrátit, zda nejsou tyto rozpory způsobené spíše odlišným způsobem vyjadřování téže skutečnosti nebo věkem, resp. zkušenostmi jedinců.

Výsledky šetření tedy naznačují, že určité společné sociální a individuální předpoklady učitelů mohou být minimálně v případě jejich povolání lepším ukazatelem hodnotových orientací a postojů k práci, než generační původ. Pokud bychom přistupovali k tomuto zjištění jako k hypotéze, bylo by nicméně nutné testovat ji na větším souboru učitelů.

ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala tématem hodnotových orientací a postojů k práci a generační podmíněností těchto dispozic. V rámci tohoto tématu byla v praktické části nazvané "Postoje k práci, hodnotová orientace a generační proměnlivost těchto dispozic v povolání učitele" věnována zvláštní pozornost problematice profese učitele.

V teoretické části byly nejprve definovány klíčové pojmy související s tématem práce a jejich význam v životě jednotlivce a společnosti. Zároveň byl věnován prostor metodologii výzkumu hodnot a postojů a některým významným šetřením v této oblasti. Dále byly určovány faktory ovlivňující charakter hodnot a postojů jedinců, přičemž bylo poukázáno na skutečnost, že kromě generačního původu musí být brán v úvahu rovněž vliv sociální a etnické příslušnosti, rodinného zázemí, věku, vzdělání, vykonávané profese, individuálních vlastností aj.

Této skutečnosti bylo věnováno více prostoru v praktické části práce, v níž bylo zjišťováno, do jaké míry se na hodnotových orientacích a postojích k práci mezi lidmi téže profese, tedy učitelích základních a středních škol, podepisuje vliv generačního původu. Součástí výzkumného problému bylo zároveň nalézt a objasnit některá konkrétní specifika související s výkonem profese učitele.

Uskutečněné šetření mělo podobu empirické sondy prozkoumávající danou problematiku pomocí techniky rozhovoru. Oslovena byla pouze úzká skupina šesti učitelů, díky čemuž byly hodnotové a postoje struktury každého z nich studovány skutečně „do hloubky“. Získaná data byla analyzována a vyhodnocována pomocí kombinace více kvalitativních technik.

Výsledky šetření vylíčily učitele jako člověka prosociálně zaměřeného, usilujícího o aktivní a motivovaný přístup ke své práci, jenž klade význam finanční odměny až na nižší příčky pomyslného žebříčku významnosti jednotlivých aspektů práce. Mnohem důležitější je pro učitele smysluplnost pedagogické činnosti a radost z povedené práce. Na druhou stranu se ukázalo, že na některé otázky týkající se přístupu učitelů k prestiži jejich povolání nebo hodnocení významu vysokoškolského pedagogického studia neexistuje mezi učiteli jasné stanovisko. Nelze přitom vyloučit, zda tato skutečnost nemůže mít svůj podíl na různorodém přístupu celé společnosti k těmto problémům. Zvláště otázka prestiže učitelského povolání, resp. jejich proměn se ve světle zjištění výzkumné sondy ukázala jako velmi složitý a komplexní problém související s mnoha procesy probíhajícími ve společnosti.

Minimálně v rámci učitelské profese se však ukázalo, že zásadní vliv na zjištěné hodnoty a postoje k práci mezi učiteli nemá jejich generační původ ale spíše jiné sociální a individuální předpoklady, které jsou pravděpodobně společné učitelům obecně. Jinými slovy učitelé, bez ohledu na svůj generační původ, vyjadřovali v zásadě stejná stanoviska k daným tématům a mezi jejich hodnotami a postoji k práci tedy nebyl nalezen významný rozdíl.

Důvodem této skutečnosti může být požadavek poměrně silné identifikace učitele s jeho profesí, vzhledem k jejímu charakteru, náročnosti a komplexitě, což může automaticky „oslovovat“ pouze určitý typ lidí.

K popsáním závěrům je však nutno přistupovat s určitými rezervami vyplývajícími z velikosti souboru učitelů a ze skutečnosti, že rozhovory byly provedeny pouze s těmi učiteli, kteří o to projevili zájem. V jistém smyslu se tedy jednalo o samovýběr. V takovém případě není možné vyloučit, zda nebylo spolupracováno například jen s těmi „nadšenějšími“ učiteli.

Výzkumům v této oblasti je však bezesporu nutno věnovat mnoho pozornosti jednak vzhledem k významu profese učitele pro celou společnost a dále vzhledem k proměnám přístupu k podobě vzdělání v naší společnosti, které mají evidentní dopad i na učitele v současné škole, jeho pozici a definici.

SEZNAM LITERATURY

BIBLIOGRAFIE

BAUMAN, Zygmund: *Úvahy o postmoderní době*. 1. vydání. Praha : Sociologické nakladatelství, 1995. 163 s. ISBN 80-85850-12-5

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas: *Sociální konstrukce reality : Pojednání o sociologii vědění*. 1. vydání. Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. 214 s. ISBN 80-85959-46-1

ČADOVÁ, Naděžda; PALEČEK, Miloš: *Jak je v Česku vnímána práce*. 1. vydání. Praha : Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2006. 228 s. ISBN 80-7330-103-2

DRUCKER, Peter: *Postkapitalistická společnost*. 1. vydání. Praha: Management Press, 1993. 197 s. ISBN 80-85603-31-4

GIDDENS, Anthony: *Sociologie*. 1. vydání, dot. Praha : Argo, 1999. 595 s. ISBN 80-7203-124-4

HAVLÍK, Radomír; KOŤA, Jaroslav: *Sociologie výchovy a školy*. 1. vydání. Praha : Portál, 2002. 174 s. ISBN 80-7178-635-7

HAVLOVÁ, Jitka: *Profesní dráha ve 20. století: Úvod do sociologie povolání*. 1. vydání. Praha : Vydavatelství Karolinum, 2001. 148 s. ISBN 80-7184-220-6

HENDL, Jan: *Kvalitativní výzkum : základní teorie, metody a aplikace*. 1. vydání. Praha : Portál, 2008. 407 s. ISBN 80-7367-040-2

HOLÝ, Ladislav: *Malý český člověk a velký český národ: Národní identita a postkomunistická transformace společnosti*. 1. vydání. Praha : Sociologické nakladatelství, 2001. 209 s. ISBN 80-85850-97-4

KELLER, Jan: *Úvod do sociologie*. 5. vydání, dot. Praha : SLON, 2004. 204 s.
ISBN 80-86429-39-3

KOHOUTEK, Rudolf a kol.: *Základy sociální psychologie*. 1. vydání. Brno : Akademické nakladatelství CERM, 1998. 181 s. ISBN 80-7204-064-2

KRECH, David; CRUTCHFIELD, Richard; BALLACHEY, Egerton: *Človek v spoločnosti : základy sociálnej psychológie*. 1. vydání. Bratislava : Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1968. 629 s.

KRYKORKOVÁ, Hana; VÁŇOVÁ, Růžena a kol.: *Učitel v současné škole*. 1. vydání. Praha : Karolinum, 2010. 315 s. ISBN 978-80-7308-301-4

MACHONIN, Pavel; TUČEK, Milan a kol.: *Česká společnost v transformaci*. 1. vyd. Praha: SLON, 1996. 364 s. ISBN 80-85850-17-6

NOVOTNÁ, Eliška: *Sociologie sociálních skupin*. 1. vydání. Praha : Grada, 2010. 120 s. ISBN 978-80-247-2957-2

PETRUSEK, Miloslav; MAŘÍKOVÁ, Hana; VODÁKOVÁ, Alena a kol.: *Velký sociologický slovník*. 1. vydání. Praha : Karolinum, 1996. 1627 s. ISBN 80-7184-311-3 (oba svazky)

PRUDKÝ, Libor a kol.: *Inventura hodnot : výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*. 1. vydání. Praha : Academia, 2009. 341 s. ISBN 978-80-200-1751-2

PRUDKÝ, Libor: *Přístupy k sociologickému empirickému zkoumání hodnot*. 1. vydání. Praha : CESES, 2007. 72 s. ISBN 1801-1640

RABUŠIC, Ladislav. HAMANOVÁ, Jana: *Hodnoty a postoje v ČR 1991-2008*. 1. vyd. Brno : Vydavatelství Masarykovy univerzity, 2009. 324 s. ISBN 978-80-210-4952-9

SAK, Petr: *Proměny české mládeže*. 1. vydání. Praha : Petrklíč, 2000. 291 s. ISBN 80-7229-042-8

SLAMĚNÍK, Ivan ;VÝROST, Jozef: *Sociální psychologie*. 2. vydání, dot. Praha : Grada, 2008. 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8

SPIPKOVÁ, Vladimíra: *Učitelství profesně a její současné proměny*. In: *Učitel v současné škole*. 1. vydání. Praha : Karolinum, 2010. 315 s. ISBN 978-80-7308-301-4. Kapitola I/3, s. 33-44.

ŠVARŤÍČEK, Roman: *Mikropolitika školy a její vliv na práci učitele*. In: *Učitel v současné škole*. 1. vydání. Praha : Karolinum, 2010. 315 s. ISBN 978-80-7308-301-4. Kapitola II/13, s. 249-261

TUČEK, Milan: *Dynamika české společnosti a osudy lidí na přelomu tisíciletí*. 1. vydání. Praha : SLON, 2003. 428 s. ISBN 80-86429-22-9

VÁŇOVÁ, Růžena: *Učitelství profesně v historické retrospektivě (Nástin profesionalizace učitelů národních škol v českých zemích v letech 1774-1939)*. In: *Učitel v současné škole*. 1. vydání. Praha : Karolinum, 2010. 315 s. ISBN 978-80-7308-301-4. Kapitola I/1, s. 11-22

VÁVRA, Martin: *Hodnotový portrét evropských zemí : srovnávací analýza s použitím přístupu Shaloma Schwartze*. 1. vydání. Praha : CESES FSV UK, 2007. 69 s. ISBN ISSN 1801-1640

VEČERNÍK, Jiří; MATĚJŮ, Petr: *Zpráva o vývoji české společnosti 1989-1998*. 1. vydání. Praha : Academia, 1998. 364 s. ISBN 80-200-0765-2

ZEMKE, Ron; RAINES, Claire; FILIPCZAK, Bob: *Generations at Work : Managing the Clash of Veterans, Boomers, Xers, and Nexters in Your Workplace*. 3. vydání. New York : AMACOM, 2000. 280 s. ISBN 0-8144-0480-4

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

BALIBANU, Codruta; BERAN, Vit: *Mezinárodní standard učitele a lektora RWCT* [online]. Kritické myšlení, o. s., r. 2007. [cit. 2011-01-28]. Dostupné z < <http://www.msmt.cz/> >.

BARTOŠ, František: *Ronald Inglehart – Postmateriální hodnoty a eroze institucionální autority* [online]. SOCIOWEB, r. 2010. [cit. 2011-01-24]. Dostupné z < <http://www.socioweb.cz/> >.

BURDOVÁ, Pavla: *Pracovní orientace*. In: *Data & Fakta* [online]. SOÚ AV ČR, r. 1999, č. 1. [cit. 2011-01-24]. Dostupné z < <http://datafakta.soc.cas.cz/> >. ISSN 1210-7743

ČADOVÁ, Naděžda. *Postoje českých občanů k zaměstnání* [online]. Tisková zpráva z šetření realizovaného v rámci projektu Naše společnost CVVM SOÚ AV ČR, r. 2006. [cit. 2010-09-23]. Dostupné z < <http://www.cvvm.cas.cz/> >.

ČERVENKA, Jan. *Hodnotové orientace české veřejnosti* [online]. Tisková zpráva z šetření realizovaného v rámci projektu Naše společnost CVVM SOÚ AV ČR, r. 2005. [cit. 2010-09-23]. Dostupné z < <http://www.cvvm.cas.cz/> >.

DIVINOVÁ, Michaela: *Postavení učitelů ve společnosti : aktuální problémy*. Brno, 2006. 82 s. Diplomová práce na Ekonomicko-správní fakultě Masarykovy univerzity na katedře veřejné ekonomie. Vedoucí práce Ing. Katarína Poluncová. Elektronický zdroj [cit. 2011-03-23]. Dostupné z < http://is.muni.cz/th/62893/esf_m/Michaela_Divinova_DP.pdf >.

INGLEHART, Ronald a kol: *Values Change the World (World Values Survey)* [online]. WORLD VALUES SURVEY, r. 2007. [cit. 2011-03-23]. Dostupné z < <http://www.worldvaluessurvey.org/> >. ISBN 978-91-976231-3-1.

ŠKODOVÁ, Markéta. *Prestiž povolání* [online]. Tisková zpráva z šetření realizovaného v rámci projektu Naše společnost CVVM SOÚ AV ČR, r. 2007. [cit. 2010-09-23]. Dostupné z < <http://www.cvvm.cas.cz/> >.

Analýza kvalifikovanosti učitelů a návrhy doporučení pro podpůrné projekty ESF [online]. Závěrečná zpráva z šetření vypracovaného MŠMT ČR, r. 2009. [cit. 2011-03-23]. Dostupné z < www.msmt.cz/ >.

Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitnění jejich práce: Studenti pedagogických fakult, studenti nepedagogických oborů. [online]. Závěrečná zpráva z výzkumu realizovaného agenturou FACTUM INVENIO pro MŠMT ČR, r. 2009. [cit. 2011-03-23]. Dostupné z < www.msmt.cz/ >.

Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitnění jejich práce: Učitelé ZŠ a SŠ . [online]. Závěrečná zpráva z výzkumu realizovaného agenturou FACTUM INVENIO pro MŠMT ČR, r. 2009. [cit. 2011-03-23]. Dostupné z < www.msmt.cz/ >.

Platové tabulky pedagogických pracovníků [online]. MŠMT ČR, r. 2011. [cit. 2011-01-28]. Dostupné z < <http://www.msmt.cz/> >.

PŘÍLOHY

Příloha 1	...	Návod k rozhovoru
Příloha 1.A	...	List - Nároky pedagogické profese
Příloha 1.B	...	List - Tvrzení o hodnotových orientacích a životních preferencích
Příloha 2	...	Formulář se sociodemografickými otázkami ²⁵
Příloha 3 – 8	...	Rozhovory ²⁶
Příloha 3	...	Rozhovor s Janou
Příloha 4	...	Rozhovor s Jaroslavem
Příloha 5	...	Rozhovor s Blaženou
Příloha 6	...	Rozhovor s Vojtěchem
Příloha 7	...	Rozhovor s Johanou
Příloha 8	...	Rozhovor s Jakubem

VYSVĚTLIVKY K PŘÍLOHÁM

(...) tento symbol používaný v rozhovorech označuje vynechání části výpovědi učitele

²⁵ S ohledem na udržení anonymity učitelů nejsou vyplněné formuláře se sociodemografickými otázkami součástí příloh. K nahlédnutí nabízím pouze prázdný vzor formuláře.

²⁶ Součástí příloh tištěné verze práce je pouze rozhovor s Janou a Jaroslavem (přílohy 3 a 4). V přílohách elektronické verze práce jsou k nahlédnutí všechny provedené rozhovory.