

UČITELÉ A FAKTOR ČASU: O PROMĚNÁCH PRACOVNÍHO SEBEPOJETÍ

TEACHERS AND THE TIME FACTOR: ON THE TRANSFORMATION OF THE PROFESSIONAL SELF-CONCEPT

BOHUMÍRA LAZAROVÁ, VLADIMÍR JŮVA

Abstrakt

Text je zaměřen na problematiku učitelů v pozdní fázi kariéry a obsahuje dílčí výsledky dotazníkového šetření, které bylo zaměřeno na zjišťování některých aspektů jejich práce. Jde především o subjektivně vnímané změny ve vybraných faktorech sytících pracovní sebepojetí – v pocitu jistoty, odpovědnosti, užitečnosti, úspěšnosti a spokojenosti. Pozornost je zaměřena také na pociťované vztahové proměny a motivaci pro setrvání v profesi z pohledu dotazovaných učitelů.

Klíčová slova

starší učitelé, kariéra učitele, pracovní sebepojetí, motivace učitelů

Abstract

The text is focusing on teachers in the late stage of their careers. Presented are partial results of a questionnaire survey aimed at the identification of various aspects of their work, commenting mainly on the subjectively perceived changes in what shapes the professional self-concept: the sense of security, responsibility, usefulness, success and satisfaction. Attention is also directed to what is perceived as relational changes and the motivation for the continuance in the profession, as seen from of the viewpoint of the teacher respondents.

Keywords

senior teachers, teacher's career, professional self-concept, motivation of teachers

Úvod

Povaha učitelského povolání je spojována s celou řadou nároků a nesnází souvisejících zejména se zvládáním zátěže, s řízením vztahů ve škole i mimo ni a stále významněji i s nutností držet krok s inovacemi a adaptovat se na změny. Stát se skutečným profesionálem a udržet vysokou kvalitu práce i motivaci k ní po celou dobu kariéry zpravidla není vůbec jednoduché. Kariéra učitele¹ a její proměny proto oprávněně poutají pozornost celé řady odborníků různých vědních disciplín (Hansez a kol., 2005; Huberman a kol., 1989; Levin, 2003; Steffy a kol., 2000; u nás např. Havlík, 1999; Průcha, 2002; Šimoník, 1994; Vašutová, 2004). Obvykle poněkud více výzkumného zájmu přitahují problémy začínajících učitelů a podmínky jejich odborného růstu až do fáze učitelského „mistrovství“ či „expertství“, již podstatně méně pozornosti poutají učitelé v posledních fázích kariéry, tedy ti, kteří na straně jedné mohou být nedocenitelným zdrojem poznatků a zkušeností, avšak na straně druhé se k jejich výkonu nezřídka poznamenáném únavou a řadou profesních frustrací váže celá řada mýtů a předsudků.

Zvláště v posledních letech, v souvislosti s často zmiňovaným fenoménem stárnoucí společnosti, stoupá význam těch projektů, které jsou zaměřeny na starší ročníky pracovní populace (mezi 55–65 lety). V řadě evropských zemí se hovoří o nutnosti revalorizace postavení starších lidí (nejen) v práci s ohledem na využití jejich potenciálu do pozdního věku i s ohledem na zvýšení kvality jejich života (srov. Faurie a kol., 2008; Národní program, 2008; Program výzkumu, 2002). Důsledky postupného stárnutí populace se promítají i do demografického složení pracovníků různých profesí, a tedy i učitelství. České, stejně jako mezinárodní statistiky naznačují nemalé procento starších učitelů působících na všech stupních škol (srov. Age, 2008; Sledování, 2008).

V tak náročném povolání, jakým učitelství bezesporu je, to starší učitelé nemají jednoduché; jsou vystaveni neustálým změnám a inovacím, informační smršti, sofistikovaným technologiím, rychle se měnícím potřebám a normám či proměnám v uvažování, postojích a chování mladších generací. Nabízejí se tedy otázky: Jak se vnímají starší učitelé v pracovním kontextu? Jak vnímají proměny ve výkonu povolání u sebe sama? Co je motivuje? Jakou vnímají a očekávají podporu? Jde o otázky vztahující se zejména k pracovnímu sebepojetí učitelů, které jsme mj. sledovali v rámci výzkumného projektu Učitelé v pozdní fázi kariéry.

¹ V celém textu budeme pro jednoduchost používat převážně pojem učitel či ředitel v mužském rodě, i když je zřejmé, že v našem šetření realizovaném na základních školách jde především o učitelky-ženy.

V tomto textu přinášíme dílčí výsledky z kvantitativního šetření, prostřednictvím kterého jsme zjišťovali, jak učitelé druhého stupně základních škol ve věku nad 50 let vnímají své postavení ve škole, změny ve výkonu profese a s nimi spojené problémy a nesnáze. Věnujeme zde pozornost především otázce vnímaných proměn v pracovním sebepojetí a ve vztazích a všímáme si také některých faktorů, které z jejich pohledu mají vliv na profesní stabilitu.

Sebepojetí a čas

Sebepojetí je psychologickým konceptem, který se objevuje ve snahách o popis osobnosti; je různě vymezován v závislosti na konstrukci té či oné teorie osobnosti (srov. Drapela, 1997; Rogers, 1998). Definice sebepojetí je tedy celá řada, obsahují především důraz na *organizaci uvědomovaných vlastností, očekávání, postojů i vztahů, tedy těch, které jedinec přisuzuje sobě samému* (Smékal, 2002). Jde o širokou, relativně trvalou kategorii, která zahrnuje znalosti o sobě, sebehodnocení i pohledy na sebe sama. Může obsahovat rozmanité události osobní historie, identitu vyjádřenou v osobním příběhu dávající smysl životu. **Pracovní sebepojetí** učitele pak analogicky zahrnuje např. mínění o sobě jako pracovníkovi/učiteli, pocity vázané k vlastnímu výkonu, vnímanou pracovní pozici a roli, osobní zkušenost a příběh vztažený k práci apod. Sebepojetí vzniká na základě celostní představy o sobě, která je v mnohém podmíněna schopností adekvátně reflektovat sebe sama v různých sociálních situacích, odezvou od okolí a sociálními rolemi, které člověk v životě zastává. I když jde o relativně trvalý koncept, přesto dochází vlivem životní zkušenosti (životní cesty), a tedy i vlivem věku k jeho více či méně významným proměnám. Poznatky z vývojové psychologie jasně dokladují, že navzdory téměř intimnímu charakteru sebepojetí každého jedince lze jeho věkové proměny alespoň v některých jeho obsazích zobecnit (např. Stuart-Hamilton, 1999).

U stárnoucího člověka dochází ke změnám v sebepojetí, resp. sebeobrazu zejména v oblasti **sebehodnocení** a **sebevědomí**; starší člověk si méně věří, je více opatrný (zvláště po neúspěchu) a mnohdy si již netroufá začínat nové věci a měnit zaběhnuté stereotypy. Čím více však stereotypům podléhá, tím více se jeho sebehodnocení snižuje (Stuart-Hamilton, 1999). Co to může znamenat pro učitele? Starší učitel (a zvláště český učitel, jehož pracovní začátky spadají před rok 1989) je neustále konfrontován s flexibilitou mladších kolegů, kteří vstupují do povolání s odlišnou poznatkovou i zkušenostní bází. Jejich pregraduální výbava, a tedy i profesní startovní čára se výrazně liší od startovní čáry dnešních padesátníků. Změny v sebepojetí, které jsou důsledkem „srovnávání nesrovnatelného“, mohou vést až k negativní sebe prezentaci starších učitelů, naučené bezmocnosti a skepsi. Se vzrůstajícím

věkem i délkou zaměstnání učitelů je také patrný trend k nárůstu subjektivních **zdravotních potíží** (Paulík, 1999), které mohou být jak příčinou, tak i důsledkem změn v sebepojetí. Někteří autoři upozorňují na zvyšující se pochybnosti o sobě a snižující se sebedůvěru u učitelů s 20 až 30letou praxí. Nejistota mnohdy zvyšuje kritičnost a extrapunitivitu, která se může stát zdrojem nedorozumění a konfliktů (srov. Huberman a kol., 1989).

Je-li sebepojetí determinováno také odezvou od okolí a sociálními rolemi, které člověk v životě zastává, pak tolik diskutovaná pozice (a sociální status) učitele ve společnosti, postavení učitele ve vlastní škole a mění se vztahy ve společnosti a v pracovním kontextu bezesporu sehrávají významnou roli v proměnách pracovního sebepojetí. Hansez a kol. (2005) například zmiňují stesky zejména starších učitelů na problém „devalorizace profese“, kterou mj. podporují i „způsoby práce, které používají mladí“, a na měnící se normy chování (děti, rodičů i mladých kolegů). Huberman a kol. (1989) zjistil zvyšující se distanci starších učitelů od žáků v důsledku narůstajících generačních rozdílů a vnímá některé učitele dokonce jako zvýšeně negativistické a málo tolerantní k mladým učitelům a žákům.

Vlivem věku se mění i **vztah k profesi** a její subjektivní význam pro člověka. Starším lidem již obvykle nezáleží tolik na ambicích, i když fungování v profesi může mít rozmanité podoby, počínaje nadměrným pracovním úsilím a konče vyhořením a ztrátou pocitu smysluplnosti vlastní práce (srov. např. Alan, 1989). Podle Hubermana a kol. (1989) je pro starší učitele typická zvýšená reflektivita spojená s poklesem investic do končící kariéry. A právě tzv. zdraví učitelů a syndromu vyhoření je v pedagogických a psychologických výzkumech věnována značná pozornost (u nás např. Paulík, 1999; Řehulka, 2004).

Sebepojetí a jeho proměny souvisejí nejen s věkem, ale i s pohlavím. V základních školách pracuje většina žen, které se musejí vyrovnávat se změnami v roli ženy. Starší ženy se mohou více odpoutat od rodiny, hledají nový cíl, definují jinak svou roli, stávají se mnohdy samostatnějšími a nezávislejšími (srov. Říčan, 1990; Vágnerová, 2000). I ženám-učitelkám může zmíněné relativní osamostatnění přinést více možností profesionálně se angažovat a věnovat pozornost vlastnímu profesionálnímu rozvoji. Hustler (2004) empiricky dokladuje, že i starší učitelé (nad 55 let) mají zájem o další vzdělávání, avšak více si stěžují na nedostatek času a pracovní zátěž, která jim přístup k těmto aktivitám znesnadňuje.

I když se může zdát, že očekávané změny v sebepojetí vlivem narůstajícího věku mohou pracovní výkon spíše komplikovat, autoři empirických studií (i lidé ve školní praxi) se shodují, že starší učitelé **nelze považovat za horší učitele** a empiricky nebyla nalezena jasná souvislost mezi délkou praxe a výsledky žáků, resp. úrovní pedagogické práce (např. Huberman a kol., 1989; Pelikán, 1991; Průcha, 2002). Sebepojetí i pracovní sebepojetí jsou vzá-

jemně provázané a natolik intimní a jedinečné, že je patrně relevantnější zkoumat je cestou autobiografických příběhů bez nároků na zobecňování poznatků. Přesto jsme se pokusili některé vybrané aspekty sytící koncept pracovního sebepojetí zahrnout také do našeho dotazníkového šetření, které bylo šířeji zaměřeno na některé okolnosti práce starších učitelů. Z důvodu komplexnosti a obtížné uchopitelnosti (pro potřeby kvantitativního měření) konceptu sebepojetí jsme pro účely zkoumání vybrali některé užší kategorie (sytící jednotlivé dotazníkové položky), které, dle našeho usuzování, mohou být pro výkon učitelství stěžejní. S pracovním sebepojetím a s kvalitou pracovního výkonu jsou podle některých teorií řízení obvykle spojovány pojmy **pracovní spokojenost** a **motivace** (viz např. Bělohlávek, 1996), s profesionalitou (především v pomáhajících profesích) pak koncept **odpovědnosti, užitečnosti** a pracovní **jistoty** (dvě poslední kategorie úzce souvisejí se sebevědomím). Sebepojetí je úzce spjato se **sociálními vztahy**, proto jsme jim věnovali také část pozornosti. Zmíněné prvky pracovního sebepojetí popisujeme v dynamických souvislostech časových proměn z pohledu dotazovaných učitelů.

Dotazníkové šetření

Dotazníkem jsme hledali odpovědi na výzkumné otázky (uvádíme jen ty, které se vztahují k tomuto textu): *Jak posuzují učitelé ve věku na 50 let své pracovní sebepojetí? Jak posuzují učitelé proměny svého pracovního sebepojetí? Jak vnímají učitelé svůj vztah s žáky, rodiči, kolegy a vedením školy? Jak vnímají učitelé proměny těchto vztahů? Co považují učitelé za přednosti a handicapy věku, pokud jde o výkon učitelství? Kde nacházejí učitelé motivaci ke práci? Jak vidí učitelé ukončování své kariéry?* Podle příslušnosti k výzkumným otázkám pak byly položky dotazníku strukturovány do oblastí: pracovní sebepojetí, profese a osobní život, profesní radosti a starosti, spolupráce s kolegy a vedení školy a přijímání podpory. V části zaměřené na pracovní sebepojetí jsme se dotazovali na současný stav i změny ve vybraných faktorech: pracovní jistota, odpovědnost, pocit radosti, užitečnost, úspěšnost a spokojenost. Tyto oblasti vznikly nejen na základě studia literatury vztahující se k tématu, ale také na základě diskusí s experty a především na základě poznatků získaných z ohniskových skupin (2008), které jsme realizovali s vybranými učiteli (srov. Lazarová, Jůva, Sekot, 2009). V dotazníku převažovaly škálové položky s možností označit souhlas s tvrzením na škále 1 až 5 a vyjádřit ve volné odpovědi svůj názor. Řada otázek pak byla formulována pouze otevřeně.

Respondenty našeho dotazníkového šetření byli učitelé druhého stupně základních škol ve věku nad 50 let a ředitelé škol (v tomto textu prezentujeme především data získaná od učitelů). Studium pro mnohé citlivého tématu

a takto úzce vymezené skupiny respondentů přinášelo mnoho překážek, proto nebylo snadné zvolit relevantní cestu sběru dat. Vycházíme-li z předpokladu, že v českých základních školách, resp. na jejich druhém stupni, pracuje zhruba 20–25 % učitelů ve věku 50+, pak lze předpokládat, že v průměrně veliké základní škole, která zaměstnává cca 15–20 učitelů na druhém stupni, z nich bude v průměru přibližně 3–5 ve věku nad 50 let. Počítali jsme s rizikem, které se v jisté míře projevilo, že vzhledem k charakteru tématu bude návratnost z jednotlivě oslovených škol velmi nízká, proto jsme volili cestu osobní motivace. Oslovili jsme ředitele/ředitelky škol, kteří se účastnili setkání Asociace ředitelů základních škol a setkání ředitelů škol zapojených do projektu RŠPP² (obě akce se konaly v roce 2009). Vysvětlili jsme jim naše záměry a požádali je o spolupráci. Každý z ředitelů obdržel pět obálek s dotazníky pro učitele a zároveň jeden dotazník pro vedení školy a byl požádán o dodržení postupu při sběru dat. Ředitelé pověřili ve své škole administrativní pracovníce, školní psychology či speciální pedagogy sběrem dotazníků od učitelů 50+ (zalepené obálky), přiložili vlastní dotazník a v námi ofranované obálce nám poslali všechny dotazníky zpět. I když si uvědomujeme rizika sběru dat prostřednictvím vedení škol, upřednostnili jsme – vzhledem k našim možnostem – tento způsob před elektronickým dotazníkem. Takto jsme obdrželi sady dotazníků od celých škol a mohli jsme tak případně porovnat data získaná od jednotlivých respondentů. Navíc bychom cestou elektronického sběru dat vyřadili z výzkumu ty starší učitele, kteří mají problémy s informačními technologiemi a elektronické komunikaci se spíše vyhýbají. Byli jsme si také vědomi toho, že citlivé téma „starších učitelů“ může přinést řadu pochybností a obav, proto jsme do dotazníku nevkládali otázky intimního charakteru, aby učitelé mohli otevřeně odpovídat. Přesto je zřejmé, že jsme získali odpovědi právě od těch učitelů, kteří byli otevření a ochotní – tento fakt však zkresluje každé dotazníkové šetření.

Popsanou cestou bylo předáno celkem 165 obálek pro celé školy, tedy 825 obálek pro učitele 50+. Návratnost (necelých 30 %) lze z pochopitelných důvodů uvádět, jen pokud jde o celé školy, resp. ředitele. Z některých škol se vrátilo jen velmi málo dotazníků od učitelů, i když bylo z dotazníku zřejmé, že na druhém stupni pracuje učitelů ve věku nad 50 let více. Naopak na jiných školách byli učitelé/ředitelé ochotni chybějící dotazníky okopírovat. Obdrželi jsme dotazníky z 53 škol; zpracovali jsme celkem 173 dotazníků od učitelů nad 50 let, z toho bylo 34 učitelů-mužů (tj. 19,8 % učitelů-mužů a 80,2 % učitelek-žen). Takové rozložení zhruba odpovídá běžnému procentuálnímu za-

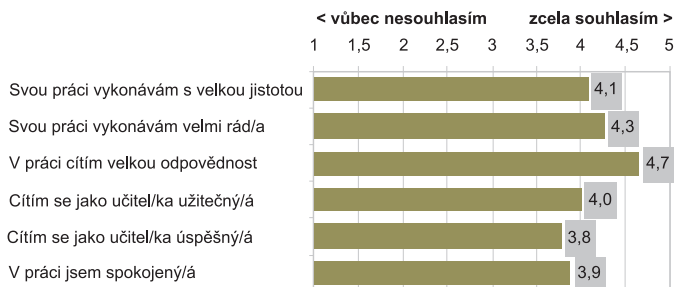
² Jde o projekt Rozvoj školních poradenských pracovišť koordinovaný IPPP ČR (srov. www.ippp.cz).

stoupení mužů a žen v českých základních školách (Sledování, 2008). Nejstaršímu učiteli bylo 66 let, nejvyšší délka praxe byla 46 let. Průměrný věk učitelů byl tedy 55,1 roku, průměrná délka praxe 30,1 roku. Nejčastější aprobační našich učitelů byly český jazyk a matematika, dále pak ostatní přírodní vědy a cizí jazyky. Přibližný počet učitelů na 2. stupni v námi sledovaných školách byl 16,3 (minimum 7 a maximum 35, šlo tedy o malé i velké školy), průměrný počet učitelů nad 50 let na 2. stupni byl 5,6 (minimum 2 a maximum 12). Ve sledovaných školách pracuje tedy téměř třetina učitelů starších 50 let. Tento počet poněkud převyšuje statistické údaje OECD a nepatrně i statistiky ÚIV, které však zahrnují v poslední skupině učitele až od 55 let.

O změnách v pracovním sebepojetí

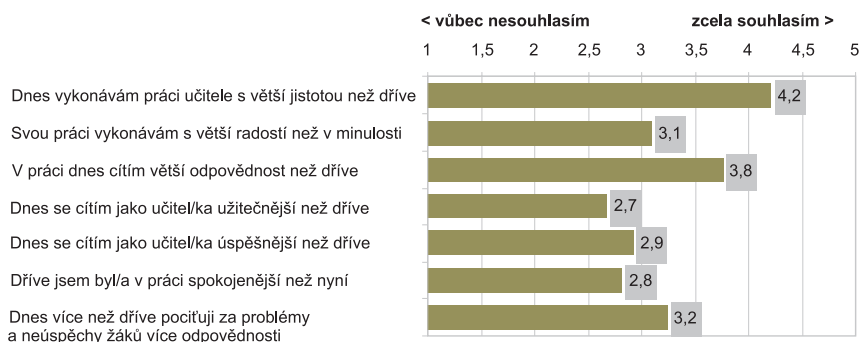
Porovnáme-li jednotlivé faktory pracovního sebepojetí mezi sebou, pak je zřetelné, že učitelé cítí především **velkou odpovědnost** (rozptyl v této položce byl malý), nejnižší průměrná hodnota se vztahuje k **pocitu úspěšnosti**, avšak průměrně také nad střední škálovou hodnotou (Tab. č. 1). Zcela úspěšných se cítí necelých 30 % učitelů, zcela spokojených téměř 40 % učitelů, nespokojenost v práci přiznává zhruba 10 % učitelů. Pocit pracovní úspěšnosti má korelační vztah spíše k pocitu pracovní jistoty než k pracovní spokojenosti (viz dále). Podle našich zjištění tedy pocit odpovědnosti u starších učitelů neklesá. Takové zjištění nemusí být v rozporu s výsledky výzkumu, který byl zaměřen na zjišťování subjektivního pocitu odpovědnosti učitelů za školní úspěšnost žáků (Mareš a kol., 1994). I naši respondenti totiž opakovaně poukazují na zvyšující se nezáměr žáků o výuku, vlastní odpovědnost vnímají spíše ve vztahu k bezpečí žáků a starostem o jejich budoucnost (viz dále). Subjektivně vnímaná odpovědnost za případné nezdarů žáků tedy nemusí být vysoká, neboť je přičítána spíše jiným faktorům, zejména trendům celospolečenského vývoje.

Tabulka č. 1: **Pracovní sebepojetí (průměry, škála 1–5)**

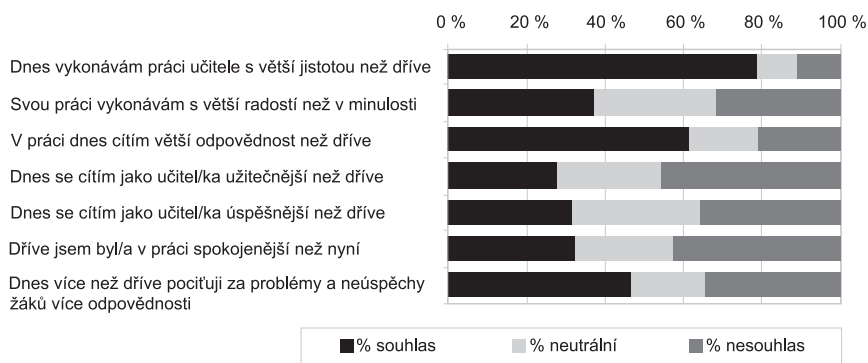


Mají-li učitelé zhodnotit své pocity a vnímání sebe sama v profesi s odstupem času, nejvíce se přiklánějí k tvrzení, že čas v profesi, a tedy i praxe a zkušenost **přináší větší jistotu a snad i odpovědnost**, ale **nezvyšují pocit užitečnosti, spokojenosti či úspěšnosti**. Pokud jde o vnímání změn vlivem věku, průměry hodnot nejsou vypovídající, neboť pocit změny udávají učitelé s podstatně vyšším rozptylem než u vyjádření aktuálních pocitů. Znamená to tedy, že **učitelé se spíše neshodnou**, jde-li o vyjádření změny v pracovním sebepojetí, poněkud více shody nacházejí pouze v položkách jistota a odpovědnost (Tab. č. 2 a č. 3).

Tabulka č. 2: Změna sebepojetí (průměry)



Tabulka č. 3: Změna sebepojetí (v trichotomizaci pětistupňové škály)



Do dotazníku jsme umístili celou řadu otevřených otázek, neboť jsme chtěli také zachytit některé názory a postoje učitelů, aniž bychom jim nabízeli vlastní očekávání. Odpovědi jsme kategorizovali a uvádíme je v nominálních hodnotách (je tedy zřejmé, kolik odpovědí na otevřené otázky jsme celkem obdrželi). Učitelé se shodují v tom, že **na jistotě jim dodává** především:

- zkušenost, praxe (54x),
- proměny spíše osobnostního charakteru, které přicházejí s věkem (např. nadhled, odstup, moudrost, jiné hodnoty...) (20x),
- vliv kontinuálního sebevzdělávání a důkladné přípravy na výuku (15x),
- vliv zázemí ve škole a dobré pracovní klima (7x),
- vztah k dětem a láska k profesi (5x),
- výsledky žáků a jejich úspěchy (4x).

Naopak **na jistotě ubírají** především špatné výsledky žáků a jejich nezáměr a nekázeň (38x), situace ve školství, neustálé změny a přebujelá administrativa (18x), osobní změny přicházející s věkem, jako např. pokles sebevědomí, únava, problémy s hlasem, pamětí či zdravím obecně (17x), postoje a „arogance“ rodičů (14x), obraz učitelů ve společnosti a změny ve společnosti obecně, „úpadek mravnosti“ (10x) a dále pak neschopnost držet krok s dobou a technikou (8x), mezigenerační problémy a vztahy na pracovišti, „pokrytectví“ (3x) ad.

Odpovědnost pak učitelé pocítují zejména za bezpečnost žáků, za budoucnost dětí a jejich výsledky. Pozitivní proměny užitečnosti a úspěšnosti pak vnímají zejména vzhledem k lepší metodické práci („... dnes je nesnadné žáky něčím zaujmout...“) a vyšší schopnosti přizpůsobovat výuku dětem s výukovými problémy. Někteří dotazovaní (13x) však otevřeně upozorňují na zcela **chybějící pocit užitečnosti** z důvodu nedocení učitelů a jejich práce.

Všechny proměnné týkající se sebepojetí jsme podrobili korelační analýze a sestrojili součtové indexy měřící daný koncept. Vznikly tak tři nové koncepty, obsahující proměnné se vzájemnou závislostí:

Koncept seberealizace obsahuje vzájemně závislé proměnné:

- svou práci vykonávám velmi rád/a,
- v práci cítím velkou odpovědnost,
- cítím se jako učitel/ka užitečný/á,
- v práci jsem spokojený/á.

Koncept sebevědomí obsahuje vzájemně závislé proměnné:

- svou práci vykonávám s velkou jistotou,
- cítím se jako učitel/ka úspěšný/á.

Koncept změna sebepojetí obsahuje vzájemně závislé proměnné:

- svou práci vykonávám s větší radostí než v minulosti,
- dnes se cítím jako učitel/ka užitečnější než dříve,
- dnes se cítím jako učitel/ka úspěšnější než dříve.

Zatímco v prvních dvou konceptech vykazovali učitelé relativní shodu, třetí koncept, vyjadřující pocit změny, je charakteristický velkým rozptylem postojů. Pracovní radost a spokojenost souvisí s pocitem užitečnosti a odpovědnosti, pracovní jistota má pak logicky vztah s pracovní úspěšností. Tyto nové koncepty jsme analyzovali také podle pohlaví učitelů, velikosti školy a počtem učitelů 50+ na 2. stupni ZŠ, avšak nebyly zjištěny významné souvislosti. Koncept seberealizace vykazoval jen nevýznamně vyšší hodnotu u učitelek-žen (ženy udávaly poněkud vyšší míru seberealizace). Paulík (1999) ve výzkumu pracovní spokojenosti učitelů dochází k podobným zjištěním (byť ne zcela přesně porovnatelným, neboť používá částečně jiné pojmy). Uvádí poněkud vyšší pocit seberealizace u učitelek-žen a udává, že sebedůvěra má vztah k pracovní spokojenosti.

O silných a slabých stránkách učitelů 50+

V dotazníku jsme učitele vyzvali, aby napsali, v čem spatřují silné a slabé stránky starších učitelů; formulace otázky v sobě obsahovala předpoklad projekce. Měli možnost uvést tři faktory a seřadit je podle důležitosti. Uvedené faktory jsme kategorizovali, obodovali (3 body za faktor uvedený na prvním místě, 2 body za faktor uvedený na druhém místě a 1 bod za faktor uvedený na třetím místě) a sečetli jsme body pro jednotlivé kategorie faktorů. Za silné stránky starších učitelů jsou tedy považovány zejména ty, které se vztahují:

- **ke zkušenosti a praxi;** jde o pojmy s širokým obsahem, které o mnohém nevyprávějí, nicméně byly takto uváděny v drtivé většině na prvním místě bez bližšího vysvětlení (420 bodů),
- **k osobnostní kompetenci;** zmíněny byly zejména rozvaha, moudrost, nadhled, velkorysost, autorita, důstojnost a jiné hodnoty (177 bodů),
- **k odborné kompetenci;** zmíněny byly zejména odbornost, jistota, profesionalita, vědomosti, didaktické schopnosti (73 bodů),
- **k interpersonální kompetenci;** zmíněny byly zejména schopnost jednat, udržovat vztahy, empatie, trpělivost (60 bodů).

Za slabé stránky starších učitelů jsou považovány zejména ty, které se vztahují:

- **k fyzickému zdraví, smyslovým a kognitivním funkcím;** zdraví, zrak, sluch, hlas, paměť (306 bodů),
- **ke schopnosti adaptovat se na změny a učit se;** práce s technikou, neschopnost inovovat, „...nestačí se učit novotám...“ apod. (124 bodů),
- **k psychickým změnám;** zvýšená citlivost, nervozita, chybějící sebevědomí, chybějící smysl pro humor, starostlivost a zvýšená odpovědnost (93 bodů),

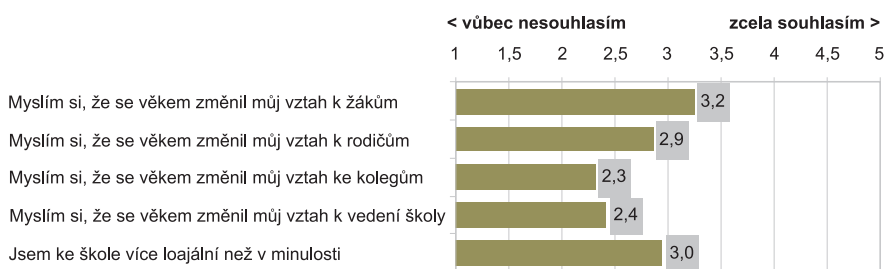
- **k flexibilitě a energii;** pohodlnost, stereotyp, konzervatismus (nejde o schopnosti, ale o ztrátu energie a nadšení), vyhoření (65 bodů),
- **ke vztahovým a sociálním proměnám;** generační odstup, neporozumění mladým generacím, jiné názory než mladí, ztráta iluzí o hodnotách a chování mladých (50 bodů).

Tato zjištění pouze dokladují obecné poznatky z vývojové psychologie i výsledky výzkumů zaměřených na zdraví učitelů a bezesporu zaslouží bližší vysvětlení či pochopení některých hlubších souvislostí v kvalitativně vedených výzkumech.

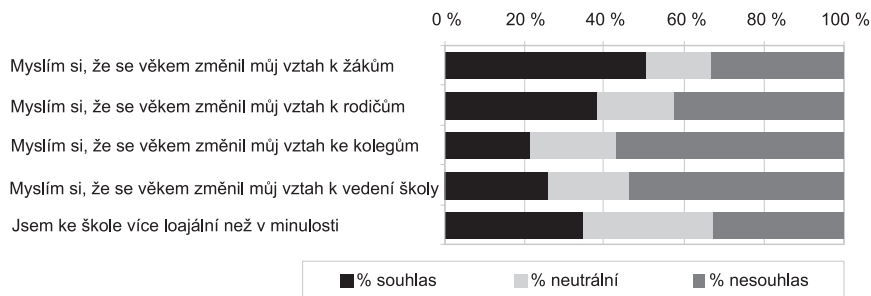
O vztahových proměnách

V posuzování vztahových proměn také nebyli učitelé příliš jednotní; někteří uvádějí, že pocít'ují velké vztahové proměny (zejména k žákům a k rodičům), jiní učitelé změny nepocít'ují nebo si nejsou tak jistí (Tab. č. 4 a č. 5). Analýzy dokladovaly velký rozptyl odpovědí, průměrné hodnoty tedy o mnohém nevyprávějí.

Tabulka č. 4: Změna vztahů (průměry)



Tabulka č. 5: Změna vztahů (v trichotomizaci pětistupňové škály)



Zajímalo nás, v čem se zejména změnil vztah k žákům, rodičům, kolegům či vedení školy. Protože proměny vztahů k žákům a rodičům jsou subjektivně považovány za zřetelnější, zaměříme se v tomto textu pouze na ně (kolegiální vztahy a vztahy k vedení budou předmětem jiného sdělení). V čem se tedy zejména **změnil vztah starších učitelů k žákům**? Učitelé uvádějí proměny, které lze uspořádat kolem dvou bipolárních kritérií: **shovívavost – přísnost, porozumění – neporozumění**:

- **větší shovívavost**; někteří učitelé (a je jich většina) se vlivem času považují za shovívavější, benevolentnější, snižují nároky k chování i výkonům žáků (30x),
- **menší shovívavost, větší přísnost**; naopak někteří zmiňují více přísnosti a důslednosti vůči žákům (6x),
- **větší porozumění**; někteří učitelé považují za významný znak změny ve vztazích k žákům prohlubující se poznání osobností žáků, a tedy i porozumění (25x),
- **menší porozumění**; naopak někteří považují vztah k žákům za horší a uvádějí problémy s mezigeneračním neporozuměním „...nerozumím jim“ (7x).

Dále pak učitelé zmiňují také více starostí a obav o žáky, větší pocit odpovědnosti, vyšší sympatie apod. Zdá se, že ve vztahových proměnách k žákům nenajdou učitelé shodu, i když většina zjevně poukazuje na vyšší benevolenci a snižování nároků. Není však zcela jasné, zda to má na svědomí „tlak doby“ (školy bojují o každého žáka, a pak je třeba „snižovat laťku“, a svobodnější chování žáků vyžaduje vyšší toleranci), nebo zda jde o osobnostní proměny přinášející větší nadhled a toleranci, ale možná i rezignaci a nezájem („...šetření nervů“). Vyjadřované vyšší porozumění pak poněkud převažuje nad negativním postojem, v úvahu je však třeba brát polemiku o tom, kdo jsou vlastně naši respondenti. Je možné se domýšlet, že to budou spíše ti aktivní, otevření a pozitivně smýšlející učitelé, kteří byli ochotni věnovat čas vyplnění dotazníku a podělit se s námi o své zkušenosti. Negativismu, nespokojenosti a skepse tak může být v učitelském povolání poněkud více, než jsme schopni takto vedeným výzkumem odhalit.

Pokud jde o **změnu vztahu učitelů 50+ k rodičům**, ani v této oblasti nenacházejí učitelé shodu a lze je podle odpovědí kategorizovat do několika skupin:

- učitelé, kteří dospěli k **porozumění**; „... máme více empatie, pochopení, trpělivosti, velkorysosti a vstřícnosti, ... máme/měli jsme také děti...“ (18x),
- učitelé, kteří dospěli ke **skepsi**; „... nespolupracují, jsou neochotní, nejsou autoritou pro své děti, nelze na ně spoléhat, nerespektují školu ani učitele...“ (11x),
- učitelé, kteří dospěli k **nadřazenosti**; „... jsme přísnější, kritičtější, nebojíme se jich, klidně radím, vedu je k odpovědnosti, jednám s nimi jak se žáky...“ (10x),

- učitelé, kteří se naučili **taktikám a strategiím**; „... musí se s nimi opatrně, jednat jak v rukavičkách, umím s nimi jednat, už je znám...“ (10x),
- učitelé, kteří dospěli k **optimismu**; „... snažíme se o partnerství, spolupráci...“ (4x).

Někteří učitelé (patrně zvláště v menších městech) zmiňují dobrou znalost celých rodin; rodiče byli v minulosti jejich žáky, a tak si k nim vytvářejí specifický vztah.

Podobně jako u zkoumání sebepojetí, tak i u sledování vztahových proměn nás zajímaly souvislosti mezi jednotlivými položkami. Zdá se, že učitelé vnímají proměny vztahů velmi odlišným způsobem (značný rozptyl), pokud však proměny vztahů přiznávají – a patrně jde také o jejich schopnost sebereflexe – pak je dokážou popsat ve všech čtyřech nabízených položkách: jak k žákům a rodičům, tak i k učitelům a vedení školy.

O motivaci a setrvání v profesi

Motivace k práci a dobrý výkon úzce souvisejí především s **pracovní spokojeností**. Mezi nejdůležitější faktory pracovní spokojenosti řadí učitelé:

- atmosféru na pracovišti, pohodu, spolupráci s kolegy (62x),
- dobré vztahy s vedením školy, „slušné vedení“, „osobnost ředitele“ (23x),
- děti, některé třídy, pohodu v hodinách, úspěchy žáků (21x),
- samotný charakter práce, tvořivost a samostatnost v práci, „baví mě to“ (14x),
- pěkné prostředí, vybavenost školy (7x),
- ocenění, uznání od kolegů, dětí, rodičů (5x),
- jistotu práce a mzdy (4x).

K pracovní spokojenosti učitelů tedy přispívají spíše dospělí – kolegové a vedení školy než úspěchy žáků či charakter práce. Dobré vztahy jako nejdůležitější faktor pracovní spokojenosti učitelů empiricky dokladuje i Paulík (1999), v zahraničních studiích je pak jako motivující zdůrazňován spíše faktor podpory vedení (Ingersoll, 2001).

Zajímalo nás také, **ve které době v průběhu své kariéry byli učitelé nejspokojenější**. Kategorizace odpovědí na tuto položku byla poněkud obtížná, protože učitelé volili různá kritéria. Uváděli především pojmy jako „**mládí či střední věk**“ (28x), což může znamenat dobu před rokem 1989 i po něm. Do této kategorie je tedy třeba patrně zařadit i ty učitele, kteří uváděli, že se cítili být v profesi nejspokojenější **před rokem 1989** (9x). Další nejsilnější skupinu tvoří ti učitelé, kteří jsou spokojeni zhruba posledních 15 let (26x), a napříč všemi kategoriemi jdou ti, kterých je sice málo, ale uvádějí, že byli a jsou ve své profesi spokojeni stále (6 učitelů). Někteří učitelé uváděli největší spokojenost jednoznačně až **po změnách v roce 1989, avšak omezili ji časově** (např. „po roce 1989, než se začaly slučovat školy...“ nebo „... před zavedením

RV.P...“ apod.), a tedy dnes již tak spokojeni nejsou (23 učitelů). Další skupina (15 učitelů) svázala dobu své největší spokojenosti s nějakým **prostředím či situací** („...*když jsem učila na té škole...*“, „...*když jsem měla třídnictví...*“, „...*když jsem byl ředitelem...*“, „*vždy když přijdou bývalí žáci...*“ apod.) a spíše jednotlivci dokonce spojují svou spokojenost pouze s pracovním uplatněním mimo školu.

Pracovní nespokojenost mívá často za následek opuštění profese. Jak je tomu s fluktuálními tendencemi učitelů? Výzkumy dokladují zvýšené procento odcházejících učitelů v prvních pěti až sedmi letech po nástupu do zaměstnání, ve středním věku dochází ke stabilizaci a ke konci kariéry se pak někdy zvyšuje počet odchodů, avšak patrně především z důvodu předčasných odchodů do důchodu (např. Ingersoll, 2001). Z našeho výzkumného vzorku nikdy nezměnilo pracoviště 21,1 % učitelů, jedenkrát změnilo pracoviště 20,5 % učitelů, dvakrát 26,3 % a vícekrát 32, 2 % učitelů. Mimo resort školství nikdy nepracovalo 78 % sledovaných učitelů. **Častější fluktuální tendence jsou zřetelné u mužů**, muži nikdy nezměnili své pracoviště jen ve 14 % případů a 47,1 % mužů změnilo pracoviště více než 3x; mimo resort školství zkoušelo pracovat 30,3 % mužů a 20,1 % žen. Zdá se, že muži více inklinují ke kariéře (statisticky je dokladováno nepoměrně vyšší procento mužů v roli ředitele škol v porovnání se statistickým zastoupením mužů v pozici učitele). Výzkumy z amerického prostředí dokladují poněkud vyšší fluktuaci u učitelů než u pracovníků v jiných profesích. Uvádějí zhruba stejný počet těch učitelů, kteří zůstávají v profesi, ale mění pracoviště (tzv. *movers*), a těch, kteří opouštějí profesi (tzv. *leavers*). Taková data z prostředí českého školství však nejsou k dispozici. Na rozdíl od českého prostředí však američtí autoři zjistili také poněkud vyšší fluktuální tendence u žen-učitelek (Ingersoll, 2001).

Ptali jsme se také našich učitelů, zda někdy v kariéře zažili **pocit, že musí opustit své učitelské povolání**. Téměř 45 % učitelů udává úplný či částečný nesouhlas (tedy nikdy nechtělo profesi opustit), zatímco zhruba 40 % udává opak. Více do hloubky těchto tendencí dávají nahlédnout odpovědi na otevřené otázky. Z odpovědí na dotaz „*Po kolika letech praxe jste tak chtěl/a učinit?*“ se nedovídáme žádný převažující trend (průměrná hodnota je po 17–18 letech praxe, medián je 20 let, 75. percentil je 21,5 let, 25. percentil je 11 let, tj. polovina váhajících učitelů si vzpomíná, že zažila potřebu opustit učitelství mezi 11–21 lety praxe). Toto zjištění sice neodpovídá empirickým zjištěním dokladujícím, že fluktuace učitelů je zvýšená v prvních letech po nástupu do praxe, lze však předpokládat, že ti, kteří zvažovali odchod v prvních 5 až 7 letech praxe, odešli a nejsou již našimi respondenty.

Jako **důvody ke zvažovaným** (a většinou neuskutečněným) **odchodům** uvádějí učitelé:

- únavu z množství práce a povinností, zdravotní problémy, syndrom vyhoření (22x),

- zhoršené chování žáků, jejich nezáměr o výuku (14x),
- neshody s vedením školy a poměry v pracovním kolektivu (13x),
- politické a jiné tlaky před i po roce 1989 (11x),
- nízký plat a nízkou prestiž profese (8x),
- pocit nenaplněnosti a nové šance (7x),
- a dále také rodiče, nadbytečnost, profesní nezkušenost, osobní a rodinné důvody (11x).

Pokud se učitelé rozhodli neodejít a zůstat, pak takto učinili především kvůli:

- práci samotné („...*baví mě to, někteří žáci jsou dobří, mám dobrý vztah se žáky, kvůli své třídě...*“) (21x),
- strachu z budoucnosti („...*co bych dělal/a jiného, musím se nějak žít, mám jistou práci a peníze, mám děti a nemohu dále dojíždět, splácím hypotéku...*“) (20x),
- vlastní pohodlnosti a nerozhodnosti, tradicím a zvykům („...*všude je něco, něco dělat musím, všichni v rodině jsou učitelé, už jsem si zvykl...*“) (9x),
- náhlé změně v životě či profesi nebo naději v nějakou změnu („...*změnilo se vedení, byl to zásah sbůry, rodina zasáhla...*“) (5x).

Také zde se učitelé dělí na dva hlavní, stejně silné tábory: na ty, kteří setrvávají kvůli profesi, a ty, kteří by z profese odešli hned, pokud by se jim naskytla lepší příležitost poskytující minimálně stejnou životní jistotu. Zajímavé je, že dobrý pracovní tým, který zřetelně přispívá ke spokojenosti učitelů, není natolik silně motivujícím faktorem, který by udržel učitele v profesi, mají-li tendenci odejít.

Vzhledem k pracovnímu vyčerpání a zdravotnímu opotřebení by se mohlo zdát, že většina učitelů bude spěchat do důchodu. Výsledky našeho dotazování naznačují, že v učitelství chce zůstat co nejdéle více než 50 % učitelů (při trichotomizaci pětistupňové škály se k tomuto postoji přiklání přes 60 % učitelů), naopak 18 % učitelů je rozhodnuto odejít hned, jakmile to bude možné. Jako motiv k setrvání v profesi (co nejdéle to půjde) uvádějí učitelé na prvním místě **radost z práce** a hned na místě druhém **finanční důvody**. Dále pak učitelé uváděli jako motivy setrvání ve škole snahu zachovat společenské kontakty, nezůstat sám/sama, „*něco dělat*“ apod. Polovina dotazovaných pak také plánuje spolupracovat se školou i v důchodu, dostane-li k tomu příležitost, dalších 10 % se k této možnosti také přiklání a jen zhruba 15 % učitelů vůbec neplánuje v důchodu dále spolupracovat se školou.

Kdyby se učitelé měli znovu rozhodovat, zda by chtěli pracovat ve stejném povolání, pak by se téměř polovina z nich **rozhodla pro učitelství znovu** (81 ze 166) a druhá polovina by buď váhala (tj. volila by za určitých podmínek nebo neví – 37 odpovědí ze 166), nebo by **takovou volbu odmítla** (48 odpovědí ze 166). Některá z odmítnutí byla velmi rozhodná a patrně v sobě zahrnovala i velkou dávku rozčarování: „*Rozhodně ne! Ne, nikdy!!! V žádném případě!*“ apod.

Závěr

Výsledky výzkumů věnovaných učitelům a jejich pohledům na vlastní práci naznačují, že existují faktory, které komplikují profesní život učitelů napříč všemi věkovými kategoriemi – jde především o byrokracii a administrativní zátěž, časté změny ve školské politice a nezřídka jsou slyšet i stesky na chování a postoje žáků a jejich rodičů. Starší učitelé pak tyto dnešní „profesní frustrace“ vidí a posuzují optikou svých dlouhodobých zkušeností a v porovnání se vzpomínkami na časy minulé. Starší učitelé tak mají silné tendence srovnávat, poukazovat na výhody a nevýhody doby, ve které žijí a pracují.

Učitelé jsou obvykle silně vázáni ke svému povolání, více než prací samotnou jsou motivováni dobrými vztahy v pracovním kolektivu a velkou úlohu přisuzují vedení školy. Zdá se, že utváření příjemného a motivujícího klimatu ve škole je důležitou výzvou pro vedení škol. V posledních letech, zvláště pod tlakem výzev „stárnoucí společnosti“, sílí tendence všimát si věkových specifik pracovníků a na úrovni jednotlivců, institucí (zaměstnavatelů) i celé společnosti hledat opatření, která by odlišným věkovým skupinám pracovníků usnadnila práci a pomohla podávat optimální výkon po celý pracovní život (*age management*), tedy i v relativně pozdním aktivním pracovním věku (srov. např. Ilmarinen, 2008). Patrně by bylo možné aplikovat či přenést některé ze strategií tzv. *age management* i do škol – změny by se mohly týkat pracovní role a úkolů, pracovních úvazků, dalšího vzdělávání pro zkušené učitele, organizace přenosu zkušeností ve škole apod. Taková či jiná opatření – byť by patrně nebylo jednoduché ani jejich konkrétní rozpracování, ani prosazení – by měla najít své opodstatnění právě ve studiích zaměřených na poznání věkových specifik práce učitelů. V tomto textu jsme nabídli vybrané výsledky z dotazníkového šetření, jehož respondenty byli starší učitelé v základních školách; větší porozumění některým vývojovým změnám by měly přinést případové studie, které v rámci výzkumného projektu realizujeme.

Poděkování

Text vznikl s podporou projektu GA ČR č. 406/08/0176 s názvem Učitelé v pozdní fázi kariéry. Autoři děkují za podporu.

Literatura

- ALAN, J. *Etapy života očima sociologie*. Praha: Pyramida, 1989. ISBN 80-7038-044-6.
- Age distribution of teachers 2006* [online]. OECD Publishing, 2008. [cit. 20. 2. 2010]. Dostupné z: <<http://www.oecd.org/edu/eag2008>>.
- BĚLOHLÁVEK, F. *Organizační chování*. Olomouc: Rubico, 1996. ISBN 80-85839-09-1.

- DRAPELA, V. J. *Přehled teorii osobnosti*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-134-7.
- FAURIE, I., FRACCAROLI, F., LE BLANC, A. Âge et travail: Des études sur le vieillissement au travail à une approche psychosociale de la fin de la carrière professionnelle. *Le travail humain*, 2008, roč. 71, č. 2, s. 137–172. ISSN 0041-1868.
- HANSEZ, I., BERTRAND, F., DE KEYSER, V., PÉRÉE, F. Fin de carrière des enseignants: vers une explication du stress et des retraites prématurées. *Le travail humain*, 2005, roč. 68, č. 3, s. 193–223. ISSN 0041-1868.
- HAVLÍK, R. Profesní „kariéra“ a další vzdělávání v názorech a postojích učitelů. *Pedagogika*, 1999, roč. 49, č. 2, s. 147–155. ISSN 0031-3815.
- HUBERMAN, M. a kol. *La vie des enseignants*. Paris: Belachaux et Niestlé, 1989. ISBN 2-603-00690-8.
- HUSTLER, D. *Teachers' Perception of Continuing Professional Development*. London: DfES, 2003. ISBN 1-84185-006-6.
- ILMARINEN, J. *Ako si predĺžiť aktívny život. Starnutie a kvalita pracovného života v Európskej únii*. Bratislava: Príroda, 2008. ISBN 978-80-07-01658-3.
- INGERSOLL, R. M. Teacher Turnover and Teacher Storage: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 2001, roč. 38, č. 3, s. 499–534. ISSN 0002-8312.
- LAZAROVÁ, B., JŮVA, V., SEKOT, A. Vliv věku na výkon profese učitele. **Specifické strategie zvládnání handicapu věku**. In *Škola v proměnách: Učitel – žák – učivo. Sborník z 16. konference české pedagogické společnosti*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009, s. 45–51. ISBN 978-80-7318-904-4.
- LEVIN, B. B. *Case studies of teacher development*. London, New Jersey: Lea Publisher, 2003. ISBN 1-4106-0709-7.
- MAREŠ, J., SKALSKÁ, H., KANTORKOVÁ, H. Učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost žáků. *Pedagogika*, 1994, roč. 44, č. 1, s. 23–33. ISSN 0031-3815.
- Národní program přípravy na stárnutí na období let 2008 až 2012* [online]. Praha: MPSV, 2008. [cit. 20. 2. 2010]. Dostupné z: <<http://www.mpsv.cz/cs/5045>>.
- PAULÍK, K. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: FF OU, 1999. ISBN 80-7042-550-4.
- PELIKÁN, J. *Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení*. Praha: UK, 1991. ISBN 80-7066-398-7.
- Program výzkumu v oblasti stárnutí pro 21. století* [online]. Praha: MPSV, 2008. [cit. 20. 2. 2010]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/6007/research_agenda_CZ.pdf>.
- PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- ROGERS, C. R. *Způsob bytí. Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5.
- ŘEHULKA, E. (Ed.). *Učitelé a zdraví 6*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-093-X.
- Sledování genderových otázek a věkové struktury zaměstnanců ve školství. Zpráva o základních výsledcích z šetření ISP za rok 2007* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2008. [cit. 20. 2. 2010]. Dostupné z: <<http://www.uiv.cz/soubor/3516>>.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Pyramida, 1990. ISBN 80-7038-078-0.
- SMĚKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister & Principal, 2002. ISBN 80-85947-81-1.
- STEFFY, B. E. a kol. (Eds.). *Life cycle of the career teacher*. California: Kappa Delta Pi and Corwin Press, 2000. ISBN 0761975403.

- STUART-HAMILTON, I. A. *Psychologie stárnutí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-274-2.
- ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno: MU, 1994. ISBN 80-210-0944-6.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

O autorech

Doc. PhDr. BOHUMÍRA LAZAROVÁ, Ph.D., pracuje na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Přednáší psychologické disciplíny pro pedagogické obory, výzkumně se zabývá tématy spojenými s kariérou a profesionálním rozvojem učitelů, školní psychologií a školním poradenstvím.

Kontakt: lazarova@mail.muni.cz

Doc. PhDr. VLADIMÍR JŮVA, CSc., působí jako vedoucí Katedry pedagogiky sportu na Fakultě sportovních studií Masarykovy univerzity. Na Fakultě sportovních studií přednáší pedagogické disciplíny v učitelských i neučitelských studijních programech, externě vyučuje pedagogiku sportu a muzejní pedagogiku na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity. Ve výzkumné práci se zaměřuje na pedagogiku sportu a na kulturní a muzejní pedagogiku.

Kontakt: juva@fsps.muni.cz

About the authors

BOHUMÍRA LAZAROVÁ works at the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University, lecturing psychological disciplines in programmes of educational studies. Her research interests include topics related to career and professional development of teachers, school psychology and school counselling.

Contact: lazarova@mail.muni.cz

VLADIMÍR JŮVA is Head of the Department of Sports Education at the Faculty of Sports Studies, Masaryk University. At the Faculty of Sports Studies he lectures educational disciplines in teaching and non-teaching programmes. He also teaches sports education and museum education at the Faculty of Arts, Masaryk University. In his research work he concentrates on sports education, cultural education and museum education.

Contact: juva@fsps.muni.cz