

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Diplomová práce

**Role učících v procesu reprodukce vzdělanostních
nerovností - případ praktických škol**

Marcela Šmídová

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra sociologie

Studijní program Sociologie

Studijní obor Sociologie

Diplomová práce

**Role učících v procesu reprodukce vzdělanostních
nerovností - případ praktických škol**

Marcela Šmídová

Vedoucí práce:

Mgr. Alena Pařízková, Ph.D.

Katedra sociologie

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2013

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

Plzeň, duben 2013

.....

Děkuji vedoucí své práce Aleně Pařízkové za rady a podněty během tvorby textu, stejně tak jako za neskonalou trpělivost a vstřícnost, která mi byla opakovaně projevována. Dále děkuji veškerým svým komunikačním partnerům a partnerkám, bez nichž by nebylo psaní práce možné.

Obsah

1. Úvod.....	1
2. Představení kontextu zkoumaného tématu	6
2.1. Vzdělání a jeho postavení v rámci teorie sociální stratifikace	6
2.2. Vzdělání, instituce školy a role vyučujícího v sociologické reflexi	9
2.2.1. Konceptualizace vzdělávacího systému a vzdělávacích institucí ...	9
2.2.2. Role vyučujícího v rámci sociálních věd	13
3. Selektivita a diferenciacie českého školství	20
3.1. Základní versus praktické školy	21
3.1.1. Školský zákon, legislativní vymezení běžných a praktických základních škol	22
3.1.2. Přeřazování žáků z jednoho typu škol na druhý, funkce poradenských zařízení.....	26
3.2. Legislativní ideál versus každodenní realita ve školách.....	29
3.2.1. Neoficiální diferenciacie běžných a praktických základních škol...	29
4. Škola jako de/motivující pracovní prostředí.....	33
5. Motivace jako relevantní téma sociologického výzkumu	36
6. Metodologie výzkumu	38
6.1. Výzkumné otázky a výchozí předpoklady	39
7. Role výzkumnice v procesu teoretické přípravy, sběru a analýzy dat .	41
8. Metody sběru dat	43
8.1. Struktura rozhovoru s návodem.....	45
9. Vstup do prostředí, kontaktování informátorů a informátorek.....	47
10. Popis zkoumaného vzorku.....	50
11. Etické principy a dilemata	52
12. Limity a omezení práce.....	54
13. Metody analýzy dat.....	56
14. Výsledky analýzy	58
14.1. Vztah „labelu“ školy a motivace vyučujících k profesi.....	58
14.2. Ostatní faktory ovlivňující vztah k práci	66
14.3. Konceptualizace vykonávané profese podle typu školy.....	71

14.4. Postoj vyučujících k žákům a žákyním	77
15. Shrnutí výsledků analýzy dat	82
16. Závěr	85
Seznam použité literatury	88
Seznam příloh	95
Příloha č. 1.	95
Příloha č. 2:	97
Příloha č. 3.	97
Resumé	98

1. Úvod

Tématem sociálních nerovností se vědci i vědkyně z oborů sociálních věd zabývají již po dlouhá léta. Ačkoliv se mohou perspektivy zástupců jednotlivých disciplín i paradigmat lišit, již samotná diskutovanost problematiky dokládá význam jak pro odbornou, tak pro laickou veřejnost. Otázky spojené s významem vzdělání mají rovněž silné kořeny, které jsou s výzkumem sociálních nerovností úzce spjaty.

Začneme-li u vzdělání obecně, na poli sociologického bádání se tématu věnovali již klasičtí autoři jako Karel Marx, Max Weber či Emile Durkheim¹ [Sadovnik 2007]. Vzdělanostní nerovnosti jsou následně předmětem výzkumu přibližně od počátku druhé poloviny 20. století [Greger 2006]. Zájem o toto téma však přetrvává dodnes, je součástí teoretických, kvantitativních i kvalitativních empirických prací, a lze říci, že stále nabízí potenciál k dalšímu bádání. V současnosti výzkum procesů spojených se vzděláváním přesahuje až do sféry politické, protože daná zjištění mohou mnohdy ovlivnit konkrétní strategie pro řešení sociálních otázek [Vojtíšková 2011]. Co se týče výzkumné atraktivity problematiky, můžeme se domnívat, že jde ruku v ruce s tím, jaký význam ve společnosti představuje.

V historii Československa a České republiky byl v tomto ohledu významný rok 1989, během něhož byly „nastartovány“ četné společenské, ekonomické i politické změny, díky nimž bylo mimo jiné způsobeno i nové ustavování role vzdělání v životě člověka. Díky strukturálním změnám byly narušeny stávající stratifikační mechanismy, což bylo pro všeobecné vnímání role vzdělání naprosto stěžejní.

¹ Karel Marx se vzdělání věnoval okrajově, spíše jen jako jedné z částí obsáhlých v komplexní teorii třídního systému. Význam autora je ale v tomto kontextu nepopiratelný, jelikož jeho myšlenky položily základ konfliktualistickému přístupu ke vzdělání, na což navázali významní autoři jako například Samuel Bowles či Herbert Gintis [Sadovnik 2007].

Před rokem 1989 lze společnost popsat jako orientovanou na hospodářský sektor, kdy vzdělání nefungovalo jako prostředek vzestupné sociální mobility, nezajišťovalo vyšší plat ani jistotu pracovní pozice. Stejně tak nebylo prostředkem k dosahování moci, postavení či míry prestiže [Matějů, Řeháková 1996]. Neexistovala ekonomická návratnost vzdělání, které se díky tomu mohlo jevit spíše jako nevýhodné, než naopak [Katrňák, Simonová 2011]. Na druhou stranu, pozitivem tohoto období byl velmi vysoký pedagogický standard, který vymizel společně s pozůstatky minulé doby [Piřha 2008].

V důsledku změny uspořádání pracovního trhu, se začala nezaměstnanost diferencovat dle stupně dosaženého vzdělání. Investice do této komodity se ukázaly jako více výhodné, jelikož její ekonomická návratnost prudce stoupla. Jedinci s vyšším vzděláním si mohli být náhle jistější svou pracovní pozicí a disponovali příslibem kariérního postupu. Tím se samozřejmě proměnily motivace ke vzdělání, stejně tak jako podoba vzdělanostních aspirací [Katrňák, Simonová 2011; Matějů, Smith, Basl 2008; Simonová 2003]. Podobně začalo docházet k proměnám životních strategií, hodnotových systémů, věr i souboru přesvědčení, což bylo v souvislosti se vzděláním zaznamenáno i ve výsledcích empirických studií českých autorů [viz. např. Matějů 1992; Matějů, Řeháková 1996; Matějů, Smith, Basl 2008].

Velmi negativním dopadem transformace byl nárůst společenských nerovností, které se odrážely jak v sociální organizaci, tak v prostorovém uspořádání. Vzdělání se stalo součástí celého řetězce mechanismů, v jehož rámci nebyly stratifikační rozdíly potlačovány, nýbrž naopak, začaly být reprodukovány, posilovány a legitimizovány [Nekorjak, Suralová, Vomastková 2011].

Dnešní situace ve vzdělávacím systému je díky finančním problémům státu kritická. [Keller 2005]. Mezi jednotlivými školami na všech stupních vzniká konkurenční boj, kdy spolu jednotlivé organizace

zápasí o přízeň studujících i jejich rodičů, stejně tak jako o nedostatečnou finanční podporu státu. V závislosti na kvalitě a pestrosti nabízených služeb vznikají pro veřejnost více nebo méně žádané školy, což se odráží i v distribuci žáků a žákyň [Nekorjak, Suralová, Vomastková 2011; Svoboda, Morvayová 2010].

Je zřejmé, že školy s vyššími finančními dotacemi mohou klientům a klientkám nabízet bohatší škálu školních aktivit, zajímavější výukové metody a rovněž si mohou dovolit zaměstnávat personál s lepšími kvalifikacemi i schopnostmi. Kromě lepšího platu mohou školy svým učitelům nabídnout výhodnější pracovní podmínky, prostor pro sebeaplňující techniky výuky či možnosti dalšího vzdělávání a sebezdokonalování. Shrňme-li tyto aspekty, lze říci, že takoví vyučující se pravděpodobně budou cítit více motivovaní, než ti s nízkým platem a nevyhovujícími pracovními podmínkami [Matějů, Straková 2003]. Mým předpokladem je, že podobné podmínky mohou výrazně zasahovat do odváděné práce učitelů a umocňovat tak stratifikační efekt takto rozdělených škol.

Z toho implicitně plyne, že v procesu předávání znalostí, dovedností i skrytého kurikula školy, považuji roli učitelů za zcela zásadní. Nutno dodat, že tak činím, aniž bych opomíjela stěžejní vliv rodiny a sociálního zázemí, které jsou v tomto ohledu primární. Co se týče mého zaměření na profesi učitelů a učitelek, jejich dopad na výsledky žáků a žákyň nahlížím v kontextu širšího institucionálního zázemí. Domnívám se, že podobně jako žáci, i učitelé jsou ovlivněni mnoha proměnnými. Považuji za důležité zohlednit jak možný účinek politických a zákonných nařízení, tak specifické faktory uvnitř jednotlivých organizací – škol. Pokud budou učitelé pociťovat, že jsou nedostatečně ohodnoceni, kvalifikováni pro řešení problematických otázek, budou se potýkat s konflikty na pracovišti či se budou cítit dezorientováni ve vyhláškách státu, mohou být v důsledku demotivováni. Nespokojenost se

může negativně promítnout do pracovního výkonu, což ovlivní výsledky samotných žáků a žákyň.

Mým cílem je zaměřit se na zmiňovanou motivovanost či naopak nemotivovanost vyučujících v Plzeňském kraji, která, jak předpokládám, je výsledkem popsaného širšího institucionálního kontextu. Zajímá mne tedy, zda existuje spojitost mezi mírou motivace vyučujících, a hodnocením školy, na níž působí. Budu se snažit zjistit, co motivaci determinuje a jak může motivace učících ovlivňovat postoj k vlastní práci, stejně tak jako její subjektivní konceptualizaci. Naopak, v návaznosti na přístup Zdeňka Svobody a Petry Morvayové (2010), mým cílem není kritika učících. Stejně tak nemám v úmyslu znevažovat ani zlehčovat tuto důležitou profesi. Naopak, chci na případu učících poukázat na složitost a provázanost celé problematiky vzdělávacího systému², kterou v rámci českých sociologických studií považuji za nedostatečně akcentovanou. Nelze tvrdit, že jsou vzdělanostní nerovnosti marginálním tématem – naopak. Výzkumníci a výzkumnice se ale spíše orientují na rodinu a související proměnné jako je například socioekonomický status, intergenerační vzdělanostní mobilita a podobně.

Předkládaná diplomová práce obsahuje dvě navazující části. V první – teoretické, představím základní koncepty pojící se s tématem. Od obecné roviny role vzdělání ve společnosti přistoupím k problematice týkající se základních škol a představím úlohu učitelů a učitelek. Prezentované myšlenky budu čerpat z českých i zahraničních výzkumů, teoretických prací a státem vymezených legislativních rámců. Druhou část bude tvořit empirická práce, v níž se pokusím zodpovědět stanovené výzkumné otázky. K tomuto účelu jsem zvolila kvalitativní metodologii.

² Termínem „vzdělávací systém“ mám na mysli „soubor všech škol, školských zařízení a jiných vzdělávacích institucí“ [Janík 2009: 7]. Za systém je považován proto, že má „ustálenou strukturu, regulované fungování a vztah s jinými systémy společnosti“ [tamtéž]. Za součásti struktury vzdělávacího systému jsou považovány: školská soustava, mimoškolní vzdělávací instituce, kulturní a osvětové instituce, případně i vliv masových médií [tamtéž].

Empirická práce je rozčleněna do dvou fází. První jsem nazvala *předvýzkum*, v rámci kterého budu vést rozhovory s několika pracovníky neziskových či státních organizací, kteří se vzděláním zabývají z jiné perspektivy než sociologové či samotní učitelé. Cílem této části je předběžná orientace ve zkoumaném prostoru. Druhou fází budou tvořit hloubkové rozhovory se dvěma skupinami informačních partnerů či partnerek, přičemž první skupina se bude skládat s učiteli na běžných základních školách a druhá z učitelů na praktických základních školách. Toto dělení by mělo umožnit základní komparaci motivačních mechanismů. Struktura prezentace dosažených zjištění bude postavena na hloubkových rozhovorech, přičemž budu daný kontext doplňovat o zjištění z předvýzkumu.

2. Představení kontextu zkoumaného tématu

Vzdělání se v důsledku změn popsaných v úvodu práce, stalo neopominutelnou součástí našich životů. Veřejné diskuze týkající se reforem a nových trendů či nárůst studijních oborů a vysokých škol toto tvrzení jen dokládají. Význam, který vzdělání zaujímá, se rovněž odráží v obecných sociologických teoriích, které pojednávají o charakteru soudobé společnosti. Zmínit lze například koncepci „společnosti vědění“ [Bell 1973] či „informační společnosti“ [Petrušek 2006].

Z hlediska provázanosti otázek vzdělání s dalšími oblastmi sociálního života, považuji za vhodné v následující části nastínit, jakou hraje vzdělání roli v rámci komplexity mechanismů sociální stratifikace. Cílem tohoto úvodu je jak představení složitých vztahů, v nichž je vzdělání důležitou složkou, stejně tak jako obhajoba výzkumné relevance a potenciálu, jež pro mne toto téma představuje. Na tuto část naváží přehledem vybraných teoretických přístupů či empirických výzkumů, které se týkají role vzdělání, instituce školy a vyučujícího v životě jedince, a zároveň jsou pro mne v práci inspirující.

2.1. Vzdělání a jeho postavení v rámci teorie sociální stratifikace

V úvodu diplomové práce jsem se snažila popsat důsledky týkající se oblasti vzdělávání, k nimž došlo v návaznosti na transformaci československé společnosti roku 1989. Nyní na tuto část naváží a pokusím se popsat, jak otázka vzdělanosti obyvatel souvisí s ostatními mechanismy sociální stratifikace. Zároveň tak poukáži na to, jak jsou vztahy mezi jednotlivými koncepty provázané, složité a vzájemně se ovlivňující.

Teorie sociální stratifikace pracuje s předpokladem, že existuje hierarchicky členěná společenská struktura, na jejímž rozvrstvení se podílí mocenské a hegemonské vztahy. Základem těchto vztahů je rozdílný přístup společenských skupin a jednotlivců k nabízeným statkům [např. Šanderová 2000]. Statky mohou mít rozličnou podobu. Jedná se jak o přístup k materiálním hodnotám, stejně tak ale může zahrnovat rovný přístup k jednotlivým institucím, jako je například vzdělání.

V současném uspořádání společnosti hraje vzdělání velmi významnou roli a lze jej označit za jednu z hlavních institucí [Helus 2006]. Stejně tak je považováno za jeden z hlavních indikátorů třídního rozvrstvení³ a za určující determinant socioekonomického statusu [Možný 2008]. Obecně je vzdělání považováno za prostředek k zrovnoprávnění, stejně tak ale za mechanismus posilující ekonomické a sociální nerovnosti.

Vzdělání jakožto determinant třídního umístění, ovlivňuje mnoho dalších aspektů v každodenním životě jedince. Kromě možností na pracovním trhu⁴, výše platu a životní úrovně zasahuje i do rodinného chování či ovlivňuje sociální kapitál. Mezi jedinci s dokončeným nejnižším stupněm vzdělání lze nejčastěji identifikovat sociálně homogenní jednání [Katrňák, Simonová 2011]. Ovlivněn je výběr partnera či partnerky [Možný 2008; Štípková 2011, Katrňák 2009], stejně tak jako vzorce pro uzavírání přátelství [Řeháková 2003]. Také by se dalo říci, že

³ V kontextu procesů modernizace a individualizace je třeba brát v potaz, že společně s transformací společnosti došlo k změnám ve strukturách moci, bohatství i chudoby. Stejně tak se rozvolnily sociální formy, jako jsou právě třídy, které se konceptuálně staly více pružné [Mareš 1999]. V důsledku toho se analytické nakládání s termínem třída může komplikovat. Nicméně nelze popírat, že existuje stratifikované rozvrstvení společnosti, ať již při jeho popisu užíváme termín třída či nikoliv.

⁴ Vzdělání se může stát jistou pojistkou proti hrozbám nezaměstnanosti, jejíž dopady mohou být fatální. Dlouhodobá nezaměstnanost výrazně narušuje pracovní etiku, je pro jedince silně demotivující, devastuje lidský kapitál, stigmatizuje jedince a podílí se na změnách identity. Celkově může způsobit sociální exkluzi člověka. V českém prostředí jsou tímto problémem nejvíce ohroženi ženy, jedinci s odlišnou etnickou příslušností, nízkým vzděláním či zdravotním handicapem [Mareš, Sirovátko, Vyhliďal 2003]. Sociální exkluze následně zpětně ovlivňuje přístup ke vzdělání, který silně omezuje. V praxi se jedinci postižení dlouhodobou nezaměstnaností uchylují k řešení prostřednictvím vykonávání nelegálního zaměstnání [Kryštof (nedatováno)].

skrze vzdělání dochází k třídnímu uzavírání, které posiluje stávající sociální nerovnosti.

Rodinné chování je považováno za základ třídního systému. Nabytý sociální, kulturní i lidský kapitál rodičů je dále reprodukován a přenášen na potomky [Matějů, Smith, Basl 2008; Matějů, Straková 2003; Katrňák, Simonová 2011]. Postavení rodiny ovlivňuje vzdělanostní aspirace dětí i jejich reálné možnosti na úspěch v průběhu vzdělávacího procesu⁵. Důležité je, jak rodiče dokáží děti stimulovat a jakým způsobem je vychovávají [Možný 2008; Bertrand 1998; Katrňák 2004]. Zásadní úlohu zde hrají finance, světonázor rodičů, jistá informovanost či osobní zkušenost s výhodami a nevýhodami vzdělání.

Kromě rodičů na dítě působí i ostatní rodinní příslušníci, vrstevníci, spolužáci či kamarádi ze sousedství. Také nelze opomenout, že mezi významnými osobami, které ovlivňují postoj dítěte ke vzdělání, jsou i učitelé a učitelky či vychovatelé a vychovatelky, s nimiž jedinci během vzdělávacího procesu přicházejí do kontaktu [Starý, Dvořák, Greger, Duschinská 2012; Svoboda, Morvayová 2010, Vojtíšková 2011, Helus 2006]. To, jak škola a samotní vyučující mohou ovlivňovat postoj dětí ke vzdělání, představím v následující části práce.

⁵ První autoři, kteří upozornili na provázanost vztahu mezi sociálním a ekonomickým zázemím studujícího, charakteristikami školy a školním úspěchem jedince, byli William H. Sewell a Roberta M. Hauser [např. Hauser, Sewell 1984]. Pokusili se tak rozšířit *základní stratifikační model* [Blau, Duncan 1967], do něž zapracovali sociálně-psychologické proměnné. Dle závěrů, je role rodiny, která reprezentuje sociální původ jedince, stěžejní. Na jedince má větší vliv než například učící, protože za jejich neúčinnější nástroj autoři považují „pouze“ známkování a hodnocení studujících. V pozdějších revizích autoři upozorňují na to, že rodiny s vyšším socioekonomickým statusem dokáží lépe nakládat s výhodami, které ze vzdělání plynou. [Matějů, Straková 2006]. Ačkoliv tento model nahlíží vzdělání spíše jako integrující nástroj, díky upozornění na roli vyučujících je pro mě, a jistě i pro mnoho současných vědců a vědkyň, inspirující.

2.2. Vzdělání, instituce školy a role vyučujícího v sociologické reflexi

Výzkumy a teoretické konceptualizace tématu vzdělání, mají ve společenských vědách dlouhou tradici. Není překvapením, že každý autor nahlíží na téma specifickým pohledem, tak, jak je v multiparadigmatické vědě zvykem. Některé z teorií pojmají vzdělání pozitivně, kdy v instituci spatřují integrující potenciál či prostředek vedoucí k vzestupné sociální mobilitě⁶. Jiné přístupy jsou více kritické a vzdělání hodnotí spíše jako prostředek napomáhající k udržování nerovností, radikální směry dokonce nahlízejí vzdělání jako mocenský nástroj vládnoucích vrstev. V následující části se budu zabývat některými z těchto kritických teorií, z jejichž myšlenek ve své práci čerpám.

2.2.1. Konceptualizace vzdělávacího systému a vzdělávacích institucí

Výchozí bod pro mou práci představuje komplex teorií vzdělanostní reprodukce (Shavit, Blossfeld 1993; Raftery, Hout 1993). Součástí tohoto komplexu jsou přístupy kulturní a sociální reprodukce, které pracují s předpokladem jisté stability stratifikačního systému. Tyto přístupy pojmají vzdělávací systém jako neschopný fungovat neutrálně. To znamená, že nepracují pouze s talentem a dovednostmi jedince, ale jako

⁶ Mezi zastánce „pozitivního“ přístupu lze řadit například strukturální funkcionalisty. Kladnou roli spatřoval ve vzdělání i Emile Durkheim, který školu považoval za důležitou socializační instituci, jejíž funkce není stratifikační, ale integrační. [Sadovnik 2007; Prokop 2005; Banks 1968]. Socializační funkci vyzdvihuje i Talcott Parsons. Za stejně významnou ale považuje i funkci selekce. To znamená, že děti jsou v průběhu vzdělávání *spravedlivě* rozděleny na „lepší“ a „horší“, což odpovídá projeveným snahám studujícího [Parsons 2008]. Podobnou pozici zaujali Peter M. Blau a Otis D. Duncan [Blau, Duncan 1967]. Tito autoři rozpracovali i vliv dědičnosti, stejně jako Richard J. Herrnstein a Charles Murray (1994), podle nichž by do nižších vrstev měli patřit ti, co disponují nižší inteligencí, elitu by naopak měli tvořit vysoce inteligentní jedinci [Herrnstein, Murray 1994]. Tento předpoklad byl záhy vyvrácen [Greger 2006].

silnou proměnnou ovlivňující školní výsledky, zahrnují vliv sociálního původu.

Dle těchto teorií tedy není vzdělání „cestou“, jak zajistit rovnost ve společnosti. Vzdělání je v rámci stratifikačního procesu vnímáno jako „dvojsečná zbraň“. Jednak má potenciál vzestupné sociální mobility pro ty, kteří nezdědili odpovídající privilegia, také ale umožňuje reprodukci nerovností z generace na generaci. K tomu dochází prostřednictvím neustálého testování a rozřazování dětí mezi „lepší“ a horší“ žáky či žákyně. Tento proces je dle zastánců teorie plně v souladu se zájmy vzdělávacích institucí, protože umožňuje efektivně oddělovat vrstvu inteligence od dělnických profesí, čímž je zajištěn efektivní chod společnosti [Shavit, Yaish, Bar-Haim 2007].

Představitelé přístupu sociální reprodukce vycházejí z marxistické a neomarxistické tradice (Althusser 1971; Bowles, Gintis 1976; Jencks 1979). Vzdělávání nahlíží jako instituci, která odráží současné kapitalistické nastavení společnosti. Nejen vzdělání, ale i ostatní veřejné služby, jsou přizpůsobeny výdělečné povaze státu a důrazu vlastníků na zisk [Prokop 2005]. Kromě reflexe společnosti má vzdělání funkci reprodukce a především legitimizace třídního řádu a sociálních nerovností. Cílem školy je připravit studujícího k výkonu budoucí profese, ta je mu ale díky společenské dělbě práce předurčena [Greger 2006; Prokop 2005].

Za stěžejního autora teorie sociální reprodukce považují Luise Althussera⁷, který ve své kritice kapitalistické společnosti rozlišuje mezi represivními a ideologickými státními aparáty. Zatímco první z konceptů odkazuje k mocenským institucím, které fungují na bázi fyzického donucování, druhý typ státních aparátů působí spíše latentně. Althusser

⁷ Louis Althusser bývá řazen k představitelům strukturálního marxismu, jehož zastánci preferují teoretický přístup před empirickým. Důvod je ten, že skutečné společenské problémy nahlížejí jako neviditelné, hluboce zakořeněné v sociální struktuře, tudíž empirickými nástroji nezachytitelné [Petrušek 2008].

mezi represivní státní aparáty řadí například policii či vězeňský systém, naopak za ideologické aparáty považuje náboženství, média či kulturu. Jako dominantní a nejvíce nebezpečný ideologický aparát však identifikuje vzdělávací systém. Funkce těchto aparátů spočívá v reprodukci dominantního společenského řádu a převládající ideologie, tedy kapitalismu [Althusser 1971; Barša, Císař 2004].

Jak autor popisuje, nebezpečnost školství tkví ve zdání neutrality, kterou instituce ve veřejnosti budí. Zdá se, že by škola měla být nestranným systémem, jehož úkolem je formální vzdělání dětí. Tímto způsobem také rodiče ke škole přistupují. Dle Althussera ale škola neutrálním prostředím není. Domnívá se, že vedle formálního vzdělání, jako je čtení a psaní, vyučující dětem předávají i dovednosti, jako jsou respekt k autoritě či podřízení se dominantní ideologii ve společnosti. Také je učí pravidlům jednání, která jsou od nich očekávána [Althusser 1971].

Althusser tvrdí, že tato neformální výuka probíhá do jisté míry mezi řádky formálního vyučování. Neexistuje žádný předmět, kde by se děti explicitně měly učit, jak být dobrým zaměstnancem a podobně. To, co je určující, je, jak jsou předávány znalosti obsažené ve směrodatných osnovách. Způsobem předávání formálních informací se děti seznamují s principy, které na ně může uplatňovat budoucí zaměstnavatel, nebo jsou „cvičeny“ k tomu, aby pokorně přijímaly kladené nároky a své role [tamtéž].

Na teorii Althussera navázali Samuel Bowles a Herbert Gintis (Bowles, Gintis 1976; 2001), kteří se věnovali způsobu výuky a každodenním interakcím v prostředí, které do velké míry napodobuje pracovní podmínky. Tyto způsoby nazývají „skrytým kurikulem“⁸.

⁸ Školní kurikulum obecně zahrnuje tři roviny. Jednak lze definovat jako vzdělávací program, plán či projekt. Za druhé lze vymezit jako průběh studia a jeho stanovený obsah. Ve třetím, nejširším pojetí, je kurikulum vysvětlováno skrze zahrnutí veškerých zkušeností, které děti v souvislosti se vzděláváním získávají [Průcha, Walterová, Mareš 2003]. Kurikulum lze nahlížet

Podobně jak tvrdí Althusser, dle Bowlese a Gintise jsou děti ve škole socializovány s ohledem na svá budoucí zaměstnání, přičemž je velký důraz kladen na schopnost „nebouřit se“ hierarchicky uspořádané společnosti [Bowles, Gintis 1976; 2001].

Při zkoumání skrytého kurikula je pozornost upřena na významy podmínek a organizačních forem výchovně vzdělávacích procesů a aktivit, které se školou přímo či nepřímo souvisejí. Důležité jsou psychologické a výchovně vzdělávací procesy učebních situací, které se jeví jako přirozené. Metaforicky řečeno, právě přirozenost je označována za onu „oponu“, za kterou se kurikulum „skrývá“. Ve skutečnosti jde však o sociální konstrukce a konvence, které jsou po dlouhou dobu utvářeny společenskými mechanismy a kulturními tradicemi [Havlík, Kořa 2002]. Roli zde hrají vztahy mezi učiteli a žáky, učiteli a rodiči žáků či zamlčená očekávání. To vše může být v případě jednotlivých škol proměnlivé podle typu zaměstnání, na které jsou žáci připravováni [Greger 2006, Lynch 1989].

Jako druhý přístup v rámci teorií vzdělanostní reprodukce jsem uvedla teorii kulturní reprodukce. V tomto směru je klíčovým konceptem „kulturní kapitál⁹“, který je považován za integrální součást osobnosti jedince a díky němuž dochází k reprodukci sociální struktury společnosti. Na formování kulturního kapitálu, který je uplatňován v průběhu školní docházky, se primárně podílí rodina či celkově prostředí, v jehož rámci jedinec prochází ranou socializací [Bourdieu 1973]. Je zřejmé, že ne všechny děti mohou během tohoto období získávat stejnou míru

jako plánované i neplánované učení ve škole, představy, názory, mínění či metody vyučovaných a vzdělávacích aktivit. Zahrnuje jak obsahy, tak cíle i výsledky. Je pod kontrolou státních orgánů, ředitele, učitelů, žáků i veřejnosti [Havlík, Kořa 2002].

⁹ Autorem konceptu „kulturního kapitálu“ je Pierre Bourdieu. Zjednodušeně jej lze definovat jako určité „kulturní“ vědění a dovednosti, které si jedinec získává v průběhu života. Kulturní kapitál může být institucionalizovaný, objektivizovaný či vtělený, přičemž právě poslední ze jmenovaných je pro pochopení reprodukce vzdělanostních nerovností nejdůležitější. Vtělený kulturní kapitál zahrnuje dispozice a schopnosti, které jsou nejvíce ovlivněny sociálním zázemím rodiny, ze kterého jedinec pochází [Bourdieu 1973; Greger 2006].

kompetencí. Každé disponuje jinými jazykovými schopnostmi¹⁰, každé dokáže jinak rozvíjet abstraktní myšlenky či interagovat s vyučujícím. Kulturní kapitál, společně s kapitálem ekonomickým, určuje ve vyspělých zemích pozici jedince v třídním systému [Bourdieu 1998; 1984].

Škola je v rámci teorie popisována jako instituce, která odpovídá hodnotám a kultuře majoritní společnosti. Děti, jejichž sociální zázemí neodpovídá těmto kulturním rámcům, mají ve škole problémy a jsou hodnoceny jako horší, než děti, které jsou na podobné symbolické prostředí zvyklé [Bourdieu, Passeron 2000]. Jak vysvětluje Tomáš Katrňák (2004), škola tímto způsobem selektuje již „předselektované“. V důsledku pak hůře hodnocené děti ztrácejí motivaci a vzhledem k horšímu známkování nemají jinou možnost, než po základní škole pokračovat studiem méně atraktivních oborů [Katrňák 2004].

2.2.2. Role vyučujícího v rámci sociálních věd

Co se týče teoretické konceptualizace role učícího v perspektivě sociálních věd, ani zde nejsou přístupy jednotné. Na zcela obecné úrovni lze říci, že za vyučujícího by v ideálním případě měl být považován jedinec, který dokáže navozovat, udržovat, podporovat a hodnotit učení žáků [Imig 2009]. Hodnocení profesionála by se mělo odvíjet od toho, jaké výsledky vykazují jeho žáci. Tato metoda je v odborné pedagogické praxi nazývána „na důkazech založený přístup“ [Starý, Dvořák, Greger, Duschinská 2012]. V sociálních vědách vznikl podobor zvaný sociologie učitele. V rámci disciplíny je vyučující nahlížen jako důležitý aktér, stejně tak ale jako produkt vzdělávacího systému disponující obrovskou zodpovědností i mírou autonomie [Helus 2006].

¹⁰ Více viz. teorie jazykových kódů Basila Bernsteina [Bernstein 1974]. Na tuto koncepci navazuje teorie „viditelné“ a „neviditelné“ pedagogiky, která souvisí s diskurzivními praktikami učících [Bernstein 2007].

Podobně jako vzdělávací instituce, ani vyučující ve své práci nepovažují za neutrální postavy. Vyučující a jejich postoj k práci, vnímám jako ovlivněný mnoha proměnnými, přičemž některé považují za více „samozřejmé“ než ostatní. Může se jednat o výši dosaženého vzdělání, osobnostní předpoklady a kompetence pro výkon profese, délka praxe, věk či gender¹¹. Důležitými faktory ale mohou být i předchozí osobní zkušenosti, obecný světonázor jedince, aktuální psychické rozpoložení, rodinná situace, vztahy na pracovišti, výše platu, podpora v rámci organizace, kde vyučující vykonává svou profesi a mnoho dalších. Lze se domnívat, že se působením těchto proměnných utváří motivace vyučujícího, která se buď pozitivně, nebo negativně odráží v kvalitě vykonávané činnosti. Jak upozorňují někteří autoři, kvalita vyučujícího se velmi významně a přímou úměrou odráží ve výsledcích žáků [Starý, Dvořák, Greger, Duschinská 2012; Greger 2006].

Existují teorie, které efekt vyučujícího zcela přehlížejí. Tyto teorie vychází především z funkcionalistického přístupu, v jehož rámci je vyzdvihováno, aby děti byly vychovávány s ohledem na vlastní třídní příslušnost, což je nahlíženo jako nezbytné pro zachování společenského konsensu [Nye, Konstantopoulos, Hedges 2004]. Skutečnost, že je vyučující velmi důležitou osobou v rámci vzdělávacího procesu, ale prokázaly již některé klasické výzkumy¹². Za naprosto zásadní a přelomovou považují studii „*Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*“ (Rosenthal, Jacobson 1968). Díky publikovaným zjištěním byl učitelům a učitelkám přiznán

¹¹ Co se týče genderové perspektivy, není mým úmyslem posuzovat, zda jsou ženy ve výkonu profese lepší než muži, či naopak. Jak ale některé mé respondentky uvedly, děti na muže učitele reagují lépe. Vysvětlují si to tím, že muži jsou v českém školství na základním stupni v menšině, proto jsou pro děti sami o sobě jistým „zpestřením“. Předpokládám tedy, že gender může být faktor, který skrze zpětnou vazbu dětí ovlivňuje vykonávanou činnost.

¹² Za jistý „nedostatek“ mnoha studií však považuji fakt, že autoři nedostatečně zapojovali kvalitativní přístup zkoumání, který by mohl jasněji objasnit motivy jednání a lépe zpřístupnit probíranou problematiku. Nástrojem pro zjišťování efektu učitele byla dominantně regresní analýza. Viz například Armour (1976), Goldhaber, Brewer (1997), Hanushek (1971), Murnane, Phillips (1981) a další.

obrovský vliv na formování znalostí dětí, který byl do té doby přičítán zejména působení rodinného zázemí a celkového socioekonomického statusu rodin. Pomocí několika experimentů autoři zjistili, že vyučující zaměřují svou pozornost převážně na děti, které identifikují jako „lepší“ a „perspektivnější“. Tato identifikace se mohla odvíjet od vizuální podoby dítěte, či prosté domněnky¹³ [tamtéž].

V této souvislosti považují za významnou i teorii nálepkování¹⁴. Přidělování takzvaných labelů může být jak zjevné, tak skryté a podílí se na vytváření očekávání ze strany okolí dítěte. Toto očekávání silně ovlivňuje sebevědomí dítěte, jeho vztah ke škole i k vyučujícím. Nejčastěji se vyučující uchylují ke kategorizaci na základě etnicity, sociálního původu, handicapu či genderu dítěte [Helus 2006].

Na důležitou úlohu vyučujících poukazuje i teorie umisťování, v jejímž rámci je pracováno se „škatulkováním“ dětí. Pozice, do nichž jsou děti umisťovány skrze hodnocení, představují symbolická vyobrazení úspěšných či neúspěšných žáků a žákyň. Pozice s sebou přinášejí také jisté povinnosti, práva či závazky a jasně vymezují postavení žáka oproti ostatním. Opakováním vzorců jednání rutinizovaným hodnocením se „škatulky“ ustavují, jejich význam je posilován a ve výsledku ovlivňuje sociální identitu daného jedince. Důležité je zejména vymezení

¹³ Pro děti, zejména ty v nízkém věku, které byly středem pozornosti učičích, byl tento fakt velmi stimulující. Bez ohledu na to, zda se skutečně řadily mezi chytřejší či nikoliv, všechny začaly vykazovat několikanásobně lepší studijní výsledky, než děti, kterým byla pozornost upírána. Úloha sebenaplňujícího proroctví je zřejmá. Tím, že vyučující s vybranými dětmi jednali jako s těmi, co mají lepší studijní předpoklady a vyšší potenciál k výbornému plnění úkolů, žáci a žákyň se skutečně začali lépe připravovat a více učit, čímž reálně začali dosahovat lepších výsledků. Naopak, ti co byli kategorizováni jako horší, postupem času ztratili svou motivaci a jejich výsledky se začaly jevit, jako také prokazatelně horší.

Není náročné aplikovat tyto výsledky na současný systém českého školství. Skupiny studujících, které jsou učičími vyhodnocovány jako nedostatečně studijně nadané, s nezájmem o sebezdokonalování nebo dokonce jako „od přírody“ hloupé, mohou být ve výuce zanedbávány, nebo dokonce hromadně „odstraňovány“ z takzvaného hlavního vzdělávacího proudu tam, kde je výuka „přízůsobena“ jejich možnostem. Protože na tyto děti nejsou kladeny vysoké nároky a míra očekávání ze strany okolí je často zanedbatelná, děti se stanou objektivně pomalejší a „horší“ než ti, kterým je věnována běžná pozornost a jsou vyučujícími podporováni.

¹⁴ Teorie nálepkování má kořeny v myšlenkách H. P. Beckera [Becker 1963] a K. T. Eriksona [Erikson 1962].

vzájemného postavení dítěte a vyučujícího. Ten je v rámci této teorie vnímán jako klíčový aktér ovlivňující budoucí úspěšnost či neúspěšnost jedinců v dalším vzdělávání. Pokud je dítě na základní škole svou vytyčenou pozicí stigmatizováno, jeho aspirace jsou zasaženy, což negativně ovlivňuje jeho budoucí šance [Vojtíšková 2011].

V českém prostředí považují za inspirativní práci Zdeňka Svobody a Petry Morvayové (2010), kteří v rámci základních škol prováděli experiment pomocí vinět. Jejich cílem bylo zjistit, zda jsou české školy diskriminujícím prostředím či nikoliv, přičemž se zaměřili právě na roli vyučujících. Ti měli na základě předloženého příběhu a fotografie posoudit, zda je vhodné dítě přeložit na praktickou školu. Na fotografii byl buď romský nebo „ne-romský“ žák [Svoboda, Morvayová 2010].

Dle závěrů lze shrnout, že čeští vyučující nebyli v mnoha případech schopni vůbec identifikovat důvody toho, proč je dítě ve skutečnosti neúspěšné. Poukazovali na vinu rodičů nebo samotných dětí, jež se dostatečně nesnaží vylepšit vlastní prospěch nebo docházku. Vyučující rovněž vykazovali nedostatečnou míru informovanosti, co se týče vzdělávání dětí se speciálními potřebami. Častým chybným krokem bylo, že své řešení směřovali na důsledky rodinné situace jedinců, nikoliv na příčiny. Pomoc tím pádem nemohla být dlouhodobě účinná. Důsledkem takové opakované neúčinnosti kroků byla silná demotivace učitelů, kterým byla znepríjemňována jakákoliv intervence. Výsledkem byla rezignace na uplatňování individuální, dlouhodobé a intenzivní podpory, která se snažila o udržení dětí ze sociálně vyloučeného prostředí v hlavním vzdělávacím proudu [tamtéž].

Fenomén, kdy vyučující „přesouvají“ zodpovědnost za neúspěchy dítěte na rodiče, identifikuje i Daniel Hůle (2012), který se zabývá romskou problematikou v kontextu praktických škol¹⁵. Rovněž se zajímá o vzdělávací kariéry příslušníků romského etnika. Popisuje, že si děti po

¹⁵ K vymezení a problematice praktických škol se vrátím později v samostatné kapitole.

ukončení základní školní docházky vybírají zaměření dalšího vzdělávání podle toho, kde mají největší šanci uspět a školu dochodit, což je velmi odlišné od strategií většinové společnosti. Roli zde následně hraje i kvalita základní školy, kterou dítě dosud navštěvovalo. Autor v této souvislosti upozorňuje na vysokou míru segregace v místech, kde žije větší množství sociálně vyloučených rodin. Škola, kde roste počet dětí z rodin žijících v takových lokalitách, automaticky snižuje své nároky a dochází k odlivu „normálních“ dětí. V důsledku kvalita výstupních znalostí klesá a to dokonce o několik ročníků „běžné“ školní výuky [Hůle 2012].

V návaznosti na problematiku vzdělávání Romů, považuji za vhodné představit přístup Jaroslava Balvína (2008), který se věnuje filozofii výchovy této části populace. Podle něj by měli vyučující romských dětí – kromě vědomostí, učitelských a psychologických kompetencí – disponovat i širším pohledem na univerzum světa, v jehož rámci by měli k výuce a výchově přistupovat. Samozřejmostí by měla být také vynikající znalost romské kultury, jazyka, zvyků a tradice, stejně tak jako obdaření něčím, co autor nazývá životní a profesionální moudrosti [Balvín 2008].

Podle autora je třeba na tyto vyučující pohlížet v určitém kontextu vlivů, které aktivně zasahují do vykonávání jejich profese. Zmiňuje jak vlivy vnější, tak vnitřní. Vnější vlivem je například tlak vedení školy a formálních dokumentů na standardy výchovy „odlišných“ žáků a žákyň, dále vliv institucí, které jsou konkrétní škole nadřazené či zahrnuje vliv médií, veřejného mínění a každodenních situací. Za vnitřní vlivy označuje osobnosti učících, jejich znalosti a kompetence či příslušnou filozoficko-etickou citlivost [tamtéž].

Zohlednění těchto vlivů považuji za nezbytné u vyučujících na všech typech škol. Podle některých autorů interaguje vliv prostředí s dosavadním pedagogickým i personálním pozadím, což společně

způsobuje to, že jsou vyučující profesně socializováni podle dvou rozdílných os. Personální „background“ ovlivňuje celkový světonázor jedince, stejně jako jeho kognitivní schopnosti. Pedagogický „background“ zase ovlivňuje to, jakou instituci si jedinec volí jako své pracovní prostředí a jak dokáže či chce jednat s žáky a žákyněmi. V neposlední řadě je důležité také sociální zázemí vyučujících. Pracováno je s předpokladem, že to, jak vypadá výuka konkrétních učících, se odvíjí od toho, jaké jejich učitelé a učitelky nastavili pedagogické standardy a zda pro ně představovali profesní vzory. Dalo by se říci, že v důsledku toho dochází k posílení stratifikačního efektu celého vzdělávacího systému [Achinstein, Ogawa, Speiglman 2004].

Shrnu-li své předpoklady, jež vycházejí z výše uvedených teorií a zjištění, lze uvést, že vzdělání považují za nerovně distribuovanou komoditu, která „kopíruje“ kulturu většinové společnosti. Děti, které pocházejí z prostředí, které neodpovídá kulturním vzorcům a hodnotám majority, mají ve škole potíže jak s porozuměním vykládané látky, tak s pochopením řádu a pravidel¹⁶. Díky vysoké selektivitě a diferenciaci českého vzdělávacího systému, jsou tyto děti přeřazovány do typů škol, které svými osnovami neodpovídají standardně koncipované výuce. To v důsledku determinuje jejich šanci na úspěch v rámci pracovního trhu. Protože se individuum během tohoto procesu pohybuje mezi jedinci s podobnými hodnotami, světonázorem i socioekonomickým zázemím, k párování dochází v rámci poměrně uzavřené skupiny. Tito jedinci socializují případné potomky do stejné sociální reality, v níž žijí. Tím dochází k zacyklení a reprodukci sociálních nerovností. Takové nastavení reflektuje společnost, která je popisována jako kapitalistická či konzumní. Zajišťuje, že stav vzdělaných i nevzdělaných jedinců odpovídá potřebám dělby práce, protože práce, kterou lze označit za intelektuální, by bez manuálních pracovníků nebyla možná.

¹⁶ Výchylky“ mohou tvořit i extrémně nadané děti, pro které je naopak běžná vyučovaná látka příliš snadná. Rodičům je v tomto případě doporučeno přeřazení studujících na gymnázia či různě specializované školy

Roli vyučujících v tomto komplexním procesu považuji za velmi důležitou. Právě oni mohou pro studenty a studentky představovat osobnosti, které způsobem interakce a hodnocením výkonů ovlivňují jejich vlastní aspirace a motivace ke studiu a tím i k následnému vzdělávacímu a kariérnímu směřování. Domnívám se, že pokud dítě ztratí oporu jak doma, tak ve svém vyučujícím, jež pro něj představoval pozitivní vzor, může to mít silný dopad na jeho celkový přístup k procesu vzdělávání.

3. Selektivita a diferenciacie českého školství

V předchozí části jsem se pokusila krátce představit základní myšlenky, ze kterých ve své práci vycházím. Ačkoliv byly mnohé přístupy novodobými autory rozvíjeny, revidovány i kritizovány, původní předpoklady považuji za stále aplikovatelné a pro téma přínosné. V následující části práce se více zaměřím na oblast českého školství. Pro pochopení aktuální situace je však opět nutné připomenout zvrát roku 1989.

V důsledku porevolučních změn začalo docházet ke stále více se prohlubujícím rozdílům mezi různě vzdělanými skupinami obyvatel. Dopady se postupně staly pozorovatelné i na úrovni vzdělávacího systému. České školy jsou dodnes v mezinárodním srovnání prokazatelně vysoce selektivní. To znamená, že na českých školách dochází k procesu rozdělování dětí na základě jejich dovedností do různě zaměřených tříd či různě náročných škol¹⁷. Jinak řečeno, mezi dětmi dochází k diferenciaci, a to ale ve věku, kdy o vlastních osudech nedokáží racionálně rozhodovat. Rozhodnutí, jaký typ školy je pro konkrétního jedince nejvýhodnější, proto činí rodiče a nikoliv samotné děti. Proces rozhodování může být v některých případech ovlivněn doporučeními vyučujících, ředitelů či zaměstnanců pedagogicko psychologických poraden. [Kasíková, Straková 2011; Matějů, Straková 2005; Matějů, Straková 2003].

Tento druh „třídění“ dětí je často hodnocen jako diskriminační, jelikož zasahuje do vzdělávacích drah jedinců, kteří nemohou vlastní situaci nijak ovlivnit. Dochází tak k narůstajícím rozdílům mezi jednotlivými dovednostními úrovněmi a tím i k reprodukci vzdělanostních

¹⁷ V rámci jednotlivých škol mohou fungovat třídy zaměřené na jazyky, matematiku, výtvarnou či hudební výchovu. Mezi školami se jedná o dělení na jazykové školy, gymnázia, standardní základní školy či praktické školy. Toto členění však považuji za krajně nevyhovující. To se týká zejména existence praktických škol, které jsou „následnicemi“ škol zvláštních. I přes změnu názvu jde o velmi stigmatizující prostředí, které negativně ovlivňuje budoucnost jedinců.

nerovností. Ty se následně odrážejí do kvality života dětí. Tento mechanismus také umožňuje, že se lze legální cestou „zbavit“ těch žáků, kteří jsou ve třídách pomalejší a ostatní mohou zdržovat [Matějů, Straková 2003]. Kromě toho, že na českém vzdělávacím trhu oficiálně koexistují různě náročné školy definované zákonem, existují i rozdíly neoficiální, které popíše později.

Někteří autoři popisují aktuální situaci ve vzdělávacím systému jako kritickou. Školství jako celek je považováno za problematické a jeho vývoj je charakterizován jako statický. Systém je popisován jako neschopný reagovat na širší společenské změny [Kalous 2006]. Prostřednictvím vzdělání je tak upevňován status quo a reprodukuje se nerovnosti na všech možných úrovních společnosti. V následujících částech práce se blíže zaměřím na roli běžných základních a praktických škol v tomto procesu.

3.1. Základní versus praktické školy

V diplomové práci se zaměřuji na rozdíl mezi motivacemi učících na běžných základních školách a praktických základních školách. Dříve než budu moci přistoupit k samotné výzkumné otázce, je třeba představit institucionální prostředí, v němž se vyučující nacházejí. Je nutné jasně specifikovat, jak jsou tyto instituce legislativně vymezeny, jak se dle oficiálních stanov přeřazují studující z jednoho typu škol na druhý, jaký je rozdíl v oficiálních přístupech ke vzdělávání žáků a žákyň a jaké jsou kýžené cíle. Mým záměrem je vyjasnit a sjednotit užívanou terminologii, ale také poukázat na to, jak rozdílné jsou představy státu a ministerstva školství, od zjištění, která vyplývají z empirických výzkumů na českých školách - ty představím v následující části práce.

3.1.1. Školský zákon, legislativní vymezení běžných a praktických základních škol

Ve zrevidovaném zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (č. 561/2004 Sb.), který je platný od 1. 1. 2012, jsou v první řadě stanoveny obecné zásady a cíle, které má vzdělávání naplňovat. Mimo jiných, jako samozřejmost je prezentován rovný¹⁸ a nediskriminující přístup, zohlednění individuálních potřeb jednotlivce a tolerance i respekt k odlišnostem obecně. Dalším požadavkem je, aby byly stávající vyučovací postupy inovovány dle nejnovějších vědeckých výzkumů a zjištění [Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění.¹⁹].

Role základního stupně vzdělávání je v životě jedince velmi významná. Dle oficiálních cílů si mají děti na tomto stupni kromě určených znalostí osvojit také základní strategie učení, mají být namotivovány k dalšímu vzdělávání, mají se naučit myslet kreativně a kriticky, stejně tak by si měly osvojit principy respektu k jedincům odlišným, než jsou ony samy [tamtéž].

Jednou z kompetencí Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, je zajištění zpracování „Národního programu vzdělávání“. Ten jednak vymezuje výše stanovené zásady a cíle, ale také stanovuje stěžejní oblasti vzdělávání a prostředky, které k naplnění těchto cílů a zásad vedou. Co se týče základního školství, pro každý typ škol jsou ministerstvem připraveny takzvané „rámcové vzdělávací programy“,

¹⁸ O koncepci „rovného přístupu ke vzdělání“ vede polemiku David Greger, který dále rozlišuje mezi rovností podmínek a výsledků vzdělávání. Konstatuje, že rovnost v přístupu v žádném případě nezajišťuje kvalitní výuku pro všechny členy společnosti. Aby mohlo být něčeho takového docíleno, musely by být školy kvalitativně sjednoceny. Stejně tak musejí být nabízeny rovné podmínky studia – žáci a žákyně musejí disponovat minimálně stejnými kritérii hodnocení. Výsledkem by měla být rovnost výsledků – tedy prokazatelná dosažitelnost stejné úrovně vědomostí pro všechny jedince [Greger 2006].

¹⁹ Dále jen [561/2004 Sb.].

kteře určují konkrétní cíle a hlavně přesný obsah výuky včetně specifikace profesní náplně. V jednotlivých školách a školských zařizeních²⁰ je dle „rámcového vzdělávacího programu“ vytvořen „školní vzdělávací program“, který definuje specifické obsahy vyučovaných předmětů či modulů [tamtéž].

Jinak řečeno, stát určuje obecné osnovy, které se liší pro gymnázia, jazykově zaměřené základní školy, umělecky zaměřené základní školy, či například matematicky zaměřené školy. Konkrétní náplň výuky či to, jakým způsobem budou dané vědomosti zprostředkovávány dětem, si jednotlivé školy v rámci zmíněných typů určují samy. Každá základní škola tedy může mít odlišné nároky na pedagogické kvality, které zahrnují jak odbornou kvalifikaci, tak komunikační kompetence vyučujícího.

Ačkoliv školský zákon oficiálně nezná termín „praktická základní škola“, definuje pravidla vzdělávání žáků se speciálními potřebami²¹. Praktické školy jsou pak jednou ze vzdělávacích institucí, které zajišťují výuku těmto dětem. Mezi tento „druh“ studujících jsou řazeny děti s lehkou či těžkou mentální retardací, stejně tak jako děti ze sociálně a ekonomicky slabšího prostředí či děti s odlišnou etnicitou. Dle definice jsou dvě poslední skupiny nejvíce ohroženy sociálně patologickými jevy. Skutečnost, zda dítě potřebuje či nepotřebuje speciální vzdělávání, určuje školní poradenské pracoviště. Znevýhodněné děti by také dle zákona měly mít v případě potřeby právo na asistenta pedagoga, jehož

²⁰ Druhy škol jsou zákonem vymezeny jako: mateřské školy, základní školy, střední školy (gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště), konzervatoře, vyšší odborné školy, základní umělecké školy a jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky. Školská zařízení svou činností podporují vzdělávání ve školách, jsou rovněž řízena školským vzdělávacím programem. Školy a školská zařízení společně tvoří vzdělávací soustavu [561/2004 Sb.].

²¹ Školský zákon pro tyto děti vymezuje možnost speciálních podmínek přijímání, hodnocení studia i ukončení vzdělávání. Stejně tak doporučuje užívání zvláštních pomůcek a materiálů, které žákům a žákyním usnadní proces učení i následný přechod na další stupeň. Za tímto účelem může ředitel s povolením příslušného ministerstva či krajského úřadu sestavit oddělenou skupinu studentů či tříd v rámci školy [561/2004 Sb.].

prostřednictvím je studujícím umožněn individuální přístup [561/2004 Sb.].

Co se týče výuky sociálně znevýhodněných dětí, v rámci vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je mu věnována samostatná podkapitola. Dle autorů se počet takových dětí v systému stále navyšuje a je patrné, že ne všechny se dokáží bez problému zařadit do hlavního vzdělávacího proudu. Jako hlavní handicap je identifikována jazyková výbava dětí. V překonání tohoto i dalších nesnází je dle dokumentu nejdůležitější osobou pedagog či pedagožka, jež zná výchozí kulturní prostředí i rodinné zázemí dítěte a dokáže díky tomu vytvořit příznivé studijní „klima“ [Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2007].

Pro děti s takzvanými speciálními potřebami zajišťuje český vzdělávací systém také předškolní přípravu, která dle zákona podporuje rozvoj osobnosti. Tato možnost je pro budoucí vývoj dětí velmi důležitá, protože dle některých vývojových teorií každý jedinec do osmého roku věku prochází zásadními intelektuálními a fyzickými změnami, které jej ovlivňují po zbytek života [Hill, Robertson 2009]. Předškolní vzdělávání by se mělo podílet na „*zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů*“ [561/2004 Sb.: §33]. Cílem je dětem se zvláštními potřebami usnadnit vstup na základní školu [tamtéž]. Implicitně je v citovaném paragrafu hovořeno o naučení se dominantních kulturních vzorců, čili o přizpůsobení se většinové společnosti.

Na rozdíl od aktuálního znění školského zákona, verze z roku 2005 (dle vyhlášky Ministerstva školství č. 73/2005 Sb.) s koncepcí základních praktických škol ještě pracuje. Tento typ školy nahradil takzvanou „zvláštní školu“, která v legislativě figurovala do té doby. Dle oficiálního stanoviska nešlo o „automatické překlápění“ žáků zvláštních škol do škol praktických. Nový druh vzdělávání byl koncipován se záměrem

poskytnout dětem, které mají „snížené rozumové schopnosti“ a jsou kategorizovány jako „nestudijní typy“, takové vzdělání, které si budou moci případně rozšířit na středních praktických školách, a které využijí v profesích jako je například řemeslník, dělník či pomocný pracovník. Název škol je tak odvozen od jejich přesné charakteristiky. Vybavení se často skládá z dílen, cvičných stavebních objektů, kuchyní, zahrad a podobně. Oficiálně se tedy jedná o zcela nový druh škol, které poskytují určité vzdělání takovým žákům, pro které je takto vymezená výuka „snesitelnější“ [Teplá 2005]. Otázkou zůstává, nakolik je legislativní změna změnou reálnou. Někteří autoři či autorky i lidé pracující ve školství považují „praktickou školu“ pouze za jiný název pro „školu zvláštní“ [Švancar 2005].

Běžné základní školy a praktické školy se zcela zjevně liší svými rámcovými vzdělávacími programy. Učivo je na praktických školách zredukované, vyučovací metody i pomůcky jsou specializované a pedagogové jsou odborněji proškoleni. Protože podle dřívějšího i aktuálního znění zákona mají děti se speciálními vzdělávacími potřebami právo na to, aby byl těmto potřebám uzpůsoben průběh výuky, praktické školy se také liší tím, že je do nich investováno více peněz [tamtéž]. Co se týče předávaných znalostí, v rámci speciálního školství by děti měly dosahovat stejné úrovně jako žáci a žákyně běžných základních škol. Rovněž by měly disponovat stejnými komunikačními, personálními, občanskými či sociálními kompetencemi [Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením 2007].

V této souvislosti považuji za vhodné zmínit koncepci inkluzivního vzdělávání, díky níž bude zřejmé, jaké jsou obecné cíle vzdělávacího systému. Tato koncepce vystředila představu „integrace ve škole“ a integrativní politiku [Kasíková, Straková 2011]. Dle akčního plánu by měl být vzdělávací systém komplexně pojímán jako snažící se o eliminaci

sociální exkluze. Cílem by měla být integrace občanů různých sociálních vrstev, životních stylů či národnostních a kulturních menšin. V tomto smyslu cíle vzdělávání přesahují jeho rámec a odráží se v celkovém uspořádání společnosti. Tímto by měla být podporována solidarita, soudržnost a koheze společnosti, stejně tak je cílem podpora základních morálních principů respektu a tolerance [Národní akční plán inkluzivního vzdělávání – přípravná fáze].

3.1.2. Přeřazování žáků z jednoho typu škol na druhý, funkce poradenských zařízení

Výše jsem naznačila, že speciální vzdělávací potřeby identifikují příslušná školská poradenská střediska. Ve spolupráci s těmito zařízeními nařizuje přeřazení žáka do vzdělávacího programu pro žáky se speciálními potřebami ředitel školy. Nemůže tak ale učinit bez písemného souhlasu zákonného zástupce dítěte, který by měl být srozumitelně obeznámen se změnami, jež budou tento přechod doprovázet [561/2004 Sb.]. O zpětném zařazení dítěte na běžnou základní školu se však zákon nezmiňuje.

Poradenská zařízení zajišťují informační i diagnostickou činnost, provozují pedagogické, pedagogicko-psychologické služby či preventivně výchovnou péči. Zaměstnanci dále napomáhají dětem s hledáním vyhovujícího vzdělávání, které bude odpovídat představám o budoucím povolání. Ve veškerých činnostech poradny spolupracují s dalšími orgány sociálně-právní ochrany dětí, orgány péče o mládež a rodinu, zdravotními zařízeními a dalšími. Služby poradenských zařízení jsou určeny nejen dětem a jejich zákonným zástupcům, ale také školním pracovníkům a pracovnícím, kterým mohou poskytovat metodologickou podporu [tamtéž].

V rámci českého vzdělávacího systému funguje takzvaný *Institut pedagogicko-psychologických poraden*²², který sdružuje a zpracovává informace o poradenských zařízeních, provádí analýzy popsaných služeb, zajišťuje další vzdělávání pedagogických pracovníků a pracovníc či vydává metodické pokyny. Poradenskými zařízeními se dále zabývá *Národní ústav pro vzdělávání*.

Dle zjištění českých výzkumů se činnost pedagogicko-psychologických poraden v praxi poněkud liší od toho, co stanovuje zákon. Autoři kritizující školství na základním stupni vzdělávání se shodují, že funkce těchto školských zařízení zcela selhává [Svoboda, Morvayová 2011; Nekorjak, Suralová, Vomastková 2011; Růžička, Radostný 2006; Hajská (nedatováno)]. Ostatně, tuto skutečnost dokládá i přítomnost kritiky takových zařízení v rámci *Národního akčního plánu pro inkluzivní vzdělávání*.

Autoři tohoto plánu přiznávají, že školský systém trpí nedostatečnou systémovou podporou a často se stává, že stanovené cíle nejsou v praxi naplňovány. Za zásadní problém je považován fakt, že je mnoho romských dětí přeřazováno do škol, které byly původně určeny pro vzdělávání žáků a žákyň s lehkou mozkovou retardací. Místo toho, aby vzdělávací systém fungoval inkluzivně, má opačný dopad a inkluzivita tak zůstává pouze předmětem debat odborné i laické veřejnosti. Děje se tak z důvodu organizačních, personálních, didakticko-metodologických ale i legislativních nedostatků [Národní akční plán inkluzivního vzdělávání – přípravná fáze].

Role poraden je v procesu přeřazování dětí na praktické školy zcela zásadní. Jak již bylo řečeno, jejich činnost se stává zvláště problematická v momentě, kdy se jedná o přeřazování romských žáků a žákyň. Kromě toho, že jsou tito studující do poraden posíláni mnohonásobně častěji, než je tomu u dětí majoritní společnosti,

²² Viz. internetový odkaz: www.ippp.cz.

používané IQ testy²³ nejsou pro testování dětí odlišného kulturního zázemí vhodné. Pokud dítě dosáhne nižšího skóre než je 70 IQ bodů, je diagnostikováno jako mentálně retardované. To je však v případě Romských dětí téměř vždy [Hajská (nedatováno)].

Důvodem je to, že ti, co testy vyhodnocují, neberou v mnoha případech v potaz sociálně kulturní odlišnost dětí. Problém je zde zejména v užívání pojmů, které nejsou v domácím prostředí dětí vyhodnocovány jako důležité a samotní žáci či žákyně jim často nerozumí tak, jako členové majority. Protože studující nechápou zadání, logickým vyústěním je nezvládnutí řešení. Zarážející je to, že někteří pracovníci tento handicap nezohledňují, ačkoliv si ho uvědomují. Pedagogicko-psychologické poradny se tak v jistých případech stávají legitimizovaným prostředkem diskriminace romských dětí [Růžička, Radostný 2006].

Na závěr považuji za nutné podotknout, že pokud pracovníci pedagogicko-psychologických poraden rozhodnou o přeřazení dítěte z běžné základní školy na praktickou školu, jeho návrat je velice složitý až takřka nemožný. Někteří pedagogové zpětné zařazování dokonce hodnotí jako dítěti neprospívající. Návratem dítěte do kolektivu, kde je rychlejší výuka, větší množství žáků a žákyň a kde by nevyunikalo tak jako dosud, by mu mohlo ublížit a demotivovat je [Švancar 2012].

²³ IQ testy nejsou jedinou metodou, které poradny využívají. Různé techniky zahrnují standardizované dotazníky, objektivní či sebeposuzovací škály, testy rodinných vztahů, kresby začarované rodiny, testy stromu, scénotesty nebo projektní interview. Většina těchto metod však byla vyhodnocena jako zastaralé. Některé jsou dokonce starší 35 let, což je v současné době nevyhovující. Nevyhovující je také to, že tyto techniky lze nazývat jako standardizované pouze v případě, pokud je jedinec situován v určitém jazykovém a kulturním prostředí. Děti cizinců a národnostních menšin jsou tímto vysoce znevýhodněny [Analýza výsledků šetření v PPP].

3.2. Legislativní ideál versus každodenní realita ve školách

V předchozí části práce jsem se prostřednictvím vyhlášek a zákonů České republiky pokusila přiblížit, jak je oficiálně prezentován stav českého školství. Cílem následující kapitoly je poukázat na rozdíl mezi tímto legislativně vymezeným ideálem a skutečnou praxí, která se v důsledku nefunkčnosti systému vyskytuje na českých školách. Prostřednictvím dostupných studií představím základní nedostatky pracovního prostředí, ve kterém se vyučující i děti vyskytují. Nejprve se ale zaměřím na to, jak jsou ve skutečnosti školy diferenciovány, což je pro kontext zkoumaného tématu velmi důležité.

3.2.1. Neoficiální diferenciaci běžných a praktických základních škol

Výše jsem se věnovala českému vzdělávacímu systému, který jsem popsala jako diferenciovaný a vysoce selektivní. Na tuto část jsem navázala představením oficiálního vymezení běžných a praktických základních škol, které jsou tohoto systému součástí. Nyní se budu věnovat empirickým zjištěním, která poukazují na druhou dimenzi diferenciaci – na neoficiální vzdělávací trhy, v jejichž rámci školy hrají roli konkurujících si organizací.

Kromě toho, že existují oficiálně stanovené různě náročné školy, jako jsou gymnázia, jazykové školy, běžné základní školy či praktické školy, existují také rozdíly v rámci těchto úrovní. Takové odlišnosti vznikají zejména kvůli konkurenčnímu boji, jenž je způsoben finanční situací českého státu a způsobem financování jednotlivých škol. Stát rozděluje peníze formou dotací krajům, které dle stanovených vyhlášek

přerozdělují obnosy jednotlivým školám. Zásadní roli hraje počet přijímaných žáků a žákyň, stejně tak jako množství zaměstnanců. Protože si rodiče mohou vybrat, na kterou školu děti umístí, školy musí vynakládat velké úsilí, aby oslovily a zaujaly co největší počet potenciálních klientů. Roli hraje také to, jakou mají konkrétní školy pověst mezi rodiči.

Na základě přečtené literatury vyvozují následující předpoklady. Školy, které mají v rámci možností dostatek peněz, mohou nabídnout vyučujícím lepší pracovní podmínky, vyšší finanční ohodnocení či možnost dalšího vzdělávání a osobního rozvoje. Stejně tak mohou školy nabízet různé „služby“, kterými se odlišují od svých konkurentů. Tím jsou myšleny například kroužky, výlety, exkurze a jiné mimoškolní aktivity, stejně tak jako moderní výukové prostředky či zařízení.

Domnívám se, že pro rodiče, kteří vnímají vzdělávání jako významnou a nepostradatelnou součást úspěšného života jedince, hrají tyto aspekty ve výběru školy důležitou roli. Stejně tak zkušenosti, které mohou rodiče starších dětí předávat prostřednictvím svých sociálních sítí či nových komunikačních médií. Je však zřejmé, že informace nejsou mezi rodiče distribuovány rovnoměrně. Zde lze připomenout souvislost jak s ekonomickými možnostmi rodin, tak se sociálně determinovaným sociálním kapitálem. Významné je i to, že ne všechny rodiny vnímají vzdělání jako nezbytnou a hodnotnou komoditu.

Zatímco tedy rodiče s vyšším socioekonomickým statusem projevují snahu o umístění potomka na školu, kterou hodnotí jako „dobrou“, jiné rodiny, zvláště ty s nižším socioekonomickým statusem, se spokojí s tím, že jejich děti navštěvují školu veřejností hodnocenou jako „špatnou“, přičemž s takovým hodnocením nemusejí být vůbec obeznámeny. Školy mohou na tyto trendy pružně reagovat a záměrně svou propagaci směřovat pouze k určitým skupinám rodin – ne vždy je cílem získat všechny žáky a žákyňe z okolí, ale pouze „ty vybrané“ [Vojtíšková 2011; Nekorjak, Suralová, Vomastková 2011]

Toto škatulkování škol je patrné jak mezi gymnázii, tak mezi běžnými školami či těmi praktickými. Předpokládám, že v důsledku tohoto rozdělení dochází k tomu, že ze škol, které jsou na první pohled kvalitativně srovnatelné, odcházejí dva druhy dětí. Jedny, které mají dobrý vztah ke vzdělání jako takovému a mají lepší dispozice pro další rozvoj, a druhé, jejichž postoj je neutrální až negativní a předpoklady pro další úspěšné vzdělávání mají nižší.

Postupem času se tyto školy začnou diferenciovat dle socioekonomického zázemí rodin, z nichž děti pocházejí [Kasíková, Straková 2011]. V některých případech slouží jako jistý akcelerátor špatného hodnocení školy situace, kdy se začnou mezi žáky a žákyněmi objevovat děti odlišného etnika či národnosti. Mnoho rodičů z majoritní společnosti vnímá takovou situaci za negativní a začnou své děti umisťovat tam, kde je procento takových žáků či žákyň minimální [Nekorjak, Suralová, Vomastková 2011].

Někteří autoři v tomto kontextu hovoří o takzvané ghettoizaci či monoetnizaci základních škol. Tento termín odkazuje k postupné etnické segregaci jednotlivých žáků a žákyň. V důsledku pak existují školy, které navštěvují téměř výhradně příslušníci minoritních etnických skupin, často označované jako školy „romské“ a zároveň hodnocené jako „špatné“, a školy, které jsou navštěvovány dětmi rodin majoritní společnosti [Hajská (nedatováno); Nekorjak, Suralová, Vomastková 2011]. Kromě toho, že jsou takto děleny jednotlivé školy, podobných vzorců si lze povšimnout i v rámci tříd uvnitř vzdělávací instituce [Kasíková, Straková 2011].

Nejvíce jsou těmito trendy postiženy školy nacházející se v blízkosti sociálně vyloučených lokalit. Takové školy jsou pro děti vyrůstající v tomto prostředí takzvaně spádové – tzn., že školy mají povinnost zajistit výuku těm, kteří mají hlášené trvalé bydliště v definované oblasti. Jelikož

mnozí rodiče z těchto lokalit nechtějí či nemohou²⁴ své děti posílat do škol vzdálenějších, dochází k tomu, že jedinci žijící v lépe situovanějších oblastech své děti z těchto škol stahují a vyberou si raději vzdálenější, ale „kvalitnější“ školu [Nekorjak, Suralová, Vomastková 2011].

Pro můj výzkumný záměr je toto dělení velmi důležité. Pracuji s předpokladem, že na každém typu škol působí odlišně motivovaní učitelé. U každého informačního partnera či partnerky budu tedy mimo jiné zohledňovat to, na jaké škole působí. Bez této reflexe by byly výsledky zkreslené, jelikož by nebylo možné identifikovat vztah mezi konkrétními pracovními podmínkami a postojem učících k jejich práci.

²⁴ Důvodem může být například ekonomická situace, která nedovoluje utrácení peněz za veřejnou hromadnou dopravu. Děti proto navštěvují takové školy, které jsou blízko. Stejně tak ale může být důvod ten, že rodiče dětí ze sociálně vyloučených lokalit výběr vhodné školy neproblematizují, respektive nemají důvod uvažovat nad tím, která škola by měla být ta nejlepší. Rodiny se často vyznačují vysokou mírou nedůvěry v instituce obecně, a vzhledem k tomu, že vzdělání považují za nutné „zlo“, školní docházku nutí své děti absolvovat zejména proto, že je povinná [Srov. Růžička 2006; Svoboda, Morvayová 2010].

4. Škola jako de/motivující pracovní prostředí

Český vzdělávací systém a základní školy se potýkají s několika problémy, které jsou v rozporu s očekáváními a cíli, které byly nastíněny výše. Mezi již popsané faktory, které nejen že komplikují naplňování cílů, ale také práci jednotlivých zaměstnanců, především pak pedagogů a pedagožek, patří konkurenční prostředí škol²⁵ a diskriminační praktiky poradenských pracovišť. V následující části představím další faktory, které jsou v souvislosti s českým školstvím i vykonáváním učitelské praxe kritizovány.

České školství je popisováno velmi negativně a to zejména v souvislosti s porevolučními změnami. Silně kritizováno je například nepromyšlené přejímání západních výukových vzorů, kde na prvním místě vystupuje svoboda dítěte, jež brání vyučujícím v efektivním vykonávání práce. Škola má tak dle kritiků stále více charakter zábavního zařízení, kde chybí pravidla a řád. V této souvislosti dochází i k obecnému snižování vzdělanosti obyvatel, což je s rozšiřujícím se trendem nárůstu vysokoškoláků paradoxní. To zasahuje samotné pedagogické fakulty, které jsou vnímány jako instituce nezajišťující dostatečnou přípravu vyučujících pro výkon profese. Viníků situace je identifikováno několik. Zejména jde o celkovou povrchnost moderní společnosti, úpadek bulvarizovaných médií či pokles morálky a hodnot členů společnosti [Piřha 2008].

Mezi další problémy je řazena neustále se měnící legislativa, která by měla zajistit zlepšení situace ve vzdělávacím systému. Kritizována je jak frekvence změn, tak jejich obsah. Zpravidla je zastáván názor, že by

²⁵ Například někteří ředitelé bojují o vyšší poptávku tím, že slibují vynikající přípravu na přijímací zkoušky na gymnázia. Pokud ale škola provozuje i druhý stupeň základního vzdělávání, potřebuje si zároveň zajistit žáky pro naplnění těchto tříd. Setkáváme se tedy s dvěma odlišnými cíli, přičemž splnit lze pouze jeden [Dvořák, Starý, Urbánek, Chvál, Walterová 2010].

náprava měla být prováděna takzvaně „shora“ i „zdola“. Jinými slovy, vynakládané iniciativy by se měly spojit dohromady a působit celistvě a systémově. Rovněž se objevují stížnosti na to, že některé návrhy nejsou realizovatelné a vzniká tak konflikt mezi školskými „teoretiky“ a těmi, co působí v praxi [Fialová 2009].

Jak poukazují Dominik Dvořák, Karel Starý a kolektiv (2010), české základní školy často trpí vnitřní organizační rozštěpeností. Jednotlivé třídy v čele s třídními učiteli nefungují jako celek a komunikace mezi jednotlivými subjekty vázne. Koordinovanost vyučování je v důsledku velmi slabá a třídy i učitelé jsou vůči sobě izolovaní [Dvořák, Starý, Urbánek, Chvál, Walterová 2010]. Tento stav narušuje jak formální, tak neformální vztahy na pracovišti, jejichž fungování je pro zajištění chodu organizace nezbytné.

Vrátím-li se ke zjištěním Svobody a Morvayové, která se týkala nedostatečných profesních kompetencí vyučujících a jisté bezradnosti v řešení problémů vznikajících v rámci práce s dětmi ze sociálně vyloučeného prostředí, je třeba zmínit rozsáhlejší studii týkající se právě profesního rozvoje učících na českých základních školách. Kromě nedostatečné systémové podpory dalšího vzdělávání vyučujících jsou kritizovány způsoby měření užitečnosti dodatečného vzdělávání. K monitoringu efektu na výsledcích žáků dochází jen velmi zřídka. Autoři tím poukazují na další rozpor mezi legislativním ustanovením a reálnou praxí, kdy jsou reformy součástí pouhé rétoriky státu [Starý, Dvořák, Greger, Duschinská 2012].

Dále je upozorňováno na nedostatečnou propojenost škol a vyučujících s dalšími státními složkami či s nepedagogickými odborníky. Kromě psychologů, sociálních pracovníků, výchovných poradců či různých konzultantů by vyučující dle dostupných dat uvítali pomoc pracovníků, kteří by měli na starost dozory na chodbách či pomoc s množstvím administrativních činností. Vyučující rovněž hodnotí za

problematickou finanční situaci ve školství, která se mimo jiné odráží na jejich mzdách. Ty jsou většinou hodnoceny jako neodpovídající. S tím souvisí i kritika nízké prestiže povolání, které se tak stává veřejností nedoceneným. Jako neméně závažné je zmiňováno neustálé zasahování povolání do soukromého života, které je například způsobeno nutností vykonávat část povinností mimo stanovenou pracovní dobu [tamtéž].

Důležitý faktor ovlivňující práci vyučujících je přístup rodičů dětí. V tomto ohledu vždy nezáleží na prostředí, ze kterého dítě pochází, i když je zmiňováno, že nejvíce problematičtí jsou jedinci ze sociálně vyloučeného prostředí. Jak jsem se snažila popsat výše, tato situace nebývá způsobena záměrnou neochotou, ale je spíše výsledkem působení širších sociálních mechanismů.

Ačkoliv český stát disponuje prostředky, kterými se snaží o nápravu stavu, je otázkou, do jaké míry jsou úspěšné. Tyto mechanismy mohou mít povahu motivační, kdy podporují pozitivní přístup ke škole, tak represivní, kdy je rozvíjena snaha o eliminaci nežádoucího chování. Zatímco mezi motivační mechanismy patří finanční pomoc studujícím, podpora rozvoje talentu hudebně či výtvarně nadaných dětí, pořádání zájmových kroužků pro děti s rodiči a podobně, velmi silně represivním mechanismem je částečné snižování či úplné zmrazování sociálních dávek pro rodiče, jejichž děti mají větší procento neomluvených hodin [Hajská (nedatováno)]. Popsané problémy považuji za významné faktory, které ovlivňují spokojenost vyučujících a motivaci k vykonávání jejich profese. Zároveň vycházím z předpokladu, že se v každé z typů škol zaměstnanci setkávají s jinou mírou koncentrace těchto problémů.

5. Motivace jako relevantní téma sociologického výzkumu

Aspekt motivace, na nějž primárně směřuji svou pozornost, není v sociologii novým tématem. Obecně lze motivaci definovat jako určitou mobilizující sílu, která dodává energii k sociálnímu jednání, chování, interagování či organizování každodenního života. Každá z partikulárních teorií či paradigmat však nahlíží motivaci z jiné perspektivy a přikládá jí jinou významnost [Turner 1987].

Dle slovníkové definice je možné koncept chápat jako psychický stav člověka, který v něm vzbuzuje pohnutky k jednání či provádění různých činností. Motivované jednání se vyznačuje svou výběrovostí a je záležitostí celoživotního učení. Důležité je, že se může vztahovat jak k aktuálnímu rozhodování, tak k dlouhodobým procesům jednání. Může tedy jedince ovlivňovat jak v daný okamžik, tak po určité životní období. [Vodáková, Petrusek 1996].

Motivaci lze rovněž vymezit jako určitý souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které povzbuzují lidské jednání a prožívání, které zároveň směřuje k vytyčenému cíli. Motivace také ovlivňuje formy jednání zvolené k dosažení cíle. V neposlední řadě ovlivňuje interakce a reakce na vnější podněty [Průcha, Walterová, Mareš 2003]. Motivace je tedy jednání, které je prováděno na základě aktuálních potřeb, pudů, zájmů, sklonů, postojů vztahů a tendencí. Tyto motivy se utvářejí a mění v průběhu celého života jedince [Kohoutek 1998].

Dobře motivovaný jedinec se zpravidla vyznačuje usilovnou prací, která přesahuje hranici jeho stanovených povinností a která jej těší. Případné problémy dokáže řešit či přecházet snáze, než jedinec, jemuž motivace chybí. Motivovaný člověk věří, že je jeho práce prospěšná a naplňuje svůj účel. Opakem je jedinec demotivovaný, kterého vykonávané povolání nebaví a snáze se nechá odradit možnými

neúspěchy. Povolání vnímá jako nezbytnou povinnost, která nemá vyšší cíl [tamtéž].

V rámci své práce přistupuji k motivaci jako k dynamickému faktoru, který je ovlivňován jak vnitřními, tak vnějšími tlaky²⁶. Tyto tlaky vytvářejí souhrnně soubor přesvědčení a postojů souvisejících s vlastní prací vyučujících. Laicky řečeno, motivaci vnímám jako „hnací motor“ každého jednání, kterému je vyučující vystaven v rámci každodenního střetávání s žáky a žákyněmi, kolegy a kolegyněmi, nadřízenými, rodinami studujících i vlastními příbuznými. Motivaci nahlížím jak z perspektivy individuální, tak vysoce kolektivní, kdy je utvářena vnějším světem, sociálními interakcemi a institucionálním prostředím, v němž se jedinci pohybují. Zároveň předpokládám, že ačkoliv motivace ovlivňuje primárně samotné jedince, ve výsledku je směřována na druhé, proto ji lze chápat jako druh sociálního jednání ve Weberovském smyslu slova. Individuální a kolektivní složky motivace jsou v mém vymezení neoddělitelně spjaté a je tedy nutné analyzovat je jako celek.

²⁶ Vnitřní tlak je tvořen sebereflexí, sebehodnocením a subjektivním vnímáním interakcí a situací každodenního života, vnější tlak je dán okolím, s nímž se jedinec střetává, pracovními podmínkami či celým sociálním kontextem, v němž se vyučující nachází.

6. Metodologie výzkumu

K vybranému tématu přistupuji z perspektivy kvalitativní metodologie. Tento přístup byl zvolen s ohledem na povahu výzkumných otázek, jejichž cílem je přiblížení individuálních interpretací a sebereflexí. Prostřednictvím poskytnutých narací chci odkrýt každodenní svět vyučujících, který je, jak předpokládám, rámcován institucí, v níž se pohybují. Kvalitativní metodologie mi v tomto ohledu umožňuje odkrývat struktury a mechanismy, které mohou být právě pro svou každodennost a zdání samozřejmosti neviditelné samotným aktérům a aktérkám [srov. Denzin, Lincoln 2005; Creswell 2007].

Kvalitativní přístup jsem rovněž zvolila s ohledem na probádanost tématu, kterou považuji za nedostatečnou [srov. Maxwell 2005]. Jak jsem již naznačila výše, provázanost mezi vzdělávacím systémem, jednotlivými školskými zařízeními, povoláním vyučujících a reprodukcí vzdělanostních nerovností je přinejmenším neobvyklá.

Epistemologicky vycházím z pozice symbolického interakcionismu. Zaměřuji se na jednotlivé interpretace sociálního světa, v němž se aktéři a aktérky pohybují. Skrze autentické popisy žitých realit a mapování příkládaných významů se budu snažit zrekonstruovat, jak jedinci rozumějí svým rolím a rolím ostatních či jaké volí strategie pro orientaci v každodenním symbolickém prostředí škol. Zároveň je mým cílem zohledňovat situační kontext zkušeností [srov. Blumer 1969].

Vlastní empirickou práci jsem rozčlenila do dvou navazujících fází. První fázi považuji za jistý doplněk teoretické přípravy, proto jsem ji nazvala jako *předvýzkum*. Cílem bylo utřídění informací ohledně problematiky vzdělávacího systému České republiky, zejména co se týče praktických škol a výuky dětí ze sociálně vyloučeného prostředí. Získaná data jsem využila k přípravě rozhovorů pro druhou fázi výzkumu, v rámci které jsem se zaměřila na samotné vyučující.

Nejprve jsem věnovala pozornost vyučujícím na běžných základních školách a následně vyučujícím na školách praktických. Tuto posloupnost jsem zvolila záměrně. Jak jsem očekávala, na základě rozhovorů s první skupinou informačních partnerů a partnerek vykryštovala důležitá témata, na která jsem se hlouběji zaměřila v případě druhé skupiny. Neznamená to však, že otázky, které se u první skupiny ukázaly jako méně akcentované, byly vynechány. Tento postup mi dále pomohl v konečné fázi analýzy dat, která mimo jiné zahrnovala komparaci kategorií vyučujících.

6.1. Výzkumné otázky a výchozí předpoklady

V práci si kladu následující výzkumné otázky: (1) Jakou roli hraje „label“ školy při zjišťování motivace vyučujících k profesi? (2) Lze ostatní faktory ovlivňující motivaci a vztah k práci vztahovat k zastřešující instituci? (3) Liší se konceptualizace povolání v závislosti na druhu školy, kde vyučující vykonávají profesi? (4) Odráží se ne/motivovanost vyučujících v jejich postoji k žákům a žákyním?

V návaznosti na teoretická východiska, která jsem představila v předchozí části textu, očekávám, že podmínky, které školy svým zaměstnancům nabízejí, budou silným faktorem, který ovlivňuje to, zda jedince činnost baví a naplňuje, či ne. Rovněž předpokládám, že se tyto podmínky budou odlišovat v závislosti na typu školy a jejich hodnocení. V závislosti na tom, jaký zaujímá jedinec postoj ke své práci, očekávám, že ji bude konceptualizovat a vyzdvihovat její různé aspekty. Mým dalším předpokladem je, že většina faktorů, které se v utváření motivace ukáží jako rozhodující, bude záviset na institucionálním zázemí školy. V neposlední řadě se domnívám, že motivovaný vyučující bude mít výrazně kladnější postoj ke svým žákům a žákyním, než demotivovaný vyučující.

Předpoklady týkající se širšího kontextu tématu, vychází z některých principů kritického výzkumu²⁷. Společnost nahlížím skrze mocenské hierarchické struktury, které jistým skupinám znemožňují plnohodnotnou participaci na veřejném životě a které je znevýhodňují v přístupu k jinak dostupným zdrojům a statkům. V tomto ohledu pojmám vzdělávací systém jako jeden z mechanismů, které napomáhají k udržování hegemonických vztahů ve společnosti [srov. Hendl 2005].

V následujících kapitolách podrobně popíši použité postupy, které vedly k mým zjištěním, představím výsledky analýzy dat a uvedu, zda jsou v souladu s výše nastíněnými předpoklady. V závěrečné části se pokusím o zachycení problematiky v širším společenském kontextu.

²⁷ Ačkoliv se ztotožňuji s některými předpoklady kritického výzkumu, ve své práci si nekladu ambice k podnícení změn, které by měly současný stav napravit.

7. Role výzkumnice v procesu teoretické přípravy, sběru a analýzy dat

V návaznosti na poznatky Normana Denzina, považují výzkumníka či výzkumnici v kvalitativním výzkumu za samotný nástroj, jehož prostřednictvím je zpřístupňováno vědění o určité populaci či skupině obyvatel. Toto pojetí odkazuje k sociální situovanosti výzkumníka, který se nemůže oprostít od vlastních zkušeností, prožitků, hodnot či obecně světonázoru, které tak neustále vstupují do jeho badatelské činnosti. Výzkumník či výzkumnice je rovněž ovlivněn či ovlivněna dosavadními odbornými znalostmi, jimiž disponuje. Na základě těchto znalostí je učiněn výběr tématu, jeho teoretické i empirické zpracování a ovlivňuje i postoj k informačním partnerům a partnerkám [Denzin 2004; Given 2008].

Toto tvrzení je v souladu se současným pohledem na kvalitativní výzkum a teorií krize reprezentativity, podle které nelze dosáhnout jednotné interpretace dat. Důvodem je předpoklad subjektivních výkladů „realit“, kterých je mnoho. Tato „mnohost“ vzniká právě v závislosti na jedinečném sociálním kontextu, na jehož základě jedinec rozumí světu kolem sebe [Fish 1980; Flaherty 2002; Denzin, Lincoln 2003]. Z toho vyplývá, že odmítám tezi objektivismu o nezávislé existenci jedné pevně dané a pravdivé reality [srov. Fay 2002].

Svou pozici tedy nevnímám jako objektivní a předkládaný výklad nepovažuji za jediný možný, ale naopak. Co se týče tématu praktických škol, samotné instituce nenahlížím jako neutrální, jejich fungování považuji za problematické a v mnoha případech za diskriminující. Proto si uvědomuji, že k dosažení kvalitních a relevantních výstupů, je mimo jiné třeba důkladné sebereflexe, jež provází celý výzkumný proces. Tato

sebereflexe však nesmí přesáhnout hranice a sklouznout k něčemu, co Brian Fay nazývá „narcistní předvádění autorů“²⁸ [Fay 2002: 258].

Přístup, který zastávám, zahrnuje riziko, že jakožto výzkumnice neporozumím perspektivě, kterou se mi informační partneři a partnerky budou snažit předložit. Za účelem potlačení tohoto rizika jsem použila několik technik. V první fázi práce jsem se prostřednictvím studia literatury a legislativy České republiky snažila o důkladné „předporozumění“ tématu. Tímto postupem jsem také chtěla docílit navýšení teoretické a výzkumnické citlivosti [srov. Strauss, Corbinová 1999]. Za stejným účelem jsem před samotné rozhovory zařadila již zmiňovanou fázi předvýzkumu. Další použitou technikou byla nabídka revize rozhovorů po jejich přepisu, stejně tak jako možnost vyjádřit zpětnou vazbu a své připomínky k výsledné diplomové práci.

²⁸ Autor tímto míní stav, kdy se autor či autorka natolik snaží přiblížit svou perspektivu a výchozí pozici, že se jeho či její práce stane spíše autobiografickou studií. Dle autora je důležité dbát na uvědomění si vlastních východisek a ovlivňujících faktorů, je však nežádoucí, když je text omezen pouze na toto [Fay 2002].

8. Metody sběru dat

Dominantní technikou sběru dat byly hloubkové rozhovory pomocí návodu. Tento typ rozhovorů byl proveden s většinou informačních partnerů a partnerek. Samotnému rozhovoru předcházelo seznámení s etickými principy, které v práci dodržuji, což bylo stvrzeno podepsáním informovaného souhlasu. Ani v jednom případě nedošlo k situaci, kdy by bylo odmítnuto nahrávání rozhovoru nebo zpracování poskytnutých informací. Na druhou stranu, prozatím nebyla ani v jednom případě práce vyžádána pro poskytnutí zpětné vazby, kterou tímto od svých informátorů a informátorek postrádám.

Kromě hloubkových rozhovorů s návodem byly v několika případech vedeny neformální rozhovory. Tento typ jsem upřednostňovala pouze v rámci předvýzkumu, kdy jsem se s některými informátory či informátorkami setkávala opakovaně. V těchto případech se jednalo zejména o poskytování konzultací či upřesňování informací z literatury. Tyto rozhovory nebyly pokaždé nahrávány, ale informační partneři a partnerky vždy věděli, za jakým účelem se rozhovor koná a k čemu budou informace použity. Součástí spolupráce bylo rovněž poučení o dodržovaných etických principech, což bylo i v tomto případě stvrzeno podpisem informovaného souhlasu. Jako vedlejší techniky získávání potřebných dat jsem využila studium dokumentů institucí, v nichž byli jednotliví vyučující situováni.

Při vedení hloubkových rozhovorů s návodem jsem vždy usilovala o dodržování zásad, které vycházejí z nastudované literatury. Kromě snahy o pečlivé zpracování tematických okruhů a otázek, jsem před každým setkáním podstupovala individuální přípravu. Protože jsem pokaždé

věděla, na které škole vyučující pracuje, snažila jsem se o shromáždění základních informací o daných pracovištích²⁹.

Podobné přípravy předcházely i neformálním rozhovorům. Rozdíl byl však v tom, že od každého informátora či od každé informátorky byl vyžadován zcela jiný typ výpovědí. Jak představím v části týkající se výzkumného vzorku, každý z informačních partnerů a partnerek se ke zpracovávanému tématu vztahoval jiným způsobem a zabýval se odlišnými aspekty problematiky. Má příprava se odvíjela od oboru, v němž kontaktovaný jedinec působil. Na tomto základě jsem vypracovala seznam otázek, jejichž objasnění jsem považovala za nezbytné pro další práci.

Jak jsem naznačila výše, další zásada, kterou jsem dodržovala, bylo navození přátelské atmosféry založené na vzájemné důvěře. Snažila jsem se vést rozhovor tak, aby na vyučující působil jako příjemné povídání o jejich profesi. V tomto ohledu bylo mým cílem nezbuzovat dojem, že je jedinec vyslýchán pro účely napsání kvalifikační práce a že je součástí mocensky nevyrovnané interakce. Za stejným účelem byl nastaven způsob kontaktování informátorů či informátorek a struktura rozhovoru. Těmto bodům se budu detailněji věnovat v následujících částech práce.

Při přípravě témat a souvisejících otázek jsem se snažila používat takové termíny, kterým budou informační partneři a partnerky rozumět a které nebudou zavádějící. Komunikace s vyučujícími probíhala velmi přirozeně, což si vysvětluji jak stupněm dosaženého vzdělání, tak zvykem formulovat své myšlenky před cizími lidmi. Za předpokladu, že byly

²⁹ Tyto informace jsem převážně získávala z internetových stránek škol, případně z internetových diskuzí, kde si rodiče předávali své zkušenosti. V neposlední řadě, hodnocení škol mi poskytli i vyučující, kteří dle svých pedagogických zkušeností spontánně porovnávali pracoviště, kde působili. Kritéria, dle kterých jsem školy rozřazovala, jsem tedy stanovila s ohledem na zmíněné perspektivy. Hodnotila jsem sebezprezentaci školy včetně vizuálního provedení internetových stránek, posuzovala jsem vybavenost a zázemí škol, stejně jako lokalitu, kde se nacházely. Pokud to bylo možné, zahrnula jsem názory rodičů. Nejvíce mne však zajímalo subjektivní hodnocení vyučujících, které v tomto ohledu považuji za nejvýznamnější.

užívány termíny, kterým mohly obě strany rozumět jiným způsobem, snažila jsem se za pomoci doplňujících otázek předejít nepochopení³⁰.

Během rozhovoru jsem sledovala i gestikulaci vyučujícího, stejně tak jako jeho reakce na navrhovaná konverzační témata – například údiv, smích či rozhořčení. Své postřehy jsem zaznamenávala bezprostředně po skončení rozhovoru během přepisu nahrávky.

8.1. Struktura rozhovoru s návodem³¹

Strukturu rozhovoru jsem rozdělila do čtyř tematických bloků zaměřených na (1) soukromou sféru, (2) náplň profese vyučujícího, (3) motivaci k povolání a (4) vztah k žákům. Pořadí těchto bloků nebylo voleno náhodně. Ačkoliv by se dalo říci, že je první z okruhů nejvíce osobní, informace, které v jeho rámci lze získat jsou s ohledem a téma výzkumu nejméně konfliktní.

Cílem první části bylo zjistit, jakým způsobem zasahuje povolání vyučujícího do osobního života. Zajímám se o to, zda pracovní povinnosti přesahují vymezenou pracovní dobu či zda se vyučující v práci setkávají se situacemi a problémy, které ovlivňují jejich soukromí. Zároveň mě zajímalo, jak informátoři a informátorky případné zásahy vnímají a problémy překonávají.

V druhém tematickém bloku jsem se zajímala o to, jak vyučující hodnotí své schopnosti a nabyté dovednosti, o samotnou náplň pracovní činnosti či o konfrontaci mezi očekáváním, které jedinec měl před vstupem do profese a mezi realitou, kterou každodenně prožívá. Zjišťovala jsem také, jaké podmínky vyučující identifikují za nejvíce ovlivňující jejich postoj k práci. Dále jsem se tázala na charakteristiky

³⁰ Příkladem jsou termíny *kurikulum*, *pomalejší děti*, *nespolupracující rodiče* a podobně.

³¹ Seznam návodných otázek a podklad ke kódování viz. příloha č. 1.

ideálního vyučujícího, čímž jsem se chtěla dozvědět, k jakým profesním standardům konkrétní jedinec směřuje.

Náplň třetího tematického okruhu tvořila reflexe motivujících faktorů ze strany vyučujícího. Tázala jsem se tedy na možné vlivy, které dle názorů informátorů nejvíce ovlivňují jejich postoj k vykonávanému povolání. Rovněž mě zajímalo, zda by jedinci zvolili stejnou profesi, kdyby se mohli rozhodnout znovu, případně na podmínky, které by je od této volby odradily. Tím jsem se snažila o pochopení toho, které faktory jsou pro vyučující podstatné.

Poslední z okruhů otázek byl zaměřen na vztah vyučujících k žákům. Cílem bylo přimět vyučujícího zamyslet se nad průběhem vzájemných interakcemi a skrze vcítění se do pozice žáků reflektovat to, jak se snaží na děti působit. V rámci probíraných témat jsem se také zaměřila na otázku skrytého kurikula, kdy jsem se vyučující snažila přimět k tomu, aby se zamysleli, jak si představují – či naopak nepředstavují – budoucnost svých žáků a žákyň.

Dalo by se říci, že první blok otázek sloužil zejména k zodpovězení druhé výzkumné otázky („Lze ostatní faktory ovlivňující motivaci a vztah k práci vztahovat k zastřešující instituci?“). Druhý a třetí tematický blok se rovněž vztahoval k druhé výzkumné otázce, také ale k otázkám číslo jedna („Jakou roli hraje „label“ školy při zjišťování motivace vyučujících k profesi?“) a tři („Liší se konceptualizace povolání v závislosti na druh školy, kde vyučující vykonávají profesi?“). Cílem čtvrtého okruhu bylo zodpovězení otázky číslo čtyři („Odráží se ne/motivovanost vyučujících v jejich postoji k žákům a žákyním?“). Tento výčet je však spíše orientační. Abych mohla odpovědět na všechny otázky, je třeba důkladné analýzy bez ohledu na tematické řazení okruhů.

9. Vstup do prostředí, kontaktování informátorů a informátorek

Vstup do prostředí a způsob kontaktování informátorů či informátorek považuji ve své práci za zvláště důležitý aspekt ovlivňující dosažené výsledky. Metoda oslovení může ovlivnit budování vzájemného vztahu a otevřenost komunikačních partnerů a partnerek, což je pro získání stěžejních informací nezbytné. Mým cílem tedy bylo zvolit nekonfliktní postup, což v tomto případě znamenalo nekontaktování vyučujících prostřednictvím ředitelů a ředitelek škol, či skrze jiné nadřazené instituce.

Nechtěla jsem, aby vyučující měli pocit, že se jedná o evaluaci jejich práce, která je určena právě pro vedení školy. Stejně tak jsem nechtěla, aby vnímali setkání jako nařízení, jehož ne/plnění bude ovlivňovat jejich postavení na pracovišti. Přesto, že jsem tímto způsobem v žádném z případů nepostupovala, mnozí kontaktovaní se několikrát ujišťovali, zda jsou poskytované informace opravdu důvěrné, zda nebude jejich jméno zveřejněno a mohou hovořit otevřeně.

Důvěru však nebudil ani postup, který jsem zvolila v první vlně navazování kontaktů. Nejprve jsem si prostřednictvím internetových stránek vyhledala potenciální školy. Aby byl tento výběr náhodný, zadávala jsem do prohlížeče hesla „základní školy“, „základní praktické školy“, „školy v Plzeňském kraji“ a podobně. Po otevření internetových stránek jsem pátrala po zveřejněných kontaktech na vyučující. Následně jsem nahodile vybrala několik osob, které jsem prostřednictvím e-mailu požádala o pomoc³². Tímto způsobem se mi podařilo navázat kontakt pouze se čtyřmi vyučujícími z běžných základních škol a třemi vyučujícími z praktických škol.

³² Plné znění e-mailu ke kontaktování respondentů a respondentek viz. příloha č. 2.

Tento neúspěch si vykládám několika způsoby. Uvědomuji si, že tento způsob kontaktování je velmi neosobní. Vyučující si rovněž na základě takto koncipovaného dopisu nedokáže vytvořit názor, co vše je od něj očekáváno. Obsah dopisu byl však koncipován tak, aby potenciální informátoři a informátorky neodradil svou délkou či složitostí, která by byla způsobena detailním popisem tématu. Dalším důvodem může být to, že jsem každého z vyučujících oslovila pouze jednou.

S těmi, kteří odpověděli na můj e-mail, jsme se domluvili na místo a čas konání rozhovoru, což se vždy odvíjelo od možností a přání vyučujících. Po uskutečnění rozhovoru mi byl téměř všemi, v tomto případě informátorkami, doporučen další kontakt na osobu vyučující na jiné běžné či praktické základní škole.

Další způsob kontaktování vyučujících probíhal skrze mé sociální síť. V případě běžných základních škol, prostřednictvím svých přátel z Plzeňského kraje, jsem byla představena vyučujícím, kteří pracovali ve školách, které v dětství navštěvovali. Rovněž jsem byla seznámena s některými rodinnými příslušníky, kteří se pedagogické profesi věnují již mnoho let. Takto oslovení vyučující mi doporučili další kolegy a kolegyně, s nimiž byl rovněž proveden rozhovor.

Někteří vyučující z praktických škol mi byli doporučeni vyučujícími z běžných škol, kteří absolvovali kurzy speciální pedagogiky a získali zde kontakty tohoto druhu. Další kontakty jsem získala prostřednictvím informačních partnerů, kteří se účastnili předvýzkumu. Jeden kontakt, se mi podařilo získat po skončení jednoho z rozhovorů, kdy se na chodbě školy potkala má respondentka s kolegyní, která ochotně projevila snahu pomoci mi při sběru dat.

Co se týče prostředí, kde byly rozhovory prováděny, vyučující preferovali spíše domácí prostředí. Několikrát jsem byla po skončení vyučování pozvána přímo do školy, kde informátoři a informátorky

pracovali. Ani v jednom případě nebyl rozhovor veden na veřejném místě, jako je restaurace či kavárna.

Kontaktování účastníků předvýzkumu bych označila za méně náročné. Oslovení jedinci většinou ihned projeví zájem o téma práce, i o navázání spolupráce. Dva rozhovory s pracujícími v neziskových organizacích byly provedeny po předchozí e-mailové komunikaci, přičemž konkrétní adresy jsem získala stejným způsobem, jako tomu bylo u nahodilého oslovování vyučujících. V tomto případě jsem však do vyhledavače zadávala hesla typu „neziskové organizace Plzeň“ a hledala jsem takové, které se zabývají vzděláváním dětí ze sociálně vyloučených lokalit.

Ostatní komunikační partnery a partnerky jsem oslovila na základě předchozího kontaktu nesouvisejícího s psaním diplomové práce. S těmito jedinci jsem se setkávala opakovaně, vždy na základě telefonické komunikace. Dalo by se říci, že spíše než o rozhovor, jsem informátory a informátorky žádala o konzultace a diskuze nad otázkami, které vznikaly v průběhu mé teoretické přípravy.

10. Popis zkoumaného vzorku

Výzkumný vzorek se skládal ze tří skupin. První skupina se skládala z účastníků a účastnic předvýzkumu. Celkem bylo zahrnuto pět osob – dva muži a tři ženy ve věkovém rozmezí 23 až 68 let. Konkrétně se jednalo o dvě pracovnice neziskových organizací, jednu bývalou pracovníci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy³³ a dva bývalé vyučující tehdy zvláštních škol, kteří jsou dnes již v důchodu.

Zatímco od pracovnic neziskového sektoru jsem se dozvěděla informace o vzdělávání dětí ze sociálně vyloučeného prostředí, o jejich zázemí, situaci rodin, či o vztahu neziskového sektoru a státu v otázkách vzdělávání, s bývalou pracovnící MŠMT jsem několikrát konzultovala výklad legislativních rámců, vyhlášek či novel. Od bývalých pracovníků zvláštní školy jsem získávala údaje o chodu organizací, pod jejichž záštitou vykonávali pedagogickou činnost, o vyučovacích praktikách či o současném životě dříve svěřených žáků a žákyň.

Druhou skupinu informačních partnerů a partnerek tvořili vyučující běžných základních škol, mezi nimiž bylo deset žen a tři muži. Věk vyučujících se pohyboval v rozmezí 26 až 53 let. Délka praxe se pohybovala v rozmezí dvou až 28let³⁴. Mezi těmi, kteří vyučovali na školách, jež by bylo možné označit za „lepší“, bylo šest žen a dva muži. Z „horších“ škol byly čtyři ženy a jeden muž. Každý z informačních partnerů a partnerek měl vysokoškolské vzdělání pedagogického směru a nadále se vzdělával prostřednictvím nabízených kurzů pro učitele a učitelky. Každý však v jiné míře, s ohledem na dostupné prostředky a čas.

³³ Dále jen MŠMT.

³⁴ Do výpočtu délky praxe respondentky nezapočítávaly dobu strávenou na rodičovské dovolené. To samé platí u učitelek z praktických škol.

Co se týče dosaženého vzdělání, to samé lze říct i o skupině pedagogů a pedagožek vyučujících na praktických školách. Co se však týče dalšího vzdělávání, ne všichni jedinci projevovali zájem. Tuto skupinu tvořilo celkem jedenáct vyučujících ve věku 33 až 47 let, z toho dva muži a devět žen. Takzvaný služební věk se pohyboval v rozmezí pět až 20 let. Z „lepších“ škol bylo šest vyučujících, jeden muž a pět žen. Z „horších“ škol bylo pět vyučujících, rovněž jeden muž a čtyři ženy.

11. Etické principy a dilemata

V průběhu celé své práce jsem vždy usilovala o to, abych postupovala v souladu s etickými principy a zásadami. Některé body byly uvedeny již v popisu zásad vedení rozhovorů. Všechny své informátory a informátorky jsem předem obeznámila s mým výzkumným záměrem a výzkumným postupem, což bylo stvrzeno podpisem písemného informovaného souhlasu³⁵. Jednu kopii obdrželi informátoři či informátorky, druhou jsem si ponechala.

Každý z komunikačních partnerů a partnerek byl požádán o souhlas s nahráváním rozhovoru, jeho následném přepisu, dalším zpracování a v případě potřeby o uveřejnění vybraných citací. Protože jsem všem svým informátorům a informátorkám přislíbila anonymitu, jež byla součástí informovaného souhlasu, bylo mi všemi dovoleno s daty tímto způsobem nakládat. Z tohoto důvodu nebudu v citovaných pasážích rozhovorů uvádět skutečná jména vyučujících, ale budu používat náhodně zvolené pseudonymy. Stejně tak nemohu uvádět lokalitu, v níž se škola nachází, společně s délkou praxe, věkem či u mužů s uvedením genderu.

Důvod je prostý. V mnoha vesnicích či menších městech se nachází pouze jedna škola. Skrze uveřejnění délky praxe či věku v kombinaci s lokalitou, by byly skutečné identity velmi snadno dohledatelné. Rovněž nebylo výjimkou, když se na menší škole vyskytoval pouze jeden vyučující muž. Rozhodla jsem se tedy, že u citací budu uvádět pouze věk, délku praxe a „label“ školy.

Před každým rozhovorem byli informátoři a informátorky ujištěni o možnosti odmítnutí odpovídat na otázky, které vyhodnotí jako jakýmkoliv způsobem problematické. Rovněž byli seznámeni s možností

³⁵ Viz. příloha č. 3.

ukončení spolupráce a to jak během rozhovoru, tak kdykoliv po jeho ukončení bez uvedení důvodu. Ani v jednom případě však k této situaci prozatím nedošlo.

S několika vyučujícími jsme během rozhovorů hovořili na téma romských žáků, což považuji s ohledem na kontext práce za citlivé téma. Někteří komunikační partneři a partnerky mi svěřovali informace o nezákonném chování svěřenců. Výjimečně se stalo, že se vyučující vyjadřovali poměrně diskriminačně. V tomto ohledu jsem řešila dilema, jak naložit s důvěrně poskytnutými informacemi, které odhalují obdobné praktiky. Rozhodla jsem se data zpracovat stejným způsobem jako všechna ostatní a nesdělovat je příslušným vyšším orgánům. Porušila bych tím svůj příslib důvěryhodnosti a závazek neposkytování informací k jiným účelům, než je psaní diplomové práce.

12. Limity a omezení práce

Paradoxně by se mohlo zdát, že jistým limitem práce je právě zvolená metodologie. Kvalitativní přístup často znemožňuje mnohé generalizující tendence a výrazně omezuje reliabilitu. Rovněž při jeho aplikaci hrozí riziko reaktivity, jež odkazuje na pozici výzkumníka či výzkumnice. Přesto však zastávám názor, že tento přístup je s ohledem na cíle práce zvolený vhodně. Co se týče zobecnění a externí validity, případ vyučujících na českých základních a praktických školách by měl poukázat na provázanost mechanismů sociální stratifikace a nerovností ve vzdělání, jež zasahují na rovinu individuálních motivací a přístupu k profesi. Mým záměrem není pokus o zobecnění jevu na veškeré společenské instituce, ani na situace všech vyučujících v České republice.

Jiné omezení může představovat zvolená metoda pro sběr dat. V této fázi empirické práce jsem pracovala s předpokladem, že vždy existuje riziko, kdy jedinci mohou své výpovědi stylizovat, mohou se snažit o „napomáhání“ výzkumníci nebo se jednoduše mohou za některé své názory či strategie stydět. Roli zde hraje vzájemná důvěra, místo konání rozhovoru, přítomnost dalších aktérů, jeho struktura nebo schopnost výzkumníka či výzkumnice jedince „rozpovídat“.

Abych snížila vlivy jednotlivých rizik, před každým rozhovorem jsem se snažila navázat přátelskou atmosféru, zajímala jsem se o názory svých komunikačních partnerů a partnerek, při výběru místa konání rozhovoru jsem se vždy řídila přáním vyučujících a uzpůsobila jsem i strukturu rozhovoru. Rovněž jsem se snažila o pečlivé pozorování gestikulace respondentů a respondentek a kladla jsem některé kontrolní a „dovysvětlující“ otázky.

Co se týče rozhovorů, limitem může být jejich omezený počet, jenž je dán kapacitou diplomové práce. Pro důkladnější zmapování zkoumané oblasti a pro kvalitní komparaci motivů vyučujících, by byl vhodný dlouhodobější pobyt v terénu a navýšení počtu rozhovorů. Stejně tak by bylo vhodné zapojení více metod sběru či analýzy dat, což by vedlo ke komplexnějšímu poznání problematiky.

Faktor, který je rovněž nutné považovat za ovlivňující, je výběr a způsob kontaktování komunikačních partnerů a partnerek. Jak jsem již uvedla, mnozí z kontaktovaných byli vybráni na základě mých sociálních sítí. Jiní mi byli doporučeni samotnými vyučujícími po dokončení rozhovoru. Vždy jsem však dbala na to, aby mi skrze jednoho vyučujícího nebyl zprostředkován více než jeden další kontakt³⁶. Také jsem se snažila o to, aby v rámci jedné organizace nevzniklo neadekvátní množství rozhovorů.

Poslední omezení, které bylo již diskutováno výše, se týká zajištění anonymity informačních partnerů a partnerek. Tento limit se odráží ve výstupu, který svou prací zprostředkovávám. Jelikož byly některé z rozhovorů vedeny ve školách, kde počet vyučujících nepřesahoval tři zaměstnance – jednalo se zejména o malé vesnické školy – v rámci analýzy a interpretace dat nelze zveřejňovat veškeré údaje, které mi byly těmito jedinci poskytnuty.

³⁶ To znamená, že pokud mi respondent/ka „A“ doporučil/a svého kolegu/kolegyni „B“, od osoby „B“ jsem již další kontakty nepřijímala. Snažila jsem se tak potlačit riziko zkreslení výsledků, které by mohlo být způsobeno podobným sociálním kontextem, v jehož rámci vznikají přátelství a vzájemné sympatie.

13. Metody analýzy dat

Zvolenou metodou analýzy dat bylo kódování doslovných přepisů a mimoslovních projevů poskytnutých rozhovorů. Tyto projevy zahrnovaly například smích, váhání či rozpaky, které považuji za neoddělitelnou součást výpovědí vyučujících. Bez zohlednění těchto výrazů by mohl být výklad významů, které vyučující přikládají svým sdělením neúplný a zkreslený.

Kódování považuji za metodu, prostřednictvím které je výzkumníkům a výzkumnícím umožněno nasbíraná data restrukturalizovat, přeuspořádat a vytvořit linii příběhu, v němž jsou obsaženy odpovědi na kladené výzkumné otázky. Rovněž umožňuje mechanicky utřídit a sjednotit větší množství interpretací [srov. Strauss, Corbinová 1999; Auerbach, Silverstein 2003; Hendl 2005].

Část kódů jsem vytvořila během teoretické přípravy a sestavování návodu k rozhovoru³⁷. Další část kódů vznikla až v průběhu analýzy rozhovorů, a to na základě opakujících se témat či zajímavých poznámek komunikačních partnerů a partnerek. V tomto případě se však nejednalo o takzvané „in vivo“ kódy vyňaté z terminologie mých respondentů a respondentek. Zajímavé jevy jsem pojmenovávala na základě nastudovaných materiálů či dosavadních znalostí.

Analýza byla prováděna v průběhu sběru dat. To znamená, že po každém uskutečněném rozhovoru následoval přepis dat a následně vytváření a přiřazování kódů či mem. S každým novým rozhovorem jsem se vracela k předchozím datům a hledala, zda se zde nově objevené kategorie a jevy nevyskytují v dříve nepovšimnuté formě.

Nejprve jsem rozhovory kódovala komplexně, čili zahrnula jsem všechny zkoumané kategorie vyučujících. Na základě toho jsem sestavila

³⁷ Tyto kódy jsou k nahlédnutí v příloze č.1.

kostru kódů, kterou jsem v další fázi rozvíjela a všímala si odlišností či naopak spojitostí uvnitř vytvořených kategorií. V této druhé fázi jsem data rozdělila a zkoumala zvlášť jednotlivé skupiny informačních partnerů a partnerek – výpovědi vyučujících z běžných „lepších“ základních škol, z běžných „horších“ základních škol, z praktických „lepších“ škol a praktických „horších“ škol.

14. Výsledky analýzy

Obsahem této kapitoly bude představení dílčích výsledků empirické práce. Text budu strukturovat dle výzkumných otázek a předpokladů, které jsem uvedla v podkapitole číslo 6.1. Jednotlivá zjištění budu dokládat citacemi z rozhovorů, přičemž vždy uvedu pseudonym, věk, délku praxe a zařazení komunikačních partnerů či partnerek. Zařazením mám na mysli uvedení toho, na jakém typu školy vyučující působí. Za tímto účelem budou používány zkratky ZŠL/PŠL (základní / praktická škola hodnocená jako „lepší“), ZŠH/PŠH (základní / praktická škola hodnocená jako „horší“). Zároveň budu v průběhu prezentace výsledků analýzy dat odkazovat k pasážím a tématům, které byly s informátory a informátorkami probírány v rámci předvýzkumu.

14.1. Vztah „labelu“ školy a motivace vyučujících k profesi

Na základě provedených rozhovorů se ukázalo, že takzvaný „label“ plně koresponduje s reálnými podmínkami fungování a vedením škol. Díky tomu lze říci, že tento „label“ silně ovlivňuje motivaci vyučujících a to několika možnými způsoby. Mezi nejvýznamnější faktory řadili komunikační partnerky a partneři zázemí, které jim škola nabízela. Jednalo se jak o podporu ze strany nadřízených, tak o potřebné vyučovací pomůcky a aktivity, které škola mohla zajistit a organizovat.

Vyučující, kteří byli s těmito atributy spokojeni, vykazovali rovněž doslovné nadšení z práce, kterou vykonávali. Dalo by se říci, že čím lepší zázemí škola nabízela, tím byli komunikační partneři a partnerky s prací spokojenější a o své práci vypovídali kladněji, než v případech, kdy byly pomůcky na škole nedostačující, aktivity s dětmi téměř žádné a vztahy s nadřízenými špatné. Lze říci, že spokojenost vykazovali vyučující na

„lepších“ školách mnohonásobně častěji, než vyučující na školách „horších“.

Tato zjištění nejsou překvapující. Jak sami vyučující uváděli, pomůcky usnadňovaly práci s dětmi a výuku mnohdy činily zábavnější. Jednalo se například o grafické vybavení tříd - matematické řady, písmenka, vyjmenovaná slova, mapy, fotografie či obrázky osobností českých či světových dějin, ale také o různá elektronická zařízení. Jedna ze škol dokonce disponovala vlastním malým kinosálem, kde se dětem promítaly naučné filmy a dokumenty³⁸.

„ Ano. Já jsem učila na třech školách státních a teďko jsem na čtvrtý soukromý A na tý soukromý jsem patnáctej rok. A když jsem přecházela z tý státní na tu soukromou, tak to bylo prostě jako, to bylo nebe (...). Že se zase, takhle bych řekla, ty soukromý školy nejsou zrovna u státního aparátu oblíbený, nelíbí se jim to, protože je míň peněz, je míň všeho. Je míň podpory. Ale zase třeba já jsem se setkala s vedením školy, který bylo fantastický a když jsem tam přišla tak tam bylo asi devět tříd jenom, od jedničky do devítky, plus školka, takže nás tam byla hrstka a ty lidi si úžasně jako vycházeli vstříc. Pomáhali si a bylo to hrozně pěkný (...). A vybavení, mě to pomáhá hodně v tý práci. Třeba že, já nevím, všechno jde, technika jde dopředu, my máme k dispozici – notebooky jsme dostali, ipady jsme dostali, děti chodí na ipady, na počítače, ta škola je úžasně vybavená. Když potřebuju nějakou pomůcku, stačí říct a dostanu jí. Nikde nemusím žebrot, nikde nemusím se doprošovat, prostě tohleto vybavení, ať kouknu tam nebo tam, prostě to je naprosto bez problému. Když je konflikt s nějakým rodičem, tak za náma to vedení stojí, což normálně na státní škole nebejvalo. Jo, takže jako v tutom všem.“

Daniela – LZŠ, 53 let, 28 let praxe.

Důležitost a význam dobrého zázemí byla akcentována i v případech, kdy jej vyučující postrádali. Někteří více zdůrazňovali potřebu podpory ze strany vedení školy, zejména co se týče komunikace s rodiči, někteří kladli důraz spíše na kvalitnější učební materiály. Většina

³⁸ Výjimku, kdy kvalitnější vybavení školy nebylo pro pedagoga prospěšné, popsal vyučující z jedné z „lepších“ škol. Z jeho perspektivy bylo problematické zejména počítačové vybavení tříd, jehož prostřednictvím děti místo plnění zadaných úkolů raději „surfovaly“ na internetu, což znemožňovalo efektivní vedení výuky.

„nespokojených“ vyučujících pracovala na školách hodnocených jako „horší“.

„Třeba bych ocenila, kdyby za náma někdo stál. Takhle sem přijdou naštvaní rodiče, jo, stěžujou si, pořád se jim něco nelíbí, já nevím no. Já jim to třeba i vysvětluju, ale oni maj prostě monopol na rozum. Všemu rozumí, všechno ví nejlíp. Kecaj s promintim prostě do věcí, do kterých vlastně ani nevidí. Jak ale něco zmůžu, když ředitel mlčí, radši dělá, že, dělá jako že nic.“

Sára – HPŠ, 33 let, 7 let praxe.

Tyto výsledky korespondují s nastavením českého vzdělávacího systému, jehož popisu jsem se věnovala v teoretické části. Uvedla jsem, že je silně selektivní a podléhá jak oficiální, tak neoficiální diferenciaci. Zatímco vliv oficiálně rozdělených škol na praktické a běžné nehrál v otázce spokojenosti vyučujících zásadní roli, neoficiální dělení škol se ukázalo jako stěžejní – důležitější tedy než to, zda vyučující působili na škole praktické či běžné, bylo to, jakým „labelem“ škola disponovala.

Jako vysvětlení se zde nabízí tržní chování institucí, jehož cílem je dosažení co největšího počtu žáků a žákyň, od kterého se odvíjí financování škol. V rámci těchto procesů však není cílem usilovat o jakékoliv žáky, nýbrž jen o ty „vybrané“. Cílem bylo oslovit „vhodné“ rodiče, které dětem poskytují takové zázemí a přípravu, která je ve školách daných typů očekávána a vyžadována [Katrňák 2004]. „Lepší“ školy se proto snažily zaujmout jak bohatým vyžitím pro děti, tak velmi dobrými pracovními podmínkami pro vyučující, které by měly vést k jejich lepšímu výkonu. Jak jsem se dozvěděla, některé školy ani nepořádaly dny otevřených dveří a spoléhaly se pouze na informační sítě mezi rodiči. To dle mého názoru upevňuje stratifikační efekt škol, které tak přijímají děti z podobných typů rodin.

V tomto ohledu pracuji s teorií homogenního jednání jedinců, kteří dle dosaženého vzdělání tvoří své sítě přátel či volí své životní partnery [Možný 2008; Štípková 2011, Katrňák 2009; Katrňák, Simonová 2011;

Řeháková 2003]. Předpokládám tedy, že se rodiče s vyšším dosaženým vzděláním přátelí s jedinci stejného či blízkého sociálního postavení a v rámci těchto sítí si předávají informace a zkušenosti ohledně dostupných škol a podmínek studia. To může ovlivňovat jejich rozhodovací mechanismy a v důsledku toho se může stát, že se v rámci jedné školy či třídy budou sdružovat jedinci z jedné sociální vrstvy. Za předpokladu, že jedinci s vyšším vzděláním a vyšším sociálním postavením budou volit pro své potomky školy hodnocené jako „lepší“ a naopak, může v důsledku toho docházet k již dříve zmiňovanému třídnímu zacyklování.

Ačkoliv „horší“ školy nemohly svou výbavou „lepším“ školám konkurovat, lze se domnívat, že je jejich stálá „klientela“ zajištěna mimo jiné díky spádovým dětem, jejichž rodiče například nemají jiné možnosti, než děti posílat do nejbližší možné školy [Růžička 2006]. Jak jsem vysvětlila v teoretické části, čím blíže je škola umístěna sociálně vyloučené lokalitě, tím více rodiče z vysoce statusových rodin usilují o to, aby jejich děti navštěvovaly jinou, než tuto spádovou školu. Dalo by se říci, že ve školách, které spoléhaly pouze na tento „typ“ dětí, se vyskytovalo větší množství romských žáků, než tomu bylo u škol, které se snažily svou nabídku jasně profilovat pro rodiny z vyšších vrstev. Jak jsem zjistila, složení žáků a žákyň bylo pro vyučující a jejich ne/motivovanost stěžejní. Tomuto zjištění se budu věnovat později.

Očekávala jsem, že důležitým faktorem odvozeným od „labelu“ školy, bude plat vyučujících. Domnívala jsem se, že učitelé a učitelky z „lepších“ škol budou dostávat vyšší plat než ti ze škol „horších“, tudíž budou s finančními podmínkami spokojenější a v práci motivovanější. Jak se ale ukázalo, s finančním ohodnocením nejsou spokojeni žádní vyučující, bez ohledu na to, na jaké škole učí. Situace je popisována kriticky, kdy s ohledem na výši dosaženého vzdělání, neustálé celoživotní

navyšování kvalifikace, časovou zátěž a množství práce, která je s povoláním spojena, hodnotí vyučující své platy jako velmi nízké.

„(...) a s tím je spojený i to, že, je to práce, která samozřejmě musí být nějak finančně ohodnocená, ale nikdy to nebude tak, podle toho co tomu ten člověk dává. Takže jste tady ve svém volném čase, děláte to za svůj dobrý pocit a za děkuju kolikrát, veškerý besídky, veškerý zpívání u stromečku, rozvěcování stromečku, zpívání k prvnímu květnu, nebo k osvobození, učení se básniček s těma dětma, je to jako na vás, že to někdo očekává a vy to uděláte rádi. Ale že by to bylo ohodnocený, ani náhodou. Takže člověk tu práci musí mít rád a musí mít rád ty děti, ale není to na to, aby na tom udělal tu kariéru, a nebo aby na tom nějak zbohatnul, to v žádném případě.“

Alice – LZŠ, 41 let, 15 let praxe

Přestože situaci s peněžním ohodnocením hodnotili všichni komunikační partneři a partnerky totožně, nelze říci, že vyučující ve všech zkoumaných kategoriích dostávali přibližně stejné platy, o kterých souhlasně vypovídali jako o nedostačujících. Hypoteticky se platy mohly výrazně lišit, stejně tak ale množství práce, která byla vykonávána nad rámec stanovené pracovní doby. V důsledku toho mohli být vyučující stejně nespokojení, ale míra pracovního vytížení mohla být rozdílná. Jinak řečeno, vyučující s vyšším platem a zároveň větším množstvím vykonávaných pracovních aktivit, mohli být stejně nespokojení, jako vyučující s nižším platem a zároveň nižším množstvím pracovních aktivit.

Ačkoliv se tedy v hodnocení finanční situace vyučující jednohlasně shodli, důsledky, které z této situace vyvozovali, se lišily dle typu školy, na které působili. Zatímco většina vyučujících z „lepších“ základních a praktických škol shledávala finanční „podhodnocení“ pouze za jednu z nepříjemných stránek povolání, se kterou je třeba se vyrovnat, většina vyučujících z „horších“ základních a praktických škol tento nedostatek označovala za důvod k opuštění profese.

MŠ: „Přemýšlela jste někdy o změně profese?“

Marta: „Poslední dobou, musím říct, že čím dál častěji.“

MŠ: „A z jakého důvodu?“

Marta: „Já skoro nemám soukromej život, příprava mi zabere hodně času a úsilí. Kdyby měl člověk alespoň nějaký peníze z toho, ale já opravdu napracuju za ten týden mnohem víc, než mám nebo než teda potom dostanu.“

MŠ: „Co by Vás přimělo zůstat?“

Marta: „No to bych určitě chtěla víc peněz a taky by to chtělo míň těch papírů. Ta administrativa je příšerná. To je věc, se kterou ani nepočítáte, že budete dělat v takovym rozsahu, než vás jako vážně zaměstnaj. Já si na škole myslela, že učitel je učitel, ne úředník.“

Marta – HPŠ, 34 let, 7 let praxe.

Tento postoj reflektuje celkový postoj k povolání jako takovému. Vyučující z lepších škol sice hodnotili plat jako nedostatečný, ale láska k profesi a dětem byla silnější, než toto negativum. Ačkoliv byl tento faktor demotivační, práce byla i přes to velmi naplňující. Považuji takový postoj za projev toho, že vyučující z „lepších“ škol konceptualizovali své zaměstnání jako skutečné poslání, což bylo rovněž několikrát doslovně zmíněno. To nelze říci v případě vyučujících z „horších“ škol.

V předchozí citaci informační partnerka zmínila administrativu, která jí velmi znepríjemňovala vykonávání profese. Obecně lze říci, že pro veškeré vyučující představovaly „nepedagogické“ činnosti velmi zatěžující stránku práce, což se také ukázalo jako silně demotivující. To poukazuje na sílící byrokratizaci a zároveň na špatnou finanční situaci ve školství. Jak informační partneři a partnerky uváděli, ocenili by, kdyby měli k dispozici asistenty, kteří by jim s vedením administrativy pomohli, stejně tak by ocenili, kdyby škola najala osoby na dozor na chodbách či v jídelně, na správu financí na školní výlety a podobně. Situace je o to horší, že vyučující nejsou za tyto nadstavbové činnosti placeni, čímž strádají.

S nepedagogickými činnostmi a zvláště administrativní prací je také spojeno téma přechodu z vysoké školy do zaměstnání, kdy téměř všichni vyučující tento přechod popisovali jako obrovský šok způsobený nedostatečnou úrovní připravenosti, kterou jim jejich škola nabídla. Tato

příprava byla shledána jako zcela neodpovídající tomu, co bylo očekáváno na pracovišti. Tento faktor negativně ovlivnil motivaci vyučujících, avšak s postupem času, a tedy i postupným osvojováním si nových povinností, opadl.

Téma zázemí škol a finanční situace školství je dále spojeno s otázkou zajištění vzdělávacích kurzů pro zaměstnance. Opět jsem mylně předpokládala, že „lepší“ školy budou spíše uvolňovat finance na zajištění dalšího vzdělávání pedagogů a pedagožek, než v případě „horších“ škol. Protože jsou ale peníze problémem obecným, lze shrnout, že vyučujícím se peníze neposkytují na žádném z typů škol, pokud se však nejedná o finance z fondu Evropské Unie.

Opět se zde liší způsob, jak vyučující s touto situací nakládají. Komunikační partneři a partnerky působící na „lepších“ běžných či praktických školách se nezdráhali obětovat svůj volný čas a své vlastní peníze, aby mohli navštěvovat kurzy, které dosud získanou kvalifikaci rozšíří. To i přesto, že své znalosti hodnotili jako dostačující a plně odpovídající kladeným nárokům. Naopak, většina vyučujících z „horších“ běžných či praktických škol neprojevovala o další vzdělávání s využitím vlastních prostředků zájem. To opět považuji za reflexi toho, jak vyučující konceptualizují své povolání.³⁹

„Prostě peníze na tohle (na vzdělávací kurzy – poznámka MŠ) nejsou. Pokud my něco chceme, tak my musíme za tím jít a něco pro to udělat. To je realita. Jako paní ředitelka s tím vůbec nic nenadělá. A prostě ty peníze jí nikdo nedá, a i když se je snaží všemožně získávat, i někde jinde, tak nemá.“

Erika – LPŠ, 38 let, 10 let praxe.

V úvodu této podkapitoly jsem uvedla, že součást zázemí škol tvořily i aktivity s dětmi. Jedná se zde například o pořádání mimoškolních

³⁹ Zajímavé je, že ačkoliv se vyučující z lepších škol účastnili vzdělávacích kurzů častěji a povolání tak obětovávali více volného času, sami komunikační partneři a partnerky tento čas jako oběť nevnímali. Situaci hodnotili naopak jako pozitivní, jelikož rozšířili vlastní lidské i profesní vědomosti a dovednosti. Naopak, někteří vyučující z „horších“ škol v této souvislosti hovořili právě jako o obětování peněz a času, což není ve výsledku prospěšné žádné straně.

akcí, výletů či vzdělávacích exkurzí, které vyučující musí ve svém volném čase vyhledat, naplánovat a během výuky zorganizovat. Z provedených rozhovorů vyplynulo, že takové akce pořádají ve větší míře školy hodnocené jako „lepší“, což vyučujícím působí mnoho starostí s vedlejšími administrativními úkony.

Mimoškolní aktivity tohoto typu se ukázaly v otázkách ne/motivovanosti vyučujících jako poměrně významné, přičemž zázemí školy působilo jako důležitý zprostředkující faktor. Dobré pracovní zázemí se vyznačovalo četností právě těchto mimoškolních aktivit. Z výpovědí mých komunikačních partnerů a partnerek vyplývá, že pořádání a navštěvování akcí do určité míry ovlivňuje budování a upevňování vzájemného vztahu, protože zde se lze s dětmi sblížit. Pokud byl vztah mezi vyučujícími a dětmi definován jako přátelský, vyučující se cítili mnohem spokojenější a o své práci hovořili s větším nadšením.

„My když takhle pak na konci roku jezdíme na ty několikadenní výlety, tak to je zase člověk vidí z úplně jiný stránky. U těch menších dětí potom je to hezký, ty jsou ještě takový bezelstný, neznaj ty intriky. Ty starší mají svý světy, tam je určitě těžší proniknout, ale de facto to taky jde. Tam se vždycky trochu sblížíme, tím že pak máme něco společného - jinýho než to učení ve škole. Častokrát se s nima člověk trochu skamarádí a pak jsou ty hodiny zábavnější.“

Anna – LZŠ, 31 let, 5 let praxe.

Na interakce, které vznikají během takovýchto aktivit, by se dalo nahlížet jako na formu neformálních vztahů. Vyučující zde sice stále působí jako autority, nicméně jak oni, tak i žáci a žákyně, vystupují z běžných rolí, na které jsou zvyklí na půdě školy⁴⁰. Obě strany tak mohou zpřístupnit i jiné stránky své osobnosti, než prezentují v rámci formálních interakcí, které jsou tak do značné míry ovlivněny. Jak již některé klasické výzkumy ukázaly, tyto neformální vztahy jsou důležitou součástí toho, jak jsou jedinci spokojeni na pracovišti [srov. Keller 1996].

⁴⁰ Škola by v tomto případě mohla být vnímána rovněž z perspektivy dramaturgické sociologie a to jako takzvané divadlo Ervinga Goffmana (1999).

K mému překvapení se podobná zjištění nedají aplikovat na vztahy s kolegy a kolegyněmi. Většina vyučujících se s kolegy a kolegyněmi ve svém volném času nestýkala, ani s nimi neuzavírala přátelské vztahy. Tato nízká míra střetávání mezi zaměstnanci škol by mohla odkazovat k organizační a komunikační rozštěpenosti, díky níž jsou vyučující vůči sobě izolovaní. Na rozdíl od zjištění Dvořáka, Starého a kolektivu (2010), nebyla tato skutečnost mými informačními partnery a partnerkami označována za důležitou a pro vykonávání činnosti za významnou. Stejně tak nebyly případné konflikty hodnoceny jako demotivační. Vysvětluji si to tím, že interakce s dětmi – ať již formální či neformální, tvořily dominantní část pracovních povinností vyučujících. Proto byly vztahy s dětmi pro mé informační partnery a partnerky důležitější, než vztahy s kolegy a kolegyněmi.

14.2. Ostatní faktory ovlivňující vztah k práci

Jak jsem uvedla v teoretické části, předpokládala jsem, že motivaci vyučujících budou kromě již zmíněných určovat proměnné, jako jsou délka praxe, věk či gender. Co se týče délky praxe, identifikovala jsem dva různé způsoby působení. Očekávala jsem, že čím je vyučující služebně mladší, tím bude jeho nadšení z práce vyšší. Opak se však ukázal být pravdou. Protože vyučující, kteří v nedávné době nastoupili, prožívali šok způsobený nepřipraveností z vysoké školy, byl jejich dojem z práce spíše negativní.

Ačkoliv s přibývajícimi zkušenostmi a odpracovanými lety tento šok mizel, přibývaly jiné starosti, ubývaly síly a po jisté době se opět délka praxe ukázala mnohdy jako demotivační. V ideálním „rozpoložení“ se tedy nacházeli takoví vyučující, u nichž došlo k opadnutí prvotního šoku, ale u kterých zároveň ještě nezačalo docházet k jistému profesnímu vyčerpání. Tato hranice byla u každého jedince velmi individuální, což se

odvíjelo od působení dalších, výše popsaných faktorů. Biologický věk jedinců šel ruku v ruce s délkou praxe – čím byli vyučující mladší, tím kratší dobu byli zaměstnaní.

Jak jsem již naznačila výše v teoretické části, gender hrál roli především díky feminizaci učitelské profese. Muži vnímali svou profesi s větším nadšením než učitelky, což lze interpretovat skrze postoj žáků k dané autoritě. Dalo by se říci, že na „lepších“ školách, kde se mezi zaměstnanci mých komunikačních partnerů a partnerek vyskytovalo více žen, měli muži daleko lepší pozici ve vztahu k dětem, než ženy. Děti je vnímaly jako určité „zpestření“ v jinak dominantně ženském prostředí, což se odráželo do způsobu každodenních interakcí. Jak již bylo řečeno, vztahy s žáky a žákyněmi se projevily jako jeden ze zásadních faktorů, čímž si vysvětlují, že muži působili jako mnohem spokojenější a motivovanější. To nelze říci o „horších“ školách, kde muži - učitelé nebyli výjimkou.

Mezi ostatní faktory, které se v rámci rozhovorů ukázaly jako diferenciované dle typu školy, na níž vyučující působili, a které považují za významné, řadím původní motivaci k výkonu profese, okruh zájmů v období rozhodování se o budoucím profesním směřování či míru podpory kterou vyučující pociťovali ve své rodině.

Vyučující z „lepších“ škol ve velké míře vypovídali, že touha po tom stát se učitelem či učitelkou má své kořeny již v jejich dětství, kdy vzhlíželi k vlastním vyučujícím, většinou již na základní škole. Několik vyučujících z praktických škol tohoto typu hovořilo rovněž o osobní zkušenosti s postiženými lidmi a následné touze těmto lidem pomáhat. Tito vyučující věděli od mládí, jakou profesi chtějí vykonávat a při výběru střední či vysoké školy svou volbu jednoznačně podřizovali svému cíli. V jednom případě komunikační partnerka přiznala, že na několik let svou profesi změnila, po učitelství se jí ale stýskalo, proto se k původnímu povolání vrátila.

„Já jsem si to přála od dětství, mně se to hrozně líbilo. Já jsem měla štěstí jako dítě na hrozně prima – některý teda, některý učitele. A prostě se mi to hrozně líbilo, jaký jsou, jak učí... prostě se mi to líbilo. Že už to jako bylo ještě takový naivní, když jsem byla malá, ale jako zůstalo mi to.“

Daniela – LZŠ, 53 let, 28 let praxe.

Pro vyučující z „horších“ škol bylo při výběru povolání učitelství většinou spíše alternativní variantou. U svých vyučujících například obdivovali některé vlastnosti, ale o touze jít stejnou cestou, prozatím neuvažovali. Zatímco někteří vyučující z „lepších“ škol již navštěvovali pedagogicky zaměřené střední školy, vyučující z „horších“ škol často na tomto stupni studovali obory, které s profesí příliš nesouvisely. Mezi mými komunikačními partnery a partnerkami byli absolventi a absolventky průmyslových a ekonomických škol, ale také víceletých gymnázií.

„[smích] já ale původně vůbec nechtěla učit. Jako bavit mě to začalo až po tom, co jsem to začla studovat. Původně jsem chtěla dělat ekonomku a pak teda podnikat (...). Já se nedostala na školu, a protože další přihláška bylo to učitelství, která teda nakonec vyšla, tak jsem šla studovat tuto. Tam až mě to nějak chytlo a když už to měl člověk udělaný, měl nějakou praxi ze školy a kontakty, tak proč zase jít dělat něco jinýho, když tohle šlo.“

Irena – HZŠ, 52 let, 21 let praxe.

S podobným druhem informací jsem se setkala i v rámci předvýzkumu, kdy informátoři, kteří byli dříve zaměstnaní v tehdy ještě zvláštní škole „horšího“ typu, hovořili o svých vzdělávacích drahách. Co je důležité, oba měli vystudované takzvané učitelské minimum, jinak bylo jejich nejvyšší dokončené vzdělání středoškolské. Rovněž měli velmi podobné kariérní dráhy. Oba se k učitelství uchýlili proto, že byli po určité době nezaměstnaní a potřebovali práci. Po podstoupení krátkého rekvalifikačního kurzu nastoupili na pozice vedoucích dílen a jiných manuálních aktivit, které škola dětem nabízela. Motivací k výběru profese bylo tedy existenční zajištění rodiny, což je velmi vzdáleno motivačním vzorcům vyučujících na lepších typech škol.

Důvody, které vyučující měli pro volbu své profese, považují za významné, jelikož představují takzvané „vnitřní tlaky“ či pohnutky, na které jsem upozornila v kapitole číslo 5. Ačkoliv jsem svou práci zaměřila primárně na vnější mechanismy, i vnitřní pohnutky jednání jsou pro mne důležité. Předpokládám totiž, že i ony pramení ze situačního kontextu jedinců a zakládají se na předchozích zkušenostech. Přestože zde tyto vnitřní tlaky vystupují jako ryze individuální, kdy jsou výsledkem rozhodovacího procesu mladých jedinců přemýšlejících o své budoucnosti, ve skutečnosti jsou založeny na interakcích s okolím, které dosud jedinec prožíval.

Zatímco tedy u vyučujících z „lepších“ škol, kteří měli své profesní vzory od raného věku, se v otázkách motivace jednalo o dlouhodobý proces, který zahrnoval pozitivní zkušenosti se vzdělávacím systémem, u vyučujících z „horších“ škol šlo většinou o krátkodobý racionální kalkul zvažující reálné podmínky na úspěch. To do značné míry odráží to, jak následně vyučující ke své profesi přistupovali a jak hluboký vztah k ní zaujímal. Protože se motivace obecně odráží v přístupu k práci i v jejích výsledcích, dalo by se usuzovat, že vyučující z „lepších“ škol budou mít kladnější vztah k profesi, která je bude naplňovat. To vyplývá i z provedených rozhovorů a zejména z forem výpovědí.

Rozdíly mezi učiteli a učitelkami podle typu školy, se projeví i ve strategiích překonávání stresu spojeného s vykonávanou pedagogickou činností. Tento stres mohl být způsobený jak náročností profese, tak například konflikty s kolegy, kolegyněmi či vedením školy. Vyučující na „lepších“ školách vždy hovořili o pevném domácím zázemí a silné podpoře členů rodiny. Ta fungovala jako neotřesitelné útočiště, v jehož rámci mohlo být vše konzultováno, čímž opadával i případný stres.

„Když se cokoliv děje, a tím nemyslím jenom v práci, ve škole, ale prostě cokoliv a kdekoliv, vždycky za mnou stojí manžel. On tím, že má od tutěch věcí odstup a má nadhled, popovídáme si o tom a často mi i poradí, co třeba dělat, nebo nedělat.“

Veronika – LPŠ, 34 let, 6let praxe.

Vyučující z „horších“ škol rovněž často zmiňovali dobré rodinné zázemí, ale stresové situace mnohem častěji řešili mimo tento prostor. Důležitou roli zde hráli přátelé, kteří často zároveň byli bývalými spolupracovníky či spolužáky. To komunikační partneři a partnerky většinou vysvětlovali tím, že neradi zatěžují své nejbližší okolí pracovními starostmi, protože již tak tráví doma s pracovními činnostmi mnoho času.

„Stres a tlak tady s nikým neřeším. Domů to taky nenosím, a když už je čas na nějaký setkání s přáteli, to teda radši probíráme ale úplně jiné věci než moji práci.“

Karel – HPŠ, 47 let, 20 let praxe.

Jak jsem již naznačila, v několika případech se lišil i způsob, jak rodiny vyučujících reagovaly na skutečnost, že je část pracovních povinností vykonávána doma. Někteří vyučující z „horších“ škol hovořili o tom, že rodina tyto aktivity vnímá jako „nutné zlo“ či o „alergii“ členů rodiny na sešity, zatímco u většiny vyučujících z „lepších“ škol neměli rodinní příslušníci s domácím opravováním a přípravami problém.

“Oni jsou zvyklí (smích), ne nereagují. No, moje dcera, tím, že jí je třináct a ty děti zná, tak se mě ptá, jak dopadla Anetka, jak dopad Jindra a takhle, jak to prostě zvládli. Takže oni mají víceméně zájem o to, co já přivezu. Takže se s negativní reakcí, jako že by mi někdo doma řekl „je ty zase vopravuješ“ nebo „ty se nám nevěnuješ“, to vůbec ne, naopak, je to zajímavá.“

Zora – LZŠ, 42 let, 14 let praxe.

Domnívám se, že tyto výsledky mohou poukazovat na určité odlišnosti v rodinném zázemí, v němž vyučující z různých typů škol žijí. Není vyloučené, že vyučující na „horších“ a „lepších“ školách disponují jiným sociálním backgroundem a v rámci skupin podle typu škol mají podobné životní osudy či zkušenosti. Aby takové zjištění bylo potvrzeno,

bylo by třeba důkladnější empirické zkoumání, zaměřené pouze na tuto oblast. Bylo by však velmi náročné určit, zda si podobní jedinci vybírají podobné zaměstnavatele, či zda pracovní prostředí natolik ovlivňuje vyučující, že vykazují podobné charakteristiky.

Očekávala jsem, že se v rámci různých skupin učitelů bude lišit i míra porozumění a orientace v nových vyhláškách a legislativních ustanoveních Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, které se týkají učitelství na základním stupni vzdělávání. Jak ale vyplynulo z rozhovorů, většina vyučujících legislativu nestuduje vůbec a řídí se případnými nařízeními školy. Jiní čtou například Učitelské noviny, kde jsou významné změny rozebírány. Na tuto skutečnost jsem byla upozorněna již během předvýzkumu, když jsem se tázala své informátorky – bývalé zaměstnankyně MŠMT, zda si myslí, že vyučující vyhláškám rozumí. Dle jejího názoru však vyučující tráví studiem legislativy minimum času, což se v mé práci potvrdilo.

14.3. Konceptualizace vykonávané profese podle typu školy

To, jak vyučující vymezují své povolání, považuji za důležité z několika důvodů. Mým cílem bylo skrze konceptualizaci profese určit, jestli mají lépe motivovaní vyučující vyšší profesní standardy, které se promítají do kvality vykonávané profese. Tímto způsobem jsem se také pokoušela identifikovat skryté kurikulum školy, které se dle mého názoru výrazně podílí na již mnohokrát jmenovaném třídním uzavírání. Rovněž mne zajímalo, zda se stupeň motivace může lišit v závislosti na skrytém kurikulu školy, kde jedinec pracuje.

To jsem zjišťovala pomocí několika otázek. Tázala jsem se, jaké vlastnosti považují komunikační partneři a partnerky u vyučujících za ideální a pro vykonávání profese za nezbytné. Rovněž mne zajímalo, jak

komunikační partneři a partnerky hodnotí vlastní pracovní schopnosti a zda ve své profesi spatřují jiný, vyšší cíl, než je předání znalostí. Vycházím zde z již dříve uvedené definice motivovaného jedince, který se dle Kohoutka (1998) vyznačuje usilovnou prací nad míru vlastních povinností a ve svém povolání spatřuje právě onen vyšší cíl – na rozdíl od demotivovaného jedince. Pro tuto oblast bylo opět primární, zda jsou vyučující ze školy hodnocené jako „lepší“ či „horší“. To, zda se jednalo o běžnou či praktickou školu, nebylo stejně jako v předešlých případech určující.

„Já bych řekla, že tohle je ten vyšší cíl. Protože já to nedělám pro peníze, mě ta práce baví. A má to nějaký výsledek. A když potom třeba zrovna potkam bývalýho žáka, kterému se prostě teď daří, studuje třeba a podobně, a on mi řekne: „Dobrý den paní učitelko.“ Tak to je přesně vono. Protože když bych se mu vryla do paměti jako nějaká hrozná fúrie, kterou nemá rád, tak mě nepozdraví. Tak to je možná ten vyšší cíl, že vás někdo potká, něco hezkýho vám řekne, tak o tom to je.“

Zora – LZŠ, 42 let, 14 let praxe.

Co se týče ideálních vlastností vyučujících, ti z „lepších“ škol zmiňovali zejména morální hodnoty a etické principy. Vyučující z „horších“ škol hovořili spíše o konkrétních dovednostech, které je třeba mít osvojené. Jinak řečeno, vyučující z „lepších“ škol kladli větší důraz na schopnosti, které bych nazvala jako více abstraktní, než tomu bylo u druhé skupiny. Také častěji zmiňovali důležitost kladného vztahu k profesi, ale především k dětem.

„Já zjišťuju, že to není o tom, že by ten člověk byl nabašenej znalostma, ale on klidně může mít znalosti poloviční, ale musí to těm dětem umět podat. Musí je mít rád a musí je zaujmout. (...). Takže určitě člověk, kterej umí zaujmout, má je rád, namotivuje je, a jak se říká, utáhne je na vařený nudli.“

Veronika – LPŠ, 34 let, 6let praxe.

Usuzuji, že tito vyučující měli vyšší profesní standardy, právě proto, že do sebehodnocení zahrnovali i jiné aspekty, než je vzdělání. Spíše se tak blížili vymezení ideálního pedagoga, který podporuje své žáky nejen v otázkách vzdělání, ale také na úrovni čistě lidské [Imig 2009; Balvín

2008]. Podle některých autorů jsou pedagogické standardy do jisté míry ovlivněny tím, jaký vztah měli vyučující k vlastním učitelům a učitelkám [Achinstein, Ogawa, Speigman 2004]. Jak jsem uvedla v předchozím oddílu, většina vyučujících z „lepších“ škol chtěla učit již od dětství, právě díky svým vyučujícím, které pro ně představovali vzory.

Téma sebehodnocení vyučujících se prolínalo napříč celým rozhovorem, respektive bylo více či méně obsaženo ve všech otázkách týkajících se vykonávané profese a to i přes to, že to při sestavování otázek k rozhovoru nebylo mým záměrem. Jak jsem však zaznamenala, komunikační partnerky a partneři zahrnovali do svých odpovědí právě hodnocení toho, o čem zrovna vypovídají. Explicitně jsem se snažila vyučující přimět k sebehodnocení otázkou na to, jak si myslí, že je vnímají děti, čímž jsem chtěla docílit reflexe vykonávané činnosti. Řídila jsem se zde předpokladem, že nazíráme sami sebe skrze to, jak si myslíme, že nás vnímají ostatní.

Vyučující z „lepších“ škol, často hovořili o tom, že si myslí, že jsou pro své žáky a žákyně vzorem a že se snaží vystupovat tak, aby byli vzorem dobrým a vskutku příkladným. Vzor chtěli vyučující představovat nejen po stránce profesní, ale zejména po stránce lidské – snažili se o předání dobrých vlastností a hodnot, mezi které nejčastěji řadili poctivost, rovnost či toleranci, pozitivní přístup k životu, ale také disciplínu či odpovědnost. To bylo obvyklé zvláště u vyučujících na prvním stupni základních škol. Dalo by se tedy říci, že vyučující z „lepších“ škol ve svém mládí spatřovali ve svých vyučujících vzor, zatímco v současné době se snaží být vzorem pro vlastní žáky a žákyně. Touto cestou může docházet mimo jiné k reprodukci vzdělanostních nerovností, jelikož se láska ke vzdělání a vědění „dědí“ v linii jedinců s podobným cílem [Achinstein, Ogawa, Speigman 2004].

„Vím, že alespoň teda některým, jdu určitě vzorem, určitě jsem pro některý větším vzorem, než můžou hledat v rodičích. A myslím si, že se to týká i těch, který se v tý třídě nechovaj zrovna ideálně a ty vztahy jsou o něco horší.“

Markéta - LPŠ, 45 let, 18 let praxe.

Vyučující z „horších“ běžných škol se považovali za vzory méně často, na praktických školách tohoto typu jsem se s podobnou výpovědí nesešla ani jednou. Na těchto školách byla v jistém ohledu cítit spíše rezignace. Nelze říci, že by o sobě vyučující vypovídali špatně. Způsob odpovědí se však značně lišil od komunikačních partnerů a partnerek z „lepších“ škol. Z jedinců nevyzařovalo takové nadšení ani zápal pro práci, jako tomu bylo u druhé skupiny. Je pravděpodobné, že pokud děti vnímají pozici vyučujícího negativně a vzdělání jako takové vnímají spíše jako přítěž než přínos, budou jejich aspirace nižší, než je tomu u dětí, u kterých se vyučující snaží vzbuzovat kladný vztah k učení a usilují o jeho zpříjemnění aktivitami, jež mohou být nad rámec stanovených povinností.

„Podle toho jak se chovaj, tak mě asi vnímaj jako někoho, kdo je chce jenom zatěžovat s něčím, o čem si myslí, že nikdy potřebovat nebudou.“

Karel – HPŠ, 47 let, 20 let praxe

Jisté odlišnosti se objevovaly i v odpovědích na otázku, zda vyučující spatřují ve své profesi vyšší cíl, či nikoliv. Pro vyučující z „lepších“ škol bylo důležité, aby výkon, který podávají, byl kvalitní, aby žáci a žákyně odcházeli ze školy výborně připraveni do života a zároveň aby na svou základní školu a vyučující vzpomínali s dobrým pocitem.

Vyučující z „horších“ základních škol ve svých výpovědích také zmiňovali, aby děti byly připraveny na další stupeň vzdělávání a následně na budoucí profesi, ale způsob, jakým o tomto cíli hovořili, se lišil od odpovědí, které mi poskytovali vyučující z „lepších“ škol. Vyučující z „horších“ praktických škol v několika případech vypověděli, že ve svém povolání vyšší cíl nespátřují. Z výše uvedené definice motivovaných

jedinců lze tedy usuzovat, že vyučující z „lepších“ škol jsou více motivovaní, než vyučující z „horších“ škol.

MŠ: „Máte nějaký vyšší cíl, který ve vaší práci spatřujete?“

Daniela: „Když třeba, hlavně u těch maličkejch dětí je vidět ten rozdíl začátek roku a konec roku, kort v tý první třídě – když neumí číst, neumí psát, neumí nic a potom vlastně končíme a ty děti tuto všechno umí. Tam je to nejvíc jako vidět. Třeba v tý čtvrtý, pátý třídě už ne, tam už prostě ty děti jedou a ty znalosti se jim vobohacujou, rozšiřujou si je, ale tady je nejvíc vidět, u těch prvňáčků, když prostě přijdou jako nepopsanej list (...).

MŠ: „Je tohle to, co vás motivuje k práci?“

Daniela: „Hm, hm [souhlasně]. Dál mě motivuje to, když mi děti řeknou, že chodí do školy rádi, že mě maj rádi, že třeba nechtí prázdniny, to se taky stává. Tak to mě hodně motivuje, jako to je hrozně prima.“

Daniela – LZŠ, 53 let, 28 let praxe.

Sebereflexe či sebehodnocení bylo rovněž součástí otázky, jakou pracovní pozici či budoucnost obecně, považují vyučující pro své žáky a žákyně za dostatečně odpovídající. Předpokládala jsem, že při formulování svých představ vyzní i to, kolik úsilí vyučující do své práce vkládají, což se v několika případech podařilo. Prostřednictvím této otázky jsem se rovněž snažila zjistit, zda jsou děti z určitých škol směřovány do určitých pracovních odvětví a zda se výuka odlišuje s ohledem na zamýšlené pozice. Vycházím zde především z teorie L. Althussera, podle nějž je škola „nenápadným“ ale velice nebezpečným nástrojem k upevňování třídní struktury společnosti [Althusser 1971].

Většina vyučujících z „lepších“ běžných základních škol ve většině případů bez přemýšlení odpověděla, že očekávají, že děti, které učí, budou v budoucnosti studovat na vysoké škole a v závislosti na tom si najdou odpovídající zaměstnání. Učitelé a učitelky z „lepších“ praktických škol byli, co se týče budoucnosti studujících, skeptičtější. Své žáky a žákyně nejčastěji považovali za schopné vychodit střední praktickou školu či střední odborné učiliště, což zdůvodňovali zdravotním stavem dětí. Co se týče pracovních pozic, jednalo se spíše o jednodušší

manuální činnosti, které by se odvíjely od studovaného zaměření na středním stupni.

„Tak jasně, chtěla bych, aby se měly dobře, aby si našly práci, kterou by měly rády. Aby byly po všech stránkách spokojeny. Věřím, že když budou chtít, tak si najdou cestu jak se naučit to, co budou potřebovat a pak najdou zaměstnavatele. Manažeři to ale asi nikdy nebudou.“

Barbora – LPS, 44 let, 17 let praxe

Podobně hovořili vyučující z „horších“ základních škol. Jako ideální zaměstnání definovali takové, ke kterému stačí vystudovat střední odborné učiliště. Dle několika komunikačních partnerů a partnerek žáci a žákyně v příslušných třídách příliš nevynikali v učení, nicméně několik dětí shledali jako velmi zručné. Pro takové děti by byl vhodný typ povolání, jako je například truhlář či umělecký řemeslník. Nejvíce negativní byli vyučující z „horších“ praktických škol. Dle výpovědí komunikačních partnerů a partnerek nelze jmenovat ideální povolání, spíše mi byl podáván výklad toho, co většinou děti po dokončení základní školy, pokud je vůbec dokončena, dělají. Podle těchto vyučujících bývají mnohdy základní školy posledním stupněm, které jsou děti ochotny vychodit. Ačkoliv některé pokračují na učilištích, nejsou schopny školu dokončit, načež následuje registrace na úřadu práce.

„Tak ideální povolání pro tyhle děti, si myslím, není. Prostě končí základkou, pak už nikam nechodí. Jo, máme děti, samozřejmě, který chtějí pokračovat, ale víte co, ono jim to dlouho nevydrží, vyhodějí je za docházku, špatnej prospěch, nebo prostě přestanou chodit.“

Karel – HPŠ, 47 let, 20 let praxe.

Protože se ukázalo, že představy vyučujících se dle typu školy skutečně značně odlišují, bylo by snadné říci, že v souladu s teorií Althussera (1971) nejsou tyto instituce neutrální půdou, ale že jsou prostředkem legitimizace a reprodukce vzdělanostních a sociálních nerovností. Jelikož však není možné s jistotou říci, do jaké míry odpovídají představy vyučujících skutečnému nastavení škol, není možné

vynášet silné soudy. Nicméně tato zjištění považuji za zajímavá a stejně tak vhodná k dalšímu rozpracování.

14.4. Postoj vyučujících k žákům a žákyním

V této tematické oblasti jsem během analýzy dat identifikovala nejsilnější rozdíly mezi jednotlivými typy škol. Stěžejní roli v utváření vztahu k žákům hrála skutečnost, zda mají vyučující ve třídách děti ze sociálně vyloučeného prostředí, zejména potom takové, které lze na základě fyzických znaků řadit k romskému etniku. Čím více měli vyučující zkušenosti s těmito žáky a žákyněmi, tím byly výpovědi negativnější. Tento fakt je velmi důležitý, protože to, jaký měli vyučující vztah k dětem, ve vysoké míře ovlivňoval to, zda je práce baví či nikoliv. To jsem naznačila již výše, v podkapitole číslo 14.1, kde jsem se rovněž snažila vysvětlit, z jakého důvodu jsou vztahy mezi vyučujícími a žáky či žákyněmi pro samotné aktéry důležité.

Vyučující z „lepších“ základních škol často shodně odpovídali, že vztah mezi nimi a žáky hodnotí jako přátelský, partnerský, založený na bázi důvěry a vzájemného respektu. Vyučující z „lepších“ praktických škol hovořili o velké zodpovědnosti, které vzhledem ke složení tříd, kde se často vyskytovaly nemocné děti, mají. Zatímco tedy vztah vyučujících a dětí z „lepších“ běžných základních škol lze definovat jako kolegiální, vztah mezi vyučujícími a dětmi z „lepších“ praktických škol bych nazvala spíše jako opatrovnický. Ať tak či tak, obě skupiny vyučujících byly se vztahy spokojené.

„Chceme s dětma navázat kamarádskej vztah, to jo, tu školu jim zpříjemnit, ale zároveň je tam tlak, není to vždycky úplně jednoduchý a člověk musí dbát na nějakou profesionalitu.“

Erika – LPŠ, 38 let, 10 let praxe.

Oproti tomu vyučující z „horších“ škol, kde se mnohonásobně častěji vyskytovaly, slovy některých mých komunikačních partnerů a partnerek, „problémové“ děti, definovali vztah spíše neutrálně až negativně. V některých případech byly ve výpovědích přítomny i rasistické poznámky, které naprosto přesně vystihly, jak se tito vyučující ke svým svěřencům staví. Vyučující z „horších“ běžných základních škol ve svých výpovědích často oddělovali „problémové“ žáky a žákyně od zbytku „normální“ třídy. Vztah ke skupině „problémových“ byl silně negativní, což bylo mnohdy zdůvodňováno tím, že tyto žáky a žákyně škola nezajímá, že se nesnaží a do školy chodí pouze proto, že jsou k tomu nuceni. Většina vyučujících z „horších“ praktických škol nedělala mezi žáky a žákyněmi rozdíl, negativní postoj zaujímal k vyučovaným dětem jako celku.

„Mám ve třídě čtyři cikny a kromě nich, je to v pohodě. Na nich je vidět ale, že do tý školy lezou jenom z donucení, že je to prostě nebaví. Choděj nepřipravený, jo, a pak se ale hrozně diví, že třeba nejde jim to nebo propadaj. A pak samozřejmě ale chodí jejich naštvaná matky a veškerou vinu a zodpovědnost hážou na nás, jo. To přece nejde takhle.“

Lucie – HZŠ, 39 let, 10 let praxe.

Překvapilo mne, nakolik se etnické složení tříd projevilo pro vyučující jako významné. Nelze jednoduše říci, že je tento stav způsoben tím, že by byli čeští vyučující rasističtí, problém může být například v nedostatečných komunikačních a profesních kompetencích. Na vině může být jednak nedostatečná příprava vyučujících již na vysokých školách, stejně tak ale neochota doplňovat své znalosti o romském etniku po nástupu do práce. Jak jsem uvedla výše, právě vyučující z „horších“ škol, kde bylo romských žáků více, než na školách „lepších“, se k možnostem navštěvování vzdělávacích kurzů a workshopů stavěli negativně.

Několikrát moji komunikační partneři a partnerky vysvětlovali, že konflikty a problémy, které vznikají v rámci vztahů s romskými dětmi, jsou

jednoznačně způsobeny rodinným zázemím. Není vyloučené, že se zde jedná o „pouhé“ přesouvání zodpovědnosti, na které upozorňují Svoboda a Morvayová (2010) či Hůle (2012). To je nebezpečné s ohledem na řešení problémů, které se díky špatné identifikaci kořenů stává nemožné, případně jako velmi povrchní.

Téma rodinného zázemí bylo rovněž součástí rozhovorů během předvýzkumu. Pracovnice neziskových organizací popisovaly situaci jako kritickou a to jak z hlediska nepříznivého prostředí, kde děti vyrůstají, tak v souvislosti s nízkou úrovní vzdělanosti tamních obyvatel. S tím je spojena i míra neochoty rodičů v jednání s vyučujícími, což posiluje nespokojenost dětí ve škole. Rodiče nemají důvod děti motivovat, což společně s nabalujícími se problémy dětí vede k selhání žáků či žákyň v rámci školní docházky.

Další otázka zjišťující postoj k dětem, se týkala definice ideálního žáka. Cílem tohoto dotazu bylo zjistit, nejen jaké vlastnosti vyučující preferují, ale předpokládala jsem, že se ve formách odpovědí promítne i postoj, jaký vyučující k dětem zastávají. Rozdíly byly patrné jak v definování takového žáka, stejně jako v názoru, zda takový žák vůbec existuje.

Vyučující z „lepších“ škol ve většině případů hovořili o ideálních vlastnostech, které se netýkaly pouze školy, ale také osobnosti člověka obecně. Před vrozenou inteligencí byla preferována snaha, pečlivost, ochota nechat se vést a učit se novým věcem, poctivost či férové jednání. Většina vyučujících z běžných škol tohoto typu se shodla, že mnoho dětí, které vyučují, tyto vlastnosti mají. Podle učitelů a učitelek z „lepších“ praktických škol ideální žáci existují a osobně je znají, ale ve třídách jich mají méně.

„Pro mě je to takovej člověk, kterej je inteligentní, komunikativní, zodpovědný, pravdomluvný, musí být charakterní, se smyslem pro humor. Takovej žák, kterej potom v budoucnu dosáhne nahnění v osobním i profesním životě (...) A ano, znám

i mám takový děti, i když smysl pro zodpovědnost jich má dneska už jen opravdu málo.“

Zora – LZŠ, 42 let, 14 let praxe.

Nebylo výjimkou, když vyučující z „horších“ škol na mou otázku, jak by podle nich vypadal ideální žák, přímo odpovídali, že žádného takového neznají. Komunikační partneři a partnerky kladli důraz na kázeň, poslušnost, píli, připravenost na hodiny či respekt k autoritám. Jeden z vyučujících z „horší“ praktické školy dokonce poznamenal, že na jejich škole bych žádného ideálního žáka nenašla, protože ti pocházejí z „normálních“ rodin a ty jejich školu nenavštěvují.

„Ideální žák jo, to musím chvíli přemýšlet [smích]. Ne no, měl by mít úctu k učiteli, nevyskakovat si. Měl by bejt připravenej, když se řekne zítra píšem test, tak by neměl hledat výmluvu proč nepřijít, ale naučit se na to. Taky by to měl bejt člověk, kterej je rovnej, zodpovědnej. Bohužel, těch tady je ale opravdu velmi velmi nízký procento, bohužel.“

František – HZŠ, 54 let, 22 let praxe.

Jako poslední z významných faktorů, který ovlivňoval postoj vyučujících k žákům, byla obecná snižující se úroveň současných dětí. Na tento problém upozorňovalo mnoho pedagogů a pedagožek a to bez ohledu na typ školy, kde pracovali. Vyučující, kteří mohli s ohledem na délku praxe učinit srovnání, vypovídali, že dnešní děti jsou jiné, mají jiné zájmy a jejich výuka je mnohem náročnější než tomu bylo dříve.

„Mně přijde, že dnešní děti – já mám třeba devět prvňáků a z toho sedm dětí mi šišlá, patlá, koktá, ráčkuje, neumí mluvit. Dvě děti umí mluvit. Z devíti dětí, mi třeba polovina umí držet tužku. Jako v tuhleto vidim ten problém. Jako třeba jenom polovina jsou v uvozovkách normální zbytek má prostě nějaký poruchy, vady, nemoci, postižení. To dřív nebejvalo.“

Andrea – HZŠ, 36 let, 11 let praxe.

Tázala jsem se vyučujících, co je podle nich příčinou tohoto stavu. Komunikační partneři a partnerky jednoznačně odkazovali na selhání rodiny. Zvláště zajímavé se mi jeví vysvětlení jedné z vyučujících, která rodiče dětí omlouvala. Zaznamenala, že děti, které jsou nějakým

způsobem problémové, trpí domácími neshodami mezi rodiči, které ústí v rozvod. Tyto děti přecházejí do péče matek, které aby uživily rodinu, musí pracovat více, a o to méně jim zbývá čas na věnování se dětem. Tento trend považovala paní učitelka z „lepší“ základní školy za stále častější a to nejen ve třídách, které učí, ale také mezi svými přáteli a známými.

15. Shrnutí výsledků analýzy dat

Překvapujícím výsledkem je pro mne zjištění, že ve výpovědích respondentů z „lepších“ a „horších“ škol bylo možné ve většině případů nalézt větší odlišnosti, než mezi vyučujícími z běžných a praktických škol. Vyučující z „lepší“ běžné školy a školy praktické jsou si svými názory a postoji mnohem bližší, než například mezi vyučujícími z „lepších“ a „horších“ praktických škol. To si vysvětluji proměnnými, které na základě analýzy považuji v otázce motivovanosti za dominantní.

Mezi základní a nejsilněji působící faktory, které se podílely na formování motivace vyučujících, řadím spokojenost s poskytovaným zázemím školy a vztah s dětmi, které komunikační partnerky a partneři vyučovali. Dalo by se říci, že tyto dva faktory jsou velmi úzce propojeny. Ukázalo se, že dobré pracovní podmínky umožňují budování vztahu s žáky a žákyněmi, které zpětně ovlivňují to, zda se vyučující cítí během výuky dobře.

Obecně lze shrnout, že čím lepší hodnocení školy, bez ohledu na to, zda se jednalo o školu praktickou či běžnou, tím byli vyučující motivovanější. Tito komunikační partneři a partnerky vypovídali o své práci s nadšením a případné překážky vnímali spíše jako nemilou součást jinak naplňujícího povolání. Mezi tyto překážky byl řazen například nízký plat, neochota zaměstnavatelů uvolňovat finance na další vzdělávání, časová náročnost povolání či právě atmosféra ve třídách. Nakolik mohly tyto nepříznivé podmínky ovlivnit rozhodování o dalším kariérním působení, se lišilo dle typu školy, kde vyučující působili. Zatímco na více motivované vyučující neměla tato negativa přílišný vliv, pro méně motivované vyučující znamenala důvod ke změně profese, případně předčasnému odchodu do důchodu.

Vyučující, které lze označit jako silně motivované, budovali svůj vztah k profesi již od dětství. Již v tomto období si tito vyučující uvědomili, kam směřovat své kariérní ambice, v čemž byli většinou podporováni rodiči. Naopak, demotivovaní vyučující volili své zaměstnání spíše jako pro ně méně atraktivní alternativu, což bylo způsobeno neúspěchem ve vysněném zaměření. Toto považuji za zvláště důležité, jelikož právě zde spatřuji první signál třídního uzavírání, který by bylo vhodné dále prozkoumat. Je možné, že vzory, v nichž se vyučující v dětství vzhlíželi, mohli být rovněž zaměstnanci a zaměstnankyně „lepších“ škol. Snad díky jejich lásce k práci dokázali natolik zaujmout, že se pro své svěřence stali ideálem, který se ve své kariéře snažili naplňovat a dále předávat.

Jednoznačně se ukázalo, že motivovanější vyučující měli sami na sebe vyšší profesní nároky, stejně tak jako na samotné děti, které vyučovali. To se odráželo mimo jiné v představách o budoucím směřování dětí. V tomto případě došlo ke změně vzorce a větší podobnosti jsem našla ve výpovědích vyučujících základních běžných škol, ať „horších“ či „lepších, stejně tak ve výpovědích vyučujících praktických škol. Poukázali na extrémní případy, vyučující z „lepších“ běžných škol považovali pro své děti za ideální vysoko-statusové povolání, které bude dobře placené a prestižní, zatímco vyučující z „horších“ praktických škol popisovali budoucnost dětí velmi neurčitě a s nejistými vyhlídkami.

Lze říci, že vztah k profesi, ale také k samotným dětem, byl patrný nejen z obsahu výpovědí, ale i ze způsobu, jak byly tyto výpovědi podávány. Motivovaní a spokojení vyučující hovořili o své práci se zápalem a o dětech s nadšením a láskou. Vyučující, kteří vykazovali známky nespokojenosti, popisovali práci jako nutnost či rutinu, častěji zmiňovali související problémy nebo úskalí a ohledně dětí se vyjadřovali neutrálně, v některých případech až negativně.

Na základě výsledků analýzy jsem sestavila zjednodušenou typologii vyučujících, což bylo jedním ze stanovených cílů práce. Vyučující jsem rozčlenila do čtyř skupin, dle míry motivovanosti: vysoce motivovaní vyučující, motivovaní vyučující, demotivovaní vyučující a silně demotivovaní vyučující. První skupina zahrnuje vyučující z „lepších“ běžných základních škol. Tito jedinci hovořili o své profesi a svěřených dětech s láskou a nadšením, žádné problémy pro ně nepředstavovaly překážku a povolání je velmi naplňovalo. Druhou skupinu tvoří vyučující z lepších praktických škol, kteří rovněž zaujímalí kladný vztah k práci, nicméně profesní standardy nebyly tolik vysoké jako v případě první skupiny a spokojenost byla díky náročnosti a vysoké zodpovědnosti nižší. V případě třetí skupiny, kterou tvořili vyučující z horších základních škol, členové mírně selhávali ve své edukační funkci, což bylo dáno četnými negativy, které se svou prací spojovali. Demotivace se projevovala v definování vlastní práce, ve vztahu k žákům a žákyním, stejně tak ale v míře ochoty překonávání úskalí. Mnohem hůře na tom byli vyučující „horších“ praktických škol, kteří tvořili čtvrtou skupinu. Dalo by se říci, že ti na své povolání doslova rezignovali. Postoj ke všem dílčím aspektům práce byl silně negativní a v mnoha případech byl „tón“ výpovědí dokonce našťvaný.

16. Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo poukázat na spojitost mezi mírou motivace vyučujících, a hodnocením školy, na níž působí. Snažila jsem se zjistit, jaké faktory motivovanost vyučujících determinují a jak tato motivovanost či nemotivovanost zasahuje do způsobu vykonávání jejich profese. Za tímto účelem jsem empirickou část práce rozdělila do dvou částí. První fáze, předvýzkum, sloužila k usnadnění vstupu do zkoumaného prostředí. Druhá fáze se skládala z dvaceti čtyř hloubkových rozhovorů s návodem, přičemž mými komunikačními partnery a partnerkami byli vyučující ze základních škol prvního a druhého stupně, které lze rozčlenit do čtyř podskupin: vyučující na „lepších“ běžných školách, „horších“ běžných školách, „lepších“ praktických školách a konečně „horších“ praktických školách.

Ve své práci jsem vycházela z několika teoretických přístupů. Jednalo se zejména o teorie sociální a kulturní reprodukce, spadající pod komplex teorií vzdělanostní reprodukce. Základ těchto přístupů tvoří předpoklad, že vzdělání je nerovně distribuovaná komodita, která se výrazným způsobem podílí na fungování společnosti i dílčích vztahů uvnitř.

Na základě mých zjištění lze v návaznosti na tyto teorie identifikovat nerovnoměrné rozmístění dětí do jednotlivých typů škol. Ačkoliv tato otázka nebyla primárním předmětem výzkumu, z výpovědí vyučujících je patrné, že takzvané „lepší“ děti navštěvují „lepší“ školy a naopak. Navíc, žáci a žákyně „horších“ škol, byli vyučujícími popisováni jako problematičtí, což se do vysoké míry odvíjelo od etnického složení populace ve třídách.

V souladu s výchozími teoriemi se lze domnívat, že se zde jedná o určitý cyklický mechanismus, kdy rodiny žáků, které vyučující nazývají jako „problémové“, umisťují děti na školy, které mají nejbližší a které se

v důsledku konkurenčního boje mezi školami vyčlenily jako „horší“. Dle mých zjištění tyto školy nedisponují prostředky ani profesními kapacitami k tomu, aby děti motivovaly a stimulovaly k dalšímu intelektuálnímu rozvoji, proto se další vzdělanostní dráhy dětí ukázaly jako poměrně omezené.

V důsledku mají tyto děti znesnadněnou pozici na trhu práce, jsou ohroženi nezaměstnaností a mohou se dokonce uchýlovat k nelegálním způsobům obživy. Po založení rodiny může případné potomky potkávat velmi podobný osud, kdy v důsledku nedostatečné motivace ke studiu, nízké informovanosti rodičů či špatné ekonomické situace [Možný 2008; Bertrand 1998; Katrňák 2004], která může vést až k životu v takzvaných sociálně vyloučených lokalitách, budou navštěvovat opět ony „horší“ školy.

Vyvozují, že vzdělávací systém na základním stupni školní docházky produkuje v extrémním případě dva typy dětí. Lepší, které mají kladný vztah ke vzdělání, chtějí se ve svých dovednostech zdokonalovat a dále pokračují studiem střední a vysoké školy, a horší, které mají vztah ke vzdělávání a celému vzdělávacímu systému negativní, mohou pokračovat na střední odborná učiliště či jednoduše ukončit své vzdělávání po absolvování základní školy. Vznikají tak potenciální vrstvy inteligence a manuálních pracovníků. Z tohoto důvodu považují prostředí selektivních a diferenciovaných českých škol za legitimizující a reprodukující sociální nerovnosti ve společnosti.

To, že na každý typ školy chodí jiný druh žáků a žákyň, je dáno informovaností rodičů, jejich dosaženým vzděláním, dostupnými vzory v okolí dětí či reálnými finančními možnostmi [Možný 2008; Bertrand 1998; Katrňák 2004]. Tyto aspekty jsou napříč společenskými vrstvami nerovně distribuovány. Děti z různých sociálních prostředí navštěvují různé školy, protože jsou ze strany společenských institucí směřovány na předem definované pozice, k nimž jsou vedeny právě prostřednictvím

úrovně poskytnutého vzdělání. Takový stav hodnotím jako nežádoucí a hodný nápravy.

Co se týče samotných vyučujících, výsledkem mé analýzy je zjištění, že jejich motivovanost je zásadně ovlivněna institucionálním ukotvením, v němž se daní jedinci nacházejí. Za zásadní faktory ovlivňující vztah k profesi považuji zázemí škol a vztah mezi vyučujícími a žáky. Ukázalo se, že jsou tyto dvě proměnné úzce provázané, jelikož vyplynulo, že dobré pracovní podmínky umožňují budování vztahu s žáky a žákyněmi, které zpětně ovlivňují to, zda se vyučující cítí během výuky dobře. Vyučující jsem rozčlenila do čtyř skupin, dle míry motivovanosti: vysoce motivovaní vyučující, motivovaní vyučující, demotivovaní vyučující a silně demotivovaní vyučující. Tato míra korespondovala s typem a labelem školy, kde učitelé a učitelky pracovali.

Seznam použité literatury

Achinstein, B., R. T. Ogawa, A. Speigman. 2004. "Are We Creating Separate and Unequal Tracks of Teachers? The Effects of State Policy, Local Conditions, and Teachers Characteristic on New Teacher Socialization." Pp. 557-603. In *American Educational Research Journal*. Vol. 41. No. 3.

Althusser, L. 1971. *Lenin and Philosophy and Other Essays*. New York: Monthly Review Press.

Armour, D. T. 1976. *Analysis of the School Preferred Reading Program in Selected Los Angeles Minority Schools*. Santa Monica: Rand Corporation.

Auerbach, C. F., L. B. Silverstein. 2003. *Qualitative Data: An Introduction to Coding and Analysis*. New York: New York University Press.

Balvín, J. 2008. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Praha: Randix.

Banks, O. 1968. *The sociology of Education*. London: B. T. Batsford Ltd.

Barša, P., O. Císař. 2004. *Levice v postrevoluční době: občanská společnost a nová sociální hnutí v radikální politické teorii 20. Století*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.

Becker, H. P. 1963. *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York: Free Press.

Bell, D. 1973. *The Coming of Post-industrial Society. A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books.

Bernstein, B. 1974. *Class, Codes and Control*. London: Routledge.

Bernstein, B. 2007. „Social Class and Pedagogic Practice.“ Pp. 97-114. In A. R. Sadovnik 2007. *Sociology of Education. A Critical Reader*. New York: Routledge.

Bertrand, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.

Blau, P. M., O. D. Duncan. 1967. *American Occupational Structure*. New York: Wiley and Sons.

Blumer, H. 1969. *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkley: University of California Press.

Bourdieu, P. 1973. „The Forms of Capital.“ Pp. 241-258. In J. G. Richardson (eds.) *Handbook of Theory and Research for Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.

- Bourdieu, P. 1984. *Distinction. A Social Critique of the Judgment of Taste*. Harvard: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. 1998. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Bourdieu, P., J. C. Passeron. 2000. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bowles, S., H. Gintis. 1976. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Bowles, S., H. Gintis. 2001. „Schooling in Capitalist America Revisited.“ Pp. 1-18. In *Sociology of Education*. Vol. 1. No. 75.
- Creswell, J. W. 2007. *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. California: Sage.
- Denzin, N. K. 2004. „The Art and Politics of Interpretation.“ Pp. 447 – 472. In Hesse-Biber, S., N., P. Leavy (eds.). 2004. *Approaches to Qualitative Research: A Reader on Theory and Practice*. New York: Oxford University Press.
- Denzin, N. K., Y. S. Lincoln. 2003. *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. California: Sage.
- Denzin, N. K., Y. S. Lincoln. 2005. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. California: Sage.
- Dvořák, D., K. Starý, P. Urbánek, M. Chvál, E. Walterová. 2010. *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Fay, B. 1996. *Současná filosofie sociálních věd*. Praha: Slon.
- Fialová, H. 2009. „Primární škola: jaká je a jakou bychom ji chtěli mít?“ Pp. 13-20. In Horká, H., H. Fialová, T. Janík, J. Kratochvílová. 2009. *Studie ze školní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Fish, S. 1980. *Is There a Text in This Class?* Cambridge: Harvard University Press.
- Flaherty, M. G., eds. „Review Symposium: Crisis in Representation. Pp. 478 – 516. In *Journal of Contemporary Ethnography*. Vol. 31. No. 4.
- Given, L. M. 2008. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. London: Sage.
- Goffman, E. 1999. *Všichni hrajeme divadlo: Sebe prezentace v každodenním životě*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon.

- Goldhaber D. D., D. J. Brewer. 1997. „Why Don't School and Teachers Seem to Matter? Assessing the Impact of Unobservables on Educational Productivity“. Pp. 505-523. In *The Journal of Human Resources*. No. 32.
- Greger, D. 2006. „Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi.“ Pp 21-40. In Matějů, P.; Straková, J. (eds.) *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Hajská M. (Nedatováno). *Romové v českém vzdělávacím systému*. Materiály k projektu „Podpora sociálně – integračních politik a služeb“ organizace Člověk v tísni. Dostupné on-line: http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_53_1.pdf [cit. 2. 6. 2012].
- Hanushek, E. A. 1971. „Teacher Characteristics and Gains in Student Achievement; Estimation Using Micro Data. Pp. 280-288. In *American Economic Review*. No. 61.
- Hauser, R. M., W. H. Sewell 1984. *Family Effects in Simple Models of Education, Occupational Status and Earnings: Findings from the Wisconsin and Kalamazoo Studies*. UW-Madison, CDE Working Paper 84–29.
- Havlík, R., J. Kořa. 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- Helus, Z. 2006. „Soudobé teorie vzdělávání“. Pp. 47-60. In Veselý, A., J. Kalous. 2006. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum.
- Hendl, J. 2005. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Herrnstein R. J., Ch. Murray. 1994. *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: Free Press
- Hill, D., L. H. Robertson. 2009. *Equality in the Primary School. Promoting Good Practice Across the Curriculum*. London: Continuum.
- Hůle, D. 2012. *Vzdělávací kariéry sociálně znevýhodněných*. Dostupné na: http://www.demografie.info/?cz_detail_clanku=&artclID=795 [citováno 4. 4. 2012].
- Imig, D. (eds.). 2009. „The Role of Standards on the Educational Landscape: Perspectives on Standard for Teaching Educators.“ Pp. 243-274. In Klecka, L. C., S. J. Odell (eds.). *Visions of Teachers Educators: Perspectives on the Association of Teacher Educators' Standards*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc.
- Janík, T. 2009. „Škola a její funkce“. Pp. 7-12. In Horká, H., H. Fialová, T. Janík, J. Kratochvílová. 2009. *Studie ze školní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Jencks, Ch. 1979. *Who Gets Ahead?* NewYork: Basic Books.

- Kalous, J. 2006. „Závěry. Výsledky výzkumu jako výzvy pro vzdělávací politiku.“ Pp. 365-383. In Matějů, P.; Straková, J. (eds.). *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Kasíková, H., J. Straková (eds.). 2011. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Katrňák, T. 2004. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Slon.
- Katrňák, T. 2009. *Spříznění volbou? Homogamie a heterogamie manželských párů v ČR*. Praha: Karolinum.
- Katrňák, T., N. Simonová. 2011. „Intergenerační vzdělanostní fluidita a její vývoj v České republice v letech 1990 – 2009.“ Pp. 207-242. In *Český sociologický časopis*. Vol. 47. No.2.
- Keller, J. 1996. *Sociologie organizace a byrokracie*. Praha: Slon.
- Keller, J. 2005. *Soumrak sociálního státu*. Praha: Slon.
- Kohoutek, R. 1998. *Základy sociální psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s.r.o.
- Lynch, K. 1989. *The Hidden Curriculum: Reproduction in Education, an Appraisal*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Mareš, P. 1999. *Sociologie nerovnosti a chudoby*. Praha: Slon.
- Mareš, P., T. Sirovátka, J. Vyhlídal. 2003. „Dlouhodobě nezaměstnaní – životní situace a strategie.“ Pp. 37-54. In *Sociologický časopis*. Vol. 39. No. 1.
- Matějů, P. 1992. „Beyond Education Inequality in Czechoslovakia.“ Pp. 37-60. In *Czechoslovak Sociological Review*. Vol. 28. Special Issue.
- Matějů, P., B. Řeháková. 1996. „Education as a Strategy for Life Success in the Postcommunist Transformation: The Case of the Czech Republic.“ Pp. 158-176. In *Comparative Education Review*. Vol. 40. No. 2.
- Matějů, P., M. L. Smith, J. Basl. 2008. „Rozdílné mechanismy – stejné nerovnosti. Změny v determinaci vzdělanostních aspirací mezi roky 1989 a 2003.“ Pp. 371-399. In *Český sociologický časopis*. Vol. 44. No. 2.
- Matějů, P., J. Straková. 2003. „Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností. Sociologický pohled na úlohu víceletých gymnázií ve světle výzkumu PISA 2000.“ Pp. 625-649. In *Sociologický časopis*. Vol. 39. No. 5.

- Matějů, P., J. Straková. 2005. „The Role of the Family and the School in the Reproduction of Educational Inequalities in the Post-Communist Czech Republic.“ Pp. 17-40. In *British Journal of Education*. Vol. 26. No. 1.
- Matějů, P., J. Straková (eds.). 2006. *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Maxwell, J. 2005. *Qualitative research design: An Interactive Approach*. California: Sage.
- Možný, I. 2008. *Rodina a společnost*. Praha: Slon.
- Murnane, R. J., B. R. Phillips. 1981. „What Do Effective Teachers of Inner-city Children Have in Common?“ Pp. 83–100. In *Social Science research*. No. 10.
- Národní akční plán pro inkluzivní vzdělávání – přípravná fáze (nedatováno). Dostupné on-line: http://www.msmt.cz/uploads/Skupina_6/NAPIV.doc.pdf [cit. 26. 9.2012].
- Nekorjak, M., A. Suralová, K. Vomastková. 2011. „Uvznutí v marginalitě: vzdělávací trh, „romské školy“ a reprodukce sociálně prostorových nerovností.“ Pp. 657-680. In *Sociologický časopis*. Vol. 47. No. 4.
- Nye, B., S. Konstantopoulos, L. V. Hedges. 2004. „How Large are Teacher Effects?“ Pp. 237-257. In *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 26, No. 3.
- Parsons, T. 2008. „The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society.“ Pp. 80-85. In Ballantine, J. H., J. Z. Spade. 2008. *Schools and Society. A Sociological Approach to Education*. California: Sage Publications.
- Petrusek, M. 2006. *Společnosti pozdní doby*. Praha: SLON.
- Petrusek, M. 2008. „Čtyři velká francouzská jubilea: Émile Durkheim (*1858), Claude Lévi-Strauss (*1908), Raymond Aron (†1983), Louis Althusser (*1918).“ Pp. 423-434. In *Sociologický časopis*. Vol. 44. No. 2.
- Piřha, P. 2008. „Velká iluze českého školství.“ Příspěvek přednesený při příležitosti zahájení *Pedagogických dnů* na Univerzitě Hradec Králové. Hradec Králové, 2. 4. 2008.
- Prokop, J. 2005. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. Století*. Praha: Karolinum.
- Průcha, J., E. Walterová, J. Mareš. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Raftery, A. E., M. Hout. 1993. „Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75.“ Pp. 41-62. In *Sociology of Education*. Vol. 66. No. 1.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2007. Praha VÚP. Dostupné on-line: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. 2007. Praha: VÚP. Dostupné on-line: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip [cit. 5.10.2012].

Rosenthal, R., L. Jacobson. 1968. *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Řeháková, B. 2003. „Vzorce přátelství v české společnosti.“ Pp. 509-528. In *Sociologický časopis*. Vol. 39. No. 4.

Růžička, M. 2006. *Deskripce a analýza problematiky sociální exkluze v Plzni – výzkumná zpráva*. Plzeň: Člověk v tísní. Dostupné on-line: http://www.cvtpizen.cz/images/stories/dokumenty/publikace/003_exkluze07.pdf [cit. 2.6.2010].

Růžička, M. L. Radostný. 2006. „Masokombinát Kladno: výzkumná zpráva. Pp. 242 – 287. In "Romové" v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.

Sadovnik, A. R. 2007. *Sociology of Education. A Critical Reader*. New York: Routledge.

Shavit Y., H. P. Blossfeld. 1993. *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Oxford: Westview Press.

Shavit Y., M. Yaish and E. Bar-Haim. 2007. "The Persistence of Persistent inequality." Pp. 1-22. In M. Gangl, R. Pollak, G. Otte, S. Scherer (eds.) 2007. *From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research*. New York: Campus.

Simonová, N. 2003. „The Evolution of Educational Inequalities in the Czech Republic after 1989.“ Pp. 471-485. In *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 24. No. 4.

Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., Duschinská, K. 2012. *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.

Strauss, A., J. Corbinová. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: Albert Boskovice.

Svoboda Z., P. Morvayová. 2010. *Schola Excludus*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta.

Šanderová, J. 2000. *Sociální stratifikace*. Praha: Karolinum.

Štípková, M. 2011. „Closing at the Bottom, Opening at the Top: Trends in the Educational Homogamy of Czech Married Parents over the Past Two Decades.“ In *Pracovní texty Katedry sociologie FF ZČU*. No. 03/2011.

Švancar, R. 2005. „Ze základnění zvláštních škol. Zvláštnosti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.“ In *Učitelství noviny*. No. 35/2005. Dostupné on-line: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4452> [cit. 2. 10. 2012].

Švancar, R. 2012. „Zvláštničky se bojí o své žáky.“ In *Učitelství noviny*. No. 13/2012. Dostupné on-line: <http://www.ucitelskenoviny.cz/index.php?archiv&clanek=6555> [cit. 2. 1. 2013].

Teplá, M. 2005. Ohlasy k článku: „Školní jízdní řád pro lehce mentálně postižené, IQ 35 a méně“ autora R. Švancara. In *Učitelství noviny*. No. 20/2005. Dostupné on-line: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4400> [cit. 2.10.2012].

Turner, J. H. 1987. „Toward a Sociological Theory of Motivation.“ Pp. 15-27. In *American Sociological Review*. Vol. 52. No. 1.

Vodáková, A., M. Petrušek eds. 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.

Vojtíšková K. 2011. „Školní úspěšnost a její (re)produkce na základní škole.“ Pp. 911 – 935. *Český sociologický časopis*. Vol. 47. No. 5.

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání 561/2004 Sb. Novela školského zákona – výklady a informace. Dostupné on-line: <http://www.msmt.cz/file/19743> [cit. 27. 9. 2012].

Internetové zdroje:

„Analýza výsledků šetření v PPP“:

http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=311&Itemid=323 [cit. 7. 1. 2013].

Seznam příloh

Příloha č. 1.

1. oblast: **SOUKROMÁ SFÉRA ŽIVOTA VYUČJÍCÍHO**

Trávení volného času	<p>Pokuste se popsat, jak vypadá Váš běžný týden – jaké jsou Vaše obvyklé volnočasové aktivity v týdnu i během víkendu?</p> <p>Liší se trávení Vašeho volného času v závislosti na jednotlivé události spojené se školním rokem a jak? Kromě svátků a prázdnin zohledněte také klasifikační období atp.</p>
Prolínání práce a volnočasových aktivit	<p>Jsou součástí Vašeho volného času akce s kolegy?</p> <p>Zkuste určit, kolik času trávíte školními/pracovními aktivitami v době mimo vymezenou pracovní dobu – tzn. například příprava na výuku, opravování úkolů či písemek.</p>
Zásah práce do soukromého života	<p>V případě, že svou práci vykonáváte i doma, jaké jsou reakce Vaší rodiny?</p> <p>Nacházíte ve své rodině či přátelích podporu při řešení složitých pracovních situací – například konflikty mezi personálem, konflikty s žáky atd.?</p>

2. oblast: **PROFESE UČITELE / UČITELKY**

Vzdělání a kvalifikace	<p>Můžete mi prosím sdělit, jaké je Vaše vzdělání?</p> <p>Myslíte si, že Vaše aktuální vědomosti odpovídají požadavkům kladené každodenní praxí?</p> <p>Ocenil/a byste možnost dalšího vzdělávání?</p>
Náplň práce	<p>Zkuste co nejpodrobněji popsat, co všechno zahrnuje Vaše práce.</p> <p>Zkuste popsat, jak vypadá průběh vaší pracovní doby – od příchodu do školy k jejímu opuštění a to včetně kontaktu s kolegy.</p> <p>Usilujete v současnosti o nějaký kariérní postup?</p>
Představy a očekávání	<p>Liší se nějak Váš aktuální dojem z práce, kterou vykonáváte, od představ, kterou jste o pozici měla/a před vstupem do profese (a jak)?</p>
Postoj k profesi	<p>Naplňuje Vás vaše práce?</p> <p>Jaký cíl ve své práci spatřujete?</p> <p>Jak podle Vás vypadá „ideální“ učitel/ka?</p> <p>Je něco, čeho jste se musel/a kvůli své profesi vzdát?</p> <p>Přemýšlel/a jste někdy o změně profese? Pokud ano, co byly hlavní důvody a proč jste se nakonec rozhodl/a zůstat? Pokud ne, co by byl hlavní důvod vedoucí ke změně profese?</p>

3. oblast: **MOTIVACE K PROFESI**

Představy o budoucnosti	<p>Když jste se rozhodoval/a o svém budoucím směřování, jaké jste měl/a představy o svém profesním životě? Jaké obory nebo odvětví Vás kromě učitelství v době rozhodování zajímaly?</p> <p>Měly tyto představy vliv na výběr Vašeho povolání?</p>
Motivace	<p>Co Vás motivovalo k volbě profese učitele/učitelky?</p> <p>Měl/a jste doma/v rodině v tomto směru podporu?</p> <p>Kdyby jste měl/a možnost vybrat si znovu, zvolil/a byste si stejnou dráhu nebo je něco co byste udělal/a jinak?</p> <p>Když čelíte v práci nějakým problémům, co je pro Vás motivací pokračovat v činnosti?</p>
Očekávání	<p>Jaká byla Vaše očekávání, co se týče náplně práce?</p> <p>Splnila se tato očekávání?</p>

4. oblast: **ŽÁCI**

Sebehodnocení	<p>Jak si myslíte, že Vás žáci vnímají?</p> <p>Myslíte si, že pro své žáky představujete vzor?</p>
Vztah k žákům	<p>Jak byste popsal/a vztah mezi svými žáky a Vámi?</p> <p>Myslíte si, že energie, kterou vkládáte do svého povolání, se Vám adekvátně vrací v práci Vašich žáků? Pokud ne, kde je problém?</p> <p>Zkuste zrekonstruovat, jak se během let Vaší praxe proměnil přístup k Vaším žákům?</p>
Skryté kurikulum	<p>Jak si představujete budoucnost žáků, které vzděláváte?</p> <p>Jaké je podle Vás ideální povolání vašich žáků?</p> <p>Zkuste popsat vlastnosti pro Vás ideálního žáka.</p> <p>Znáte z vlastní zkušenosti takové jedince?</p> <p>Myslíte si, že učební osnovy a výuka odpovídají tomu, co od Vás žáci a jejich rodiny očekávají?</p>
Vztah s rodinnými příslušníky žáků	<p>Jak byste zhodnotil/a vztah mezi Vámi a rodiči dětí?</p> <p>Jakou roli připsujete rodině a zázemí ve kterém dítě vyrůstá na jeho prospěch ve škole?</p>

Příloha č. 2:

Vážená paní / vážený pane *jméno*,



Jmenuji se Marcela Šmídová, jsem studentka druhého ročníku navazujícího magisterského studia oboru sociologie na Západočeské univerzitě. V současné době pracuji na své diplomové práci, jejímž tématem jsou rozličné motivace vyučujících základních škol k vykonávané profesi s ohledem na vliv zastřešující instituce. Z tohoto důvodu se na Vás obracím s prosbou o pomoc, která se skládá z poskytnutí krátkého rozhovoru.

Ráda bych Vás ujistila, že odpovědi, které mi budou poskytnuty, budou plně anonymizovány. Nebude tedy uvedeno Vaše jméno ani název organizace, v níž vykonáváte svou profesi. Získaná data budou sloužit výhradně k zpracování diplomové práce či odborného článku.

Mnohokrát děkuji za Váš čas a spolupráci, které si nesmírně vážím.

Bc. Marcela Šmídová.

Příloha č. 3.

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Jméno: _____

Datum: _____



Účel konání rozhovoru: vypracování diplomové práce na téma nerovností ve vzdělání, případná publikace článku v odborném časopisu. Podpisem stvrzuji, že jsem obeznámen/a o pravidlech užívání poskytnutých informací:

1. Poskytnuté informace budou sloužit výhradně k výše stanovenému účelu.
2. Jméno informátora/ky nebude z důvodu zachování anonymity zveřejněno.
3. Informátor/ka nebude v závěrečné práci dáván/a do souvislosti s institucí, ve které je zaměstnán/a.
4. Závěrečná práce bude informátorovi/informátorce na přání poskytnuta k přečtení. Autorka práce bude následně otevřena veškerým námitkám či komentářům informátora/ky.

Zároveň souhlasím, že bude rozhovor nahrán na diktafon a následně přepsán. Anonymizované úryvky přepsaného rozhovoru mohou být použity v textu závěrečné zprávy.

Marcela Šmídová

Podpis informátora/ky

Resumé

In my diploma thesis, I focused on the topic of educational inequalities in Czech Republic. Especially, my interest was find out what is the role of teachers in the process of establishing, reproducing and legitimating of this type of inequalities. I structured my thesis into several parts. At first, I introduced some sociological theories of education, educational institutions or teachers. Then I described how Czech educational system is selective and differentiated, both, in official and unofficial way. Next part was about methodology and my empirical research.

I tried to detect how institutional conditions of the schools affect teacher's motivation or demotivation. I applied a qualitative approach and used many deep semi-structured interviews. Because of my initial nescience of studied domain, the first step of my empirical work was preliminary research. It includes several interviews with NGO's staff, employee of Ministry of Education or retired teachers. Information obtained in this way, were used to gather the topics of teachers' interviews. The teachers were divided into four groups: employees of "better" basic schools, employees of "worse" basic schools, employees of "better" special schools and employees of "worse" special schools. These groups were compared.

The finding of my analysis is that motivation of teachers is influenced by institutional background, which is differentiated by the unofficial type of school. Teachers of "better" schools were more motivated, then teachers of "worse" schools. Unofficial label of schools was more important, then official type. This was very surprising for me. Main factors, which influenced motivation of teachers, were workplace opportunities and relationships with pupils. These factors were strongly interacting.