

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH
BUDĚJOVICÍCH**

PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANGLISTIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Becoming a teacher – a male perspective

Stávání se učitelem – z perspektivy muže

Autor práce: **Ondřej Suchan**

Vedoucí práce: **Mgr. Kateřina Dvořáková, Ph.D.**

České Budějovice 2011

P r o h l á š e n í

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma

Becoming a teacher – a male perspective

vypracoval samostatně s použitím pramenů uvedených v bibliografii. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

.....
Ondřej Suchan

V Českých Budějovicích, 28. dubna 2011

P o d ě k o v á n í

Dovoluji si tímto poděkovat Mgr. Kateřině Dvořákové, Ph.D. za odborné vedení této práce, velmi cenné rady a připomínky, poskytnuté materiály a čas, který mi věnovala. Dále bych rád poděkoval všem respondentům za jejich čas a ochotu spolupracovat při výzkumu k praktické části této diplomové práce.

A n o t a c e

Diplomová práce se zabývá vybranými aspekty, které ovlivňují proces stávání se učitelem z pohledu učitele muže. Teoretická část se soustředí nejprve na obecné otázky, jako je osobnost učitele a učitelská profese. Hovoří se zde o významu učitelovy osobnosti a jejím vývoji. Dále je zde popsána učitelská profese, její požadavky a nároky a různé fáze učitelské praxe. Následně je pozornost soustředěna na konkrétnější problém, kterým je postavení mužů ve školství. Nakonec jsou zde popisováni učitelé cizích jazyků jako specifická skupina odborníků. V praktické části jsou vedeny rozhovory s pěti učiteli muži v různých fázích praxe. Rozhovory jsou zaměřeny na specifické aspekty, které ovlivňují proces stávání se učitelem. Otázky jsou strukturovány do tří tematických celků: stávání se učitelem, požadavky a nároky učitelské profese a muži ve školství. Na konci této práce je prezentována vlastní představa dobrého učitele.

A b s t r a c t

This diploma thesis takes a closer look at the aspects that influence the process of becoming a teacher from the perspective of men. The theoretical part focuses first on general factors such as the personality of a teacher and the teaching profession. It discusses the importance of a teacher's personality and its development. Furthermore, it gives a description of the teaching profession, its demands and requirements, and its different phases. Next, it proceeds to a more specific issue which is the position of men in education. Finally, it describes teachers of foreign languages as a specific group of experts. In the practical part five male teachers at different stages of their careers are interviewed. They are asked about specific aspects that influence the process of becoming a teacher. The questions are structured into three parts: becoming a teacher, demands and requirements of the teaching profession, and men in education. At the end of the thesis my own concept of a good teacher is introduced.

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION.....	8
THEORETICAL PART.....	10
1. PERSONALITY OF A TEACHER.....	10
1.1 Personality characteristics of teachers.....	10
1.2 A teacher's interaction with pupils.....	12
1.3 Mental capacities of teachers.....	13
2. THE TEACHING PROFESSION	16
2.1 Characteristics of the teaching profession.....	16
2.2 Professionalization of teaching.....	19
2.3 Professional competence of teachers.....	21
2.4 Career and life paths of teachers.....	24
2.4.1 The choice of the teaching career – teacher trainees.....	24
2.4.2 Start of the teaching career – novice teachers.....	25
2.4.3 Expert teachers.....	26
2.4.4 Conservative teachers – burn-out syndrome.....	28
3. MEN IN EDUCATION.....	30
3.1 The position of men in society – a gender issue.....	30
3.2 Feminization of the teaching profession.....	32
3.3 Possible reasons for the lack of male teachers.....	33
3.4 Possible consequences of the lack of male teachers.....	36
4. A TEACHER OF FOREIGN LANGUAGES.....	38
PRACTICAL PART.....	43
5. THE RESEARCH PROJECT.....	43
5.1 The aims of the research.....	43
5.2 The method and the respondents.....	43

6. INTERVIEWS WITH TEACHERS.....	45
6.1 Becoming a teacher.....	45
6.1.1 Influences and reasons.....	45
6.1.2 University teacher training.....	48
6.1.3 Initial ideals and personality and professional development.....	50
6.2 The demands and requirements of the teaching profession.....	55
6.2.1 The personality of a teacher and its influence.....	56
6.2.2 Coping with the demands of the profession.....	63
6.3 Men in education.....	69
6.3.1 Managing the role of a man in education.....	69
6.3.2 Differences between male and female teachers.....	72
7. MY OWN CONCEPT OF A “GOOD TEACHER”.....	76
8. RESEARCH RESULTS AND CONCLUSION.....	78
RESUMÉ.....	81
REFERENCES.....	83
ATTACHMENTS.....	86

INTRODUCTION

The process of becoming a teacher is a long-distance run. One might even ask whether there is an end to it. Curiosity about the answer to this question was one of the factors that influenced the choice of this topic for my diploma thesis. In addition, I found the topic highly relevant to my personal situation. Firstly, I study at the pedagogical faculty and my aim is to become a teacher. Secondly, I am a man, thus I am interested whether this quality influences the process in any way. Finally, I am a foreign language teacher and I wished to inquire into the specific skills and qualities expected of this expert group of teachers. On the whole, I suppose that this work, which presents the paths to the teaching profession of five different male teachers, might be helpful and encouraging for me as well as other prospective teachers.

This diploma thesis takes a closer look at different aspects that influence the process of becoming a teacher with a particular focus on male teachers. The aim of the theoretical part is to summarise various views of these aspects. First, general issues, such as the personality of a teacher and characteristics of the teaching profession are covered. Next, it proceeds to a more concrete point which is the position of men in education. Finally, special attention is paid to a specific group of specialists, teachers of foreign languages.

The theoretical part is structured into four chapters. The **first chapter** explores the personality of a teacher, discusses desirable teacher qualities, the effects of the personality on pupils and the interaction with them, and most importantly, it deals with the question whether a person has to be born to be a good teacher. The **second chapter** characterises the teaching profession and points out some of its problems, such as non-existent professional organisation. Furthermore, it addresses professional competence of teachers emphasizing aspects such as responsibility for their performance and the professional and personality development of teachers. Finally, it defines the phases of the development of teachers' career from a novice teacher to an expert. The **third chapter** tackles the issue of the position of male teachers in education. First, it takes a general look at the position of men in society and approaches the topic of gender. Next, it describes the difficulties caused by feminisation of the teaching profession, such as

lower prestige and salary. Finally, it muses over the consequences of the specific problems, one of which is the lack of male teachers, and it suggests possible solutions. Lastly, the **fourth chapter** focuses on teachers of foreign languages. They are considered a different group of teachers as their subject matter is also the instrument of their instruction. Therefore there are specific requirements placed on them which are explored in this chapter. The findings about their approach to teaching and the methods they use might be beneficial for teachers and their development in general.

The aim of the practical part is to interview male teachers at different stages of their career in order to determine and describe the process of becoming a teacher and to find out whether the process is in any way related to gender. The detailed description of the aims, methods, and the respondents of the research is the subject of the **fifth chapter**. The **sixth chapter** brings the analysis of the interviews where the main topics are: becoming a teacher, demands and requirements of the teaching profession, and men in education. My personal conclusion of the work is presented in my own concept of a “good teacher”. The results of the analysis are interpreted in the conclusion of this work.

THEORETICAL PART

1. PERSONALITY OF A TEACHER

The word “personality” comes from the Latin word “persona”, which means “mask”. In the ancient Latin-speaking theatre a mask was used to typify the identity of the character rather than to disguise it. Thus, we can say personality typifies the identity of a person. Many definitions of the concept of personality have been formulated in psychology. Nevertheless, they all have something in common or possibly we can combine them. Čáp (1993) generalizes it by saying that personality comprises a set of particular mental phenomena in a certain person and a person’s individuality, which are two factors that are reciprocally connected. Personality of a teacher is one of the most important factors influencing the educational processes. Therefore, in this chapter careful attention is paid to a teacher’s personality and its specific qualities that might play a significant role in the process of becoming a teacher.

1.1 Personality characteristics of teachers

The teaching profession is one in which the personality characteristics of the featured subjects are of great significance. Desirable personality traits of teachers were demanded in ancient times and these efforts were formulated by Comenius and other pedagogues. One of the first publications in our country concerned about personality characteristics and the activities of teachers was written by Engelbert in 1814, and it showed awareness of the importance of such features as motivation, talent for the occupation, and cognitive skills. It also shows us that only men were considered to have these qualities (the book is addressed entirely to men or “fellows”) as women were not allowed to work as teachers up until the end of the 19th century (Průcha 1997).

Nowadays the research aimed at teachers is mainly concerned about two areas which are personality characteristics of teachers and characteristics of the teachers’ activity in class. The efforts to research the personality characteristics of teachers have been driven by the concern about their influence on the quality, effectiveness, and outcomes of

educational processes (i.e. whether the way how pupils learn and what they learn is related to certain qualities of a teacher's personality).

Windham (in Průcha 1997) introduces a set of relevant teacher characteristics, i.e. those that determine the quality of a teacher. They are:

- level of teachers' qualification (achieved formal education)
- extent of training
- specialization (in subject or fields)
- age
- professional experience
- ethnic belonging
- verbal ability
- attitudes

However, it is stated by Průcha (1997) that these characteristics are rather controversial. As an example, we can take the comparison of the relation of age and professional experience of teachers. In pedagogical research the age of teachers or the number of years spent in the profession is used as an indirect characteristic implying the professional experience of teachers. Research findings, however, cannot prove a connection between the age or length of practice of teachers and the academic achievement of their pupils. On the other hand, the benefits of some of the characteristics, such as verbal ability, are obvious. Various empirical analyses prove that the teachers' verbal ability or communication ability is the aspect which aids pupils' learning at school the most.

On the contrary, Průcha (ibid) comments on the findings of extensive research on the effect of a teacher's personality. It shows that different characteristics of a teacher's personality have a weak effect on the academic achievement of pupils. In addition, the findings do not prove the supposition that the personality characteristics of teachers influence the affective results of pupils. Thus, it may be concluded that a teacher's personality itself is not a significantly strong factor in determining the outcomes of educational processes, but a crucial role is played by the activity of teachers.

1.2 A teacher's interaction with pupils

The profession of a teacher shares certain features with the professions of research workers, technicians, artists, and musicians (depending on the qualification and subjects taught) on the one hand, and on the other hand with the professions which involve communication and work with people. Each of the aspects needs specific motivation, skills, abilities and also personality traits. As it is demonstrated by experience, it is not always easy to integrate these two aspects and both sets of mental capacities and to put them into balance. This statement made by Čáp (1993) leads to a view of teachers from two perspectives. According to their preference for either the subject matter or children, teachers can be divided into two groups: subject-oriented and child-oriented.

Čáp (ibid) explains that subject-oriented teachers strive to awaken interest in the subject matter in pupils. They want pupils to learn a lot of new information, do projects, arrange trips, and lead after-school clubs etc. However, sometimes they do not have sufficient understanding of children, especially when the children are not interested in their subject. It may result in problems with pupils' discipline and teachers are in such cases unhappy with their pupils and vice versa. On the other hand, child-oriented teachers are interested in pupils rather than their field. They are able to share their pupils' view of the world and strive to get closer to them. However, some teachers of this type may tend to become too indulgent, lower their requirements of their pupils or even interfere in their personal life. They may also underestimate the need to broaden their expert knowledge. All in all, it is obvious that both characteristics may in extreme cases become undesirable.

A teacher's personality is also characterised by the way of their communication with pupils. It is an outer manifestation of teacher's behaviour during lessons which is fully perceived by the pupils. The educational aims of teachers are achieved by virtue of the means of communication. Thus, the aspect of communication has a significant influence on the quality of instruction. Pedagogical communication comprises not only the way of communication between teachers and their pupils, but also between pupils. It is a goal of teachers to cultivate their preferred way of communication in their pupils. Pedagogical interaction and communication should be characterised by tact, mutual

trust, tranquillity, focus on positive emotions, attitudes and qualities of the individuals, tolerance, clarity, comprehensibility, willingness to understand each other, patience, impartial judgement, and elimination of stress and negative attitudes. The way teachers communicate with pupils affects the atmosphere in class and the general climate of school. Cultivated speech and general expression of teachers becomes a model of behaviour for their pupils (Vašutová 2007).

The types of mutual communication of teachers and pupils are suggested by Vašutová (ibid) as follows:

- verbal communication, i.e. both oral and written
- non-verbal communication, i.e. without words
- communication through act, i.e. using activity or actions

The ability to communicate verbally and non-verbally in pedagogical situations is one of the professional competencies of a teacher. It expresses the rhetorical, emotional and kinetic aspects and the correct usage of language. The way of teachers' communication should in all forms be comprehensible for all pupils.

1.3 Mental capacities of teachers

The term “hardiness” is described by Průcha (2002). It is a specific mental ability or capacity whose existence was proven by experts from the field of psychology. Considering the nature and intensity of the work and the stress of teachers, there is no doubt that this very capacity plays a primary role. Hardiness of Czech teachers was defined by Vašina and Vološková (in Průcha 2002: 71) as a blend of three personality traits:

- a belief of an individual that they are able to change events in their surroundings
- the ability of an individual to identify with themselves, with their existence, with what they do, and with the institutions to which they belong

- a belief that changes and events of life are not only threats but also a challenge for further development

It was also found that there is relation between the level of hardiness and complaints of teachers about their health conditions. High level of hardiness contributes to both better physical and mental well-being. On the basis of research, Průcha (2002) further hypothesises that in terms of health, female-teachers at elementary schools seem to be the most endangered type in the teaching profession. Furthermore, in relation to these findings the author points out that:

The characteristics of a good teacher are above all anchored in their innate predispositions – a person has to be born to be a teacher – while this innate (mental) capacity for the teaching profession is not likely to be substantially affected by initial teacher training.

(Průcha 2002: 72)

The author therefore expresses the notion that these capacities should be diagnosed during the selection of future teachers. This could prevent the fact that there is a relatively large amount of students whose mental capacities do not comply with the requirements of teaching profession.

Contrary to this presumption stands the argument of an American pedagogical psychologist David C. Berliner (2000). The author challenges the statement that teaching requires a “God-given talent”. He makes a comparison of teachers and top sportsmen. The evidence drawn from studies asking Olympians and their coaches about the reasons of their success says that it is “deliberate practice” not a “God’s gift” that helps a person to become an expert in their field. By stating this he urges that deliberate practice become an essential part of teacher education:

There is no way for accomplished teaching to occur quickly and without practice because there is no way that God-given natural ability can overcome the need for deliberate practice to become accomplished at anything as complex as teaching.

(Berliner 2000: 368)

On the whole, it can be concluded that deliberate practice would certainly benefit both students with and without talent for teaching. Therefore, practice can be considered one of the most influential factors in the process of improving one's professional qualities.

2. THE TEACHING PROFESSION

Teaching belongs to the professions which play a significant role in modern society. The status, role, and prestige of this profession are derived from the importance of socialization, which every individual is subjected to. Their significance is also derived from the demands and requirements which are placed on the socialization by society. Teaching enjoys extensive competence and substantial autonomy in its practice. Nevertheless, as well as in other professions, the conditions of the activity of teaching and their implementation are closely inspected by society (Kot'a, 2007).

The term profession is one of the categories of social stratification. It is defined as an occupation based on particular qualification or expert knowledge. The teaching profession can be perceived from different perspectives. Different specific groups, such as primary teachers, art-school teachers, university teachers etc., can be found within this large social category. Teachers can also be classified according to the different stages of their professional development. The professional characteristics of novice teachers will vary compared with those of expert teachers with long-time experience (Průcha 2002).

2.1 Characteristics of the teaching profession

Five basic features of the teaching profession are cited by Vašutová (2007). These features are essential for most sociologists in their research on professions and professionalization. The features are:

1. expert theoretical and practical knowledge necessary for solving important social problems
2. concern about social welfare
3. autonomy in making decisions concerning the profession
4. a code of ethics which determines the behaviour and responsibility of the members of the profession
5. existence of a “professional culture” having effect on the functioning of the professional organisation

Vašutová (ibid) furthermore explores these five criteria:

The demands on teachers in terms of expert knowledge are obvious. Future teachers are trained at universities according to accredited study programmes, whose curricula correspond to a recommended standard of education derived from the requirements of the profession. The quality and quantity of knowledge needed to practise the profession are closely associated with the categorisation resulting from the educational system structure, i.e. from pre-school education, through elementary and high school education, to university education. The teachers of lower grades are often claimed to have lower level of expert knowledge. In fact they gain knowledge of a different kind whose level and extension is specified by the law concerning pedagogical workers. In addition, interdisciplinary knowledge is required from the teachers especially at the lower grades, where the influence on pupils' future development of values and cognitive growth is most significant.

To the question if teachers strive for greater social welfare there is, according to the author (ibid), a very simple and clear answer. Teaching profession has always been considered rather a mission than merely a profession, i.e. a service to society providing its welfare and development and concerning the education of young generations. Teachers with an enthusiastic and optimistic perspective of the world's future fully accept the responsibility for the upbringing and education of children and youth. Nevertheless, they should look for a way to explain their contribution to society using such arguments, which would help them reinforce their social status and material needs (e.g. for higher salaries). On the other hand, society should create appropriate economic, working, and educational conditions (e.g. further education) for teachers so that they can fully reach the expected aims.

Furthermore, the author (ibid) addresses the autonomy of teachers. With the exception of university teachers it is restricted by educational norms. In the conditions of democratic education a certain amount of autonomy is given to all teachers. They are allowed to decide the conception and strategies of instruction, text books etc. Nowadays, the extent of autonomy for Czech teachers is given by the Framework Educational Programme. Paradoxically, there is a group of teachers who are not interested in being autonomous and who rather obey commands from others in higher

positions. Autonomy requires a change of professional behaviour and a teacher taking personal responsibility for the processes of education and their outcomes. This fact could be perceived by individual teachers as a burden added to their working practice which is already demanding. Professional autonomy leads to reinforcing professional self-confidence and can be supported by education and self-development of teachers.

Finally, Vašutová (2007) discusses the topic of professional culture and ethics of Czech teachers. Generally, the existence of professional ethics is taken for granted as it results from tradition and historical experience. It is usually associated with the personality of teachers and it is expected to be demonstrated by empathy and tolerance, natural authority, social communication, responsibility, etc. In fact, many cases have been observed in the practice of teaching, when teachers betray the ethical principles of human relations or the principles of impartial evaluation of pupils. The inability to adhere to the ethical principles seems to be a foundation for the inability to create a code of ethics. The ethics of teachers should be cultivated by institutions training future teachers as early as the stage of preparation for the profession. A code of ethics of Czech teachers does not exist.

The situation is different in other countries. In the USA, the Association of American Educators (2011) developed the Code of Ethics for Educators. In four parts it summarises the basic principles of the professional and the ethical conduct of teachers, ethical conduct towards students, practices and performance, professional colleagues and towards parents and the community. The General Teaching Council for England (2009), which maintains professional standards of teaching in England, developed the Code of Conduct and Practice for Registered Teachers. It was developed through a process of public and professional consultations. Thus, it is based on evidence from teachers, but also on the essential characteristics of the teacher's role articulated by parents and childcare workers. The code comprises eight principles, such as preserving the well-being of children, taking responsibility for teachers' practice, establishing productive partnership with parents or promoting co-operation with colleagues.

The issue of professional ethics is within the competence of a professional organisation. It helps its members to accept a particular kind of professional conduct. The organisation has the right to expel those members who betray the professional

ethics or culture. However, Czech teachers have no professional organisation. Průcha (2002) describes that these specific groups of professionals were typical for the feudal society but some of them still exist even at present, e.g. the medical chamber, the bar association, etc. Undoubtedly, there also used to be such kind of professional organisation of teachers. Especially in the rural areas teachers represented the intellectual elite which tended to reproduce itself, i.e. the profession was passed from fathers to the offspring. However, nowadays such a unified professional group is merely substituted by professional associations with particular specialization (e.g. Association of Teachers of English, etc). They are mutually separated and therefore often lack requisite power needed to establish standards and check that they are met and to guarantee autonomy in the decision-making of professionals.

2.2 Professionalization of teaching

In the analysis carried out by Vašutová (2007) it was discovered that teachers do not always meet the criteria of the characteristics of a profession. Moreover, the author states that some sociologists and pedagogues regard teaching as a semi-profession. There are various reasons for this statement, for example:

- a large number of women working in the profession
- hierarchization of the profession according to the grades and types of schools
- lower social background of teachers compared with other traditional professions (such as doctors and lawyers)
- contrast between interdisciplinary knowledge of teachers and highly specialized knowledge typical for other reputable professions

The foundations for reaching full professionalization of Czech teachers were laid as early as 1918. It is pointed out by Kořá (2007) that at that time teachers succeeded in achieving recognition by virtue of their activities in big and powerful teachers' organizations and clubs. They achieved changes in legislation and adjustment of salaries, which ensured teachers protection and creditable material support. The last step to be made in achieving full professionalization was to reach fully appreciated

education. After the year 1948 all professional organisations were cancelled and their way to professionalization was discontinued for decades. Not until the transformation of the Czech society after the year 1989 did the process slowly return back to where it was stopped. However, its new driving force was not an extensive theoretical speculation, but the need to justify and clarify attitudes and possibilities resulting from the everyday clash with the outer world.

Kot'a (ibid) comments on the results of extensive international comparative research on the professionalization of intellectual professions that has been conducted in the last few decades. The theoretical model of the profession was designed and the definitions of professionalism stabilised. On the basis of the well-constructed theory and also due to numerous controversial situations and conflicts teachers in many developed countries became much more self-aware and managed to improve and ensure the quality of their performance. The definition and the concept of professionalism serve as a theoretical framework which helps to explain how teachers in various countries behave and where they are aiming on their way to emancipation, safeguarding and protection of their occupation. To gain full recognition as professionals from the public, as it is with doctors, lawyers or architects, teachers need to deliberately fulfil the criteria of professionalism that are required from all professions going through the process of professionalization.

Furthermore, Kot'a (ibid) studied and interpreted the outcome of long-term research on professionalism conducted by the Carnegie Commission. Based on this outcome, it can be concluded that the essential presumptions of professionalism are:

- high level of expert knowledge
- independence in evaluating the needs of a client
- defence against dilettantes or charlatans
- establishing expert associations and a code of ethics that enables autonomous assessment of teacher performance

The existence of professional associations and organisations guarantees compliance with the code of ethics and ensures that professionals never misuse their knowledge to damage their client. Autonomy and a professional code of ethics should ensure that the

errors and misconduct of professionals are judged by their peers who are competent in a given field.

In conclusion, the recommendation given by the prestigious Carnegie Commission, as it is summed up by Kořa (ibid), is that by forming professional associations it would be possible for teachers to secure a voice in certain areas of their activities. It means that only teachers would be entrusted with authorisation of certain kind of activities and delegated by society to define acceptable forms of practice in their field. In this manner it is possible to achieve the professional status which would benefit both teachers and society. The pedagogical worker will acquire a higher level of prestige, improved developmental possibilities in the care of pupils and students, more variable and stimulating working conditions, and higher salaries. If society is willing to bestow more competence on teachers and support distinct progress in the area of teaching, it will be rewarded with working skills and productivity of teachers.

2.3 Professional competence of teachers

The term “competence” is used in various contexts and with different meanings. It is mainly connected with qualification, capability, skills, or authority. The term acquires a special meaning in relation to the profession of teachers and teacher trainees. The quality of teachers and their performance has been closely observed in recent years by both experts at home and foreign experts. They are searching for an instrument to define the profession of a teacher and lay down the criteria for the quality of their work. Vařutová (2007) summarises some of the concepts of professional competence. It involves expert skills and qualification to ensure successful practice of the profession. They are formed gradually, first during the preparation for the profession and then they further develop in the course of teaching practice by gaining experience and further education.

Two of the earlier mentioned terms are further specified by Průcha (2002). They are professional qualification and pedagogical competence. While professional qualification of teachers is explicitly defined through the requirements for a minimum standard of the

initial preparation of teachers, the content and significance of pedagogical competence is more extensive. Consequently, it can be said that by reaching the qualification of a teacher, one does not necessarily obtain also the competence to practice the profession. At this point the author is quoting the statutory interpretation concerning the competence of pedagogical workers¹: “The person who has got professional and pedagogical competence, personal integrity and moral maturity can become a pedagogical worker.”

This piece of legislation does not account for the distinction between professional and pedagogical competence. However, on the basis of other legal enactments Průcha (ibid) presumes that the professional competence of pedagogical workers is being acquired through the studying of certain field at university or high school. On the other hand, pedagogical competence is perceived as a complex set of skills and knowledge about pedagogy, didactics, educational psychology, etc., which are obtained through a particular study programme focused on teaching.

However, these are merely legal definitions of the terms pedagogical and professional competence. As it is viewed by Průcha (2002), a broader understanding of these terms is required. The pedagogical competence of a teacher is not only what is acquired through studying and preparation, but also how developed is their personality in order to exercise the duties of a teacher. Some of the competences in teaching cannot be acquired through expert studying, but in fact they must be embedded in the personality of a teacher as inherited or acquired through practice. As an example of this argument we can consider the responsibility of teachers for the results of their work, which cannot be learnt, but it either is or is not included in their value system.

It is suggested by Vašutová (2007) that professional competence can be thought of in accordance with the components of tertiary education, i.e. subject expertise, educational psychology, and general education (so-called university basics).

The author (ibid) points out that general education helps cultivate the personality of future teachers. It forms social competence connected with understanding, empathy,

¹ According to „§51, zák. č. 29/1984 Sb.“

tolerance, objectivity, fairness, and develops communication skills in students. Moreover, it influences the process of taking personal responsibility for one's teaching performance, which is a significant feature of teaching profession. Together with moral qualities it also cultivates and develops creativity, problem-solving ability, critical reasoning, teamwork, adaptability and flexibility connected with initiation of changes. The qualities of a teacher's personality should not be taken for granted. They should be formed and further developed through education, self-education and by the experience with professional environment.

Furthermore, the author (ibid) addresses the subject expertise which guarantees mastering the science of courses taught by teachers. The extent and depth corresponds with the grade and type of school for which the teacher is prepared. It includes not only knowledge of a particular field, but also mastering the methodology of the respective fields, and transformation of the theoretical findings and practical experience into a particular subject. Furthermore, it cultivates the ability to integrate new findings and methods. It requires an interdisciplinary approach to both the education of pupils and the professional development of the teachers themselves. The subject expertise supports the development of pedagogical qualities of teachers.

Finally, the author (ibid) muses that the educational psychology is related to the teacher's work concerning upbringing and education. It includes a system of theoretical and applied fields of pedagogy, educational and social psychology, didactics, philosophy of education and ethics, educational policy, and legislation. It creates the theoretical base of competence which is necessary for pedagogical work. The other source of competence is the area of pedagogical practice. It enables controlled acquisition of experience in the school environment and gives the foundation for managing professional skills of a teacher. It also benefits teachers in the area of self-reflection which aids them to perfect their work and develop themselves.

2.4 Career and life paths of teachers

Průcha (1997, 2002) deals with the topic of career paths of teachers. It is a concern of experts as well as lay people, whether being in a certain phase of one's teaching career influences the quality of that teacher's work. Especially parents often carefully consider which would be more beneficial for their children, either a young, less experienced teacher or an older but experienced one. Their speculations are usually based on non-expert notions and arguments. Generally, it is supposed that the more experienced teachers are, i.e. the longer they have taught, the higher is the quality of their work. However, this supposition is not explicitly proven.

Průcha (2002) describes the following phases in the development of teachers' career:

- choice of the teaching profession (motivation to study teaching)
- start of the teaching career (a novice teacher)
- professional adaptation (the first years in the teaching profession)
- professional stabilization (an expert teacher)
- professional burn out

There are two processes that relate to the phases in the development of teachers' career. They are professional continuity, when teachers choose a life-long career in teaching, and professional transition, which takes place when teachers leave teaching for another profession.

2.4.1 The choice of the teaching career – teacher trainees

It is clear that the quality of the teaching staff is determined by potential of the people who choose teaching as their future profession and also by the way how the students are being prepared for the profession. It is summarized by Průcha (2002) that in the Czech Republic the interest in studying teaching is permanently large. Every year pedagogical faculties claim that the number of applicants is several times higher than they are able to accept. The most remarkable sign of the variety of applicants is that women form a strong majority. The social profile of the applicants indicates a strong

generational continuity. A relatively large part of the applicants come from families where either one or both parents are teachers. As for inclination towards teaching, the findings are rather upsetting. A considerable amount of applicants take studying at a pedagogical faculty only as an alternative solution and about 12% of them do not want to teach.

2.4.2 Start of the teaching career – novice teachers

Generally, the first year is considered to be crucial for forming teachers' professional skills and for adaptation to the conditions and requirements of the profession. As it is stated by Průcha (2002), both abroad and in our country a reality shock can be observed in novice teachers who are surprised by finding that they are not properly prepared for all the demands of working at school. The situation in Czech schools is not dramatically different than in schools abroad. The main problems novice teachers have to face are, among others, insufficient material and school facilities, unsystematic help from school management, excessive workload, working with underachieving pupils, and maintaining pupils' discipline and attention.

Vašutová (2007) focuses on difficulties, mistakes, and doubts that novice teachers are likely to experience and gives some useful practical advice. It concerns issues related to communication in the classroom, dealing with non-standard situations, impartiality of assessment and relationships with colleagues, pupils and their parents. Furthermore, the author describes that pupils are very skilled at discovering weaknesses of teachers. They easily recognize when the teacher is nervous, unprepared or not strong enough. They tend to take advantage of these situations and use them to make it even more difficult for the teacher. An inexperienced teacher might be taken aback by such situations and feel helpless to react. It is the pedagogical experience that helps teachers in this respect. However, a novice teacher should always be consistent and uncompromising, but also accessible and tolerant. If they establish clear rules that are followed by both sides and reasonable learning requirements, they will avoid the mentioned troubles.

One of the biggest threats causing more and more anxiety in teacher trainees and novice teachers is indiscipline of pupils. It is pointed out by Vašutová (2007) that school indiscipline is becoming difficult to cope with even for experienced teachers. Some of

them establish strict rules and a system of punishments to prevent it. Nevertheless, many of the teachers resign or even burn out².

However, the problem of pupils' indiscipline seems to escalate to such extent that it discourages teacher trainees and novice teacher from teaching. Vašutová (2007) sees its source in the fact that the pupils' attitudes and sets of values merely reflect the way of life of today's society, which is transforming into a consumer society. Teachers are not prepared and the students of teaching are not being prepared for the new characteristics of pupils and the pedagogical work arising from these kinds of situations. Apart from expert knowledge, mastering the problem of indiscipline requires changing the teacher's personality and the school climate. It can be concluded that practice is the aspect of teaching which enhances the teachers' skills and abilities the most. A good teacher is able not only to collect experience but also to analyse it, evaluate it critically, and reflect on it. In the course of their careers, teachers continuously develop through gaining experience, further education and self-education. Theoretical education helps teachers not to fall into a repetitive routine and prevents teachers from burning out.

2.4.3 Expert teachers

Průcha (2002, 1997) states that the expert phase of a teacher seems to be the most influential one. Teachers at this stage of their professional development influence the character of the educational processes by affecting pupils and serving as a role model for beginning teachers. It is noted by the author that one of the implications of the teacher's expertise is that it is no longer necessary to provide them with expert help. The beginning period of being an expert can be fundamental for the advancement in one's career and for reaching a higher salary level.

² A nice and very explicit example of this fact can be drawn from a famous Czech film *Obecná škola*. The teacher Maxová represents the latter case, when she loses her sanity and leaves the school for good. In her place comes the teacher Hnízdo, who serves as an example of the first case, a teacher who imposes very strict rules on his pupils. His approach turns out to be the only possible way how to take control of the pupils. Most importantly, he wins the respect of his pupils. Gradually he can abandon his strictness and base the relationship between him and his pupils on mutual respect and trust.

However, as pointed out by Průcha (1997), there is no reliable evidence available which would determine exactly how long the period before becoming an expert teacher is. Moreover, it is not stated to what extent the period is influenced by the individuality of each teacher. In other words, it is a question whether some novice teachers become experts in a significantly shorter or longer time than the others, and also whether or not the time is identical for both male and female teachers. Nevertheless, some of the researchers work with this data and it can be summarised, although not in complete agreement, that the time of becoming an expert teacher is considered to come after five years of teaching.

According to Sternberg (2002), what makes a teacher an expert is their ability to use their knowledge and experience effectively and creatively to solve the problems that they encounter in the school environment. Although certain expert characteristics are shared by many teachers, these may have been achieved by different methods. In other words, there is not just one way to be an expert, but each teacher has got their own way which fits their personality. Coming up with effective solutions and getting things done in the classroom is the key to a teacher's expertise. Each teacher should find their own way to become an expert by capitalising on their strengths and compensating for their weaknesses. It is also suggested by the author that being an expert teacher does not have to happen over time:

Some teachers become experts relatively early in their careers by capitalizing on and learning from both their experience and those of other teachers. Other teachers may have 20 years' experience at the front of the classroom, but they may not have learned and developed as much as they could have (Sternberg 2002: 5).

According to Sternberg (2002), teaching expertise comprises three main attributes: having expert knowledge, being efficient, and having creative insight. Expert teachers are able to solve problems by identifying information that is promising and combining it effectively. They are also able to think about problems on the basis of observing and applying relevant analogies. The result of these processes is that expert teachers are able to come up with both original and appropriate solutions to problems. Although each expert teacher has their own way of being an expert and their personalities and specific gifts are different, all of them "have more knowledge, are generally more efficient and

have more insights than novice teachers. To become an expert teacher, you will need to develop knowledge, efficiency and insights into problems (Sternberg 2002: 19).” These goals are claimed by the author to be achieved through studying educational psychology and other fields related to education and through practice and working next to experienced role models. Developing these three expert attributes helps teachers to show and build on their personal strengths. There may be different skills required from teachers of different grades or subjects. In spite of that, teachers of all grades and subjects need to have these three features to become experts.

2.4.4 Conservative teachers – burn-out syndrome

According to Průcha (2002) it is often stated that the closing phase of teaching career is accompanied and characterised by the so-called burn-out syndrome. It is a phase when professionals lose their interest in their profession, they feel exhausted, practice the same routine, and work without enthusiasm. In teachers we can observe tiredness resulting from teaching, anxiety about contact with parents, frustration about their professional success, a lack of interest in further self-education, aversion to all kinds of pedagogical innovations, etc. However, the author questions the statement that the burn-out syndrome is typical for teachers. Based on not very extensive research on burn-out syndrome of Czech teachers it can be argued that the syndrome is likely to be identified in older teachers, with about 26 or more years of experience. It can lead to the conclusion that the syndrome relates to supposed conservativeness of older teachers. However, this fact is not proved by research.

Kořá (2007) takes a look at teachers as members of society having a social role. A Role is a term that describes the relationship between an individual and their surroundings or society. Roles are described as a set of expected social behaviours that are watched and judged by society. The expectations connected to the role of teacher are diverse. The governing body’s expectations are different from the parents’ expectations and the demands of pupils. A general rule says that if teachers prefer satisfying the needs of one group they can soon come into conflict with another group. In the modern age an individual can experience inner conflict of roles when they feel that playing one role interferes with the needs arising from another role. The awareness of great responsibility, mental demands and material worries can cause states of mental crises in

teachers that can lead to burn-out syndrome as a result of an inner conflict of different roles that teachers play.

The teaching profession nowadays can bring a lot of stress and frustration. Vašutová (2007) describes that teachers, apart from achieving the goals of their lessons, also strive for order and discipline as well as for good relationships in the classroom. However, their original vision of helping pupils to acquire knowledge and skills does not always meet a positive response. Pupils are not interested in learning and gaining experience for their life, which seems to be the result of the influence of today's consumer society and its way of life. Thus, the illusions and pedagogical effort of teachers, who are expected by society to maintain traditional culture and social values, are spoiled. This fact is a source of a substantial amount of stress which in individual teachers may result in burning out. However, there are ways how to prevent frustration, stress and prospective burn out. As it is suggested by the author (Vašutová 2007: 26), teachers should:

- be self-confident and assertive,
- be proud of their profession and be able to argue for its social significance,
- have interests and hobbies taking place outside school,
- have a good background in his or her family and life partner,
- have support from colleagues,
- take part in encouraging anti-stress programmes,
- take part in further educational programmes to improve their professional abilities.

The last paragraph suggests the ways how to cope with stress and frustration that teaching brings. However, it can be concluded that having this set of qualities and living in such conditions that are described by the author might be sufficient for each teacher not only to prevent stress, but also to develop and improve as professionals.

3. MEN IN EDUCATION

The issue of male teachers has been for many years one of the most discussed topics related to education. It is a fact, which is proven in this chapter, that education is strongly feminized and male teachers are very rare mainly in the primary education. Therefore, this chapter explores the possible reasons and consequences of this fact, such as the loss of the profession's prestige or low salaries. This chapter starts by taking a general look at men in society.

3.1 The position of men in society – a gender issue

Education is an integral part of our society. Therefore, if we want to be concerned with the position of men in education, we need to take a closer look at the role of men in society. We live in the 21st century and society has undergone many changes. Nevertheless, one issue still remains to be very topical - the role of men in society compared to the role of women. It is said that the role of a man is to be the breadwinner and earn living while a woman should take care of the house and children. Although this model certainly worked for centuries of social development, nowadays it seems to be rather a simplified view of reality. Does this kind of division of labour still exist? Are the roles of both sexes strictly defined or do they overlap?

The answers could be found by looking at the issue of gender. Kubátová (2010) uses the term gender to describe the cultural and social concept of manhood and womanhood in contrast to the biological conception of the sexes (male and female). It results in two types of identity: sexual (biological) and gender (formed by social rules and as a result of cultural development). Pavlík (in Smetáčková: 2006) describes how gender functions as a principle which structures society. He uses Kimmel's concept of the three Is: identity, interaction and institution. Identity can be found in the concrete cultural and language context which takes part in forming our manhood or womanhood and our position in the society. The term interaction indicates that gender is a relation concept and it stems from interaction. Institutions, such as school, family, job market, etc., reflect, produce and reinforce the gender patterns of a particular society.

Without any doubt, there is a difference in how men and women perceive the world. The question is whether this difference is based on human nature, so it is biological, or if it is a cultural and social construction. Bourdieu (in Valdová: 2000) is of the opinion that the order of our society is formed solely by men and is based on the superiority of men over women. This fact creates the notion that gender is natural and constant. In this context he speaks about symbolic violence, which takes place when the dominated person has no other option than to accept the domination. If women think and perceive on the basis of men's categories, they in fact submit to men without being aware of it. The author further speaks about the division of labour affected by gender. Men are generally thought to be more suitable for all official, public and representative positions. Through the process of socialization they acquire positive virtues like competitiveness and a sense of honour. These virtues are essential for a man's manhood and for fulfilling the image of a man. Women, on the other hand, learn negative virtues such as self-denial, submission and silence.

Furthermore, Bourdieu (ibid) says that we can see these different attitudes already at a young age. The expectations of children vary according to their gender. Boys are given more time and space in discussions, whereas girls are led to acquire those qualities which are seen as appropriate for women. This kind of hierarchy and the experience of the world being divided according to gender may take away women's motivation to act differently than they are expected. It may lead them to acquired helplessness. The situation has begun to change; more women are nowadays able to get higher, better paid positions and also jobs in the public sphere. On the other hand, they abandon house work and bearing children. Nevertheless, as the author emphasizes, even for the women with a degree it is still difficult to reach the positions with the highest level of control.

Finally, Bourdieu (ibid) mentions three principles which influence women's choice. One of them is that the activities suitable for women are those which follow the activities at home (education, care and service). This could be one of the reasons why there are more women than men in education. Along with some other factors (such as salary or social status) it could cause a lack of interest in teaching for men.

3.2 Feminization of the teaching profession

A widely discussed issue concerning education in the Czech Republic is that women form the majority of all teachers. Průcha (1997), on the basis of an international survey, states that the Czech Republic ranks among countries with the highest rate of feminization in education. According to a survey conducted by Martinec (2009) there are five times more women than men among teachers at elementary schools in the Czech Republic. The situation is not different either in the UK or the USA. Paton (2010) states that the number of men at British primary schools reaches 12 per cent of all teachers. In the USA according to the National Schools and Staffing Survey carried out in 2003, men make up 16 per cent of all primary teachers (Cox: 2008).

This is not a very favourable state which may be the result of the low salary level of Czech teachers. This could also relate to lower level of teachers' motivation, departure of the most skilled teachers to different sectors, and low attractiveness of the profession for the pedagogical faculty graduates. In addition, a lower social status of the teachers' occupation discourages men from working in education. The survey conducted by Martinec (2009) says that the number of women in education over the past few years has stayed more or less the same.

Průcha (1997) adds two more possible reasons explaining this phenomenon. One of them is connected with the division of labour. In Czech society different professions are rather distinctively divided according to gender. It means that there are "male professions" and "female professions". Teaching, especially at elementary and high schools, is generally assumed to be the latter case. The other reason stated by Průcha is that the study programmes at pedagogical faculties in the Czech Republic are relatively less difficult than in other fields. Although there is no research evidence to prove this, it is in accordance with the public opinion. Sociologist Havlík (in Průcha: 1997) claims that many students regard the study of teaching as "an easier alternative" in case they are not accepted to study at a more attractive school.

The structure of applicants and graduates from the pedagogical faculties may indicate another reason for this state. Kleňhová (2009) says that between years 2006 and

2008 women formed three quarters of both applicants and graduates from pedagogical faculties. Moreover, if we compare these numbers to those showing that women form the majority of teachers especially at elementary schools, we will see evidence that only a part of the male graduates then choose the career of a teacher. They then use the gained expert knowledge to work in different fields, which are better paid or have higher social status. Gabriel (2009) states that The Czech Ministry of Education realizes this problem and tries to solve it by taking different steps to bring more men into the profession. One of them is the effort to raise the teachers' salaries. It could make teaching more attractive and also raise the social status of the profession.

3.3 Possible reasons for the lack of male teachers

One of the reasons why men do not choose the teaching profession might seem to be the social status of teachers and the low prestige of the profession. This notion springs from the popular belief of the general public. However, it should also be said that many of these conjectures come to life with the contribution of teachers themselves. As Kořá (2007) emphasizes, some of the myths about the loss of prestige have been present for several generations, often originating from inaccurate and undifferentiated estimations of teachers' own positions and potentials. Helšusová (in Smetáčková: 2006) states that one of the important factors that lowers the teachers' prestige in the eyes of teachers themselves is the feeling of deficient financial reward.

On the contrary, an opinion poll carried out by sociologist Červenka (2004) shows the opposite findings regarding prestige. A teacher at elementary school ranked as the fourth most valued profession. According to the polls in the preceding years the situation was not different even in 1996, 1999 and 2001. This is clear evidence of how the public appreciates the teaching profession. Helšusová (in Smetáčková: 2006) assumes that the prestige is constituted by the notion of "the service to the public", which is fulfilled by teachers, and also by need of required qualification. She further mentions the fact that teaching is often perceived as a "mission" which may also have influenced the ranking in the poll.

The perception of teaching as a mission comes from the past when teaching was considered a profession regarded as a service to the public. However, in the 20th century teaching in the Czech Republic went through a process of losing professional status which resulted in the concept of teaching as a semi-profession. One of the main characteristics of semi-professions is the high representation of women. Some authors note that the growing number of women causes the decline of the professions' prestige and especially the financial reward (Helšusová in Smetáčková: 2006). This assumption leads to a vicious circle. Men reject to become teachers mainly because of the financial aspect and low prestige of the profession, but these aspects can be improved only if more men come to the profession.

On the other hand, Kořa (2007) is of a different opinion on this issue. He admits that when women, who played a minor role in society in the past, started to do a job typical for men they raised their social prestige, but at the same time the prestige of the job decreased. Nevertheless, he believes that this is a phenomenon of the past and nowadays it only reflects a continuing bias against women and their professional abilities. Surprisingly, this bias is shared not only by men but by some women as well. Kořa quotes female teachers and head teachers who say that it is necessary to increase the salaries for teachers in order to prevent men from leaving education. However, if we compare the salaries of men and women in most professions in the Czech Republic, we find out that there are still considerable differences. Therefore the argumentation with the "masculine element" seems to be a mixture of topical realism with traditional bias.

The issue of teachers' salaries seems to be one of the crucial aspects of the decision of many men whether to choose a teaching job or not. According to Kořa (2007), today's average level of teachers' salaries dangerously ranks at the national average salary rate. In the period of political transformation after 1989 the teachers' salaries even dropped under the average level, which is considered a European rarity. This happened even though education was one of the former government's priorities. Blížkovský, Kučerová and Kurelová (2000) describe the situation in Czech education after the Velvet revolution. They are of the opinion that the care for education, working conditions, professional growth and the social status of teachers belong to one of the most neglected aspects of development after the year 1989.

The problems of Czech education are interconnected. We can see it in the example of high feminization of the profession, which is probably the result of another problem – the low rate of teachers' salaries. According to Martinec (2009) remuneration of teachers is considered to be one of the most significant problems of Czech education. A change of legislation, currently being prepared by the government, should ensure that the teachers' income will be based not only on the number of years of practice, but also on the quality of their work and on their willingness to attend courses for further education to raise their qualification. Nevertheless, the reality of recent years has been rather different. In the monitored period between the years 2005 and 2008 not only did the salaries of elementary teachers not reach the desired amount of 130% of average salary rate, but they lowered during the three years. In 2005 they reached 111%, whereas in 2008 only 104% of the national average salary.

This statement leads inevitably again to the phenomenon of feminization of Czech education. Průcha (1997) assumes that the salary rate in education is so low that in the long term perspective it is not attractive for men, but good enough for women especially as a complementary family income. Also, as many sociological surveys prove, women with university degrees and teachers' qualifications often leave the field of education for better paid positions. It is clear that the level of teachers' salaries has been a severe problem for education in general.

Kot'a (2007) also raises another rather "hidden" issue connected with the prestige of the teaching profession, an escalating number of unqualified teachers. It is a fact that there are teachers who have been teaching for decades without a university degree and pedagogical and psychological knowledge gained in the course of teacher training. It was estimated that in recent years there were about 3500 unqualified teachers working in Czech schools. Vašutová (2007) speaks about the lack of qualified subject teachers and mentions the fact that the structure of qualification of teaching staffs does not entirely meet the demands of schools. The extent of this problem varies in different regions and localities. The reasons are the departures of teachers to other professions usually to receive a higher salary or as a result of cancellation of classes or even schools caused by an insufficient number of pupils. The freed places are usually filled with retired teachers or even with unqualified workers. The professional experience also indicates that teachers often face the problem that their two-subject qualification does

not suffice to work full time. Therefore, to reach a full teaching load they teach also those subjects in which they are not qualified.

3.4 Possible consequences of the lack of male teachers

At this point we could stop to think about the role of men in the process of the upbringing and education of children. A possible parallel can be found in the family environment – the role of a male teacher can be compared to the role of a father. The website MenTeach (2006) brings information about the change in gender roles of Norwegian fathers. Since 1993 it has been possible for them to go on paternal leave in order to strengthen the relationship between fathers and their children. In 1998 the number of men who took parental leave reached 80% and there was hope that this figure would grow. This phenomenon can be observed in other countries as well, although it is not everywhere supported by appropriate legislation. However, it is a clear sign that a father's active involvement in childcare is very desirable. The Norwegian Ministry of Children and Family Affairs demonstrated their concern about gender equality in childcare. They came up with a plan whose aim was to ensure that by 2001 men would make up 20% of the staff working in childcare.

In the suggested parallel we can say that the active involvement of men in education and upbringing of children at school is highly desirable. The important point is the role of a man in the process of a child's socialization and role-acquiring. Průcha (1997) assumes that the disproportionate number of female teachers at elementary schools has a negative impact on the social and mental development of young people. He states that in some elementary schools pupils practically do not encounter any male teachers.

As it was already implied, children are greatly influenced by teachers at the time when basic processes of socialization and construction of gender roles take place. Helšusová (in Smetáčková: 2006) describes this situation and she further muses that most children spend this time entirely under the influence of women. This fact cannot be ignored. However, its impact is seen in different ways. On the one hand, there is satisfaction about it, emphasizing the qualities of women as sensitive, patient and

understanding caretakers. On the other hand, the presence of men might cause the increase of heterogeneity in the educational processes, which would be very beneficial for children. It would give children a possibility to see and perceive a variety of social positions and life experience, which in today's society most men and women have.

At this point we could go back to the issue of the role of a father and to a man's active involvement in the upbringing of their own children. As Helšusová (ibid) states, home upbringing and education of children is in the majority of cases provided by women-mothers. Then children enter the school environment where, at an early stage, they are exposed to the influence of women-teachers. In this manner children may lack the examples of how male social roles are constructed or perhaps they might become something strange or mysterious for children.

Helšusová (in Smetáčková: 2006) also speaks about the practical effects of feminization of education. In the everyday working activity the members of the teaching staff usually have to cope with rather a unified environment as for gender representation. This can bring a number of disadvantages. Obvious disproportion of feminine and masculine elements in the working environment can cause a certain kind of exhaustion, a routine in the approach to work or some disagreements in communication or working arguments. Mutual expectations and interaction between female and male teachers can be affected by gender. Female teachers are, under the influence of stereotypes, often treated with a certain kind of contempt. Male teachers can be seen as strange and different doing a "female" job. These feelings can be even stronger when males do not strive for leading positions.

On the whole, it can be concluded that there are various indicators suggesting that increased presence of men in education is very desirable. Firstly, it would benefit pupils' process of socialization and role acquisition. Secondly, it might raise the social status of the teaching profession which might result in increasing the salary level of teachers and consequently in the higher interest of men in the profession. Lastly, it would create a natural balance in teaching staffs and thus generally benefit the school environment.

4. A TEACHER OF FOREIGN LANGUAGES

This chapter takes a closer look at a specific group of experts. The expectations and requirements placed on teachers of foreign languages compared with other teachers are different. Foreign language teachers have to master their subject before they can start teaching it. They also use different methods of instruction. Therefore, the exploration of this group of specialists might be beneficial and influential for teachers in general.

Betáková (2006) compares the situation of teachers of foreign languages with teachers of other subjects. Language teachers are considered a different type of teacher since the subject they teach is not only a goal of their work, but also their teaching instrument. They teach language knowledge and skills by means of the actual language. The subject matter of language lessons is not strictly defined as it is with other subjects such as science or history. Therefore, the goal is not merely to teach the theory of the language, but pupils should be also able to use it in practice. It means that they should be able to understand the grammar of the particular language in both its written and spoken form, but also to use it correctly in both forms. A significant role in mastering a foreign language, apart from acquiring necessary knowledge, is also played by skills. According to the author, a language teacher should possess four types of knowledge and skills:

- language proficiency – to the extent that is needed to conduct classes effectively³
- knowledge of the methods of language teaching
- knowledge of the learning styles of pupils
- awareness of the culture of countries where the target language is spoken

Ur (in Richards and Renandya: 2005) focuses on English teachers as professionals and contrasts the notion of professionalism with other concepts such as lay, amateur, technician, and academic. The comparison of the professional and the technician raises

³ Betáková (2006) states that some experts are of the opinion that a teacher's use of the target language should be flawless. The author, nevertheless, does not believe that this is possible considering the fact that teachers are not native speakers of the target language. However, teachers must not make mistakes in the subject matter that they want to teach to pupils. A teacher's competence in the target language can be defined as the ability to understand it in its written and spoken form and to speak and write in the language.

an interesting point which defines the professional competence of a language teacher. It describes native speakers of English as “technicians” who are skilled in speaking English. They are contrasted with teachers of English who, apart from speaking the language at an expert level, also have to be able to explain how it works and why and to convey the meanings and relations of its different aspects to the students.

Pettis (in Richards and Renandya: 2005) believes that the key role of foreign language teachers is to encourage the development of communicative competence in their students. The author (2005: 394) paraphrases and combines different definitions of communicative competence. It is “the ability to communicate and understand messages across linguistic and cultural boundaries.” It is also thought to include other competences, such as linguistic, discourse, strategic and sociolinguistic competence. Foreign language teachers, in order to be able to achieve the goal of developing communicative competence in their students, should have the requisite principles, knowledge and skills. These three qualities should be in balance as each of them is equally important.

Furthermore, Pettis (ibid) argues that the professional needs and interests of teachers should change and evolve in the course of time in relation to their growing experience. This statement is based on research findings which say that novice teachers tend to be concerned with the contents of the subject matter, while expert teachers focus more on the questions “How to teach?” and “Why?” Finally, the author emphasises the importance of personal commitment to professional development. In other words, teachers should search for every possible opportunity to reinforce any of the three aspects that make a foreign language teacher a professional. As it is put by the author (2005: 396), “knowledge and principles without skill or, conversely, skill without knowledge or principles, are professionally unacceptable states.”

Betáková (2006) points out that the discourse skills of a foreign language teacher relate to the language of games, rhymes, songs, riddles, dramatisations, fairy-tales, and stories. Furthermore, the author introduces the conclusion of the Council of Europe which suggests that teachers have and further develop communicative skills in target language allowing them to communicate both within and outside the classroom. They should be able to read and understand texts in all types of media, as well as to manage

personal communication face-to-face. The discourse skills are used by foreign language teachers in the classroom on the daily basis. The author (2006: 7-8) summarises them as follows:

- exposition of the subject matter and work instructions
- ability to use the language at a simplified level that is comprehensible for pupils
- encouragement of communication in the target language using gestures, facial expressions, etc.
- asking questions and helping pupils to answer them, demonstrating, and explaining
- evaluation – praising, correcting, or criticism
- classroom management

Betáková (ibid) is of the opinion that the quality of teacher's speech is one of the most important factors of effective education in general and in foreign language education this fact is twice as valid. Therefore foreign language teachers are generally required to be able to use the target language in authentic situations to express their emotions and attitudes, and use the natural form of language which includes all its appropriate attributes. Furthermore, teachers should be aware of and able to apply communication strategies, such as paraphrasing, asking comprehension questions, etc. Foreign language teachers should serve as role models for their pupils, thus, it is necessary for them to have proper pronunciation and use stress and intonation correctly.

Betáková (ibid) furthermore states that the quality of speech of teachers who are non-native speakers is obviously lower compared with native speakers of the target language. That usually places a high priority on profound language knowledge for non-native speaker teachers. By acceptance and application of the communicative language teaching method the need for high language standard of teachers was emphasized even more. In this method the language lessons are conducted in the target language, i.e. the language is the teachers' instrument as well as the aim of lessons. Pupils learn through comprehensible input, which is the language that is used by the teacher and that the pupils are able to understand. Therefore there is a strong need for communication skills and lesson management in the target language being a part of the preparation of teacher trainees.

According to Scrivener (2005), one of the means that can promote learning is creating a positive classroom atmosphere. It is no doubt a task for the teacher and therefore it can be regarded as another aspect of a professional teacher of foreign languages. The author introduces three essential teacher characteristics, suggested by the American psychologist Carl Rogers. They are respect, empathy, and authenticity. These three qualities of a teacher are likely to reinforce and deepen the relationships within the classroom, improve communication between students, create a positive and supportive classroom atmosphere, minimise students' fear of taking risks and facing challenges, and give them more and more responsibility for their own learning. In relation to these qualities, the importance of "rapport" between teachers and their students is brought to light:

Although there are some practical techniques you can learn to improve your communication with others, real rapport is something more substantial than a technique that you can mimic. It is not something you do to other people. It is you and your moment-by-moment relationship with other human beings.

(p. 24)

By saying that, the author emphasizes the teachers' need for having genuine intentions and to clearly define their feelings and attitudes towards their students.

In relation to students' involvement in lessons and the main focus of teachers Scrivener (ibid) introduces three categories of teaching styles: the explainer, the involver and the enabler:

- The explainers know their subject matter very well, but not so much the methods of teaching. They convey the information to students mainly through explaining, the students listen and rarely speak; mostly they are not personally involved.
- The involvers are, apart from knowing the subject matter, also familiar with teaching methodology. The teacher possesses many techniques of teaching about the subject matter – explaining is only one of them. While students are actively involved in their classes, teachers still maintain control over the classroom.

- The enablers are characterised by sharing control with their students and sharing or negotiating decisions made in the classroom. In their eyes, their job is to create a stimulating environment which leads students to learn for themselves. They strive for promoting autonomous learning in their students. The subject matter and methodology are both well known to these teachers. They go one step further – they consider the feelings and thinking of individuals and groups within their classroom while planning their lessons and creating effective classroom relationships. Their own personality and attitudes are important aspects for promoting this type of learning.

Autonomous learning is also addressed by Ries and Zajícová (in Ries and Kollárová: 2004). They suggest that learning a foreign language cannot be limited only to learning at school. Students need to acquire knowledge of different learning styles, ways of practising and maintaining the language competence. In other words, students should learn how to learn. Therefore, the important role of teachers is to mediate these abilities and knowledge to their students. Teachers are supposed to apply learning strategies in their lessons and ensure their long-term effect on students. It includes creating conditions and opportunities for learning, making resources available, creating ways of students learning together, and offering stimuli. The authors suggest that there are two ways of applying learning strategies – deliberate and unintentional. When learning strategies are used unintentionally pupils might not be aware of them and they might not be able to use the strategies purposefully. However, they are creating strategic awareness subconsciously. Deliberate strategic learning is based on occasional talks about ways of learning or learning habits, collective planning, setting goals and evaluating, describing procedures for working with text, practising grammar, and new vocabulary acquisition or communication.

Many of the methods summarized in this chapter, e.g. bringing students to autonomous learning and introducing them to learning strategies, can be used equally successfully by teachers of other subjects. The foreign language teachers' approach to their subject and their pupils suggested in this chapter could provide an inspiration for teachers in general.

PRACTICAL PART

5. THE RESEARCH PROJECT

5.1 The aims of the research

The general aim of the research is to interview male teachers in different phases of their careers in order to explore and describe the aspects that affect the process of becoming a teacher. The respondents were asked about the factors that influenced their choice to become a teacher, their university training, and the beginning of their teaching. Special attention was paid to their initial ideals and the development of their personality at the early stage of their teaching. Moreover, the respondents were asked to discuss different issues of teaching, such as the physical and mental demands, and further self-education. They also expressed their views about personality, its influence on pupils, and whether “an ideal teacher” existed. Finally, it was examined whether the process of becoming a teacher is in any way determined by being a male.

5.2 The method and the respondents

To obtain the needed data I carried out structured interviews with five different male teachers. The respondents were asked questions which were prepared in advance and these were complemented by spontaneous additional questions. The interviews were recorded and transcribed. The full texts are available in the attachments.

Two of the five interviewed teachers were novice teachers with less than two years of experience, two were expert teachers with more than ten years’ experience, and one was an expert with forty years’ teaching experience. **Jan** (25) is a student of primary education and English at a pedagogical faculty in his final year, who has recently become a class teacher in the second grade. He has taught for half a year. He comes from a family with a teaching tradition, since both his mother and grandmother are teachers. **Petr** (25) teaches Czech language and music from the sixth to the ninth grade. He graduated from a pedagogical faculty and started teaching a year and a half ago. His

father was also a teacher. **Martin** (35) is a class teacher in the eighth grade and an assistant of a headmaster at a Waldorf school, where he has taught his entire career, i.e. for thirteen years. He is a philosophical faculty graduate. **Michal** (34) comes from a family where teaching has a deep-rooted tradition. Both his parents and also his grandparents were teachers. His father, Ladislav, is also one of the respondents. Michal is a primary class teacher with twelve years' experience. **Ladislav** (63), with forty years of practice, ranks as the most experienced teacher among the respondents. He is an assistant of a headmaster and in the past nine years he has been teaching music to classes six to nine. Before that he was a primary class teacher and from 1991 to 1992 he was my class teacher in the first and second grades. In the early 1990s he incorporated different alternative methods into his teaching, such as education through games and learning letters of the alphabet through narrating short stories which he wrote and also published⁴. Teaching has a long tradition in his family as both his parents were teachers.

⁴ HORNÍK, L., VEBROVÁ, A. *Písmenkové pohádky*. Praha: Pansofia 1993. ISBN 80-85804-02-6

6. INTERVIEWS WITH TEACHERS

6.1 Becoming a teacher

In the first part of the interview the respondents were asked about the factors that influenced their choice of the teaching career. Furthermore, they addressed the issues related to their university education. Finally, they were asked to reflect on the changes that occurred in the initial phase of their teaching.

6.1.1 Influences and reasons

The initial part of the interview focused on influences and reasons for becoming a teacher and the individual paths of the respondents to the teaching profession. Generally, we can say that all the respondents' decision to become a teacher was made at an early age and that their attitudes towards teaching and education in general were moulded already at elementary school. The teachers whom the respondents experienced as pupils turned out to play a very significant role in forming their attitudes, opinions and even the basics of their teaching styles. Michal speaks about his primary school experience:

Na to povolání jsem se díval už ze školní lavice na prvním stupni, kdy jsem pozoroval paní učitelku, která řešila různé situace, které ve třídě nastávaly a já jsem si už tenkrát říkal, jak bych to asi řešil já, nebo co by bylo lepší řešení, nebo jestli to dělá paní učitelka dobře.

Michal concludes that to a large extent his teachers, their attitudes, teaching styles, ways of solving problems etc., had an undeniable impact on what kind of teacher he is now. In his own teaching practice he imitates his elementary teachers and avoids approaches and behaviours he considered inappropriate:

Když se ohlédnu na ty kantory, které jsem za svou školní docházku zažil, tak mě určitě ovlivnili, určitě na ně vzpomínám, vzpomínám si na různé metody, které používali, nebo jak reagovali v různých situacích a pokouším se napodobit to, co si myslím, že bylo dobré a nebo se něčeho z toho vyvarovat.

Vnímal jsem to, co dělají dobře nebo špatně, kriticky, ale neuměl jsem to popsat, neměl jsem ty zkušenosti. Teď při mé praxi si na ty situace vzpomínám a sám už si to umím rozebrat, jestli to bylo tenkrát dobře nebo špatně, jestli já se tak mám nebo nemám chovat a co dobrého nebo špatného si z toho můžu vzít.

Martin describes how his primary teachers influenced his perception of teaching not through the methods that they used, but via their personal involvement in teaching, enthusiasm and positive relationship and attitudes towards pupils and teaching:

My jsme měli na prvním stupni dvě výborné paní učitelky a v páté třídě jsme dostali za třídní mladou paní učitelku, která byla nadšená do učení; měli jsme ji sice na matematiku, což není pro spoustu dětí úplně jednoduchý předmět, ale ona nás dokázala strhnout jako třídu – chodila s námi o sobotách na výlety, zavedla nám třídní kroniku, dělala s námi spoustu akcí.

... pak jsem si i v dalším studiu, třeba na střední škole, všímal učitelů, kteří dělají trošku víc pro své žáky, ne jenom že si odučí a jdou pryč.

Jan remembers his teacher from the fifth class. Although he does not recollect any details of methods that the teacher used, he clearly remembers the feelings of sympathy that the teacher evoked in him. The reasons for the sympathy were rooted in the personality of the teacher – Jan describes him as a charismatic man who was always fair and who represented a model of a right and exemplary person. Further, Jan states that this teacher influenced him to such extent that he desires to achieve his qualities. For Jan the way of teaching represented by the mentioned teacher is also the key to successful learning of his pupils:

Vesměs bych pro ně (své žáky) chtěl být takový, jako byl pro mě ten učitel z páté třídy, vědět, že když si třeba doma vzpomenu na pana učitele, tak řeknou, že pan učitel je fajn a je pro ně třeba něco jako třetí rodič.

Tohle cítím hlavně co se týče sociální stránky učení. A jako druhotný efekt by potom mělo nastat to, že když si ty děti člověk získá, bude jim pak moct předávat znalosti. Ony k vám prostě musejí vzhlížet jako k člověku, kterému věří, že takhle je to správné, takhle je to pravda, tohle se mají naučit, to se jim bude hodit do života. Pak už z toho pramení to, že ony se to učit chtějí. Nezáleží na tom, jak je dítě inteligentní, záleží, jak ho člověk zaujme.

In my opinion, the most tangible evidence of how primary teachers influence their pupils can be drawn from the case of Ladislav. He speaks about his teacher from the first class who was in his eyes a perfect and wonderful man, and who played one of the key roles in making the decision to become a teacher:

Do smrti nezapomenu na pana řídícího v první třídě – úžasný člověk, skvělý. Já si od něj pamatuji ne jen to, co nás měl naučit – samozřejmě sčítat, odčítat, číst a psát – ale já si pamatuji jeho hodiny, do dneška si je dokážu vybavit, vidím je před sebou. A to mě možná vedlo k tomu, že jsem chtěl pracovat s těmi menšími dětmi, proto jsem taky šel na ten první stupeň.

Another aspect that influences the decision to become a teacher is family background (cf. chapter 2.4.1). Jan, Michal and Ladislav on the topic of choosing the career of a teacher all stress the importance of the fact that one or more members of their close family were teachers. Ladislav and Michal both add that their decision concerning the choice of teaching career was made at a very early age and in both cases was rather strong:

Táta byl kantor, matka taky pracovala ve školství, takže mě to od malička zajímalo a už jako dítě jsem s tátou dělal přípravy, už na prvním stupni. Když jsem se naučil číst a psát, tak jsem tátovi opravoval testy, a tak dále, takže jsem někdy asi ve třetí třídě prohlásil, že budu učitel a od té doby jsem to nikdy nezměnil.
(Ladislav)

Finally, there is one more aspect explaining the choice of a teaching career. The desire to work with children can be felt in many cases already at young age and is usually represented by participation in different activities whose purpose is childcare in various forms. Martin, Michal and Petr all speak either about taking part in summer camps and being group leaders or leading various clubs or groups of children (e.g. Scouts). Their teaching style and attitudes towards children and education might have started to develop already at this “prenatal” stage of their teaching career:

Kromě toho, o čem už jsem mluvil, jsem také nabýval zkušeností na letních táborech, kde jsem dělal vedoucího. Takže už tam jsem pracoval s dětmi, vedl

jsem skautský oddíl. Tam jsem si taky zkoušel různé modelové situace, jak je řešit s kluky, hádky mezi kluky atd. Přes rok jsem dělal vedoucího skautské družiny, kde jsem vedl skupinu dětí. Tam ty zkušenosti začali tak nějak nabývat.

(Michal)

Tak já jsem to chtěl dělat od dětství, od páté třídy. Bavila mě práce s dětmi, měli jsme i dětský oddíl – Ligu lesní moudrosti – takže už od nějakých patnácti jsem vedl i dětský oddíl a směřoval jsem postupně k tomu, že chci učit.

(Martin)

6.1.2 University teacher training

Regarding university teacher training there is a general agreement among all the respondents (with the exception of Martin) – university teacher training was not sufficient and did not satisfactorily prepare them to enter the profession. They particularly emphasize the lack of teaching practice. This statement confirms the argument of the American pedagogical psychologist Berliner (cf. chapter 1.3) who calls for deliberate practice to be an essential part of teacher education. Another complaint of the respondents was related to the differences in the approach of university teachers and the fact that there was no control over it. Finally, a criticism of the preparation as being too academic also occurs.

Martin is the only respondent who did not graduate from a pedagogical faculty – he studied pedagogy at a philosophical faculty. In the interview he compares both types of education and reveals some interesting differences:

Všichni kamarádi, kteří studovali pedagogickou fakultu, mě zrazovali, abych hlavně nešel na pedák, že ta škola ubíjí tu chuť učit a já jsem si nakonec vybral trochu složitější cestu přes pedagogiku na filozofické fakultě.

Je pravda, že když jsme probírali co třeba s didaktiky nebo z alternativních způsobů vyučování děláme na filozofické fakultě a jakým způsobem jsou vedené semináře, tak občas ti kamarádi (z pedagogické fakulty) koukali s otevřenou pusou, že to je mnohem zajímavější a živější.

Furthermore, Martin mentions the complaints of his friends who studied at pedagogical faculty that they had to learn great amounts of expert knowledge without learning how to convey the information to pupils. This corresponds with the experience of Ladislav who believes that teacher training at university was lacking in methodology and didactics of individual subjects. He remembers the way how teachers were educated at the time when his father was a teacher – it was secondary education, but according to Ladislav, the teachers who were trained at these schools became perfect professionals having excellent methodological knowledge. In the course of time the tertiary sector became responsible for training teachers. This very fact might be “the root of all evil”. The preparation of future teachers became perhaps too academic and more emphasis was placed on expert knowledge at the expense of teaching practice, methodology and didactics. Martin asserts that it is extremely difficult to form the personalities of future teachers and equip them not only with subject knowledge but also pedagogical skills. He also proposes that only those university teachers who are in close contact with real teaching at schools can truly benefit the trainees:

Postupně jsem zjistil, že to (vzdělávání učitelů) je hrozně důležité pro formování osobnosti učitele, pro to, aby věděl, jak pracovat s informacemi, jak pracovat s dětmi, s rodiči, aby nebyl jen naučená kniha, ale aby získával i ty pedagogické dovednosti. To si myslím, že je nejvíc potřeba a zároveň to nejvíc v tom vzdělání chybí. Já si myslím, že ona se z toho strašně těžko dělá věda. Je daleko snazší udělat z toho studijní obor postavený na vědomostech a daleko těžší je formovat ty budoucí učitele osobnostně.

...daleko víc, i na té vysoké škole, může studentům dát ten přednášející nebo vyučující, který má kontakt s praxí. Ten, kdo je jenom na té fakultě a chodí z jedné přednášky do druhé a publikuje a sbírá akademické tituly, tak často těm studentům nemá co předat, protože to kolikrát nekoresponduje s praxí.

Jan also expresses his discontent with the differences in the approach of different university teachers and unacceptable disparities in their requirements:

Taky mi tam trochu vadilo to, jak benevolentně bylo tolerované to, jak nás ti profesori všechny ty předměty učili. Každý si to učil úplně po svém – někdo po nás nechtěl nic, někdo po nás chtěl všechno.

All respondents commented on the state of current university preparation likewise – they all called for a change. The most substantial problem seems to be the absence of contact with teaching practice and inability to solve practical problems as a result of that. According to the reactions of the respondents, novice teachers usually suffer hardship as part of initiation into teaching. The question is whether it is entirely the fault of the system of teacher training. Michal remembers his concern about this situation and states that it was a subject of discussion among his peers. Now he reflects on the current situation and offers an interesting suggestion:

...ted' se možná přikláním k tomu, mít na té vysoké škole takový nultý ročník, kde by bylo nejvíc praxe. Představoval bych si to tak, že do určité třídy by byl k paní učitelce přidělen jeden student, který by tam působil jako asistent. Za prvé by to byla vynikající pomoc pro učitele, který má ve třídě 28 žáků a nemůže to stíhat a individuální přístup jde do háje a za druhé by to byla úžasná praxe pro toho studenta.

However, contrary to this argument stands another belief of Michal that the ability to work with children cannot be learnt but it has to be based on certain capacities of a person. Ladislav supports this notion and speaks about his colleagues who came to the school where he taught as fresh graduates. They were, according to him, excellent teachers, but not by virtue of teacher training, but because it was “within them” – they had natural ability to work with children. This conclusion still leaves open the topic of capacities for teaching. The question whether a person has to be born to be a teacher or whether everybody can become a teacher through deliberate practice, as it is claimed by Berliner (cf. chapter 1.3), remains unanswered. However, there is no doubt that even teacher trainees with innate mental capacities to be good teachers would only benefit from more practice as part of their training.

6.1.3 Initial ideals and personality and professional development

This part of the interview is focused on the initial phase of the respondents' teaching career. They were asked about the ideals that they had brought with them to the start of their teaching and whether they were able to keep them or were forced to change them. They were also asked to reflect on professional and personality changes that occurred in

the course of time and experience, i.e. how, if at all, they changed their attitudes, points of view, personal qualities, and finally what their approach to further self-education is.

As far as ideals are concerned, there is an interesting difference between what the less experienced teachers Jan and Petr say and what the experience of the expert teachers Michal and Ladislav is. Both Jan and Petr mention not having any high ideals about teaching – in Petr’s case it was a deliberate decision to have no ideals:

Bránil jsem se veškerým ideálům, abych pak nebyl zklamáný. Doufal jsem, že mi to půjde, ale to bylo vše, jinak jsem se veškerým ideálům bránil, protože čím větší ideály máte, když jdete do praxe, tím větší zklamání pak zažijete (smích).

Jan, on the other hand, describes his situation in a slightly different way:

Myslím si, že když člověk nastoupí do praxe a vyloženě úplně začíná, tak první, nad čím přemýšlí, nejsou ideály, to, jak by to chtěl dělat, ale spíš jak to přežít, jak to zvládnout hlavně bez vlastní újmy. Ale v poslední době si říkám, že pokud u té práce zůstanu, tak mám určité ideály, že bych to chtěl dělat jinak. A ty ideály jsou prostě v tom navázat s těmi dětmi dobrý vztah, mít dobrý pocit z té interakce.

The experienced teachers Michal and Ladislav look at their initial ideals after many years’ experience of teaching. They both speak about having very high ideals and very positive feelings towards teaching and children. However, both teachers were forced to abandon them to a certain extent. Michal faced the reality of badly-behaved and underachieving children (cf. chapter 2.4). Ladislav had to modify his teaching according to the expectations of the former regime, which basically did not allow any teachers’ personal ideals. Nevertheless, after the revolution he suddenly enjoyed great creative freedom:

Bylo to dané možnostmi, protože po revoluci se ty možnosti otevřely – před tím to nešlo. Před tím to bylo jednoznačně dané – byly jasné osnovy, jasné metodické postupy, po kterých se šlo. A když člověk vybočil z řady, tak ho tam velmi často vrátili zpátky. A ani nebyla inspirace, ani nebyly myšlenky na to nějak něco výrazně měnit. Člověk se snažil tu práci dělat s dětmi hezky a dobře, ale v určitém koridoru. No a teď najednou se ten koridor uvolnil, ten prostor najednou byl a

člověk do toho mohl dát nějakou svoji invenci a vymýšlet něco, co ještě nebylo, no a tak jsem vymýšlel.

(Ladislav)

On the contrary, Martin is the only respondent who mentions no necessity to abandon or even modify his initial ideals about teaching. He gives credit for that to his encounter with Waldorf pedagogy very early in his teaching career – his ideals corresponded with the ideals of Waldorf pedagogy. One reason why he became a Waldorf teacher was to preserve his ideals about teaching. He underlines this notion by saying that:

Nezapomenu na jeden rozhovor se svojí učitelkou ze základní školy, kterou jsme měli na češtinu v osmé třídě. Ona mě potkala, když už jsem asi dva roky učil a ptala se mě: „Tak jak je?“ Já si ji pamatuji z té osmé třídy, když začínala, jak byla nadšená a dělala s námi spoustu věcí. Já jsem říkal, že úplně skvěle, že jsem nadšený z toho, jak fungují děti, rodiče, jak to funguje ve škole, jak se hezky pracuje a ona říká: „Počkej za deset let...“ Já jsem hrozně rád, že to mám za deset let pořád stejně.

The fundamental aspect of education or childcare is the personality of the teacher or caretaker. Therefore, the respondents were asked to reflect on any changes of their personality and also attitudes towards school, teaching and children related to practising the teaching profession. For the respondents this was not an easy question. It seems to be caused by the fact that they have never thought about this aspect of their profession. The extent of experience seems to be essential – the less experienced novice teachers Petr and Jan seemingly cannot observe any substantial changes in neither of the aspects since the time they have spent by teaching is too short. In spite of that they both identify certain changes in behaviour – Petr became more serious and Jan realized the responsibility of being a role model for children and the consequent need to cultivate his behaviour:

No, já jsem se asi změnil, kamarád mi jednou asi po tři čtvrtě roce učení řekl, že jsem hrozně zvažněl. Asi je to pravda, když to říká, ale já se snažím o to být co nejméně učitelem v osobním životě. Bráním se tomu všemi možnými prostředky.

V praxi jako učitel se měním pořád, tady ten vývoj jde rychle, tady v tom mladém věku. Člověk se učí a mění se z hodiny na hodinu.

(Petr)

I za tu chvíli (učení) jsem si prostě uvědomil, že pokud chci být učitelem, tak musím jít příkladem, a to asi nejen ve třídě, ale i v životě – prostě začít se chovat trochu kultivovaně.

Myslím si, že to učitelství člověku pomůže uvědomit si, které věci jsou důležité, protože se snaží je těm dětem vštípit tak, že o nich sám přemýšlí. Osobnostní změnu si uvědomuji jenom v tomhle směru. Samozřejmě své osobnostní rysy mám nějak pořád stejné, ale snažím se být v nějakých věcech lepší a trochu to vybrušovat.

(Jan)

Michal sees the change mainly in the practical aspects of the profession. He emphasizes the role of experience by saying that novice teachers generally think about how to solve problems and situations that are new for them and that the practice and experience gained during the years of teaching helps them distinctively in this respect. He sees his personal changes in developing a certain way of expressing things in order to be comprehensible for children and in creating many practical aids to support his teaching.

Ladislav looks back at the beginning of his career and compares two different school environments that he experienced and the related changes in attitudes. The first case was a small village school where everybody knew each other very well and the other case was a big town school where the environment was basically anonymous:

Začne se také trochu měnit vztah k těm žákům. Moje první zkušenosti byly na vesnici, kde tedy je to úplně o něčem jiném. Tam se všichni ti lidé znají, děti člověk zná včetně rodin a kolik mají slevic a podobně, takže ten vztah je tam úplně jiný, takový sousedský. Pak když jsem přišel na v podstatě anonymní obrovskou městskou školu, tak to bylo zase úplně něco jiného. Tam bych použil dialog (učitele a žáka) z jednoho Svěrákova filmu: „Ty mě nezdravíš?“ „Vždyť už mě neučíte, ne?“ Takže k tomuhle člověk dospěje a pak se tak nějak tříská od zdi ke zdi v tom svém postoji k žákům.

Ladislav describes two poles of attitude towards pupils – on the one hand, having a very friendly relationship, but on the other hand, being very strict. The key is to find a compromise between these two poles which seems to be quite difficult. Ladislav is of the opinion that there is no universally applicable attitude and therefore it has to be adjusted according to the individual pupils and classes. It requires great flexibility of teachers' thinking and developed social abilities. Another and arguably the most important requirement is that teachers should know their pupils well, i.e. know their personalities, temperament, strengths, weaknesses, social background and also get to know them in various situations even outside school. Ladislav confirms this notion when he complains about the fact that he teaches too many classes to be able to get to know all the pupils well:

Na druhém stupni, když jsem v té třídě jednu hodinu týdně, tak mi dělá problémy si zapamatovat, jak se jmenují, a to mně strašně moc chybí.

A když s nimi náhodou člověk někam vyrazí, pozná je v jiných situacích, tak najednou vidí, jací jsou. Já je takhle z té hodiny neznám a nemůžu znát a mně to strašně vadí. Pak člověk velmi snadno někomu třeba ublíží, nějak, třeba jenom myšlenkou, že si o někom řeknu, že je to „hajzl“, a pak s ním strávím dvě hodiny někde (mimo školu) a zjistím, že je to fajn kluk.

Finally, Ladislav describes the change of his personal qualities. He says that teaching helped him find out how to handle people, develop a positive relationship to them, and acquire the ability to make correct judgements about them.

There is no doubt, and all respondents explicitly agreed on it, that the changes, either personality or professional, have to be initiated by teachers themselves and one of the ways is further self-education. Except for broadening their expert knowledge, further self-education aids teachers with new methods, ideas, approaches and information about new trends in education. All respondents state that their self-education has different forms – from attending various courses to individual work of each teacher and also sharing experience with colleagues. All respondents state that they feel the need for further self-education as very topical for them because the society is changing very quickly and the expectations placed on teachers change accordingly.

Martin mentions one more area that has not been addressed yet – school management. It might seem to be a priority for Martin, who is an assistant of a headmaster. However, he considers this area to be very important for teachers in general:

Je ještě oblast, která mi hrozně chyběla na vysokoškolském vzdělání, paradoxně i přesto, že jedním z těch dílčích oborů nebo specializací mého studia bylo řízení školy. Člověk se o fungování té školy jako celku nedozvěděl téměř vůbec nic – takové ty praktické věci, legislativní, které se sice pořád mění, ale pro život ve škole jsou obrovsky důležité, a pokud mladý začínající učitel nemá potuchy o tom právním rámci, ve kterém se pohybuje, ať už se to týká legislativy, školského zákona, nebo třeba bezpečnosti práce a různých zákonů a vyhlášek, které s tím souvisí, tak je naprosto ztracený. Takže jsem se snažil využívat i nejrůznějších školení tohoto typu, zejména v legislativě...

Ladislav reveals that not all teachers accept and understand the importance of further education. He mentions a concrete example of a teacher who maintained that after graduating from university she did not need any further education. This is entirely unacceptable for Ladislav who believes that further self-education is an essential condition of teachers' development:

Dám jeden takový úsměvný příklad – paní učitelka, když jí doporučím účast na semináři v rámci dalšího vzdělávání, mi řekne: „Kam bych chodila, já mám vysokou školu, já už se vzdělávat nemusím.“ Čili to je opravdu úsměvné. Ne, to nejde jinak. Zvláště v dnešní době. Člověk stále musí hledat, vzdělávat se, připravovat se.

Vzdělávání je nutné a ten trend prostě takový je a člověk musí pořád dopředu. Nemůže zůstat tam, kde je, to prostě nejde.

6.2 The demands and requirements of the teaching profession

The second part of the interview focused on various demands and requirements that teachers have to face. The respondents were asked about the personality of a teacher and its effect on pupils, the existence of an “ideal” teacher and the ability to cope with the demands of the profession.

6.2.1 The personality of a teacher and its influence

Teacher's personality seems to be one of the most important factors of successful education. Therefore, one of the questions in the interviews explores what a teacher should be like. It also discusses the topic of suitability of teacher candidates for the profession. Finally, it is concerned about the effects of teachers' personality on pupils.

An interesting agreement can be observed in how the young teachers Jan and Petr describe the personality of a teacher. They both speak about something that cannot be explicitly specified. Petr states that the fact that a teacher is respected by pupils is something "invisible and indefinable", whereas Jan uses the term "charisma" in relation to teachers' personality and describes it as something that a teacher possesses but that is difficult to define:

Myslím si, že taková základní obecná vlastnost je, že ten učitel musí mít charisma, musí umět upoutat. Charisma je prostě kouzlo osobnosti a nespočívá v nějakých dílčích vlastnostech. Je to něco, co lidi, nebo ty děti, na první pohled vidí, ale nemůžou říct, že by to bylo tím, že je milý, nebo vtipný, prostě je to charisma.

(Jan)

Another belief which is shared by both young teachers Jan and Petr is that the desirable qualities can be acquired in the course of teaching and that experience is a key aspect in this regard. Petr literally says that "the qualities which would define a teacher can be acquired, even if they are not inherited." On the other hand, he claims to know such teachers who in spite of long experience are not good teachers and lack pupils' respect. In this regard it should be pointed out that the acquisition of the desirable qualities of a teacher has to be based on each teacher's interest and active involvement in further self-education. However, Petr gives all the credit for having desirable teacher qualities and being respected to practice and experience:

To, jak to dělají, že mají respekt, se snažím zjistit už rok a půl a nemůžu na to přijít. Na tom se nedá pracovat. Je to otázka praxe, tím, jak člověk učí, se učí čím

dál víc, aniž by to pozoroval. Pak třeba najednou zjistí, že ho děti poslouchají víc než třeba před pěti lety.

Furthermore, Petr focuses on the personality of teachers and he differentiates between the personal and the professional self. He claims that the “personal self” of a teacher does not influence the quality of the “professional self”. He gives an example of two of his colleagues – both good teachers. With one of them he is able to communicate without any difficulties, while with the other one he is not:

To, jaký je člověk v osobním životě, nesouvisí s tím, jaký je učitel. Já mám jednu kolegyni, která je taková sympatická, já si s ní dobře popovídám a je to podobně dobrý typ učitelky jako jeden kolega, se kterým si absolutně nepovídám.

Jan takes a look at his personality and tries to define qualities that he lacks – namely self-confidence, authority and strictness. According to him these qualities, which are undoubtedly necessary for every teacher, should be acquired in the course of practice:

Když to vztáhnou na sebe – myslím si, že bych potřeboval být sebevědomější, jakoby průraznější, autoritativnější, ale to je taky (dáno) zkušenostmi, si myslím. ... neumím být přísný, ale to si myslím, že je způsobeno těmi zkušenostmi, že z toho mám ještě dost velký respekt, z té práce a vlastně i z těch dětí.

Generally, according to the beliefs of the young and less experienced teachers Jan and Petr it can be concluded that they anticipate the qualities that define a good teacher to be mediated by practising the profession and by professional experience. This assumption can be supported by the fact that all the experienced teachers Ladislav, Michal and Martin have a rather clear notion of desirable teacher qualities which might have been developed over the years of teaching and gaining experience. Michal sums it up in one humorous sentence, quoting his father. He emphasizes the necessity of being kind and strict to children at the same time:

Já si tady dovolím citovat mého otce, který říká, že učitel by měl být milý, laskavý, příjemný, usměvavý pes.

Martin takes some time to collect his thoughts and then he proposes a set of most important teacher qualities: truthfulness, ability to motivate people, expert knowledge, ability to cooperate with colleagues and an inquisitive mind. As a conclusion he states that these qualities represent a mature personality:

Tak určitě by měl být pravdivý, k sobě i ke svým žákům a k rodičům. Měl by být důsledný a měl by mít schopnost lidi kolem sebe motivovat, strhnout je pro danou věc. Samozřejmě musí být vzdělaný v tom, co učí a jak to učí. Určitě by měl být schopen spolupráce, teď myslím spolupráce v kolektivu učitelů a měl by být zvědavý a mít chuť pronikat do věcí, které dělá, hloub. Prostě, když to shrnu, měl by být zralá osobnost.

Finally, Ladislav, as the most experienced teacher of all the respondents, has a clear image of a teacher. He emphasizes the necessity to be positive and entertaining, but also to understand children and their behaviour like a “psychologist”. He also claims that the capacities to become a teacher have to be possessed by a person and are difficult to acquire through training:

Učitel musí být showman, herec, psycholog, musí to být pozitivně laděný člověk. To jsou takové čtyři zásady, podle kterých bych vybíral adepty učitelství. A nějaké teoretické předpoklady nejsou důležité. To člověk buď má nebo nemá. Dají se tyhle věci vytrénovat, dají. Ale pokud to v člověku není, tak to je potom těžké.

Furthermore, Ladislav addresses the issue of teachers who do not possess the appropriate capacities but teach nevertheless. This applies mainly to female teachers who are attracted by the special benefits of the profession such as time flexibility and who at the same time consider the salary to be sufficient (cf. chapter 3.3):

Takových (učitelů) je hodně. Takových, kteří se, jak se říká, minuli povoláním. Školství je velmi feminizované. Pro ženu ten plat není tak špatný, když se k tomu připočítá pracovní doba a dejme tomu volno. Takže ono to do jisté míry je pro ženu vyhovující, zvláště když má děti a tak dále. Když chce, tak se sbalí a v půl jedné jde domů, to by v jiném zaměstnání šlo těžko. Takže se jich celá řada toho (povolání) drží, i když třeba ví, že k tomu nejsou.

This statement might be seen as quite straightforward and perhaps discriminating towards women, but if we consider the feminization of teaching and also the extensive experience of Ladislav we might conclude that he merely reflects the reality.

As for the existence of an “ideal” teacher, there is a general agreement among all the respondents. Each of the teachers arrives at a conclusion that an “ideal” teacher does not exist. Generally, the respondents deny the existence of one pattern of a good teacher – they state that there can be many ways how to be a good teacher (cf. chapter 2.4.3). Jan focuses on personality and concludes that different teachers with different characteristics can deliver the same quality of work:

Myslím si, že může být ideální učitel, který je více introvertní, ideální učitel, který je zase extrovertní a oba můžou být stejně kvalitní. I s různými kvalitami se ten učitel může blížit tomu ideálu. Můžou být jakoby dva nebo tři různé typy učitelů, kteří jsou odlišní, ale ta jejich práce je stejně kvalitní.

Martin even calls for teachers being different, having different personalities. His view is that it is beneficial for pupils who could be better prepared for the reality of life:

Nemyslím si, že by všichni učitelé měli směřovat k tomu, aby byli stejní, to vůbec ne. Naopak, děti se potřebují ve škole setkávat s různými typy osobností, aby byly připraveny na to, jak to funguje v životě, tam taky nejsou všichni lidé stejní.

Ladislav sees the “ideal” from a practical and more general point of view. For him an ideal teacher is the one who is successful in what he is doing and who fulfils the requirements placed on him:

Kdybychom to zjednodušili, ideální učitel je takový, který dokazuje vynikající výsledky ve své práci. Žáci ho mají rádi, nemá problémy s nadřízenými, nemá problémy s rodiči, děti naučí – to by mohl být ideální učitel.

Another view of the respondents is connected to further self-education and the never-ending process of becoming a teacher. The latter point has not been discussed yet. The interviewed teachers share the opinion that the process of becoming a teacher does not finish. It has been suggested by Ladislav that the teachers who regard themselves as

ideal will stagnate and soon stop being ideal and Jan is of the opinion that a person or a teacher can always improve their qualities:

Pokud se člověk dostane do situace, kdy sám sebe bude považovat za ideálního, tak se zastaví ve vývoji a velmi rychle přestane být ideálním, pokud jím byl.

(Ladislav)

Tak ideální učitel asi neexistuje, protože ideální – já nevím jestli si pod tím mám představit něco jako dokonalý – ale člověk se vždy může v něčem zlepšovat a zdokonalovat, takže ideální učitel podle mě neexistuje, ale určitě je spousta lidí, kteří se tomu blíží.

(Jan)

Michal supports this notion by stating that the process of becoming a teacher cannot have an end. The main reason for this supposition is that the pupils and society in general never stop changing and evolving and a teacher must be flexible and able to react to the current situation appropriately. Flexibility in thinking and reacting to different situations seems to be one the key features of a good teacher:

Reaguji, pokud možno, na to, jak se mění a vyvíjí společnost.

Čím více člověk řeší těch problémových situací, tím je v tom sběhlejší, tím si na to víc zvykne a když se pak vyskytne nějaký nový problém, tak si řekne, že je to podobné jako tenkrát tohle a už něco na to pasuje, jo, to jsi už někdy zažil. A když je někdy úplně něco nového, tak to člověka posouvá dál.

(Michal)

In other words we can say that professional experience and the necessity to respond to constantly changing society require continuous and indeed never-ending self-education from teachers. This way, teachers keep on improving their skills and as a result of these processes develop greater flexibility, or more specifically, ability to react faster, more precisely and appropriately to new situations. I have got personal experience with becoming a more flexible teacher. It was observed in teaching English courses for adults when after a year and a half I felt much more confident in my position. The main reason was that I was able to react faster and more appropriately to unexpected situations

which allowed me to feel more comfortable and focused on teaching itself. In my opinion, only this way can teachers benefit their pupils.

Michal confirms this by stating that the experience gained through practising the profession helps one to become a better teacher. Nevertheless, he also highlights the fact that each person can have different capacities for teaching, thus, for less gifted people it can be very difficult to become good teachers. He expresses the opinion that those people should consider a change of profession since the lack of capacities disqualifies them from reaching the best possible teacher qualities:

Samozřejmě, že člověk získává zkušenosti praxí, takže by se měl stávat lepším učitelem. Ale někdo ten odrazový můstek, se svými předpoklady, má lepší a někdo, kdo třeba nemá předpoklady a přesto se chce stát učitelem, má ten odrazový můstek horší. Pak tedy se dá předpokládat, že ten, kdo má lepší předpoklady a opravdu se věnuje svému povolání a nešolichá to, jak to někdy může být, se může stávat lepším učitelem, než ten, kdo má ten start horší.

Můj soukromý názor je, že někteří lidé by vůbec neměli být učiteli, že se nemůžou nikdy stát dobrými učiteli. Oni za to třeba nemůžou, byli by jistě skvělí v jiné profesi, ale prostě nemají předpoklady a nebyli předurčení k tomu být učitelem.

In this answer Michal addresses the issue which is the leitmotif of this research, i.e. whether becoming a good teacher is or is not conditional on certain mental capacities of personality (cf. chapter 1.3). Michal's view is that a person has to be predetermined to become a good teacher and he further identifies the qualities that are essential – communication and problem solving:

Tam musí být komunikace s lidmi obecně, nemůže to být člověk, který neumí komunikovat s lidmi, který by byl nejradši zalezlý někde v knížkách – a teď mluvím zejména o prvním stupni, protože ty děti potřebují komunikovat – a druhá věc je dobré řešení problémů, včasné a rychlé.

In my opinion the ability to communicate with people is absolutely crucial for all teachers. We cannot expect a person who finds it difficult to communicate to become a good teacher, since communication is an essential condition for transmitting knowledge and teaching is based on communication between teachers and students. Therefore, it

can be concluded that to become a good teacher one needs to possess certain basic qualities necessary to perform well in the profession.

With regards to teacher's personality and its influence on pupils and their learning all the respondents explicitly agreed on the fact that it is one of the most important factors of education. Ladislav quotes his father, who was also a teacher, and who spoke about the great responsibility of teachers who influence their pupils in many ways:

Kantor v tomhle má totiž obrovskou moc. Tohle není moje myšlenka, to řekl kdysi můj táta: „Kdyby si kantor uvědomil, jakou má moc, tak by mu z toho bylo špatně.“

Dobry kantor by si to snad měl uvědomit. Skutečně, když si to člověk uvědomí do důsledku, tak by mu musel běhat mráz po zádech, to je obrovská zodpovědnost, ale opomíňme zodpovědnost. Ta moc nad těmi žáky – a tím teď nemyslím moc z pozice nadřízeného. Ovlivnit postoje, náhledy těch dětí může kantor obrovskou měrou, ať už pozitivně nebo negativně.

Martin describes his experience from Waldorf schools where the class teachers stay with their classes for a long time – even for twelve years. He states that the more intensively the teachers work with their pupils, the more their personality affects the children. After some time spent teaching a class the influence of the teacher's personality is so profound that one can even guess who the class teacher is merely according to the description of the class. This is typical especially for lower primary children who absorb everything that surrounds them:

Hodně je to vidět ve waldorfské škole, kde je třídní učitel po dlouhou dobu (v jedné třídě). V jednom z vtipů na waldorfskou pedagogiku se popisují různé typy tříd a porovnává se to s tím, koho mají za učitele, a myslím si, že kdybychom se rozhlédli tady ve škole, tak si můžeme říct vlastnosti třeba paní učitelky z páté třídy na tom, když budeme popisovat její žáky. Hodně se to promítá. Čím intenzivněji se s dětmi pracuje, tím více se to odráží na dětech, protože zejména na prvním stupni jsou děti jako houba, která saje, nacucává to, co je kolem nich.

Finally, Ladislav makes a point which relates to the communication skills of a teacher and underlines the great extent to which teachers can affect their pupils by what they say or how they react:

To musí člověk velmi uvažovat, co řekne, opravdu velmi zvažovat slova a myslet dopředu, jaký dopad to bude mít. I dejme tomu v určitém afektu, kdy se člověk řekněme rozčílí – já se tedy rozčiluji plánovitě, že si řeknu, teď se budu muset asi chvilku rozčílit, takže se rozčílím, ale jsem při tom úplně klidný. Ale jsou momenty, kdy člověkem opravdu něco hne, a pak tedy musí opravdu zadržet dech a uvědomit si, co tedy může říct a co by neměl říct.

The power in the hands of a teacher described by Ladislav is enormous. Therefore it is very desirable that teachers are aware of it and know how to handle it, otherwise considerable harm can be caused to the children. One of my colleagues, a teacher in the first class, once reflected on her responsibility towards the children she teaches, but also towards their parents. She fully realized the power that she holds over the children after a conversation with the parents of one of the girls from her class. They told her that their daughter regarded everything the teacher said as absolute truth and nobody, not even the parents, could change it. It was a clear signal to the teacher that she has to think very carefully about what she says in front of the class. Since she is a very good teacher, she can handle the power and may even take advantage of it for her teaching.

6.2.2 Coping with the demands of the profession

This part of the interview took a closer look at the ways how the respondents cope with the mental and physical demands of teaching. In general, the respondents agreed on the fact that a certain kind of relaxation is vital for being able to do the profession on the long term basis. Furthermore, it is also viewed as very important to distinctly separate professional and personal life. The respondents were also asked to reflect on the most difficult aspects of teaching. The physical demands of the profession are generally not considered to be a major difficulty, whereas the mental work of a teacher is seen by all the respondents as the greatest burden of teaching.

Although the teaching profession is seen accordingly by all the respondents as physically undemanding, it can be argued that its mental demands are so high that the work causes both mental and physical fatigue. Martin confirms this notion and adds that the work of a teacher is also considerably time-consuming, which is another aspect that promotes general tiredness of teachers:

Když se říká, že učitel učí 45 minut a pak má čtvrt hodiny přestávku, a přesto jí má zaplacenou, tak kdokoli si stoupne na jeden dva dny do školy, tak uvidí, že to není pravda. Stačí, když se ho o té přestávce třeba dvě děti na něco zeptají, on si musí sbalit věci ve třídě, třeba si dojít na toaletu a jít zase už do další třídy a zjistí kolikrát, že si za celý den na tu toaletu ani nedošel, protože to nestihl. V té fyzické rovině tam tedy vidím náročnost v tom, že člověk pořád nestíhá, protože musí řešit problémy okamžitě, nemůže je odsunout na pozdější dobu, a je tak pořád v takovém chvatu. A s tím souvisí psychická náročnost. Ne nadarmo se učitelé někdy od února, března těší na velké prázdniny, protože ten záprah, to, že člověk pořád nestíhá, se nabaluje a někdy je potřeba, aby člověk vypnul.

The implications of Martin's arguments are that the work of a teacher is extremely intensive and that this fact cannot be fully acknowledged by people outside the profession. Jan has got a similar view. He proposes that although teachers' actual working time is shorter compared to other jobs, teachers have to be totally concentrated during the whole time of teaching. During lessons there is no space for teachers' minds to rest as the situations in the classroom require their constant attention. He also raises the issue of the general public's view of the teaching profession. I am of the opinion that it is impossible to judge the difficulty of not only teaching, but of any people's activity, without having any relevant personal experience with it. Unfortunately, this happens very often in relation to the teaching profession. Here is how Jan sees this issue:

Myslím si, že psychické nároky (učitelské profese) jsou vysoké a že to nepochopí ten, kdo to nevyzkoušel, že si třeba řekne, tys byl dneska v práci jen čtyři hodiny, ale nepochopí, že ty čtyři hodiny jsou tak strašně intenzivní, že to je opravdu vyčerpávající, že ten učitel se musí soustředit opravdu každou vteřinu a nemůže ani na chvíli vypustit, jako se to dá v nějaké jiné práci, třeba kancelářské, nebo kdekoli, kde ta hlava si může na chvíli nějakým způsobem oddychnout. Zvláště na

prvním stupni musí učitel být neustále ve střehu, protože tyto děti vyžadují neustálou pozornost.

Another indicator of the difficulty of the teaching profession is that for many teachers leaving the school building at the end of a working day does not equal the end of actual work. Teachers are very often involved in their work even outside official working hours. Apart from lesson planning, which is in fact a part of their work load, they often do further mental work such as reflecting on their pupils' behaviour or achievements, thinking up different activities, evaluating individual lessons, etc.

Jan, Michal and Martin mention the great importance of the ability to “switch off” and its benefit to general well-being of teachers. Jan recounts his experience from the beginning of his teaching career when he was not able to stop thinking about his work. In the course of time he learnt how to relax mainly by pursuing his interests:

Ze začátku, když jsem tam byl první týdnů v praxi, tak jsem měl velký problém, že jsem mimo školu nedokázal ani na chvíli vypnout. Pořád jsem o tom přemýšlel, co budu dělat tuhle hodinu a tuhle a měl jsem stres z toho, jestli jsem dobře připraven, nebo ne. Teď už je to lepší a já dokážu mimo školu na to nějakým způsobem nemyslet a odreagovat se svými zálibami – hudbou nebo sportem.

Michal confirms that teaching is a job which requires a lot of reflecting and it may be difficult to separate professional and personal life. He makes an interesting point that problems in personal life make him think less about his work. However, the fewer personal problems he has to solve, the more he thinks about his work:

Tohle je povolání, o kterém člověk pořád přemýšlí. I když přijdu domů, tak si říkám, co ten Pepíček vzadu v lavici, zase mě zlobil, jak na něj. A je pravda, že málokdo z toho dokáže vystoupit tak, že mu poslední hodina zazvoní a teď už mám volno. Já se tedy snažím někdy vypnout a ty moje osobní věci mě z toho vytáhnou, že na to nemyslím, ale když mám svůj osobní život v pohodě, tak o to víc myslím na ty děti.

Furthermore, Michal describes his approach to solving the work problems and its development. In the course of practice he has discovered that it is undesirable to get too personally involved in the problems and he suggests that keeping a certain distance is a vital condition of teachers' well-being:

Ze začátku mi přišlo, že to chci zvládnout, ale ten objem problémů je tak veliký, že je nemůžu vyřešit všechny. Potom se to utřídilo a já jsem taky věděl, co a jak řešit a už jsem si mnoho věcí tak nebral. Takže já si myslím, že člověk to musí řešit, ty psychické nároky práce s dětmi, ale musí si vybudovat takovou nějakou stěnu, kam až si je pustí, aby ho to nezasáhlo vnitřně a aby jste se z toho nezbláznil. Sem si vás pustím, sem až můžete, abych dobře vyřešil váš problém, ale odtud je to moje zóna a moje já a moje soukromí a tady už mi nesmíte, protože pak se z toho ti lidé zblázní. ... To znamená, že já mám bariéru, za kterou ty děti nejdou. A je to nutné, protože v těch prvních týdnech, když jsem začínal a měl jsem tu hroznou třídu, tam jsem z toho byl nešťastný, protože jsem si to všechno moc pouštěl k sobě, a teď jsem se to naučil nepouštět.

In my opinion, this is a very important point. Teachers should always consider to what extent they are supposed to devote their energy to solving individual problems of individual children or the class as a whole. Distance is a necessary condition for the ability to assess whether teachers are or are not getting too involved in certain problems as this may draw their attention away from the issues that are generally more important in their work. If there is, for instance, a pupil with many difficulties, who requires constant attention, a teacher should always make sure that the care of this individual child is not taken at the expense of the class or the teacher's work.

Finally, Martin suggests that for recovering teachers' strength it is important to separate their work from personal life. His view is that teachers should devote their energy to each sphere separately:

Myslím si, že to je svým způsobem potřeba pro regeneraci sil. Já tím nemyslím, že by člověk za sebou měl zavřít dveře ve škole a vůbec si nepřipustit... nenosit si třeba věci na přípravu domů, nebo tak. To ne, já osobně jsem člověk, který si nedovede udělat přípravy na druhý den hned po tom, co odučí, a ve čtyři jít domů. Já musím vypnout a pak třeba večer si k tomu sednu a připravuji se na další den.

Ale myslím tím oddělovat ty dva světy od sebe v tom smyslu, že když jsem v práci, snažím se řešit práci a ne rodinu, když jsem doma, snažím se převážně řešit rodinu a ne práci.

Ladislav admits having some difficulties in coping with the profession physically after so many years of teaching. However, he never feels tired when he actually teaches a class:

Já už jsem starší, takže už mě bolí kolena, když chodím tady po schodech a má toho člověk, jak se říká, dost. Ale moje zkušenost je taková, že když jsem před třídou, tak mě to nenapadne, že jsem unavený. Ne, že bych si řekl, teď se musím překonat, ale prostě nejsem unavený.

As for mental relaxation, Ladislav states that enjoying the feeling of success and satisfaction with his work is the best way how to relax. His general view is that success leads to greater self-confidence and he also illustrates how he incorporated this idea into his teaching methods:

Nejlepší psychický odpočinek je, když přijdu domů a řeknu: „Dobry, dneska to bylo fajn“. A je mi dobre. Nejvic člověka psychicky udolá, když to prostě ten den nejde, nebo třeba několik dní, stane se. To člověka štve a hrozně to vyčerpá psychicky, ale i fyzicky, to jsou spojené nádoby. Úspěch je jako doping. Proto jsem na vás šel s tím neustálým chválením a Davidovi Koderů (můj spolužák ze ZŠ) jsem říkal: „dneska to čtení bylo o takovýhle chlup lepší.“ Ono nebylo, ale on tím pádem vyrostl. Úspěch je motor, ten žene. Neúspěch, to je brzda a rána kladivem. To platí i pro kantora – pokud to povolání dělá rád, chce ho dělat a dělá zodpovědně, tak tohle funguje.

When asked about the most difficult aspects of the profession, the respondents gave different answers. The less experienced teachers Jan and Petr addressed a lack of methodological experience and insufficient financial reward. Jan mentions the high time demands of lesson planning and relates it to the lack of experience. Petr complains that it is difficult for him to enjoy his work and get fully involved in it knowing how inappropriately low the pay is:

Nejtěžší mi přijde umět si připravit hodinu jakéhokoli předmětu tak, aby prostě výborně fungovala. Zase je to způsobené zkušenostmi – dobrý pocit z učení mám, když vidím, že mi to vyšlo, že se to povedlo podle představ. Ať časově, tak obsahem a nároky na ty děti, že to prostě fungovalo a že z té hodiny si opravdu něco odnesly. To je pro mě momentálně nejtěžší, připravit to tak, aby to fungovalo a bohužel je to taky hodně časově náročné a ne vždy tomu tolik času věnuji, abych to připravil tak dokonale, takže občas je ta hodina taková rutinní, není tak propracovaná a nevyjde úplně podle mých představ.

(Jan)

Dělat to s radostí, aby to člověka bavilo, a při tom vědět, že je za to mizerné finanční ohodnocení, to je asi to nejtěžší.

(Petr)

Michal complains about the paper work that he as a teacher has to do. Furthermore, he sees the quality of being fair and treating each child equally as the most difficult aspect of pedagogical work:

Ta spravedlnost, ta je nejtěžší a myslím si, že je to taky jedna ze zásadních věcí. Protože jak co naučit, to se člověk nějakým způsobem naučí, konflikty taky nějak vyřeší, ale aby v očích dětí zůstal spravedlivý, to je nejtěžší. Každé to dítě musí člověk zvlášť uchopit, zvlášť s ním jednat, vědět, jaký má ten malinkatý človíček charakter.

Finally, Martin and Ladislav find it most difficult to cope with themselves in a sense of overcoming their own personal flaws or different moods. Martin expresses the need to be more consistent and have routines which he would regularly perform:

Nejtěžší je pro mě být důsledný sám k sobě. Dotahovat věci, které snesou odkladu, do konce, aby se mi nehromadily. V poslední době, tím, že mi přibyla rodina, v tom cítím spíš stagnaci. Nedaří se mi s tím nic dělat. Dokážu se vybičovat na věci, které hoří, s tím nemám problém, ale nedaří se mi zažít běžné návyky učitele, tak, abych je pravidelně dělal. A pak to doháním, že třeba třídnici dopisuji jednou za čas a ne pravidelně, a pak z toho má člověk zbytečně vnitřní nepříjemnosti.

Ladislav states that the profession as a whole is very difficult and demanding. On the other hand, he does not see any major obstacles that would make it unbearable for him. The only difficulty described by Ladislav is coping with himself – his moods, health condition, different states of mind, personal life issues, etc.

The respondents' views of the difficult aspects of the teaching profession suggest that the more experienced teachers tend to shift their attention from outer influences, such as salary or methodological experience, to themselves – their personalities, attitudes and behaviours. It indicates the succession of the process of becoming a teacher – first you have to master and reconcile yourself to the practical aspects of the profession, so that you can move on to the other and more important stage. It is improving your personal qualities to become a better human being which is a fundamental prerequisite for being a good teacher.

6.3 Men in education

The final part of the interview was concerned about how the respondents feel as a minority in education and how content they are with the conditions in which they work, especially with their salary. Furthermore, the respondents were asked to reflect on the effects of feminization of teaching and on the differences between male and female teachers and their influence on pupils.

6.3.1 Managing the role of a man in education

Generally, the respondents did not express any feelings of discomfort when asked about their position in a working environment dominated by women. The situation was not different during their studies at universities (cf. chapter 3.2) where the majority of the students was also formed by women. Therefore it was not a dramatic change for the respondents on the entering their job in the school environment.

Petr, Michal and Ladislav do not observe any inconvenience in being male teachers and working mainly with women. They regard it as a normal situation. Ladislav is even

taken by surprise by the question and he states that he has never really acknowledged the fact that he is basically the only man among all women, because he has never seen it as a problem.

Jan and Martin both express very positive feelings related to their position in the school environment. Jan states that he feels in demand by both pupils and his female colleagues who often call for more male teachers to ensure a natural balance of staff (cf. chapter 3.4):

Cítím se tam žádaný. A to, myslím, ze strany žáků i kolegů – pro děti je to taková exotická změna, protože ony prostě ve škole na prvním stupni potkávají jenom učitelky ženy a tohle je pro ně příjemná změna, že najednou přišel pan učitel. A v učitelském sboru si myslím, že je to taky žádané, nebo že je to cítit, protože většinou ty ženy učitelky říkají, že tam muže potřebují a že jsou za ně rády. Nevím v čem přesně spočívá to, že by chtěly, aby tam bylo více mužů, ale myslím si, že ta správná pracovní pohoda nastává, když je tam nějaká vyváženost těch sil. A ti muži jsou trošku jiní, mají k tomu jiný přístup a je to tam znát.

Martin feels taken care of by his female colleagues. He further reflects on possible effects of working mostly with women and concludes that it may be the reason for a more gentle behaviour of male teachers. Martin is aware of this fact and tries to preserve his male identity (cf. chapter 3.4):

V prostředí školy se jako muž cítím velmi dobře, v kolektivu se cítím někdy trošku opečovávaný ze strany žen, což není nepříjemné. Možná to vede k tomu, že je člověk ve vystupování jemnější, než kdyby pracoval v mužském kolektivu, ale já se to snažím udržet nějak na uzdě, abych nepůsobil jako exot.

As far as financial reward of male teachers is concerned, the reactions of the respondents are much less positive. Generally, none of the respondents, with the exception of Martin and Jan, is totally satisfied with their salary. Martin is in a different situation since apart from being a teacher he also holds a position of an assistant of headmaster. Under these circumstances he admits to being satisfied with his salary, at the same time he cannot imagine living and supporting his family on a salary of an ordinary teacher. He addresses the issue of male teachers heading for leading positions

or even having a part-time job to ensure higher income. Therefore he urges that teachers in general get higher and more appropriate financial reward (cf. chapter 3):

Osobně si myslím, že pokud chceme do školství natáhnout muže, tak nemůžou vydělávat ty peníze, které vydělávají. Tím ale nechci říct, že by muži měli vydělávat víc, než ženy. Školství jako takové si podle mě zaslouží vyšší platové ohodnocení. Pokud se ve státním školství objevují muži a jsou to schopní muži, tak jsou na vedoucích pozicích. Protože jedině ty pozice jim dokážou zajistit dostatečný příjem. Já znám řadové učitele, kteří mají ještě brigádu, nebo nějaký vedlejší pracovní poměr. Je to podle mě problém a pokud chceme, aby se učitelé obecně (jak ženy, tak muži) mohli tomu svému povolání věnovat naplno, tak je musíme zaplatit, tak, aby nemuseli ještě hledat vedlejší příjem.

The extent of appreciation of the salary level depends on the level of modesty of an individual and the position of money in their set of values. Jan expresses satisfaction with his present income and explains that he is rather modest and undemanding as for money and that a vital condition for him is to be contented with what he does:

Já jsem poměrně skromný a nenáročný z hlediska financí, takže jsem (se svým platem) vcelku spokojený. Není to pro mě zásadní otázka. Zásadní otázka je pro mě, abych byl v povolání spokojený, abych se nějakým způsobem netrápil, což nemůžu teď o učitelském povolání říct, že bych se nějak trápil.

Ladislav also states that he is modest and that money is merely a necessity for him. However, he does not share Jan's content stating that to feel fully appreciated for his work his salary would have to be higher by one third. In spite of that, he is used to his income. Finally, Ladislav differentiates between financial reward and social appreciation and addresses the issue of feminization of the profession (cf. chapter 3.3):

Nejsem s ním spokojený, jsem na něj zvyklý. Já si myslím, že tohle povolání je natolik náročné, že by mělo být jinak ohodnocené. Nemluvím teď o společenském ohodnocení a prestiži učitelů, to se nedá koupit za peníze, to musí kantoři sami. I tohle trochu souvisí s tou feminizací učitelství a podobně. Abych se sám cítil ohodnocen, představoval bych si ten plat dejme tomu o třetinu vyšší.

Michal and Petr explicitly express discontent about their salary. Michal states that extreme financial circumstances would force him to consider leaving the profession. Petr maintains that his financial dissatisfaction has a strong effect on the motivation for his work:

Pokud by to byla existenční otázka mé rodiny a někdo by mi nabídl něco lukrativnějšího, tak zřejmě by to byl důvod k odchodu, ale zaplat' Pánbůh jsem se do takové situace ještě nedostal, takže zůstávám.

(Michal)

Nejsem (spokojený), samozřejmě, že nejsem. Já s tím (platem) dokážu vyjít, ale je to málo. K ničemu to člověka nemotivuje – já prostě neudělám v té práci navíc ani ťuk, protože proč bych to měl dělat.

(Petr)

6.3.2 Differences between male and female teachers

A general view that can be derived from the reactions of the respondents is that there is no substantial difference between male and female teachers. In fact, neither of the respondents was able to pinpoint any significant distinction. On the whole, the respondents are of the opinion that the qualities of teachers are defined by their personalities, not their genders.

Nevertheless, there is a quality which is regarded by the respondents as more typical for men – all of them describe their personal experience of having a higher level of natural authority. Martin and Michal agree that it is partly caused by the fact that men have usually got lower-pitched and more powerful voice than women. Since voice is one of teachers' main instruments this notion seems quite logical. Physical appearance of men, who usually look stronger than women, might also play some role in how they are perceived by pupils. Jan and Ladislav are of the opinion, that as for pupils' respect, male teachers have an initial advantage and easier starting position compared with female teachers:

Myslím si, že učitelé muži, když do té třídy poprvé vstoupí, mají lehce výhodu v tom, že takovou tu prvotní automatickou autoritu mají lehce vyšší než ženy. A to, že potom se ta autorita muže změnit, kvůli tomu, jak k těm dětem přistupují, to je taky fakt, ale myslím si, že úplně na tom startu, když vstoupí do té třídy, tak mají trochu větší autoritu než ženy. Protože ty děti podvědomě ví, že ten muž je ve svém životě spíše vůdce, nebo znají to i z domova.

(Jan)

However, these qualities that determine the initial advantage of male teachers have to be followed by action otherwise the advantage disappears. Martin and Ladislav propose that even male teachers with higher initial authority have to establish a set of clear rules to maintain and develop their pupils' respect:

I ten muž, když přijde do třídy a třeba začne v té třídě učit, tak si musí hned na začátku nastavit pravidla, jaká budou v té třídě panovat, protože se může stát, že si z něj ty děti nebudou vůbec nic dělat, když ta pravidla nedostanou.

(Martin)

Ladislav illustrates this fact on an example of his colleague who is regarded by pupils as their strictest teacher, but who is at the same time popular among them because of his ability to teach and his fairness. Ladislav is of the opinion that these qualities can be possessed equally by male and female teachers:

Děti berou kantora, který je sice přísný, je ostrý, ale je férový, ony vědí, co od něj můžou čekat, jsou tam jasná pravidla a ty děti ho mají rády. Tohle je případ třeba mého kolegy zástupce, o kterém děti řeknou, že je nejpřísnější učitel na škole, ale naučí a je fér. Čili ony to berou. A v tomhle si nemyslím, že by byl až tak diametrální rozdíl mezi učitelem a učitelkou.

Martin adds that male teachers sometimes overly rely on their manhood and do not work with motivation of pupils. In addition, the initial natural authority of men causes that they do not feel the need to work on improving their personalities:

Myslím si, že si to muži tím (že mají větší přirozenou autoritu) trochu zjednodušují, protože pak méně pracují s motivací. Ženy mají možnost víc pracovat

samy na sobě, na růstu osobnosti učitele. Muži mají umožněno schovávat se za své mužství.

In this quote Martin brings up a very important topic – teachers' work on their personalities. Even though the respondents agreed on the fact that men have a relative advantage over women because of their higher natural authority, they still maintain that this fact is not to be taken as universal truth since it always depends on the personality of an individual. Jan is of the opinion that some women may be respected by their pupils more than some men. He also agrees with Ladislav that it is impossible to define any significant differences in how male and female teachers are perceived by pupils. In addition, it has been suggested by Michal that it is personality not gender that matters in relation to the quality of a teacher:

Samozřejmě se to nadá úplně zjednodušovat, že by prostě muži a ženy vyvolávali v dětech jiné pocity, nebo tak, protože každá žena a každý muž jsou úplně jiní a může to být tak, že některá žena může mít větší autoritu než některý muž.

(Jan)

Záleží na každém jednotlivci. Já si myslím, že tady není možné vytipovat nějaké specifikum, jako že chlapi mají tohle záření, které ženské nemají a obráceně, to tak není.

(Ladislav)

Můžeme mít učitele-muže, který je schopen předat dětem daleko méně než učitelka-žena. Já si myslím, že to je zase na osobnosti. Samozřejmě, že různé situace žena vyřeší jinak, než muž, ale jestli je to horší, nebo lepší... záleží na osobnosti člověka, ne jestli je to muž nebo žena.

(Michal)

The implication of what Michal says is that the difference between male and female teachers certainly does not lie in the transmission of knowledge to pupils, but it may be observed in the way how both genders solve problems. Martin has a similar view. He muses that men are able to approach certain situations with more calmness than women, who react more emotionally. As a result of that children may view the given situation from different angles. Martin sees this as a great benefit for education in general. In

addition, Jan suggests that pupils at school should experience the same gender balance as they do in their families and emphasizes the importance of role models:

Myslím si, že muži jsou obecně víc v klidu. Že jednotlivosti neřeší tak vehementně, jako ženy. Myslím si, že trošku zjemňují ty hrany, když dojde k nějakému konfliktu, že dokážou stát pevněji na zemi, než ženy, které reagují emočněji. To si myslím, že přináší dětem jiný pohled na danou situaci. A vůbec to, že muž je jiný než žena, že se na spoustu věcí dokážou dívat různě, je myslím veliký přínos pro školství.

(Martin)

Určitě je potřeba, aby to dítě vídalo a vnímalo stejně muže i ženu, je to jako v rodině, že potřebuje otce i matku. Ve škole je to potřeba taky tak – aby mělo vzor mužský i ženský.

(Jan)

Although some of the typical qualities of both male and female teachers were outlined by the respondents, in fact even the most experienced of them were not able to clearly define the differences between both genders. It suggests that they perceive their colleagues mainly according to their personalities not their gender. That is the indication of what was generally stated by the respondents that it is not important whether a teacher is a man or a woman, but what kind of personality the teacher has. Martin states this fact clearly and he adds one more aspect that has not been mentioned by any other respondent – the parents' influence on pupils' perception of teachers:

Nemyslím si, že to, že je ve školství většina žen, by byl jeho hlavní problém. To, jak děti berou své učitele, totiž nezáleží jenom na učitelích samotných, ale na rodině – jak se doma mluví o škole, jak se mluví o učitelích. Pokud rodiče o učitelích svých dětí mluví hanlivě, tak těžko můžeme očekávat, že to dítě si z toho učitele bude něco dělat, protože cítí obrovskou podporu ze strany rodičů. Tam si myslím, že je daleko víc zakopaný pes než v tom, jestli jsou to muži nebo ženy. Myslím si, že učitele nedělá učitelem pohlaví, ale zralost jeho osobnosti.

7. MY OWN CONCEPT OF A “GOOD TEACHER”

The decision to explore the process of becoming a teacher as the topic of my thesis was not a difficult one. It is connected with the fact that I am a student of the pedagogical faculty and my goal is to become a teacher. In addition, during my studies in our didactics lessons we were assigned to write an essay titled “Becoming a teacher” in which we were supposed to describe our views and ideas about being a teacher. Then after a year and a half we reflected on the changes that occurred in the course of our studies and wrote the second part of the essay. I regard my thesis as the third part of my work which concludes, broadens and specifies the ideas of the two preceding papers.

In the first essay I described how I chose to study the pedagogical faculty. It was in a way similar to the cases of Jan and Petr, the respondents of my interviews, i.e. no family tradition and no previous experience with childcare. I gained my first experience in teaching during teaching practice in the third year of my studies. Moreover, I learned a great deal about children and childcare by taking part in summer camps and working as an au-pair in a British family. However, the work on my thesis has also been a great contribution to my process of becoming a teacher. It helped me to realize many facts related to the teaching profession and made me more focused on certain aspects of my personality and attitudes. To offer a concrete example, after processing the topic of teachers’ authority in relation with typical male qualities such as more powerful voice I became much more aware of this very important instrument and started using it more deliberately in my teaching practice. Another example is the issue of teachers’ personality and the need to constantly work on one’s growth and self-improvement as fundamental prerequisites to becoming a better teacher. All the findings of my research confirmed this fact and only reinforced my personal belief about it.

I regard the fact that the work on my thesis helped me progress in the process of becoming a teacher as a logical result of sharing experience with all the respondents of my interviews. Furthermore, processing the theoretical issues in the first part of the thesis undoubtedly benefited my knowledge of various aspects of the profession. Thus, this is an excellent practical illustration of how further self-education enhances teacher qualities. In my opinion further self-education is the essential professional requirement

that should be placed on every teacher. I regard this as one of the factors that identifies a good teacher – only the person who feels and is aware of the need to further educate themselves can become a good teacher. In this respect I agree with the respondents that this quality can be held equally by men and women.

Moreover, another aspect I find particularly important is the teacher's personality, which is something I realized as a result of my personal experience with taking care of children in summer camps. I wrote about it in my second essay: "You can feel that what you do or say is something meaningful for (children) and that they pay attention to it and work with that information. You can see that there is always something going on in the children's heads and you are one of the aspects that make it all happen." There is also no difference between men and women in this regard. The most important capacity of a teacher's personality is in my opinion the ability to communicate with people. This quality can be held equally successfully by any person regardless of their gender. Therefore both men and women can certainly become good teachers – not an identically good teacher, indeed, but a good one in their own way.

Nevertheless, there is no doubt that children at school should be given the chance to encounter both male and female teacher personalities as they both have different typical qualities which only as a complex are beneficial for a natural development of children's attitudes and opinions. Children should ideally experience the natural gender balance both at home and at school. Therefore many more men should be present in education particularly of the youngest pupils.

As for my perception of an "ideal" teacher, it is the one who never feels completely satisfied with their work, who always sees something that could have been done better or differently, and who has a genuine interest in what he or she do. This way they paradoxically never achieve the desired "ideal" as they will keep on developing and becoming yet a better teacher. That is in my opinion the aim – never to stop developing, never to stop becoming a better teacher. A good teacher is the one who is fully aware of the fact that the process of becoming a teacher is never-ending. In both my essays I concluded that the key feature of a good teacher is love. The conclusion of this work is that I still regard love for what you do as the most powerful driving force in the process of improving your skills and abilities and teaching is no exception in this respect.

8. RESEARCH RESULTS AND CONCLUSION

In the practical part of my thesis I carried out five interviews with five male teachers at different stages of their careers. As far as the **personality of a teacher** is concerned the respondents of the interviews basically confirmed both statements formulated in the theoretical part of this thesis. One suggested that “a person has to be born to be a teacher”, the other one maintained that “it is deliberate practice not a “God’s gift” that helps a person to become an expert in their field”. Based on the answers of the respondents we can conclude that to become a good teacher one needs to have a basic set of **desirable qualities**, such as the ability to communicate with people which is no doubt very difficult to acquire in case a person is lacking it. These qualities can be considered fundamental for a person to start a career of a teacher. According to the respondents, a person without these qualities is very likely to fail to become a good teacher. However, merely having these qualities does not suffice. Therefore the respondents expressed an urgent need for deliberate practice, which would allow further development of teachers’ qualities. A strong implication of what the respondents said is that **teaching practice**, either during teacher training or as a part of the profession, is an essential aspect of becoming a teacher.

Another issue of the teaching profession is the influence of the teachers’ activity on pupils and taking responsibility for it. It is suggested in the theoretical part that one of the key qualities of teachers is the ability to accept and be aware of the personal responsibility for the outcome of their activity. The respondents confirmed this idea by stating that the **power of teachers** over their pupils is tremendous and it lies in the influence on pupils’ attitudes and opinions. It was also pointed out that a good teacher should be aware of this power and consequent responsibility. The awareness of the responsibility is also highlighted by the authors as one of the qualities defining a good teacher.

As for **teachers’ development** and the course of their careers many facts introduced in the theoretical part were confirmed by the opinions and experience of the respondents. The main condition of the teachers’ development and becoming an expert (or a good teacher as formulated by the respondents), apart from gaining experience by

practising the profession, is further self-education. There is no way how a teacher could develop and become a better teacher without further self-education which may have different forms, from taking courses to sharing experience with expert colleagues. One of the main reasons for further self-education pinpointed by the respondents is to be able to follow modern trends and to be prepared to react faster to the changes in society which yield substantial changes in pupils' attitudes and behaviour. Basically, further self-education was expressed to be crucial for teachers' development because all the respondents strongly believe that the process of becoming a teacher is never-ending.

Furthermore, different phases of the **teaching career** were described. Four out of the five respondents come from families in which one or both parents worked as teachers. This kind of professional continuity in families is considered to be one of the most significant factors affecting the choice of the teaching career. In the **initial phase** of their career the respondents generally claimed to have suffered a reality shock, which ranged from coping with underachieving pupils to experiencing pupils' indiscipline. All the respondents reflecting on their experience express the need to establish a clear set of rules as soon as they start teaching a class. In terms of being an **expert** or a good teacher both the authors and the respondents agreed on the fact that there is not only one way how to be a good teacher and that it is strongly influenced by the personality of each teacher. Some of the qualities defining a good teacher such as solving problems by analysing and applying relevant analogies are also highlighted by both sides. Lastly, all respondents clearly emphasized a strong need for mental relaxation in a form of pursuing their personal interests or hobbies as a way of preventing **stress** and **burning out**.

Finally, a specific focus of this work is the process of becoming a teacher from a **male perspective**. All the respondents of the interviews were male teachers and they commented on many issues which are also discussed in the theoretical part of this work. They brought up the topic of feminization of their profession. There is no doubt that the gender balance in Czech schools is not ideal and they all call for more men to work as teachers. They state that even their female colleagues would appreciate more male teachers in their staff. However, most of them expressed discontent with their salary and urged that teachers in general should be rewarded with higher salaries as the job is very difficult and demanding. Most importantly, none of the respondents realized any

substantial difference between both genders that would predetermine either men or women to be better teachers or have different kind of influence on pupils. Although some typically male qualities, such as slightly higher initial natural authority resulting from a more powerful voice and strong physical appearance, were defined, the essential role was clearly attributed to the personality of a teacher. In spite of finding that even if there is no substantial difference between men and women in terms of their qualities for teaching I am deeply convinced that it is very healthy and beneficial for pupils to experience the qualities of both genders at school. I see this as particularly important in the process of socialisation and role acquisition of pupils in the primary as well as the middle school years.

RESUMÉ

Tato diplomová práce se zabývá procesem stávání se učitelem a faktory, které tento proces ovlivňují. Speciálním zaměřením práce je pohled na celou problematiku z perspektivy muže a snaha popsat specifické aspekty ovlivňující proces stávání se učitelem mužem. Toto téma je mi osobně blízké z několika důvodů: jednak jsem studentem učitelství a mým cílem je stát se dobrým učitelem, dále jsem muž, a zajímá mě tedy, zda tento fakt nějak ovlivňuje pozici učitele. V neposlední řadě jsem učitelem cizích jazyků, a proto je i tato specifická skupina odborníků zkoumána v teoretické části této práce. Domnívám se, že tato práce může být užitečná tím, že popisuje různá praktická hlediska spojená s učitelstvím, jako například vhodné osobnostní předpoklady pro učitelství, úskalí a výhody učitelské profese a specifickou pozici mužů ve školství.

Cílem teoretické části je popsat vybrané aspekty, které doprovázejí a ovlivňují proces stávání se učitelem. Je strukturována do čtyřech kapitol, jejichž zaměření postupuje od obecných charakteristik učitelovy osobnosti a učitelské profese ke konkrétnějšímu problému, kterým je postavení mužů ve školství. Na závěr teoretické části je představena specifická skupina odborníků – učitelé cizích jazyků.

První kapitola se zabývá osobností učitele a jejího vlivu na žáky. Vymezuje žádoucí osobnostní předpoklady učitelů a především pokládá otázku, zda se člověk musí učitelem narodit nebo se jím může stát na základě cílené přípravy. Druhá kapitola popisuje profesi učitele a její specifické problémy jako feminizace či skutečnost, že neexistuje žádná jednotná profesní organizace učitelů a s tím související potíže. Dále pak definuje profesní kompetence učitelů jako například odpovědnost za své působení a také se zde hovoří o vývoji učitelů především v souvislosti s jejich dalším vzděláváním. Třetí kapitola otvírá téma učitelů mužů a jejich specifického postavení ve školství. Řeší problémy, které vznikly následkem vysoké feminizace školství, kterými jsou zejména nízká společenská prestiž a nízké platy učitelů, a navrhuje možná řešení. Čtvrtá kapitola se soustředí na učitele cizích jazyků, kteří jsou určitým jiným typem učitelů, jelikož látka, kterou učí je zároveň jejich prostředkem vyučování. Tento fakt naznačuje, že na učitele cizích jazyků a jejich profesionální rozvoj jsou kladené specifické požadavky, a ty jsou předmětem zkoumání této kapitoly. Domnívám se, že zjištění o přístupu k učení a metodách používaných touto skupinou odborníků budou přínosné pro učitele obecně.

Cílem praktické části bylo provést rozhovor s učiteli muži v různých fázích praxe a na jejich základě popsat vybrané aspekty procesu stávání se učitelem mužem. Rozhovory byly vedeny s pěti učiteli, od začátečníků po experty s dlouholetou praxí, a byly strukturovány do třech tematických celků: stávání se učitelem, požadavky a nároky učitelské profese a muži ve školství.

V první části respondenti hovořili o faktorech, které ovlivnili jejich volbu učitelské profese. Zde se ukázal vliv rodinné tradice jako jeden z nejsilnějších, když čtyři z pěti respondentů pochází z rodin, kde jeden nebo oba rodiče byli učiteli. V této části se také hovořilo o vzdělávání a dalším vzdělávání učitelů. Respondenti kladli důraz zejména na praxi jako součást formálního vzdělávání, kterou všichni bez výjimky cítili jako nedostačující. Další vzdělávání v různých formách bylo označeno jako nezbytná podmínka profesionálního a osobnostního rozvoje učitelů.

Ve druhé části se diskutovalo o požadavcích na učitelovu osobnost, která je považována respondenty za jeden z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících vyučování. Všichni respondenti dále popřeli existenci „ideálního učitele“ a spíše se uchýlili k termínu „dobrý učitel“ a konstatovali, že zásadním předpokladem dosažení této mety je další vzdělávání. Zároveň se však všichni shodli, že proces stávání se učitelem je nekonečný, což ještě více zdůrazňuje potřebu dalšího vzdělávání. Nakonec se učitelé vyjadřovali k tomu, jak se vyrovnávají s fyzickými a psychickými nároky profese. Psychické nároky byly obecně považovány za mnohem významnější a jako způsob duševního odpočinku respondenti nejčastěji uváděli věnování se vlastním zájmům a snahu občas „vypnout“. Zároveň se obecně shodli na tom, že je nutné aspoň částečně oddělovat osobní a pracovní život.

Poslední část se zabývala postavením mužů ve školství. Respondenti se vyjadřovali ke své pozici vesměs velmi pozitivně, nikdo necítil přítomnost v převážně ženském pracovním kolektivu jako problém. Jeden z respondentů byl dokonce touto otázkou zaskočen. Co se týče platu, tam se zase většina shodla, že nejsou spokojeni, jeden z nich to komentoval tak, že je na svůj nízký plat zvyklý.

Jeden z nejdůležitějších závěrů tohoto výzkumu je, že co se týče učitelských kvalit a přínosu pro žáky respondenti nevidí žádný rozdíl mezi mužem a ženou. V tomto ohledu je důležitá zejména osobnost učitele, ne jeho pohlaví. Nicméně vyšší zastoupení mužů ve školství především na prvním stupni základních škol je i přesto velmi žádoucí, a to hlavně kvůli vlivu, který mají obě pohlaví na proces socializace a zejména formování sociálních rolí.

REFERENCES

ASOCIATION OF AMERICAN EDUCATORS. *AAE Code of Ethics for Educators*. [online] Last revisited 2011 [cit. 20-3-2011].

<<http://www.aeteachers.org/index.php/about-us/aae-code-of-ethics>>

BERLINER, D. C. A Personal Response to Those Who Bash Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 2000, sv. 51, č. 5, st. 358-371.

BETÁKOVÁ, L. *Angličtina učitele angličtiny*. Plzeň: Fraus, 2006. ISBN 80-7238-550-X

BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M. et al. *Středoevropský učitel*. Brno: Konvoj 2000. ISBN 80-85615-95-9

COX, L. *The Mistrusted Male Teacher – ABC News*. [online] Published 28th of August 2008 [cit. 2011-02-18]

<<http://abcnews.go.com/Health/story?id=5670187&page=1>>

ČÁP, J., *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova, 1993. ISBN 80-7066-534-3

ČERVENKA, J. *Prestiž povolání – CVVM*. [online] 2004, Published 3rd of January 2005 [cit. 2011-02-18].

<http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100431s_eu50103.pdf>

GABRIEL, O. *MF Dnes: Hledá se učitel – muž, MŠMT ČR*. [online] Published 11th of March 2009 [cit. 2011-02-18].

<<http://www.msmt.cz/ministerstvo/mf-dnes-hleda-se-ucitel-muz>>

GENERAL TEACHING COUNCIL FOR ENGLAND. *Code of Conduct and Practice for Registered Teachers*. [online] September 2009 [cit. 20-3-2011].

<http://www.gtce.org.uk/documents/publicationpdfs/code_of_conduct_1009.pdf>

KLEŇHOVÁ, M., et al. *Genderová ročenka školství*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání 2009. ISBN 978-80-211-0588-1

KOŤA, J., HAVLÍK, R., *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7

KUBÁTOVÁ, H. *Sociologie životního způsobu*. Grada Publishing 2010. ISBN 978-80-247-2456-0

MARTINEC, L., et al. *Co se změnilo v českém školství*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání 2009. ISBN 978-80-211-0590-4

MENTEACH. *Norway - Changing Gender Roles*. [online] Published 1st of January 2006 [cit. 2011-02-18]

<http://menteach.org/news/norway_changing_gender_roles>

PATON, G. *No male teachers in quarter of primary schools – Telegraph*. [online] Published 3rd of September 2010 [cit. 2011-02-18]

<<http://www.telegraph.co.uk/education/primaryeducation/7978146/No-male-teachers-in-quarter-of-primary-schools.html>>

PRŮCHA, J., *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3

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

RICHARDS, J., C., RENANDYA, W., A. *Methodology in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 2005. ISBN 0-521-00440-3

RIES, L., KOLLÁROVÁ, E. *Svět cizích jazyků dnes*. Bratislava: Didaktis, 2004. ISBN 80-89160-11-5

SCRIVENER, J. *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan, 2005. ISBN 1-4050-1399-0

SMETÁČKOVÁ, I. *Gender ve škole*. Praha: Otevřená společnost 2006. ISBN 80-903331-5-x

STERNBERG, R. J., WILLIAMS, W. M., *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon, 2002. ISBN 0-321-01184-8

VALDROVÁ, J. *Gender a společnost*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně 2006. ISBN 80-7044-808-3

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

ATTACHMENTS

Attachment 1	Interview 1: Petr
Attachment 2	Interview 2: Martin
Attachment 3	Interview 3: Michal
Attachment 4	Interview 4: Jan
Attachment 5	Interview 5: Ladislav

Rozhovor č. 1: učitel Petr

Věk: 25 let

Délka praxe: 1,5 roku

Vzdělání: PF

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké faktory ovlivňují proces stávání se učitelem?

V – výzkumník,

P – učitel Petr

1) STÁVÁNÍ SE UČITELEM

V: Co Vás vedlo k výběru učitelského povolání?

P: *(pauza; smích)*... tak to jsme došli... nevím. Řekl bych, že rád pracuji s mládeží.

A to na základě nějakých zkušeností, nebo jak jste na to přišel?

Na to jsem přišel na tábore, asi; na tábore mě to bavilo s dětmi...

Takže první Vaše zkušenost byl tábor a pak jste zjistil...

...a pak jsem si řekl, já budu učit! *(smích)*

V: Souvisí nějak to, že jste se stal učitelem, s Vašimi zkušenostmi (vzpomínkami, zážitky...) se školou z pozice žáka?

P: Ne, absolutně ne.

Nebyl třeba nějaký učitel...

...abych si řekl, že chci být jako on...

Ani špatný?

Ne, to taky ne.

Takže se školou to nemá nic společného?

Ne.

Kdy jste se rozhodl, že budete učit?

Tak ve třetíáku na vysoké škole, asi...

Šel jste studovat učitelství s tím, že byste chtěl učit?

Ne, to byla bokovka, původně... Chtěl jsem jít pak někam jinam a pak jsem se na to vykašlal...

P: Spíš jsem s tím nepočítal, no. Neměl jsem přesnou představu o tom, co budu dělat, ale... řekl bych, že s tím, že budu učit, jsem moc nepočítal.

V: S jakými ideály jste šel do učitelské praxe?

P: S žádnými. Bránil jsem se veškerým ideálům, abych pak nebyl zklamaný. Doufal jsem, že mi to půjde, ale to bylo vše, jinak jsem se veškerým ideálům bránil, protože čím větší ideály máte, když jdete do praxe, tím větší zklamání pak zažijete *(smích)*.

V: Jakou roli ve Vaší profesní kariéře hrála příprava na povolání na VŠ?

P: Odborná příprava byla dobrá, rozhodně, ale pedagogická malá, asi...minimální.

Dal Vám ten rok a půl praxe v tomhle směru víc?

No, tak to ano, to je jasné, ale to ani jinak být nemůže, že jo... člověk se nenaučí učit teoreticky.

Té praxe bylo malinko. Spíš je to o tom postavit se před ty děti a zkusit si mluvit ke třídě, ale nenaučíte se tím učit, rozhodně.

Takže si myslíte, že to ani lépe nešlo?

Ne, nešlo, to nejde lépe, asi...

Takže jste byl spokojený, v podstatě?

No, tak něco by se tam asi dalo vylepšit. Některé ty didaktiky byly úplně o ničem... didaktika hudebky je v podstatě k ničemu, musí být sice zábavná, ale je k ničemu a didaktika literatury

byla taky na nic, celkem... docela dobrá byla didaktika češtiny, tam nám trošku něco řekla, paní doktorka, ale jinak to nic extra nebylo, no... takže, rozhodně by to mohlo být lepší...

V: *Jak jste změnil své postoje a názory a jak jste se změnil Vy sám v souvislosti s nabytou praxí?*

P: No, já jsem se asi změnil, kamarád mi jednou asi po tři čtvrtě roce učení řekl, že jsem hrozně zvažněl. (*smích*)

Asi je to pravda, když to říká, ale já se snažím o to, být co nejmíň učitel v osobním životě. Bráním se tomu všemi možnými prostředky.

V praxi jako učitel se měním pořád, tady ten vývoj jde rychle, v tom mladém věku. Člověk se učí a mění se z hodiny na hodinu. Cítím třeba, že učím mnohem líp, než před půl rokem. Ale že by se moje osobní vlastnosti nějak rozvíjely, to si nemyslím.

Prostředí školy jsem docela znal, takže moje postoje ani názory se nijak nezměnily.

V: *Jakým způsobem přistupujete k dalšímu sebevzdělávání?*

P: Vzdělávám se, jezdím do Brna, abych mohl učit na střední škole. Je to součástí celoživotního vzdělávání, učitelství pro střední školy. Je to na jeden rok, já mám teď hotové zápočty z prvního semestru – je to dost náročné. Můj cíl je dokončit to a nastoupit na střední školu.

2) PŘEDPOKLADY, POŽADAVKY A NÁROKY

V: *Jaké vlastnosti by podle Vás měl učitel mít?*

P: Měl by být skromný, protože bude brát málo peněz (*smích*). Hlavně musí umět maximálně odlišovat práci od osobního života. Musí zabouchnout dveře třídy a tím to hasne – nesmí být zklamaný, že se mu děti vykašlaly na celou hodinu, kterou si připravoval, a trápit se tím celý den. To se pak z toho člověk zblázní.

Myslím si, že vlastnosti, které by definovaly učitele, se dají získat, že to není nic, co by měl mít vrozeného.

Měl by být trpělivý, neměl by být cholerik.

Bez kterých vlastností byste se jako učitel neobešel?

Asi ta trpělivost. Víím, že trpělivý jsem a že to využívám.

V: *Existuje „ideální učitel“?*

P: Tak to nevím. To „ideální“ je strašně vznešené slovíčko.

Co kdybychom ho nahradili slovem „dobrý“? Jsou třeba nějakí kolegové, o kterých byste mohl říct, že jsou „dobří učitelé“?

Určitě mám kolegy, na kterých je poznat, že mají kázeň a umí vysvětlit. „Dobrý“ učitel má respekt a děti ho nemají rády – ony ho v tu chvíli nemají rády a pak na něj vzpomínají v dobrém. Když se dětí zeptáte na jejich oblíbené učitele, tak to budou ti, o kterých se nedá říct, že jsou „dobří“ učitelé.

To, že ten učitel má respekt a kázeň, to je takové neviditelné a nepopsatelné. Asi nejvíc to souvisí s praxí. I když zase znám učitele, kteří učí dlouho a nejsou nic extra, děti je moc neposlouchají.

To, jaký je člověk v osobním životě, nesouvisí s tím, jaký je učitel. Já mám jednu kolegyni, která je taková sympatická, já si s ní dobře popovídám a je to podobně dobrý typ učitelky, jako jeden kolega, se kterým si absolutně nepopovídám.

V: *Ovlivňuje nějak osobnost učitele žáky a jejich učení?*

P: To je jasné, to rozhodně. Co jiného by je mělo ovlivňovat? Když má učitel respekt, tak děti jsou víc v klidu a on je toho víc naučí.

To, jak to dělají, že mají respekt, se snažím zjistit už rok a půl a nemůžu na to přijít.

Na tom se nedá pracovat. Je to otázka praxe, tím, jak člověk učí, se učí čím dál víc, aniž by to pozoroval. Pak třeba najednou zjistí, že ho děti poslouchají víc, než třeba před pěti lety.

V: Jak se vyrovnáváte s fyzickými a psychickými nároky učitelské profese?

P: Padají mi víc vlasy. Nervy působí na začátku hodně – ale tak to se dá říct obecně, konec vysoké školy a začátek jakékoli práce je takový. Jinak ve škole se cítím dobře, v kabinetu si uvařím kafičko, mám tam klídek...

Fyzické nároky nejsou vysoké, ty psychické jsou tady mnohem výraznější.

V: Co je pro Vás v profesi učitele nejtěžší?

P: (*přemýšlí*) Asi že tam je málo peněz – dělat to s radostí, aby to člověka bavilo a při tom vědět, že je za to mizerné finanční ohodnocení, to je asi to nejtěžší.

3) UČITEL-MUŽ

V: Jak se cítíte jako muž ve školství (v prostředí školy, ve školním kolektivu)?

P: Já to nějak nepocítuji jako výhodu, nebo nevýhodu. Cítím se tam normálně, jako v každém jiném kolektivu. Samozřejmě je tam víc žen, takže mi tam občas chybí kamarád na popovídání – to je asi taková nevýhoda. Říká se, že výhoda je, že muž má větší respekt, ale to fakt nevím, to nedokážu posoudit.

Z pohledu dětí nezáleží, jestli jste muž nebo žena – některé ženy mají větší respekt, než muži.

V: Jak na Vás jako učitele-muže reagují žáci? Reagují jinak, než na ženy?

P: Tak to vůbec netuším, to si netroufnu tvrdit.

V: Jaký vliv na žáky má to, že ve školství je většina žen?

P: To nevím, to je spíš otázka pro nějakého psychologa.

V: Co jiného je učitel-muž schopen dětem dávat?

P: Jsem asi moc málo zkušený na to, abych to dokázal posoudit. Já vlastně vůbec necítím žádný rozdíl mezi mužem a ženou.

Možná ženy jsou přístupnější a jsou ochotné víc se s těmi dětmi bavit a být k nim vstřícnější než muži. Já se snažím držet si maximální odstup od nich a oni se leckdy bojí mě zeptat a tak dále. Možná, že je to špatně...

V: Jste spokojen se svým platem?

P: Nejsem, samozřejmě, že nejsem. Já s tím dokážu vyjít, ale je to málo. K ničemu to člověka nemotivuje – já prostě neudělám v té práci navíc ani ťuk, protože proč bych to měl dělat.

Rozhovor č. 2: učitel Martin

Věk: 35 let

Délka praxe: 13 let

Vzdělání: pedagogické (filozofická fakulta)

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké faktory ovlivňují proces stávání se učitelem?

V – výzkumník,

M – učitel Martin

1) STÁVÁNÍ SE UČITELEM

V: Co Vás vedlo k výběru učitelského povolání?

M: Tak já to chci dělat...nebo chtěl jsem to dělat od dětství, od páté třídy. Bavila mě práce s dětmi, měli jsme i dětský oddíl – Ligu lesní moudrosti – takže už od nějakých patnácti jsem vedl i dětský oddíl a směřoval jsem postupně k tomu, že chci učit. Jenom mě všichni kamarádi, kteří studovali pedagogickou fakultu, zrazovali, abych hlavně nešel na pedák, že ta škola ubíjí tu chuť učit a já jsem si nakonec vybral trošku složitější cestu přes filozofickou fakultu a přes pedagogiku na filozofické fakultě.

A myslíte si, že ty názory, nebo ty připomínky vašich kamarádů ohledně té pedagogické fakulty, jsou pravdivé? Měl jste možnost to třeba porovnat?

Je pravda, že když jsme probírali, co třeba z didaktiky, nebo z alternativních způsobů vyučování děláme na filozofické fakultě a jakým způsobem jsou vedené semináře, tak občas ti kamarádi koukali s otevřenou pusou, že to je mnohem zajímavější a živější.

Mohl byste mi vysvětlit rozdíl ve studiu na pedagogické a filozofické fakultě?

Filozofická fakulta, obor pedagogika – školní pedagogika a pedagogické poradenství – a my jsme tam měli... ta škola nebyla... ten rozdíl mezi touto školou a pedagogickou fakultou, kde se učí jednotlivé obory, možná na národní škole, na učitelství pro 1. stupeň je to trošku jiné, ale na učitelství pro druhý stupeň, tam si kamarádi stěžovali na to, že je to v podstatě obrovské kvantum informací daného předmětu, které ví, že v životě s dětmi ve škole nemůžou použít, ale že vůbec neví, jakým způsobem ty děti mají ty věci učit. A je pravda, že při seminářích na filozofické fakultě, který jsem měl možnost zakusit, tak jsme si spoustu věcí zkoušeli prakticky.

V: Souvisí nějak to, že jste se stal učitelem, s Vašimi zkušenostmi (vzpomínkami, zážitky...) se školou z pozice žáka?

M: Asi jo.

A jakým způsobem?

M: My jsme měli na prvním stupni dvě výborné paní učitelky a v páté třídě jsme dostali za třídní mladou paní učitelku, která byla nadšená do učení; měli jsme jí sice na matematiku, což není pro spoustu dětí úplně jednoduchý předmět, ale ona nás dokázala strhnout jako třídu – chodila s námi o sobotách na výlety, zavedla nám třídní kroniku, dělala s námi spoustu akcí. Ona se nám potom bohužel vdala do Prahy, takže ta éra dobrých učitelů v tomhle smyslu – takových těch akčních – skončila, ale vydrželo mi to hodně dlouho, pak jsem si i v dalším studiu, třeba na střední škole, všiml učitelů, kteří dělají trošku víc pro své žáky, ne jenom že si odučí a jdou pryč. A pak teda co ještě mě oslovovalo, já jsem měl vždycky radši učitele, kteří byli přísní a kteří po dětech něco chtěli, než ty učitele, kteří byli za každou cenu s dětmi kamarádi.

Myslíte si, že tohle ovlivnilo vás samotného?

M: Určitě, určitě. Já jsem taky člověk, který... sice mám rád srandu ve třídě a myslím si, že musí být sranda, ale na druhou stranu učitel nemůže být ve stejné roli s žákem, nemůžou to být kamarádi. A ten odstup tam vnímám a myslím si, že když je to ve zdravý míře, tak je to jenom ku prospěchu.

V: S jakými ideály jste šel do učitelské praxe?

M: Tak já jsem se během té cesty k tomu, než jsem začal učit, setkal s waldorfskou pedagogikou, takže se dá říct, že jsem nikdy neučil, kromě nějakých náslechlů a hospitací, na klasické škole, tak ty ideály jsou trošičku posunutý tím setkáním. *(pauza – přemýšlí)* Škola by měla být přátelská, důstojná pro děti a pro učitele a důstojná i pro rodiče, to jsou moje takový největší kréda, s kterými vstupuju do školy. Vůbec se nebráním tomu, aby škola byla náročná, myslím si, že pro nadané děti musí být škola náročná, naopak pro děti, které potřebují pomoc, musí být škola nápomocná. Ale musí to dítě zažívat pocit důstojnosti a ne ponížení.

Ted' jenom taková doplňující otázka, jestli ty ideály jste si dokázal udržet, nebo jestli jste z nich musel nějakým způsobem slevit. Mluvím přímo o tom počátečním nadšení – možná že ty ideály se mohly formovat už v tom raném věku, v té páté třídě, kdy jste se rozhodoval, že chcete něco dělat s dětmi.

Tak jako když člověk chce dělat něco s dětmi a už vede nějaký dětský oddíl, tak to nedělá proto, že by ho to nebavilo, ale proto, že ho to baví, takže ta pozitivní motivace k tomu tam určitě je. Nezapomenu na jeden rozhovor se svojí učitelkou ze základní školy, kterou jsme měli na češtinu v osmé třídě. Ona mě potkala, když už jsem asi dva roky učil a ptala se mě: „Tak jak je?“ Já si jí pamatuji z té osmé třídy, když byla začínající, jak byla nadšená a dělala s námi spoustu věcí. Já jsem říkal, že úplně skvěle, že jsem nadšený z toho, jak fungují děti, rodiče, jak to funguje ve škole, jak se hezky pracuje a ona říká: „Počkej za deset let...“ Já jsem hrozně rád, že to mám za deset let pořád stejně. Děti jsou jiné, děti se mění hrozně moc, tak jako se mění společnost, ale ty principy toho vzdělávání pokud si člověk udrží v sobě, tak je to jenom dobře.

V: Jakou roli ve Vaší profesní kariéře hrála příprava na povolání na VŠ?

M: Protože jsem učil a ještě jsem neměl dodělanou vysokou školu, tak se to trošičku vyvíjelo. Než jsem začal učit, tak jsem si myslel, že přece do školy chodil každý a co to vzdělání může člověku přinést nového, přece ty zkušenosti má každý z nás... Postupně jsem zjistil, že to je hrozně důležité pro formování osobnosti učitele, pro to, aby věděl, jak pracovat s informacemi, jak pracovat s dětmi, s rodiči, aby nebyl jen naučená kniha, ale aby získával i ty pedagogické dovednosti. To si myslím, že je nejvíc potřeba a zároveň to nejvíc v tom vzdělání chybí.

A čím si myslíte, že to je? Jestli třeba můžete posoudit kvalitu, protože vy jste třeba mluvil o tom srovnání pedagogické a filozofické fakulty...

Já si myslím, že ona se z toho strašně těžko dělá věda. Je daleko snazší udělat z toho studijní obor postavený na vědomostech a daleko těžší je formovat ty budoucí učitele osobnostně.

K tomu bych mohl mít taky takový dodatek, že vlastně já mám taky tu zkušenost, že jsem potkal učitele, kteří jsou jako „vědci“, a na druhou stranu učitele, kteří jsou opravdu učitelé na té vysoké škole, takže existují tyhle dva základní modely...

...co se mi ještě velmi osvědčilo, ať už to bylo na poli školy, nebo vzdělávání ve škole nebo v třeba v poradenství, v práci s drogově závislými – daleko víc, i na té vysoké škole, může studentům dát ten přednášející, nebo vyučující, který má kontakt s praxí. Ten, kdo je jenom na té fakultě a chodí z jedné přednášky do druhé a publikuje a sbírá akademické tituly, tak často těm studentům nemá co předat, protože to kolikrát nekoresponduje s praxí.

V: Jakým způsobem přistupujete k dalšímu sebevzdělávání?

M: No... *(smích)*. Tak jo, tak musím, že jo. Když jsem chtěl učit na waldorfské škole, tak jsem si musel udělat waldorfský seminář pro třídní učitele, průběžně jezdím na další pokračující semináře, ale je ještě oblast, která mi hrozně chyběla na vysokoškolském vzdělání, paradoxně i přesto, že jedním s těch dílčích oborů, nebo specializací mého studia bylo řízení školy. Člověk se o fungování té školy jako celku nedozvěděl téměř vůbec nic – takové ty praktické věci, legislativní, které se sice pořád mění, ale pro život ve škole jsou obrovsky důležité, a pokud mladý začínající učitel nemá potuchy o tom právním rámci, ve kterém se pohybuje, ať už se to týká legislativy, školského zákona, nebo třeba bezpečnosti práce a různých zákonů a vyhlášek, které s tím souvisí, tak je naprosto ztracený. Takže jsem se snažil využívat i nejrůznějších školení tohoto typu, zejména v legislativě a protože já už jsem zažil nástup nového školského zákona v roce 95, tak seznamování se s ním, aby se vtom člověk trošku orientoval.

Vnímáte to tak, že se potřebujete dál vzdělávat, jde to z Vás ta potřeba?

Potřebuji se dál vzdělávat, ale nemyslím si, že je nutné se vzdělávat někde v nějaké instituci, protože tím vzděláním myslím v takovém širším slova smyslu předávání zkušeností, různá setkání učitelů, kde si vyměňují, jak co dělají, co se jim osvědčilo, co se jim neosvědčilo atd.

2) PŘEDPOKLADY, POŽADAVKY A NÁROKY

V: *Jaké vlastnosti by podle Vás měl učitel mít?*

M: Jaké vlastnosti by učitel měl mít...?

Taky možná už jste to malinko nakouzl s tím odstupem a přísností – zkuste to nějak malinko rozvést...

Tak určitě by měl být pravdivý, k sobě i ke svým žákům a k rodičům. Měl by být důsledný a měl by... *(přemýšlí)*... mít schopnost lidi kolem sebe motivovat, strhnout je pro danou věc. Samozřejmě musí být vzdělaný v tom, co učí a jak to učí. To, co jsem říkal vůbec není pořadí, je to, co mě napadá, jaký musí být, nebo jaký by měl být. Určitě by měl být schopen spolupráce, teď myslím spolupráce v kolektivu učitelů a... *(přemýšlí)*... před chvilkou jsem to měl na jazyku a než jsem dopověděl větu, tak jsem to zapomněl... *(přemýšlí)*... zvědavý, měl by být zvědavý a měl by mít chuť pronikat do věcí, které dělá, hloub, aby... takový ten vnitřní motor v sobě... prostě, když to shrnu, měl by být zralá osobnost.

V: *Existuje „ideální učitel“?*

M (rozhodně): Ne.

Jednoznačná odpověď...

M: ... *(smích)*... Nemůže být ideální učitel. Každý má svoje přednosti a svoje nedostatky. To proto „ideální“ učitel, protože není... A ti učitelé se mohou tomu ideálu jenom přibližovat, protože někde nám bylo dáno víc, někde trochu méně.

A myslíte si, že ten ideál učitele tady existuje, akorát každý se k němu přiblíží jinou cestou, anebo že existuje učitel takový, takový, takový a každý jinak dobrý?

Nemyslím si, že by všichni učitelé měli směřovat k tomu, aby byli stejní, to vůbec ne. Naopak, děti se potřebují ve škole setkávat s různými typy osobností, aby byly připraveny na to, jak to funguje v životě, tam taky nejsou všichni lidé stejní. Někdo bude víc zaměřen umělecky a bude dětem dávat hrozně moc a něco mu bude chybět třeba, já nevím, v důslednosti, jiný bude precizní systematick a bude to určitým způsobem dětem předávat, ale třeba bude mít problém s tím, jak děti zaujmout.

V: *Ovlivňuje nějak osobnost učitele žáky a jejich učení?*

M: Velmi. Hodně je to vidět ve waldorfské škole, kde je třídní učitel po dlouhou dobu. V jednom z vtípů na waldorfskou pedagogiku se popisují různé typy tříd a porovnává se to s tím, koho mají za učitele, a myslím si, že kdybychom se rozhlédli tady ve škole, tak si můžeme říct vlastnosti třeba paní učitelky z páté třídy na tom, když budeme popisovat její žáky. Hodně se to promítá. Čím intenzivněji se s dětmi pracuje, tím více se to odráží na dětech, protože zejména na prvním stupni jsou děti jako houba, která saje, nacucává to, co je kolem nich.

V: *Jak se vyrovnáváte s fyzickými a psychickými nároky učitelské profese?*

M: To není zas tak náročná práce, co se fyzicky týče. K té fyzické náročnosti má spíš blíže časová náročnost. Když se říká, že učitel učí 45 minut a pak má čtvrt hodiny přestávku, a přesto jí má zaplacenou, tak kdokoli si stoupne na jeden dva dny do školy, tak uvidí, že to není pravda. Stačí, když se ho o té přestávce třeba dvě děti na něco zeptají, on si musí sbalit věci ve třídě, třeba si dojít na toaletu a jít zase už do další třídy a zjistí kolikrát, že si za celý den na tu toaletu ani nedošel, protože to nestihl. V té fyzické rovině tam tedy vidím náročnost v tom, že člověk pořád nestíhá, protože musí řešit problémy okamžitě, nemůže je odsunout na pozdější dobu, a je tak pořád v takovém chvatu. A s tím souvisí psychická náročnost. Ne nadarmo se učitelé někdy od února, března těší na velké prázdniny, protože ten záprah, to že člověk pořád nestíhá, se nabaluje a někdy je potřeba, aby člověk vypnul. Dokud jsme měli domeček, tak jsem to řešil

tak, že jsem vypínal práci na domečku a na zahradě. Teď, když jsem v bytě, tak se snažím se pohybovat venku trochu aktivně, na kole, procházky s dětmi na kolečkových bruslích, výlety do přírody, aby člověk prostě vypadnul z toho stereotypu toho, že prostě jenom chvátá.

Vy jste tady jednou řekl, že se snažíte oddělit osobní život a práci.

Určitě. Myslím si, že to je svým způsobem potřeba pro regeneraci sil. Já tím nemyslím, že by člověk za sebou měl zavřít dveře ve škole a vůbec si nepřipustit... nenosit si třeba věci na přípravu domů, nebo tak. To ne, já osobně jsem člověk, který si nedovede udělat přípravy na druhý den hned po tom, co odučí a ve čtyři jít domů. Já musím vypnout a pak třeba večer si k tomu sednu a připravuji se na další den. Ale myslím tím oddělovat ty dva světy od sebe v tom smyslu, že když jsem v práci, snažím se řešit práci a ne rodinu, když jsem doma, snažím se převážně řešit rodinu a ne práci.

V: Co je pro Vás v profesi učitele nejtěžší?

M: To je těžké říct, ale... Nejtěžší je pro mě být důsledný sám k sobě. Dotahovat věci, které snesou odkladu, do konce, aby se mi nehromadily.

V poslední době, tím, že mi přibyla rodina, v tom cítím spíš stagnaci. Nedaří se mi s tím nic dělat. Víím, že se dokážu vybičovat na věci, které hoří, které nesnesou odkladu, s tím nemám problém, ale nedaří se mi zažít běžné návyky učitele, tak, abych je pravidelně dělal. A pak to doháním, že třeba třídnici dopisují jednou za čas a ne pravidelně, a pak z toho má člověk zbytečně vnitřní nepříjemnosti.

A ve třídě nebo ve vztahu k dětem?

Musím zaklepat, myslím si, že se mi v posledních letech daří, nebo aspoň vnímám spolupráci s dětmi napříč třídami velmi příjemně a také spolupráci s rodiči. Nevím do jaké míry je to mým vlastním přičiněním, nebo jestli je to velká náhoda a štěstí, ale v tomhle směru má pocit, že se mi daří. Je to možná i tím, že já mám rád trochu odstup, jak od dětí, tak od rodičů, tak možná by to někdo zvenčí neviděl tak pozitivně.

3) UČITEL-MUŽ

V: Jak se cítíte jako muž ve školství (v prostředí školy, ve školním kolektivu)?

M: V prostředí školy se jako muž cítím velmi dobře, v kolektivu se cítím někdy trochu opečovávaný ze strany žen, což není nepříjemné. Možná to vede k tomu, že je člověk ve vystupování jemnější, než kdyby pracoval v mužském kolektivu, ale já se to snažím udržet nějak na uzdě, abych nepůsobil jako exot. A v prostředí třídy si myslím, že to mají muži mnohem jednodušší. Zejména s udržením pozornosti a kázně dětí. I když v posledních letech se to trochu začíná stírat, ale myslím si, že to muži mají jednodušší. Už jenom proto, že žena když zvýší hlas, tak jí v 80-90% případů vyjede fistulka nahoru a děti z toho za chvíli mají srandu. Muž málokdy ujíždí nahoru a přeče jen, když se ozve drsnější hlas muže, tak to na ty děti působí jinak.

Ale tím nechci říct, že to je u žen tak vždycky. Naopak si myslím, že si to tím muži trochu zjednodušují, protože pak míň pracují s motivací. Ženy mají možnost víc pracovat samy na sobě, na tom růstu osobnosti učitele. Muži mají umožněno schovávat se své mužství.

Jsem rád, že jsem vždycky pracoval v kolektivu, kde bylo mužů docela dost. Představa, že budu sám muž v kolektivu žen, to si úplně nedovedu představit. V takových případech to ten muž buď neustál a odešel, nebo se z něj stává taková ta mužo-žena. Ve srovnání s tím jemnějším vystupováním, jak jsem o tom mluvil, tam je to ještě extrémnější.

V: Jak na Vás jako učitele-muže reagují žáci? Reagují jinak než na ženy?

To už jsme zodpověděli, chtěl byste k tomu něco dodat?

M: Myslím si, že je to tak, jak jsem řekl, ale není to úplně automatické. I ten muž, když přijde do třídy a třeba začne v té třídě učit, tak si musí hned na začátku nastavit pravidla, jaká budou v té třídě panovat, protože se může stát, že si z něj ty děti nebudou vůbec nic dělat, když ta pravidla nedostanou.

V: Jaký vliv na žáky má to, že ve školství je většina žen?

M: Nemyslím si, že to, že je ve školství většina žen, by byl jeho hlavní problém. To, jak děti berou své učitele, totiž nezáleží jenom na učitelích samotných, ale na rodině – jak se doma mluví o škole, jak se mluví o učitelích. Pokud rodiče o učitelích svých dětí mluví hanlivě, tak těžko můžeme očekávat, že to dítě si z toho učitele bude něco dělat, protože cítí obrovskou podporu ze strany rodičů. Tam si myslím, že je daleko víc zakopaný pes než v tom, jestli jsou to muži nebo ženy. Myslím si, že učitele nedělá učitelem pohlaví, ale zralost jeho osobnosti. Tady si myslím, že by mohli hodně pomoci rodiče.

Co je ale pravda, tím, že **ze školství z velké části vymizeli muži** (třeba oproti první republice), tak to mohl být **jeden z důvodů poklesu učitelské profese**. Bylo to v době, kdy teprve docházelo k emancipaci žen a najednou se ta profese polarizovala úplně na druhou stranu a možná proto v těch rodinách je učitelka braná jinak, než učitel.

Myslíte si, že stav prestiže učitelského povolání má nějaký vývoj?

Jestli už jsme se odrazili ode dna, jo? Já nevím jaký obecný vzorek, protože přeci jenom učím v alternativním školství, teď ještě v soukromé škole, kde rodiče ve velké části případů chtějí mít své dítě a tu školu si našli. My ten problém tolik neřešíme, podle mne máme daleko větší podporu ze strany rodičů. Na běžných školách si myslím, že to je pořád špatné. Společnost po revoluci je hodně zaměřená na výkon, na vydělávání peněz a rodiče pak často nemají na své děti čas. Suplují to různými dovolenými, drahými dárky, místo toho, aby byli s nimi. A ono se to pak bohužel odráží v tom, že škola se stala jakýmsi odkladištěm dětí přes den, kdy jsou rodiče v práci. A nemyslím si, že by se to nějak výrazně začalo už zlepšovat.

V: Co jiného je učitel-muž schopen dětem dávat?

M: I když je spousta mužů učitelů cholerických, tak si myslím, že se dá říct, že muži jsou obecně víc v klidu. Že jednotlivosti neřeší tak vehementně, jako ženy. Možná je to dané jejich přirozenou pohodlností, že se prostě nebudou nějakými „blbostmi“, které oni vidí jako maličkost, zabývat. Myslím si, že trochu zjemňují ty hrany, když dojde k nějakému konfliktu, že dokážou stát pevněji na zemi, než ženy, které reagují emočněji. Nesmí to ale přesáhnout určitou mez, nesmí z toho vyjít jejich naprostá nečinnost a línost. To si myslím, že přináší dětem jiný pohled na danou situaci. A vůbec to, že muž je jiný než žena, že se na spoustu věcí dokážou dívat různě, je myslím veliký přínos pro školství. Paradoxně muž nemůže dělat to, co dělá ve škole žena. Pokud se učitelka nějakého žáka dotkne, nebo ho pohladí, nebo si ho dá na klín, tak je to brané naprosto normálně, kdyby to samé udělal muž, tak už riskuje to, že můžou nastat veliké nepříjemnosti.

Jaký je podle Vás ideální poměr mužů a žen ve školství?

Nevím, jestli je nutné, aby to bylo půl na půl, ale myslím, že by určitě bylo zdravější, kdyby to procento mužů bylo vyšší než jednotky procent. Kdyby to byla tak třetina mužů ve sboru, tak to dělá hrozně moc.

V: Jste spokojen se svým platem?

M: Já můžu říct, že se svým platem spokojen jsem. Ale teď nemluví vyloženě za učitele, protože jsem zároveň zástupce ředitele. Ale kdybych měl mít plat jenom jako učitel, i tady na této škole, a při představě, že mám dvě děti rodinu, tak si to po pravdě řečeno nedovedu moc dobře představit. Osobně si myslím, že pokud chceme do školství natáhnout muže, tak nemůžou vydělávat ty peníze, které vydělávají. Tím ale nechci říct, že by muži měli vydělávat víc, než ženy. Školství jako takové si podle mě zaslouží vyšší platové ohodnocení.

To je jeden z faktorů odlivu mužů ze školství.

V podstatě, pokud se ve státním školství objevují muži a jsou to schopní muži, tak jsou na vedoucích pozicích. Protože jedině ty pozice jim dokážou zajistit dostatečný příjem. Já znám řadové učitele, kteří mají ještě brigádu, nebo nějaký vedlejší pracovní poměr – jazykáři v jazykovce, hudebníci v hudebce, mají nějaké drobné podnikání, informatici pracují s výpočetní technikou... Je to podle mě problém a pokud chceme, aby se učitelé obecně (jak ženy, tak muži) mohli tomu svému povolání věnovat naplno, tak je musíme zaplatit tak, aby nemuseli ještě hledat vedlejší příjem.

Problém platového ohodnocení ve školství vidím jako velmi nešťastně řešený – dlouhodobě, od 90. let – protože společnost žije v přesvědčení, že učitelům se pořád přidává, ale ona to není

pravda. Ono se jim sice přidá v základu, v tarifní složce platu, ale balík peněz do školství se příliš nemění – o co se přidá v základu, to se ubere na osobním ohodnocení. Dokonce byly, tuším za ministra Pilipa, takové platové úpravy, kdy se učitelům opravdu přidalo a v reálu měli o několik set korun měsíčně méně. Oni sice dostali přidáno, ale také se jim zvýšila přímá vyučovací povinnost, z 22 hodin tuším na 25, takže peněz do školy na ty úvazky přišlo méně. Teď představa o tom náborovém příspěvku pro začínající učitele, navrhovaném ministrem Dobešem po volbách, vyšuměla jako bublina, ale společnost už tím teď žije, že mladým učitelům se přidali takovéhle peníze a nikdo už jim nevymluví, že to nakonec nebylo. Teď další případ, že se státním zaměstnancům mají ubírat peníze, ale učitelům se má přidat. Myslím si, že to trochu nešťastně vede k polarizaci společnosti a k těm argumentům, že co by ti učitelé chtěli, vždyť mají 40 dnů prázdnin. Takže není to jednoduchý úkol, ale rozhodně dokud vzdělávání nebude jednou z priorit politiky státu, těžko můžeme očekávat, že se něco změní. Já se jenom obávám, aby nedošlo k takovým situacím, jaké se třeba řeší v Anglii, kde školství je tak podhodnocené, že rodilý Angličan ve škole je minorita. Tam je tuším asi jen třetina Angličanů a jinak jsou to všechno přistěhovalci. Tak daleko by to dojít nemělo.

Rozhovor č. 3: učitel Michal

Věk: 34 let

Délka praxe: 12 let

Vzdělání: pedagogické (pedagogická fakulta)

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké faktory ovlivňují proces stávání se učitelem?

V – výzkumník,

M – učitel Michal

1) STÁVÁNÍ SE UČITELEM

V: Co Vás vedlo k výběru učitelského povolání?

M: Tak samozřejmě znáte naši rodinu, takže tam to asi bylo jasné (*pozn.: oba rodiče dotazovaného byli na základní škole mými třídními učiteli*). Takže jsem to všechno viděl doma, jak to všechno je a tam prostě nebylo co řešit. Na to povolání jsem se díval už ze školní lavice na prvním stupni, kdy jsem pozoroval paní učitelku, která řešila různé situace, které ve třídě nastávaly a já jsem si už tenkrát říkal, jak bych to asi řešil já, nebo co by bylo lepší řešení, nebo jestli to dělá paní učitelka dobře. Možná, že to je nějaké postižení, ale takhle jsem to měl... Takže příklady z rodiny.

V: Souvisí nějak to, že jste se stal učitelem, s Vašimi zkušenostmi (vzpomínkami, zážitky...) se školou z pozice žáka?

M: Kromě toho, o čem už jsem mluvil, jsem také nabýval zkušenosti na letních táborech, kde jsem dělal vedoucího. Nejdřív tedy jsem tam byl jako řadový člen a později jsem se stal vedoucím, takže i tam jsem už pracoval s dětmi, vedl jsem skautský oddíl. Tam jsem si taky zkoušel různé modelové situace, jak je řešit s kluky, hádky mezi kluky atd.

Přes rok jsem dělal vedoucího skautské družiny, kde jsem vedl skupinu dětí. Tam ty zkušenosti začali tak nějak nabývat.

Vzorů bylo málo, jako vyloženě vzor učitele, kde bych si řekl ano, tohle je úžasný učitel, takových bylo málo. Chodil jsem na střední průmyslovou školu do Volyně a tam ten vzor nebyl prakticky žádný. Možná že ale, když se ohlédnu na ty kantory, které jsem za svou školní docházku zažil, tak určitě mě ovlivnili, určitě na ně vzpomínám. Vzpomínám si na různé metody, které používali, nebo jak reagovali v různých situacích a pokouším se napodobit to, co si myslím, že bylo dobré a nebo se něčeho z toho vyvarovat.

Vnímám jsem to, co dělají dobře nebo špatně, kriticky, ale neuměl jsem to popsat, neměl jsem ty zkušenosti. Teď při mé praxi si na ty situace vzpomínám a sám už si to umím rozebrat, jestli to bylo tenkrát dobře nebo špatně, jestli já se tak mám nebo nemám chovat a co dobrého nebo špatného si z toho můžu vzít.

V: S jakými ideály jste šel do učitelské praxe?

M: S velkými. Ale slevil jsem z nich asi tak třetí týden mého působení.

Šel jsem do toho povolání s určitou zkreslenou představou, protože jsem měl představu, jak ty děti všechno úžasně naučím, jak budu postupovat nějakými alternativními metodami, které tenkrát řekněme byly v začátcích, jak si uděláme úžasný kolektiv, jak budeme dělat akce a tak dále. No a potom jsem zjistil, že existují děti, u kterých opravdu musím slevit z mých nároků, co do vědění a co jsou schopny zvládnout. Já jsem tenkrát dostal velice slabou třídu s hodně problémovými dětmi. Byla to třetí třída a měla opravdu špatnou pověst. Takže proto možná jsem musel slevit z těch mých ideálů tak brzo.

Myslím si, že ta třída mě dokázala vyškolit, že jsem shodil ty růžové brýle docela brzy a zjistil jsem jaká je a může být realita. Ovšem tohle je možná trochu zkreslený pohled, protože ta třída byla výjimečná tím, že byla hodně slabá, děti tam byly hodně slabé a problémové.

Měl jsem potom taky možnost pracovat s výbornou třídou s vynikajícími dětmi, se kterými jsem opravdu dělal akce, jezdili jsme na školy v přírodě, věnoval jsem se jim a vzájemně na sebe

vzpomínáme. Ten vývoj, kdybych měl na začátku lepší třídu, tak by myslím skončil stejně tam, kde jsem teď. Možná by šel jinými cestami, ale názorově bych na tom myslím byl stejně jako teď.

V: Jakou roli ve Vaší profesní kariéře hrála příprava na povolání na VŠ?

M: Já si myslím, že ta příprava nových učitelů není dostačující, nebo tenkrát nebyla, nevím jak teď, po 12 letech. Myslím si, že tam bylo strašně málo praxe. V prvním ročníku nebyla prakticky žádná, ve druhém sem tam nějaká hodina, ve třetím už víc a samozřejmě pak už to narůstalo, ale stejně si myslím, že ta praxe by už měla být od prvního ročníku. Tam, v práci s těmi dětmi, člověk pozná jestli na to povolání má nebo nemá, jestli ho to baví nebo nebaví. To nepozná při seminářích, kde jim nějaký učitel vykládá, jak pracovat s dětmi a jak je naučit určitou látku.

Já tenkrát už jsem o té praxi taky uvažoval a debatovali jsme o tom samozřejmě se studenty, jak bychom to změnili, nebo co by se dalo vylepšit a teď se možná přikláním k tomu, mít na té vysoké škole takový nultý ročník, kde by bylo nejvíc praxe. Představoval bych si to tak, že do určité třídy by byl k paní učitelce přidělen jeden student, který by tam působil jako asistent. Za prvé by to byla vynikající pomoc pro učitele, který má ve třídě 28 žáků a nemůže to stíhat a individuální přístup jde do háje a za druhé by to byla úžasná praxe pro toho studenta.

Také jsem se setkával s názory zejména těch pracovníků fakulty, že my přece ještě nemůžeme jít do třídy učit, protože nevíme jak, ale to si myslím, že je úplný nesmysl. Buď ten člověk k tomu předpoklady má a ví, nemusí se to biflovat, jak naučit, nebo jakým způsobem pracovat se třídním kolektivem, a nebo ho to nenaučí ani biflování. Zvládat kolektiv dětí, to není o tom, že se to naučím, to je o tom, jestli k tomu mám nějaké předpoklady.

V: Jak jste změnil své postoje a názory a jak jste se změnil Vy sám v souvislosti s nabytou praxí?

(přemýšlí...) Určitě tam je nějaký vývoj, nad tím bych se musel trochu zamyslet... Když přijde nezkušený učitel, tak samozřejmě přemýšlí, jak řešit určité situace a jak co naučit. Vytváří si různé pomůcky, nejen že si vystřihává z papíru, ale vytváří si prostě styl toho, jak to těm dětem podat, aby to pochopily a zjišťuje, že se musí trochu snížit na jinou úroveň, než kdyby to třeba vysvětloval dospělému člověku. Tohle si musí každý osahat sám a zjistit s délkou praxe, co na ty děti platí a co ne. Určitě jsem si vybudoval takový řekněme slovník, jak co dětem předat, nebo pomůcky, jak jim pomoci a vím, co mi funguje a co mi nefungovalo.

Snažím se být daleko důslednější, než jsem býval. U těch dětí, které vyžadují větší kontrolu, vím, že jsem na to zapomínal, že jsem si to třeba nenapsal a druhý den jsem to nevěděl, že třeba Pepíček měl odevzdat domácí úkol. Ony samozřejmě ty děti, jakmile poznají slabinu učitele, tak na ní útočí, jak nejvíc můžou.

Já jsem nejdřív prakticky celou zodpovědnost házel na děti – máme domácí úkol, vaše věc je, jestli ho přinesete nebo ne. Tohle jde aplikovat jen na výbornou třídu s vynikajícími dětmi, ovšem v těch slabších třídách tohle neplatí a tam po nich prostě musím jít. Řeknu to na příkladu: minulý rok jsem ve třetí třídě, kterou jsem dostal, zjistil, že nemají pomůcky, nenosí domácí úkoly. Já jsem zjistil, že si to nepíší, tak jsem chtěl docílit toho, aby si to psali. Dal jsem jim tedy notýsky na zapisování DÚ. Za dva dny mi tři přišli, že je ztratily. Tak jsem zavedl pravidlo, že když, nebudou mít domácí úkol, ale ukážou mi notýsek, že ho mají zapsaný, nenapíšu jim poznámku. Začalo to fungovat i s rodiči, kteří začali notýsek kontrolovat a víc na to dbát. Dnes, ve čtvrté třídě, tohle pravidlo už u nás fungovat nemusí a problém s úkoly je prakticky vyřešen.

V: Jakým způsobem přistupujete k dalšímu sebevzdělávání?

M: Hm. No tak samozřejmě školením DVPP, snažím se chodit na různé kurzy a samozřejmě taky na internetu, četbou, zjišťováním různých postupů a tak dále. Možná, že je to spíš zkušenostmi od jiných kolegyň.

Sám za sebe určitě cítím potřebu se dál vzdělávat. Nezastávám, názor, že já už všechno umím, naučil jsem to x generací přede mnou, tak proč bych se teď předělával na nějaké jiné alternativní metody. Zaprvé přichází do škol mnoho nových pomůcek, nebudu mluvit o interaktivních tabulích, což je jasná novinka, ale i další pomůcky a podněty, děti se mění a doba

to vyžaduje. A já nemůžu zůstat u toho, jak jsem učil před 12 lety. Je vidět jaké pomůcky jsem používal tehdy a co můžu používat teď, a to přece těm dětem nemůžu nenabídnout. A to nejsou jenom pomůcky, ale i metody, postupy, názory, nápady.

Alternativní přístup k výuce jsem rozhodně neopustil. Nevím, do jaké míry je alternativní, protože já ho vidím jako běžný, pro mě je to běžný způsob výuky. Pro někoho ne, protože neustále jsou tady lidi, kteří uznávají jen drilování. Ano, jsou věci, které se musí nadřilovat, ale je mnoho věcí, kde i kromě toho drilu je k tomu můžeme alternativním, jiným způsobem dokopat. Já to dělám tak, že z každého toho typu vyučování si vyberu to, co považuji za zdravé, dobré, použitelné pro mě.

2) PŘEDPOKLADY, POŽADAVKY A NÁROKY

V: Jaké vlastnosti by podle Vás měl učitel mít?

M: Já si tady dovoluji citovat mého otce, který říká, že učitel by měl být milý, laskavý, příjemný, usměvavý pes.

V: Existuje „ideální učitel“?

M: No já si myslím, že nemůže existovat ideální učitel, protože není člověk ten, aby se zalíbil lidem všem. Někomu ten učitel může vyhovovat, někomu nemusí vyhovovat. Protože jsou žáci různí, tak si někdy nemůžou sednout. Někdo řekne, to je výborný učitel, jsme na stejné notě a jiný řekne tenhle, v žádném případě... To nejde, ideální učitel si myslím, že nemůže existovat.

Existuje jakýsi jednotný „profesní ideál“ učitele, ke kterému v rámci procesu stávání se učitelem míří nebo by měli mířit všichni učitelé, nebo má každý svou individuální metu a každý může být sám za sebe ideálním učitelem? Je proces stávání se učitelem konečný?

To je těžká otázka. To je filozofická otázka... Každý má tu svojí metu buď někde jinde, nebo různě vysoko.

Myslím si, že proces stávání učitelem nemůže mít konec, nemá konec. Jeden z důvodů je, že doba se mění a ty pomůcky jsou pořád nové a člověk se musí pořád dál vzdělávat, a to si nemyslím, že někdy skončí. Děti se mění, potřeby dětí se mění, takže tam taky musím pořád dělat něco navíc. Další věc je, že kantor by nikdy neměl být sám se sebou spokojený. Jo, můžu si říct, výborně tahle hodina se mi povedla, ale ono potom dalších deset hodin se mi nepovede, takže to se sebou taky nemůžu být spokojený. A já sám na sobě cítím, že všechno se dá dělat o trochu lépe, než jsem udělal. A další věc je, že toho člověka hodně posouvají děti, kolektivy dětí. Dostanu jednu třídu, se kterou se nabalí najednou úplně jiné problémy, než které jsem kdy řešil a řeším úplně jiné situace. Za prvé jsou to děti, které mají různou rodinnou situaci a musím to trochu zohledňovat, nebo se vcítit do toho dítěte, mají různé problémy se sebou. Takže ty problémy, které řeším a jsem nucen řešit se pořád nabalují a navyšují, takže nejde říct, že je nějaká meta, kde bych chtěl skončit. Pracujeme s lidmi a tam není nikdy konec. Vždycky tě něco zaskočí, vždycky přijde něco nového, a to mě posouvá dál, protože jsem nucen přemýšlet, jak vyřešit novou situaci. A teď mluvím o kázeňských problémech, ne o tom, jak co učit. To si člověk udělá nějaké koleje nebo pomůcky, jak jsem o tom mluvil a ty používám, protože vím, že jsou použitelné a děti to berou. Ale ty kázeňské problémy, to je nedílná součást učitelského povolání.

Reaguji, pokud možno, na to, jak se mění a vyvíjí společnost.

Dá se říci, že v souvislosti s délkou praxe jste schopný rychleji a lépe reagovat na nové situace a tím se tedy stáváte „ideálním“ učitelem?

Určitě ano, protože čím více člověk řeší těch problémových situací, tím je v tom sběhlejší, tím si na to víc zvykne a když se pak vyskytne nějaký nový problém, tak si řekne, že je to podobné jako tenkrát tohle a už něco na to pasuje, jo, to jsi už někdy zažil. A když je někdy úplně něco nového, tak to člověka posouvá dál.

V: Ovlivňuje nějak osobnost učitele žáky a jejich učení?

M: No tak, tady si myslím, že zásadně. A já si dovoluji zase citovat, ne svého otce, ale mého dědu, který byl také učitelem, a ten říkal, že kdyby kantor věděl, jakou má moc nad dětmi, tak

by mu z toho bylo špatně. To si myslím, že je zásadní, základní. Já když přijdu do třídy a budu nemastný neslaný, sednu si tam otrávený a bude ze mě číšet, že mě to prostě nebaví, tak ty děti nemůžu nadchnout, tak ty děti nemůžu upoutat a ty děti budou přesně tak otrávené, jako jsem já. *A když se podíváme na osobnost a na její rozvoj, může člověk zapracovat na svých vlastnostech tak, aby se mohl stát učitelem i ten, kdo k tomu třeba nemá předpoklady? Směřuji k otázce, jestli se každý může stát učitelem.*

V naší společnosti se opravdu každý může stát učitelem... Ale ty asi chceš vědět, jestli ten proces stávání se učitelem mění charakter toho člověka. No, já nevím... Samozřejmě, že člověk získává zkušenosti praxí, takže by se měl stávat lepším učitelem. Ale někdo ten odrazový můstek, se svými předpoklady, má lepší a někdo, kdo třeba nemá předpoklady a přesto se chce stát učitelem, má ten odrazový můstek horší. Pak tedy se dá předpokládat, že ten, kdo má lepší předpoklady a opravdu se věnuje svému povolání a nešolichá to, jak to někdy může být, se může stávat lepším učitelem, než ten, kdo má ten start horší.

Můj soukromý názor je, že někteří lidé by vůbec neměli být učiteli, že se nemůžou nikdy stát dobrými učiteli. Oni za to třeba nemůžou, byli by jistě skvělí v jiné profesi, ale prostě nemají předpoklady a nebyli předurčení k tomu, být učitelem.

Jaké jsou předpoklady, bez kterých byste se třeba Vy neobešel?

Tam musí být komunikace s lidmi obecně, nemůže to být člověk, který neumí komunikovat s lidmi, který by byl nejradši zalezlý někde v knížkách – a teď mluvím zejména o prvním stupni, protože ty děti potřebují komunikovat – a druhá věc je dobré řešení problémů, včasné a rychlé. Děti hodně vnímají takovou tu spravedlivost, jestli je učitel spravedlivý nebo jestli někomu nadržuje. Takže je třeba si na tohle dát pozor a být ke všem stejný, což je strašně těžké. Já se sebou bojuji jako blázen, být ke všem úplně přesně stejný, ale snažím se o to. Dále by měl učitel být takový rovný, přímý, to děti také hodně vnímají.

V: Jak se vyrovnáváte s fyzickými a psychickými nároky učitelské profese?

M: No tak, fyzické nároky naší profese, když nepočítám, že tisíckrát vyběhnu schody nahoru a dolů, tak nejsou prakticky nijak vysoké. To se mění v případě, že učíš tělocvik, i když tam taky nemusíš být žádný atlet, nebo když jedeš s dětmi na lyžařský výcvik a tak dále.

A co stres, časová náročnost, spánek...?

Tohle je povolání, o kterém člověk pořád přemýšlí. I když přijdu domů, tak si říkám, co ten Pepíček vzadu v lavici, zase mě zlobil, jak na něj. A je pravda, že málokdo z toho dokáže vystoupit tak, že mu poslední hodina zazvoní a teď už mám volno. Já se tedy snažím někdy vypnout a ty moje osobní věci mě z toho vytáhnou, že na to nemyslím, ale když mám svůj osobní život v pohodě, tak o to víc myslím na ty děti.

A spaní, no, tak učitelské sny jste asi zažil, ne? Ty občas přicházejí, když se třeba blíží konec prázdnin a člověk myslí, jakou bude mít třídu, nebo zase budu mít ty svoje, tak se dostávají učitelské sny, ale to je úplně normální.

(K psychickým nárokům...) No, ze začátku mi přišlo, že to chci zvládnout, ale ten objem problémů je tak veliký, že je nemůžu vyřešit všechny. Potom se to utřídilo a já jsem taky věděl, co a jak řešit a už jsem si mnoho věcí tak nebral. Takže já si myslím, že člověk to musí řešit, ty psychické nároky práce s dětmi, ale musí si vybudovat takovou nějakou stěnu, kam až si je pustí, aby ho to nezasáhlo vnitřně a aby jste se z toho nezbláznil. Sem si vás pustím, sem až můžete, abych dobře vyřešil váš problém, ale odtud je to moje zóna a moje já a moje soukromí a tady už mi nesmíte, protože pak se z toho ti lidé zblázní. Já jsem si taky mnoho problémů vztáhnul na sebe, problém žáka a já jsem ho řešil tak dlouho, že jsem nevěděl kudy z toho ven, protože jsem si to vzal jako svůj osobní problém. Ale teď, postupem let, jsem si řekl, že tyhle děti jsou mi svěřeny na maximálně pět let, ale nejsem jejich zákonný zástupce a já nebudu řešit jejich problémy, když je nenaučím nějakou látku a oni to potom nebudou umět, nebo je nenaučím, jak se chovat. Já to s nimi nebudu muset řešit dál, já jsem ten problém jejich popsal, upozornil jsem na to rodiče, byl jsem tady radou pro rodiče, co dělat. Třeba jsme se na tom společně podíleli, pracovali jsme na zlepšení, ale jestliže se ten žák nezlepšil, pak můj problém to není. To znamená, že já mám bariéru, za kterou ty děti nejdou. A je to nutné, protože v těch prvních týdnech, když jsem začínal a měl jsem tu hroznou třídu, tam jsem z toho byl nešťastný, protože jsem si to všechno moc pouštěl k sobě a teď jsem se to naučil nepouštět.

V: Co je pro Vás v profesi učitele nejtěžší?

M: Nejtěžší je pro mě vyplnit všechny papíry a všechny kolonky dobře a abych měl podepsané všechno, co mám mít. A v práci s dětmi je to právě dokázat dobře řešit všechny problémy, ale hlavně aby to bylo spravedlivě. Ta spravedlnost, ta je nejtěžší a myslím si, že je to taky jedna ze zásadních věcí. Protože jak co naučit, to se člověk nějakým způsobem naučí, konflikty taky nějak vyřeší, ale aby v očích dětí zůstal spravedlivý, to je nejtěžší. Každé to dítě musí člověk zvlášť uchopit, zvlášť s ním jednat, vědět, jaký má ten malinkatý človíček charakter. Hlavně neuznávám kolektivní vinu – Pepíček rozbil okno, za trest nepojedeme na výlet. Ale někdy se to velmi těžko postihuje.

3) UČITEL-MUŽ

V: Jak se cítíte jako muž ve školství (v prostředí školy, ve školním kolektivu)?

M: No, dobře. Jako v pohodě. Jedním slovem dobře.

Jak si myslíte, že Vás vnímá společnost? Učitel-muž to je dnes trochu neobvyklé...

Já si nemyslím, že to je zas tak neobvyklé, spíš možná je neobvyklé to, že jsem na prvním stupni. Ale že bych se cítil nějakou raritou, to ne. Já si spíš myslím, že je to velká výhoda, protože ony ty děti jsou okřičené od těch vyšších hlasů našich kolegyň a když já na ně potom zvýším hlas, tak oni najednou poslouchají a je samozřejmé, že mám větší autoritu, přirozenou, kterou jsem si nemusel nijak budovat.

V: Jak na Vás jako učitele-muže reagují žáci? Reagují jinak, než na ženy?

M: Přirozená autorita hned, jak vlezu do třídy.

V: Jaký vliv na žáky má to, že ve školství je většina žen?

M: Přirozená skladba obyvatelstva je určitý poměr žen a mužů a proč by to ve škole mělo být jinak a tím spíš na prvním stupni, tam je potřeba těch mužů. Je to potřeba samozřejmě.

V: Co jiného je učitel-muž schopen dětem dávat?

M: To je hodně relativní a zase to myslím záleží na osobnosti toho učitele. Můžeme mít učitele-muže, který je schopen předat dětem daleko méně než učitelka-žena. Já si myslím, že to je zase na osobnosti. Samozřejmě, že různé situace žena vyřeší jinak, než muž, ale jestli je to horší, nebo lepší... záleží na osobnosti člověka, ne jestli je to muž nebo žena.

V: Jste spokojen se svým platem?

M: Se svým platem, není nikdo moc spokojený... Jestli mám odpovědět ano, nebo ne, pak říkám ne.

Pokud by to byla existenční otázka mé rodiny a někdo by mi nabídl něco lukrativnějšího, tak by to zřejmě byl důvod k odchodu, ale zaplat' Pánbůh jsem se do takové situace ještě nedostal, takže zůstávám.

Rozhovor č. 4: učitel Jan

Věk: 25 let

Délka praxe: 0,5 roku

Vzdělání: pedagogické (pedagogická fakulta)

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké faktory ovlivňují proces stávání se učitelem?

V – výzkumník,

H – učitel Honza

1) STÁVÁNÍ SE UČITELEM

V: Co Vás vedlo k výběru učitelského povolání?

H: Upřímně řečeno to byla hlavně nerozhodnost ve výběru vysoké školy a nějak jsem se přímo nepřipravil na žádné zkoušky a tušil jsem, že ty zkoušky na učitelství pro 1. stupeň zvládnou bez přípravy.

Pak taky doporučení kamaráda, který mi řekl, že to studium je vcelku fajn.

Určitě tam nebyla nějaká prvotní touha, nebo vidina toho, že bych chtěl učit. Jediné, co mě s tím mohlo spojuvat je, že moje babička a maminka jsou učitelky. Ale rozhodně jsem v tu chvíli neměl po tom povolání nějakou touhu. Řekl jsem si, že tu školu zkusím a pak se uvidí, že dělat pak můžu cokoliv, jak si to říká většinou každý.

V: Souvisí nějak to, že jste se stal učitelem, s Vašimi zkušenostmi (vzpomínkami, zážitky...) se školou z pozice žáka?

H: Určitě byly dobré i špatné příklady, které mě prostě nějakým způsobem ovlivnily, ale nevím jestli podvědomě se mi to takhle jevilo, nebo jsem to vnímal. Ale jestli jsem si říkal, že bych se měl někdy stát učitelem, když jsem byl na škole, tak určitě to bylo proto, že jsem si říkal, že bych se snažil být lepší než nějaká učitelka, která nás třeba sekýrovala, nebo k nám neměla dobrý vztah. Takže třeba nějaká horší nebo negativní vzpomínka mě určitě navedla k tomu, že by to šlo dělat lépe...

Pamatuji se na jednoho našeho třídního učitele z páté třídy, kterého jsme měli bohužel jen ten rok. Víím, že ten mi byl velmi sympatický a byl opravdu takový férový. Takový správný charismatický chlap, prostě jsme k němu nějak tak vzhlíželi a to, že měl autoritu bylo automatické – nemusel si jí budovat nějakým křikem ani ničím jiným. Z něj bylo cítit, že byl správný člověk. Takový příkladný člověk. Já si nevybavuji úplně přesně, ale zůstal ve mě takový pocit, že kdybych se chtěl někdy umět nějakým způsobem chovat, tak třeba jako on.

V: S jakými ideály jste šel do učitelské praxe?

H: Myslím si, že když člověk nastoupí do praxe a vyloženě úplně začíná, tak první, nad čím přemýšlí nejsou ideály, to, jak by to chtěl dělat, ale spíš jak to přežít, jak to zvládnout, hlavně bez vlastní újmy. Ale v poslední době si říkám, že pokud u té práce zůstanu, tak mám určité ideály, že bych to chtěl dělat jinak. A ty ideály jsou prostě v tom, navázat s těmi dětmi dobrý vztah, mít dobrý pocit z té interakce. Vesměs bych pro ně chtěl být takový, jako byl pro mě ten učitel z páté třídy, vědět, že když si třeba doma vzpomenou na pana učitele, tak řeknou, že pan učitel je fajn a je pro ně třeba něco jako třetí rodič.

Tohle cítím hlavně co se týče sociální stránky učení. A jako druhotný efekt by potom mělo nastat to, že když si ty děti člověk získá, bude jim pak moct předávat znalosti. Ony prostě k vám musejí vzhlížet jako k člověku, kterému věří, že takhle je to správné, takhle je to pravda, tohle se mají naučit, to se jim bude hodit do života. Pak už z toho pramení to, že ony se to učit chtějí. Nezáleží na tom, jak je dítě inteligentní, záleží, jak ho člověk zaujme.

Tam nemůžete poměřovat úspěch tím, kolik se toho naučil, protože každý dítě je úplně jiné. Můžete dostat třídu nějakých chlubitých dětí, nebo problémových, můžete dostat třídu problémových dětí, ale záleží na tom, abyste je byl schopen zaujmout natolik, aby se v rámci svých možností byly schopny naučit maximum.

Ke ztrátě ideálů můžu říct, že pochopím, když to nějakého učitele semele a ty ideály ztratí. A jak jsme se učili o syndromu vyhoření, tak pochopím, že pro někoho je to tak náročné, že to pak prostě vzdá.

Myslím si, že každý zkušený učitel, který je třeba v praxi dvacet let, se dostal do určité rutiny a už se třeba nepřipravuje na všechno tak úplně pečlivě a nevymýšlí zas tolik pestrých aktivit, ale pořád může mít k těm dětem dobrý přístup a může ho to bavit. Úplně nejdůležitější je, myslím si, aby to toho učitele bavilo.

V: Jakou roli ve Vaší profesní kariéře hrála příprava na povolání na VŠ?

H: No tak, roli hrála zásadní, protože až tam jsem si s odstupem času uvědomil, že by to šlo, tu práci dělat. Předtím v prvním ročníku mi to přišlo téměř nemyslitelné. Pak když jsem si odučil pár hodin praxe, tak jsem si řekl, že to není tak hrozné, ale samozřejmě, že to bylo jenom pár hodin praxe a potom dělat to celý život je o něčem jiném. Ale určitě mi to dodalo sebevědomí a říkal jsem si, že prostě když neseženu nic, s čím bych mohl být spokojenější, tak tohle budu dělat.

Určitě si nemyslím, že by ta příprava byla dostatečná. A to ti řekne asi každý, že z hlediska té praxe, nebo těch praktických problémů...

Myslím si, že ta příprava je nedostatečná z hlediska řešení praktických problémů. Probrali jsme hroznou spoustu teorie a nabíflovali se hrozně moc různých předmětů nazpaměť – všech možných biologii a všeho – samozřejmě, že to učitel na prvním stupni musí znát, ale bohužel si to stejně nemůže nikdy zapamatovat, takže když budu učit o přírodě, tak to stejně budu číst někde v učebnici a hledat v encyklopediích a z hlavy to znát nebudu. Myslím si, že místo toho by bylo mnohem lepší se víc věnovat přímo té pedagogice a problémům, které vystávají přímo v té praxi.

Taky mi tam trochu vadilo to, jak benevolentně bylo tolerované to, jak nás ti profesori všechny ty předměty učili. Každý si to učil úplně po svém – někdo po nás nechtěl nic, někdo po nás chtěl všechno. Tím pádem spousta zajímavých předmětů proběhla tak, jako by nic, protože po nás nikdo pořádně nic nechtěl a pak spousta předmětů, které důležité nebyly, jsme museli věnovat hrozně velkou pozornost.

V: Jak jste změnil své postoje a názory a jak jste se změnil Vy sám v souvislosti s nabytou praxí?

H: Já si myslím, že trošku jo, že i za tu chvíli jsem si prostě uvědomil, že pokud chci být učitelem, tak musím jít příkladem, a to asi nejen ve třídě, ale i v životě – prostě začít se chovat trošku kultivovaně. To neznamená nějak konzervativně nebo uťáple, ale prostě slušně. To zas neznamená... jak bych to popsal... prostě být ohleduplný vůči jiným lidem a snažit se nějakým způsobem pomáhat. Myslím si, že to učitelství člověku pomůže uvědomit si, které věci jsou důležité, protože se snažíš je těm dětem vstřípat tak, že o nich sám přemýšlíš.

Osobnostní změnu si uvědomuji jenom v tomhle směru. Samozřejmě své osobnostní rysy mám nějak pořád stejné, ale snažím se být v nějakých věcech lepší a trošku to vybrušovat.

V: Jakým způsobem přistupujete k dalšímu sebevzdělávání?

No tak, přiznám se, že od školy uplynulo tak málo času, že jsem od té doby ještě nepodstoupil žádné školení, nebo nijak se sám nevzdělával.

Myslím si, že je určitě dobré vědět o nových trendech ve školství a v pedagogice a snažit se o nich co nejvíc dozvědět – o nových způsobech a metodách výuky a nových přístupech k žákům. Takže nějaké semináře, kurzy a knížky, které mi o tom podají informace.

Vím o tom, že učitelé (z naší školy) občas někam jezdí na nějaké semináře, ale sám jsem zatím nebyl vyzván – říkám, jsem tam pár měsíců.

2) PŘEDPOKLADY, POŽADAVKY A NÁROKY

V: Jaké vlastnosti by podle Vás měl učitel mít?

H: Téhle otázky jsem se bál nejvíc, protože to si člověk nikdy nemůže sesumírovat, co by o tom chtěl říct a co vytáhnout jako nejdůležitější vlastnosti. Myslím si, že taková základní obecná

vlastnost je, že ten učitel musí mít charisma, musí umět upoutat. Charisma je prostě kouzlo osobnosti a nespočívá v nějakých dílčích vlastnostech. Je to něco, co lidi, nebo ty děti, na první pohled vidí, ale nemůžou říct, že by to bylo tím, že je milý, nebo vtipný, prostě je to charisma. Ale potom samozřejmě jsou vlastnosti, které jsou nezbytné, a to je nějaká aspoň základní zodpovědnost, potom schopnost a chuť pomáhat druhým, láska k dětem, nebo minimálně chuť s nimi pracovat, sebevědomí, otevřenost vůči ostatním... já si teď nemůžu uvědomit všechny ty vlastnosti...

Když to vztáhnu na sebe – myslím si, že bych potřeboval být sebevědomější, jakoby průraznější, autoritativnější, ale to je taky zkušenostmi, si myslím. Potom bych potřeboval být více excentrický, jakoby více extrovert, protože občas na ty děti nemám úplně náladu – samozřejmě to se člověk snaží nedávat najevo. Věřím, že jsou lidé, kteří jsou schopni to dělat naplno opravdu každý den.

Myslím si, že jsem schopen ty děti nějakým způsobem upoutat a že... to je těžké říct, co mám... že mám schopnost nějakým způsobem dobře komunikovat nebo něco dobře vysvětlovat. Myslím si, že mám k dětem docela pěkný přístup a že mě za to mají třeba rády. Horší je to třeba s tím, že na ně neumím být ras, neumím být přísný, ale to si myslím, že je způsobeno těmi zkušenostmi, že z toho mám ještě dost velký respekt, z té práce a vlastně i z těch dětí.

V: Existuje „ideální učitel“?

H: Tak ideální učitel asi neexistuje, protože ideální – já nevím jestli si pod tím mám představit něco jako dokonalý – ale člověk se vždy může v něčem zlepšovat a zdokonalovat, takže ideální učitel podle mě neexistuje, ale určitě je spousta lidí, kteří se tomu blíží.

Existuje nějaký „mustr“ – ideál, ke kterému by měl každý směřovat?

Myslím si, že ne. Myslím si, že může být ideální učitel, který je více introvertní, ideální učitel, který zase extrovertní a oba můžou být stejně kvalitní. I s různými kvalitami se ten učitel může blížit tomu ideálu. Můžou být jakoby dva nebo tři různé typy učitelů, kteří jsou odlišní, ale ta jejich práce je stejně kvalitní.

V: Ovlivňuje nějak osobnost učitele žáky a jejich učení?

H: Tak to je stoprocentní. Ovlivňuje je tím, jestli je schopen k tomu učení strhnout, zaujmout je, to je základ. A dál nevím, co bych k tomu dodal.

To, že ta osobnost učitele má vliv na to, jak se děti učí, to je prostě jisté, akorát nedokážu říct v čem. Ten učitel je opravdu takový zprostředkovatel a děti, aby si našli cestu k tomu učivu, musí za prvé tomu učiteli rozumět, musí mu chtít rozumět, musí ho chtít poslouchat.

V: Jak se vyrovnáváte s fyzickými a psychickými nároky učitelské profese?

H: No tak, vyrovnávám se svými koníčky a zálibami. Ze začátku, když jsem tam byl první týden v praxi, tak jsem měl velký problém, že jsem mimo školu nedokázal ani na chvíli vypnout. Pořád jsem o tom přemýšlel, co budu dělat tuhle hodinu a tuhle a měl jsem stres z toho, jestli jsem dobře připraven, nebo ne. Teď už je to lepší a já dokážu mimo školu na to nějakým způsobem nemyslet a odreagovat se svými zálibami – hudbou nebo sportem.

Myslím si, že psychické nároky jsou vysoké a že to nepochopí ten, kdo to nevyzkoušel. Že si třeba řekne, tys byl dneska v práci jen čtyři hodiny, ale nepochopí, že ty čtyři hodiny jsou tak strašně intenzivní, že to je opravdu vyčerpávající, že ten učitel se musí soustředit opravdu každou vteřinu a nemůže ani na chvíli vypustit, jako se to dá v nějaké jiné práci, třeba kancelářské, nebo kdekoli, kde ta hlava si může na chvíli nějakým způsobem oddychnout. Zvláště na prvním stupni musí učitel být neustále ve střehu, protože tyto děti vyžadují neustálou pozornost. Je tam prostě minimálně dvacet dětí a člověk je musí vnímat všechny najednou a nemůžeš si dovolit si na chvíli oddychnout, dokud prostě nezazvoní.

V: Co je pro Vás v profesi učitele nejtěžší?

H: Nejtěžší mi přijde umět si připravit hodinu jakéhokoli předmětu tak, aby prostě výborně fungovala. Aspoň to mi momentálně přijde nejtěžší. Zase je to způsobené zkušenostmi – dobrý pocit z učení mám, když vidím, že mi to vyšlo, že se to povedlo podle představ. Ať časově, tak obsahem a nároky na ty děti, že to prostě fungovalo a že z té hodiny si opravdu něco odnesly.

To je pro mě momentálně nejtěžší, připravit to tak, aby to fungovalo a bohužel je to taky hodně časově náročné a ne vždy tomu tolik času věnuji, abych to připravil tak dokonale, takže občas je ta hodina taková rutinní, není tak propracovaná a nevyjde úplně podle mých představ.

3) UČITEL-MUŽ

V: Jak se cítíte jako muž ve školství (v prostředí školy, ve školním kolektivu)?

H: Cítím se tam žádaný. A to, myslím, ze strany žáků i kolegů – pro děti je to taková exotická změna, protože prostě ony ve škole na prvním stupni potkávají jenom učitelky ženy a tohle je pro ně příjemná změna, že najednou přišel pan učitel. A v učitelském sboru si myslím, že je to taky žádané, nebo že je to cítit, protože většinou ty ženy učitelky říkají, že tam muže potřebují a že jsou za ně rády.

Všude je potřeba nějaká rovnováha a ony vědí, že... Nevím v čem přesně spočívá to, že by chtěly, aby tam bylo více mužů, ale myslím si, že ta správná pracovní pohoda nastává, když je tam nějaká vyváženost těch sil a ti muži jsou trošku jiní, mají k tomu jiný přístup a je to tam znát.

V: Jak na Vás jako učitele-muže reagují žáci? Reagují jinak, než na ženy?

H: Myslím si, že učitelé muži, když do té třídy poprvé vstoupí, mají lehce výhodu v tom, že takovou tu prvotní automatickou autoritu mají lehce vyšší než ženy. A to, že potom se ta autorita může změnit, kvůli tomu, jak k těm dětem přistupují, to je taky fakt, ale myslím si, že úplně na tom startu, když vstoupí do té třídy, tak mají trošku větší autoritu než ženy. Protože ty děti podvědomě ví, že ten muž je ve svém životě spíše vůdce, nebo znají to i z domova.

To, jestli reagují děti jinak, opravdu nevím. Samozřejmě se to nadá úplně zjednodušovat, že by prostě muži a ženy vyvolávali v dětech jiné pocity, nebo tak, protože každá žena a každý muž jsou úplně jiní a může to být tak, že některá žena může mít větší autoritu než některý muž. Ale na to, jestli reagují jinak, nedokážu odpovědět.

V: Jaký vliv na žáky má to, že ve školství je většina žen?

H: (*přemýšlí*) Tak, to že ve škole v tomhle není rovnováha se na nich určitě podepisuje, protože se na nich podepisuje všechno, co se ve škole děje, ale nejsem schopen říct, s jakými následky, co by to pro ně mohlo znamenat. Určitě je potřeba, aby to dítě vídalo a vnímalo stejně muže i ženu; je to jako v rodině, že potřebuje otce i matku. Ve škole je to potřeba taky tak – aby mělo vzor mužský i ženský. Ale jaké by to mohlo mít následky, nebo jak je to ovlivňuje to nejsem schopen říct. To je hodně taková psychologická otázka, no.

V: Co jiného je učitel-muž schopen dětem dávat?

H: (*přemýšlí*) Opravdu nevím, záleží jak u koho. Myslím si, že muž je schopen zvládat některé situace s větším klidem, než některé ženy a možná, že to má na ty děti dobrý vliv, ale já fakt nevím.

V: Jste spokojen se svým platem?

H: Do teď jsem byl nespokojený, ale teď se to zlepšilo, tak si myslím, že aspoň na chvíli... já jsem poměrně skromný a nenáročný z hlediska financí, takže jsem v celku spokojený.

Není to pro mě zásadní otázka. Zásadní otázka je pro mě, abych byl v povolání spokojený, abych se nějakým způsobem netrápil, což nemůžu teď o učitelském povolání říct, že bych se nějak trápil, nebo aspoň v té třídě, v které jsem, takže momentálně jsem spokojený i po platové stránce, zatím nepotřebuji víc peněz.

Že bych s učitelským platem uživil rodinu, si představit dovedu, protože to dokážou i jiní učitelé. Samozřejmě jsou povolání, která jsou mnohem lépe placená, ale myslím si, že člověk to musí brát takové, jaké to je a myslím si, že teď můžeme být rádi za to, že se ty platy docela zásadně zvedly díky reformám, takže teď by měl být učitel spokojený a já jsem.

Rozhovor č. 5: učitel Ladislav

Věk: 63 let

Délka praxe: 40 let

Vzdělání: pedagogické (pedagogická fakulta)

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké faktory ovlivňují proces stávání se učitelem?

V – výzkumník,

L – učitel Ladislav

1) STÁVÁNÍ SE UČITELEM

V: Co Vás vedlo k výběru učitelského povolání?

L: Rodina, vzor v rodině. Táta byl kantor, matka taky pracovala ve školství, takže mě to odmalička zajímalo a už jako dítě jsem s tátou dělal přípravy, už na prvním stupni. Když jsem se naučil číst a psát, tak jsem tátovi opravoval testy, a tak dále, takže jsem někdy asi ve třetí třídě prohlásil, že budu učitel a od té doby jsem to nikdy nezměnil.

Bylo tam určité rozcestí, kdy jsem jeden čas chtěl jít na konzervatoř, takže bych se možná ocitl trošku jinde než ve škole – možná ve škole, nevím – ale sešlo z toho a já jsem skutečně tu kantořinu chtěl.

V tuhle chvíli jsem určitě se svým rozhodnutím spokojený. Samozřejmě, má to svoje plusy i mínusy, ale to je všude a mě ta práce, přestože už mám odslouženo hodně, tak mě to pořád ještě baví. Pořád bych ještě rád působil dál, dokud to půjde – aspoň třeba poloviční úvazek v důchodu – protože já když před ty děti přijdu, tak se prostě cítím dobře.

V: Souvisí nějak to, že jste se stal učitelem, s Vašimi zkušenostmi (vzpomínkami, zážitky...) se školou z pozice žáka?

L: Vzory byly špatné i dobré. Do smrti nezapomenu na pana řídícího v první třídě – úžasný člověk, skvělý. Já si od něj pamatuji ne jen to, co nás měl naučit – samozřejmě sčítat, odčítat, číst a psát – ale já si pamatuji jeho hodiny, do dneška si je dokážu vybavit, vidím je před sebou. A to mě možná vedlo k tomu, že jsem chtěl pracovat s těmi menšími dětmi, proto jsem taky šel na ten první stupeň. Horší příklady byly třeba z druhého stupně základní školy. Na ty si také vzpomínám a docela se to na mě i podepsalo – třeba matematika, s tou jsem potom na gymplu měl těžké problémy. A to byla tedy z velké části vina učitelky ze základní školy.

Pamatuji si naprosté detaily – můžu vyprávět hodiny svého pana řídícího v první třídě.

V: S jakými ideály jste šel do učitelské praxe?

L: (*pousměje se*) S takovými těmi opravdovými ideály, ideálními představami jak to bude krásné, jak to s těmi dětmi bude fajn, jak je naučím, jak oni mi budou, jak se říká lidově „žrát“, prostě tak, jak to bylo tenkrát, když ty jsi chodil do první a druhé třídy – to je ono, prostě. A toho se mi podařilo dosáhnout částečně už před tím a úplně potom s vámi (*pozn.: v roce 1991*). Bylo to dané možnostmi, protože po revoluci se ty možnosti otevřely – před tím to nešlo. Před tím to bylo jednoznačně dané – byly jasné osnovy, jasné metodické postupy, po kterých se šlo. A člověk, který vybočil z řady, tak ho tam velmi často vrátili zpátky. A ani nebyla inspirace, ani nebyly myšlenky na to, nějak něco výrazně měnit. Člověk se snažil tu práci dělat s dětmi hezky a dobře, ale v určitém koridoru. No a teď najednou se ten koridor uvolnil, ten prostor najednou byl a člověk do toho mohl dát nějakou svojí invenci a vymýšlet, něco, co ještě nebylo, no a tak jsem vymýšlel. A výsledek znáš (*směje se*).

Ještě před tím jsme tady s jednou kolegyní zkoušeli takovéhle věci. My jsme si i leccos ověřovali, například ten způsob určitých her, kterými se dá něco naučit. Zkoušeli jsme třeba, jak funguje připravit žáky dopředu na učivo, které teprve přijde. Ověřovali jsme si to, spolupracovali jsme, jenže jsme naráželi docela tvrdě – kolegyně s námi nemluvily a tak dále. Jo, to nebylo lehké. Potom tedy když už se takzvaně mohlo, tak se to takhle rozjelo. Byla v tom taková snaha dělat to ještě lépe, s těmi dětmi o trošku více splynout, tak, jak jsem se o to

pokoušel s vámi – a asi to trošku nějak tak vyšlo. To byl takový vrchol. Když jsem vás (*ve druhé třídě*) opouštěl, tak jsem šel do funkce zástupce ředitele.

V: Jakou roli ve Vaší profesní kariéře hrála příprava na povolání na VŠ?

L: To je tvrdá realita, tohle. Já mám bohužel obavy, že se to v zásadě nezměnilo ještě do dneška. Ta vysoká škola, to je spíše teoretická příprava. Mně osobně velice chyběla jednak didaktika předmětů, metodika předmětů – to by mělo být to gros a to hlavní – a praxe. Jestliže já jsem se dostal poprvé do třídy před děti ve třetím ročníku na jednu jedinou hodinu – hodinu ruského jazyka, tu si pamatuji od A do Z – tak to je strašně málo. A pozoruji to i na absolventech, třeba kteří přicházejí. Přišlo k nám několik kolegyně rovnou ze školy, a to jsou skvělé učitelky, ale ne tím, že absolvovaly vysokou školu, ale tím, že je to v nich. Takže to je mínus tohohle vzdělávání. Já z vyprávění otce znám třeba mnohé z bývalých učitelských ústavů a tam to bylo o něčem jiném – tam to bylo o té praxi a o té metodice. To tady teď chybí.

Učitelské ústavy byly střední škola – to já pamatuji ještě také, vejšku z toho udělali až potom. Učitelky, které ji měly – pamatuji jich ještě hodně – byly vynikající kantorky, metodičky a tak dále. To jim dal ten učitelský ústav. Bohužel tenkrát byly v takzvaném „běčku“ platové třídy, takže méně než vysokoškoláci, a celý život na to doplácely.

Té praxe je tam málo, tam by mělo být to gros té výuky. Protože teoretické znalosti, pokud mluvíme o prvním stupni, tak tam gymnazijní teoretické znalosti stačí. Tam by měla být psychologie hlavně, pedagogika, didaktika, metodika, praxe.

V: Jak jste změnil své postoje a názory a jak jste se změnil Vy sám v souvislosti s nabytou praxí?

L: No, to je zajímavá otázka, tohle. No, tak začnu třeba příkladem, kdy jsem dělal tu hudebku – já mám 1. stupeň plus hudební výchovu pro druhý, to tenkrát bylo – a já jsem byl takový idealista, že jsem si myslel, že toho Smetanu, toho Beethovena, že to ty děti naučím, že z toho budou nadšené a tak dále. No, a byl jsem docela zklamaný, že to tak není, že se to podařilo jen u několika. Když jsem o tom mluvil s tátou, tak on říká, tobě se to u několika podařilo, tak to jsi dobřej. Čili člověk od těch ideálů přešel do reality, že všechno to opravdu nemůže být tak, jak si představoval. Začne se také trochu měnit vztah k těm žákům. Moje první zkušenosti byly na vesnici, kde tedy je to úplně o něčem jiném. Tam se všichni ti lidé znají, děti člověk zná včetně rodin a kolik mají slepic a podobně, takže ten vztah je tam úplně jiný, takový sousedský. Pak když jsem přišel na v podstatě anonymní obrovskou městskou školu, tak to bylo zase úplně něco jiného. Tam bych použil dialog z jednoho Svěrákova filmu: „Ty mě nezdravíš?“ „Vždyť už mě neučíte, ne?“ Takže k tomuhle člověk dospěje a pak se tak nějak tříská od zdi ke zdi v tom svém postoji k žákům. Chci k nim být takovýhle, mít s nimi kamarádský, bezvadný vztah, kdy ten člověk přijde do třídy si s nimi užít tu hodinu a tak dál. Druhý pól je být ten pes, řvát na ně, dávat jim pětky a poznámky. Ono je obojí někdy třeba a je těžké najít mezi tím ten kompromis. Časem člověk přijde na to – no tak já teď učím jedenáct tříd a ono v každé třídě musí člověk jinak. V některé třídě to jde s úsměvem, humorem a málem tedy pohlazením, což si nemůžu dovolit, samozřejmě, zvláště na druhém stupni. V jiné třídě je musím postavit do latě, aby viděli, že teda nedovolím a tak dále a musím ostře, a buďto ta hodina vyjde tak, že můžu povolit a sklouzneme malinko k lehčímu anebo taky ne. Čili to už člověk musí znát tu třídu, znát ty děti, vědět na koho je potřeba se podívat – „hele, bacha,“ aby si uvědomil – a odhadnout taky, tu situaci. Záleží na učivu, které člověk zrovna učí. Víím, že některé učivo je bude bavit, některé je nebude bavit. Když je nebaví, neberou a otravují, že jo. To je pomalu i hodina od hodiny.

Nejvíč mě osobně štve – protože já můžu srovnat, první půlku kariéry jsem učil na prvním stupni a takovou tu „menší půlku“ na tom druhém, takže je to úplně o něčem jiném, na prvním stupni člověk ty děti přeci jenom zná víc. Na druhém stupni, když jsem v té třídě jednu hodinu týdně, tak mi dělá problémy si zapamatovat, jak se jmenují, a to mi strašně moc chybí. V tomhle je dobré například to waldorfské školství, kde ty lidi s těmi dětmi jsou víc, třeba i po vyučování a pořádají se různé akce i s rodiči, protože já zjišťuji pořad – já to víím – já ty děti prostě neznám. A když s nimi náhodou člověk někam vyrazí, pozná je v jiných situacích, tak najednou vidí, jací jsou. Já je takhle z té hodiny neznám a nemůžu znát a mně to strašně vadí. Pak člověk velmi snadno někomu třeba ublíží, nějak, třeba jenom myšlenkou, že si o někom řeknu to je

„hajzl“, a pak s ním strávím dvě hodiny někde (mimo školu) a zjistím, že je to fajn kluk. Tohle mi na té kantořině strašně vadí. Já nejsem ten kantor, který přijde a řekne, „dneska jim odpřednáším tohle, zapíšou si a snad mi to do konce hodiny vyjde, když tak ještě budu něco mluvit dál“, to ne.

Tohle je zase kantor od kantora. Já mám ty děti prostě rád. Já do té školy nejdu jako do každého nějakého zaměstnání, já to nedokážu. To je ve mně a já nedokážu prostě odpřednášet odejít a nezám. Já třeba přijdu domů a ještě mi naskočí ta hodina a já si říkám, já jsem to mohl udělat takhle ještě. To jsem já, někdo třeba takový není, ale...

Já si myslím, že je to nutné, že určitá reflexe tam musí být, protože já tu hodinu třeba budu učit v paralelní třídě, takže mně to není jedno. Na jednu stranu je to dobře, ale na druhou stranu to člověka zase strašně zatěžuje a vyčerpává.

...a jak jste se změnil Vy sám? Vidíš, nad tím jsem snad ani nepřemýšlel ještě. Možná tak, že jsem dostal takový kladný, nebo teď nemůžu najít lepší slovo, pohled na lidi. Zformovalo mě to v tom, ale s tím také souvisí ten výkon funkce (pozn.: *zástupce ředitele*), že, myslím si, dokážu docela slušně odhadnout lidi, že se tak nějak docela vyznám v lidech. Tak to je možná přínos, určitý, ale to není základ té otázky... já bych na to sám sobě rád odpověděl.

Minulý respondent v se v této fázi rozhovoru podíval sám na sebe a zmínil například, že by potřeboval získat více sebevědomí. Jak je to u vás – nabyli jste s praxí více sebevědomí?

No takhle, já zas nejsem až tak sebevědomý člověk. Já jsem na sebe docela přísný co se týká hodnocení sebe sama. Já na sobě totiž vidím chyby, hrozně moc. Teď je otázka, jestli člověk má sílu je odstraňovat, nebo na kolik má sílu se s tím poprat a něco s tím dělat.

Kantor to sebevědomí musí mít do určité míry. To by nemohl vstoupit před třídu, kdyby ho neměl. Jako muzikant to znáš – kdybys neměl sebevědomí, nemůžeš si stoupnout před lidi a hrát, a to je to samé – to je herec, kantor musí být herec. To je divadlo jednoho herce. Při tom velmi náročně pracuješ s publikem – publikum často netleská. Ale zase toho sebevědomí nesmí být moc. Totiž, když je člověk moc sebevědomý, tak už je nafoukaný, a to děti nemají rády – ony to poznají a takového kantora odrovnají. Já jsem se nikdy nebál před dětmi říct neumím, neznám, nerozumím, zvorat jsem tohle, promiňte, udělal jsem chybu. Nikdy, vždycky jsem to řekl na rovinu. Nikdy jsem se nebál říct dětem, prosím vás, omluvte mě, já možná dneska plácnu něco blbě, já už toho mám dost, jsem hrozně unavený. Takové studené učitele, ty jsem vždy nesašel a bohužel jsem taky takové potkal jako žák. Učitel – skleněná stěna (*ukazuje imaginární stěnu mezi sebou a žáky*) – žáci. To je strašné, to je studené, mně to prostě nejde.

Děti jsou v určitém smyslu „terapeuty“ – poznají a vycítí, kdy jste a kdy nejste ve své kůži. To může být jeden z impulzů pro změnu osobnosti učitele.

To samozřejmě... Ale já jim poděkuji za hodinu, já jim řeknu: „dneska to bylo super, dneska se mi to hrozně líbilo.“ Někdy jim vynadám, řeknu: „jestli to bude příště takhle, tak já budu otrávenej, vy budete otrávený, nemá to cenu, pojďte se domluvit.“ Já jsem totiž toho názoru, že s těmi většími dětmi se člověk může domluvit. Bohužel si člověk kázeň někdy musí vynutit. Ale já to strašně nerad dělám. Umím to, musím to umět, ale nedělám to rád, radši jsem, když se prostě domluvíme: „Já chci po vás tohle, pojďte, dáme to nějak dohromady...“ Funguje to, samozřejmě ne na sto procent, ale funguje to lépe, než nějaká ta vynucená kázeň – taková ta nějaká třeba nervózní paní učitelka, která neoplývá sebevědomím a nahrazuje to tím, že řve na děti, trestá je a tak dále. Tím nic nedocílí. A jestliže je člověk nafoukaný, namyšlený, tak ty děti čekají, až udělá chybu. Když tu chybu udělám já, tak to přejdou: „Pane učiteli, já jsem dneska taky úplně praštěná,“ mi řekne holka, třeba. A jedeme dál... Ale k tomu se člověk taky musí tak nějak dopracovat, že jo. Začátečník to musí poznat a zjistit, která ta cesta je pro něj schůdná a kterou umí.

V: Jakým způsobem přistupujete k dalšímu sebevzdělávání?

L: (*smích*) Dám jeden takový úsměvný příklad – paní učitelka, když jí doporučí účast na semináři v rámci dalšího vzdělávání, mi řekne: „Kam bych chodila, já mám vysokou školu, já už se vzdělávat nemusím.“ Čili to je opravdu úsměvné. Ne, to nejde jinak. Zvláště v dnešní době. Člověk stále musí hledat, vzdělávat se, připravovat se. Já si nemusím hodinu připravovat metodicky, třeba, ale musím se připravit faktograficky. Jestliže chci o něčem mluvit, tak dneska má přístup k informacím každý, ty děti snadno – nemyslím, že by toho zrovna nějak využívaly

(smích). Ale zase když budu takový kantor, kterého děti nebudou brát, tak se stává, že si zkontrolují, co ten kantor řekl. To si člověk nemůže dovolit, teda může... Takhle, já si to můžu dovolit, protože děti ví, že jsem jenom člověk. Ale takový ten autokratický učitel, ten si tím ublíží. Čili to vzdělávání je nutné a ten trend prostě takový je a člověk musí pořád dopředu. A nemůže zůstat tam, kde je, to prostě nejde.

2) PŘEDPOKLADY, POŽADAVKY A NÁROKY

V: Jaké vlastnosti by podle Vás měl učitel mít?

L: No takže, učitel musí být showman, herec, psycholog, musí to být pozitivně laděný člověk. To jsou takové čtyři zásady, podle kterých bych vybíral adepty učitelství. A nějaké teoretické předpoklady nejsou důležité. To člověk buď má nebo nemá. Dají se tyhle věci vytrénovat, dají. Ale pokud to v člověku není, tak to je potom těžké. Ale to souvisí také s tím sebevědomím a s tím, o čem už jsme mluvili.

Může se, podle vás, každý stát učitelem, nebo může být člověk, který přes všechnu snahu a pílí, nebude dobrým učitelem?

Takových je hodně. Takových, kteří se, jak se říká, minuli povoláním.

A přesto setrvávají ve školství, kde to navíc není nijak lukrativní...

Nezapomeň, že školství je velmi feminizované. Pro ženu ten plat není tak špatný, když se k tomu připočítá pracovní doba a dejme tomu volno. Takže ono to do jisté míry je pro ženu vyhovující, zvláště když má děti a tak dále. Když chce, tak se sbalí a v půl jedné jde domů, to by v jiném zaměstnání šlo těžko. Takže se jich celá řada toho drží, i když třeba ví, že k tomu nejsou. A nemusel bych chodit daleko pro příklady.

V: Existuje „ideální učitel“?

L: Ne, podle mě ideální není nikdo v ničem, takže ani učitel. Jsou prostě dobří kantoři a horší kantoři. Doktoři jsou taky horší, taky lepší, to je jako všude. Ale ideální učitel... záleží taky na tom, co je to ideál.

Já bych si představil jeden bod, ke kterému všichni směřují.

Jenže ten bod zatím asi nikdo nedefinoval, nikdo neurčil, kde je, jak vypadá, co je jeho středem. Takže co to je ideální učitel? Kdybychom to zjednodušili, ideální učitel je takový, který dokazuje vynikající výsledky ve své práci. Žáci ho mají rádi, nemá problémy s nadřizenými, nemá problémy s rodiči, děti naučí – to by mohl být ideální učitel.

To možná také souvisí s tím vývojem osobnosti – člověk by se měl dostat do takové fáze, kdy je sám pro sebe ideálním učitelem.

No, já bych s tebou teď nesouhlasil, jestli jsi to myslel, tak jsi to řekl, protože pokud se člověk dostane do situace, kdy sám sebe bude považovat za ideálního, tak se zastaví ve vývoji a velmi rychle přestane být ideálním, pokud jím byl.

V: Ovlivňuje nějak osobnost učitele žáky a jejich učení?

L: Určitě jo, určitě jo. Kantor v tomhle má totiž obrovskou moc. Tohle není moje myšlenka, to řekl kdysi můj táta: „Kdyby si kantor uvědomil, jakou má moc, tak by mu z toho bylo špatně.“

A uvědomí si to kantor? Já myslím, že často ano.

Dobrý kantor by si to snad měl uvědomit. Skutečně, když si to člověk uvědomí do důsledku, tak by musel běhat mráz po zádech, to je obrovská zodpovědnost, ale opomiňme zodpovědnost. Ta moc nad těmi žáky – a tím teď nemyslím moc z pozice nadřízeného. Ovlivnit postoj, náhledy těch dětí může kantor obrovskou měrou, ať už pozitivně nebo negativně. Může doslova otrávit celý vědní obor. Pokud má kantor žáky třeba na matiku a fyziku a je to špatný kantor, může jim to znechutit. Já vím, o čem mluvím, mně se to stalo. Může naopak, a to je zase můj příklad, na gymplu, jak jsem říkal, že jsem s tou matikou bojoval, jsme měli tak fantastickou matikářku, starší paní, ale úžasná. Ta mi zase zájem o tu matiku zvedla. A druhý byl Divíšek (*pozn. docent Divíšek učil ještě mě na fakultě - vynikající učitel*). Úžasný chlap, u něj jsem zjistil, že ta matika, mnou nenáviděná, je úžasná věc. Takže tohle je ta moc toho kantora. A musí si ji uvědomovat. Pokud si ji neuvědomuje, může bohužel napáchat obrovské škody.

To musí člověk velmi uvažovat, co řekne, opravdu velmi zvažovat slova a myslet dopředu, jaký dopad to bude mít. I dejme tomu v určitém afektu, kdy se člověk řekněme rozčílí – já se tedy rozčiluji plánovitě, že si řeknu, teď se budu muset asi chvilku rozčílit, takže se rozčílím, ale jsem při tom úplně klidný. Ale jsou momenty, kdy člověkem opravdu něco hne, a pak tedy musí opravdu zadržet dech a uvědomit si, co tedy může říct, co by neměl říct.

V: Jak se vyrovnáváte s fyzickými a psychickými nároky učitelské profese?

L: No, teď už těžko. (*smích*) No, takhle, já už jsem starší, takže už mě bolí kolena, když chodím tady po schodech a má toho člověk, jak se říká, dost. Ale moje zkušenost je taková, že když jsem před třídou, tak mě to nenapadne, že jsem unavený. Ne, že bych si řekl, teď se musím překonat, ale prostě nejsem unavený. Pak přijdu z té hodiny a najednou, jako když mě praští kladivem a říkám si, tak a dneska mám ještě jednu hodinu, já nevím tedy, jak to zvládnou. Pak přijdu do té třídy a zase mě to nenapadne. Ale když pak přijdu domů, tak už toho holt moc neudělám. A psychická únava, ta je horší než fyzická. Tam ten relax musí být. Rituály žádné nemám. Ale nejlepší psychický odpočinek je, když přijdu domů a řeknu: „Dobry, dneska to bylo fajn.“ A je mi dobře. Nejvíce člověka psychicky udolá, když to prostě ten den nejde, nebo třeba několik dní, stane se. Nebo třída, děti – i děti mají své dny... Takže to člověka štvě a hrozně to vyčerpá psychicky, ale i fyzicky, to jsou spojené nádoby. Úspěch je jako doping. Proto jsem na vás šel s tím neustálým chválením a Davidovi Koderů (*můj spolužák ze ZŠ*) jsem říkal: „dneska to čtení bylo o takovýhle chlup lepší.“ Ono nebylo, ale on tím pádem vyrostl. Úspěch je motor, ten žene. Neúspěch, to je brzda a rána kladivem. To platí i pro kantora – pokud to povolání dělá rád, chce ho dělat a dělá zodpovědně, tak tohle funguje.

V: Co je pro Vás v profesi učitele nejtěžší?

L: (*přemýšlí*) Já bych řekl, že to všechno, o čem jsme tady mluvili. Ono celé to povolání asi je těžké, náročné. Ale jako vybírat, co je nejtěžší... Někdy je nejtěžší, překonat sám sebe. Když je člověk nemocný, nebo nenáladný, nebo se něco stane, třeba v rodině – třeba mě umřel táta a druhý den jsem učil. To je někdy těžké, takovýhle věci překousnout. Jinak nevím, co k tomu říct... Já nevidím nic tak úžasně těžkého, co by se nedalo překousnout.

3) UČITEL-MUŽ

V: Jak se cítíte jako muž ve školství (v prostředí školy, ve školním kolektivu)?

L: Tak já jsem se nijak neodlišoval. Teď jenom pro zpestření – když kdysi bývaly takové ty akce povinné pro všechny učitele, to další vzdělávání, když tam ta uvádějící řekla (tenkrát ještě) „Vítám vás, vážené soudružky,“ tak jsem se cítil být osloven. (*smích*) Takže jsem si nikdy nepřipouštěl, že jsem prostě chlap mezi samými ženskými, nikdy mi to nevadilo. Takže jsem s tím ani nikdy neměl žádný problém – tys mě tou otázkou vlastně zaskočil, protože já jsem si tohle nikdy neuvědomoval.

V: Jak na Vás jako učitele-muže reagují žáci? Reagují jinak, než na ženy?

L: Těžko říct. To vlastně souvisí s tou osobností člověka. Může být učitel-muž a děti s ním „vorají“ – pamatuješ Míru Starého (*učitel, kterého pamatuji ze ZŠ*). A pamatuješ paní učitelku Dvořáčkovou. Čili to je zářný příklad – Míra skončil, protože to jinak nešlo, a Hanka Dvořáčků, ač postavou malá a žena, tak děti před ní mají respekt a je úžasná.

Děti berou kantora, který je sice přísný, je ostrý, ale je férový, ony vědí, co od něj můžou čekat, jsou tam jasná pravidla a ty děti ho mají rády. Já učím ty hudebky, tak to je o něčem jiném. Ale tohle je případ třeba mého kolegy zástupce, o kterém děti řeknou, že je nejpřísnější učitel na škole, ale naučí a je fér. Čili ony to berou. A v tomhle si nemyslím, že by byl až tak diametrální rozdíl mezi učitelem a učitelkou. Pravda ovšem je, z mých zkušeností vím, že pokud ten je tedy chlap, ne jako ten Míra třeba, tak taková ta přirozená autorita je asi o něco větší – prostě, máme tady jako chlapi určitý náskok před těmi ženami, i proto, že je nás málo, že jsme vzácná zvířata. Tak i proto když se objeví chlap, tak prostě je to chlap. Jde o to, jestli s tím ten chlap potom umí naložit. Já osobně bych se přimluvil za to, ne aby zmizely ženy, to vůbec ne, ale přeci jenom ten poměr aby byl trošku jiný, trošku vyváženější.

V: Jaký vliv na žáky má to, že ve školství je většina žen?

L: Trošku už jsme o tom mluvili... Rozhodně tady chybí ten mužský element. Těžko to zobecňovat, ale kdybych měl vzít skupinu učitelek a skupinu učitelů – určitý vzorek – tak si myslím, že žáci si dovolí více vůči těm učitelkám, než vůči těm učitelům. Přeci jenom ten chlap, trošku tam ten respekt je, obecně je větší, než když děti zjistí, že ten chlap se k ničemu nemá. Ale teď mluvím vyloženě jenom o tom rozdělení podle pohlaví. Tam asi určitý ten předpoklad, už jsem to tady před chvílí říkal, taková ta startovací plošina pro ty chlapy je možná trochu vyšší. Třeba se pletu, psychologové by možná odporovali. To je můj názor, který mám tedy z praxe.

V: Co jiného je učitel-muž schopen dětem dávat?

L: (vzdychne) To jde taky těžko posoudit, zase to záleží na jednotlivci. Takhle trošku v té obecné rovině, kdybych tedy jako musel něco hledat, tak možná, že chlapi dokážou být takoví trošku otevřenější, nechci teď použít slovo férovější, to je blbě, to je špatně, ale ty chápeš, jak to myslím; takoví víc na rovinu s těmi dětmi. Učitelky - zase, nutím se do toho teď, to říkám, vyloženě se do toho nutím - učitelky dost často jako by se trošičku za něco schovávaly a ten chlap jde rovnou. Ale zase záleží na každém. Já si myslím, že tady není možné vytipovat nějaké specifikum, jako že chlapi mají tohle zřízení, které ženské nemají a obráceně, to tak není, to ne.

My už jsme v podstatě v předešlých otázkách zmínili to gros a taky to může být tak, že v tom (co přináší dětem muž jiného než žena) žádný rozdíl není. Základ je ten, že školství je feminizované a já bych chtěl vědět, jakým způsobem to může působit.

Na bílého tygra se jde podívat více lidí než na normálně zbarveného.

V: Jste spokojen se svým platem?

L: Ne. Nejsem s ním spokojený, jsem na něj zvyklý. Já si myslím, že tohle povolání je natolik náročné, že by mělo být jinak ohodnocené. Nemluvím teď o společenském ohodnocení a prestiži učitelů, to se nedá koupit za peníze, to musí kantoři sami. I tohle trochu souvisí s tou feminizací učitelství a podobně. Takže já jsem zvyklý, nejsem spokojený. Abych se sám cítil ohodnocen, představoval bych si ten plat dejme tomu o třetinu vyšší. Ovšem stejně tak bych to přál dalším skupinám - ať už jsou to doktoři, ať už jsou to požárníci, ať už jsou to policisté, zdravotní sestry, tyhle skupiny. Tam si myslím, že by to společenské ocenění i formou toho platu mohlo být o něco vyšší.

V teoretické části jsem zrovna zpracovával téma prestiže učitelů - obecně panuje představa, že učitelství postrádá společenskou prestiž, ale výzkumy ukazují, že to tak není, že jedno ze čtyř nejprestižnějších povolání. Je tam také zmínka o tom, že učitelé sami přispívají k tomuto stavu - platové podhodnocení u nich navozuje dojem celkového, tedy i společenského, podhodnocení. To je zvláštní rozpor.

To je zvláštní rozpor. Takhle, já nejsem člověk, který by nějak bazíroval na penězích. Pro mě peníze jsou nutné, ale nejsem ten typ. Ale tady to myslím jako obecně pro další kantory - já už mám zažádáno o důchod. V porovnání s náročností té práce, protože to nikdo jiný než kantor neposoudí, tak ve srovnání s platem třeba prodavače - i když samozřejmě vím, že to taky není lehká práce - ale ten rozdíl je prostě malý. A znovu říkám, teď když chtějí sebrat hasičům a policajům, tak to je strašné. To vůbec nechápu. Přál bych právě vám (*mladým učitelům*), aby ty peníze tam pro vás nějaké byly, protože s nějakými 18, 17, 16 tisíci, nebo kolik tam je, uživit rodinu, zajistit bydlení, vy potřebujete prachy, že jo, takže tady jako to není moc.

To trochu souvisí s tím, co jste zmínil na začátku - pozice muže jako živitele rodiny a očekávání s tím spojená.

I když to už dneska tak neplatí, že jo. Já jsem to tam říkal v tom smyslu, spíš bych to mohl teď upřesnit - vzhledem třeba k těm časovým výhodám, že ten plat je ještě pořád dobrý. To je ale můj náhled třiašedesátiletého člověka, že jaksi ten chlap je živitel rodiny. Dneska už to tak třeba zase tolik není. Dneska jsou ženské živitelkami rodin a tak dále. Dřív to tak nebyvalo.

Také v souvislosti s tou náročností - ti lidé, kteří to nikdy nedělali, tak neví a nemůžou pochopit, jak je to náročné, Ale často se objevují argumenty typu: „Mají prázdniny, tak co by chtěli.“