

**Univerzita Karlova v Praze**

**Pedagogická fakulta**

**Katedra psychologie**



**KONFLIKT DVOU ROLÍ  
PROBLEMATIKA DVOJÍ ROLE – RODIČ JAKO  
UČITEL**

RIGORÓZNÍ PRÁCE

Vedoucí rigorózní práce: PhDr. Ida Viktorová, Ph.D.

Vypracovala: Mgr. Kamila Mejstříková

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracovala samostatně a použila jsem pouze zdroje uvedené v seznamu literatury a použitých zdrojů.

V Praze dne .....

.....

## **PODĚKOVÁNÍ**

Na tomto místě bych ráda poděkovala rodičům a sestře za podporu, kterou mi poskytovali, nejen v průběhu psaní rigorózní práce, ale také v průběhu celého studia. A především paní doktorce Viktorové za odborné vedení, za její připomínky, ochotu a vstřícnost.

**NÁZEV:**

Konflikt dvou rolí. Problematika dvojí role – rodič jako učitel.

**ABSTRAKT**

Tématem práce je problematika dvou rolí – role učitele a role rodiče. Cílem práce je zmapování hlavních klíčových oblastí vyplývajících z problematiky konfliktu dvou rolí rodič-učitel. Empirická část práce se tedy snaží poodhalit problémy, které rodiče, respektive učitelé zažívají v domácím i školním prostředí na základě faktu, že jejich dítě nebo děti studují na stejné škole, kde oni sami vykonávají profesi učitele. Práce se dále zajímá, jaké zkušenosti mají v souvislosti se zastoupením těchto dvou rolí ve vztahu s ostatními kantory v pedagogickém sboru, ve vztahu s žáky na škole a ve vztahu se svojí vlastní rodinou. Součástí analýzy dat je také zmapování výhod a nevýhod učitelské profese a zároveň výhod a nevýhod zastoupení prolínající se role učitele a role rodiče. Předložená práce je sepsána na základě kvalitativního přístupu získávání a zpracování dat. Využita je metoda analýzy rozhovorů. Analyzovány jsou výpovědi čtyř žen a čtyř mužů, učitelek a učitelů gymnázia v severočeském městě, kteří mají zkušenost s tím, že během jejich působení na této škole zde studovali i jejich děti.

**KLÍČOVÁ SLOVA:**

učitelské povolání, rodina, role otce, role matky, konflikt rolí, pedagogický sbor

**TITLE:**

A conflict of two roles. The issue of a dual role – parent as a teacher.

**RESUMÉ**

The topic of this thesis is the issue of two roles – a role of a teacher and a parent. The goal of the thesis is to research the main key features arising from the issue of the conflict of dual role of a parent and a teacher at the same time. The empirical part of the thesis tries to outline problems which the parents, or let me say, teachers experience in the home and school environment based on the fact that their child or children attend the same school where they themselves work as teachers. Furthermore, the thesis deals with their experience regarding the representation of these two roles in relation to their own family. The data analysis also tries to point out the advantages and disadvantages of the teacher job and also the advantages and disadvantages of the intermingled role of a teacher and a parent. The thesis presented here is written on the basis of the qualitative method of data obtaining and processing. The method of interview analysis is used as well. Statements of four women and four men, woman teachers and man teachers in the secondary school whose children also attended this particular school have been analyzed.

**KEYWORDS:**

teacher occupation, family, role of a father, role of a mother, conflict of roles, teaching staff

## **OBSAH**

<b>1. ÚVOD.....</b>	<b>8</b>
<b>2. METODOLOGICKÁ ČÁST.....</b>	<b>9</b>
2. 1. Cíl výzkumu.....	9
2. 2. Výzkumná strategie.....	9
2. 3. Výzkumný vzorek.....	10
2. 4. Přehled základních informací o výzkumné jednotce.....	11
2. 5. Charakteristika školy.....	12
2. 6. Sběr dat.....	12
2. 7. Dílčí výzkumné okruhy rozhovoru.....	13
2. 8. Etika výzkumu .....	13
2. 9. Metoda sběru dat .....	14
2. 10. Analýza dat.....	15
<b>3. SCHÉMA-STRATEGIE PSANÍ PRAKTICKÉ A TEORETICKÉ ČÁSTI... 16</b>	
<b>4. TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....</b>	<b>18</b>
4. 1. Životní role .....	18
4. 1. 1. Životní role v pojetí Superovy teorie celoživotního vývoje .....	19
4. 2. Vybrané životní role .....	22
4. 2. 1. Práce .....	22
4. 2. 1. 1. Definice pracovní role .....	26
4. 2. 1. 2. Vztah formálně definované a skutečné pracovní role .....	27
4. 2. 1. 3. Vymezení učitelského povolání .....	29
4. 2. 1. 4. Osobnost učitele .....	30
4. 2. 1. 5. Identita učitele .....	32
4. 3. Rodina .....	34
4. 3. 1. Role rodiče – matky a otce .....	36
4. 4. Rolový konflikt .....	40
<b>5. VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE.....</b>	<b>45</b>
5. 1. Kazuistika respondentky 1.....	45
5. 2. Kazuistika respondentky 2.....	48
5. 3. Kazuistika respondentky 3.....	49
5. 4. Kazuistika respondentky 4.....	53
5. 5. Kazuistika respondenta 1.....	55
5. 6. Kazuistika respondenta 2.....	57

5. 7. Kazuistika respondenta 3.....	58
5. 8. Kazuistika respondenta 4.....	60
5. 9. Shrnutí podstatných momentů z kazuistik.....	63
<b>6. TÉMATA Z ANALÝZY ROZHOVORŮ.....</b>	<b>66</b>
6. 1. Analýza výběru učitelské profese – výhody a nevýhody profese.....	66
6. 2. Analýza změn chování k žákům před a po narození vlastního dítěte.....	70
6. 3. Analýza propojení role učitele a role rodiče ve škole a doma.....	72
6. 4. Analýza vztahů s kolegy na pracovišti.....	73
6. 5. Analýza srovnávání vlastního dítěte s ostatními žáky na škole.....	77
6. 6. Analýza důvodů výběru školy pro vlastní dítě.....	78
6. 7. Analýza vztahů dítěte a spolužáků .....	80
6. 8. Analýza výhod a nevýhod dvou rolí.....	81
<b>7. TÉMATA VYSTUPUJÍCÍ IMPLICITNĚ Z ROZHOVORŮ S</b>	
<b>RESPONDENTY.....</b>	<b>83</b>
7. 1. Typologie dilemat a strategií řešení .....	83
7. 2. Problémový žák .....	86
7. 3. Rituálnost setkávání školy a rodiny .....	88
<b>8. VÝSLEDKY VÝZKUMU.....</b>	<b>90</b>
<b>9. ZÁVĚR .....</b>	<b>94</b>
<b>10. POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE.....</b>	<b>95</b>
<b>11. PŘÍLOHY .....</b>	<b>99</b>
Příloha 1 – Rozhovory s respondenty.....	99

## 1. ÚVOD

Téma předložené práce je inspirováno absolvovaným předmětem v průběhu magisterského studia psychologie Rodiče – žáci - učitelé ve vzájemné interakci, vedeným paní doktorkou Idou Viktorovou, jehož obsahová náplň se okrajově dotkla právě tématu konflikt rolí – role rodiče a role učitele. Výstupem pro tento předmět bylo zpracování seminární práce, která prezentovala čtyři rozhovory učitelů z jihočeského gymnázia, obsahující zkušenosti respondentů s touto problematikou. Téma životních rolí a jejich konfliktů je zajímavým tématem nejen tohoto předmětu, ale objevuje se dále i v základech sociologie a sociální psychologie aj.

Zajímavostí je, že přestože je tomuto tématu obecně věnováno dostatek pozornosti, jak v letech minulých, tak i současných, konkrétní údaje o konfliktnosti role rodiče a učitele v dostupné české či zahraniční literatuře a výzkumech nenalezneme. Takto vyprofilované téma je tedy tématem novým. Je ale podstatné zmínit diplomovou práci magistry Renaty Jedličkové, rovněž vedené doktorkou Viktorovou. Její práce je sepsána na základě čtyř rozhovorů učitelek základní školy. Hlavním námětem této diplomové práce je vliv učitelského povolání na ženu, matku a naopak. Tedy zda role matky má vliv na učitelskou profesi. A také zda se tyto dvě role propojují a v jakých situacích k tomu dochází. Respondentky ale nepůsobily na stejné škole zároveň se svými dětmi.

Níže prezentovaná práce „Konflikt dvou rolí. Problematika dvojí role – rodič jako učitel“ je sepsána na základě kvalitativního přístupu získávání a zpracování dat. Využita je metoda analýzy rozhovorů. Analyzovány jsou výpovědi čtyř žen a čtyř mužů, učitelek a učitelů gymnázia v severočeském městě, kteří mají zkušenost s tím, že během jejich působení na škole zde studovaly i jejich děti.

Práce obsahuje část metodologickou, ve které jsou uvedeny cíle výzkumu, výzkumné strategie a popis výzkumného vzorku. Poté následují teoretická východiska práce, krátce uvedená přehlednou pojmovou mapou možných vazeb mezi všemi případnými účastníky konfliktu rolí. Praktická část uvádí kazuistiky jednotlivých respondentů a dále dílčí témata vynořující se z prezentovaných dat. Výzkum je zakončen shrnutím zjištěných závěrů.



## 2. METODOLOGICKÁ ČÁST

### 2. 1. Cíl výzkumu

Cílem rigorózní práce je zmapování hlavních problémů vyplývajících z problematiky konfliktu dvou rolí rodič-učitel.

V empirické části práce je tedy pátráno po *problémech, které rodiče, respektive učitelé zažívají v domácím i školním prostředí* na základě faktu, že jejich dítě či děti studují na stejné škole, kde oni sami vykonávají profesi učitele. Dále je zjišťováno, *jaké zkušenosti mají v souvislosti se zastoupením těchto dvou rolí ve vztahu s ostatními kantory v pedagogickém sboru, ve vztahu s žáky na škole a ve vztahu se svojí vlastní rodinou*. Dále jsou mapovány *výhody a nevýhody učitelské profese a zároveň výhody a nevýhody zastoupení prolínající se role učitele a role rodiče*. Analýza sesbíraných dat, vzhledem k výše uvedeným cílům, je zaměřena na *genderové rozdíly názorů a zkušeností*.

### 2. 2. Výzkumná strategie

Tento výzkum je plánován a realizován v kvalitativním výzkumném designu, který byl zvolen z několika důvodů. Prvním je, že kvalitativní výzkum se soustřeďuje na to, jak lidé přikládají význam svým zkušenostem, tomu, co se kolem nich a v nich odehrává (Smith, Larkin & Flowers, 2009). Je tedy vhodným designem pro výzkum, protože cílem práce je právě zjistit, jak učitelé vnímají problematiku skutečnosti, že jejich dítě se vzdělává na stejné škole, kde oni sami učí.

Pokud by byl zvolen kvantitativní přístup, pravděpodobně by bylo zjištěno, kolik respondentů tento fakt vnímá jako problematický a kolik nikoliv, případně zda situaci vnímají jako problematičtější ženy nebo muži. Tyto informace se jeví jako velmi chabé na uchopení a zmapování celé problematiky.

Každý sledovaný případ v tomto výzkumu je individuální, každý rodič má různé zkušenosti a situace, ve kterých popisuje zastoupení obou rolí rodiče a učitele. O sledované problematice se podrobněji nepíše v českých ani zahraničních publikacích. U nás byla zatím napsána jen jedna diplomová práce na podobné téma, vytvořená na základě analýzy čtyř rozhovorů matek – učitelek. Také z těchto důvodů

autorka zvolila kvalitativní výzkumnou strategii, neboť se snažila proniknout do hloubky problémů a získat tak jeho podrobnější znalost.

Podle Strausse a Corbinové právě kvalitativní výzkum může napomoci získání detailních informací o zkoumaném jevu (1999). Kvalitativní výzkum je tedy takový výzkum, „jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace“ (Strauss a Corbinová, 1999). Kvalitativní výzkum pomáhá porozumět realitě, pomáhá porozumět lidem v sociálních situacích (Disman, 2002).

Předností kvalitativního výzkumu je skutečnost, že získává podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu. Zkoumá fenomén v přirozeném prostředí (Hendl, 2005). Jak uvádí metodologové: „Kvalitativní výzkum se provádí pomocí delšího a intenzivního kontaktu s terénem nebo situací jedince či skupiny jedinců. Tyto situace jsou obvykle banální nebo normální, reflektují každodennost jedinců, skupin, společností nebo organizací.“ (Miles a Creswell, 2003, Huberman, 1994, Bohdan a Biklen, 1992 in Hendl, 2005)

### **2. 3. Výzkumný vzorek**

Kvalitativní výzkumy mívají obecně menší počet participantů než výzkumy kvantitativní. Analýza totiž spočívá v detailním zkoumání individuální zkušenosti a při tak hlubokém zabývání se jedním případem by při velkém počtu participantů byl výzkumník příliš zahlcen daty a detaily jednotlivých zkušeností.

Pro výzkumníka, který pracuje s kvalitativním výzkumem poprvé, je doporučován počet případů v rozmezí 3-6 (Smith, Larkin & Flowers, 2009). V tomto počtu není výzkumník začátečník zahlcen daty, je schopen udržet v mysli specifika, detaily i celkový kontext každého jednotlivého případu a zároveň již tento počet umožňuje smysluplné srovnání mezi případy.

V kvalitativním výzkumu obecně jde o záměrnou volbu participantů (Hendl, 2005). Pro potřeby výzkumu autorky práce byly vybrány participanty především podle toho, zda reprezentují zkoumaný jev a zvolenou perspektivu. Cílem výběru je soubor lidí, pro které je výzkumná otázka smysluplná (Smith, Larkin & Flowers, 2009) a kteří mají k tématu mnoho co říci.

Vzhledem ke zkoumanému problému byla jako jednotka zjišťování zvolena skupina 8 učitelů, 4 ženy a 4 muži. Všichni tito respondenti působí na jednom severočeském gymnáziu. Jak již bylo řečeno v úvodu, na tomto gymnáziu jsem vystudovala osmiletou formu studia, a tak téměř všechny respondenty z pozice učitele velmi dobře znám. Tato skutečnost je velmi výhodná, jelikož během rozhovoru byli respondenti, především ženy, mnohem otevřenější. Další výhodou je i okolnost, že z hlediska věku respondentů tvoří velmi jednotný vzorek, neboť všichni respondenti se věkově pohybují v intervalu 43–64 let.

#### 2. 4. Přehled základních informací o výzkumné jednotce

Respondent	Věk	Současná pozice	Předchozí pozice	Délka praxe	Počet dětí
Respondentka 1	48	učitelka	-	22	2 synové
Respondentka 2	44	učitelka	-	19	1 syn
Respondentka 3	56	učitelka	-	33	1 syn
Respondentka 4	43	učitelka	-	15	1 syn, 1 dcera
Respondent 1	46	ředitel	učitel zástupce ředitele	22	1 dcera
Respondent 2	51	učitel	-	26	1 syn
Respondent 3	64	učitel	zástupce ředitele	35	2 synové
Respondent 4		učitel	zástupce ředitele	17	1 syn, 1 dcera

Předchozí pozice – pozice na zkoumané škole

Délka praxe – praxe na zkoumané škole

Počet dětí – jedná se o počet dětí, které studovaly na stejné škole, kde jejich rodič vyučoval

## 2. 5. Charakteristika školy

Gymnázium, ve kterém byl prováděn výzkum, se nachází v severočeském městě. Studium na gymnáziu probíhá ve třech formách – čtyřleté a osmileté, v současné době podle učebního plánu také čtyřletý studijní obor sportovní příprava (tzv. sportovní gymnázium). V současné době je jeho kapacita přibližně 600 žáků. Gymnázium sídlí ve dvou budovách, které jsou nedaleko sebe. Jedna je velmi moderní, nově zrekonstruovaná a druhá zatím ponechána ve starém duchu.

Tuto školu jsem kontaktovala z důvodu, že jsem na ní sama vystudovala osmiletou formu studia a profesorský sbor znám. Nejprve jsem kontaktovala ředitele školy, který udělil souhlas k celému výzkumu.

## 2. 6. Sběr dat

Kvalitativní výzkum se podle Zicha (2004) vyznačuje velkým množstvím informací u velmi malého počtu jedinců. Z důvodu objasněnosti zkoumané reality byla ke sběru dat zvolena technika rozhovoru, a to technika hloubkového (nekategorizovaného) rozhovoru. Jak uvádí Zich, v případě kvalitativního výzkumu jde vždy o volný, nekategorizovaný rozhovor (tedy bez dotazníku), na příslušné výzkumné téma.

Rozhovor je směřovaný na dané téma, a proto se připravuje i určitý scénář rozhovoru. (2004) Předmětný scénář rozhovoru obsahuje předpokládaný výzkumníkův postup kladení tématických otázek. Tento typ rozhovoru dává výzkumníkovi možnost v průběhu rozhovoru klást další doplňující podotázky k maximálnímu získání informací o daném tématu (Zich, 2004).

Hlavní výzkumnou otázku pomohou zodpovědět dílčí výzkumné otázky. Pro jejich zodpovězení byl připraven polostandardizovaný rozhovor. V něm jsou uvedeny otázky, které nemají pevně stanovené pořadí. Tyto otázky dávají prostor pro vyjádření vlastních myšlenek, názorů a pocitů respondentů. V průběhu rozhovoru budou pokládány doplňující podotázky k hlubšímu pochopení reality.

Rozhovory byly prováděny v průběhu měsíců prosinec 2009 až duben 2010 přímo v budovách Podkrušnohorského gymnázia se souhlasem ředitele školy. Délka rozhovorů se pohybovala mezi 35 a 65 minutami. Rozhovory byly nahrávány

na diktafon a poté doslovně přepsány. Všem respondentům bylo přislíbeno zachování anonymity – rozhovory jsou tedy při přepisování anonymizovány. Respondenti jsou tedy označeni čísly – ženy jako respondentky 1- 4, muži jako respondenti 1 - 4. Dále jsou v textu užita křestní jména respondentů.

## **2. 7. Dílčí výzkumné okruhy rozhovoru**

Výzkumné okruhy jsou nápomocné při zodpovězení dílčích výzkumných otázek (podotázky přispějí k zodpovězení dílčích výzkumných otázek). Pomocí dílčích výzkumných otázek byla pak zmapována problematika předložené práce.

Dílčí okruhy jsou sestaveny tak, aby mapovaly:

- postoj respondenta k učitelské profesi
- situaci dvojí role, do které se dostaly na základě volby vzdělávání pro své dítě
- zkušenosti s vlastním dítětem
- vztahy se členy rodiny
- vztahy ve školním prostředí (pedagogický sbor, ostatní žáci)

## **2. 8. Etika výzkumu**

V psychologickém výzkumu je třeba participanta předem seznámit s průběhem všech fází výzkumu, jeho cílem a způsobem ochrany osobních dat a získat od něj písemný informovaný souhlas s účastí ve výzkumu (Smith, Larkin & Flowers, 2009). V oslovovacím e-mailu jsem participantům otevřeně popsala účel a cíl výzkumu, co mě zajímá a zevrubně také jeho průběh. Oslovení se mohli na cokoliv doptat, nedocházelo zde k žádnému klamání participantů. Po předběžném souhlasu s účastí participant obdržel seznam okruhů a otázek, které by se mohly v rozhovoru objevit. Objasnění cíle a účelu výzkumu považuji v tomto případě za přínosné pro validitu dat, protože participanti si mohli předem udělat obrázek toho, o čem bude řeč, mohli se na téma připravit, zalovit v paměti, případně zformulovat odpovědi na otázky. Před samotným rozhovorem jsem zopakovala všechny podmínky rozhovoru a nakládání s daty.

Po přepisu a dokončení analýzy každého jednotlivého případu byly nahrávky rozhovorů smazány. Data budou užita pouze pro účely této diplomové práce a její obhajoby. Totožnost participantů ve výzkumu znám pouze já a s touto informací budu nadále nakládat jako s důvěrnou.

## **2. 9. Metoda sběru dat**

Tvorba dat probíhala v tomto výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru s každým participantem zvlášť, přičemž byl realizován pouze jeden rozhovor s každým participantem. Rozhovor je vhodnou metodou pro individuální sdělení významů, které jsou spojené s konkrétní zkušeností (Fade, 2004). Polostrukturovaná forma nabízí možnost předem si připravit určitá témata, oblasti či formulace otázek, ale zároveň je zde dostatečný prostor pro participanta, aby vyjádřil vlastní zkušenost svými slovy v jemu vyhovujícím pořadí a struktuře. Umožňuje také zaměřovat pozornost na zcela nová témata, o kterých výzkumník předem netušil, že mohou být důležitá. Tato forma je tedy dostatečně flexibilní a otevřená participantovi, ale zároveň oporu v seznamu témat či předem dobře formulovaných otázek.

Rozhovor s jedním participantem přináší větší možnost navázat pozitivní kontakt, navodit důvěru a dostat se tak do hlubší diskuse na dané téma (Reid, Flowers & Larkin, 2005), než rozhovor například ve skupině, který je také náročnější na výzkumníkovy schopnosti.

Místo a čas rozhovoru určovali v plné míře participanti tak, aby to pro ně bylo pohodlné, přirozené a časově se jim to hodilo. Měla jsem pouze dvě podmínky: nepřítomnost třetí osoby a relativně dostatečný klid na nahrávání diktafonem. Šest rozhovorů proběhlo v prostorách gymnázia, dva rozhovory v malé kavárně. Jak již bylo řečeno, autorka všechny respondenty zná osobně již několik let a byla jejich žákyní. Děti respondentů osobně nezná.

Osnova rozhovoru je uvedena v kapitole Dílčí výzkumné okruhy rozhovoru. Sloužila jako podklad pro autorku práce i jako informace pro participanta, kterých oblastí se téma výzkumu dotýká. Participantů byli seznámeni s tím, že osnova je pouze informativní a ilustrační materiál, nikoliv přesný scénář rozhovoru. V rozhovoru je totiž participant považován za experta na danou oblast, tedy na vlastní zkušenost a

výzkumník by měl hrát převážně podpůrnou, povzbuzující případně upřesňující roli (Smith, 2004). Proto jsem nepovažovala svou osnovu za něco naprosto striktního.

## **2. 10. Analýza dat**

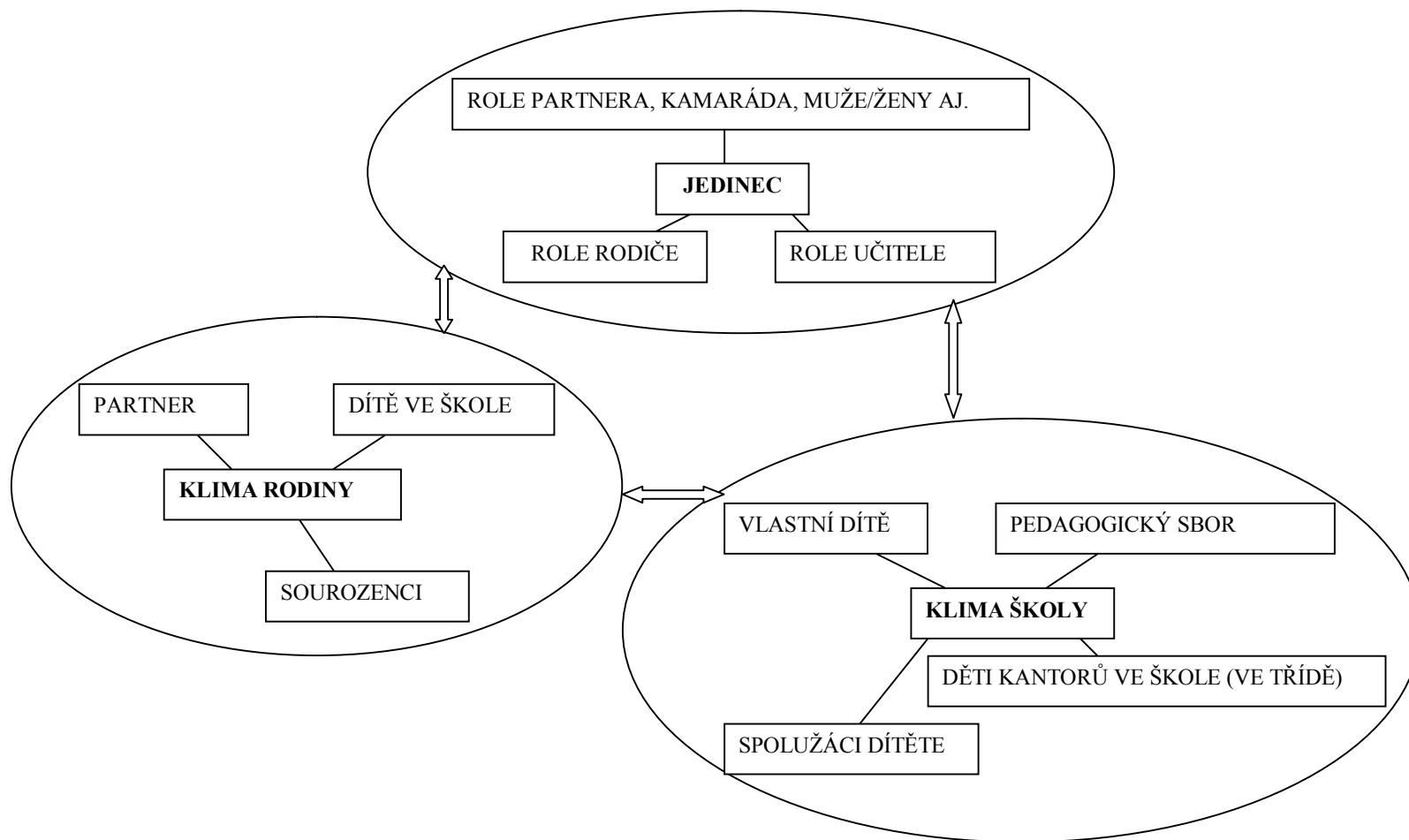
Cílem analýzy je zachycení vynořujících se témat popisujících zkušenosti participantů s výzkumným tématem a vytvoření struktury, která bude zachycovat vztahy mezi nimi (Smith, 2004).

Probíhá jako podrobná analýza každého jednotlivého případu zvlášť. Jejím výstupem je detailní zpráva o vnímání a chápání každého participanta (Smith, Larkin & Flowers, 2009). Analýza tedy probíhala v devíti fázích: osm fází bylo dáno samostatnou analýzou osmi rozhovorů, devátou fází byla analýza podobností a odlišností mezi jednotlivými případy.

Dále výsledkem analýzy je seznam témat, která se v průběhu analýzy vynořila a která zachycují participantovu jedinečnou zkušenost.

V následující kapitole je uvedeno přehledné schéma všech aktérů, kterých se pravděpodobná konfliktnost dvojí role respondenta může nějakým způsobem dotýkat a působit na ně (vyjádřeno šipkami). Schéma znázorňuje respondenta zastupujícího plno rolí, které možný konflikt mohou ovlivňovat. Dále zahrnuje domácí a školní prostředí. Z naznačených vazeb, mezi těmito třemi instancemi a uvnitř každé z nich, vyplývají témata teoretické i praktické části.

### 3. SCHÉMA PŘÍPADNÝCH MOŽNÝCH VAZEB VŠECH OBLASTÍ KONFLIKTU ROLÍ





Jedná se o výchozí schéma, které vzniklo na základě prvního zamyšlení se nad tématem výzkumu a dostupné literatury.

Znázorněné schéma ukazuje, jakými směry se bude ubírat teoretická a praktická část rigorózní práce. Teoretická část na základě literatury zmapuje životní role, především v oblasti práce, v našem případě v oblasti učitelství a poté v rodině, tedy role rodiče. Tyto dvě role, které zastává muž či žena, působí na dítě v domácím i školním prostředí a mohou se střetávat. Vzniká tak v jedinci, který zastupuje rodiče a učitele, konflikt rolí. Tato konfliktnost rolí se pak dále může odrážet v interakci s vlastním dítětem, partnerem, ostatními sourozenci, členy pedagogického sboru a v interakci s dětmi těchto ostatních kantorů, které rovněž studují na stejné škole. Jedinec, zastupující tyto dvě role, může svým působením také ovlivnit interakci vlastního dítěte s jeho spolužáky.

V praktické části bude na základě kazuistik respondentů a následné analýzy rozhovorů zmapována problematika jedince, zastupujícího dvě role, jak v domácím, tak i školním prostředí.

## 4. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Teoretická část přináší vymezení problematiky konfliktu rolí v literatuře. Níže uvedené poznatky jsou prezentovány na obecné rovině, neboť téma zde zpracovávané je tématem novým a dosud o něm nelze nalézt konkrétní zmínky v české nebo zahraniční literatuře nebo v odborných pracích.

Tato část práce nejprve podává základní informace o životních rolích podložených zejména Superovou teorií celoživotního vývoje, dále se zaměřuje na role v rodině a na pracovišti. Teorie se ubírá směrem rolového konfliktu a konfliktem práce a rodiny. Část teorie je rovněž věnována vymezení učitelské profese a především profesní identitě učitele.

### 4. 1. Životní role

Za vlastní zakladatele teorie rolí jsou považováni G. H. Mead a R. Linton. Oba dospěli k podobným zjištěním, že „teorie rolí je vystavěna na předpokladu, že lidé zauímají v sociální struktuře společnosti různé pozice. Role označují očekávané jednání vzhledem k držitelům těchto pozic.“ (Navrátil in Matoušek, 2001, s. 217).

Pojem role vyjadřuje „očekávání sociálního okolí na chování jedince v určité situaci z hlediska jeho věku, pohlaví a socioekonomického statusu, případně dalších charakteristik“ (Nakonečný, 2005, s. 85). V podstatě na každou sociální situaci se váží očekávání okolí a nás samotných. Vypovídají o tom, jak se má jedinec chovat v určitých situacích (Coltrane, 1996; Heiss, 1981; LaRossa & Reitzes, 1993, cit. dle: Renk et al., 2003). Sociální pozice je místo ve světě a ve společnosti, které jedinec aktuálně zastává. Role je tedy určitým návodem či předpisem jednání a zastávání postojů v určité situaci, který vznikl kulturním vývojem společnosti.

Erving Goffman (1999) termín role analyzuje jako divadelní představení. Podle něj přítomnost jiných lidí mění každou lidskou aktivitu ve výstup, ve výkon role. Nejde jen o to, co člověk dělá, ale také o to, jaké dojmy jeho hra vyvolává. Celý život je podle Goffmana snahou o vytváření dobrého dojmu a souběžně takto bojem o uchování vlastní identity. V divadle života jde o sebevyjádření jednjícího, které má za cíl ovlivňovat a kontrolovat dojmy, jež si účastníci interakce o aktérovi vytvářejí.

Některé aspekty role jsou zdůrazněny, jiné potlačeny. „Role je z tohoto hlediska hereckým ztvárněním sociálních očekávání, která se váží k určitému sociálnímu statusu“. (Erving Goffman in Matoušek, 1999, s. 219).

Systém rolí jedince (individuální osobnosti), čili celek jeho vnějších projevů, se označuje jako osoba (veřejně se projevující jedinec). Role jako situačně a konvenčně podmíněné způsoby chování lze chápat jako více či méně záměrný způsob sebeprezentace (Nakonečný, 2005). Z toho vyplývá otázka, jaký je vztah mezi rolí a osobností, tedy mezi vnějšími projevy a vnitřní podstatou.

Otázka vztahu osobnosti a role je především otázka identifikace jedince s rolí, tedy do jaké míry jedinec přijímá či odmítá konkrétní roli, a otázkou individuálního způsobu realizace role (Nakonečný, 2005). Podle E. Rotha (cit. podle Nakonečný, 1995) je chování v roli dané vlastnostmi osobnosti a hodnotou, kterou připisuje jedinec dané roli, dále i normami a cíli. Lersch vytvořil srozumitelné schéma pro vztah individua a role. Pokud individuu „padne“ role (konvergence), nastává identifikace s rolí nebo modifikace role. Pokud mu „nepadne“ (divergence), role může být zpracována tak, že jedinec vykonává roli z účelově-rationálních důvodů nebo si pozvolna na roli navyká. Nezpracovaná divergentní situace může mít podobu vnějšího přizpůsobení při latentním protestu nebo podobu odmítnutí role (cit. podle Nakonečný, 1995).

Role uspořádávají život a jsou přirozeným aspektem sociálních projevů osobnosti a interpersonálních interakcí, současně mohou vnášet do života i nepříjemné a vnitřně integritu jedince ohrožující konflikty (Nakonečný, 2005).

Role lze (podle S. F. Nadela) klasifikovat takto: připsané nerelační (např. věk), relační (např. příbuzenství) a získané nerelační vyjadřující vlastnost (např. rádce), úkol (např. učitel), expresi (např. umělec), dále relační symetrické (např. partner) nebo asymetrické (např. vedoucí). Podle normativní povahy mohou být určeny kulturními, k osobě vztaženými normami, mocenskými, k organizaci vztaženými normami a interakčními, k situaci vztaženými normami.

#### **4. 1. 1. Životní role v pojetí Superovy teorie celoživotního vývoje**

Donal E. Super patřil v šedesátých letech k nejvlivnějším osobnostem, které vytvářeli teorii a praxi profesního poradenství. Přinesl kvalitativní změnu v pojetí

profesní kariéry, kterou vnímá jako proces neustálých kontinuálních přeměn při řešení vývojových úloh vztahujících se k práci a k povolání v průběhu životní dráhy jedince (Rymeš, 2003).

Vývoj jeho teorie probíhal ve třech stádiích. V první etapě (1957; Career Development Theory) obohatil tradiční přístup k profesnímu poradenství, opírající se hlavně o individuální rozdíly, o vývojový aspekt. Věnoval se tomu, jak jedinec konstruuje a zařazuje svůj pracovní život a specifikuje předvídatelné úlohy a chování zaměřené na zvládání zátěže (coping behavior) v průběhu kariéry. Poté zahrnul do své teorie jedincovu představu o sobě jako významný činitel profesní preference, výběru profese a další kariéry (Developmental Self-concept theory; 1981). Nakonec přidává kontextovou perspektivu a zdůrazňuje skutečnost, že jedinec zastává více životních rolí a důležitá je jejich konstelace (Life-span, life-space theory, 1990). Super takto vytvořil teorii poměrně komplexní, avšak nesourodou (Savickas, 1997). O integraci jednotlivých prvků teorie se pokusil Mark L. Savickas. Vycházel přitom z konstruktivismu a za integrující činitel si zvolil kariérní adaptabilitu (Savickas 2004; Savickas, 1997).

Pro účely této práce je významný poslední Superův příspěvek o úloze životních rolí (Life-span, life-space theory, 1990). Autor vychází ze sociálního konstruktivismu. Tvrdí, že společnost se svými institucemi strukturuje příběh života člověka prostřednictvím sociálních rolí (Savickas, 2004). Role je tu vymezená v pojmech očekávání a výkonu. Očekávání zahrnují očekávání druhých i vlastní koncepty jedince. Výkon role je daný předpisy pro danou úlohu, ale také jejím tvarováním. Role se tvaruje v souhře očekávání druhých a redefinováním aktéra tak, aby lépe vyhovovala vývojovému konceptu role. Role je určována osobními a sociálními faktory, které se slučují aktivním působením jedince, a to konkrétně jeho výběrem pozicí a rolí a tvarováním rolí. Člověk zastává mnohé životní role, některé jsou základní, jiné okrajové. Autor identifikoval devět primárních životních rolí, které považoval za klíčové u většiny lidí, a to dítě (syn nebo dcera), student, volný čas, občan, pracovník, partner, domácnost, rodič a důchodce.

Hraní životních rolí se váže hlavně na čtyři místa (domov, komunita, škola, pracoviště), přičemž každá role se odehrává z větší části na jednom místě. Vzájemné zasahování rolí a míst může být zdrojem rolového konfliktu a pocitu zmatku, ale stejně tak může představovat obohacení. Kombinace životních rolí jedince, jejich počet,

stabilita a hloubka, vytváří jedinečný životní styl. Jejich postupné uspořádání dává životní prostor a představuje životní cyklus. V průběhu života člověk různě vstupuje do jednotlivých životních rolí a vystupuje z nich. Význam životních rolí vzrůstá a klesá v čase a taktéž se mění i jejich konkrétní náplň. Stejně tak jedinec vstupuje a odchází z různých míst. Životní role slouží k dosahování cílů, naplnění hodnot a dávají životu smysl, a tím vytváří strukturu v životě. Význam rolí je operacionálně vymezený dvěma způsoby. Jednak je to časová významnost, daná množstvím času věnovanému určité roli, jednak je to emocionální účast na roli (Super, 1980).

Super předpokládá, že čím víc osoba realizuje svoje schopnosti a zájmy v celém rozsahu aktivit, ve kterém je zapojená, tím bude úspěšnější a spokojenější. (Super, 1980).

Super spolu s D. D. Nevillovou vytvořili dotazník zaměřený na identifikaci s životními rolemi (Salience Inventory). Identifikací s rolí odráží subjektivní význam role pro daného jedince. Tento dotazník mapuje pomocí 170 položek význam pěti vybraných rolí (práce, studium, rodina, komunita a volný čas). Identifikace s rolí má tři dimenze: participaci, závazek a hodnotové očekávání. Participace odráží množství času, které osoba věnuje určité roli. Hlavním komponentem je závazek (commitment), coby vyjádření emocionálního významu role. Nakonec je tu dimenze hodnotového očekávání, která představuje, do jaké míry osoba očekává uspokojení a naplnění hodnot v roli (Spencer, Goodnough, 1996). Zdá se, že zásadní postavení má závazek (Perrone, Civiletto, 2004). Osoba může pociťovat závazek i k roli, kterou nezastává nebo není významná pro okolí (Cook, 1994).

Dotazník identifikace s životními rolemi (Super, Nevill, 1986) byl použitý v rámci rozsáhlého mezinárodního výzkumného projektu významu práce (Work Importance Study). Ukázalo se, že význam jednotlivých rolí je rozdílný v závislosti na věku a pohlaví. Studenti považovali za nejdůležitější volný čas, dospělí pak zase cení práci a domácnost (Šverko, 2001). Pohlaví ovlivňuje prioritu rolí, jejich vnímání a konkrétní náplň. Ženy věnují víc času rodině a domácnosti, přičemž nejsou výrazné rodové rozdíly v závazku a hodnotových očekáváních k rodině. Zjištěné výsledky si autor studie vysvětluje tak, že se tu odráží hluboko zakořeněná tradiční představa role muže a ženy. Ženy mají tendenci vnímat péči o rodinu jako jejich povinnost, přičemž muži svůj závazek k rodině realizují skrz práci. Značná participace žen v domácnosti zůstává, i když se více angažují v práci. V současnosti se předpokládá větší variabilita

ve vnímání rolí a postupné stírání pohlavních rozdílů (Cook, 1994). Tradiční dělba práce mizí hlavně s vyšším socioekonomickým statutem (Spencer, Goodnough, 1996).

## **4. 2. Vybrané životní role**

Následující kapitola se detailně věnuje nejdůležitějším životním rolím dospělého věku. Pro naši práci je to především oblast práce a rodičovství. Popis jednotlivých rolí zahrnuje vymezení role a objasnění jejího významu. Dále je pozornost věnována postoji k této roli, motivaci a potřebám, které v ní nacházejí uspokojení, spokojenosti s rolí, rolovému chování a současným trendem ve vykonávání a vnímání role v našich kulturních podmínkách. Zároveň jsme se snažili o poskytnutí komplexního a dynamického obrazu jednotlivých rolí se zdůrazněním těch aspektů, které jsou relevantní pro účely práce.

### **4. 2. 1. Práce**

Práce patří mezi základní lidské činnosti. Je to „specificky lidská účelová aktivita, převážně fyzická nebo psychická či kombinovaná, jejímž cílem je tvorba materiálních a duchovních hodnot“ (Nakonečný, 2005, s. 100). Člověk tráví v práci značnou část života. Práce je jedním z faktorů, které významně ovlivňují osobní rozvoj jedince (Rymeš, 1998). Organizace mu umožňuje dosáhnout některých cílů individuálně nedosažitelných a uspokojit některé důležité potřeby, jako je potřeba osobního rozvoje a seberealizace, sociálních kontaktů či uznání (Rymeš, 1998). Práce je důležitým zdrojem sebehodnocení a hledání a nacházení identity (Nakonečný, 2005). Práce má v sobě potenciál dávat životu smysl a hodnotu (Wiendieck, 1994, cit. podle Nakonečný, 2005).

Většina lidí vnímá práci především jako zdroj obživy. Existují však určité druhy práce, které sdílejí společné znaky se zábavou či hrou, což platí obzvláště pro vysoce kvalifikované pracovníky. Lidé zaujímají k práci různé postoje, od odmítání práce a chápání práce jako nutného zla, až po chápání práce jako zábavy (Nakonečný, 2005). Je dokázaný rozdíl mezi postojem a chováním, takže postoj se nemusí v chování projevit (Rymeš, 2003).

Drtivá většina lidí vnímá práci jako samozřejmou nutnost a povinnost. Méně časté jsou extrémní postoje k práci, jako je odpor k práci či úplné zaujetí prací. Postoj k práci je určovaný souhrou třech faktorů, a to povahou práce, pracovním prostředím a osobní spokojeností s prací a prostředím (Wiendieck, 1994, cit. podle Nakonečný, 2005).

Pracovní postoje se vztahují k širokému okruhu problémů, jmenovitě k organizaci, nadřízeným, pracovní skupině, práci a jejím podmínkám a k mimopracovním podmínkám práce.

V ontogenezi se utváří vztah k pracovní činnosti, která se stává součástí získaných motivačních dispozic. Ty však neexistují nezávisle na určitých osobnostních vlastnostech jedince. Aktualizace těchto motivů, jejich síla a směr závisí na vnějším prostředí. Pracovní prostředí může poskytovat příznivé podmínky pro uspokojení individuálních potřeb nebo je limitovat. Zdá se, že motivační dispozice k pracovní činnosti jsou relativně stálé (Rymeš, 1998). Relativně stálou motivační preferenci označuje J. Růžička (1992) jako motivační profil. Motivační profil se projevuje v celkovém ladění a zaměření člověka, v jeho jedinečné skladbě vnitřních hnacích sil, které jsou relativně stálé, vzhledem k jeho společenskému zařazení. Skládá se ze souboru převládajících potřeb jedince a některých jeho individuálních rysů a vlastností.

Motivy k pracovní činnosti jsou různorodé a zahrnují ekonomické motivy, motivy spojené s egem, bezpečí či zajímavost, tvořivost a touhu po nových zkušenostech. Mezi ego-vztažné motivy patří například snaha po vlastním vývoji a dosahování hodnot, získání pozice a uznání, vřelého přijetí (Likert, 1965, cit. podle Nakonečný, 2005) a hlavně motiv výkonu (Nakonečný, 2005).

Pracovní motivaci vysvětluje více teorií. Teorie zaměřené na obsah se snaží identifikovat potřeby, jejich vztahy a preference a určit faktory vnějšího prostředí, které vedou k dosahování výkonu a spokojenosti (Armstrong, 2007). Do této skupiny teorií spadá i známá hierarchická teorie potřeb A. H. Maslowa. Potřeby jsou v ní uspořádané do hierarchického systému od nejzákladnějších po nejvyšší, přičemž vyšší potřeby vystupují až po dostatečném uspokojení potřeb nižších. V oblasti pracovního života se za nejnižší potřeby pokládá plat a pohodlí (úroveň fyziologických potřeb), potom následuje jistota a sociální zabezpečení (úroveň potřeby bezpečí), dále přijetí

pracovní skupinou (úroveň potřeby sounáležitosti), vysoké postavení (úroveň potřeby uznání) a nakonec je to pracovní seberealizace (Rymeš, 1998). Obdobou Maslowovi teorie je Alderferova ERG teorie, rozlišující potřeby existence, potřeby vztahů a potřeby růstu. Herzberg rozlišuje motivačně závažné podněty na hygienické faktory a motivátory. Hygienické faktory se týkají práce, pracovních podmínek a pracovního zařazení. Souvisí hlavně s pracovní pohodou a spokojeností. Motivátory se naopak projevují ve výkonnosti a odrážejí vztah pracovníka k pracovní činnosti (Rymeš, 2003).

Druhá skupina teorií pracovní motivace se zaměřuje na proces (např. Vroomova expektační teorie, teorie spravedlnosti Adamse, teorie cíle Lathama a Locka) (Armstrong, 2007). Důležitým aspektem pracovní motivace je očekávání výsledků činnosti. Očekávání se týkají splnění pracovní úlohy, získání odměny a vynaloženého úsilí. Jedinec očekává, že vynaložená námaha a čas bude kompenzovaná dosažením určitých hodnot, a to odměny za práci, ale i jiných hodnot, které jedinec získá prostřednictvím této odměny za práci (Nakonečný, 2005).

Determinace pracovní činnosti je poměrně komplikovaná. Kromě motivačních činitelů se tu uplatňuje vliv více psychických fenoménů, jako je kauzální atribuce, funkční bezmocnost či vědomí osobní účinnosti (self-efficacy) (Nakonečný, 2005).

To, jak jedinec hodnotí práci, záleží také na povaze pracovních úloh. Pocit významnosti pracovní činnosti podporuje množství a různorodost požadavků, celistvost úlohy a její významnost. Autonomie podporuje pocit zodpovědnosti za vlastní pracovní výsledky. A zpětná vazba vede zase k vědomí kvality vlastní práce (Hackmana a Oldham, cit. podle Nakonečný, 2005).

Zdrojem uspokojení z práce může být práce samotná nebo práce jako prostředek k dosahování materiálních a psychických odměn (Nakonečný, 2005). Pracovní spokojenost představuje složitý a bohatě strukturovaný fenomén, ve své podstatě velmi blízký postoji. Postoje jsou na rozdíl od spokojenosti stálejší, pevněji zakotvené a propojené do větších trsů (Rymeš, 1998).

T. Kollárik (1986) rozlišuje spokojenost v práci a spokojenost s prací. První je obecnější a odkazuje na rysy osoby, které se vztahují k pracovním podmínkám. Spokojenost s prací je specifitější pojem a týká se pracovních úloh, nároků na jejich plnění, odměny, prestiž, apod. Pokud je jedinec spokojený s některými důležitými



aspekty práce, je pravděpodobnější, že bude spokojený i s jinými. To vede k úvaze o existenci obecného faktoru pracovní spokojenosti, který má vazby k pracovním podmínkám a k rysům osobnosti. Z pracovních podmínek se ukazuje význam stylu řízení, strukturovanost úloh či instrumentality situací (tzn., do jaké míry slouží situace jako prostředek k dosažení vysoce hodnotného cíle). Jaké pracovní podmínky vedou ke spokojenosti, závisí, mimo jiné, i na osobnosti – na motivaci, individuálních potřebách jedince, sebedůvěře, self-efficacy apod. (Nakonečný, 2005).

Faktory pracovní spokojenosti jsou tedy velmi početné a různorodé. Za nejdůležitější faktor se považuje pracovní úspěšnost, protože je významným zdrojem sebehodnocení. Kromě samotné míry úspěšnosti je důležité, čemu jedinec přisuzuje příčiny úspěšnosti či neúspěšnosti, tedy atribuce (Nakonečný, 2005). Význam jednotlivých faktorů je proměnlivý a závisí na okolnostech, které jsou dané specifikami práce v určitých oblastech společenské praxe, dále specifikami jednotlivých profesí a prostředí a konečně individuálními specifikami v závislosti na osobních preferencích (Rymeš, 2003). Dalo by se očekávat, že vysoká pracovní spokojenost je přímo úměrná pozitivnímu pracovnímu chování. Ve skutečnosti je tento vztah o mnoho komplikovanější. Ukazuje se, že pracovní spokojenost souvisí s nižší absencí a nižší fluktuací (Rymeš, 2003).

V kontextu práce jsou úzce propojené motivace, spokojenost, adaptace a identifikace (Rymeš, 1998). Identifikace s prací značí „úroveň psychického vztahu člověka k vykonávané činnosti, přijetí této činnosti za svou“ (Rymeš, 2003, s. 93). Odráží se v ní přesvědčení, že vykonaná práce přináší uspokojení a naplnění a je součástí smyslu života. Identifikace s prací se dá chápat trojím způsobem: jako postoj, dále jako vnitřní zážitkové zaujetí prací, tvořené shodou práce se zájmy člověka, možností využívat svoje schopnosti, pozicí mezi spolupracovníkem nebo možností kariéřního postupu, a také jako hodnota v individuální hierarchii hodnot. Vytváří se souhrou faktorů pracovních, osobnostních a sociálních. Identifikaci s prací příznivě ovlivňuje práce rozmanitá, stimulující, relativně autonomní, se zpětnou vazbou o příběhu i výsledcích činnosti a s možností participace na rozhodování. Z osobnostních faktorů má pozitivní účinek silná potřeba osobního rozvoje, výrazné postavení práce v hierarchii hodnot a vyšší věk.

Sociální zdroje spočívají v přijetí cílů organizace, úspěchu v práci, oceňované pozici člověka a skupinové práci. Existuje tendence, že osoby identifikované s prací

jsou výkonnější, iniciativnější a více ochotné ke spolupráci, avšak tento předpoklad není zatím jednoznačně empiricky potvrzený (Rymeš, 2003). Identifikace s organizací má v podstatě shodné osobnostní a sociální faktory jako identifikace s prací, ale nejsou nutně totožné. Pracovníci mohou být víc oddaní práci než organizaci, která ji poskytuje, což platí zvláště pro vzdělané a kvalifikované pracovníky (Armstrong, 2007). Identifikace s organizací, nebo zaměstnanecká loajalita, vyjadřuje uznávání a přijetí hodnot a cílů organizace, ochotu vynakládat značné úsilí ve prospěch organizace a přání být jejím členem (Rymeš, 2003). Dodnes jsou pozorovatelné změny ve vztahu k práci v závislosti na pohlaví. Muži jsou v práci víc angažovaní, mají větší zodpovědnost, průměrně víc podřízených a jsou výrazně lépe placeni za svoji práci, také jsou spokojenější než ženy (Matoušek, 1997).

Množství a kvalita práce vykazuje interindividuální a intraindividuální rozdíly v závislosti na souhře působících činitelů. Na straně osobnosti je významná motivace pracovníka, která je zdrojem jeho aktivity a záměrného konání. Pracovní činnost by měla být současně dostatečně podložena jeho odbornými předpoklady. Motivační úroveň a odborná úroveň reprezentovaná schopnostmi, znalostmi, zručnostmi a zkušenostmi, jsou v interdependentním vztahu, kdy jedna úroveň podporuje rozvoj druhé. To všechno se odehrává v kontextu ekonomických, technických, sociálních a organizačních činitelů (Růžička, 1992).

#### **4. 2. 1. 1. Definice pracovní role**

Dle Armstronga (1999) pracovní role vyjadřuje dynamickou stránku pracovního zařazení. Jde o očekávaný standard jednání zaměstnance, vyplývající z jím zastávané pracovní pozice.

Pracovní role je na jednu stranu určitou objektivizovanou normou, standardem, který je spojován s konkrétní pracovní pozicí (ne s pracovníkem) a na druhou stranu má výrazně subjektivní obsah – je dán subjektivními představami a očekáváním řady rozdílných subjektů a navíc její zvládnutí bývá individuálně odlišné.

V podstatě je pracovní role úloha, kterou lidé při vykonávání práce hrají. Roli lze tedy charakterizovat výrazy vztahujícími se k chování. Často se pojem pracovní role zaměňuje za pojem pracovní místo. Existuje však několik rozdílů, které tyto pojmy od sebe oddělují.

„Pracovní místo se skládá ze skupiny určitých úkolů a povinností, které je třeba splnit, aby byla práce úspěšná nebo se dosáhlo konečného výsledku. Vedle toho pracovní role charakterizuje úlohu, kterou lidé hrají ve snaze dosáhnout svých cílů tím, že kvalifikovaně a pružně pracují v souladu s cíli organizace, její strukturou a procesem. Role popisuje spíše výstupy, výsledky, vztahy a typy chování než přesné konkrétní soupisy úkolů vykonávaných jejich držitelem.“ (Armstrong, 2001, s. 321).

Pracovní místo je tedy místo jedince v organizaci. Je to nejmenší prvek organizační struktury představuje zařazení jedince do organizační struktury a zároveň mu přikazuje určité úkoly a odpovědnosti, přiměřené jeho schopnostem. S pracovní rolí také úzce souvisí pojem obsah práce. Obsah práce nebo-li pracovní náplň, zahrnuje množství a typy úkolů, jejich složení a propojení. (Koubek, 2001).

Praxe se spíše přiklání k rolím, k analýze rolí a profilům rolí, než k pracovním místům, k analýze pracovních míst a popisům pracovních míst. Tyto pojmy už nejsou v oblibě, protože mají sklon k tomu být preskriptivní, omezují flexibilitu a nezaměřují se na výsledky nebo schopnosti potřebné k jejich dosažení. Dle Armstronga (2001, s. 322) se klade důraz na profily rolí, „protože se orientují na výkon, výsledky a požadavky, na znalosti a dovednosti a jsou tak v souladu se současným zdůrazňováním vysoce výkonné práce, výsledků a schopností.“

Podle Musila (2004) je pracovní role typicky rolí získanou díky profesní přípravě a pracovnímu zařazení na určité pracovní pozici. Pro přijetí role je třeba, aby byl pro daného jedince její obsah přijatelný a proveditelný a současně aby měl vyjasněný význam této dílčí role pro naplňování svých dalších životních rolí.

Formálně definovaná pracovní role je tedy soubor činností, výsledků, vztahů či typů chování, které jsou písemně či slovně formulované, a jsou jako takové vnímány pracovníky těchto rolí. Za skutečnou pracovní roli považují skutečné činnosti, výsledky, vztahy či typy chování, které držitel pracovní role reálně vykonává ve své každodenní praxi.

#### **4. 2. 1. 2. Vztah formálně definované a skutečné pracovní role**

Profesionální role vychází ze sociální role a spadá do skupiny rolí získaných. V průběhu socializace dospělého jedince, přípravy na jeho profesi, se vytváří soubor pravidel a vzorců chování, které odpovídají dané profesionální roli.

Tomu odpovídá i další definice role: „Role je schéma potřeb, názorů, cílů, postojů, hodnot a činností, které by měly podle očekávání příslušníků společností charakterizovat typického představitele určité pozice.“ (Geist, 1992, s. 348). Každý jedinec ale následně subjektivně interpretuje očekávání jeho okolí a výsledkem je jeho osobní, specifické pojetí dané role. (Keller, 2002). Toto konkrétní pojetí může následně zpětně ovlivňovat očekávání okolí s danou pozicí spojené.

Salaman (1979) uvádí, že v organizacích můžeme odlišit pracovní role, které jsou vysoce strukturované, značně specifické a role vysoce komplexní s nízkou mírou strukturovanosti umožňující značnou míru svobody rozhodování a velkým množstvím pravomocí.

U vysoce strukturovaných a specifických rolí jsou pracovníci v plné míře řízeni svými nadřízenými a jejich design je rozpracován do nejmenšího detailu, včetně stanovení výstupního produktu a metod a technik, které vedou k jeho vytvoření. S takovou pracovní rolí se pojí prakticky nulová autonomie v rozhodování. Tyto pracovní role jsou podrobovány velmi silné kontrole, která podle Salamana (1979) plyne z nedůvěry nadřízených k vykonavatelům těchto rolí. Prostor pro rozdílnost mezi formálně definovanou pracovní rolí a tím, co pracovník skutečně v každodenním pracovním procesu vykonává, je tedy minimální. Tento koncept je ovšem značně limitující pouze na role, které jsou charakteristické nízkou mírou svobody v rozhodování. Právě u těchto velmi přesně vymezených rolí je rozdíl mezi formálně definovanou a skutečnou pracovní rolí velmi malý. Nelze tedy předpokládat, že její pracovníci budou vnímat.

Pracovní role s vysokou mírou svobody v rozhodování jsou charakteristické nízkou mírou strukturace a diferenciací, kdy značná část pracovních rozhodnutí, včetně pravidel, metod a technik užívaných v rámci pracovní role je ponechána na uvážení jejich držitelů. Rovněž ve vztahu nadřízený - podřízený je ponechán značný prostor pro vyjednávání. Vztah je také charakteristický důvěrou nadřízeného ve schopnost podřízeného pracovníka správně se rozhodnout. Právě u těchto typů pracovních rolí lze předpokládat rozdílnost mezi formálně definovanou pracovní rolí a její skutečnou podobou, kterou pracovníci mohou vnímat jako nesouladnou.

Musil (2004) také zmiňuje, že podmínkou přijetí role v organizaci pracovníkem není jen vymezení jejího obsahu (úkolů, činností, pravomocí), ale také

vyjasnění významu této dílčí úlohy pro naplnění životních rolí. Identifikace s rolí uvnitř dané organizace je podmíněna sladěním s rolí člena rodiny, aktéra trhu a spotřebitele, občana obce.

#### **4. 2. 1. 3. Vymezení učitelského povolání**

K zamyšlení stojí otázka, co je vlastně na problematice práce učitele tak zvláštní? Je to povolání. Vyučovat žáky, vychovávat je a být i etickým vzorem, je práce velmi namáhavá a zdaleka ne každý je schopen ji vykonávat. Je to druh práce, který se chápe jako určité poslání. Učitel musí mít jakýsi nevysvětlitelný potenciál se rozdávat. Tuto práci nebere jen jako zaměstnání.

Rozdíl mezi povoláním a zaměstnáním je ten, že zaměstnání je vykonávání práce hlavně z důvodu ekonomického, tedy pro obživu dotyčného jedince. V povolání jde jedinci především o to, aby se rozdal pro druhé, nepracuje jen pro peníze. Tak si zřejmě můžeme vysvětlit problém malého finančního ohodnocení učitele.

Termín učitel používáme jako označení pro pracovníky, jejichž činnost je přímo spjata s realizací edukačních procesů ve školním prostředí. Termín edukátor pokrývá obecně jak učitele v tomto smyslu, tak všechny jiné profesionály realizující nějaké edukační procesy v mimoškolním prostředí (instruktoři, mistři odborné výchovy, školitelé v rekvalifikačních kurzech, pedagogové v nápravných zařízeních aj.).

Úspěch a neúspěch výchovného působení závisí do značné míry na učitelích a ostatních pedagogických pracovnících. Z tohoto hlediska je důležitá otázka: jaký má být učitel, které vlastnosti osobnosti jsou příznivé a které naopak nepříznivé pro výkon učitelského povolání?

Psychické vlastnosti důležité pro učitele poznáme - podobně jako vlastnosti požadované v jiných povoláních - rozbořením jeho úkolů, požadavků na něho kladených a jeho činností, zvláště obtížných, kde se projevují problémy a nedostatky, srovnáváme začátečníky a zkušené pracovníky, učitele s lepšími a se slabšími výsledky, zkoumáme vývoj učitelů, jak se učí zvládnout obtížné úkoly a problémy. (Čáp, 2001). Posoudit kvalitu učitele je velmi subjektivní.

Množství a složitost úkolů a požadavků kladených na učitele vedou k všestrannosti a různorodosti jeho činností i v požadavcích na jeho psychické vlastnosti. To je pozitivní moment a mnoha mladým lidem se líbí na učitelském povolání právě to, že je to práce “rozmanitá“, “nejednotvárná“. Zároveň tím je dána značná náročnost a obtížnost tohoto povolání. Na jedné straně povolání učitele souvisí s profesemi vědeckých pracovníků (nebo umělců, techniků, apod. podle druhu učebních předmětů), předpokládá příslušné vědomosti a dovednosti, ale také schopnosti, zájmy i některé rysy osobnosti ovlivňující průběh i výsledek výchovně vzdělávacího procesu. Je to zejména tvořivost, pedagogický optimismus, takt, klid, zaujetí, zásadový morální postoj, hluboký přístup k žákům, přísná spravedlnost. Při zkvalitňování výchovně-vzdělávacího působení i při dalším rozvoji pedagoga je důležitá sebereflexe.

Podmínkou úspěšné výchovy je také učitelovo všeobecné a odborné vzdělání, současně i hluboké pedagogické vzdělání, praktické pedagogické, didaktické a metodické dovednosti a návyky - zde hrají významnou roli dovednosti komunikativní, organizační a rétorické.

Pedagogický pracovník ve výchovně - vzdělávacím procesu nepůsobí většinou izolovaně, ale v rámci celé skupiny učitelů a dalších pedagogických pracovníků. Požadavky, které klademe na jednotlivce, platí samozřejmě i pro celé pedagogické kolektivy. Na pedagogické kolektivy jako celky se v plné míře vztahují náročné požadavky morální, odborné, pedagogické i charakterové. V kolektivním působení se pozitivní kvality jednotlivce buďto umocňují, anebo – pokud tyto kvality nejsou v kolektivu jako celku dostatečně zabezpečeny – naopak oslabují nebo přímo paralyzují.

Na druhé straně povolání učitele souvisí zároveň s profesemi, ve kterých je podstatný styk s lidmi, zejména s mladými. To předpokládá opět specifickou motivaci, specifické schopnosti a dovednosti ve styku s lidmi, v jejich poznávání, působení na ně, organizování a řízení jejich činnosti.

#### **4. 2. 1. 4. Osobnost učitele**

Jedním ze základních problémů pedagogické teorie je pedagoga osobnost, neboť na jeho kvalitách morálních, odborných i pedagogických závisí celý výchovně-vzdělávací proces. Pedagogická teorie se snaží odhalit, klasifikovat a hodnotit

významné stránky pedagogovy osobnosti. Opírat se může o cenné podněty v dílech pedagogických klasiků Komenského, Pestalozziho, Lindnera a dalších.

Mezi základní pedagogické kvality pedagogické osobnosti patří úspěšná výchovně-vzdělávací činnost, která klade požadavky na jeho hodnotovou orientaci, na jeho vzdělání všeobecné i odborné, na jeho pedagogickou zkušenost i na jeho některé osobnostní rysy a charakter.

Pedagogova hodnotová orientace je podmínkou účinné výchovy a musí být spjata s jeho kvalitním vzděláním, jehož základem je: hluboké všeobecné vzdělání a filozofický, politický, vědecký a kulturní rozhled. Požadavek kvalitního všeobecného vzdělání v základních vědách, uměleckých i technických oborech je podmíněn okolnostmi. Žádáme-li všeobecné vzdělání po žácích - a o to moderní výchova usiluje, neměli by se žáci u svých pedagogů setkávat s jednostrannou a úzce odbornou vzdělanostní orientací. Při vyučování kterémukoliv oboru nerozvíjí učitel žáky jenom v dané disciplíně, ale ovlivňuje celou jejich osobnost, v tomto směru má jeho široký vzdělanostní profil významnou úlohu a je předpokladem plného výchovného působení (Jůva, 1997).

Pedagogova osobnost má na vyučovací a výchovné práci rozhodující úlohu. Předpokladem kladného vlivu na žáky je autorita učitele a působivost jeho osobnosti. Autorita je přitom značně závislá na jeho společenské a odborné pověsti, na jeho charakterových a morálních vlastnostech a řídicích schopnostech. Pedagog imponuje žákům především kladným a spravedlivým postojem k nim, teprve pak svými znalostmi a pracovními schopnostmi, klidem a objektivností. Pro svého oblíbeného učitele žáci často vykazují zvýšené pracovní úsilí. (Kohoutek, R. a spol., 1996).

Byly také shledány vazby mezi odborností učitele a kvalitou jeho klasifikace. Odborně zdatnější učitel může lépe rozpoznat kvalitu vědomostí a dovedností jednotlivých žáků, a proto i přiměřeněji klasifikuje.

Prokázalo se, že s délkou praxe se zpravidla zvyšuje odborná úroveň učitelů. Přitom muži jsou na tom s odbornou kvalifikací dosaženou dalším prohlubováním vědomostí obvykle lépe než ženy. Odborná úroveň každého jednotlivce se odráží v jeho postavení v pedagogickém sboru.

Pokud se zaměříme na pohlaví učitele - většina výzkumů potvrzuje, že úspěšnějšími učiteli jsou zpravidla muži. Byla také prokázána souvislost mezi

pohlavím učitele a interakcí učitele s žáky i vliv pohlaví učitele na typ jeho pedagogického působení. Jsou úspěšní právě proto, že si více než ženy v jednání s kolegy i ve vztahu k žákům zachovávají větší profesionalitu?

Muži mají vyšší emocionální stabilitu, u učitelek jsou uváděny vyšší ukazatele deprese, jsou více úzkostlivé, což je přivádí nečistota k nežádoucím ryze dominantním formám chování. Obě pohlaví by měla být zastoupena v pedagogických sborech mnohem vyrovnaněji, než je tomu doposud. Feminizace porušuje rovnováhu výchovného vlivu. Nejvíce jsou tím postiženi chlapci, protože si mohou obtížněji osvojovat typicky mužské vlastnosti.

#### **4. 2. 1. 5. Identita učitele**

Bačová (2003) vymezuje identitu jako „definování a sebedefinování osoby“ a jako „celostnost mentální stránky lidské bytosti.“ Je to tedy individuální pojetí sebe jako osoby a jako člena lidského společenství a zároveň jedinečný a neopakovatelný obraz lidského jedince.

Identita je individuálním vyjádřením autenticity, integrity, kontinuity, relativní stability v čase, odlišnost od druhých a stejnost s lidským druhem, také zachycuje význam, který člověk připisuje svému životnímu příběhu (Bačová, 2003).

Rozdíl mezi rolí a identitou je v tom, že identita je subjektivní mínění spojené se zastávanou pozicí, zatímco role je souborem sociálních očekávání (Overall & Stryker, 1987, 1989, cit. dle: Pasley, Futris & Skinner, 2002). Role je tedy vyjádřením stanoviska společenství k dané sociální pozici, zatímco identita je vyjádřením subjektivního a individuálního stanoviska k těmto.

Kost (2001) vnímá roli jako základ identity, jako předepsaná očekávání, které jedinec bere při formování vlastní identity v úvahu. Role otce v tomto pojetí tedy tvoří základní rozměr toho, co znamená „být otcem“. Bačová (2003) pojímá vztah role a identity v trochu jiném úhlu. Tvrdí, že „identity jsou zvnitřněné role“. V tomto světle je obsah identity totožný s rolí, a to do té míry, do jaké jedinec roli považuje za relevantní k vlastní situaci a osobě.

Identitu tedy lze chápat jako subjektivní vztahování se k více či méně konkrétní pozici, kterou jedinec zastává, nebo by zastávat chtěl. Role je proti tomu



jakýsi společensky konstruovaný návod, soubor očekávaných akcí či postojů jedince, který se k dané pozici váže. Určitou roli jedinec může či nemusí svým chováním či postoji naplňovat, pokud se tato role neslučuje s jeho identitou, tedy nezapadá do jeho pojetí.

Vlivným konceptem na poli identity je teorie identity, kterou se vysvětluje mnohé rodičovské chování (McBride et al., 2005). Podle této teorie je Já tvořeno mnoha identitami, strukturovanými rolemi a vztahy, uspořádanými podle významnosti do určitého tvaru (Fox & Bruce, 2001). Celková identita osobnosti se tedy skládá z mnoha struktur, tvořených rolemi a na ně navazujícími rolovými identitami (Bačová, 2003). Jakým způsobem jsou tyto struktury v celkovém konceptu Já uspořádány, je dosud předmětem zkoumání. Některé teorie mluví o centrálnosti a perifernosti rolí a identit, jiné o sloupci hierarchizovaných rolí a identit, další popisují toto uspořádání jako koláč rolí a identit (Fox & Bruce, 2001). Identita tedy zřejmě není jednou celistvou jednotkou, ale jedná se o komplexní soubor mnoha dílčích identit jedince, strukturovaný podle individuální významnosti v daném životním období. Ty identity a role, které jsou zvláště významné v životě člověka, jsou centrálnější, v hierarchickém modelu jsou na vyšších stupních.

Teorie identity se zaměřuje také na to, jak se člověk učí rolím, jak je přebírá a formuje a jak si k nim tvoří závazek. Závazek určuje, jak centrální jsou tyto role pro celkovou osobní identitu. Závazek k dané roli se projevuje v „rozhodnutích a v chování, které zahrnují investování zdrojů, jenž jsou spojené s touto identitou“ (Fox & Bruce, 2001).

Důležité je poukázat ještě na jeden významný prvek identity a tím je její procesualnost. Sociální sebedefinování totiž podle Bačové (2003) nemá jen stránku obsahovou, ale i procesualní. Identita je kognitivní systém otevřený vlivům okolí a mění se podle měnících se podmínek, pozic a situací, do kterých se člověk dostává. Identitu tedy, v rámci této perspektivy, lze pojmout jako stále se měnící. Identita není statickou charakteristikou osobnosti, ale stálým procesem subjektivního vztahování se k množství podnětů, pozic a rolí, se kterými se jedinec setkává.

S profesí učitele jsou trvale spojeny odlišné druhy očekávání. Tato očekávání vytvářejí segmenty rolí s vysokou mírou pravděpodobnosti konfliktů mezi těmito rozpornými požadavky z „vnějšího světa“. Něco jiného od učitelů vyžadují nadřazené

orgány (ředitel, inspekce, školské úřady), odlišná očekávání mají rodiče a „přátelé školy“, jejichž zájmy často „obhajují“ i masové sdělovací prostředky, zcela specifická očekávání mají zákyně a žáci. Obecné pravidlo říká, že pokud učitel bude příliš vyhovovat požadavkům jedné z těchto skupin, může se vzápětí dostat do rozporů a konfliktů se skupinou jinou (Havlík, Kořa, 2002).

#### **4. 3. Rodina**

Rodinu lze definovat jako základní společenskou jednotku, jejíž primární funkcí je zachování lidstva. Rodina je tvořena rodiči, jejich dětmi, někdy prarodiči, a tato rodinná struktura je základní článek společnosti. Kromě biologické hodnoty má i vysokou hodnotu společenskou. Členové rodiny jsou spojeni společným soužitím, vzájemnou morální odpovědností a vzájemnou pomocí. Z hlediska socializace je rodina skupinou primární, jejíž život je charakterizován specifickým spojením biologických, hospodářských, morálních, psychologických, právních a jiných procesů, v nichž se jednotlivé funkce realizují. Za základní jsou považovány funkce reprodukční, ekonomická, výchovná, socializační a ochranná. Konkrétní podoba rodiny, její velikost a funkce je závislá na společenských podmínkách v dané sociální struktuře.

Rodina vytváří specifické socializační a výchovné prostředí pro děti. Děti zde získávají hodnotovou orientaci, která je bude provázet po celý jejich další život. Rodina pečuje o zdraví, výživu a kulturní návyky svých členů, předává jim kulturní dědictví, vštěpuje jim morální postoje, ovlivňuje své členy politicky, charakterově i esteticky, koriguje jejich jednání a chování, v neposlední řadě je také chrání a podporuje. Sociologie definuje rodinu jako sociální skupinu primární, neformální, představující první prostředek socializace, což je začleňování člověka do společenských vztahů, osvojování a chápání společenských rolí.

Rodiče pro své děti vytvářejí počáteční společenské prostředí. Je to prostředí, kde se dítě učí soužití s druhými osobami, dostává první podněty od těchto osob, napodobuje je a v každodenním styku se učí s nimi zacházet.

Rodina má také jedinečné postavení, co se týče uspokojování základních psychických potřeb dítěte a je modelem mezilidských vztahů, které si dítě ponese dál do života a jímž bude poměřovat všechny vztahy další, do nichž samo vstoupí

(Dunovský, J.; 1986, str. 18). Uspokojování základních psychických potřeb není jednostranný proces - jen od rodičů k dítěti - ale probíhá i v opačném směru, tj. od dětí k rodičům. Děti tedy svou existencí a svým soužitím s rodiči stejně tak přirozeně a účelně uspokojují psychické potřeby svých dospělých vychovatelů.

V obecném povědomí dnešního člověka je rodina společně žijící malá skupina lidí spojená pokrevními svazky a úzkými citovými vazbami. Rodina se však v průběhu dějin vyvíjela a s ní se měnilo i postavení jednotlivých členů rodiny.

Podle P. Říčana je rodina "intimní vztahový systém vyznačující se časoprostorovým ohraničením, jeho členové utvářejí svůj život především v privátním prostoru, z něhož jsou vyloučeny jiné osoby". Rodina je vytvořena na základě vzájemných závazků a společných cílů, jež "nemusí být výslovně formulovány a tím méně institucionálně stvrzeny". K dalším znakům rodiny patří časoprostorové ohraničení a jeho relativní trvalost. Za těchto podmínek vzniká psychická, především emoční intimita (Říčan, P.; 1991, str. 38-47). C. Whitaker chápe podle I. Plaňavy rodinu jako "integrovaný celek, charakterizovaný generační separací rodičů od dětí, přičemž zdravá rodina se vyznačuje flexibilitou v rozdělení moci, pravidel i rolí a operuje jako otevřený systém vztažený k širší rodině i okolnímu světu" (Plaňava, I.; 1994, str. 4) .

Rodinné prostředí by mělo poskytovat v dostatečném množství a kvalitě mnohostranné podněty, ideálem je harmonické prostředí, ale současný stav rodinného prostředí tomuto ideálu často neodpovídá. Odborníci hovoří o krizi rodiny. Rodiče mají stále méně času na své děti i prarodiče, v životě rodiny převládají materiální hodnoty a někdy i starosti. Ubývá společných činností a prožitků. Skladba rodin je dvougenerační, trendem je jedno dítě, model dvou dětí v rodině je opouštěn. Dochází k vnitřním i vnějším změnám ve struktuře rodiny. V českých rodinách se objevuje dlouho neexistující problém nezaměstnanosti některého z jejích členů. Vyskytuje se mnoho rodinných problémů, včetně vysoké rozvodovosti.

K základním tématům sociologie rodiny patří zkoumání rodinných funkcí. Funkce rodiny jsou většinou chápány jako úkoly, které plní rodina jednak vůči svým příslušníkům, ale také ve vztahu ke společnosti. Složitě a stále se vyvíjející podmínky života společnosti jsou také podmínkami pro život rodiny, a proto je představa nezávislosti rodinného života na společenském dění nereálná.

Vymezení funkcí rodiny není nijak snadné. Manželství a rodina totiž plní mnoho funkcí, které se navzájem ovlivňují a podmiňují, prolínají se jedna s druhou. Kvalitní plnění funkcí rodiny nezáleží na vzdělání členů rodiny ani na majetku a bohatství rodiny. Kvalitní plnění těchto funkcí však záleží na tom, jak jsou mladí lidé připraveni pro manželství a rodinné soužití, co si odnášejí do života ze svojí původní rodiny. Je tedy pochopitelné, že různí autoři k těmto funkcím přistupují odlišně a různě je nazývají a člení. Například český sociolog rodiny Inocenc Arnošt Bláha uvádí tři základní funkce, funkci vzájemného soužití rodičů, výchovnou funkci a funkci socializační (Bláha, I., A.; 1968, str. 156).

Jako každá jiná skupina ovlivňuje i rodina (všechny své příslušníky především povahou meziosobních interakcí. Jinak řečeno atmosférou, klimatem a stylem aktivit.

Důležitým konkrétním projevem těchto interakcí je styl výchovy. (Řezáč, J.; 1998, str. 197). Nevhodný styl je příznačný nenáročností, direktivitou, citovým chladem, minimem tvořivosti, vnější motivací (donucování, manipulace) a nedostatečnou stimulací. Pro nevhodný styl výchovy bývá také příznačné neadekvátní očekávání rodičů ve vztahu k dítěti. Relativně adekvátní styl výchovy bývá charakteristický převahou náročnosti, ale nedirektivnosti, citovostí, tvořivostí a akcentem na vnitřní motivaci dítěte, přiměřenou stimulací aktivit dítěte a celého jeho osobního růstu).

Styly rodinné výchovy bývají vymežovány různě. Za zmínku stojí například styly: nejednotný přístup, povolný přístup, nedůsledný přístup, podplácející přístup, skleníkový přístup, puntičkářský přístup, přístup zanedbávající, přístup autoritářský či přístup perfekcionista. Různé styly výchovy pak tedy mají vliv například na to, jakým způsobem se dítě dokáže zapojit do školního kolektivu, vycházet s autoritami či jaký má přístup ke vzdělávání.

#### **4. 3. 1. Role v rodině – role matky a otce**

Rodičovské role jsou důležitou součástí identity člověka. Narozením dítěte člověk uspokojuje mnohé psychické potřeby a ztotožňuje se s ním, jeho kvality chápe jako své vlastní. Rodič je tedy s dítětem citově svázán, má k němu nějaké povinnosti a dítě z druhé strany ovlivňuje i identitu rodiče „Důležitou součástí identity dospělého člověka je rodičovská role. Narození zdravého dítěte utužuje i trvalou vazbu rodičů.

Gjuričová a Kubička (2003) uvádí, že se setkáváme u laiků, ale i u praktiků v pomáhajících profesích s pojmy rodinných rolí, především mužské a ženské role, otcovské a mateřské.

Podle Plaňavy (2000) koncept identity mužů a žen vychází z toho, že muži a ženy jsou v podstatě stejní a rozdíly v chování, hodnotových preferencích, prožívání i jednání jsou utvářeny výlučně vlivy či tlakem výchovy, převládajících norem a očekávání.

Dalším autorem, který se zabývá rolami je Delaroche (2000). Upozorňuje na to, že role jsou zaměnitelné. Pokud se zeptáte dítěte, kdo doma velí, odpoví vám „rodiče“, aniž by rozlišovalo otce od matky. Otec už není jediným, kdo ztělesňuje ideální hodnoty. Nejčastěji už funguje jako druhá matka, jako pomocná matka.

Gjuričová a Kubička (2003) ve své knize Rodinná terapie poukazují na to, že ženy a muži plní v moderní rodině odlišné funkce, které se vzájemně ale doplňují. Mužské role jsou racionální a instrumentální, muži zabezpečují rodinu hmotně, starají se o vztah rodiny a širší společnosti, zprostředkují sociálně daná omezení dětem, ženské role jsou emocionální a expresivní, jejich úkolem je zabezpečovat příznivé emoční klima a každodenní péči, dávat dětem nepodmíněnou lásku. Toto funkční rozdělení rolí je nezbytné pro fungování moderní společnosti a pro její reprodukci.

Dítě potřebuje podle Brtníkové (1991) pro svůj rozvoj matku i otce, jejich společnou péči, která je pro dítě nejjistějším zázemím. I když jsou role obou rodičů funkčně odlišné, nacházejí spojení v rodičovské lásce a v péči, kde se harmonicky doplňují tak, aby dítěti připravovali co nejlepší život. Poukazuje hlavně na to, že vztah mezi rodiči je pro dítě prvním příkladem mezilidských vztahů a prvním příkladem vztahů lásky.

Vágnerová (2000) popisuje ve své knize Vývojová psychologie biologickou a sociální odlišnost u identity otce a matky. Role matky je spojena s větší proměnou vlastní osobnosti, která je dána již těhotenstvím. Dítě je v této době součástí její vlastní bytosti. Tato výlučnost přetrvává i po jeho narození a potvrzuje ji symbiotická vazba s malým kojencem. Zatímco identita otce je více sociálně podmíněna a její proměna je pozvolnější. Otcovskou i mateřskou identitu ovlivňují ve značné míře různé sociální normy, resp. mýty. Ty vymezují např. otce jako méně významného rodiče.

Matka je stále velmi dominantní osobou v rodině, pokud se jedná o výchovu dítěte, soudě podle aktivit, které s ním provozuje zejména ona. Její role se u některých aktivit oproti minulosti dokonce utužila - učení se s dětmi, chození do kina, divadla či jiné kulturní akce, čtení pohádek. (Průzkum veřejného mínění, 2005).

Matějček (1996) se zabývá tím, že otec je za normálních okolností pro dítě také přirozeným modelem mužské životní role a samozřejmou identifikační osobou, a to již nepochybně od sklonku kojeneckého věku. Vývoj této identifikace pak pokračuje přes věk školní, až do doby adolescence. Ztráta otce je tedy dítětem nepříznivě pocíťována v kterékoli podobě jeho socializačního vývoje.

Za normálních okolností se otec stává zvláště pro chlapce ve školním věku vedoucí osobou v řadě sociálních funkcí (tělesná aktivita, sport, rukodělné práce, speciální dovednosti a zájmy, uvedení do světa práce, do přírody, do techniky aj.).

Postoje veřejnosti jsou dost konzervativní, pokud se jedná o role matky a otce. Potvrzuje se, že matce je stále připisována role pečovatelky a otci role živitele. Ženy jsou ve svých postojích ještě o něco konzervativnější než muži, jedná-li se o jejich úlohu ve výchově a po rozvodu. Těmito dvěma postoji demonstrují, že se považují za důležitějšího činitele ve výchově dítěte ve srovnání s muži (Průzkum veřejného mínění, 2005).

Rozdíl obsahu mužské a ženské role není dán jen biologicky, ale sociálně. Každá společnost má určité stereotypy, které se očekávají, vymezují například to, jak by se měl chovat chlapec a jak dívka, jak by měli vypadat atd. To je třeba respektovat a řídit se tím, jinak se společnost bouří, např. odmítáním.

Dnešní muž musí podle Brtníkové (1991) obstát nejen po stránce tělesné připravenosti, ale má umět všechno, co se po něm žádá jak v zaměstnání, v rodině i mimo ni. Má být milujícím synem svých rodičů, přitažlivým milencem, dokonalým manželem, příkladným otcem a vzorným pracovníkem. Jsou muži, kteří se snaží těmto požadavkům vyhovět a zvládnout všechny situace, avšak jsou i jiní, kteří s potěšením vyslechnou, co všechno mají, musejí a co by měli. Tito muži přežívají obvykle déle, nedostávají se tolik do konfliktů s okolím ani se svým svědomím. Nejsou však také kladně hodnoceni a bývá jim to lhostejné. V chování mužů jsou značné rozdíly, podmíněné mnoha okolnostmi, například povahovými vlastnostmi, výchovou, prostředím, temperamentem apod.

Brtníková (1992) uvádí, že muži jsou na rozdíl od žen založeni více racionálně, zatímco u žen převládá spíše emocionální stránka. Není to tak vždy, obě stránky se mohou prolínat.

Žena se seznamuje se svými rolemi a posláním postupně, a také je postupně přijímá a nahlíží do jejich obsahu. Přijímá své úkoly v době dospívání i dospělosti. V tomto období plní nejdříve roli partnerky, posléze matky. Matka je dítěti první učitelkou, vychovatelkou i přítelkyní. Přijímá i role další, kterým se musí mnohdy přizpůsobovat (Brtníková, 1992). Žena klade větší důraz na city než muž. Pro své jednání nepotřebuje dlouhé úvahy, jedná spíše pod vlivem okamžiku. Plně a ráda se podílí na problémech člověka, který ji zajímá, kterého vychovává, kterého miluje, se kterým žije. Pro rozvoj své osobnosti a pro naplnění svého života potřebuje přítomnost člověka, jehož životem by mohla žít, jehož problémy by mohla chápat a spoluprožívat, ale i pomáhat řešit. Její způsob myšlení je většinou citově podmiňován, usměrňován a řízen (Brtníková, 1992).

Brtníková (1992) poukazuje také na to, že žena rozumí mnoha jevům, aniž je dokáže správně zdůvodnit a vysvětlit. Vnímá je svými city, svou intuicí, svou ženskostí. Je schopna okamžitě jednat, zejména jde-li o zdraví dítěte, o lásku, o její intimní život, o právo člověka. Je si vědoma, že její štěstí nebo neštěstí spočívá také v tom, jak umí uplatňovat své ženství. Žena vždy nedokáže tak upřímně odpouštět jako muž. Její vztahy k mužům jsou složité a k ženám ještě složitější.

Vlastností považovaných za charakteristicky ženské je mnoho. Brtníková (1992) uvádí např. citlivost, pasivitu, nedostatek abstraktních zájmů, větší intenzitu v osobních vztazích, větší vnímavost, oddanost, taktnost, ale i marnivost, sklon k závidění, žárlivost a zákeřnost, plachost, ostýchavost, stydlivost, ale i soucitnost a věrnost. Tyto vlastnosti nemusí mít samozřejmě ve stejné míře všechny ženy.

Brtníková (1992) také uvažuje o tom, že dějiny ukazují vývoj povahových vlastností a schopností mužů, ale i toho jak se přizpůsobují světu, ve kterém žijí. Někteří psychologové upozorňují na přílišné spojení současného muže s technikou. Dává prý výrazně přednost tomu, co s technikou souvisí, a proto je i prý citově nevyzrálejší. Tito psychologové tvrdí, že i proto muž často nedovede chápat potřeby ženy ani svých dětí. Dřívější rysy mužnosti, jako rytířskost, čestnost, ušlechtilost a velkorysost ustupují do pozadí. Současný muž je prý technizovaný, je to ideál, který

počítá především sám se sebou, nepotřebuje ostatní, je výrazný egoista, i když je chytrý a vzdělaný. Je však málo schopný se obětovat pro věci i pro druhé lidi. Obdobně se prý muž staví i k ženě a rodině. S tímto zdůvodněním avšak Brtníková (1992) nesouhlasí. Správně orientovaný muž, i když vývoj techniky uznává, a využívá ji, nezapomíná na emoční vlivy a je schopný přiměřeně citově reagovat. U těchto mužů existuje čestnost v jednání, schopnost obětovat se pro dobro a mír lidstva, v ženě vidí rovnocennou partnerku, má odpovědnost ke svým dětem, rodičům, spolupracovníkům a dalším, kteří pomoc potřebují nebo ji očekávají.

Moderní společnost je podle Maříkové (1999) plná dynamizmu. A tak se v průběhu jejího vývoje ženám postupně otevírá prostor pro seberealizaci i mimo rodinu. Muž je naopak stále více a častěji „vtahován“ do soukromé instituce rodina, aby zde plnil, anebo se alespoň spolupodílel na plnění některých rolí, jež byly dříve vyhrazeny pouze ženám. Tradiční doplnění rolí uvnitř rodiny je v moderní společnosti postupně narušováno. V každodenním životě to znamená, že role muže a ženy jsou v zásadě stále více zastupitelné, zaměnitelné a neměl by existovat ostrý předěl mezi mužskou a ženskou prací v rámci domácnosti.

#### **4. 4. Rolový konflikt**

Pod pojmem konflikt se rozumí „střetnutí dvou či více úplně nebo do určité míry navzájem se vylučujících či protichůdných snah, sil a tendencí“ (Křivohlavý, 2002, s. 17). Konflikty jsou přirozenou součástí života a zdá se, že v současnosti jejich počet stoupá. Podle psychologických charakteristik střetávajících se tendencí se rozlišují konflikty představ, konflikty názorů, postojů a zájmů (Hošek, 1997). V běžném životě jsou konflikty převážně smíšené a jejich rozdělení slouží k lepší orientaci (Křivohlavý, 2002).

Konflikty můžeme rozdělit podle počtu zúčastněných na intrapersonální, interpersonální, uvnitř skupiny a meziskupinové (Hošek, 1997). Intrapersonální konflikty jsou vnitřní osobní konflikty, kdy se do střetu dostávají neslučitelné tendence nebo cílové představy jedné osoby a staví subjekt před volbu. Interpersonální konflikty nastávají mezi dvěma lidmi, kdy jejich postoje, zájmy a motivy jsou ve střetu (Nakonečný, 1997).



Rolový konflikt je svojí podstatou převážně konflikt intrapersonální, ale může obsahovat i prvky interpersonálního (například rušivým vlivem do rodiny) či do skupinového konfliktu (jako je střet rodiny a pracovní skupiny) (Richterová, 2010).

Podle R. K. Mertona (1957) lze rozlišit několik konfliktů rolí:

- Konflikt mezi rolemi (člověk vykonává více rolí, které jsou nekompatibilní).
- Konflikt rolových očekávání (různí lidé mají vůči určité roli neshodná očekávání).
- Dvojznačnost role (nositel role si není jistý jejím obsahem).
- Já-role konflikt (nesoulad mezi kapacitou nositele role a kompetencemi potřebnými pro výkon role). (Merton in Matoušek, 2001).

Pro účely této práce se kapitola věnuje výhradně konfliktu mezi rolemi.

Konflikt mezi rolemi vzniká na bázi vícenásobných rolí. Vzájemný vztah mezi rolemi nemusí být nutně konfliktní, může být i podporující nebo obojaký. Zda-li vysoké požadavky role povedou k psychickému stresu, závisí kromě jiného na tom, zda dané role zastávají centrální pozici v sebepojetí jedince. Vícenásobné role mohou být zdrojem napětí a stresu, na druhé straně mohou být stejně tak pro jedince přínosné (Cook, 1994). Výhoda vícenásobných rolí spočívá v mnohonásobném odměňování a v pocitech kompetence. Být potřebný ve více oblastech činí život uspokojivým (Šolcová, 1996). Přínos vícenásobných rolí může dále spočívat například ve vyšším příjmu, sociální integraci nebo rozšíření osobních a sociálních příležitostí (Barnett, Hyde, cit. podle MacDermid, 2005).

Pro naši práci je podstatná oblast rodiny a zaměstnání. Rodina a zaměstnání jsou dva odlišné světy, které se neustále prolínají. Obě sféry jsou vzájemně propojeny časově, fyzicky i psychicky, ale zároveň odlišné v rozdílné kultuře, pravidlech, normách, hodnotách, myšlenkách, vzorech chování, rolích, členech a potřebách. Setkávání rodinné a pracovní sféry života však není prosté neustálých konfliktů a tenzí. Každá z těchto domén má různé potřeby a zájmy, které musí jedinec uspokojovat. V jednotlivých životních oblastech hraje jedinec určitou roli (nebo více rolí), od níž ostatní členové světa rodiny či zaměstnání očekávají určité chování. Pokud individuum očekávání zcela nenaplní, vznikají konflikty, napětí, nerovnováha mezi těmito oblastmi života. Ke zmírnění těchto negativních vlivů se jedinci pomocí

volby vhodných strategií (opatření) snaží o sladění a rovnováhu mezi rodinou a zaměstnáním.

Konflikt práce a rodiny se začal soustavně studovat v šedesátých letech dvacátého století v souvislosti s narůstající účastí žen na pracovním trhu. Kahn vymezil rolový konflikt jako současné působení tlaků z více oblastí, kdy vyhovění požadavkům z jedné oblasti stěžuje vyhovění požadavků v oblasti jiné. Goode vycházel z předpokladu, že jedinec disponuje omezeným množstvím zdrojů. Tedy pokud jedinec investuje více času, energie a podobně do jedné oblasti, zákonitě strádá zdroj v jiné oblasti. Požadavky určité role přesahují jedincovu kapacitu, a tak vzniká rolový konflikt, který Goode definuje jako vnímanou obtížnost v naplňování rolových očekávání (MacDermid, 2005).

V historii výzkumu konfliktu práce a rodiny se dají rozlišit tři přístupy. Tradiční teorii konfliktu práce a rodiny formulovali Greenhaus a Beutell, vycházející z Khanovy koncepce. Konflikt práce a rodiny se může podle autorů zakládat na čase, napětí nebo chování. Konflikt založený na čase spočívá v tom, že čas trávený aktivitami v jedné roli, nemůže být věnovaný aktivitám v jiné roli. Konflikt založený na napětí vyjadřuje interferující vliv napětí vzniklého v jedné roli na výkon v roli jiné. Pokud specifické vzorce rolového chování nejsou v souladu s požadavky jiné role, vzniká konflikt založený na chování (Greenhaus, Beutell, 1985).

Guteková a kol. (cit. podle Carlson, Kacmar, Williams, 2000) zjistili, že konflikt práce a rodiny má dva směry, buď práce zasahuje do rodiny, nebo rodina zasahuje do práce. Interferující vliv práce v rodinné sféře se projevuje, pokud jsou pracovní požadavky příliš vysoké a znemožňují osobě přiměřeně naplňovat požadavky v rodině. Naopak při interferujícím vlivu rodiny do práce (family-to-work conflict) osoba pod tlakem rodinných povinností neplní dostatečně pracovní úlohu. Obě tyto složky jsou úzce propojené, avšak odlišné dimenze. Dvojdimezní teorie konfliktu práce a rodiny je dobře empiricky podložená a má vlastní metodologii, a proto se ve výzkumu široce využívá.

Nejnovější přístup k pojetí rolového konfliktu představuje multidimezní teorie konfliktu práce a rodiny Carlsonové, Kacmarové a Williamsa (2000), která kombinuje oba výše zmíněné přístupy. Rozlišuje šest typů konfliktů práce a rodiny

v závislosti na zdroji (konflikt založený na čase, napětí nebo chování) a směru konfliktu (zasahování práce do rodiny nebo zasahování rodiny do práce).

Na vzniku konfliktu práce a rodiny se podílí mnoho faktorů, které zahrnují pracovní, nepracovní a osobnostní předpoklady. Z pracovních předpokladů se ukazují významná pracovní spokojenost a sociální opora v práci (Carlson, Perrewé, 1999), počet pracovních hodin, podíl na řízení, příjem, konflikt v pracovní roli a podporování práce na straně rodiny (Boyar a kol., 2008). Nepracovní předpoklady se týkají hlavně proměnných na straně rodiny, jako je angažovanost v rodině, rodinná spokojenost, rodinný stav, kvalita manželského vztahu, počet dětí, nároky rodičovské role, sociální opora ze strany rodiny, konfliktní role v rodině (Carlson, Perrewé, 1999; Boyar a kol., 2008).

Na straně osobnosti se za významné prediktory rolového konfliktu považují neuroticismus, svědomitost a přívětivost. Neuroticismus přispívá k rolovému konfliktu tím, že zvyšuje citlivost na pracovní a rodinné požadavky i citlivost vůči stresu (Friede, Ryan, 2005) a v důsledku častých obav se stává využívání času méně efektivní. Naopak k redukci rolového konfliktu vede svědomitost a přívětivost. Pro svědomitost je typické plánování a snaha efektivně využívat čas, což snižuje časový tlak. U přívětivosti se předpokládá méně mezilidských konfliktů a schopnost lépe získat sociální oporu, což má protektivní účinek (Wayne, Musisca, Fleeson, 2004).

Vznik a míra rolového konfliktu je dána i sebehodnocením jedince. Jedinci s pozitivním sebehodnocením víc vyhledávají situace, které umožňují efektivní plnění rolí a vyhýbají se situacím, které tomu brání. Mají sklon vnímat situace jako kontrolovatelné a dokáží se účinněji vyrovnat s rozdílnými požadavky jednotlivých rolí (Boyar, Mosley, 2007).

Konfliktnost role se objevuje již v samotné učitelské profesi a je dána tím, že jsou na učitele kladeny protikladné požadavky:

Na jedné straně od učitele se vyžaduje, aby byl přítelem, laskavým otcem žáků, získal si jejich důvěru, aby mohl být jejich rádcem i v relativně intimních záležitostech, má pozitivně ovlivňovat vztah žáků ke škole, efektivnost jejich učení atd.

Na druhé straně od učitele se vyžaduje, aby zajišťoval kázeň žáků, a to i v podmínkách nutících jej k ráznému a tvrdému přístupu jak v některých situacích při

vyučování, tak např. při dozorech o přestávkách, v jídelně, aby vyšetřoval přestupky, aby trestal atd.

Na učitele se apeluje, aby např. byl objektivní při hodnocení výkonu žáků, ale zároveň učitel nemá k dispozici přesná kritéria pro toto hodnocení a pro kvantifikaci hodnocení (musí-li udělovat známky za prospěch apod.).

Učitel není jen zaměstnanec školské instituce. Jako každý jiný občan v moderní společnosti má celou řadu dalších pozic a je nucen hrát i veškeré role, které z nich vyplývají. Učitel musí být, jak je v naší práci podstatné, zároveň otcem a manželem, a učitelka musí být současně matkou a manželkou.

Všechny role, které jedinec v životě zastává, přinášejí určité nároky, fyzickou a psychickou zátěž. Jestliže muži jsou více v životě orientováni na věcné vztahy, pak ženy jsou emocionálnější a více angažované v osobních vztazích. Z toho se odvíjí i to, že ženy bývají více spokojené v práci s dětmi a mládeží, neboť toto koresponduje s jejich mateřským posláním a je pravděpodobné, že ženy v učitelské profesi mohou dosáhnout většího emocionálního uspokojení (satisfakce) než muži. Ale právě tato vyšší emoční zainteresovanost může vést k tomu, že se budou méně emočně projevovat v rodině. Velice reálným problémem, zdaleka ne jednoduchým, je adaptace žen na učitelské povolání, kdy jsou nuceny obtížně – a často bez jakékoli pomoci a podpory okolí – hledat vhodnou rovnováhu mezi mírou emoční angažovanosti ve školní třídě, emoční angažovanosti v rodině a v širším společenství příbuzných a přátel.

Jedinec se v moderní době dostává často do situací, kdy prožívá tzv. vnitřní konflikt rolí a cítí, že plnění jedné role narušuje plnění požadavků plynoucích z jiné role.

Role učitele je označována za klíčovou. Hraje-li každý jedinec v životě více rolí, pak klíčová je ta, podle níž je posuzována jeho pozice a prestiž: zpravidla je spjata s profesí. Ale i klíčová role bývá vnitřně značně diferenciovaná – a mnozí učitelé střídají její specifické polohy. Výkon povolání ve třídě je přivádí k tomu, že vykonávají segmentované role činnosti označované jako vychovatel, utěšitel, terapeut, opatrovník, poradce, konzultant, druh, vypravěč, organizátor, vůdce, posuzovatel, kontrolor, dozorce, vyšetřovatel, soudce, ale někdy i umělec, krotitel, klaun apod. Pestrost každodenních aktivit v roli učitele s sebou může přinášet mnohá potěšení z hraní různých poloh, ale současně vést k stavům vnitřního napětí, k řadě sociálně

psychologických obtíží či nespokojenosti v sebepojetí, k problémům s reflexí vlastního postavení, k otázkám motivace apod. (HAVLÍK, KOŤA, 2002)

Jak bylo řečeno, konflikt role se objevuje již v samotné učitelské profesi. V tomto případě se jedná o rolový tlak. V našem případě se navíc jedná o rolové přetížení, případně o křížení role (tedy propojování role rodiče a role učitele). Druhý případ může vést k intrapersonálním konfliktům (odehrávají se na úrovni nositele role) nebo interpersonálním konfliktům (mezi nositelem role a jeho okolím). Konflikt rolí se projevuje ve specifickém vztahu rodičů a učitelů.

## 5. VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

Interpretace dat je rozdělena do dvou částí. První část analýzy tvoří kazuistiky jednotlivých respondentů. Každá z kazuistik obsahuje základní informace o respondentovi – věk, současnou pozici ve školství, předchozí pozice ve školství, délku učitelské praxe a potomky, kteří studovali na stejné škole. Dále kazuistika pokračuje informacemi o tom, jak se respondent staví k samotnému tématu, jaká je bohatost jeho odpovědí a zkušeností na dané téma. Hlavní náplní kazuistiky jsou přístup a zkušenosti respondenta v dané problematice. Každá kazuistika je zakončena krátkým shrnujícím závěrem. Druhá část je sestavena z analýz dílčích témat, která vyplynula z rozhovorů.

### 5. 1. Kazuistika respondentky 1 (Pavla)

Respondentce 1 je 48 let. V současné době ve škole působí jako učitelka. Žádné jiné pozice ve školství nezastávala a délka její praxe je 22 let. Má dva syny. Starší syn vystudoval čtyřletou formu gymnázia. Mladší syn nyní studuje osmiletou formu.

Pavla při rozhovoru jeví velký zájem o téma. Její výpovědi jsou velmi podrobné a celková výbavnost je na velmi dobré úrovni. Její osobní zkušenosti na danou problematiku jsou bohaté.

Původně chtěla studovat medicínu, protože ji bavila biologie. Nakonec ale kvůli chemii a fyzice, které nebyly její silnou stránkou, se rozhodla studovat učitelství,

kombinace biologie a matematika. Její matka byla rovněž učitelkou a role učitelky jí samotné byla sympatická. Ovšem její otec jí toto povolání rozmlouval z finančních důvodů. Ona sama ale viděla v této profesi velké výhody – prázdniny a pracovní dobu.

Pavla považuje za velmi důležité mít vlastní zkušenost s dětmi. Sama uvádí, že když neměla vlastní děti, tak si nedovedla představit, jaké školní povinnosti mají žáci. Když její děti rostly, stávala se více tolerantní a snažila se jim více vyjít vstříc při plánování písemných a ústních zkoušek. Také má zároveň pocit, že je mírnější i z toho důvodu, že žáci již nejsou tak dobří jako předchozí generace. Zkušenost s vlastními dětmi porovnává s kolegyní, která je nemá. Tato kantorka má určitou představu o tom, jak má vypadat mladý člověk a na žáky má až nepřiměřené nároky.

Když byl její starší syn v páté třídě základní školy, nastalo rozhodování, zda syna vřadit na osmiletou formu gymnázia nebo jej ponechat na základní škole. Rozhodování nechali na synovi a nenutili ho. Nakonec splnil přijímací zkoušky až v deváté třídě a nastoupil do čtyřleté formy studia. Mladší syn začal studovat osmiletou formu. S manželem se domnívali, že gymnázium je nejkvalitnější forma studia, a také jelikož se jedná o všeobecné vzdělání, bude tato varianta lepší pro budoucí volbu vysoké školy. Nikdo z členů rodiny dopředu nezvažoval případné zápory situace, že jejich matka učí na stejné škole. Obě děti měly možnost studovat v sousedních městech na gymnáziu. Nevýhodou však bylo dojíždění.

Hned po nástupu syna na gymnázium pro ni nastala první nepříjemná situace. Při rozdělování úvazků ředitel zapomněl na její upozornění, že svého syna učit nechce. A tak dostala úvazek v jeho třídě na biologii. Musela si následně tento úvazek vyměnit s jinou kantorkou, o které si ale myslela, že není ve své profesi moc dobrá, což pro ni nebylo příjemné. Dále uvádí, že jí není příjemné učit ani děti svých známých.

Pavla má také dvě nepříjemné zkušenosti s nevhodným chováním dvou kantorek vůči její osobě. Nevhodným způsobem jí vyčítali chování jejího syna v hodině. Ona sama tyto informace mimo třídní schůzky slyšet nechtěla, ale nedokázala tyto dvě kantorky usměrnit. Zdůrazňuje, že normální rodiče se tyto informace dozví až na třídních schůzkách a s podstatně menší dávkou emocí od daného kantora.

Dále se také setkala s nepřiměřeným chováním kantorů k jejímu synovi. Jedna kantorka synovi ihned po nástupu do primy sdělila, ať si nemyslí, že bude mít nějaké

výhody, když má na škole matku. Jiná kantorka sdělila respondentce, že musí jejího syna ještě vyzkoušet, aby si ostatní nemysleli, že mu nadřuzuje. Obecně tedy respondentka shledává, že její synové to na škole měli spíše těžší. V žádném případě jim nikdo nic neulehčoval. Další kantorka na matematiku zase měla potřebu respondentce neustále ukazovat písemky jejího syna. Sama by tyto situace a informace nikdy nevyhledávala. Pavla se také setkala s tím, že kolegyně, jejíž dítě učila, za ní sama docházela prohlížet si písemky a výkony svého dítěte.

Naopak Pavla nemá negativní zkušenosti z hlediska vztahů mezi jejími dětmi a spolužáky. Oba její synové jsou v kolektivu oblíbeni. Sama se o tom přesvědčila na několika společně strávených exkurzích a výletech.

Při posouzení propojení rolí matky a učitelky si Pavla vzpomíná na několik situací. Především v domácím prostředí si jí někdy stávalo, že propojila obě dvě role. Například v situaci, kdy její syn nesplnil první rok studia vysoké školy a ona jej tlačila k výkonům. Role učitelky jí také provázela mimo školu při večerních akcích syna (taneční).

Pavla přiznává, že svoje děti srovnává s ostatními žáky z hlediska školních výkonů. Někdy jí mrzí, že jim stačí být průměrnými studenty, i když dle jejího názoru mají na víc.

Obecně tuto situaci zastoupení dvou rolí shledává jako výhodnou. Může svým dětem více pomoci při doučování látky a vidí do problematiky studia na gymnáziu. Nevýhodou je pak výše zmíněná situace, kdy syna vyučuje kantorka, která není ve své profesi dobrá.

**Shrnutí:** Tato kazuistika nám přibližuje respondentku, která v dané problematice má již určité negativní zkušenosti. Zároveň stále shledává propojenost rolí za spíše výhodnou. Nejvíce konfliktů v jejím případě se vyskytuje v komunikaci s ostatními kantory, kteří učí její syny. Největším problémem je pro ni to, že nedokáže na rovinu těmto kantorům sdělit, že tyto informace nechce mimo třídní schůzky, kde se je dozvídá normální rodič, vědět. Také je pro ni nepříjemné, že přestože lépe vidí do prostředí, ve kterém synové jsou, nemůže určité situace nijak ovlivnit.

## 5. 2. Kazuistika respondentky 2 (Anna)

Respondentce 2 je 44 let a na gymnáziu působí jako učitelka. Zkušenost s jinými pozicemi ve školství nemá. Délka její praxe je 19 let. Má jednoho syna, který studuje na stejné škole čtyřletou formu studia.

Anna se zajímá o téma, také o to, kam práce bude směřovat. Nad otázkami se zamýšlí a odpovídá podrobně. Negativní zkušenosti nejsou tak výrazné jako u předchozí respondentky Pavly.

Po ukončení střední školy studovala inženýrskou školu. Profesi učitelky si tedy nevybrala, i když jak sama přiznává, od střední školy věděla, že tímto směrem směřuje a snažila se tomu vyhnout. Nyní ale říká, že nelituje toho, že ve školství skončila. Práce ji baví. Výhodou jsou pro ni samotnou prázdniny a také to, že pracuje v kolektivu mladých lidí a to jí nedovoluje stárnout. Pokud ale učí ve třídě, kde není žádná odezva a žáci vyrušují, cítí se vyčerpaná.

Anna potvrzuje z vlastní zkušenosti, že každý, kdo má svoje dítě, a poté školou povinné, začne přehodnocovat své nároky na žáky. Zdůrazňuje ale, že vlastní dítě nesmí být premiant, ale průměrný student. Začne tedy slevovat a být více tolerantní.

V jejím případě si syn školu vybíral sám. Ona sama mu jako další možnost studia nabídla gymnázium v Litvínově. Anna s manželem synovi gymnázium navrhovali z důvodu všeobecnosti studia. Syn před nástupem na gymnázium měl již zkušenost s tím, že jej učila babička na základní škole. Jeho zkušenost byla kladná, takže mohl předpokládat, že i zde na gymplu nebude žádný problém, protože zde má matku.

Anna sděluje, že poté, co syn začal docházet na stejnou školu, pocítila, jak se jí ve školním prostředí začaly propojovat role učitelky a matky. Například synovi donese svačinu nebo napíše omluvenku, na kterou doma zapomněli. Neuvědomuje si, že by se ale doma chovala jako učitelka. Nemá potřebu kontrolovat synovi úkoly. Pouze se ho zeptá jako rodič, jestli nepotřebuje s něčím pomoci. Když se ale ve škole něco dozví, doma mu pak vynadá.

Anna uvádí podobnou zkušenost s kolegy z učitelského sboru jako respondentka 2. Několikrát zažila, že musela s výčitkou vyslechnout kantora, jak její syn neměl domácí úkol nebo se nenaučil látku. Ji osobně to velmi naštvalo. Jiní rodiče se toto dozví jako informaci a ne jako výčitku na třídních schůzkách. Nemá ale odvahu



řící danému kantorovi, ať jí to neříká takovým způsobem. Na druhou stranu vidí výhodu například v tom, když má být její syn zkoušený, tak jí to některá kantorka sdělí dopředu. Ona sama od kantorů, kteří učí jejího syna, nevyzvídá a nechce vidět jeho písemné práce. Pouze s kantorem, který má jejího syna na fyziku a oni společně sdílí jeden kabinet, se občas společně podívají na jeho písemné práce.

Syn Anny je dle jejího názoru nekonfliktní a neproblematický. Nesnaží se využívat přítomnosti matky na stejné škole. Z těchto důvodů respondentka nevidí nevýhodu zastoupení dvou rolí. Uvědomuje si ale, že v jiných případech, kdy vlastní dítě je problematické, je tato dvojí role velmi náročná a nepříjemná.

Anna nemá žádné zkušenosti, co se týče jejího syna a spolužáků. Syn je spíše tichý, méně komunikativní. Neříká Anně, jaké měl konflikty s učiteli, spolužáky apod.

Tím, že je její syn průměrný student, nemá Anna tendenci jej srovnávat s ostatními žáky. Uvádí ale, že měla nastat situace, kdyby svého syna učila, pak by pravděpodobně nastal problém. Anna si myslí, že by ji občas syn vytáčel tím, že něco neví. Je tedy ráda, že k této situaci nedošlo.

Její pohled na děti kantorů, které učí, je takový, že má tendenci trochu nadřizovat a být mírnější v hodnocení. Musí to být ale dítě slušné, neproblematické a snaživé.

**Shrnutí:** Tato kazuistika vytváří obraz osobnosti, která zatím nezažila v dané problematice pár negativních situací. Shledává propojenost rolí za spíše výhodnou, a to z toho důvodu, že její syn je nekonfliktní a průměrný student. Za nepříjemné považuje situace, kdy jiný kantor jí vyčítá nedostatky syna. Ona nedokáže kantorům říci, ať jí to tímto způsobem neříkají.

### **5. 3. Kazuistika respondentky 3 (Zdenka)**

Respondentce 3 je 56 let, je nejstarší ženou z výzkumného vzorku. Během 33leté praxe ve školství působí jako učitelka a několik let také jako výchovný poradce. Má jednoho syna, který studoval 4 roky osmiletou formu vzdělání na místním gymnáziu a poté přestoupil na gymnázium v Litvínově.

Zdenka při rozhovoru jeví velký zájem o téma stejně jako předchozí dvě respondentky. Její výpovědi jsou velmi detailní a celková výbavnost je rovněž na

velmi dobré úrovni. Její osobní zkušenosti na danou problematiku jsou bohaté, především proto, že její syn po čtyřech letech studia na gymnáziu odešel na sousední litvínovské gymnázium kvůli nekázni.

Zdenka byla ze všech členů výzkumného vzorku již od střední školy pevně přesvědčena, že se stane učitelkou. Velkým vzorem jí tehdy byli češtinář a dějepisářka, kteří ji učili. Po ukončení gymnázia se rozhodla, že půjde studovat na filozofickou fakultu obor čeština a dějepis, tato kombinace se v té době ale neotevírala. Nakonec ji přijali na obor čeština a němčina. Po celou dobu studií na vysoké škole udržovala kontakty se svými učiteli na gymnáziu, kam se také po dostudování vrátila. Svou učitelskou dráhu začala vyučováním tělocviku.

Zdenku učitelské povolání naplňuje. Největší výhodou spatřuje v tom, že je neustále nucena reagovat na nové podněty a že se nejedná o práci mechanickou. Toto povolání ji udržuje stále ve střehu a musí na sobě neustále pracovat. Další výhody jsou hlavně praktické – prázdniny a pracovní doba. Zdenka měla více času na svého syna, hlavně odpoledne a ráno nemusela spěchat jako jiné maminky do práce. Výhodou tohoto povolání jsou také společenské kontakty, kterých má Zdenka plno. Nevýhodou Zdenka vidí v psychické náročnosti v některých momentech. Především s přibývajícím věkem pociťuje větší opotřebovanost. Nevýhodou v tomto povolání je, že nejsou vidět okamžité výsledky.

Zdenka se svým manželem se rozhodli, že svého syna dají na osmileté gymnázium. Východiskem pro ně bylo, že syn byl šikovný a z pohledu rodičů měl studijní předpoklady. Také se domnívali, že potřebuje další podněty než ty, které dostával na základní škole. V té době s manželem a synem neprobírali fakt, že Zdenka na této škole učí. Gymnázium je velké a rozložené do dvou budov, také pedagogický sbor je rozsáhlý, takže bylo jasné, že syna učit nebude.

Zdenka má velké časové rozpětí mezi počátkem učitelské kariéry a narozením syna – téměř deset let učila bez zkušeností s vlastním dítětem. Nyní tuto skutečnost dokáže velmi dobře porovnat. Zásadně se u ní změnilo chování k žákům po narození syna. Jelikož působí na škole také jako výchovný poradce a radí jak studentům, tak kolegům, domnívá se, že zkušenost s vlastním dítětem je pro pedagoga zásadní a důležitá. Když nastoupila na gymnázium jako učitelka, měla na žáky až nepřirozené nároky. Poté když to samé prožívala se svým synem, zjistila, že je to naprosto scestné.

U Zdenky k propojování rolí matky a učitelky ve školním prostředí nedocházelo, protože sama Zdenka to velmi korigovala a měla nastavená přesná pravidla se svým synem i manželem. Jak již bylo zmíněno, gymnázium se skládá ze dvou budov, respondentka působila na horní budově a syn na dolní. Po celou dobu jeho studia se tedy ve škole téměř nepotkávali. Zdenka důsledně trvala na tom, aby za ní syn ve škole nechodil a nechtěl, aby za něj něco řešila. Zdenka také doplňuje, že syn se jí spíše vyhýbal. Pro Zdenku bylo těžké, že jako kantorka viděla do zákulisí a poté, co se začaly objevovat problémy, se musela držet hodně zpátky a nedávat synovi najevo, co všechno už ví.

Zdenka cítí velkou nevýhodu v zastoupení dvou rolí. Během synova studia na škole byla neustále v napětí, co se stane. Také pociťovala určitý rozpor mezi ideálním studentem, kterého prezentovala jako výchovný poradce a vlastním synem, kterého na škole znají. Toto propojení – matka a výchovná poradkyně pro ni bylo nepříjemné. Nikdo jí to svým chováním nedával najevo, ona sama to brala jako selhání. Později brala odchod syna na jinou školu jako očištění. Nevýhodu viděla také v situaci, kdy syna učil kantor, který nebyl moc dobrý ve svém povolání. Zdenka nijak v tomto směru nezasahovala, ale věděla, že některé problémy v předmětech mají počátek i v tom, jaký ten kantor je.

Ve vztahu s kolegy zažila Zdenka několik nepříjemných zkušeností. Především takové, že jí kantoři říkali, co její syn dělá špatně. Dospělo to tak daleko, že se bála chodit po chodbách, aby některé z nich nepotkala. Vadilo jí, že někteří kantoři nedokázali rozlišit role, které ona zastupovala a jednali s ní jako s matkou. Postoj respondentky byl takový, že jsou to problémy daného kantora. Její problém je, co syn neplní doma. Ze začátku se snažila být ke kantorům vstřícná a slibovala, že daný problém se synem vyřeší. Později toto jednání změnila a sdělovala kantorům, ať vše, co potřebují projednat, nechají na třídní schůzky a jednají o tom s jejím manželem. Manžel zastupoval rodiče, jako člověk nespjatý s prostředím. Na druhou stranu byli na gymnáziu i dobří a zralí kantoři, kteří si uvědomovali, že je to čistě jejich záležitost. Doma nemluvila o tom, co jí kantoři sdělovali, a snažila se oklikou zjistit od syna, v čem je problém (např. se ptala, co ten den dělali).

Zdenky syn byl značně problémovým žákem. Patřil do party kluků, která měla problémy s dodržováním školního řádu. Syn nebyl vůdčí osobností, spíše zbytek party využíval toho, že má na škole matku. Třídní učitelka se snažila vše řešit v dobrém, ale

nakonec se respondentka s manželem rozhodli, že syna přeřadí na gymnázium do Litvínova. Zdenka si myslí, že by se takto resolutně zachovala, i kdyby na gymnáziu neučila. Na nové škole měl syn nekompromisní třídní učitelku a vše bylo bez problémů. S odstupem času se Zdenka domnívá, že není dobré zařazovat děti do primy na osmiletou formu studia. Tato selekce dětí je předčasná a osobnostně na to ještě nemají.

Respondentka nemá zkušenost s tím, že by některý z kantorů chtěl nahlédnout do prací svého dítěte. Dokonce učila dítě kantorky, která měla stejnou aprobační jako ona a nikdy se jí na nic nevyptávala. Respondentka má k většině kantorů profesionální vztah a ne kamarádský, jak je tomu u předchozích respondentek. Pravděpodobně proto u ní nedocházelo k podobným situacím.

V domácím prostředí se Zdence několikrát stalo, že zaměnila roli matky za roli učitelky. V soukromém styku Zdenka používá obecnou češtinu a mluví nespisovně. Pamatuje si na moment, kdy syna kontrolovala do školy, jestli je připraven. Syn se jí na něco zeptal a ona automaticky přecházela do spisovné češtiny. Syn jí několikrát řekl, že se doma chová jako učitelka. Velkým problémem pro respondentku bylo, že jako výchovná poradkyně, která kantorům vysvětluje správný systém studia, doma u svého syna selhala. Několikrát mívala „návaly energie“, kdy po synovi vyžadovala správné techniky učení. Právě v tom se projevovala jako učitelka. Ovšem během dvou až tří týdnů od toho zase upustila. Zjistila, jak je pro rodiče obtížné tyto zásady dodržovat. Nejvíce na syna tlačila v prvních třech letech studia. Uvědomuje si, že mu několikrát vyčetla, jak nemůže danou látku chápat. V posledních letech rezignovala a nechávala přípravu do školy pouze na synovi. Její manžel do těchto věcí nezasahoval a přípravu syna nechával na ní samotné, neboť se tak domluvili. Manžel na Zdenku nikdy neměl žádné nářky ohledně její profese.

Zdenka svého syna nikdy nesrovnávala s ostatními žáky a nechtěla vidět jeho písemné práce od kantorů, kteří ho učili. Pro ni byly kontrolou jen známky na třídních schůzkách.

**Shrnutí:** Kazuistika popisuje matku – učitelku, která jeví velký zájem o téma. Její výpověď je nejdetailnější ze všech rozhovorů. Stejně jako respondentka má velké negativní zkušenosti s touto problematikou. Jednak také ve vztahu ke kolegům z pedagogického sboru a dále také negativní zážitky spojené se synem, který byl

problematickým žákem. Jelikož tato respondentka také zastává funkci výchovného poradce, bylo pro ni řešení problémových situací obzvlášť náročné a stresující. Propojenost těchto dvou rolí vnímá jako nevýhodnou. Role vidí jako těžko slučitelné. Na rozdíl od respondenta Karla nechce být učitelkou doma. Mění proto i pohled na ostatní rodiče pod vlivem vlastních zkušeností.

#### **5. 4. Kazuistika respondentky 4 (Dagmar)**

Respondentce 4 je 43 let, je tedy nejmladší z respondentek a také nejmladší z celého osmičlenného výzkumného vzorku. Délka její praxe ve školství je 15 let, po celou dobu působí jako učitelka. Na gymnáziu má dceru a mladšího syna.

Dagmar se staví k problematice velmi svědomitě. Její výpovědi jsou podrobné, a také má několik zajímavých zkušeností, především ve vztahu s kolegy z pedagogického sboru. Během rozhovoru se zamýšlí a snaží se vzpomenout na co nejvíce situací.

Dagmar vystudovala učitelství na matematicko-fyzikální fakultě. Pro povolání učitelky se rozhodla ze dvou důvodů – dobrá pracovní doba pro ženu, tedy žádná brzká vstávání a volná odpoledne a také prázdniny. Nevýhodou je pro ni psychická náročnost. Respondentka pocituje, že studenti se hodně mění. Dle jejího názoru nemají slušné vychování.

Fakt, že Dagmar učí na tomto gymnáziu, nehrál žádnou roli při výběru školy pro její dceru a syna, kteří oba dva nastoupili na osmiletou formu vzdělání gymnázia. Obě dvě děti se zdáli rodičům bystré, a tak jim připadala jako nejlepší možnost dát děti na gymnázium a nenechávat je déle na základní škole. Rodina neřešila jiné možnosti hlavně z důvodu dojíždění. Dle Dagmar je osmiletá varianta studia vhodná, neboť se zde hned v brzkém věku naučí pravidelně připravovat a učit.

Když Dagmar nastoupila jako učitelka na gymnázium, v té době již měla dceru Karolínu. Na gymnáziu měla možnost porovnávat chování ostatních žáků a dceřino chování. Rozčilovaly ji chyby, které dcera dělala, nejen v učení ale i v chování. Po čase uznala, že na dceru byla zbytečně moc přísná. Dagmar si všímá, že kolegyně, které nemají vlastní děti, jsou mnohem méně tolerantní.

Čím je Dagmar starší, tím víc zjišťuje, že roli učitelky zastupuje i doma. Snaží se na to dávat pozor, na druhou stranu vytyká celé rodině, že ji nutí, aby tuto roli doma zastávala. Členové rodiny si zvykli, že po nich Dagmar vše kontroluje a opravuje. Doma bylo také několikrát důvodem hádky, že jí děti označily doma za učitelku. Na přípravu dětí ale Dagmar nedohlíží. Pouze v případě, že potřebují s něčím poradit, tak je dětem nápomocná. S přípravou dětí pomáhá také manžel.

Na druhou stranu ve škole musela respondentka zasahovat jako matka. Starší dcera se vzdělává podle individuálního vzdělávacího plánu a někteří učitelé z počátku nepochopili, jak tento plán funguje a co obnáší. Musela jim tedy několikrát vysvětlovat, že dcera nebude ve škole. Dagmar má také zkušenost s kolegyní, která učila dceru. Dcera od ní měla zapsané známky, o kterých vůbec nevěděla. Dagmar tedy šla za kolegyní a vyřešila to. Kdyby za Dagmar chodili kolegové s nepříjemnými informacemi, ona by za ně byla ráda. Mohla by tak situaci řešit včas.

Výhodu v zastoupení dvou rolí spatřuje respondentka v informacích, které má o svých dětech z první ruky a mnohem dříve než ostatní rodiče. Nevýhody zatím žádné nespátřuje, protože nejsou s dětmi žádné problémy. Gymnázium je rozlehlé, takže se s dětmi moc nepotkává. Někdy jim donese svačinu. Výhodu mají podle respondentky i děti. Ona je v kamarádském vztahu s kolegy a to se projevuje i ve vztahu kantorů k jejím dětem. Není to ale tak, že by jim bylo vše odpuštěno a byli na ně velmi mírní.

Dagmar vzpomíná, že jednou ona sama vyvinula iniciativu a chtěla jít za kantorkou, která učila dceru na matematiku. Tato kantorka měla o stupeň pousnutou stupnici než všichni ostatní. Dagmar našťvalo, že její dcera dostala čtyřku a chtěla se jít podívat do písemné práce. Nakonec kantorku nezastihla. Později tuto situaci řešil manžel.

Dagmar nemá tendenci srovnávat svoje děti s ostatními žáky na škole. Dcera je velmi ambiciózní a mladší syn se také velmi snaží.

Dagmar má také zkušenosti s učením dětí ostatních kantorů. Učila již několik dětí kolegů a někdy to bylo velmi nepříjemné. Matky nebo otcové dětí, které učila, ji pak ve škole zastavovali na chodbách a vyptávali se na své děti. Jeden kolega si k Dagmar přišel pro zdůvodnění známky, kterou dala jeho dítěti. V té době učila neaprobovaný předmět a tento kolega, který byl v daném předmětu aprobovaný,

společně s jeho manželkou, měli na Dagmar jízlivé poznámky. Respondentka se snaží být i na tyto děti spravedlivá. Doposud se jí nestalo, že by některé zneužilo svoji pozice. Vždy muselo odvést stejnou práci jako ostatní žáci.

**Shrnutí:** Kazuistika přibližuje poslední čtvrtou matku-učitelku, jejíž zájem o téma je rovněž velký a výpovědi jsou velmi podrobné. Propojenost rolí vnímá jako výhodnou. Této respondentce se role propojily jak v domácím, tak ve školním prostředí. Největším problémem pro ni byly vztahy s ostatními kolegy, do kterých se promítala především situace, že její dcera se vzdělává podle individuálního vzdělávacího plánu. Tato respondentka také popisuje své pocity při učení dětí ostatních kolegů, které jsou převážně negativní. Přestože je zde objektivně konflikt rolí velký, nevnímá jej jako nepřekonatelný, pouze těžký a uvědomuje si jeho konsekvence. Také doma se cítí být zatlačována do řídicí, učitelské role.

### **5. 5. Kazuistika respondenta 1 (Karel)**

Respondentovi 1 je 46 let. Na gymnáziu působil jako učitel a zástupce ředitele. V současné době zde zastává funkci ředitele školy. Jeho celková praxe ve školství dosahuje délky 22 let. Na této škole studovala jeho dcera.

Výpovědi Karla jsou po celou dobu rozhovoru velmi stručné. Z jeho odpovědí je patrné striktní rozdělení role učitele a role otce. Respondent nemá téměř žádné konkrétní zkušenosti k tématu.

Karel žádné konkrétní povolání nehledal. Hlásil se po střední škole na filozofickou fakultu obor učitelství, kde u přijímacích zkoušek neuspěl. Přesto šel učit a dostudovával na pedagogické fakultě. V současné době nespátřuje žádné výhody tohoto povolání. Vidí hlavně velké penzum práce, které nemá ocenění, a to nejen finanční. Velkou nevýhodou je pro něj to, že rodiče nestojí na straně školy, ale v opozici ke škole. Pak tato práce nemůže nikdy fungovat.

Uvádí, že jeho chování se nijak nezměnilo poté, co měl vlastní děti. Karel nebral svoje děti ve škole jako vlastní děti, vždy pro něj byly žáky. Určitou změnu ale pozoruje, ovšem ne s vlastní zkušeností, ale s věkem.

Při rozhodování vzdělání pro svoje děti se s manželkou rozhodovali sami, neboť dětem bylo v té době 11 let. Karel se domnívá, že v tomto věku dítěte iniciativu

při rozhodování přebírají rodiče. Hlavním důvodem výběru osmiletého gymnázia pro dceru byla vyšší kvalita vzdělání na této škole než na škole základní. Karel dopředu nijak nezvažoval zápory této situace, neboť jemu samotnému není nepříjemné, že někteří z kolegů budou učit jeho dítě. Jak uvádí, některým kantorům je toto nepříjemné. On sám nemá ve zvyku přenášet problémy s kantory na jejich děti.

Karel nikdy nepocítil, že by se role učitele a role otce někdy propojily, ať už ve školním nebo rodinném prostředí. Velmi striktně tyto dvě role odděluje.

Jako výhodu zastoupení těchto dvou rolí vidí to, že má svou dceru pod solidní kontrolou. Nevýhodou je pak to, že dcera s ním méně komunikuje, protože se cítí kontrolovaná. Karel se domnívá, že děti vnímají přítomnost rodiče na stejné škole mnohem hůř než rodiče těchto dětí.

Karel v domácí přípravě svých dětí nefunguje ani jako rodič, ani jako učitel – spíše jako konzultant, neboť obě dcery jsou dle jeho slov velmi pilné a nemusí je do učení nutit.

Vztahy s kolegy vnímá Karel v této situaci jako spolupráci rodiny a školy. Tedy je rád za informace, jak jeho dcera funguje nebo nefunguje. Je toho názoru, že i nepříjemné věci se mají říkat. Není ovšem takový, aby sám chodil za kolegy a v prostředí školy vystupoval jako rodič, například ve smyslu, aby si dcera vylepšila známky. Přiznává, že kdyby jeho dcera byla ve škole problémová, nejspíš by na toto téma mluvil poněkud odlišně. Karel neví o žádném konfliktu mezi dcerou a kantory. Tvrdí, že kantoři na této škole jsou profesionálové a věří jim natolik, že otázky pracovního poměru, podřízenosti a nadřízenosti nebudou přenášet za katedrou směrem k žákům.

Karel jako jediný má zkušenost s tím, že učil svoji dceru v předmětu Konverzace v německém jazyce. Přestože v té době působil ve funkci zástupce ředitele školy a sestavoval rozvrhy pro jednotlivé třídy, takže se řídil přáním kantorů, aby neučili své děti, tato situace pro něj byla nevyhnutelná. Tento předmět vyučoval v té době pouze on. Vše ale probíhalo naprosto v pořádku.

Nezávisle na výše zmíněné situaci respondent ví, že občas žáci dceři předhazovali, že je učitelská dcerka, ale podle jeho slov se s tím lehko vyrovnala.

**Shrnutí:** Respondent 1 velmi přísně odděluje roli učitele a roli rodiče. Během svého působení na gymnáziu společně se svojí dcerou nezažil žádné výrazně negativní



situace. Jeho odpovědi jsou stručné, bez větších detailů. Nejeví velký zájem o téma. Z jeho odpovědí je cítit velká zásadovost v učitelství, kterou vyžaduje nejen po sobě ale i po ostatních kantorech. K doplňujícím otázkám si většinou nic dalšího nevybavuje. Propojenost rolí vnímá jako výhodnou, neboť měl svoje děti pod velmi dobrou kontrolou a byl včas o všem informován. Přestože tvrdí, že role důsledně odděluje, spíše mu srůstají dohromady. Je hodně identifikován s rolí učitele.

## **5. 6. Kazuistika respondenta 2 (Miloš)**

Respondentovi 2 je 51 let. Jeho učitelství trvá již 26 let. Jiné funkce ve školství nezastával. V současné době učí jako externista. Na této škole měl jednoho syna.

Miloš během rozhovoru odpovídá stručně, své odpovědi nijak dál nerozvádí ani po doplňujících otázkách. Z odpovědí je patrné, že v této problematice má jasno. Žádné konkrétní zkušenosti nezmiňuje.

Po střední škole studoval učitelství v Ústí nad Labem a zároveň žurnalistiku v Praze. V době studií učit nechtěl. Pro povolání učitele se nakonec rozhodl z toho důvodu, že v té době již zakládali s manželkou rodinu, a tak bylo nejjednodušší zůstat na škole.

V současné době pracuje jako učitel pouze na částečný úvazek. To mu vyhovuje, neboť se nemusí účastnit porad a schůzí a není zahlcen tolik administrativou jako učitel na plný úvazek. Povolání učitele je pro něj nyní spíše odpočinkové, není vyčerpávající.

Miloš se domnívá, že zkušenosti s vlastním dítětem jej nijak neovlivnily ve vztahu k žákům. Chování k žákům je z jeho strany po celou dobu stejné. Když nastala doba, kdy syn dokončil základní školu, sám se rozhodl, že půjde na stejnou školu, kde učí jeho otec. Miloš toto rozhodování nechal na něm. Zajímavé je, že respondent předtím učil na základní škole, na kterou docházel jeho syn. Nejspíš z tohoto důvodu byl syn již zvyklý na tuto situaci a tak pro něj nebyl problém takto pokračovat i na střední škole. V rodině tedy nijak dopředu tento fakt neřešili.

Při zastupování role učitele a role otce Miloš nepocítil, že by se mu tyto dvě role propojily, v domácím ani školním prostředí. Zároveň zdůrazňuje, že není dobré, aby se tyto dvě role propojovaly.

V průběhu synova studia mu Miloš nechával volnou ruku a pomáhal mu, pouze když syn sám chtěl. Výhodou zastoupení dvou rolí bylo pro Miloše to, že na syna lépe viděl.

Milošovi nebylo příjemné, když mu některý z kolegů sdělil, že jeho syn zlobil. Odpověděl neutrálním způsobem, že situaci nějak vyřeší a dále se k tomu nechtěl více vyjadřovat. Pouze se zeptal, o jaký problém se jednalo. Jeho syn ale nebyl nějak výrazně problémový. Také byl ve třídě oblíbený, takže neměl se spolužáky žádné rozepře proto, že jeho otec je na stejné škole. Nezneužíval toho, že zde má svého otce. Žádné další zkušenosti s kolegy ani z pohledu jeho syna respondent nezažil.

**Shrnutí:** Kazuistika popisuje otce-učitele, který rovněž jako předchozí respondent nejeví velký zájem o téma. Jeho odpovědi jsou velmi stručné. Respondent původně učit nechtěl. Konkrétní zkušenosti v této problematice nemá. Také striktně odděluje roli otce a roli učitele a nepopisuje žádné propojení těchto dvou rolí. Propojenost ale shledává jako výhodnou z důvodu větší informovanosti o synovi. Celé téma si tento respondent nepřipouští jako významné, v důsledku toho jej odsouvá jako nepodstatné a neproblematické.

### **5. 7. Kazuistika respondenta 3 (Vladimír)**

Respondentovi 3 je 64 let a je tam nejstarším respondentem a zároveň nejstarším členem výzkumného vzorku. Na gymnáziu působí jako učitel. Před několika lety také zastával funkci zástupce ředitele. Na gymnáziu studují oba jeho synové.

Vladimír byl v odpovědích také stručný stejně jako předchozí dva respondenti. Přesto se z jeho odpovědí dozvídáme zajímavé postřehy k danému tématu.

Po střední škole studoval ekonomický obor. Poté mu náhodně byla nabídnuta možnost dostudovat si řádové studium pedagogiky a psychologie. V té době již pracoval, tato práce byla hodně administrativní, bylo zde mnoho papírování. Práce také byla monotónní a to Vladimíra nebavilo. Poté šel učit na gymnázium, kde působí

dodnes. Jeden čas také působil na gymnáziu jako zástupce ředitele, v té době již na gymnáziu studoval starší syn.

Velkou výhodou v učitelském povolání spatřuje Vladimír v prázdninách. Ve srovnání s předchozím zaměstnáním zde není vůbec stereotyp. Jako nevýhodu uvádí velké množství dokumentace, kterou musí vyplňovat.

Starší syn nastoupil na čtyřletou formu vzdělávání, v té době ještě osmiletá forma nebyla. Zpočátku vůbec nechtěl na stejnou školu, kde jeho otec učí a uvažoval, že nastoupí na gymnázium v Litvínově. Pak ale viděl, jak přátelský vztah má jeho otec s ostatními žáky na škole. Například otce navštěvovali mimo školu. Po této zkušenosti syn změnil názor a přihlásil se na gymnázium. Mladší syn pak nastoupil na osmileté gymnázium, především proto, že zde už měl svého bratra.

Vladimír nepocíťoval žádnou změnu v chování ke studentům poté, co nabýval zkušenosti se svými syny. Oproti tomu ale velkou změnu vidí u žen-kantorek, které mají vlastní děti. Jsou více tolerantnější a mírnější.

Gymnázium je rozložené do dvou budov. „horní budovy“, kde většinou pobýval respondent a „spodní budovy“, kde převážně byli jeho synové. To znamenalo, že se moc často nepotkávali a Vladimír tak nebyl vystavován situacím, kdy by se ve škole mohl zachovat jako otec. Někdy ale pocítil propojení obou rolí, ale snažil se to korigovat.

Vladimír cítí velkou nevýhodu v tom, že má své syny na stejné škole. Připadá mu, že ostatní kantoři jeho děti sledují a čekají, až něco provedou, aby mu to poté mohli sdělit. Přesto by ale Vladimír nic neměnil a je rád, že jeho synové studují zde na gymnáziu a ne na gymnáziu v sousedním městě Litvínov.

V přípravě synů na vyučování se respondent příliš neangažoval, nehlídal je a nechával jim volnou ruku. Vzpomíná, že když starší syn maturoval, nechtěl být ten den vůbec ve škole a kolegové mu schválně posílali textové zprávy o tom, jak se synovi daří.

Vladimír se svěčuje, že někdy srovnává mladšího syna se starším synem a také s ostatními žáky. Starší syn je velmi dobrým studentem a nemusí vynakládat tolik úsilí pro dosažení skvělých výsledků. Oproti tomu mladší syn je studentem průměrným. Vladimír jej ale nenutí, aby se více připravoval, a nedává mu to nijak najevo.

Vladimír má zkušenost s kantorem matematiky, který mu ukazoval chyby v testu. Poté se to respondentovi rozleželo v hlavě a šel za tímto kantorem. Sdílel mu, že mu byla tato situace nepříjemná a že si nepřeje, aby za ním chodil a ukazoval mu synovo písemky. Vladimír také ví, že na mladšího syna jsou kantoři přísnější a dávají mu najevo, že jeho starší bratr je lepší.

Starší syn je ve třídě oblíbený, zastává funkci organizátora a mluvčího třídy. Se spolužáky vychází velmi dobře. Mladší syn má spíš neutrální postavení, je méně výrazný. Ani jeden se Vladimírovi nikdy nesvěřil, že by měl se spolužáky nepříjemnou zkušenost kvůli tomu, že jeho otec zde učí.

Vladimír vnímá situaci, že na gymnáziu studuje plno dětí kolegů. Snaží se o neutralitu, pokud některého z nich učí, aby si ostatní děti nemysleli, že mu nadřzuje. Sám ale přiznává, že pokud má toto dítě známku na hraně, spíš mu dá ještě šanci, znova ho vyzkouší a je mírnější v hodnocení.

**Shrnutí:** Respondent v této kasuistice jeví střední zájem o téma, jeho výpovědi jsou ale velmi stručné, stejně jako u předchozích respondentů – mužů. Zkušenosti s problematikou má hlavně ve vztahu s kantory. Na rozdíl od respondentek - žen je schopen kantorovi sdělit, že o dané informace o svých dětech nemá zájem. Propojenost rolí vnímá jako nevýhodnou. Respondent pocítil propojení rolí jak v domácím, tak i ve školním prostředí, ale snaží se tuto propojenost korigovat. Respondent vnímá situaci, že na gymnáziu je plno žáků, kteří mají na škole svého rodiče. Přiznává, že pokud některého z nich učí, bývá v hodnocení mírnější.

## **5. 8. Kazuistika respondenta 4 (Jiří)**

Respondentovi 4 je 55 let. V minulosti zastával funkci zástupce ředitele na gymnáziu. V současné době působí jako externí učitel. Délka jeho praxe je 30 let. Má syna a dceru, oba studovali na gymnáziu.

Výpovědi Jiřího jsou nejpodrobnější z mužské části respondentů. Odpovědi zahrnují několik zkušeností a zajímavých postřehů.

Jiří po střední škole zvolil možnost pokračovat dál se studiem na vysoké škole, především proto, aby se vyhnul v té době povinné vojenské službě. Na střední škole nebyl premiantem, jeho prospěch byl průměrný, a tak nemohl zvolit například studium

medicíny nebo práv, ale spíš pedagogický směr. Zvolil si předměty jemu blízké – matematiku a zeměpis. Vzdělávání jej začalo bavit až při studiu na vysoké škole. Na gymnáziu působil nejen jako učitel, ale také ve funkci zástupce ředitele. V současné době na gymnáziu působí jako učitel externě a také pracuje v pedagogickém centru vzdělávání dospělých. Povolání učitele si stále ponechává, i když zde vidí plno nevýhod – především nevýhodu finanční, neboť tato pozice je finančně nedocenená. Další nevýhodu shledává v případné deformaci a psychickém vyhoření. Respondentovi také vadí, že je neustále v roli soudce a musí hodnotit výkony známkami. Nevýhodou je rovněž administrativa, které stále přibývá. Jako výhodu respondent vnímá kolektiv mladých lidí, ve kterém se pohybuje a to, že mladým lidem může předávat vědomosti.

Jiří si není vědom, že by se nějak výrazně změnilo jeho chování s rostoucími zkušenostmi s vlastními dětmi. Toleranci a pochopení vůči studentům měl vždycky. Uvádí, že u kantorek - žen vidí výrazný zlom, když mají vlastní děti.

Když Jiří vybíral střední školu pro svoje děti, hrál u něj roli fakt, že gymnázium byla „nejlepší základka“, proto chtěl své děti přihlásit na osmiletou formu vzdělání. Dle jeho názoru jsou na gymnáziu kvalifikovaní učitelé a studium zde je kvalitnější. Dalším důvodem bylo, že Jiří toto prostředí velmi dobře znal a měl tedy jistotu, kam svoje děti posílá. Dcera i syn tedy nastoupili do primy. Nyní má názor na osmiletou formu vzdělání opačný. Děti na osmiletém gymnáziu jsou vedeny k povědomí, že jsou elity. Také soutěživost je mezi nimi nezdravá.

Jiří vnímá propojení role učitele a role otce jako normální. Například když ve škole řeší nějaký výchovný problém, uvědomuje si, že musí být ke všem spravedlivý, ale nikdy nelze zapomenout, že je to vlastní dítě, které posuzuje. Naopak v některých situacích si k vlastnímu dítěti dovolí více než k jinému žákovi.

V domácím prostředí se respondent cíleně vyhýbal tomu, aby se nechoval jako učitel. Ne vždy to ale bylo možné, především v situacích, kdy ze školního prostředí věděl nějaké informace (například, když věděl, že jeho dítě má psát test a je na tom špatně se známkami, tak se někdy zachová jako učitel i doma). Jiří se snažil o určitou spravedlnost, neboť jiní rodiče tyto informace nemají, on ano a mohl by tak své dítě protěžovat, což nechtěl. Jiří se domnívá, že je rozdíl mezi mužem a ženou v této situaci. Ženy učitelky více dohlíží, aby jejich děti měly dobré známky, muž na

hodnocení tolik nelpí. Jiří také vzpomíná, jak se mu doma několikrát smáli, že musí mít vše naplánované. Jak sám uvádí, souvisí to s jeho profesí.

Syn Jiřího s kantory na škole moc nevycházel, nebyl žádným premiantem. Velmi ho rozčilovalo, že cokoliv provedl, otec to ihned věděl. Kolegové ho brali jako syna zástupce ředitele. Neměl svobodu jako běžný student na škole. Syn odešel v kvintě na litvínovský gympl. Jako důvod uvedl, že je zde na škole moc dlouho a nebaví ho to. Pravděpodobně jedním z hlavních důvodů byl třídní učitel syna, se kterým nevycházel moc dobře. Respondent propojení dvou rolí a působení na jedné škole se svým synem vnímá nyní jednoznačně jako nevýhodu, jak pro něj samotného, tak pro jeho syna. Kdyby se měla situace někdy opakovat, vyhnul by se tomu. Nechce být na pracovišti s žádným členem své rodiny.

Jiří vzpomíná na situace, kdy za ním kantoři chodili a sdělovali mu synovo prohřešky. On tyto informace vědět nechtěl. Tvrdí, že normální rodiče se to také nedozví. Nebyl ale schopný kolegům říci, ať mu to neříkají. Ze slušnosti odpovídal, že děkuji za informaci. Jako zástupce nemohl přehlížet jejich informace.

Jak již bylo řečeno, na stejnou školu docházela i Jiřího dcera. Zde bylo všechno bez problémů. Navíc měla třídní učitelku, která žádné informace nevynášela ven. K Jiřímu se tak nic nedonášelo.

Jiří během studia svých dětí vnímal ze strany kolegů větší přísnost. On sám učil několik kantorských dětí a snažil se být spravedlivý. Přiznává, že byl také ale spíš přísnější. Je prý potřeba si uvědomit, že ostatní děti ve třídě jsou citlivé na protekci. Pokud se jednalo o velký problém, zachoval se jako kolega a dotyčnému rodiči problém sdělil. Stejně tak by to sdělil rodiči, který na škole neučí.

Jiří nesrovnával svoje děti s ostatními žáky z hlediska klasifikace, ale všiml si soužití v kolektivu. Sledoval, jak se chovají a jaké interpersonální vazby navazují.

**Shrnutí:** Kazuistika představuje otce-učitele, který jeví velký zájem o téma. Jeho výpovědi jsou podrobné. Na stejnou školu docházely obě dvě jeho děti. Dcera v jeho případě představuje bezproblematické dítě a syn problematické dítě. Zkušenosti v problematice zastoupení dvou rolí má především v oblasti vztahů s kantory, a to v podobě výčitek. Vyjadřuje se také k dětem ostatních kantorů, které na gymnáziu učil. Přiznává, že k nim býval spíš přísnější. Téma je pro něj bolestné a nepříjemné, přestože vnímá propojenost rolí jako výhodnou. Zasahuje navíc i do jeho dalších

školních vztahů ve funkci zástupce ředitele. Zde se tedy navíc objevuje další rolový konflikt v podobě nadřazenosti ostatním učitelům, který se projevuje například tím, že respondent neodmítal kolegy, když si stěžovali na jeho dítě.

### **5. 9. Shrnutí podstatných momentů z kazuistik respondentů**

Tato kapitola shrnuje podstatné momenty z výše uvedených 8 kazuistik respondentů. Čtyři respondenti – Pavla, Zdenka, Dagmar a Jiří měli velký zájem o téma, dva respondenti – Anna a Vladimír – střední zájem a dva respondenti – Karel a Miloš malý zájem o téma. U třech respondentů – Pavly, Zdenky a Dagmar - byla detailnost výpovědi velká, u dvou respondentů – Anny a Jiřího – střední detailnost a u tří respondentů – Karla, Miloše a Vladimíra malá detailnost výpovědi.

Pouze dva z osmi respondentů mají zkušenost se svým dítětem, které bylo na gymnáziu považováno za problematické, a to u Zdenky a Jiřího. Šest z osmi respondentů uvedlo negativní zkušenosti s danou problematikou a to v souvislosti se vztahy s kantory z pedagogického sboru. Negativní zkušenosti se ve všech případech týkaly způsobu sdělování negativních informací o jejich dítěti, způsobu komunikace respondenta s daným kantorem. Pouze dva respondenti – Karel a Miloš neuvedli konkrétní zkušenosti s danou problematikou.

Rozdíly jsou dané také tím, jak mají jednotliví respondenti téma zpracované na vědomé úrovni a jak se v roli definují. Nejspíš zde také působil způsob komunikace, podle blízkosti a chuti se tématu otevřít. Často se jedná o racionalizace problému.

Pět respondentů (dva muži a tři ženy) z osmi uvedlo, že propojenost rolí vnímá jako výhodnou – především z důvodu větší informovanosti o svém dítěti a případné pomoci svému dítěti. Tři respondenti – Zdenka, Vladimír a Jiří propojenost rolí vnímají jako nevýhodnou.

Tři respondenti – Dagmar, Vladimír a Jiří zažili propojení rolí jak v domácím, tak ve školním prostředí. Dva respondenti – Karel a Miloš si nevzpomínají, že by se jim role v domácím nebo školním prostředí někdy propojily. Tři respondenti – Pavla, Anna a Zdenka mají zkušenost s propojením rolí vždy v jednom ze dvou uvedených prostředí.

Šest respondentů má zkušenost s učením dítěte některého z kolegů z pedagogického sboru. Dva přiznávají, že jsou v hodnocení těchto dětí spíše mírnější, jeden naopak přísnější a jeden respondent se snaží být spravedlivý. Dva respondenti

mají v této oblasti zkušenost s vyptáváním rodiče daného dítěte na jeho výkony a výsledky.

Čtyři respondenti – Pavla, Zdenka, Dagmar a Jiří uvádějí, že od konce střední školy již přemýšleli nad možností věnovat se učitelskému povolání a tímto směrem se také později ubírali. Čtyři respondenti – Anna, Karel, Miloš a Vladimír se původně této profesi věnovat nechtěli.

Zajímavé je, že pět respondentů považuje propojení dvou rolí za výhodné, přestože tři z nich v rozhovoru uvádí problémy, spjaté s tímto propojením, a to zejména ve vztahu s ostatními kolegy.

Karel a Miloš také v rozhovoru proklamují, že pro ně tato situace nebyla žádným problémem, a tedy zastoupení rolí vnímají jako výhodné. Oba striktně role rozlišují a dle jejich názoru se jim nikdy nepropojily. Naopak Vladimír a Jiří, kteří zažili určité problémy, vnímají zastoupení rolí jako nevýhodné. Oba přiznávají, že se jim role propojovaly.

Důležité je také zdůraznit dva respondenty, kteří měli na škole děti považované spíše za problematické. Jiří i Zdenka, kteří mají tuto zkušenost, také vnímají celkové zastoupení obou rolí jako nevhodné.

Z kazuistik je dále patrné, že ženy více pocítují propojenost rolí a s tím spjaté problémy a mají mnohem větší potřebu o tom hovořit.

Shrnutí kazuistik je přehledně znázorněno v tabulce č. 1.



**Tabulka č. 1 - Shrnutí podstatných momentů z kazuistik respondentů**

	<b>zájem o téma</b>	<b>detailnost výpovědi</b>	<b>vlastní dítě/děti</b>	<b>zkušenosti</b>	<b>výhoda x nevýhoda zastoupení rolí</b>	<b>propojení rolí doma</b>	<b>propojení rolí ve škole</b>	<b>děti kantorů</b>	<b>výběr povolání</b>
<b>Respondentka 1</b>	velký	velká	neproblematické, neproblematické	kantoři, výčitky	výhoda	ano	ne	zkušenosti s vyptáváním	chtěla učit
<b>Respondentka 2</b>	střední	střední	neproblematické	kantoři, výčitky	výhoda	ne	ano	mírnější hodnocení	nechtěla učit
<b>Respondentka 3</b>	velký	velká	problematické	kantoři, výčitky	nevýhoda	ano	ne	-	chtěla učit
<b>Respondentka 4</b>	velký	velká	neproblematické, neproblematické	kantoři	výhoda	ano	ano	zkušenosti s vyptáváním	chtěla učit
<b>Respondent 1</b>	malý	malá	neproblematické	nemá	výhoda	ne	ne	-	nechtěl učit
<b>Respondent 2</b>	malý	malá	neproblematické	nemá	výhoda	ne	ne	spravedlivý přístup	nechtěl učit
<b>Respondent 3</b>	střední	malá	neproblematické, neproblematické	kantoři, výčitky	nevýhoda	ano	ano	mírnější hodnocení	nechtěl učit
<b>Respondent 4</b>	velký	střední	problematické, neproblematické	kantoři, výčitky	nevýhoda	ano	ano	přísnější hodnocení	chtěl učit

zájem o téma a detailnost výpovědi = hodnoceno stupnicí malá/ý – střední – velká/ý

vlastní dítě = zda vlastní dítě bylo problematické nebo ne

zkušenosti = jaké největší problémy vznikaly v souvislosti s propojením dvou rolí

výhoda x nevýhoda propojenosti rolí = zda respondent považuje propojení rolí za výhodné či nikoliv

propojení rolí doma nebo ve škole = zda se respondentovi stalo, že se v některém ze dvou prostředí tyto role propojily

děti kantorů = zda má respondent nějaké zkušenosti s výukou dětí kolegů z pedagogického sboru

výběr povolání = zda se respondent chtěl věnovat tomuto povolání nebo ne

## 6. TÉMATA Z ANALÝZY ROZHOVORŮ

V této kapitole se pokusíme o zodpovězení hlavních výzkumných otázek, a to pomocí interpretace a analýzy výsledků dílčích výzkumných okruhů.

### 6. 1. Analýza výběru učitelské profese – výhody a nevýhody

Odpovědi žen na tuto otázku jsou pestřejší než odpovědi mužů. Pavla chtěla původně studovat medicínu, ale poté se kvůli nelibosti chemie a fyziky rozhodla vystudovat učitelství biologie a matematiky. Navíc ji v rozhodování také ovlivnila matka. Pavla říká: „... *role profesorky mi také byla sympatická. Navíc moje maminka byla také učitelka. Otec mi to sice rozmlouval, nechtěl, abych šla do školství, protože učitelé jsou hodně podceňováni, je to nedocenená profese. Já si ale myslím, že pro ženskou je to dobrý. Je tam dobrá pracovní doba, prázdniny.*“

Anna vystudovala inženýrskou školu, snažila se této profesi vyhnout, ale nakonec se jí začala věnovat: „*Nakonec jsem ve školství skončila, nelituji toho, práce mě baví, cítím to vnitřně.*“

Zdenka a Dagmar již od střední školy věděly, že se chtějí věnovat dráze učitele. Třetí respondentka během studia na gymnáziu viděla velký vzor v několika učitelích, to ji motivovalo k této profesi: „*Když mluvím na toto téma, tak si uvědomuji, že na mě měli velký vliv asi tři učitelé a velice brzy. To byla šestá třída a byla to dějepisárka a dva češtináři. Já jsem žákyní gymnázia a po celou dobu studií jsem udržovala s gymnáziem kontakty se svými učiteli a pak jsem se sem vrátila. A oni měli vliv na to, že jsem se vrátila sem.*“

Dagmar se rozhodla pro dráhu učitelky kvůli výhodám tohoto povolání: „*Vedlo mě k tomu to, že se začíná učit v osm a mám pěkný prázdniny. To bylo v té době, kdy všichni chodili do práce na šestou. Také se mi líbí, že se končí ve dvě hodiny. To bylo to, co mě lákalo.*“

Z odpovědí mužů je patrné, že nikdo z nich se původně dráze učitele věnovat nechtěl. Karel nehledal žádné konkrétní povolání. Rovněž ani rodinou nebyl nijak ovlivněn: „*Já jsem v podstatě po maturitě se hlásil na FF obor učitelství a nedostal jsem se tam, tak jsem šel učit a pak jsem šel na PedF.*“

Miloš sice studoval učitelský obor a také žurnalistiku, ale nechtěl se tomuto povolání dále věnovat: „*Asi to bylo proto, že jsme se jako rodina už dávali dohromady, tak to bylo asi nejjednodušší zůstat na škole.*“

Vladimír zvolil studium na pedagogické fakultě kvůli průměrnému prospěchu na střední škole a úniku z vojny: „*...můj prospěch na gymplu nebyl takový, abych šel třeba na medicínu. Takže jsem zvolil pajdák a předměty, které mi byli trochu blízké – matiku a zeměpis.*“

Jiří vystudoval ekonomii, věnoval se několik let administrativnímu zaměstnání, které pro něj však bylo stereotypní: „*...náhodou mi bylo nabídnuto dostudovat si řádové studium pedagogiky a psychologie. V té době už jsem ale pracoval. Ta práce byla hodně administrativní, mnoho papírování a vůbec mě to nebavilo.*“

### **Výhody učitelské profese**

Odpovědi žen na tuto otázku jsou velmi pestré a nabízí podstatně více výhod učitelské profese než odpovědi mužů.

Pavla shledává ve své profesi hned čtyři výhody: „*Je tam dobrá pracovní doba, prázdniny. Takže právě z tohoto důvodu jsem si to vybrala. Výhoda je to, že mám prázdniny, že se těm dětem můžu věnovat. Když něco zamešká, tak není problém mu to vysvětlit.*“

Anna vidí výhody trochu jiné: „*...výhodou je i to, že člověk dělá s mladými lidmi a tenhle kontakt mu nedovoluje rychle stárnout. Člověk musí pořád zůstat na určité úrovni, aby těm studentům stačil.*“

Zdenka se shoduje se třemi výše uvedenými výhodami – prázdniny, pracovní doba a práce v mladém kolektivu. Rovněž přináší další výhodu: „*Třeba i kontakty společenské. Takže můj syn se mnou nechce chodit po městě, vždycky říkal, prosím tě, tebe každý zdraví, ty každého zdravíš. Takže široký okruh známých.*“

Dagmar také vidí výhody v pracovní době a prázdninách.

Muži jsou k otázce výhod učitelské profese poněkud skeptičtí. Karel a Miloš nespatřují žádné výhody.

Vladimír ve své profesi nachází dvě výhody: „*Jako výhodu spatřuji hlavně prázdniny. Ve srovnání s předchozím povoláním tu není vůbec stereotyp.*“

Jiří nachází rovněž dvě výhody: „*Výhoda je ta, že jsou tam pořád mladí lidé. A když člověk chce, tak s nima i prožívá nějaký věci. Pak ta výhoda, že něco předávám.*“

### **Nevýhody učitelské profese**

Ženy ve své profesi vidí téměř o polovinu méně nevýhod než muži. Pavla neshledává žádné nevýhody.

Anna považuje za nevýhodu psychické vyčerpání, které tato profese může zapříčinit: „*...čím bude člověk starší a ten věkový rozdíl bude větší, tak i to psychické vyčerpání bude větší. Také musím říct, že cítíme rozdíl mezi vaší generací a tou, co je teď. Nevím, jestli jsou studenti hloupější, nebo to víc flákají. Za nás jsme si tolik ke kantorům nedovolili.*“

Zdenka má shodný názor s Annou v nevýhodě psychického vyčerpání. Dále také uvádí tyto nevýhody: „*Možná, že to je s přibývajícím věkem, že to pociťuji čím dál tím víc, taková opotřebovanost, jak se teď módně říká syndrom vyhoření. Nevýhoda je i to, že nejsou vidět okamžitě výsledky. Vrací se to až po letech, když třeba student, se kterým jsem dřív válčila, tak se po letech objeví. Výsledky nejsou hmatné a nejsou hned.*“

Dagmar také vidí nevýhodu psychickou náročnost a rovněž jako respondentka 2 pociťuje, že žáci se mění: „*Protože ti studenti se hodně mění a nepřichází ani se základním slušným vychováním a to je to co mě ubíjí. Když si vzpomenu, jak jsem si vedla tu svojí první třídu osm let, tak jsem tam ráda chodila i si odpočinout.*“

Karel, který nespatřuje žádné výhody, však vidí dvě výrazné nevýhody: „*Je to velký penzum práce, které nenajde ocenění, nemluvím jen o finančním, ale že někdo ani nepoděkuje. Nevýhoda je, že rodiče už delší čas nestojí na straně školy, ale v opozici ke škole.*“

Pro Miloše je velkou nevýhodou čas trávený na schůzích.

Pro Vladimíra je to pak dokumentace, administrativa.

Jiří uvádí hned čtyři nevýhody: „Nevýhody finanční, protože je to profese špatně placená, nevýhoda pak třeba deformace, vyhoření. Pak to, že učitel je pořád jako soudce a tomu já se strašně bráním. Pořád musíte někoho hodnotit, to mě hrozně vadí. Hrozná je ta administrativa ve škole, protože je toho čím dál tím víc. K tomu jsem hodně nahlédl i z pozice zástupcovství, tam je miliony papírování a výkazů.“

Výčet a frekvence všech výhod a nevýhod je uveden v tabulce č. 2.

**Tabulka č. 2 – Frekvence výhod a nevýhod učitelské profese**

	<b>Ženy</b>	<b>Muži</b>
<b>Výhody</b>		
pracovní doba	3	
prázdniny	4	1
věnovat se rodině	1	
vysvětlit látku	1	
práce v mlad. kolekt.	2	1
společenské kontakty	1	
není stereotyp		1
předávání poznatků		1
<b>Celkem</b>	<b>12</b>	<b>4</b>
<b>Nevýhody</b>		
vyčerpání	3	1
psych.náročnost	2	
nejsou vidět výsledky	1	
finance		2
administrativa		3
schůze		1
hodnocení		1
rodiče		1
<b>Celkem</b>	<b>5</b>	<b>9</b>

**Shrnutí:** Z analýzy odpovědí k výběru učitelské profese tedy vyplývá, že pouze dva respondenti - ženy, se této profesi chtěli věnovat již od střední školy. Šest respondentů tímto směrem jít nechtělo a tři z nich dokonce vystudovali jiný obor.

Ženy nakonec ovlivnila především dobrá pracovní doba a prázdniny, vzor v učitelích či rodičích nebo sympatičnost samotné profese. Muži, kteří se původně této dráze věnovat jednoznačně nechtěli, poté ve volbě učitelské profese viděli především jednodušší volbu, a to z důvodu úniku z vojny, průměrného prospěchu na střední škole, potřeby změny povolání nebo zakládání rodiny.

Výpovědi žen na otázku výhod a nevýhod této profese byly opět detailnější a rozsáhlejší než výpovědi mužů. Ženy ve svých odpovědích uvedly dvojnásobné množství výhod učitelské profese. Nejfrekventovanějšími výhodami jsou pro ženy prázdniny a pracovní doba. Za nejčastější nevýhody pak považují vyčerpání a psychickou náročnost profese. Všechny uváděné nevýhody jsou psychického charakteru na rozdíl od mužů, jejichž nevýhody jsou převážně ekonomického a technického rázu. Dva muži nenašli žádné výhody a celkem tito respondenti uvedli pouze čtyři výhody. Oproti tomu z odpovědí mužů vyplývá dvojnásobné množství nevýhod. Nejčastějšími nevýhodami jsou pro muže administrativa a špatné finanční ohodnocení. Z výše uvedené tabulky je patrné, že ženy uvedly trojnásobné množství výhod než muži, a také méně nevýhod. Závěrem lze tedy předpokládat, že ženy učitelskou profesi pokládají za spíše výhodnou a muži za výrazně nevýhodnou.

## **6. 2. Analýza změn chování k žákům před a po narození vlastního dítěte**

Názory žen a mužů na tuto problematiku se výrazně liší. Všechny čtyři respondentky se shodly v názoru, že zkušenost s vlastním dítětem je výrazně ovlivnila v chování k žákům ve škole. Pavla uvádí: „*Určitě, hodně se změnilo. Hlavně jsem vyměkla. Víc jsem byla tolerantní, domlouvala jsem si s nima písemky, tak aby toho neměly na ten den hodně. Snažila jsem se jim vyjít víc vstříc. Také pociťuji, že děti jsou horší než dřív. Nenaučí se toho už tolik jako třeba vaše generace.*“ Dále také uvádí: „*Třeba jedna kolegyně nemá děti a má určitou představu jak má vypadat mladý člověk. A do té představy ho cpe, ale už nevidí, že to ten člověk nezvládne. Nemá zkušenost s vlastními dětmi.*“

Anna sděluje: „*...myslím, že každý, kdo má svoje dítě a ještě pak školou povinné a nemá premianta třídy, tak začne přehodnocovat. Už nevidí jenom to svoje, ale vidí to dítě, který se musí učit víc předmětů a postupně slevuje. Takže určitě větší tolerance. Myslím, že to hodně člověka ovlivní a že je to dobře když má kantor svoje děti.*“

Zdenka uvádí rovněž podobné zkušenosti a zdůrazňuje důležitost vlastní zkušenosti s dítětem: „...u mě tyhle dvě role učitelka a matka jsou velmi časově oddělené. Zásadně se u mě změnilo toto chování. Zkušenost s vlastním dítětem je pro pedagoga zásadní a důležitá. Když jsem nastoupila a byla jsem bezdětná, tak jsem měla až nepřirozené nároky. Pak když jsem to prožívala se svým synem, tak jsem zjistila, že je to naprosto scestné. Takže to ovlivňuje jak požadavky na žáky, co by měli zvládnout, tak schopnost vcítit se do toho studenta.“

Dagmar říká: „Když jsem nastoupila, tak už jsem Kájínu měla, ale jak rostla, tak jsem samozřejmě taky řešila nějaký problémy v jejím vývoji, puberta apod. Pak jsem viděla, že ty děti jsou úplně stejný. A na Kájínu jsem byla v některých případech i dost přísná. Ale pozoruju, že kolegyně, které děti nemají, tak jsou mnohem méně tolerantní.“

Na rozdíl od žen všichni čtyři respondenti uvedli, že vlastní děti je nijak neovlivnily v chování k žákům. Karel například uvádí velmi striktní názor na tuto otázku: „Já si myslím, že ne. Vždycky jsem se snažil, nebral svoje děti jako svoje děti ve škole. Vždycky to byli žáci.“

Miloš zastává také velmi jednoznačný názor: „... určitě mě to nijak nezměnilo. Chování k žákům bylo určitě pořád stejné.“

Vladimír také nepocituje žádnou změnu, ale navíc si všímá, že u žen tomu tak je: „Nepocituji žádnou změnu k dětem. Vůbec. Ale musím říct, že u žen, kantorek tuto změnu vidím. Jsou více tolerantnější, mírnější.“

Jiří uvádí, že jej to možná částečně změnilo a opět vidí, že u žen je tato změna výraznější: „Já si myslím, že zásadně ne u mě. Ta tolerance vůči studentům a pochopení, protože nežijí jen matematikou a úkoly, jsem měl vždycky. A to, že jsem měl vlastní děti, asi trošku jo, trošku mě to ovlivnilo. Kdežto u ženských si myslím, že ten zlom je.“

**Shrnutí:** Jak již bylo řečeno názory žen a mužů na tuto problematiku se výrazně liší. Všechny čtyři respondentky se shodly v názoru, že zkušenost s vlastním dítětem je výrazně ovlivnila v chování k žákům ve škole. A to především v tom směru, že začaly být více tolerantnější k žákům a k jejich přípravě na vyučování. Také při porovnání svého dítěte s žáky začaly zjišťovat, že i na své dítě měly občas přehnané nároky. Na rozdíl od žen všichni čtyři respondenti uvedli, že vlastní děti je nijak

neovlivnily v chování k žákům. Svůj názor vyjadřovali striktně a jednoznačně. Pouze čtvrtý respondent uvedl, že jej to možná částečně změnilo. Dva respondenti také sdělili, že u žen tuto změnu vidí výrazněji. Rovněž potvrdili, že ženy se po zkušenosti s vlastním dítětem stávají tolerantnější a mírnější. Dalo by se říci, že muži necítí tak velkou změnu, neboť většinou právě ženy zastávají více pečující funkci o potomky. Jsou to právě ony, které za děti řeší jejich problémy a které s nimi častěji dělají domácí přípravu do školy, docházejí na třídní schůzky apod.

### 6. 3. Analýza propojení role učitele a role rodiče ve škole a doma

Odpovědi na tuto otázku jsou jak u žen, tak u mužů rozmanitější než v předchozích otázkách. Pavla uvádí, že cítí propojení těchto dvou rolí ve škole i doma: *„Určitě. Já to třeba nevidím, ale manžel mi to řekne. Třeba nech si to do školy. Třeba po dětech něco chci a manžel má pocit, že se chovám jako učitelka.“* Zároveň ale uvádí: *„Spíš si myslím, že je to tak, jak se říká – kovářova kobylna chodí bosa. Já je nekontroluji třeba při přípravě do školy. Mám toho ze školy plný zuby, tak pak nemám sílu na vlastní děti doma. Měla jsem pak i výčitky, že se nevěnuji dostatečně svým dětem.“* Cítí, že role učitelky ji vlastně provází všude: *„Role učitelky mě provází vlastně všude, i mimo školu, protože třeba ten starší chodil do tanečních a já jsem se na něj chodila dívat, takže znám i jeho spolužáky.“*

Anna má zkušenosti trochu jiné. Doma necítí propojení těchto dvou rolí, ale ve škole ano: *„Snažím se doma to kantorství potlačit a netahat to domu. Ve škole jako matka určitě. Občas mu třeba donesu svačinku, protože vím, že jsem mu jí ráno neudělala. Nebo třeba skočím do třídy, abych mu napsala omluvenku, protože jsme na to doma zapoměli. Doma nemám potřebu mu kontrolovat úkoly.“*

Zdenka uvádí, že si velmi hlídala propojení těchto dvou rolí a zavedla i určitá opatření: *„Důsledně jsem trvala na tom, že ve škole za mnou nebude chodit. Nebude chtít, abych já nějakým způsobem něco řešila. On sám říkal, že se mi vyhýbal.“* Problém ale byl, že jako kantorka viděla do zákulisí a bylo tak pro ni velmi obtížné doma nedávat najevo, co už ví ze školy.

Dagmar na sobě pozoruje, že v roli učitelky je někdy i v domácím prostředí, a také že jako matka musela zasahovat ve škole: *„Čím jsem starší, tak zjišťuji, že ta úča se ve mně projevuje i doma. Takže si na to musím dávat pozor, ale na druhou stranu*



*vytýkám mojí rodině, že mě nutí, abych tuhle roli hrála i doma. Jako matka jsem ze začátku musela zasahovat ve škole, když Kájina měla IVP kvůli sportu a někteří kantoři to nerespektovali.“*

U mužů převažuje názor, že role učitele a rodiče se jim nijak nepropojují. Karel jednoznačně odpovídá: „*Ne to ne. Vůbec.*“

Miloš zastává stejný názor: „*Nene určitě ne. To se mi nikdy nestalo. To přece nejde ne?*“.

Vladimír přiznává, že toto propojení někdy pocítil: „*Asi jsem to někdy pocítil, ale chtěl jsem to korigovat a myslím, že se mi to dařilo.*“

Jiří jako jediný z mužů uvádí, že toto propojení vnímá jako normální: „*Když třeba ve škole řešíte nějaký výchovný problém, tak Vám tam bliká, jak musíte být spravedlivý na všechny stejně, ale nikdy nezapomenete, že je to vaše dítě.*“

**Shrnutí:** Z výše uvedeného výčtu odpovědí vyplývá, že ženy mají větší tendenci propojovat obě role jak ve školním, tak v domácím prostředí. Tuto propojenost si velmi dobře uvědomují. Jejich výpovědi jsou mnohem rozsáhlejší než výpovědi mužů. Muži, až na jednoho respondenta, naopak striktně sdělují, že u nich k žádnému propojení nedochází a role pečlivě oddělují. Jejich odpovědi naznačují, že toto propojení není vhodné (Miloš: „*To se mi nikdy nestalo. To přece nejde ne*“). Je možné, že muži berou jako hodnotu fakt, že se chovají stabilně a role údajně nepropojují. Muži také pravděpodobně toto propojení vztahují velmi úzce jen na výchovu dětí a nevztahují to již na další oblasti (např. na vlastní chování).

#### **6. 4. Analýza vztahů s kolegy na pracovišti**

Problematiku vztahů s kolegy na pracovišti lze rozdělit na dvě základní oblasti: učitelé vlastního dítěte a učení dětí kolegů. Potíže v těchto dvou oblastech jsou potom ještě násobeny (ne)problematičností dítěte a ochotou přistoupit na seriózní vztahy.

Pavla má velmi bohaté zkušenosti ve vztazích s ostatními kolegy na pracovišti. Například kantorka, která učila jejího staršího syna na chemii, měla během vyučovací hodiny se synem menší konflikt. Poté, co se o přestávce potkala s Pavlou, jí tuto situaci sdělila nevybíravým způsobem: „*A pak druhý den mi řekne, tak si toho svého smrada nech doma. Kantorka, která je moje kolegyně a celkem spolu vycházíme, tak*

*mi to řekne takovým způsobem. Místo toho, aby mi vysvětlila, co se stalo, tak mi to takhle vrazila a já vůbec nevěděla, o co jde.“ S kantorkou na fyziku má obdobnou zkušenost: „...šlápni tomu svému blbci na krk, ať něco už dělá. Třeba to ani tak nemyslí, ale v tu chvíli je to strašně nepříjemný.“ Respondentka uvádí, že tyto informace ani slyšet nechce, ale nedokáže kantorkám říct, ať jí to neříkají. Také dodává, že normální rodič se to nedozví vůbec nebo až na třídních schůzkách bez emocí. Kantorka, která učila syna na matematiku, měla Pavle potřebu neustále ukazovat jeho písemné práce a chyby, které dělal: „On měl pořád samý jedničky a pak pokazil čtvrtletku. Tak mi potřebovala zdůvodnit, proč mu nedá na vysvědčení jedničku, ale dvojku. Tak buď mu jí chci dát a vím, že to umí, že jen pod tlakem něco pokazil a nebo mu ji nechci dát.“ Pavla toto chování nechápe a přirovnává to k jiné situaci z jejího pohledu: „To je jako kdybych já chodila za každou matkou a zdůvodňovala jí každou známku.“ Jiná kantorka zase chodila za Pavlou kvůli vlastnímu synovi: „...on něco napsal blbě, tak ona za mnou přišla a chtěla to vidět, tak jsem jí to ukázala, vysvětlila a řekla jí, že má možnost si to opravit příště a z čeho budeme psát. Takže třeba ta má tu tendenci to řešit.“ Pavla má celkově pocit, že její synové to mají na škole těžší než že by jim někdo studium ulehčoval. Soudí tak z výše uvedených zkušeností, a také z jedné přesně vypovídající situace: „...řekla mi, já ho musela ještě vyzkoušet, aby si ostatní nemysleli, že mu nadřžuju.“ Pavla povídá také o nepříjemné zkušenosti mezi jejím mladším synem a kantorkou na matematiku, která se odehrála, když nastoupil do primy: „...ona mu řekne, nemysli si, že když tady máš matku, že budeš mít nějaký výhody. On vyjukanej primánek a ona na něj hned takhle.“*

Anna má podobnou zkušenost jako Pavla. Také několikrát zažila, že jí kantoři s výčitkou v hlase oznamovali, jak její syn něco nedonesl, neudělal úkol, nenaučil se na test: „Je pravda, že mě to jako matku a učitelku na stejné škole docela naštválo. Proč to vyčítá mě, když on neudělal ten úkol.“ Stejně jako Pavla dodává: „Ta negativní emoce mi v tom vadí. To, že jinýmu rodiči to takhle neřeknou.“ Stejně tak nenašla odvalu kantorům sdělit, ať jí to neříkají takovým způsobem. Na druhou stranu má také pozitivní zkušenost s kantorkou, která jí například sdělila dopředu, že se chystá v hodině zkoušet. Anna se vyjadřuje také k dětem ostatních kantorů, které učí: „Pokud je to dítě nekonfliktní, neproblematický a snaživý, tak není problém. U těch šikovných mám spíš tendenci jim nadřžovat. Když už jsme ti učitelé, tak aspoň nějakou výhodu.“

Zdenka zažila několikrát situace, kdy kantoři nerozlišili obě dvě role, které zastupovala. Kantoři po ní chtěli ve škole, aby řešila nekázeň svého syna. Ona sama nevěděla, jak tyto situace má řešit: „*Takže já už jsem se pak úplně bála chodit po chodbách, abych některé nepotkala.*“ Její názor je ten, že toto je problém kantora, stejně tak jako její problém – v roli matky je to, co nedodrжуje doma. Po několika zkušenostech zaujala postoj, že vše ohledně syna se bude řešit na třídních schůzkách s jejím manželem, který tyto věci začal zastupovat: „*Snázili jsme se s manželem dodržet, že on zastupoval rodiče, jako člověk nespjatý s prostředím.*“ Na druhou stranu má pozitivní zkušenost s třídní učitelkou jejího syna. Přestože byl velmi problémovým žákem, ona vše řešila v dobrém a s určitou opatrností.

Dagmar zažila nepříjemné situace s kantory, se kterými musela vyjednávat individuální vzdělávací plán pro svoji dceru: „*...protože někteří učitelé to nepochopili. Několikrát jsem za nimi musela jít a vysvětlovat jim, že Karolína nebude ve škole.*“ I za Dagmar kantoři chodili a sdělovali jí nepříjemné věci. Ona ale byla ráda, že tyto informace věděla dříve než na třídních schůzkách a mohla je ihned řešit. Také se jí jedenkrát stalo, že se rozčílila kvůli špatné známce od kantorky, která má o stupeň posunuté hodnocení než ostatní kantoři, šla si tedy plná emocí s kantorkou vyjasnit situaci, ona tam však nebyla. Později tuto situaci řešil její manžel. Dagmar sděluje, že učit dítě jiného kantora je pro ni docela problém: „*...když máme ve třídě učitelské dítě, tak ho chceme mít bezproblémové. Takže taky jsem měla několik učitelských dětí ve třídě a někdy to bylo nepříjemné.*“ Dagmar má i konkrétní zkušenost s jedním kantorem – rodičem: „*...jeden kolega za mnou přišel, proč jsem dala jeho holce trojku, že pak jí budou dávat všichni trojku a ona pak byla trojkařka, až do maturity.*“ Dagmar si ale myslí, že i k těmto dětem je spravedlivá.

Karel je toho názoru, že nepříjemné věci by se měly říkat a je vděčný za informace o tom, jak funguje nebo nefunguje jeho dcera. Pokládá to za spolupráci rodiny a školy i v tomto případě.

Miloš má také pár zkušeností, kdy mu kantoři sdělili nějaké informace o nekázní syna: „*Nebylo mi to příjemný, jen jsem mu řekl, že to vyřešíme a dál jsem se k tomu nevyjadřoval.*“ Zastával tedy neutrální postoj a nechtěl to s kantorem dále více rozebírat.

Vladimír je naopak v jednání s kantory upřímný: „*Jednou se mi stalo, že mi kantor cíleně ukazoval chyby z matematiky v testu, doma jsem to pak synovi řekl. Pak*

*se mi to nějak rozleželo v hlavě a šel jsem za tím kantorem, říct mu, že je mi to nepříjemné, aby za mnou chodil s písemkami mého syna.*“ Vladimír se snaží být k dětem jiných kantorů spravedlivý, ale přiznává, že pokud výkony dítěte sklouzávají ke špatným známkám, snaží se mu dát ještě šanci opravit si to.

Jiří také slýchal na svého syna různé výčitky: *„Hlavně já jsem to ani nechtěl vědět. Normální rodič se to taky nedozví.“* Jako většina respondentů jim nebyl schopný říct, ať mu tyto informace neříkají: *„Spíš jsem dělal mrtvého brouka a říkal takový ty konverzační fráze, jo tak díky. Nijak jsem to neřešil.“* Tento respondent měl situaci zhoršenou tím, že v té době na škole dělal zástupce ředitele: *„Když tam pak funguju jako zástupce, tak jim nemůžu říct, já na to kašlu.“* Naopak když na stejnou školu docházela jeho dcera, nedonášely se k němu žádné informace: *„Ona měla dobrou třídní a ta všechno tlumila, takže já vůbec nic nevěděl.“* Dále se nad touto otázkou zamýšlí jako kolega kantorů: *„Nenechám to dojít, až úplně daleko. Byly tam třeba nějaký úlety jako důtky, tak to jsem pak za tím kantorem šel mu to říct. To by řekl ale kantor i rodiči, který není na škole učitelem. Ale klasifikaci jsem neříkal.“* Jiří se snažil být k dětem kantorů spravedlivý, ale tvrdí, že někdy byl spíš přísnější: *„Tam je potřeba si uvědomit, že ty ostatní děti ve třídě jsou na to citlivý na tu protekci.“*

**Shrnutí:** Nejfrekventovanějším problémem, se kterým má zkušenost šest respondentů jsou vztahy s kolegy z učitelského sboru. Konkrétně se jedná o situace, ve kterých některý z kantorů sděluje negativní informace o dítěti některému z respondentů. Jak vyplývá z rozhovorů, respondentům vadí způsob komunikace, jakým tyto informace jsou sdělovány. Výpověď daného kantora je v tu chvíli velmi emotivní. Jak se respondenti shodují, k normálnímu rodiči se tyto informace o dítěti dostanou až na třídních schůzkách a jsou podávány s určitým odstupem. Kantor, který emotivně ve školním prostředí sděluje respondentovi kritiku na jeho dítě, v tu chvíli nerozlišuje role, které respondent zastává a přistupuje k němu jako k rodiči dítěte nikoliv jako k učiteli. Jak přiznává pět respondentů, nedokáží se v danou chvíli vůči kantorovi ohradit a upozornit jej, ať jim tyto informace neříká a počká do třídních schůzek, tedy do chvíle, kdy respondent bude v roli rodiče. Dalšími problémy, které se v této oblasti vyskytují, jsou situace, kdy respondent jako učitel více vidí do prostředí školy, na které studuje jeho dítě a přihlíží tomu, že dítě učí kantor, který dle názoru respondenta není kvalitní. Tuto situaci respondent nijak nemůže ovlivnit.

## 6. 5. Analýza srovnávání vlastního dítěte s ostatními žáky na škole

Na otázku zda někdy respondentky srovnávají svoje vlastní dítě s ostatními žáky na škole, pouze Pavla odpověděla kladně: „*Jo, to srovnávám furt. To si vždycky říkám, kde se rodí takové ty dokonalé děti.*“ Zároveň uvádí, že nesrovnává jen svoje děti s ostatními: „*Ne jenom že srovnávám vlastní děti, ale i děti v rámci jedné třídy, paralelek.*“ Porovnávání ale svým dětem nijak nedává najevo: „*Já na něj ale netlačím, hlavně že je v pohodě, je zdravý, sportuje. Není to ten studijní typ, co leží v knížkách a ani to vlastně nechci.*“

Anna sděluje, že svého syna neporovnává, nemá k tomu důvod: „*Asi tím, že ho neučím a že je to normální průměrný student, tak asi nemám tendenci ho srovnávat. Asi i tím, že nemám tendenci zjišťovat, co umí a neumí.*“ Kdyby ale nastala situace, že by svého syna měla učit, odpověď na tuto otázku by, jak sama přiznává, byla odlišná: „*Já bych na to přistoupila, ale občas bych asi měla problém, jak je průměrný student, tak by mě asi občas něco vytáčelo, jak to může nevědět. Svým způsobem jsem ráda, že k tomu nedošlo.*“

Zdenka rovněž svého syna s ostatními nesrovnávala a to z důvodu nedostatku informací, které si sama ani vyhledávat nechtěla: „*Já asi jsem to nedělala, protože jsem nevěděla, jaké jsou jeho výkony. Já jsem maximálně mohla posuzovat jeho domácí přípravu, jak ji rychle zvládal. Ale nedokázala jsem porovnat, jak to vypadalo v hodinách. Já jsem třeba ani ty jeho písemky nechtěla vidět.*“

Dagmar stejně jako Anna nemá důvod porovnávat svoje děti s ostatními, neboť jejich výkony jsou velmi dobré: „*Kája je až moc ambiciózní, takže jsem spíš na ní pyšná, než abych jí srovnávala, že jí něco chybí oproti ostatním.*“

Muži jsou na tom s četností odpovědí poněkud odlišně než ženy. Pouze Miloš odpověděl velmi stručně, že svého syna nesrovnával s ostatními žáky.

Karel si všimá především přípravy na vyučování: „*Tak třeba, když holky doma vidím u učení, tak jsem rád, protože jiný studenty u toho učení nikdy nevidím.*“

Vladimír u svého prvního syna nesrovnával, neboť se učil velmi dobře. Ale u druhého syna tomu je naopak: „*U mladšího se přiznám, že srovnávám, jak s bratrem, tak ostatními studenty. Ale nedávám mu to nijak najevo. Nenutím ho víc se učit.*“

Jiří se svou odpovědí vymyká všem předchozím. Porovnával vlastní děti i děti ostatní, ale ne z hlediska výkonu, ale chování v kolektivu: „...všiml jsem si hodně toho soužití v kolektivu. Jak se chovají a ty sociální interpersonální vazby. Protože to je zajímavý, jak to vaše dítě funguje v kolektivu. Jestli ho ta skupina nevyklučuje, jestli ho bere. Takových věcí já si všímám i obecně, nejen u svých dětí.“

**Shrnutí:** Pouze jedna žena odpověděla, že své děti, ale i děti ostatní, mezi sebou porovnává. Ostatní tři respondentky uvedli opačnou výpověď, a to ze dvou důvodů – jejich děti se učí dobře, a tak nemají potřebu, nebo k porovnávání nemají dostatek informací, které ani nechtějí cíleně vyhledávat. Naproti tomu pouze jeden muž odpověděl, že své děti neporovnával. Ostatní tři někdy srovnávali. Jiří vybočuje svou odpovědí z celého vzorku, neboť neporovnával výkon svých dětí, ale jejich chování a začlenění do kolektivu. Nikdo z respondentů, který má zkušenost s porovnáváním svých dětí s ostatními žáky, svým dětem tuto skutečnost nedával nijak najevo. Respondenti na otázku srovnávání nahlíželi velmi úzce, a to pouze z hlediska školních výkonů dítěte. Celkově je z rozhovorů ale patrné, že své děti hodně srovnávají např. osobnostně, chováním v kolektivu. Pro učitele, který má své dítě na stejné škole, je obzvlášť podstatné, aby jeho dítě prospívalo a bylo úspěšné a nedělalo rodiči tzv. ostudu.

## 6. 6. Analýza důvodů výběru školy pro vlastní dítě

Pavla u obou synů volila možnost přijímaček na osmiletou formu gymnázia, a to z důvodu všeobecnosti tohoto vzdělání: „Kdyby šel třeba na průmku, tak by pak musel jít na konkrétní vysokou školu“, a také proto, že oba synové byli šikovní. Zároveň, přestože dětem v době plnění přijímacích zkoušek bylo 11 let, nechala na nich, ať se rozhodnou, kam chtějí jít: „Nenutila jsem ho. On chtěl, protože i nějaký jeho spolužáci dělali přijímačky. Nedostal se.. Pak to zkusil v devítce a vzali ho.“ Klady a zápory této situace dopředu nijak neprobíral: „... neřikali mi něco jako, mami ty tam učíš, tak to my tam nepůjdeme. Nebyli z toho nadšení ani jeden, že jdou na školu, kde učí jejich mamka, ale my máme takovou situaci, že manžel je zase v Litvínově na gymplu.“ Dalším důvodem výběru stejné školy pak bylo to, aby nedojížděli do jiného města.

Anna nechala svého syna rozhodovat o tom, na jakou školu půjde. Rovněž se ho ptala, zda nechce nastoupit na gymnázium v sousedním městě Litvínov. Gymnázium mu navrhla z toho důvodu, že se učí slušně a není technický typ. Také má podobný důvod jako Pavla: „*Pak ta všeobecná škola je to kritérium nejvhodnější.*“

Zdenka společně s názorem manžela uznala za vhodné, aby syn nastoupil na osmiletou formu vzdělávání, jelikož byl šikovný a měl studijní předpoklady: „*Domnívali jsme se, že potřebuje další podněty, než které se mu dostávaly na té základní škole. Tohle byl hlavní důvod.*“ V té době si jedenáctiletý syn neuvědomoval, že by to mohl být problém a rodiče tenkrát nepřemýšleli, zda je dobře nebo špatně, že zde jeho matka učí.

Dagmar rovněž zvolila osmiletou variantu a to pro obě své děti, z důvodu nejlepší možnosti studia. Rodina tenkrát neřešila, že by děti šly na jinou školu, také kvůli dojíždění: „*To, že tady učím, to vůbec nehrálo žádnou roli při výběru.*“

Karel je toho názoru, že rozhodování je na rodičích v případě, že dítěti je pouze jedenáct let, a tak obě děti zařadili do osmiletého vzdělávání. Jako hlavní důvod byla opět kvalita vzdělání: „*Každopádně já jsem tuhle variantu volil, protože jsem se domníval, že základní škola, v té podobě, ve které byla, nebyla zárukou.*“

Miloš naopak nechal volbu studia pouze na synovi. O kladech a záporech této situace nemluvili.

Vladimír má podobnou zkušenost. Starší syn nastoupil do čtyřleté formy, jelikož v té době ještě osmiletá forma nebyla. Tento syn zpočátku vůbec nechtěl na stejnou školu, ale poté poznal prostředí a názor změnil: „*...pak viděl, jak mimo školu za mnou chodí studenti a jaký mám s nimi vztah, to se mu moc líbilo a najednou otočil a chtěl jít do Mostu.*“ Mladší syn pak nastoupil do osmileté formy, také kvůli bratrovi na stejnou školu. Respondent se také domnívá, že mladší syn vzhledem k věku nespatořoval nějaký problém v tom, že učí na té samé škole.

Jiří shodně uvádí, že gymnázium je nejkvalitnější formou studia: „*...gympl je nejlepší základka, proto jsme chtěli dát děti už do primy.*“ Dobré bylo, že znal prostředí školy, a tedy věděl, kam své dítě posílá. Obě jeho děti tedy nastoupily do primy. Nyní se ale jeho pohled na osmileté gymnázium změnil: „*...je tam takový elitářství a není tam takový ten integrovaný pocit těch dětí. A oni jsou vedený hlavně teda rodičem k tomu, že jsou elity. Třeba i ta soutěživost je mezi nimi až nezdravá. Pak*

*ty děti, který tomu tempu nestačí, tak to pak odnáší.*“ Domnívá se, že děti nepocit'ovaly žádný stres z toho, že budou s otcem na jedné škole.

**Shrnutí:** Všichni respondenti jako hlavní důvod vřazení svého dítěte na stejnou školu uvedli fakt, že studium na gymnáziu, ve formě osmileté, je nejkvalitnější cestou vzdělání. Pro některé bylo také podstatné, že toto studium je všeobecné a dítě tedy bude mít více možností ve volbě vysoké školy. Nikdo z respondentů při výběru školy neprodiskutoval možná negativa společného působení na jedné škole. Někteří se shodují, že při volbě vzdělávací cesty, kdy dítěti je pouze jedenáct let, rozhodují především rodiče a dítě v tomto věku není schopné posoudit možné problémy této situace. Nikdo pak neuvedl, že by jejich dítě při nástupu nebo během studia pocit'ovalo stres z toho, že zde má i svého rodiče. Podstatné je uvést, že respondenti měli možnost vřadit dítě na gymnázium v sousedních městech – Litvínov, Bílina, Duchcov. Nikdo tuto variantu nevolil a to z důvodu dojíždění, které by bylo pro dítě náročné.

## **6. 7. Analýza vztahů dítěte a spolužáků**

Pavla se doposud nesetkala s konfliktní situací mezi svým dítětem a jeho spolužáky. Jako důvod uvádí to, že obě děti jsou v kolektivu oblíbené a také, že od kantorů jim není nadřezováno: *„Já si myslím, že je to tím, že jsou obě děti oblíbený. Ten starší tím že byl průměrný, tak byl normální. Ani jeden z nich není takovej ten učitel'skej šprt.“* Sama se o tom přesvědčila například na exkurzích a výletech, kde byla s tímto kolektivem.

Anna také o žádných konfliktních situacích neví: *„Nevím, že by měl. Neřikal. Je pravda, že on není moc extra komunikativní. Je spíš uzavřenější.“*

Syn Zdenky byl také ve třídě oblíbený. Když se ale řešily kázeňské přestupky party, do které patřil i její syn, členové party si byli vědomi, že zásahy proti nim nebudou tak razantní: *„To se projevovalo pak vlastně nejdříve tím přesvědčováním a chozením po špičkách. Možná, že kdyby se zasáhlo hned, tak by to nenarostlo takových rozměrů.“* Zdenka vnímala v tomto případě větší toleranci ze strany kantorů. Nemá tím na mysli toleranci v hodnocení syna.

Dagmar má dvě odlišné zkušenosti. U mladšího syna si myslí, že je všechno v pořádku. Starší dcera měla individuální vzdělávací plán a to se zpočátku spolužákům nelíbilo: *„... ty děti spatřovaly jenom samé výhody, ale už neviděly, že se to musí*



*doučit všechno sama doma, že k tomu nemá výklad ve všech předmětech.*“ Na závěr uvádí, že spolužáci neřešili, že zde dcera má svoji matku.

Karel se domnívá, že jeho dceři spolužáci předhazovali, že je „učitelská dcera“. Myslí si, že si to ale přebrala dobře.

Miloš rovněž žádné výrazné situace nezaznamenal: *„Nene, syn byl ve třídě oblíbený, takže tam to bylo v pohodě. Nikdy nikdo nezneužíval toho, že on tady má tátu.“*

Vladimír, který má na škole dva syny, přičemž starší syna je takový „mluvčí třídy“ a druhý zase méně výrazný v kolektivu, také nemá žádné zážitky s konfliktními situacemi mezi žáky.

Jiří uvádí, že jeho samotného brali studenti velmi dobře a také vnímaly, že svého syna bere stejně jako ostatní. Z těchto důvodů dle něj bylo všechno ze strany spolužáků v pořádku. K tomuto tématu zdůrazňuje: *„Tam je potřeba si uvědomit, že ty ostatní děti ve třídě jsou na to citlivý na tu protekci.“*

**Shrnutí:** Nikdo z respondentů neuvedl, že by měl nějaké výraznější zkušenosti s konflikty mezi svým dítětem a jeho spolužáky. Je to především z toho důvodu, že všechny děti jsou ve třídě oblíbené. Pouze jedna respondentka se domnívala, že při řešení kázeňských přestupků syna, si parta, do které patřil, byla vědoma mírnějších trestů, právě z důvodu přítomnosti jeho matky. Důležité je podotknout, že v tomto případě hraje roli určité potlačení názorů, neboť žádný z respondentů si jako rodič nepřipustí, že by jeho dítě mělo kvůli němu nějaké problémy. Toto téma by bylo případně vhodné dále obohatit rozhovory přímo s dětmi respondentů.

## **6. 8. Analýza výhod a nevýhod dvou rolí**

Respondenti se v odpovědích na tuto otázku neztotožňují. Polovina žen a polovina mužů vidí zastoupení dvou rolí jako výhodu a druhá polovina jako nevýhodu. Pavla tuto situaci považuje převážně za výhodnou: *„Můžu jim víc pomoci, vidím do té problematiky. Když něco zamešká, tak není problém mu to vysvětlit.“* Na druhou stranu vidí i nějaké nevýhody: *„Jako nevýhodu vidím třeba, že má na nějaký předmět toho a toho učitele a ten je takový a to mě kolikrát štve, že s tím nic neudělám. Víím, že ho bude mít čtyři roky a nezměním to.“*

Anna se nepřiklání ani k jednomu pólu, jelikož podle jejího názoru záleží především na povaze dítěte: „*Saša je nekonfliktní, neproblematický, občas něco zapomene. Nesnaží se zneužívat toho, že tady jsem. Nějak využívat. Vím ale, že tenhle problém existuje a myslím si, že to záleží hlavně na povaze dítěte.*“ Lze tedy soudit, že v jejím případě by převažoval pól výhody narozdíl od jiných kantorů, kteří by například měli problematické dítě a vnímali by to tedy jako nevýhodu. Tato respondentka, ale také vnímá určité nevýhody vyplývající z interakce mezi kolegy: „*Já si občas něco vyslechnu, že zase něco neměl.*“

Zdenka dvojí roli vnímá spíše jako nevýhodu: „*Je pravda, že jsem během těch let byla pořád na jehlách a čekala, co se kde zase vyvrbí.*“ Zdenka působí na škole také jako výchovný poradce, proto na tuto problematiku nahlíží také z trochu jiné strany: „*Navíc jsem pocítovala určitý rozpor mezi ideálním studentem, kterého já prezentuji a mým synem. Kovářova kobyla chodí bosa. I tohle mě hodně limitovalo, protože si ostatní mohli myslet, co nám ona chce říkat, když má problémy se svým vlastním synem. Tady se ty role propojily a bylo to pro mě velice nepříjemné.*“ Jako nevýhodu také vnímala, stejně jako Pavla, situaci, kdy jejího syna učil kantor, který dle jejího názoru nebyl ve své profesi dobrý.

Dagmar stejně jako Pavla shledává svoji pozici jako výhodnou: „*Má to výhodu v tom, že vím hned všechno dřív než ostatní rodiče z první ruky.*“ Tento názor rovněž vyplývá ze stejné situace jako u respondentky 2, její děti jsou zatím bezproblémové. Také vidí výhodu i pro své děti: „*...protože jsem v kamarádském vztahu s kantorama, který děti mají, ale myslím, že to není nějaký zásadní.*“

Karel vnímá jako výhodu to, že má svoji dceru pod kontrolou. Ovšem to s sebou nese i nevýhodu: „*Nevýhoda je, že se mnou nemluví, protože se cítí kontrolovaná a já ji svojí přítomností otravuji. Je dospělá a já ji prostě nějakým způsobem, i když to dělám velmi málo, kontroluji. Moje dcera kdyby chtěla jít za školu, tak prostě nemá nárok, protože se to dozvím dřív, než překročí práh.*“ Z této odpovědi pak vyplývá následující zajímavé tvrzení respondenta: „*Možná, že ty děti vnímají přítomnost rodiče na stejné škole mnohem hůř než rodiče přítomnost těch dětí*“

Miloš stejně tak jako Karel vidí výhodu v lepší kontrole nad svým dítětem.

Vladimír zastoupení dvou rolí vidí jako nevýhodu, a to ze strany ostatních kantorů: „...*jakoby ostatní kantoři ty moje děti sledovali a čekali, až něco udělá a mohli mi to jít říct. Jako stylem, tak konečně jsme ho načapali na něčem.*“

Jiří shledává nevýhodu jak pro něj, tak pro jeho dítě: „*Kdybych to měl znova opakovat, tak se tomu vyhnu. Nechtěl bych být na jednom pracovišti ani se svými dětmi ani s manželkou.*“

**Shrnutí:** Více jak polovina respondentů nahlíží na zastoupení dvou rolí jako výhodné, a to z důvodu lepší informovanosti a kontroly nad dítětem a také v lepší případné pomoci dítěti s výukou. Ostatní respondenti vnímají zastoupení obou rolí jako nevýhodné. Nevýhody shledávají v nemožnosti vyměnit u svého dítěte kantora, který dle jejich názoru není dobrý nebo také ve stížnostech na dítě od ostatních kantorů. Celkový pohled na tuto záležitost je velmi subjektivní. Je zde mnoho faktorů, které názor ovlivňují. Pavla jako jediná vzhledem k jejím odpovědím velmi dobře nahlíží na podobu problému. Zastoupení obou rolí vnímá jako výhodné, přesto si uvědomuje konfliktní vztahy s kantory.

## **7. TÉMATA VYSTUPUJÍCÍ IMPLICITNĚ Z ROZHovorŮ S RESPONDENTY**

V této části pokládáme za důležité pokusit se nalézt témata, která na první pohled z výzkumného materiálu lze jen obtížně zachytit a objevují se až po prvním třídění a analýze dat, tedy témata implicitní. Jedná se o typologii dilemat a strategie jejich řešení, pojetí problémového žáka a téma rituálnosti setkávání rodiny a školy.

### **7. 1. Typologie dilemat a strategií řešení**

Jak již bylo řečeno, v jednotlivých životních oblastech hraje jedinec určitou roli (nebo více rolí), od níž ostatní členové světa rodiny či zaměstnání očekávají určité chování. Pokud individuum očekávání zcela nenaplní, vznikají konflikty, napětí, nerovnováha mezi těmito oblastmi života. Ke zmírnění těchto negativních vlivů se jedinci pomocí volby vhodných strategií (opatření) snaží o sladění a rovnováhu mezi rodinou a zaměstnáním.

Na základě výše prezentovaného materiálu vyplývají z textu dilemata, která vyučující řeší v souvislosti s kumulací učitelské a rodičovské role, a dále strategie,

kteří využívají k řešení těchto dilemat. Výčet těchto dilemat a strategií je přehledně sepsán v tabulce č. 3.

**Tabulka č. 3 – Přehled dilemat a strategií řešení**

<b>Dilema</b>	<b>Strategie řešení</b>
dilema komunikace s kolegy (sdělování negativ)	vyhýbání se komunikace s kolegou, užití neutrální odpovědi ze slušnosti
dilema kontaktu s vlastním dítětem ve školním prostředí	tendence k vyhýbání se dítěti v prostorách školy, ale roli rodiče zcela nevytěsňují
dilema pomoci při domácí přípravě	tendence nechat dítěti volnou ruku, nekontrolovat
dilema mezi definicí úspěšného žáka a charakteristikami vlastního dítěte	
dilema způsobu zacházení s informacemi ze školního prostředí	tendence počkat na informace od vlastního dítěte
dilema z nesouhlasu s odborností kolegy ve vzdělávání a vztahování se k dítěti	s uvedeným dilematem se respondenti nedokázali vypořádat

Prvním dilematem je dilema komunikace s kolegy, především v oblasti sdělování negativ o dítěti rodiči-učiteli. Zde vzniká otázka, zda v této situaci komunikovat v roli rodiče, tedy roli neprofesionála, nebo v roli učitele. Například Pavla má tendenci komunikovat v roli učitele a nelíbí se jí, jakým způsobem s ní hovoří někteří kantoři: „*A pak druhý den mi řekne, tak si toho svého smrada nech doma. Kantorka, která je moje kolegyně a celkem spolu vycházíme, tak mi to řekne takovým způsobem.*“. Strategie řešení těchto situací, které se objevují v našem výzkumném vzorku jsou jednak vyhýbání se komunikaci s kolegou – tento způsob řešení praktikovala například Zdenka: „*Takže já už jsem se pak úplně bála chodit po chodbách, abych některé nepotkala.*“, nebo užití neutrální odpovědi ze slušnosti patrné v chování Miloše: „*Nebylo mi to příjemný, jen jsem mu řekl, že to vyřešíme a dál jsem se k tomu nevyjadřoval.*“ a Jiřího: „*Spíš jsem dělal mrtvého brouka a říkal takový ty konverzační fráze, jo tak díky. Nijak jsem to neřešil.*“

Druhé dilema se týká kontaktu s vlastním dítětem ve školním prostředí. Do jaké míry lze ve školním prostředí přistupovat ke svému dítěti jako k ostatním žákům?

Respektive do jaké míry lze rodičovskou roli ve školním prostředí vytěsnit? Kontaktem není myšlena pouze situace, zda vlastní dítě vyučovat či nikoliv, neboť na námi prezentované škole, se automaticky předpokládá, že rodič své dítě učit nebude, ale kontakt v prostorách školy, využití společného prostoru k dopsání omluvenek či předání zapomenuté svačiny nebo nějaké informace. Anna propojení rolí ve školním prostředí pociťuje: *„Občas mu třeba donesu svačinu, protože vím, že jsem mu jí ráno neudělala. Nebo třeba skočím do třídy, abych mu napsala omluvenku, protože jsme na to doma zapoměli.“* Muži propojení rolí ve škole popírají. Z prezentovaných dat se zde objevuje jako strategie řešení tendence k vyhýbání se dítěti v prostorách školy, jak uvádí razantně Zdenka: *„Důsledně jsem trvala na tom, že ve škole za mnou nebude chodit. Nebude chtít, abych já nějakým způsobem něco řešila. On sám říkal, že se mi vyhýbal.“*

Třetí dilema se týká domácího prostředí, konkrétně domácí přípravy dítěte na vyučování. Dilematem pro respondenta je, do jaké míry zapojovat nebo nezapojovat roli učitele při pomoci. Dle obsahu rozhovorů mají respondenti tendenci spíše nechat dítěti volnou ruku a příliš nekontrolovat, jako například Pavla: *„ Já je nekontroluji třeba při přípravě do školy. Mám toho ze školy plný zuby, tak pak nemám sílu na vlastní děti doma.“* a Anna: *„Snažím se doma to kantorství potlačit a netahat to domu. Doma nemám potřebu mu kontrolovat úkoly.“*

Definice úspěšného žáka, kterou učitel prezentuje jako vzor rodičům a charakteristiky vlastního dítěte, to se ukazuje jako další nepřehlédnutelné dilema. Ze všech respondentů nejvíce markantní u Zdenky právě proto, že na škole působí zároveň jako výchovný poradce a její syn byl v průběhu studia považován za problémového žáka. Pociťovala tedy určitý rozpor mezi ideálním studentem, kterého prezentovala jako výchovný poradce a vlastním synem, kterého na škole znají. Toto propojení – matka a výchovná poradkyně pro ni bylo nepříjemné. Nikdo jí to svým chováním nedával najevo, ona sama to brala jako selhání.

Pátým dilematem je způsob zacházení s informacemi, které rodič-učitel získá ze školního prostředí. Jedná se především o informace negativního rázu týkající se chování či prospěchu dítěte. Jde tedy o dilema, zda tyto informace přinést do domácího prostředí nebo vyčkat, zda s nimi přijde vlastní dítě. Mezi našimi respondenty se vyskytuje především strategie druhá. Například pro Zdenku bylo

těžké, že jako kantorka viděla do zákulisí a poté, co se začaly objevovat problémy, se musela držet hodně zpátky a nedávat synovi najevo, co všechno už ví.

Šesté objevující se dilema plyne opět ze vztahů s kolegy na pracovišti. Týká se nesouhlasu s odborností kolegy ve vzdělávání a vztahování se k dítěti a naopak nesouhlasu kolegů směrem k respondentovi. Míjíme tím za prvé nesouhlas s hodnocením jeho dítěte, jak uvádí Pavla: „*On měl pořad samý jedničky a pak pokazil čtvrtletku. Tak mi potřebovala zdůvodnit, proč mu nedá na vysvědčení jedničku, ale dvojku. Tak buď mu jí chci dát a vím, že to umí, že jen pod tlakem něco pokazil a nebo mu ji nechci dát.*“ a Dagmar, která nesouhlasila se špatnou známkou od kantorky, která má o stupeň posunutě hodnocení než ostatní kantoři. Obě respondentky se rovněž setkaly s nesouhlasem směrem ke své osobě. Kantoři za nimi přišli pro vysvětlení hodnocení písemného testu jejich dítěte. Za druhé nesouhlas plynoucí z celkového přístupu kantora. Respondentka Pavla nesouhlasila s přístupem jedné kantorky ve výuce syna: „*...řekla mi, já ho musela ještě vyzkoušet, aby si ostatní nemysleli, že mu nadržuju.*“ Podobně nepříznivě vnímá situaci i Zdenka v případě, že jejího syna učil kantor, který dle jejího názoru nebyl ve své profesi dobrý. Třetí důvod nesouhlasu se týká chování kantora k dítěti respondenta. Konkrétní příklad opět přináší respondentka Pavla z doby, kdy její syn nastoupil do primy: „*...ona mu řekne, nemysli si, že když tady máš matku, že budeš mít nějaký výhody. On vyjukanej primánek a ona na něj hned takhle.*“

## 7. 2. Problémový žák

Dalším tématem, které vystupuje z prezentovaných rozhovorů, je téma problémového žáka. V tomto případě se zcela liší definice problémového žáka od definice v případě, že se jedná o dítě učitele/ky.

Kdo je tedy problémový žák? Z pohledu učitele by se dalo říci, že je to takový žák, který vyrušuje při hodinách (je neklidný, konfliktní, agresivní, provokuje), nebo žák, který odmítá pracovat (Auger, M.-T, Boucharlat, Ch.; 2005, str. 14).

V publikaci Integrativní speciální pedagogika cituje A. Šafrová M. Vágnerovou, která charakterizuje roli problémového dítěte ze dvou hledisek: V první řadě jde o charakteristiku projevů dítěte, které jsou vzhledem k současným sociokulturním normám považovány za problematické; dítě se stává problematickým pro svého učitele pro své chování, citové prožívání v různých školních situacích, které

neodpovídá vžitým požadavkům školy. Takový žák potřebuje od svého učitele jiný přístup, učitel musí hledat jiné vzdělávací postupy, musí měnit své obvyklé chování. Přesto však výsledky práce takového žáka neodpovídají učitelovu úsilí a neposkytují mu proto dostatek uspokojení.

Druhým hlediskem, jímž je charakterizována role problémového žáka, je interpretace jeho projevů. Velmi významným se jeví vysvětlení projevů dítěte, zjištění příčin. V očích učitelů je totiž velmi významné zjištění „kdo je vinen“. Nejčastěji bývá hodnoceno dítě, které problémy údajně zavinilo, protože nechce, je líné, odmítá pomoc atd. Stojí-li však za problémy např. nemoc nebo „někdo“ či „něco“ mimo dítě, jsou k němu učitelé daleko tolerantnější. Z toho, co bylo řečeno, vyplývá nutnost pečlivě a včas odhalit příčiny obtíží dítěte, zhodnotit celý problém a doporučit cesty k nápravě. Je to nutné i z hlediska budoucnosti dítěte a jeho vztahu ke vzdělávání.

Označení dítěte za problémového žáka „je výsledkem vzájemné interakce učitele a žáka“ (Šafrová, A. in Vítková, M. a kol.; 1998, str. 70).

Na žáka učitele je nahlíženo v jiném měřítku, jsou na něj kladeny jiné – vyšší nároky. Tento učitelský žák jakoby měl být určitou normou či příkladem pro ostatní žáky, nejen v chování, ale i v oblasti prospěchu.

Učitelské dítě je také více pod dohledem, tím spíše i za drobné nedostatky a neúspěchy se rychleji stává žákem problémovým. Učitelské dítě je tak vystavováno tlaku, který sám o sobě může vést k tomu, že se dítě začne problémově chovat (reakce na stres).

Někteří žáci mají také pocit (a ne vždy neoprávněný), že o ně učitelé nejeví zájem, pohrdají jimi a ponižují je. Někteří žáci, kteří zažívají školní neúspěch, prožívají pocity ponížení, studu a úzkosti, které mohou způsobit i trvalé psychologické následky, hovoříme o tzv. syndromu školního neúspěchu. V našich datech se tato skutečnost objevuje například v podobě upozornění pro učitelské dítě před celou třídou, aby nepočítalo s protekcí, když má na škole rodiče.

Vztah učitele k žákům, ať již problémovým nebo všem, není nikdy neutrální a čistě účelový. Je ovlivněn na jedné straně představami učitele a na druhé straně jeho přáními, která jsou často nevědomá. Způsob, jakým učitel na žáky pohlíží, určuje nejen jeho chování vůči nim, ale i výkony žáků (efekt Pygmalion) (Auger, M.-T., Boucharat, Ch., 2005). Nabízí se tedy i myšlenka, že slabé a úspěšné žáky „vyrábějí“ (alespoň částečně) sami učitelé. Pohled učitele na žáka je determinující a může mít přímý vliv nejen na žákovu chování, ale i na jeho výkon. V tomto případě hrozí

nebezpečí nálepkování. Učitel může od žáka očekávat potvrzení svých předpokladů a tím mu nevědomě uzavře možnost vyvíjet se jinak, než mu učitel „předem určil“.

Pro žáka může být nevýhodné nebo „nebezpečné“, když si učitel buď přečte na začátku školního roku, jak je (byl) žák hodnocen, nebo učiteli kolega, který žáka zná z loňského roku, sdělí co si o žákovi myslí. S takovými informacemi je třeba zacházet opatrně, jinak si učitel o žákovi již předem, aniž by ho sám znal, vytvoří předem jasnou představu. V našem případě je informace o učitelském dítěti nevyhnutelně rychle rozšířena. Žák tak může být vlastně omezen tím, co od něj očekávají učitelé, rodiče nebo dokonce i spolužáci. Úroveň jeho výkonu je tak vlastně dána předem.

Učitel, který byl sám velmi pravděpodobně dobrý žák, se identifikuje nejčastěji s úspěšnými žáky. Pokud je mezi žákem, kterého vyučuje, a jeho vlastními zkušenostmi z doby, kdy chodil do školy, příliš velký rozdíl, hrozí, že mezi oběma dojde k nedorozumění, případně k odmítavým reakcím. Kromě toho může vztah, který učitel naváže se žákem, znovu oživit vzpomínky na jeho vlastní konflikty dětství.

Z výpovědí respondentů lze říci, že učit dítě kolegy je respondenty pocíťováno jako spíše nepříjemné, problematické. Dagmar sděluje, že učit dítě jiného kantora je pro ni problém: „...když máme ve třídě učitelské dítě, tak ho chceme mít bezproblémové. Takže taky jsem měla několik učitelských dětí ve třídě a někdy to bylo nepříjemné.“ Projevuje se to především v oblasti hodnocení dítěte. V datech se objevují dva póly, větší přísnost při známkování, jak uvádí ze zkušeností Pavla, a naopak nadržování patrné u Anny: „U těch šikovných mám spíš tendenci jim nadržovat. Když už jsme ti učitelé, tak aspoň nějakou výhodu.“ Ve výpovědích rovněž nalezneme snahu o spravedlnost v hodnocení dítěte kantora a ostatních žáků. Tuto variantu se snaží dodržovat Jiří. Snažil se být k dětem kantorů spravedlivý, ale tvrdí, že někdy byl spíš přísnější: „Tam je potřeba si uvědomit, že ty ostatní děti ve třídě jsou na to citlivý na tu protekci.“

### **7. 3. Rituálnost setkávání školy a rodiny**

Komunikace učitelů s rodiči se odehrává v rámci určitých komunikačních platforem. Jak uvádějí Šedřová s Čiháčkem (2004), komunikační platformy jsou půdorysem pro reálnou komunikaci. Ve vztahu učitelů a rodičů jde zpravidla o ustálené mechanismy vytvořené pro komunikaci s rodinami školou. Komunikačních platforem využívaných v našem prostředí existuje celá řada. Z výzkumu prováděného



na českých školách (Šedřová, Čiháček, 2004) vyplynulo, že mezi nejčastěji využívané způsoby komunikace školy s rodiči patří tradičně třídní schůzky, záznamy v žákovských knížkách, připravenost vedení poskytovat rodičům informace na požádání, nástěnky pro rodiče a další. Tyto komunikační platformy jsou však často využívány pro podávání obecnějších, hromadných informací, pro komunikaci s rodiči bez rozdílů.

Třídní schůzky a žákovské knížky jsou tradiční a dominantní nástroje pro komunikaci učitelů s rodiči. Obě komunikační platformy zpravidla představují jakýsi první informační kanál, který učitelé využívají, pokud chtějí rodiče o něčem důležitém informovat. Třídní schůzky jsou pravidelnou akcí s víceméně ustálenou periodicitou, kam učitelé zvou rodiče všech žáků. Probírají se zpravidla události celotřídního významu, konkrétní problémy jednotlivých dětí bývají jen taktně nastíněny, další debaty o nich se přenechávají na soukromou komunikaci učitel – rodič. Při řešení prospěchových problémů tak třídní schůzky slouží učitelům k tomu, aby rodiče „dostali“ do školy, informovali je o problémech dítěte a přiměli je k další spolupráci. Mnoho rodičů problémových dětí se navíc třídním schůzkám vyhýbá, a tak je řešení problému odsunuto zcela na úroveň individuální komunikace.

V případě našeho tématu je podstatný fakt velmi časté absence rituálnosti setkávání školy a rodiny na třídních schůzkách. Jak vyplývá z rozhovorů, vyučující si s kolegou-rodičem sděluje informace o dítěti mimo třídní schůzky za běžného chodu školy. V této komunikaci se vytrácí formálnost sdělení, dále také profesionalita obou zúčastněných aktérů. Komunikace je mnohem více emocionálně nabitá než komunikace mezi běžným rodičem a učitelem během třídních schůzek. Důležitý je také moment, že se méně často nebo vůbec nediskutují případné možnosti řešení a postupy nápravy, neboť vyučující předpokládá, že kolega je automaticky ovládá, na rozdíl od rodiče-laika.

Dalším problémem, který vyplývá z této absence je situace, kdy na vyučujícího může být kladen tlak ze strany rodiče-učitele, který chce vědět informace o dítěti mimo třídní schůzky a chodí tzv. vyzvídat a nahlížet do prací dítěte.

Na druhou stranu na třídní schůzky často dochází druhý rodič – neprofesionál, který tak zachovává rituálnost setkávání mezi školou a rodinou.

## 8. VÝSLEDKY VÝZKUMU

V této kapitole jsou shrnuty podstatné výsledky prezentovaného výzkumu. Největší *zájem o téma* jevíli především ti respondenti, kteří mají plno negativních zkušeností s touto problematikou. Nejmenší zájem o téma naopak projevili dva muži, kteří se od začátku rozhovoru domnívali, že toto zastoupení dvou rolí jim osobně ani jejich dětem nečiní žádné obtíže, své role mají jasně vyhraněné a tím pádem nemají žádné negativní zkušenosti. Obecně lze říci, že nejvíce se o téma zajímaly ženy a v rozhovoru byly velmi otevřené.

V rozhovorech byl zjišťován celkový postoj respondenta k učitelskému povolání na základě důvodů výběru tohoto povolání a následně spatřovaných výhod a nevýhod, které učitelství obnáší. Většina respondentů se původně tomuto povolání věnovat nechtěla. Ženy spatřují v učitelství podstatně více *výhod* (prázdniny, pracovní doba) než muži. Muži uvádějí mnohem více *nevýhod* (špatné finanční ohodnocení, administrativa) než ženy.

Podstatným momentem vyplývajícím z rozhovorů je oblast zkušenosti s vlastním dítětem. Zde se názory žen a mužů také rozcházejí. Všechny ženy uvedly, že *zkušenosti s vlastním dítětem* je výrazně ovlivnily v chování k žákům. Staly se více tolerantnější a mírnější. Všichni muži uvedli, že nepocítují výrazné změny v chování k žákům po zkušenostech s vlastním dítětem. Zároveň uvádí, že u žen si této změny všímají.

Většina respondentů uvedla jako *problematickou oblast vztahů s kantory* z pedagogického sboru. Negativní zkušenosti se týkaly způsobu komunikace, konkrétně situací, kdy některý z kantorů bezprostředně ve školním prostředí sděluje negativní informaci o dítěti některého z respondentů. Respondentům vadí, že informace jsou jim podávány formou výčitek, plné emocí a oznámeny nečekaně. „Normální“ rodič tyto informace dostane na plánovaných třídních schůzkách a bez těchto emocí, jen jako fakt. Kantor v této situaci s respondentem jedná jako s rodičem a nedodrží profesionální vztah, který by mezi kolegy na pracovišti měl být. Většina respondentů v této situaci nedokáže kantorovi říci, že o tyto informace v této podobě nestojí.

Je překvapivé, že většina respondentů považuje *zastoupení dvou rolí* – rodič a učitel – za *výhodné*, přestože má již určité negativní zkušenosti. Výhodu spatřuje

především ve větší informovanosti o svém dítěti, ve větší kontrole nad ním a také v lepší případné pomoci při vysvětlování zameškané nebo obtížné látky. Všichni respondenti se shodli na tom, že by **nechtěli své dítě přímo učit**. Už jsme ale ukázali, že situace je složitější a že naráží na „opravdové výhody“, ale také na pojetí profesionalitu učitelů a snahu problémy řešit, přežít nebo naopak zastírat.

Většina respondentů, až na dva muže, pocítila **propojení těchto rolí v domácím i školním prostředí**. Výsledky ukazují, že ženy jsou náchylnější k propojování rolí. Muži si toto propojení více hlídají a role se, dle jejich názoru, snaží oddělit. Je možné, že muži berou jako hodnotu fakt, že se chovají stabilně a role nepropojují. Muži toto propojení pravděpodobně vztahují úzce jen na oblast výchovy dětí. Neuvažují o propojení rolí ve vztahu k celkovému chování jejich osoby.

Podstatnou roli v zastoupení dvou rolí hraje **postavení dítěte ve škole**. Je podstatné, zda toto dítě je problematické či nikoliv. Dva respondenti mají zkušenost s vlastním dítětem, které bylo na škole považováno za problematické. Oba dva zastoupení rolí vnímají jednoznačně jako nevýhodné.

V této problematice je tedy na osobu, která má vlastní dítě na stejné škole, vyvíjen obrovský tlak ve smyslu, že jeho dítě, jako dítě kantora, by mělo být úspěšné nebo alespoň průměrné, nikoliv však mezi těmi horšími. Polovina respondentů přiznává, že velmi často **své dítě srovnává s ostatními žáky**. Srovnávání vnímají zúženě jako srovnávání školních výsledků, nechtějí mluvit o obecném porovnání vývoje vlastního dítěte s ostatními.

Důvodem, proč respondenti pro své dítě vybrali stejnou školu, na které učí, bylo to, že gymnáziu zaručuje dle jejich názoru **nejvyšší kvalitu vzdělávání** než základní škola či jiná střední škola, neboť toto studium je všeobecné a umožňuje větší počet možností v případném studiu na VŠ. Respondenti měli možnost využít pro své děti vzdělávání na sousedních gymnáziích v severočeském kraji, to však z důvodu dojíždění jako možnost zavrhli.

Nikdo z respondentů se nesetkal u svého dítěte s konfliktními situacemi ve vztahu ke spolužákům týkajících se působení dítěte a rodiče na stejné škole. Tato skutečnost je velmi překvapivá, protože děti tento problém vnímají často velmi ostře.

Na základě analýzy dat vznikly tři další implicitní oblasti střetu rolí rodiče a učitele. Jedná se o dilemata, tedy právě vyjádření konfliktu rolí, pojetí dítěte učitele jako problémového žáka a ztráta ritualizovaného vztahu a komunikace učitel – rodič.

Podstatným momentem práce je vytvoření **dilemat**, která vyučující řeší v souvislosti s kumulací učitelské a rodičovské role, a dále **strategie**, které využívají k řešení těchto dilemat. Jedná se o dilema komunikace s kolegy (sdělování negativ), dilema kontaktu s vlastním dítětem ve školním prostředí, dilema pomoci při domácí přípravě, dilema mezi definicí úspěšného žáka a charakteristikami vlastního dítěte, dilema způsobu zacházení s informacemi ze školního prostředí a dilema z nesouhlasu s odborností kolegy ve vzdělávání a vztahování se k dítěti.

Dalším tématem, které vystupuje z prezentovaných rozhovorů, je téma **problémového žáka**. V tomto případě se zcela liší definice problémového žáka od definice v případě, že se jedná o dítě učitele/ky. Na žáka učitele je nahlíženo v jiném měřítku, jsou na něj kladeny jiné – vyšší nároky. Učitelský žák jakoby měl být určitou normou či příkladem pro ostatní žáky. Učitelské dítě je tak vystavováno tlaku, který sám o sobě může vést k tomu, že se dítě začne problémově chovat.

Ze vztahů a komunikace na pracovišti mezi respondentem a ostatními učiteli vyplývá **absence rituálnosti setkávání školy a rodiny** na třídních schůzkách. Jak vyplývá z rozhovorů, vyučující si s kolegou-rodičem sděluje informace o dítěti mimo třídní schůzky za běžného chodu školy. V komunikaci se vytrácí jednak formálnost sdělení, komunikace je více emocionálně nabitá, a dále profesionalita obou zúčastněných aktérů. V rozhovoru se často nebo vůbec nediskutují případné možnosti řešení, neboť vyučující předpokládá, že kolega je automaticky ovládá.

Přínosem je zde zmínit také *závěry diplomové práce Jedličkové (2007)*, o které již byla zmínka v úvodu. Tato práce na základě analýzy čtyř rozhovorů učitelek došla k závěrům, které se shodují s některými závěry mnou prezentovaného výzkumu.

Za největší výhodu učitelského povolání považovaly všechny čtyři respondentky jednoznačně prázdniny. I v mém výzkumu všechny čtyři respondentky a jeden respondent uvedli stejnou výhodu. Je pochopitelné, že tuto výhodu spatřují převážně ženy, neboť se v tuto dobu mohou postarat o své děti. Prázdniny také rády uvítají jako období, pro načerpání nových sil. Naopak za velkou nevýhodu považovaly tyto čtyři respondentky vyčerpanost. Rovněž v mém výzkumu se tato nevýhoda vyskytovala u třech respondentek a jednoho respondenta.

Výzkum Jedličkové jednoznačně prokázal, že učitelská profese ovlivňuje výchovu dětí, i když si tento vliv ne zcela každá učitelka připouští. Také ukázal, že pro práci učitelky je pozitivní, pokud má vlastní děti. Dokáže se tak lépe vcítit do problémů žáků i jejich rodičů. Závěry předložené práce také jednoznačně ukazují, že ženy jsou velmi ovlivněny zkušeností s vlastním dítětem a jsou poté více tolerantnější k žákům ve škole. Je zajímavé, že muži si toto ovlivnění nepřipouštějí, ale u žen vidí výrazné změny v chování k žákům. Fakt, že učitelská profese ovlivňuje naopak výchovu dětí, je průkazný z odpovědí většiny respondentů, která připouští, že docházelo k propojování obou rolí v domácím prostředí, ve vztahu ke svým dětem i partnerům.

## 9. ZÁVĚR

Tato práce přináší nové téma – konflikt rolí – roli rodiče a roli učitele, které je zde rozpracováno na základě analýzy rozhovorů osmi respondentů – čtyř učitelů a čtyř učitelek. Respondenti působí na severočeském gymnáziu na různých pozicích - učitel/ka, výchovných poradce, zástupce ředitele a ředitel školy. Všichni respondenti měli nebo mají jedno nebo dvě děti jako žáky na stejném gymnáziu. Tyto děti jsou až na dva případy dětmi bezproblémovými, což hrálo podstatný vliv v odpovědích a konečných výsledcích výzkumu.

Práce nejprve teoreticky mapuje oblast životních rolí a jejich případných konfliktů. Výzkum se pak snaží toto téma uchopit na základě zmapování celkového postoje respondenta k učitelskému povolání, důvodů výběru stejné školy pro své dítě, změn chování k žákům po zkušenostech s vlastním dítětem, zmapováním nejčastějších problémů, které tato situace přináší a případným propojením těchto dvou rolí jak v domácím, tak ve školním prostředí.

Práce ukazuje, že tato situace s sebou opravdu přináší plno problematických oblastí, které muži a ženy vnímají odlišně. Z konfliktu rolí vystupuje několik dilemat, jak z prostředí domácího, tak školního, se kterými se respondenti musejí potýkat, a s nimi související strategie řešení.

Téma rigorózní práce je natolik zajímavé, že si jistě zaslouží pozornost a zájem dalších badatelů, kteří se například mohou ubírat směrem mapování tématu přes rozhovory s dětmi rodičů, kteří zastupují tyto dvě role, a zjistit tak jejich pohled na věc, neboť jak zaznělo v prezentovaných datech, tyto děti mohou přítomnost rodičů na škole vnímat mnohem hůř než samotní rodiče.

## 10. POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE

- ARMSTRONG, M.: *Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy* (10th ed.). Praha: Grada, 2007
- AUGER, Marie-Thérèse: *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005
- BAČOVÁ, V.: *Osobná identita a konštrukcie – text – hl'adanie významu*. In: Čermák, I., Hřebíčková, M., Macek, P. (eds). *Agrese, identita, osobnost*. Tišnov: Sdružení SCAN, 2003
- BOYAR, S.L., MAERTZ, C.P., MOSLEY & D.C., CARR, J.C. (2008). The impact of work/family demand on work-family conflict. *Journal of Managerial Psychology*, 23(3), 215-235.
- BRTNÍKOVÁ, M.: *Důvěrně o muži, o ženě*. Praha: Naše vojsko, 1992
- CARLSON, D. S., KACMAR, M. K. A WILLIAMS, L. J. (2000). Construction and initial validation of a multidimensional measure of work - family conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 249-276.
- CARLSON, D. W. A PERREWÉ, P. L. (1999). The role of social support in the stressor-strain relationship: an examination of work - family conflict. *Journal of Management*, 25, 513-540.
- COOK, E. P. (1994). Role salience and multiple roles: A gender perspective. *The Career Development Quarterly*, 43(1), 85-95.
- ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001
- DELAROCHE, P.: *Rodiče nebojte se říkat ne*. Praha: Portál, s.r.o., 2000
- FOX, G.L.; BRUCE, C. (2001): *Conditional Fatherhood: Identity Theory and Parental Investment Theory as. al...* *Journal of Marriage and Family*. May, 2001; Vol.63, Iss.2, Pg.394. Retrieved December, 15, 2009, from ProQuest Psychology Journals.
- FRIEDE, A. A RYAN, A. M. (2005). The importance of the individual: How self-evaluations influence the work - family interface. In E. E. Kossek, a S. J. Lambert (Eds.). *Work and life integration: organizational, cultural and individual perspectives* (pp. 193-209). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- GEIST, B.: *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing, 1992
- GJURIČOVÁ, Š., KUBIČKA, J.: *Rodinná terapie*. Grada Publishing, a.s., 2003

- GREENHAUS, J. H. A BEUTELL, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10, 76-88.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J.: *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002
- HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005
- HOŠEK, V. : *Psychologie odolnosti*. Praha: Karolinum, 1997
- JŮVA, V.: *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1997
- KOHOUTEK, R.: *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1996
- KOLLÁRIK, T.: *Spokojenost v práci*. Bratislava: Práca, 1986
- KOST, K.A. (2001). *The Function of Fathers: What Poor Men Say About Fatherhood*. *Families in Society*; Sep/Oct 2001; Vol. 82. Iss. 5, Pg. 499. Retrieved February 17, 2010, from ProQuest Psychology Journals.
- KOUBEK, J. : *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2001
- KŘIVOHLAVÝ, J.: *Konflikty mezi lidmi*. Praha: Portál, 2001
- MACDERMID, S. M. (2005). (Re)Considering conflict between work and family. In E. E. Kossek a S. J. Lambert (Eds.). *Work and life integration: organizational, cultural and individual perspectives* (pp. 19-39). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- MARÍKOVÁ, H.: *Proměna rolí muže a ženy v rodině*. In: *Společnost žen a mužů z aspektu gender [Sborník studií]* Praha: Open Society Fund, 1999, str. 59 – 67.
- MATĚJČEK, Z.: *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996
- MATOUŠEK, O.: *Rodina jako instituce a vztahová síť* (2. vyd.). Praha: Sociologické nakladatelství, 1997
- MATOUŠEK, O.: *Základy sociální práce*. Praha: Portál, 2001
- MCBRIDE, B.A.; BROWN, C.L; BOST, K.K.; SHIN, N. et al. (2005). *Paternal Identity, Maternal Gatekeeping, and Father Involvement*. *Family Relations*; Jul. 2005; Vol.54, No.3, Pg.360. Retrieved December, 15, 2009, from ProQuest Psychology Journals.
- MUSIL, L. : „*Ráda bych Vám pomohla, ale...*“ Dilemata práce s klienty v organizacích. Brno: Marek Zeman, 2004



- NAKONEČNÝ, M.: *Encyklopedie obecné psychologie* (2. vyd.). Praha: Academia, 2007
- NAKONEČNÝ, M.: *Sociální psychologie organizace*. Praha: Grada, 2005
- PASLEY, K.; FUTRIS, T.G.; SKINNER, M.L. (2002). *Effects of Commitment and Psychological Centrality on Fathering*. *Journal of Marriage and Family*; Feb 2002; Vol.64, Iss.1, Pg.130. Retrieved December, 15, 2009, from ProQuest Psychology Journals.
- PERRONE, K. M A CIVILETTO, C. L (2004). The impact of life role salience on life satisfaction. *Journal of Employment Counseling*, 41(3), 105-116.
- PLAŇAVA, I.: *Manželství a rodiny*. Brno: Doplněk, 2000
- Průzkum veřejného mínění, 2005.(on – line). Dostupné na <http://www.czso.cz/>
- RENK, K.; ROBERTS, R.; RODDENBERRY, A.; LUICK, M. et al. (2003). *Mothers, Fathers, Gender Role, and Time Parents Spend With Their Children*. *Sex Roles*; Apr 2003; Vol. 48, Iss. 7/8, Pg. 305. Retrieved February 9, 2010, from ProQuest Psychology Journals.
- RICHTEROVÁ, K.: *Vztah vybraných osobnostných charakteristik a vnímania vlastnej účinnosti k prežívaniu konfliktu práce a rodiny*. Unpublished master's thesis, Brno: Masarykova univerzita, 2010.
- RŮŽIČKA, J.: *Motivace pracovního jednání*. Praha: VŠE Fakulta podnikohospodářská, 2004
- RYMEŠ, M.: *Člověk a organizace*, In J. Výrost a I. Slaměník (Eds.). *Aplikovaná sociální psychologie I: člověk a sociální instituce*. Praha: Portál, 1998
- RYMEŠ, M.: *Osobnost a práce*. In J. Štikar, M. Rymeš, K. Riegel, 2003
- HOSKOVEC J.: *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum.
- SALAMAN, G. (1979). *Work organisations: resistance and control*. London and New York: Longman.
- SAVICKAS, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247-259.
- SAVICKAS, M. L. (2004). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown a R. W. Lent (Eds.). *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ, USA: Wiley.

- SPENCER, G. N. A GOODNOUGH, G. E. (1996). Life-role salience and values: A review of recent research. *The Career Development Quarterly*, 45, 65-86.
- SUPER, D. E. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- ŠEĐOVÁ, K., ČIHÁČEK, V.: *Komunikace: základ vztahů rodiny a školy*. In RABUŠICOVÁ, Milada et al.: *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004
- ŠOLCOVÁ, I.: Psychosociální stres žen: přehled současných poznatků. *Československá psychologie*, 40(3), 237-247, 1996
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, s.r.o., 2000
- WAYNE, J. H., MUSISCA, N. A FLEESON, W. (2004). Considering the role of personality in the work-family experience. *Journal of Voactional Behavior*, 64, 108-130.

## 11. PŘÍLOHY

### PŘÍLOHA 1 – Rozhovory s respondenty

#### RESPONDENTKA 1 – PAVLA

##### **Proč sis vybrala svoji profesi učitelky? Podle čeho ses rozhodovala?**

Původně jsem chtěla jít na medicínu, protože mě bavila biologie. Nešla mi ale fyzika a chemie, tak jsem zjistila, že to nebude úplně ta nejlepší volba. Také mě bavila matematika. Tato kombinace se mi líbila a role profesorky mi také byla sympatická. Navíc moje maminka byla také učitelka. Otec mi to sice rozmlouval, nechtěl, abych šla do školství, protože učitelé jsou hodně podceňováni, je to nedoceněná profese. Já si ale myslím, že pro ženskou je to dobrý. Je tam dobrá pracovní doba, prázdniny. Takže právě z tohoto důvodu jsem si to vybrala.

##### **Změnilo se tvoje chování k žákům po tom, co jsi měla svoje děti?**

Určitě, hodně se změnilo. Hlavně jsem vyměkla. Protože, když jsem neměla děti nebo jsem je měla ještě hodně malý, tak jsem si nedovedla představit, jaký mají žáci školní povinnosti. Potom když děti rostly a ještě přišly na gympl, tak jsem si říkala, já tu nadávám těmhle dětem a ani moje vlastní to nedělají. Víc jsem byla tolerantní, domlouvala jsem si s nima písemky, tak aby toho neměly na ten den hodně. Snažila jsem se jim vyjít víc vstříc. Jsem mírnější. Také pociťuji, že děti jsou horší než dřív. Nenaucí se toho už tolik jako třeba vaše generace. Po dětech jsem to ale viděla z jiného pohledu. Třeba jedna kolegyně nemá děti a má určitou představu jak má vypadat mladý člověk. A do tebe představy ho cpe, ale už nevidí, že to ten člověk nezvládne. Nemá zkušenost s vlastními dětmi.

##### **Jak si vybírala střední školu pro svoje děti?**

Nejdřív ten starší, ten dělal přijímačky do primy, viděla jsem, že mu to šlo. Přišlo mi výhodný, aby si to zkusil už v primě, buď mu to vyjde nebo ne. A pak z té devítky už nebude mít ty starosti kam dál. Když mu bylo těch 11, tak jsme to doma rozebírali, jestli tam chce jít. Nenutila jsem ho. On chtěl, protože i nějaký jeho spolužáci dělali přijímačky. Nedostal se.. Pak to zkusil v devítce a vzali ho. A teď zpětně jsem radši, že ten starší syn šel až z devítky. Protože každý to dítě je jiný a vidím to i na těch svých. Ten mladší šel hned do primy a jsem radši. Nechci říct, že ten mladší je studijní typ, ale on při studiu hrál i fotbal. Byl víc disciplinovaný, věděl, že musí přijít z školy a udělat si úkoly, protože pak má trénink. V tom věku 11-12 let si to nějak zorganizoval. A ten starší ten si to nikdy nezorganizoval, kašlal na

to, a až když nebylo zbylí, tak něco udělal. Nechal to spíš vyhnít. Věděl ale, že chce jít pak na nějakou vysokou, a protože nebyl rozhodnutý na jakou, tak šel na gympl, protože to je obecně nejlepší příprava na VŠ. Kdyby šel třeba na průmku, tak by pak musel jít na konkrétní vysokou školu. A ten mladší tam chtěl, i protože jeho brácha tam chtěl a že jim to docela šlo. Takže to zkusil do primy a ten byl v pohodě, byl osmý.

### **Zvážili jste klady a záporny toho, že jdou na stejnou školu, kde učíš?**

Moc si to nepamatuji, ale neřikali mi něco jako, mami ty tam učíš, tak to my tam nepůjdeme. Nebyli z toho nadšení ani jeden, že jdou na školu, kde učí jejich mamka, ale my máme takovou situaci, že manžel je zase v Litvínově na gymplu. Mohli by někam do Bíliny, ale zase mladej hrál fotbal, takže nějaký dojíždění v 11 letech mi nepřišlo vhodný. Ten starší by mohl, ale to, že je jeho matka na stejný škole, mi přišlo jako menší zlo než aby dojížděl. Oni ze mě žádný trauma nemají. Neřešili to. Věděla jsem, že se bude říkat, oni tu mají mamku učitelku. Taky myslím, že to měli spíš horší než lepší. Pociťuji to pořád.

### **A pak když nastoupily, tak se to nějak projevilo?**

Tak třeba když se dělají s předstihem úvazky, kdo kde v jaký třídě bude učit, tak jsem ředitele upozorňovala, budu tady mít svoje děti. A pak jsem si přišla pro úvazek a měla jsem učit ve třídě, kde je můj syn. Zapomněl na to nebo si to neuvědomil. Takže jsem řešila, že nechci učit svoje dítě a musela jsem si to vyměnit. A jediný, s kým jsem si to mohla vyměnit, byla jiná učitelka na biologii paní H.. Takže to bylo takový zlo, že jsem věděla, že bude mít učitelku na biologii, která je hrozná a znechutí mu to. Ale nemohla jsem dělat nic. Ještě mám na škole synovce, ty jsem taky nechtěla učit. Ředitel by normálně povolil, abych učila svoje děti. Taky jsem zjistila, že mi nevyhovuje učit ani děti svých známých. Já jsem sice objektivní, i když tam je nějaký takový dítě, když to dítě je v pohodě, tak je to dobrý, ale když to dítě má pak nějaký problémy, tak ho hodnotím jako všechny ostatní a je mi to pak blbý, že je to můj známý a já mu dávám čtyřku.

### **Pocítla jsi, že by se nějak ovlivnila jak role matky tak role učitelky? Jestli se ty role nějak propojily?**

Určitě. Já to třeba nevidím, ale manžel mi to řekne. Třeba nech si to do školy. Třeba po dětech něco chci a manžel má pocit, že se chovám jako učitelka. Spíš si myslím, že je to tak jak se říká – kovářova kobyla chodí bosa. Já je nekontroluji třeba při přípravě do školy. Mám toho ze školy plný zuby, tak pak nemám sílu na vlastní děti doma. U mě je to spíš takhle opačně. Takže nikdy jsem jim nekontrolovala tašky, úkoly, prostě máš to, nemáš to, je to tvůj problém. Na prvním stupni jsem s nima úkoly dělala, ale pak si je dělali už sami. Jen jsem se zeptala, jestli je mají hotový, oni mi něco řekli, a já už se po tom nepídila, nekontrolovala jsem to.

Měla jsem sice potřebu je kontrolovat, ale neměla jsem na to sílu. Měla jsem pak i výčitky, že se nevěnuji dostatečně svým dětem. Ozývalo se ve mně svědomí, že jsem asi měla něco podepsat. Třeba ten mladší když je marod, tak pak se něco sám doučuje a až když to neví, tak jde za mnou. Ale hned za mnou nejde. Nebo jestli to i ty děti vycítí, že toho mám plný zuby. Určitě to povolání je pro mě hodně náročný, hlavně na psychiku. Doma se tím nechci už zabývat, ale musím, třeba opravovat písemky, a i když učím už dvacet let, tak třeba teď si vytvářím prezentace, aby ten výklad děti bavil. Role učitelky mě provází vlastně všude, i mimo školu, protože třeba ten starší chodil do tanečních a já jsem se na něj chodila dívat, takže znám i jeho spolužáky. Svý žáky a už je tam takový to propojení, protože ty paralelky se kamarádí dohromady. Jde třeba s nějaký mým žákem někam ven a už si povídají o naší rodině, co máme doma.

### **Výhody a nevýhody dvou rolí?**

Já si myslím za sebe, že je to výhoda. Ale samozřejmě děti to tak cítit nemusí. Můžu jim víc pomoci, vidím do té problematiky. Jako nevýhodu vidím třeba, že má na nějaký předmět toho a toho učitele a ten je takový a to mě kolikrát štve, že s tím nic neudělám. Vím, že ho bude mít čtyři roky a nezměním to. Výhoda je to, že mám prázdniny, že se těm dětem můžu věnovat. Když něco zamešká, tak není problém mu to vysvětlit. To není výhoda jen toho, že jsem učitelka, ale obecně když má rodič VŠ vzdělání. Není problém pak povysvětlit středoškolskou látku nebo si to nastudovat a pochopit.

### **Jaké máš vztahy s kolegy a jaký mají vztah učitelé k tvým dětem?**

Mám hrozný různý zkušenosti. Na gymplu je 50 kantorů, z toho některý ti učí děti. Ti, kteří učí moje děti, tak s nějakýma jsem víc za dobře, s nějakýma méně. Bohužel i ti, se kterými jsem za dobře, ti kolikrát úplně vyrazí dech. Řeknu některé konkrétní situace. Učitelka chemie učila staršího syna, jednou měli hodinu chemie asi 7. hodinu odpoledne, on měří 1.85, tak tam seděl rozcapenej, tak mu vynadala, že tam sedí rozvalenej, pak mu řekla, že si ty svoje věci může sbalit a odejít, víceméně ho vyhodila ze třídy, a on to pochopil tak, že má odejít úplně z vyučování. Tak si začal balit batoh a ona mu řekla, že je drzej. Takže si ho vzala na chodbu, tam mu nějak nadávala. A pak druhý den mi řekne, tak si toho svýho smrada nech doma. Kantorka, která je moje kolegyně a celkem spolu vycházíme, tak mi to řekne takovým způsobem. To bylo ještě v tý době kdy jsi tam byla i ty. Pamatuji si jak jsem brečela a šla jsem zrovna k vám učit do třídy a vy jste se mě ptali, co mi je. A já jsem vám řekla, že mi není dobře. Mě to strašně mrzelo, bylo mi to hrozně nepříjemný. To jsem tenkrát přišla do sborovny tak jako zvesela a ona mi dala takovou t'afku. Místo toho, aby mi vysvětlila, co se stalo, tak mi to takhle vrazila a já vůbec nevěděla, o co jde. Jiná kantorka měla taky toho staršího a on měl pocit, stejně jako další ze třídy, že se vozí po jednom spolužákovi. Tak se

jich zeptala, jestli si ještě někdo myslí, že se po něm vozí a on se tenkrát přihlásil, že má pocit, že toho kamaráda pořád vyvolává, že na něm něco vidí. A pak mě potká na chodbě a řekne mi, šlápní tomu svému blbci na krk, ať něco už dělá. Třeba to ani tak nemyslí, ale v tu chvíli je to strašně nepříjemný. A hlavně třeba ani ty informace slyšet nechci. Já jsem ale takovej blb, že jí neřeknu ať mi tohle neříká. I manžel říkal, že tam máme slepičárnu a že jí to mám říct, že mě to nezajímá. Mě by to bylo blbý říct, neříkej mi to. Moje děti nejsou hrozný, jsou úplně normální, průměrný. Chovali se vždycky slušně, zdravili, pomáhali s pomůckami, ale občas k nějakému konfliktu došlo. Normální rodič se to buď nedozví vůbec, kantor do schůzky vychladne, řekne to v jiný podobě a nebo to vůbec neřeší. Jedna kantorka měla mladšího syna na matematiku, on jí dostal v primě, malej kluk. A ona mu řekne, nemysli si, že když tady máš matku, že budeš mít nějaký výhody. On vyjukanej primánek a ona na něj hned takhle. Nebo se mi stalo, teď nevím u kterého kantora, že mi řekl, já ho musela ještě vyzkoušet, aby si ostatní nemysleli, že mu nadržuju. Spíš to měli horší. Ne, aby jim nadržovali, spíš naopak. Brali je hákem. Nebo třeba kantorka na matematiku mi měla pořád potřebu ukazovat písemky a chyby, který syn dělal. On měl pořád samý jedničky, a pak pokazil čtvrtletku. Tak mi potřebovala zdůvodnit, proč mu nedá na vysvědčení jedničku, ale dvojku. Tak buď mu jí chci dát a vím, že to umí, že jen pod tlakem něco pokazil a nebo mu ji nechci dát. To je jako kdybych já chodila za každou matkou a zdůvodňovala jí každou známku. A třeba kantor, který měl na matematiku toho staršího, tak ten neřešil se mnou nic. Já sama jsem nikdy nechtěla vidět jejich písemky a po něčem se pídít. Neřešila jsem, když přinesli čtyřku nebo pětku. Někdy mi třeba jen tak řekli kantoři, že něco pohnojil v testu. V cizích předmětech, který neučím, by mi i bylo blbý tam jít, protože tomu nerozumím a nebyla bych schopná to posoudit. Třeba u kantorky, která učí biologii jako já, jsem věděla, že s ní stejně nehnu, že má svoje bodování a bazíruje na blbostech. A co se týče matiky, kterou učím, tak ta kantorka mladšího syna mě vždycky vyhledávala sama, já bych za ní nikdy nešla. Bála bych se i, že by pak na to dítě koukali ještě hůř. Že by říkali, tvoje matka má tady ještě nějaký snahy. Pak mám třeba zkušenost s jednou kantorkou, která tam měla svého syna a já ho učila v primě a on něco napsal blbě, tak ona za mnou přišla a chtěla to vidět, tak jsem jí to ukázala, vysvětlila a řekla jí, že má možnost si to opravit příště a z čeho budeme psát. Takže třeba ta má tu tendenci to řešit.

### **Máš nějaké zkušenosti, co se týče tvých dětí a jejich spolužáků?**

Vůbec žádný. Já si myslím, že je to tím, že jsou obě děti oblíbený. Ten starší tím že byl průměrněj, tak byl normální. Ani jeden z nich není takovej ten učitelskej šprt. Tomu staršímu říkali draku. On pak měl mononukleozu, tak za ním chodili spolužáci a i jeho holka mu přinášela přeepsanou látku a to spolu ještě v tý době nechodili. A i ten mladší, s ním chodí na

tenis, badminton, squash. Oni nejsou od jiných kantorů nadřezovaní, tak je to taky tím. I když jsme byli na nějakých exkurzích, výletech, tak jsem viděla, že je to v pohodě.

### **Stalo se ti někdy, že by si srovnávala svoje děti s ostatními?**

Jo, to srovnávám furt. To si vždycky říkám, kde se rodí takové ty dokonalé děti. Chytrý, pilný, hodný, krásný, hrajou na hudební nástroj a ještě sportují, tak ty mi přijdou takový neskutečný. Někdy mě to trochu mrzí, protože vím, že oba mají na víc a nevyužívají ten svůj potenciál. Jim stačí tak nějak proplout, aby se nepředřely. Teď to vidím na tom mladším, on měl trojky. A říká, že když z toho nebude maturovat, že mu to stačí. Z biologie měl nejdřív jedničku a pak přišla z nemocenský jejich učitelka a pak měl spíš k dvojce, ona mu nabídla že ho ještě vyzkouší a on se na to vykašlal. Fascinoval mě rozdíl, že u jedné učitelky měl jedna a u jiné trojku. Ne jenom že srovnávám vlastní děti, ale i děti v rámci jedné třídy, paralelek. Pak, že u vás byl třeba Jára, a teď jsem dostala třídu, kde je kluk celej Jára. Já na ně ale netlačím, hlavně že je v pohodě, je zdravěj, sportuje. Není to ten studijní typ, co leží v knížkách a ani to vlastně nechci.

### **Klíčové situace, konflikt ve škole nebo doma.**

Z hlediska výchovných nároků se lišíme s manželem, který je taky učitel. Já chci mít přehled kde je, s kým je, kdy přijde. Většinou mi to ten mladší říká. Ten starší už je v Praze. A manžel je benevolentnější, třeba v hodině přichodu, kam půjdou. Ten starší se dostal na tři VŠ. Studoval na Karlovce kartografií a v prváku to neudělal. Měli jsme konflikty, že to neudělal. Trošku na to kašlal, protože si se svojí holkou budoval hnízdečko v Praze. Myslím to dobře, ale on to bere, tak že ho buzeruji, nejenom jako rodič ale i jako učitel. Pak třeba po roce mi dá za pravdu. To samý bylo před maturitou. Tak jsem mu ty otázky dala na lednici a čekala jsem kdy, co začne odškrtnávat. A ono pořád nic..tak jsem to dala z boku lednice, abych se na to nemusela dívat. Víím, že teď když je na VŠ tak je to v jeho režii, je to jeho život, ale zase já vidím dál a víím, že to bude mít snadnější, když tu VŠ udělá. Já se z jeho zkoušek stresuji a on je v klidu. Třeba když bylo zkouškový, tak přijel na víkend domu a on se vůbec neučil. A chtěl po mě, abych mu něco vysvětlila, připravovala jsem se na to a on pak na to neměl čas. Nebo přes ICQ mi napíše jak toho má hodně a pak jde na brusle tam a tam a neučí se. Jsem radši, když to nevidím, jestli se učí nebo ne a chci vidět hlavně výsledek. A tady se projevuje ta učitelka, že mu říkám uč se. Má pocit, že mu do toho kecám. A řekne mi, tak já nebudu jezdit domu.

## **RESPONDENTKA 2 - ANNA**

### **Proč sis vybrala svoji profesi učitelky? Podle čeho ses rozhodovala?**

Studovala jsem inženýrskou školu, ale přímo jsem si profesi učitelky nevybrala, i když jsem od střední věděla, že tím směrem směřuji a snažila jsem se tomu vyhnout. Nakonec jsem ve školství skončila, nelituji toho, práce mě baví, cítím to vnitřně.

### **Změnilo se tvoje chování k žákům po tom, co jsi měla svoje děti?**

Asi určitě, myslím že každý kdo má svoje dítě a ještě pak školou povinný a nemá premianta třídy, tak začne přehodnocovat. Má to dítě doma a vidí, že to dítě má svoje starosti a zájmy a že se učí jak mu je to přirozený. Už nevidí jenom to svoje, ale vidí to dítě, který se musí učit víc předmětů a postupně slevuje. Takže určitě větší tolerance. Nemá takový nároky v tom svým předmětu. Myslím, že to hodně člověka ovlivní a že je to dobře když má kantor svoje děti. To ho ovlivní, teda pokud nemá nějakého premianta.

### **A pak když nastoupily, tak se to nějak projevilo?**

Když sem nastupoval syn, tak si školu vybíral sám. Já jsem se ho ptala, jestli nechce jít do Litvínova na gympl. Říkala jsem mu, že je to jeho volba. Gympl jsme navrhovali, protože se učil slušně, ale není technicky zaměřený, aby šel třeba na průmku. Pak ta všeobecná škola je to kritérium nejvhodnější. On už na základce měl babičku, takže tím to měl asi usnadněný a nevadilo mu, že teď na střední budu já. Babička ho dokonce i učila. Takže si to jednou zažil a věděl, že mi ho necháváme v klidu žít. Já ho nekontroluji. Je na škole sice stejné, ale potkáváme se na chodbách minimálně.

### **Pocítila jsi, že by se nějak ovlivnila jak role matky tak role učitelky? Jestli se ty role nějak propojily?**

Tak doma jako učitelka, to si ani nemyslím. Snažím se doma to kantorství potlačit a netahat to domu. Ve škole jako matka určitě. Občas mu třeba donesu svačinu, protože vím, že jsem mu jí ráno neudělala. Nebo třeba skočím do třídy, abych mu napsala omluvenku, protože jsme na to doma zapomněli. Doma nemám potřebu mu kontrolovat úkoly. Já to nechávám, jediné se ho zeptám jako rodič, třeba učil si se, budeš se učit? Potřebuješ s něčím pomoci. Už od druhého stupně na základce ho nechávám připravovat se samostatně. Maximálně mu vynadám, když se dozvím, že něco neudělal. Je to o důvěře, jen se ho zeptám a do tašky mu nelezu.

### **Výhody a nevýhody dvou rolí?**

Myslím, že strašně záleží na povaze toho dítěte. Saša je nekonfliktní, neproblematický, občas něco zapomene. Já si občas něco vyslechnu, že zase něco neměl. Nesnaží se zneužívat toho, že



tady jsem. Nějak využívat. Vím, ale že tenhle problém existuje a myslím si, že to záleží hlavně na povaze dítěte.

### **Jaké máš vztahy s kolegy a jaký mají vztah učitelé k tvým dětem?**

Tak určitě jsem párkrát zažila to, že jsem s výčitkou v hlase musela poslouchat, jak zase něco nepřinesl, třeba domácí úkol, že se něco nenaučil. Je pravda, že mě to jako matku a učitelku na stejné škole docela naštvalo. Proč to vyčítá mě, když on neudělal ten úkol. Tahle situace mi vadila. Na druhou stranu se setkávám i se situací, že mi kolegyně řekne, že se chystá zkoušet, tak v tomhle má trošku výhodu, že mu řeknu, aby se naučil, že bude zkoušený. I když je pravda, že on to i z té hodiny ví, že bude zkoušený. Zase ale říkám, že mám výhodu v to, že mám nekonfliktní dítě. Uvítala bych kdyby mi ostatní učitelé to sdělovali jako informaci a ne jako výčitku. Ta negativní emoce mi v tom vadí. To, že jinýmu rodiči to takhle neřeknou. Mě nevadí, že za mnou přijdou, já budu i ráda, kdyby se jednalo o nějaký větší průšvih, ale ne s výčitkou. Jinému rodiči tu informaci taky podáváme, ale už bez výčitky a bez emoce. Bohužel jsem nenašla odvahu říct tomu kantorovi, ať mi to takhle neříká.

### **Stalo se vám někdy, že by kantor za vámi přišel ukazovat synovo písemky?**

To se mi nikdy nestalo. Ani já sama jsem neměla chuť jít za kantorem, aby mi ukázal jeho písemky. Pouze s kolegou, který ho má na fyziku a máme společný kabinet, tak to se občas podívám, co tam zase zmastil. Ale on je píše slušně. Nikdy jsem za nikým nešla se zeptat cíleně. Občas s ostatníma prohodíme na chodbě, že dostal pětku, ale to je celý.

### **Máš nějaké zkušenosti, co se týče tvých dětí a jejich spolužáků?**

Nevím, že by měl. Neříkal. Je pravda, že on není moc extra komunikativní. Je spíš uzavřenější. Ani nevím, jestli měl nějaký konflikt s učitelem, to on mi neříká.

### **Stalo se ti někdy, že by si srovnávala svoje děti s ostatníma?**

Asi ne. Asi tím, že ho neučím a že je to normální průměrný student, tak asi nemám tendenci ho srovnávat. Asi i tím, že nemám tendenci zjišťovat, co umí a neumí. Já jsem ho vlastně nikdy neučila. Teď měla nastat situace, že ho budu učit na seminář, ale ten se neotevřel. Já bych na to přistoupila, ale občas bych asi měla problém, jak je průměrný student, tak by mě asi občas něco vytáčelo, jak to může nevědět. Svým způsobem jsem ráda, že k tomu nedošlo.

### **Jak vám je, když učíte dítě jiného kantora?**

Pokud je to dítě nekonfliktní, neproblematický a snaživý, tak není problém. Je pravda, že se jim snažím trošičku nadržovat. Je to podle toho jaký to dítě je, když je solidní a slušný a nebo je to flákač. Tak to mu nadržovat nebudu. A bude mě to akorát rozčilovat, že ho musím učit. I

když učím syna jednoho kolegy, který je na propadnutí a neřeším to a on za mnou nechodí. Tady tomu ani nenadržuji ani neškodím. U těch šikovných mám spíš tendenci jim nadržovat. Když už jsme ti učitelé, tak aspoň nějakou výhodu.

### **Výhody a nevýhody povolání?**

Výhoda jsou asi ty prázdniny, nic jiného. I když výhodou je i to, že člověk dělá s mladými lidmi a tenhle kontakt mu nedovoluje rychle stárnout. Člověk musí pořád zůstat na určité úrovni, aby těm studentům stačil. A když pak ještě narazí na studenty, kteří projeví zájem, tak z toho má takový dobrý pocit. Taky záleží, jaký třídy ten den učím. Tenhle školní rok nemám problém. Loni jsem učila ne zrovna oblíbenou třídu a to mě hrozně unavovalo a vyčerpávalo. Když vidím, že není žádná odezva a že neustále otravují. Ale čím bude člověk starší a ten věkový rozdíl bude větší, tak i to psychické vyčerpání bude větší. Také musím říct, že cítíme rozdíl mezi vaší generací a tou co je teď. Nevím, jestli jsou studenti hloupější, nebo to víc flákají. Za nás jsme si tolik ke kantorům nedovolili. My jsme byli rádi, když nás kantor seřval a neřekl to rodičům. Dneska je to spíš naopak. Myslím, že jsou dneska víc zahlceni vnějšími informacemi, a proto prostě nemůžou mít to chování, jaký jsme měli my. My jsme měli školu, pak jsme měli knížky a šli jsme ven, ale neměli jsme internet a takových vnějších vlivů. My jsme měli čistější hlavu a jinak jsme vnímali věci. Oni nejsou hloupější, ale otupělý tou spoustou podnětů. Je to i rodičem. Dřív se snažili aspoň o víkendů vypadnout někam na chatu pryč z města. Takže jsme si čistili hlavu v přírodě. Dneska jak jsou ty děti pořád doma u počítače, tak si tu hlavu nepročistí.

### **Klíčové situace, konflikt ve škole nebo doma.**

Jediný, co jsem říkala, je ta výčitka. Myslím si, že mám výhodu v tom, že je syn nekonfliktní. Kolegové, co měli problematictější děti, tak to měli těžší a dokonce i jejich děti odešly na jiný gympl. Taky myslím, že pro mě byla velká výhoda, že jsme se rozhodli a nedali ho sem hned do primy. On měl mononukleózu a byl dlouho unavený, když přišel ze školy. Podle mě je to v primě brzo a v prváku zase moc pozdě. Já se přikláním k šestiletému studiu, jak je v Chomutově. Po sedmé třídě už víc vědí, jestli se chtějí víc učit. Já jsem vedla kluka na druhým stupni aby se učil, aby si na to zvyknul. Každý den, aby si hodinku prošel, co se ten den učili a je jedno, že to umí. V tom je taky asi ta výhoda, že tady učím, že jsem věděla do čeho půjde a mohla ho na to připravit. Řekla jsem mu, že mi stačí, když bude průměrný student.

## **RESPONDENTKA 3 - ZDENKA**

### **Proč jste si vybrala svoji profesi učitelky? Podle čeho jste se rozhodovala?**

Učím už od ukončení VŠ. Když mluvím na toto téma, tak si uvědomuji, že na mě měli velký vliv asi tři učitelé a velice brzy. To byla šestá třída a byla to dějepisárka a dva češtináři. Už když jsem se hlásila na gymnázium, tak jsem věděla, že poté půjdu studovat na VŠ češtinu a dějepis. Během gymnázia jsem se rozhodla, že půjdu na filozofickou fakultu a ne na pedagogickou. Dostala jsem se, i když to bylo v letech, která tomu moc nepřála. Dostala jsem se na obor čeština-němčina. Čeština a dějepis se tehdy neotevíraly, protože to byly předměty, které neměly spolu žádnou souvislost. Já jsem žákyní mosteckého gymnázia a po celou dobu studií jsem udržovala s gymnáziem kontakty se svými učiteli a pak jsem se sem vrátila. A oni měli vliv na to, že jsem se vrátila sem. Učila jsem ovšem tělocvik.

### **Změnilo se vaše chování k žákům po tom, co jste měla svoje děti?**

Až po deseti letech praxe jsem šla na mateřskou. Takže u mě tyhle dvě role učitelka a matka jsou velmi časově oddělené. Zásadně se u mě změnilo toto chování. Jelikož působím zde i jako výchovný poradce a radím jak studentům tak svým kolegům, tak se již řadu let domnívám, že zkušenost s vlastním dítětem je pro pedagoga zásadní a důležitá. Když jsem nastoupila a byla jsem bezdětná, tak jsem měla až nepřirozené nároky. Protože jsem měla pocit, že když jsem to zvládla já, tak to musí zvládnout i ostatní. Pak když jsem to prožívala se svým synem, tak jsem zjistila, že je to naprosto scestné. Takže to ovlivňuje jak požadavky na žáky, co by měli zvládnout tak schopnost vcítit se do toho studenta. Kolikrát ti naši studenti žijí v takových podmínkách, že člověk před nimi musí smeknout, co dokáží. Tohle všechno jsem začala vnímat až po svých zážitcích.

### **Jak jste vybírala střední školu pro svoje děti? Zvážili jste s manželem klady a zápory toho, že jdou na stejnou školu, kde učíš?**

Syn nastoupil do primy v roce 1998. Východiskem bylo to, že byl šikovný. Z mého a manželova hlediska měl studijní předpoklady. Domnívali jsme se, že potřebuje další podněty než které se mu dostávaly na té základní škole. Tohle byl hlavní důvod. S tím, že se zpětně přiznám, že jsme nijak nedebatovali o tom, jestli je dobře nebo špatně, že já tady učím. Brali jsme to tak, že ta škola je dostatečně velká, pedagogický sbor je rozsáhlý, takže samozřejmě, že ho nebudu učit. Tím, že on byl ještě malý, tak si ani on sám neuvědomoval, že by to mohl být problém.

### **Pocítala jste, že by se nějak ovlivnila jak role matky tak role učitelky? Jestli se ty role nějak propojily?**

Nejdříve bych chtěla říct, jak se ta situace vlastně vyvíjela. Tím, že působíme na dvou budovách, tak já byla na horní budově a syn na dolní. Takže jsme se za celou dobu studia vlastně nestýkali. Důsledně jsem trvala na tom, že ve škole za mnou nebude chodit. Nebude chtít, abych já nějakým způsobem něco řešila. Na váš podnět jsem pak se svým synem mluvila, jak to tehdy vnímal. On říkal, že se mi vyhýbal. Problém byl, že já jako kantorka jsem viděla do zákulisí a to pro mě bylo velice obtížné. A doma potom, když se začaly objevovat nějaké problémy, tak jsem se musela držet hodně zpátky. Hlavně, abych mu nedávala najevo to, co už vím ze zákulisí nebo abych nezaujala postoj – no jo po tobě chce tohle a sám/sama dělá tohle.

### **Výhody a nevýhody dvou rolí?**

Vidím to spíše jako nevýhodu. Je pravda, že jsem během těch let byla pořád na jehlách a čekala, co se kde zase vyvrbí. Navíc jsem pocítovala určitý rozpor mezi ideálním studentem, kterého já prezentuji a mým synem. Kovářova kobylna chodí bosa. I tohle mě hodně limitovalo, protože si ostatní mohli myslet, co nám ona chce říkat, když má problémy se svým vlastním synem. Tady se ty role propojily a bylo to pro mě velice nepříjemné. Nemám pocit, že by mi to někdy někdo dal najevo. Ale spíš já jsem se trápila tím, že to takhle někdo může vnímat. Brala jsem to do určité míry jako selhání. Ten odchod syna na jinou školu jsem vnímala jako očištění. Jako nevýhodu jsem to také pocítovala, když syna učil kantor, který nebyl zrovna dobrý. V tomhle směru jsem nezasahovala, maximálně jsme se o tom bavili s kantorem. S tím, že tam i padlo, že některé problémy v předmětech mají počátek i v tom kantorovi.

### **Výhody a nevýhody povolání?**

Mě ta samotná činnost kantorská uspokojuje, do dneška mě baví jít do třídy, ač se studenti změnili. Jak reagují děti, tak musíme reagovat my. To považuji za jednu z největších výhod kantořiny, jak je kantor neustále nucen reagovat na nové podněty, že to není práce mechanická. Že ho udržuje neustále ve střehu. Nemůže ustrnout, musí na sobě neustále pracovat. Jinak by nastal moment, kdy by mu to ty děti najednou vrátily. Nejsem si jistá, kdybych byla v nějakém ústavu věd ve své pracovním oboru, jestli bych se donutila k takové systematické práci sama na sobě. Třeba začátek devadesátých let, to byl obrovský zlom. Protože najednou to co platilo do té doby, tak teď neplatilo. Tak jsem musela nastudovat to nové. Tehdy se úplně odkryl jiný svět. Také mám pocit, že tak rychle nestárnou. Možná, že v něčem to vede i k takové infantilitě, ale přeci jen mi to pomáhá zůstat duševně ve formě. Výhody to má i praktické, to jsem poznala, když jsem měla dítě. Volná odpoledne, mohla jsem být se synem, prázdniny, ráno, když jsme vstávali na osmou hodinu, nebylo to žádné

tahání v šest hodin ráno do jesliček. Tohle je pro ženu denní režim, který je zvládnutelný. Jaké výhody ještě ... .Třeba i kontakty společenské. Zase to vyplývá z toho, že dlouho učím, že jsem z Mostu. Takže můj syn se mnou nechce chodit po městě, vždycky říkal, prosím tě, tebe každý zdraví, ty každého zdravíš. Takže široký okruh známých.

Nevýhody ... . Asi určitá psychická náročnost v některých momentech. Možná, že to je s přibývajícím věkem, že to pocítuji čím dál tím víc, taková opotřebovanost, jak se teď módně říká syndrom vyhoření. Ze začátku jsem si říkala, no jo, to si zase psychologové něco vymysleli, ale musím říct, že si třeba teď v posledních letech na to začínám dávat pozor. Protože tenhle pocit občas mám, že si třeba říkám, ale vždyť to není podstatné, tohle nemusím dělat, ono to nějak dopadne. Zatím co dřív jsem do řady věcí šla s nadšením a elánem, a to teď opadá. Učitelská profese je podle mě psychicky náročná. Nevýhoda je i to, že nejsou vidět okamžitě výsledky. Vrací se to až po letech, když třeba student, se kterým jsem dřív válčila, tak se po letech objeví. Výsledky nejsou hmatné a nejsou hned.

### **Jaké máte vztahy s kolegy a jaký mají vztah učitelé k tvým dětem?**

Stalo se mi někdy, že někteří kolegové nerozlišili tyto dvě role. Takž já už jsem se pak úplně bála chodit po chodbách, abych některé nepotkala. Protože jsem nevěděla, jakým způsobem bych měla řešit, udělej s ním něco, on mi v hodinách nepíše. Můj názor, můj postoj byl, že je to problém toho kantora. Můj problém je, že mi doma nejí polévku. Sama pro sebe jsem zaujala postoj, já to řešit nebudu, doma jsem o tom nemluvila nebo jsem se k tomu dostávala takovou tou oklikou stylem, co jste dneska dělali, ukaž mi sešit. Ale nemluvila jsem o tom, že je to na základě nějaké takové stížnosti.

### **Jaké byly vaše reakce na kantory?**

Ze začátku jsem se snažila být vstřícná. A říkala jsem, ano já s tím něco udělám. Později jsem to pak utnula a reagovala jsem tím, že až bude třídní schůzka, tohle všechno tlumoč mému manželovi, který tuhle roli zastával, on vždy chodil na třídní schůzky. Zažila jsem to jen párkrát, já mám pocit, že si to plno kantorů ke mně nedovolilo. Je to tím, že jsem absolvovala tuhle školu, učím tady od roku 1978 a ještě tu dělám výchovného poradce. Někteří z těch kantorů jsou i moji žáci. Takže je tam určitá bariéra. Nebo jsou to natolik dobří a zralí kantoři, že si uvědomují, že je to jejich záležitost. Snažili jsme se s manželem dodržet, že on zastupoval rodiče, jako člověk nespjatý s prostředím. Chodil na schůzky a další projednávání. Syn byl značně problémovým žákem. V té třídě se vytvořila taková partička kluků, kteří měli značné problémy s dodržováním školního řádu. Můj syn do té party patřil. Když jsem později mluvila s jeho třídní, ta zastávala názor, že nebyl vůdčí osobností, spíš že jiní využívali toho, že má tady matku. Je pravda, že když se nějaký problém projednával, tak někteří kolegové byli natolik slušní, že kolem toho opatrně našlapovali. Bylo to dáno i tím, že syn má jiné příjmení

než já. Někteří kantoři zjistili až po několika letech, že je to můj syn. Třídní se to snažila všechno řešit v dobrém, ale nakonec po měsíci v kvartě ze dne na den syn odešel na jiné gymnázium. Odešel, protože mi jako rodiče jsme nebyli schopni akceptovat ty jeho průšvihy (nekázeň v hodině – sebrali spolužačce pastelky a rozházeli je po třídě, otec si pak stěžoval, neklid). Na začátku kvarty to byl ten poslední důvod – jedna kolegyně je nachytala kouřit před budovou, to se pak řešilo dvojkou z chování. Dostal ultimátum, že když přijde něco dalšího, tak přijde zásah. Znovu je nachytali při kouření, takže ze dne na den odešel na litvínovský gympl. Asi bych se tak zachovala, i kdybych na této škole neučila. Na nové škole to bylo bez problémů, měl štěstí na třídní učitelku – nekompromisní, nedalo se s ní diskutovat a to on potřeboval. Za jeho studií na druhém gymplu jsem nikdy ve škole nebyla ani na třídních schůzkách, řada lidí jsou moji kolegové. Bývala jsem tam i jako předsedkyně maturitní komise. Myslím, že ani teď s odstupem času bych syna nedala na jiné gymnázium. Hlavně vím, že bych syna nedávala už do primy. Myslím si dneska, že osmileté gymnázium není dobrá věc. Myslím, že by si děti měli pubertu odbít na základní škole. Ta selekce je takhle předčasná a děti na to osobnostně nemají. Dostávají jaksi pocit exkluzivity. Myslí si, že jsou něco lepšího.

#### **Máte nějaké zkušenosti, co se týče vašich dětí a jejich spolužáků?**

Myslím, že byl oblíbený ve třídě. On se s těmi lidmi ze třídy dokonce pak po přestupu stýkal dál. Ta parta se sice rozprášila. Další dva také odešli jinam. Myslím, že si byli vědomi, že ty zásahy proti nim nebudou tak razantní, tím, že on tu má matku. To se projevovalo pak vlastně nejdříve tím přesvědčováním a chozením po špičkách. Možná, že kdyby se zasáhlo hned, tak by to nenarostlo takových rozměrů. Takže vnímám ze strany kantorů větší toleranci. Tím nemám na mysli toleranci v hodnocení syna.

Já osobně jsem si vždycky myslela, že se snažím o maximální objektivitu. Ale je fakt, že se mi stalo asi dvakrát, že mi ten rodič vyčetl, že jsem jeho dítě poškodila. V obou případech šlo o maturitu a já jsem tam nedala jedničky. Podle mého názoru ten výkon této známce neodpovídal. Je pravda, že ten rodič mi to v té době neřekl, že jsem se to dozvěděla později a zřejmě to pro toho rodiče bylo trauma, když po takové době se k tomu vrátil. Nikdy se mi ale nestalo, že by za mnou kantor přišel a chtěl vidět výsledky, písemky svého dítěte. Hrál asi i roli, že k mnoha kantorům mám profesionální vztah a ne kamarádský. Učila jsem třeba dítě kantorky, která měla stejnou aprobaci jako já a nikdy se mě na nic nevyptávala.

#### **Ted' se přesuneme ještě do domácího prostředí. Jak to třeba vypadalo tam? Jak vypadala příprava dětí do školy?**

Můj syn tvrdí, že jsem se doma někdy zachovala jako učitelka. Dokonce i já si to uvědomuji. Jeden takový moment, v soukromém styku používám obecnou češtinu, mluvím nespisovně a

v momentu, kdy jsem syna kontrolovala, jestli je připraven nebo on se případně na něco zeptal, tak naprosto automaticky, aniž bych si to uvědomovala, jsem přecházela do spisovné češtiny. A několikrát se mi stalo, že syn udělal otrávený obličej a řekl, ježíší ty si chováš zase jako úča. Přesně takhle to fungovalo. A když jsem mluvila o takové té vnitřní nejistotě, kterou jsem trpěla, tak jsem si právě uvědomovala, že studentům a kantorům vysvětluji správný systém studia, techniky, organizaci denního rozvrhu, jak by se měli denně učit, denně připravovat, jak to mít na hromádky a co mít k ruce, prostě tyhle zásady. A já jsem zjistila, že jsem totálně selhala, že jsem měla vždycky takové návaly energie, kdy jsem to po synovi vyžadovala, tak a odedneška se budeš učit od tolika do tolika. Tam jsem se projevovala jako učitelka, která to všechno znala teoreticky. No a během krátké doby, dvou až tří týdnů, tohle usnulo, opustila jsem to. A domácí příprava zase probíhala spíš v režii mého syna. Upustila jsem z toho kvůli nedůslednosti. To je nesmírně náročné na toho rodiče dodržet sám to pravidlo. Byla třeba schůze, přišla jsem pozdě domů a už se to vezlo. A najednou po měsíci jsem zjistila, že jsme tam, kde jsme byli předtím. To byly takovéhle nárazy. A v posledních letech studia, to jsem už rezignovala. Nechávala jsem to na něm, že jsou to jeho povinnosti. Tlačila jsem na něj právě proto, že mám ty teoretické znalosti, taky, že vím kolik toho učiva je. Nejvíce jsem tlačila v primě, sekundě a tercii. A říkala jsem mu třeba, prosím tě, jak tohle nemůžeš chápat.

Můj muž tady do těch věcí nezasahoval. Narážky na mojí profesi taky nikdy neměl. Co se týkalo přípravy do školy, tak to byla moje záležitost. Byla to věc dohody mezi námi. Nenesla jsem to tak, že by to na mě hodil.

**Stalo se vám někdy, že byste srovnávala svoje děti s ostatními?**

Já asi jsem to nedělala, protože jsem nevěděla, jaké jsou jeho výkony. Já jsem maximálně mohla posuzovat jeho domácí přípravu, jak ji rychle zvládal. Ale nedokázala jsem porovnat, jak to vypadalo v hodinách. Já jsem třeba ani ty jeho písemky nechtěla vidět. Takže pro mě akorát vždycky byly jenom ty známky při konferencích.

**Stalo se vám někdy, že za vámi přišel nějaký kantor promluvit si o nějakých problémech, když jste výchovný poradce?**

Co se týče vlastního dítěte, tak ani ne. Několikrát jsem s kolegy konzultovala, co se týče jejich dětí, ale které nejsou tady ve škole. Hlavně ohledně profesní volby.

**Klíčové situace, konflikt ve škole nebo doma.**

Nenapadá mě nic dalšího.

## **RESPONDENTKA 4 – DAGMAR**

### **Proč jste si vybrala profesi učitelky? Podle čeho jste se rozhodovala?**

Vedlo mě k tomu to, že se začíná učit v osm a mám pěkný prázdniny. To bylo v té době, kdy všichni chodili do práce na šestou. Také se mi líbí, že se končí ve 2 hodiny. To bylo to, co mě lákalo. A ne to být někde od šesti do čtyř. Vystudovala jsem učitelství na matfyzu.

### **Jak si vybírala střední školu pro svoje děti?**

Tak já tu mám teď obě dvě děti. Karolína je v septimě a Dominik nastoupil teď do primy. Zatím se jeví jako studenti bezproblémový. Karolína je šikovná, má individuál. Učí se víceméně sama a zvládá to dobře.

To, že tady učím, to vůbec nehrálo žádnou roli při výběru. Protože obě děti se jeví jako bystrý, tak jsme automaticky volili jako nejlepší možnost gympl. U Karolíny se mi tenkrát nelíbila základní škola, do které chodila, takže kdyby ji nezvali hned do primy, tak bych ji asi i přendala na jinou školu. Netlačili jsme nějak na pilu, zkusili to a udělali přijímačky slušně. Dominik chvíli váhal kvůli kamarádům, ale pak zjistil, někteří kamarádi jdou i sem. Je tady ¾ roku a je nad míru spokojený. Vůbec jsme neřešili, že by šli na jinou školu, i z důvodu dojíždění.

Jinak jsem spíš pro osmileté gymnázium, protože ty děti na těch základkách zakrní, když jsou šikovný. A kdyby tam zůstaly, tak se neumí učit a pak v prváku tady koukají. A tady v primě jsou hned ambiciózní a hned se naučí doma učit a připravovat.

### **Změnilo se vaše chování k žákům po tom, co jste měla svoje děti?**

Když jsem nastoupila, tak už jsem Kájínu měla, ale jak rostla, tak jsem samozřejmě taky řešila nějaký problémy v jejím vývoji, puberta apod. Ale pak jsem často ve svojí třídě, kde jsem osm let dělala třídní a viděla i ten jejich vývoj, tak jsem říkala, že se musím svojí dceři omluvit. Protože jsem viděla, že ty děti jsou úplně stejný. A na Kájínu jsem byla v některých případech i dost přísná. A rozčilovalo mě to, že zrovna moje dítě dělá takový kraviny a chyby, a že tu chybu hned neodstranilo. Nemyslím teď chybu v předmětu, ale celkově. Ale pozoruju, že kolegyně, které děti nemají, tak jsou mnohem méně tolerantní.

### **Pocítila jste, že by se nějak ovlivnila jak role matky tak role učitelky? Jestli se ty role nějak propojily?**

Čím jsem starší, tak zjišťuji, že ta úča se ve mně projevuje i doma. Takže si na to musím dávat pozor, ale na druhou stranu vytýkám mojí rodině, že mě nutí, abych tohle roli hrála i doma.



Zvykli si na to, že já vždycky všechno ještě dokontroluji a doladím. Takže přijdu a ještě se radši podívám, jestli ta želva dostala nažrat, i když to mají za úkol děti. I děti mi někdy už řekly, mami, nechovej se jako učitelka. Už kvůli tomu byl i křik doma. Bylo to asi proto, že já i Karolína jsme obě paličatý, takže se vždycky srazily dvě rohatý znamení. Já to ale беру, to je vývoj. Já taky byla hubatá na svojí mámu.

No a na druhou stranu ve škole jako matka jsem ze začátku musela zasahovat, ale prostě se to nějak vyladilo, že nebyly konflikty. (viz problém se známkami v otázce vztahy s kolegy).

### **Jak probíhá příprava dětí do školy?**

Já vůbec nedohlížím na jejich přípravu. Zatím to není nutný. Samozřejmě třeba Kája chce něco vysvětlit z fyziky, ale já se bráním jí dávat výklad. Vždycky chci, aby se na to podívala, čemu konkrétně nerozumí, a to jí pak dovysvětlím. Takže tam často, protože je paličatá, docházelo ke konfliktům. Tu roli učitele třeba v matice přebral manžel. On ji vystudoval a je takový neopotřebovaný. Ale je dobré, že Kája je hodně ambiciózní, takže se učí sama. A Dominik ten to vidí, takže se taky připravuje svědomitě. Taky jsou tam okamžiky, kdy ten přechod je pro něj těžký ze základky, takže přijde, že něčemu nerozumí. Ale nenutíme ho, jako musíš se učit.

### **Výhody a nevýhody povolání?**

Výhody už moc nespátřuji, akorát ty prázdniny nebo ty volný dny. No a zjišťuji na sobě, že mě to čím dál víc ubíjí. A kdyby se mi naskytla nějaká jiná práce, tak klidně řeknu škole vale. Takže je to pro mě hodně psychicky náročný, hlavně poslední dva roky. Protože ti studenti se hodně mění a nepřichází ani se základním slušným vychováním, a to je to, co mě ubíjí. Když si vzpomenu, jak jsem si vedla tu svojí první třídu osm let, tak jsem tam ráda chodila i si odpočinout. A i během vyučování tam probíhaly rozhovory, kdo s kým chodí a co se děje. A najednou to pro mě byla taková pifka, když jsem přišla do nových prváku, jak se tam chovali. I jsem dokonce musela zvýšit hlas a použít drsný slova. Já nevím čím to je, vychováváme si je sami, jestli je to složením obyvatelstva tady na Mostecku, to asi úplně ne. Jestli rodiče jsou nedůslední. Já to vidím i na Dominikovi, něco mu řeknu pětkrát, pak reaguje, až když na něj zařvu nebo jedna přilítne. Vidím to sama doma. Zase bych řekla, že ty primáni jsou mnohem vychovanější než ty prváci. Asi i ten věkový rozdíl hraje roli. Ono i jenom to, že procházím dveřmi a proti mně tři kluci a oni mě vytlačí, to jenom zůstanu stát s otevřenou pusou. Nebo jim řeknu, aby se nad tím zamysleli. Ale začínám být vůči tomu čím dál tím víc otupělejší. Někteří kantoři je třeba pořád buzerují, ať zdraví a přezouvají se, ale už se od toho ustupuje. Takže už se distancuji a jsem vděčná za každou hodinu, která proběhne v klidu. Jsem ráda, že se ty děti něco naučily a že reagovaly. Třeba teď učím tercii, tak třeba tam si to kompenzují, ty

jsou úplně skvělý, srdečný a milý a mají chuť se učit. Letos mám tři nový prváky, z toho jedny sportovce, ty jsou nejhorší. To je záhul.

### **Výhody a nevýhody dvou rolí?**

Má to výhodu v tom, že vím hned všechno dřív než ostatní rodiče z první ruky. A nevýhody v tom nespátřuji, protože zatím nejsou problémy. Také je to tím, že škola je rozlehlá, takže se skoro nepotkáváme. Maximálně jim donesu svačinu. Ani děti v té třídě nic neřeší, že tady má mámu.

Taky si myslím, že trošičku ty moje děti výhodu mají, protože jsem v kamarádském vztahu s kantorama, který děti mají, ale myslím, že to není nějaký zásadní. Občas Kájina přijde, že je našťvaná, že kantor to a to. Taky jí všechno neodpouští. Neřekla bych ale, že jsou na ní přísnější nebo shovívavější. Je to kus od kusu.

### **Jaké máte vztahy s kolegy a jaký mají vztah učitelé k vašim dětem?**

Ze začátku než se u Karolíny vyladil ten individuál, tak bych trochu problém, protože někteří učitelé to nepochopili. Několikrát jsem za nimi musela jít a vysvětlovat jim, že Karolína nebude ve škole. Také to bylo o tom, že i Karolína se učila tomu, že ona sama musí jít za tím kantorem, že on za ní chodit nebude.

Kája měla od jedné kolegyně třeba známky, o kterých vůbec nevěděla, jak se tam dostaly, pak jsem se i dozvěděla, že si ta kolegyně ty známky často zapíše i libovolně, jak jí napadlo, takže to jsem šla řešit, říkala jsem si, že to nemůžu nechat být. Ale vyřešilo se to v pohodě, ne že bychom se teď nezdravily.

Kantoři za mnou někdy chodili, ale byly to spíš takové úsměvné historky. Nevybavuji si situaci, kdy by to bylo nepříjemné. Třeba čím pobavili třídu nebo třeba nějaký neobvyklý jednání. Protože Kájina umí docela dobře od malička jednat s dospělými. Jednou přišla za kolegyní a mazala jí med kolem huby a ta kolegyně mi to pak vyprávěla, že jí to pobavilo. Žádný konfliktní situace nebyly.

Samozřejmě, kdyby za mnou chodili s nepříjemnými věcmi, tak by mi to bylo nepříjemný, ale určitě bych to mohla řešit než se to pak dozvědět na konferenci, že propadá nebo má dvojku z chování.

### **Měla jste někdy potřebu jít za kantorem zeptat se, jak je na tom vaše dítě?**

Jednou jsem měla potřebu jít se podívat do jedné písemky, protože měli jednu kantorku na matematiku a vlastně se ví, že je přísná a tu stupnici má o jeden stupeň posunutou než my všichni ostatní. A Kája měla čtyřku a mě to vytočilo. Šla jsem za ní rozrušená, ale ona tam našťestí nebyla, takže jsem pak vychladla a doma jsme to vyřešili a šel za ní manžel. Ale říkám si, našťestí že tam tenkrát nebyla v kabinetě.

### **Máte nějaké zkušenosti, co se týče vašich dětí a jejich spolužáků?**

Myslím, že je tam všechno v pohodě. U Dominika určitě nic. Možná u Kájiny ze začátku dělal zlou krev ten individuál. Kdy ty děti spatřovaly jenom samé výhody, ale už neviděly, že se to musí doučit všechno sama doma, že k tomu nemá výklad ve všech předmětech. To, že já jsem tady učitelka to myslím neřešily.

### **Stalo se vám někdy, že byste srovnávala svoje děti s ostatními?**

Kája je až moc ambiciózní, takže jsem spíš na ní pyšná, než abych jí srovnávala, že jí něco chybí oproti ostatním. Třeba jsem jí ale učila to, co svoje děti ve třídě, aby když dostanou ode mě opravenou písemku, aby se ozvaly a řekly mi, jestli mají nějaké nejasnosti v tom, jakou jsem jim dala známku. Tak to jsem učila i Káju, aby se ozvala i ona.

### **Jak se chováte, jak se cítíte, když učíte dítě jiného kantora?**

To je právě takový oříšek, protože když máme ve třídě učitelské dítě, tak ho chceme mít bezproblémové. Takže taky jsem měla několik učitelských dětí ve třídě a někdy to bylo nepříjemné. Pak třeba když jsme se potkávali s kolegy, tak se ptali, co ten můj. Jo jednou se mi vlastně stalo, že jeden kolega za mnou přišel, proč jsem dala jeho holce trojku, že pak jí budou dávat všichni trojku a ona pak byla trojkařka, až do maturity. Tenkrát já jsem měla ještě tu smůlu, že jsem musela učit neaprobovaný předmět a vím, že jsem měla nepříjemný rozhovor, jak s tím učitelem, který byl aprobovaný a s jeho manželkou, který mi neustále telefonovala a říkala mi takový jízlivý poznámky, že já ten předmět nemám vystudovaný. Já jsem byla asi první, kdo jí tu trojku dal a ona jich pak měla do maturity celý léta vždycky několik.

Myslím si ale, že jsem spravedlivá a nastavíme si vždycky pravidla, že mu taky neodpustím. Zatím se mi nestalo, že by učitelské dítě zneužilo svojí pozice. Vždycky muselo odvést tu práci, kterou mělo.

### **Klíčové situace, konflikt ve škole nebo doma.**

Ted' si ještě vzpomínám, že i můj manžel pocítil, že se chovám jako učitelka, ale on mi to nenaznačí, já jsem spíš ta dominantní.

Říkám, akorát byly problémy ze začátku, protože Kája už od sekundy má IVP a byla jedna z mála a než to učitelé pochopili, jak to funguje. Za to jsem třeba ráda, že tady učím, že jsem jim to mohla vysvětlit a zasáhnout. Jinak bych sem musela pořád lítat. Ze začátku na ní hrozně byli našťvaný, že nechodila do školy. Nejdřív chtěli přesně, kdy trénuje a jak trénuje a pak to pochopili. Asi když viděli, že není žádný flink.

## **RESPONDENT 1 - KAREL**

### **Proč jste si vybral svoji profesi učitele? Podle čeho jste se rozhodoval?**

To už je hrozně dávno já si to tak nepamatuju. Já jsem v podstatě po maturitě se hlásil na FF obor učitelství a nedostal jsem se tam, tak jsem šel učit a pak jsem šel na PEDF. Já jsem ani žádný konkrétní povolání nehledal. Jako malý jsem chtěl být popelář. Mamka ani otec nemají s pedagogikou nic společného.

### **Změnilo se Vaše chování k žákům po tom, co jste měl svoje děti?**

Já si myslím, že ne. Já jsem nikdy, vždycky jsem se snažil, nebral svoje děti jako svoje děti ve škole. Vždycky to byli žáci. Svoji starší dceru jsem dokonce učil a podle mě to měla dokonce těžší než ostatní. To chování se neměnilo tím, že jsem měl nebo neměl svoje děti, ale tím, že jsem stárnul. Já si myslím to, že když má člověk vlastní děti, tak ho to samozřejmě nějak ovlivní, ale postoj kantora k žákům je založen na těch žácích. Samozřejmě jsem měl jiný přístup k žákům, kteří přicházeli na učební obor ze zvláštní školy a k těm, kteří byli v maturitním ročníku gymnázia.

### **Jak jste vybíral střední školu pro svoje děti?**

Tak mi jsme obě děti dali do primy. To znamená v té době to rozhodování je většinou na rodičích, protože těm dětem je jedenáct let. Každopádně já jsem tuhle variantu volil, protože jsem se domníval, že základní škola, v té podobě, ve které byla nebyla zárukou.

### **Zvážili jste klady a zápory toho, že jdou na stejnou školu, kde učíte?**

Ne, určitě mi to nepříjemné nebylo. Někteří kolegové mají problém s tím, že kolegové učí jejich děti. Pro mě to problém nebyl. Já si svých kolegů vážím a myslím si, že problémy, které mám s těmi kolegy, tak na děti nepřenáším.

### **Výhody a nevýhody povolání?**

Tak výhody v současné době nespátřuji a nevýhod je hodně. Je to velký penzum práce, které nenajde ocenění, nemluvím jen o finančním, ale že někdo ani nepoděkuje. Nevýhoda je, že rodiče už delší čas nestojí na straně školy, ale v opozici ke škole. To potom ta práce nemůže nikdy fungovat.

### **Pocítil jste, že by se nějak ovlivnila jak role otce tak role učitele? Jestli se ty role nějak propojily?**

Ne to ne. Vůbec.

### **Výhody a nevýhody dvou rolí?**

Výhodu mám takovou, že mám dceru pod solidní kontrolou. Nevýhoda je, že se mnou nemluví, protože se cítí kontrolovaná a já jí svojí přítomností otravuji. Je dospělá a já jí prostě nějakým způsobem, i když to dělám velmi málo, kontrolojuji. Moje dcera, kdyby chtěla jít za školu, tak prostě nemá nárok, protože se to dozvím dřív, než překročí práh. Možná, že by byl zajímavý rozhovor s ní. Možná, že ty děti vnímají přítomnost rodiče na stejné škole mnohem hůř než rodiče přítomnost těch dětí.

### **Jak vypadá domácí příprava Vašich dětí?**

Tam nefunguji ani jako otec ani jako učitel, spíš jako konzultant. Protože ty holky jsou tak pilné, že je jako otec nemusím nutit do učení. Když se mě zeptají, jak to má být správně, tak jim to samozřejmě řeknu. Zkontroluji jim chyby, když chtějí. Abych jim vysvětloval trojčlenku nebo němčinu, tak to trvalo tak do kvinty, pak už vůbec. Nikdy jsem neměl potřebu je do něčeho nutit, protože výsledky měly dobré.

### **Jaké máte vztahy s kolegy a jaký mají vztah učitelé k Vaším dětem?**

Tak to není o vztazích, ale když mi někdo řekne, jak ta dcera funguje nebo nefunguje, tak jsem rád. A já jsem toho názoru, že i nepříjemné věci se mají říkat, to znamená já bych to ve vztahové rovině neviděl. Já to беру jako spolupráci rodiny a školy. A když někdo dceři dá čtyřku, tak asi proto, že si ji zasloužila. Já asi nejsem založením takový, abych tady vystupoval jako rodič a chodil za kantorama, aby si zlepšila známku. A i ty negativní věci, který si vyslechnu, tak mě nezatěžují, ve srovnání s jinými mnohem horšími věcmi. Já mám spíš tady starosti jak zaplatit fakturu za topení. Jo kdyby ta holka byla opravdu na čtyřky a pětky, tak asi bych mluvil jinak.

Nevím, jestli se něco dělo mezi dcerou a kantorama, těžko říct, jestli to bylo kvůli mně. Určitě každý žák na téhle škole měl špatnou zkušenost s učitelem. Jestli to bylo proto, že jsem támhle někoho seřval, že nebyl na doзору, to asi nevymyslím. Pořád tvrdím, že kantoři tady na té škole jsou profíci a jsou nad věcí. Věřím jim natolik, že bych předpokládal, že otázky pracovního poměru, podřízenosti a nadřízenosti, nebudou přenášet za katedrou, směrem k žákům. Pokud to takhle dělají, tak je to samozřejmě špatně. Ale ke mně se to nikdy nedoneslo.

Tenkrát, když jsem učil svojí dceru, tak jsem v té době dělal zástupce a sestavoval jsem rozvrhy. Co se týče neučení svých dětí, tak většinou za mnou kantoři přišli s požadavkem, aby neučili svoje děti. Je to obecným zvykem. Já jsem dceru učil jen proto, že se přihlásila na konverzaci v němčině a tu jsem učil jen já. Musel jsem ti tenkrát i ten předmět dobrat do úvazku.

**Máte nějaké zkušenosti, co se týče vašich dětí a jejich spolužáků?**

Určitě jí to žáci předhazovali, že je učitelská dcerka. Já myslím, že si to v té hlavě porovnala a přebrala dobře.

**Stalo se Vám někdy, že byste srovnával svoje děti s ostatníma?**

Tak třeba, když holky doma vidím u učení, tak jsem rád, protože jiný studenty u toho učení nikdy neuvidím. A já sám jsem se nikdy neučil.

**RESPONDENT 2 - MILOŠ**

**Proč jste si vybral svoji profesi učitele? Podle čeho jste se rozhodoval?**

To já nevím, já si to nepamatuji. Studoval jsem v Ústí učitelský obor a v Praze žurnalistiku. Asi to bylo proto, že jsme se jako rodina už dávali dohromady, tak to bylo asi nejjednodušší zůstat na škole. Protože, když jsem studoval, tak jsem nechtěl učit.

**Změnilo se Vaše chování k žákům po tom, co jste měl svoje děti?**

Nene, já jsem ho vůbec neučil. ....určitě mě to nijak nezměnilo. Chování k žákům bylo určitě pořád stejné.

**Jak jste vybíral střední školu pro svoje děti?**

Byla to synova volba.

**Zvážili jste klady a zápory toho, že jdou na stejnou školu, kde učíte?**

Asi ne, nezážili. Asi tím, že já jsem učil už i na základce, kam on chodil. Takže na to byl asi zvyklý, proto jsme to nijak neřešili.

**Pocítil jste, že by se nějak ovlivnila jak role otce tak role učitele? Jestli se ty role nějak propojily?**

Nene, určitě ne. To se mi nikdy nestalo. To přece nejde ne? Akorát někdy jsem si uvědomil, že by třeba by kolikrát člověk ty žáky někdy zabil. Ale pak si řekne, že tím prochází i jeho dítě, tak je nezabije.

**Jak probíhala příprava syna do školy?**

Já jsem se v tom nijak neangažoval. Zajímal bych se jedině, kdyby on sám chtěl. Nechával jsem mu volnou ruku. Učil se sám, teda spíš neučil.

**Výhody a nevýhody povolání?**

To co vidím jako nevýhodu, to si kompenzuji jinde. Takže pracuji na sto místech. A sem si chodím asi spíš odpočinout. Nevýhoda jsou třeba schůze, tak radši utíkám, abych na ně nemusel. Spíš to má výhody, člověk je tady svobodnější. Pro mě to není vyčerpávající povolání nebo ne rozhodně víc než nějaké jiné povolání.

**Výhody a nevýhody dvou rolí?**

Výhodu možná, že jsem na něj viděl. Ale syn byl na horní budově a já na spodní. Akorát občas přišly nějaký děti, říct mi že zase sedí v hospodě, ale to bylo spíš ze srandy.

**Jaké máte vztahy s kolegy a jaký mají vztah učitelé k Vaším dětem?**

Občas se mi stalo, že mi nějaký kolega sdělil, že můj syn v hodině zlobil. Nebylo mi to příjemný, jen jsem mu řekl, že to vyřešíme a dál jsem se k tomu nevyjadřoval. Akorát jsem se zeptal, o co šlo. Jinak můj syn podle mě žádný konflikt s učitelem ohledně této problematiky neměl. Syn uměl dobře proplouvat, nebyl problémový.

**Jak jste se choval vůči dětem svých kantorů, které jste učil?**

Myslím, že tam nebyla žádná větší shovívavost ani přísnost. Nemám tendenci to nijak rozlišovat. To přeci nejde.

**Máte nějaké zkušenosti, co se týče tvých dětí a jejich spolužáků?**

Nene, syn byl ve třídě oblíbený, takže tam to bylo v pohodě. Nikdy nikdo nezneužíval toho, že on tady má tátu.

**Stalo se Vám někdy, že by jste srovnával svoje děti s ostatníma?**

Ne to vůbec.

**Klíčové situace, konflikt ve škole nebo doma.**

Asi to mám takové v pohodě právě proto, že můj syn byl bezproblémový.

## **RESPONDENT 3 - VLADIMÍR**

### **Proč jste si vybral svoji profesi učitele? Podle čeho jste se rozhodoval?**

Původně jsem studoval ekonomii, a pak mi náhodou bylo nabídnuto dostudovat si řádové studium pedagogiky a psychologie. V té době už jsem ale pracoval. ta práce byla hodně administrativní, mnoho papírování a vůbec mě to nebavilo. Hlavně to bylo monotónní, stereotypní. A pak jsem šel učit na gymnázium, kde jsem doteď

### **Změnilo se Vaše chování k žákům po tom, co jste měl svoje děti?**

Nepocit'uji žádnou změnu k dětem. Vůbec. Ale musím říct, že u žen, kantorek tuto změnu vidím. Jsou více tolerantnější, mírnější.

### **Jak jste vybíral střední školu pro svoje děti?**

Starší syn nastoupil do prváku, tehdy ještě osmileté studium nebylo. Nejprve vůbec nechtěl do Mostu na gympl, kde učí táta, ale pak viděl, jak mimo školu za mnou chodí studenti a jaký mám s nimi vztah a to se mu moc líbilo a najednou otočil a chtěl jít do Mostu. Mladší syn šel do primy, chtěl k nám hlavně i proto, že tu měl bráchu a myslím, že jako jedenáctiletý nespatořoval nějaký problém v tom, že tu učím.

### **Pocítil jste, že by se nějak ovlivnila jak role otce tak role učitele? Jestli se ty role nějak propojily?**

Asi jsem to někdy pocítil, ale chtěl jsem to korigovat a myslím, že se mi to dařilo. Oba synové byli na dolní budově a já většinou nahoře, takže jsme se nepotkávali a nebyly tedy situace, kdy bych se ve škole mohl zachovat jako otec.

### **Výhody a nevýhody povolání?**

Jako výhodu spatřuji hlavně prázdniny. Ve srovnání s předchozím povoláním tu není vůbec stereotyp. Jako největší nevýhoda je pro mě dokumentace, vše se nyní musí dělat třikrát, jako by nestačilo psát do třídnice, ještě vše, i známky musíme psát do elektronické žákovské knížky (známky, pozvání na třídní schůzky, ...).

### **Výhody a nevýhody dvou rolí?**

Spíš vidím tu nevýhodu, jakoby ostatní kantoři ty moje děti sledovali a čekali, až něco udělá a mohli mi to jít říct. Jako stylem, tak konečně jsme ho načapali na něčem. Myslím, že bych ale nic neměnil. Jsem rád, že byli tady a ne v Litvínově.



### **Jak probíhala domácí příprava dětí? Zapojoval jste se?**

Nikdy jsem je doma při učení nehlídal. Nechával jsem to na nich. Pamatuji si, když starší syn maturoval, tak jsem dokonce nechtěl ten den být vůbec ve škole a kolegové mi schválně posílali smsky průběžně jak se mu daří.

### **Jaké máte vztahy s kolegy a jaký mají vztah učitelé k Vaším dětem?**

Nejdřív bych řekl, že starší syn má samé jedničky a o hodinách si čte pod lavicí ještě svoji literaturu. Ten mladší není takový premiant. Jednou e mi stalo, že mi kantor cíleně ukazoval chyby z matematiky v testu, doma jsem to pak synovi řekl. Pak se mi to nějak rozleželo v hlavě a šel jsem za tím kantorem, říct mu, že je mi to nepříjemné, aby za mnou chodil s písemkami mého syna. Myslím si, že učitelé byli na syny spíš přísnější. Hlavně na toho mladšího. Víím, že mu dávali hodně najevo, že starší syn je lepší a předhazovali mu to. To byl pro něj asi tlak z jejich strany. Já tohle nikdy nedělal.

### **Jaké to je učit děti svých kolegů?**

Snažím se o neutralitu při učení dětí kolegů, aby to i ostatní děti cítili, že jim nenadržuji. Ale je pravda, že když je někde na hraně, tak mu spíš dám ještě šanci, vyzkouším ho a podržím.

### **Máte nějaké zkušenosti, co se týče tvých dětí a jejich spolužáků?**

Starší syn je takový mluvčí třídy a organizátor. Se všemi vychází velmi dobře. Mladší syn má spíš neutrální postavení ve třídě, je méně výrazný. Ani jeden se mi nikdy nesvěřil s tím, že by měl se spolužáky nějakou nepříjemnou zkušenost, protože jeho táta tady učí.

### **Stalo se Vám někdy, že byste srovnával svoje děti s ostatníma?**

U staršího syna se mi to nestávalo, protože byl opravdu výborný student, takže nebylo s kým srovnávat. U mladšího se přiznám, že srovnávám, jak s bratrem, tak ostatními studenty. Ale nedávám mu to nijak najevo. Nenuťím ho víc se učit.

## **RESPONDENT 4 - JIŘÍ**

### **Proč jste si vybral svoji profesi učitele? Podle čeho jste se rozhodoval?**

Co mě vedlo k ... . No, chtěl jsem jí na VŠ, taky proto, že to byl únik z vojny a abych měl vysokoškolské vzdělání. A můj prospěch na gymplu nebyl takový, abych šel třeba na medicínu. Takže jsem zvolil pajd'ák a předměty, které mi byli trochu blízké – matiku a zeměpis. Já jsem nebyl na gymplu nijak výborný student, spíš naopak, já jsem se probudil spíš až na tý VŠ. Teď když učím na gymplu, tak to vidím, ten záběr je natolik široký, že pro takový lidi jako jsem já to bylo obtížný. Kdežto když se člověk pak už specializuje, tak ho to víc motivuje. Takže mě to vzdělání začalo bavit až na VŠ.

### **Změnilo se Vaše chování k žákům po tom, co jste měl svoje děti?**

Já si myslím, že zásadně ne u mě. Ta tolerance vůči studentům a pochopení, protože nežijí jen matematikou a úkoly, jsem měl vždycky. A to, že jsem měl vlastní děti, asi trošku jo, trošku mě to ovlivnilo. Kdežto u ženských si myslím, že ten zlom je.

### **Jak jste vybíral střední školu pro svoje děti?**

U toho výběru hrálo roli asi to, co tenkrát hezky vyjádřil jeden kolega, a to, že gympl je nejlepší základka, proto jsme chtěli dát děti už do primy. Na gymplu jsou kvalifikovaní učitelé, je to o nějaký ten level, kousek výš. A to, že jsem tam já a něco jako já si tě tam pohlídam, to tam vůbec nebylo. Dobré bylo, že jsem to prostředí znal a věděl jsem, do čeho to dítě jde. A asi určitá prestiž toho osmiletého gymnázia. Obě děti teda šli do primy. Je pravda, že teď se mi ten pohled změnil. Já jsem byl zastáncem osmiletého gymnázia a teď jsem spíše proti. A ten důvod je ten, že je tam takový elitářství a není tam takový ten integrovaný pocit těch dětí. A oni jsou vedený hlavně teda rodičem k tomu, že jsou elity. Třeba i ta soutěživost je mezi nimi až nezdravá. Pak ty děti, který tomu tempu nestačí, tak to pak odnáší. Kdežto v běžný základce normálně fungovaly. Dřív jsem si toho nevšímal, ale teď jo. A hroznou rotyku tam dělají rodiče. Děti nepocit'ovali žádný stres z toho, že tam učím.

### **Pocítil jste, že by se nějak ovlivnila jak role otce tak role učitele? Jestli se ty role nějak propojily?**

... No, propojil v obecným slova smyslu to zcela určitě vnímám jako normální. Když třeba ve škole řešíte nějaký výchovný problém, tak Vám tam bliká, jak musíte být spravedlivý na všechny stejně, ale nikdy nezapomenete, že je to vaše dítě. Na lyžáku třeba jsem byl s dětma, kde bylo i moje dítě a třeba ten strach je úplně jinej o vlastní dítě. Pak jsou tam zase momenty, kdy ke svému dítěti bych si něco dovolil a k jinýmu ne. Je to teda na obě strany. Myslím si, že je nevýhoda, když kantor nemá svoje děti. Jsou pak třeba netolerantní k nějakým chybám.

### **Jak vypadala domácí příprava dětí?**

Tak tam jsem se cíleně tomu vyhýbal, abych se nechoval jako učitel. Ale určitě se to někdy stalo, protože ty informace ze školy máte. Třeba víte, že budou něco psát a že je na tom špatně se známka, tak ho přitlačíte. Snažil jsem se ale o určitou spravedlnost, protože jiní rodiče ty informace nemají a když já je mám, tak to dítě nemůžu protěžovat. Tady si myslím, že je rozdíl mezi tím chlapem a ženskou, že chlap si řekne tak co, tak dostane čtyřku. Pro ty ženský, který jsou učitelkami, je to nějaký měřítko a snaží se, aby ty děti měly jedničky a dvojky. Řešil jsem to, až když to někam spadávalo. Můj syn pak odešel v kvintě na litvínovský gympl, protože ho to tady nebavilo, že už je tady dlouho. Že chce studovat, ale ne tady. Já jsem v té době fungoval jako zástupce, tak to asi nějaký aspekt mělo, že jsme na stejné škole.

### **Výhody a nevýhody povolání?**

Teď už dělám teda i něco jiného, pracuju tady v pedagogickém centru vzdělávání dospělých. Ale přesto si to učení nechávám. Držím si to zuby nehty. Nevýhody finanční, protože je to profese špatně placená, nevýhoda pak třeba deformace, vyhoření. Pak to, že učitel je pořád jako soudce a tomu já se strašně bráním. Pořád musíte někoho hodnotit, to mě hrozně vadí. Pořád nějaký výkony hodnotím. Musíte psát ty písemky, zkoušet a dávat známky. Hrozná je ta administrativa ve škole, protože je toho čím dál tím víc. K tomu jsem hodně nahlédl i z pozice zástupcovství, tam je miliony papírování a výkazů. Já tam teď chodím jako externista, takže se mi tohle teď vyhýbá. Výhoda je ta, že jsou tam pořád mladí lidé. A když člověk chce, tak s nima i prožívá nějaký věci. Pak ta výhoda, že něco předávám. Jinak když budu 20 let dělat učitele na základce nebo na učňáku pořád dokola, tak to bude stresující, ale já to mám teď spojený i s jinou prací, takže se na to těším.

### **Výhody a nevýhody dvou rolí?**

Vnímám to teď jako nevýhodu zcela určitě. Jednak pro mě, ale i pro to dítě. Kdybych to měl z nova opakovat, tak se tomu vyhnu. Nechtěl bych být na jednom pracovišti ani se svýma dětma ani s manželkou.

### **Jaké máte vztahy s kolegy a jaký mají vztah učitelé k Vaším dětem?**

Syn tady s kantorama moc nevycházel, nebyl to žádný premiant. Tak nebylo nějaký nadřezování od kolegů, naopak ho štválo, že něco provedl, blbosti a já to věděl ještě dřív než to zaschlo, to ho hodně deptalo. Kolegové, co ho učili, tak ho brali jako syna zástupce. Neměl tu svobodu, kterou má normální student. Hlavně já jsem to ani nechtěl vědět. Normální rodič se to taky nedozví. Tam se tenkrát nepohodl s třídním a on se s ním nemusel a to byl asi také

důvod toho odchodu. Pak byl klid a vyčistilo se to. Ale on byl průměrný student. Asi tu byla ta nenávist k té škole, která mu ubližovala.

Jinak já jsem nebyl schopný těm kolegům říct, ať mi to neříkají. Spíš jsem dělal mrtvého brouka a říkal takový ty konverzační fráze, jo tak díky. Nijak jsem to neřešil. Když tam pak funguju jako zástupce, tak jim nemůžu říct, já na to kašlu.

Ještě musím říct, že na gympl chodila i dcera a tam je to úplně bez problémů. Ona měla dobrou třídní a ta všechno tlumila, takže já vůbec nic nevěděl.

Taky jsem vnímal, že ostatní kantoři byli k mým dětem spíš přísnější. I já to tak mám, učil jsem spoustu učitelských dětí, sice je tam snaha o spravedlnost, ale když tak přísnější. A kdy vnímám, že je to kolega, je až v průšvihových situacích. Nenechám to dojít, až úplně daleko. Byly tam třeba nějaký úlety jako důtky, tak to jsem pak za tím kantorem šel mu to říct. To by řekl ale kantor i rodiči, který není na škole učitelem. Ale klasifikaci jsem neříkal.

### **Máte nějaké zkušenosti, co se týče vašich dětí a jejich spolužáků?**

Tam si myslím, že to bylo v pohodě. Asi je to i tím, že mě studenti brali. Dokonce jsem byl asi dva měsíce třídní ve třídě svého syna. Byl jsem s nima na lyžáku i na vodáku a myslím si, že ty děti to vnímaly tak, že ho beru stejně jako je. Třeba když jsme se stěhovali, tak jeho spolužáci nám i přišli pomoci.

Svoje děti jsem nikdy neučil, maximálně jsem zaskakoval. Ředitel chápe, že to není dobrý, takže se to nikdy nestalo. Učil jsem svoji neteř a bylo to v pohodě. Tam je potřeba si uvědomit, že ty ostatní děti ve třídě jsou na to citlivý na tu protekci.

### **Stalo se Vám někdy, že byste srovnával svoje děti s ostatními?**

Jak jsem říkal, já jsem nesledoval ty dvojky a trojky z písemek. Ani mě to nikdy nemrzelo, že tamta holčička má jedničky a moje dítě ne. Ale všiml jsem si hodně toho soužití v kolektivu. Jak se chovají a ty sociální interpersonální vazby. Proto jsem jel třeba taky na ten lyžák. Protože to je zajímavý, jak to vaše dítě funguje v kolektivu. Jestli ho ta skupina nevyklučuje, jestli ho bere. Takových věcí já si všímám i obecně, nejen u svých dětí.

### **Klíčové situace, konflikt ve škole nebo doma.**

Možná to souvisí s mojí profesí, ale já jsem takový plánovač, tak to se mi doma smějou. Všechno dopředu mít naplánovaný. Ale, že bych třeba chodil po ulici a říkal, támhle ten to včera neuměl, tak to ne. Já to domu netahám. Myslím, že člověk s těma dětma musí být partner a ne s nima bojovat.