

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Institut mezioborových studií Brno

Ženy v pedagogice

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.

Vypracovala:

Bc. Milena Bušková

Brno 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma **Ženy v pedagogice** zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této diplomové práce.

Elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné.

V Brně, dne 20. března 2012

.....

Bc. Milena Bušková

Poděkování

Za vstřícné a odborné vedení, cenné rady a připomínky děkuji vedoucímu diplomové práce PhDr. Miloslavu Jůzlovi, Ph.D.

Také děkuji všem ženám - učitelkám za vstřícnost a pomoc při realizaci této diplomové práce.

Bc. Milena Bušková

OBSAH

ÚVOD	2
1. PRVNÍ ŽENA V HISTORII PEDAGOGIKY	4
1.1 Madame de Maintenon	4
2. POČÁTKY DÍVČÍHO VZDĚLÁVÁNÍ U NÁS	8
2.1 Ženské spolky	8
3. ŽENY V ČESKÉ PEDAGOGICE 19. STOLETÍ	17
3.1 Ženy - učitelky	17
3.2 Ženy - spisovatelky	26
4. CELOSVĚTOVĚ VÝZNAMNÉ ŽENY A JEJICH PŘÍNOS PEDAGOGICE	32
4.1 Marie Terezie	32
4.2 Ellen Keyová	34
4.3 Marie Montessori	36
4.4 Helen Parkhurstová	41
5. ŽENY V ČESKÉ PEDAGOGICE 20. STOLETÍ	45
6. VÝZKUM	57
6.1 Stanovení cílů a metod prováděného výzkumu	57
6.2 Průběh výzkumu a popis výzkumného souboru	58
6.3 Analýza a interpretace výsledků výzkumu	59
6.4 Závěry výzkumu	85
Závěr	87
Resumé	89
Anotace	90
Klíčová slova	90
Seznam literatury a dalších použitých zdrojů	91
Seznam příloh	94

ÚVOD

Feminizace českého školství je neustále probíranou a opakovanou tematikou médií, odborných diskusí, ale i běžné „sousedské“ komunikace. To, že ve školách vedou výchovně-vzdělávací proces především ženy, je fakt potvrzený nejen naší osobní každodenní zkušeností, ale i mnoha odbornými výzkumy.

Tato situace nastoluje otázku, kdy a jak k této změně došlo. Je obecně známo, že slovo *peidagógos* pochází z řečtiny a označovalo otroka, který pečoval o syna (!) majitele a doprovázel ho na cvičení a do školy. Z dochovaných latinských spisů známe pojem *pedagogus* už jako výraz pro otroka, který sám zastával funkci učitele a vychovatele. Stále to však byli výhradně muži.

Porozhlédneme-li se v dějinách pedagogiky, objevíme v ní množství zvučných a nepřehlédnutelných jmen. Avšak až do 18. století mezi nimi nenajdeme jméno jediné ženy. Možnost přístupu žen ke vzdělání byla v minulosti velmi omezená.

Přestože dnes ženy českému školství vévodí, jen málo kdo si uvědomuje, jaký dlouholetý zápas za rovnoprávnost spojenou s přístupem nejen ke středoškolskému a vysokoškolskému vzdělání, ale dokonce i ke vzdělání základnímu, musely ženy podstoupit. Tento boj narážel na konzervativní názory, které v té době ve společnosti přetrvávaly. Jejich nositelé nevnímali ženy jako rovnocenné bytosti, ale přisuzovali jim jedinou hlavní roli, a to ochránkyni rodinného krbu.

Otázkou zůstává, jaká by byla struktura českého školství, pokud by v 19. století nedošlo ke změnám, které výrazně ovlivnily další vývoj naší společnosti. V tomto období se začínají ženy podílet na tvorbě dějin pedagogiky také u nás.

Základním předpokladem pro úspěšné vykonávání pedagogické činnosti je osobnost učitele. Ten mám vedle rodičů velký vliv při socializaci dítěte. Osobnost pedagoga se netvoří sama od sebe, je to souhrn osobnostních dispozic, mezi které patří především kladný vztah k dětem, empatie, ale také dostatečné vzdělání.

Cílem této diplomové práce je zmapovat možnosti přístupu žen ke vzdělání v průběhu času, a připomenout ty ženy, které měly velkou zásluhu na rozvoji dívčího vzdělání u nás. Jsou to jména známá i neznámá. A přesto si ta známá jména ne všichni dokáží spojit právě s oblastí vzdělávání a výchovy - pedagogikou.

Praktická část je zaměřena na zjištění důvodů, které vedou současné ženy za učitelské katedry. Jsou to stejné důvody, které vedly ženy k této profesi i v minulosti?

Je to „jen“ nízká prestiž učitelského povolání? Nízké platy pedagogů? Snížená možnost žen uplatnit se ve vědě a výzkumu či na vysokých manažerských funkcích? Relativní flexibilita pracovního času?

Právě na tyto otázky se snaží hledat odpovědi má diplomová práce s názvem **Ženy v pedagogice.**

1. PRVNÍ ŽENA V HISTORII PEDAGOGIKY

Na první zmínky o vzdělání žen můžeme narazit až v raném novověku ve Francii. Zde také vznikaly první ženské vzdělávací ústavy. Cílem vzdělávání však nebylo vzdělávání v takovém smyslu, jak je chápeme dnes, ale spíše vedení dívky v duchu dobových požadavků k úspěšnému zhoštění se role ženy - manželky a matky, tj. aby dovedla řídit domácnost, pečovat o děti a přiměřeně reprezentovat dům a manžela. Pro Francii bylo 17. století „velkým stoletím“, zatímco ve střední Evropě zuřila třicetiletá válka, Francie mohla prostřednictvím svého panovníka Ludvíka XIV. dát průchod nacionálním ambicím, mezi které patřila i otázka vzdělání. Proto nás také nemůže překvapit fakt, že první žena, která vešla do historie výchovy, pochází z Francie. Jedná se o Madame de Maintenon, která je považována za první ženu - pedagogického klasika. Nemalou mírou tomu také přispěl fakt, že byla manželkou Ludvíka XIV., který ochotně podporoval její pedagogické zájmy.

1.1 MADAME DE MAINTENON (1635 - 1719)

Françoise d'Aubigné, později Madame Scarron a posléze Madame de Maintenon, se narodila roku 1635 v Niortu. Její otec byl velice dobrodružné povahy, která ho i s jeho ženou přivedla do vězení a posléze na ostrov Martinik. Zde také zemřel a zanechal svoji rodinu zcela bez prostředků. Jako dvanáctiletá se Françoise vrátila se svou matkou do Francie, nejprve do Niortu, kde nastoupila do kláštera Uršulinek a kde také získala první zkušenosti s necitlivou klášterní výchovou. Ve čtrnácti letech se vrátila ke své matce, kde pocítila tíhu své sociální deprivace. Proto se není čemu divit, že neodmítla nabídku k sňatku s těžce nemocným, o 25 let starším básníkem Scarronem. Svému muži byla spíše ošetřovatelkou než ženou, byla však velice šťastná, že se jako manželka váženého umělce směla stýkat s předními literáty té doby.

Po smrti svého muže se jí naskytla vzácná příležitost uplatnit svůj pedagogický talent, a to hned na dětech králových. Díky své bezúhonné pověsti byla doporučena královně milence, která jí svěřila výchovu svých dětí - králových levobočků. Françoise se jim postupně stala druhou matkou, své povinnosti vykonávala tak svědomitě, že v roce 1675, kdy král Ludvík XIV. prohlásil děti za legitimní, se s nimi přestěhovala ke dvoru. Svoji krásou a inteligencí si postupně začala získávat královy sympatie a po smrti legitimní královy manželky se stala jeho blízkou přítelkyní. V roce 1684 se za krále při tajném sňatku provdala. Na veřejnosti nebyla Françoise moc oblíbená, lidé ji obviňovali ze špatného vlivu na krále. Ve skutečnosti však její vliv na královu politiku nebyl rozhodující.

Její nejpozoruhodnějším odkazem, který zanechala, je její dívčí ústav v Saint-Cyr a literární dědictví, které je s ním spojeno. Jeho historie sahá až do doby, kdy její přítelkyně z řad Uršulinek provozovala malou školu pro chudé dívky a Françoise se ujala nad touto školou patronátu. Aby školu přiblížila královskému dvoru, zřídila v roce 1661 penzionát v Rueli a ke 40 venkovským dívkám připojila 20 chudých šlechtických dívek. Po přestěhování dvora do Versailles přidělil král na její prosbu penzionátu zámek a park v Noisy, a také prostředky, které sloužily pro dívky.

Dívky byly v ústavu rozděleny do několika skupin podle věku, každá skupina měla svou barvu. Vyučovalo se náboženství, čtení, psaní, počtům, hudbě a šití. Sama Françoise zde začala pracovat s velkým nadšením a dosáhla i královy návštěvy. Král byl návštěvou velice nadšen, a proto nechal postavit nový ústav, který by mohlo navštěvovat více dívek.

V první fázi své existence neměla ústavní výchova nic společného s výchovou klášterní. Dívky zde byly připravovány pro rodinný život a jejich rozumová a praktická výchova měla předcházet rozporu mezi zdáním a skutečností. Oblíbenou metodou byly rozhovory, četba a divadlo. Jejich úspěch byl u krále i dvora tak veliký, že vznikly obavy z deformace původní výchovné koncepce ústavu. Jak uvádí Cipro: „*Neboť záměrem nebylo vytvořit z Domu sv. Ludvíka v Saint-Cyr filiálku Versailles a semeniště kurtizán, nýbrž líheň počestných manželek, skromných a praktických*“ (Cipro, 2002, s. 441). Z tohoto důvodu, a po určitých zkušenostech, které potvrzovaly tyto obavy, byl od roku 1891 nastoupen nový směr výuky, v němž dosavadní výuka byla více vyvážena morálně-výchovnou činností, manuální prací a péčí o domácnost.

V roce 1692 byl ústav prohlášen za klášter řádu sv. Augustina, a to i přes nechuť královu a Madam de Maintenon. Ta sice nechtěla, aby její dívky byly kokety, ale také si nepřála, aby nacházely zalíbení ve stavech extáze, která začala pronikat do Saint-Cyr prostřednictvím mysticismu. Proto se smířila s přeměnou ústavu na klášter, na který měla i nadále vliv. Tento klášter, kde byl režim mírnější než v jiných klášterech, se stal vzorem pro mnohé ostatní kláštery. Nezapomínalo se ani na péči o fyzické zdraví a hygienu stravování. Proti tradiční klášterní výchově zde i nadále vládla jistá radost, neboť hra tu byla jedním z důležitých výchovných prvků.

Po smrti Ludvíka XIV. zůstala žít Madame de Maintenon trvale v Saint-Cyr a snažila se, být co nejvíce v kontaktu s dívkami z kláštera. O její pedagogický systém projevil zájem i Petr Veliký, který ji přijel navštívit. Její názory na výchovu jsou nejlépe vyjádřeny v dopisech, které jsou adresovány nejen ředitelce ústavu, ale i jiným osobám.

Své pojetí vztahu mezi vyučováním a výchovou jasně charakterizuje v dopise učitelkám z roku 1686, který ve své knize cituje Cipro: *„Chceme-li pouze ozdobit jejich paměť, stačí je učit několik hodin denně, a bylo by dokonce velmi nemoudré zatěžovat je děle, ale chceme-li formovat jejich rozum, podněcovat jejich srdce, vzdělávat jejich ducha, potlačovat jejich špatné náklonnosti, jedním slovem, vést je, aby poznávaly a milovaly ctnost, máme stále co dělat, tak tomu se naskytují příležitosti v každém okamžiku. Jsme jim stejně potřebné v jejich zábavách jako v jejich učení a neopouštíme je nikdy, aby tím neutrpěly nějakou škodu...“* (Cipro, 2002, s. 442). Klíčový význam pro pochopení vývoje pedagogických názorů Madame de Maintenon má dopis z roku 1691, který je adresován vedoucí učitelce a ve kterém se odráží zvrát ve výchovné koncepci ústavu, který byl vyvolaný kritickými reakcemi církevních kruhů na chování dívek v souvislosti s jejich vřelým přijetím na královském dvoře.

Ze všeho, co je výše uvedeno, je zřejmé, že Madame de Maintenon byla vychovatelkou tělem i duší, v teorii i praxi, a že její úspěchy byly dány nejenom tím, že byla manželkou Ludvíka XIV, ale i tím, že dovedla ovládnout samu sebe, a tak být příkladem pro učitelky i chovanky. Cipro uvádí: *„Její vnitřní kázeň byla bezpochyby onou vlastností, která měla značný - v jistém smyslu i výchovný - vliv na samého krále ‚Slunce‘. V její silné osobnosti nechyběla vedle bohatství citu ani logika rozumu a pevnost vůle“* (Cipro, 2002, s. 445). A třebaže bychom život Madame de Maintenon mohli považovat za romantickou pohádku o chudé dívce, která ke štěstí přišla, řada

moudrých výchovatelských zásad a síla její pedagogiky, ji opravňuje k označení prvního ženského pedagogického klasika (Cipro, 2002).

Pro ilustraci zde vybírám některé její výchovatelské zásady:

- Největší ze všech radostí je moci působit radost.
- Nesnažte se nikdy vidět ani slyšet, co před vámi chtějí tajit.
- Osvojujte si dobré návyky: není takových, které by se nestaly snadnými, jakkoli se vám zpočátku mohou stát obtížné.
- Nečiňte nikdy své štěstí závislým na druhých.
- Buďte přísné k sobě a shovívavé k druhým.
- Kdo chce dobře velet, musí umět dobře naslouchat.

2. POČÁTKY DÍVČÍHO VZDĚLÁVÁNÍ U NÁS

Rozvoj dívčího školství v našich zemích bývá již tradičně spojován s druhou polovinou 19. století. Nesmíme však zapomenout na první pokusy o institucionalizaci vzdělávání dívek, které je nutno hledat ještě v tereziánské epoše, tedy v 18. století. Vydáním Všeobecného školského řádu v roce 1774 byla pro všechny zavedena povinná školní docházka a vytvořen pevný systém nižšího školství. V roce 1775 bylo zákonem stanoveno, že všude, kde k tomu budou vhodné podmínky, mají být jako součást hlavních škol zřízeny také dívčí školy, které budou zaměřeny na základní vzdělávání a vyučování ručním pracím. Díky těmto reformám dochází ke zřetelnému zvýšení počtu dívčích škol - ze 37 v roce 1808 na 45 v roce 1847 (Bahenská, 2005). Zásahu na zřizování vzdělávacích zařízení pro dívky v tomto období je však nutno připisat především soukromým osobám, jejichž snaha o vzdělání českých dívek byla vždy propojena s vlasteneckým úsilím. Jak uvádí Bahenská: „*Tendence spojovat ženské požadavky s vlasteneckým programem je jedním z charakteristických znaků českého ženského hnutí*“ (Bahenská, 2005, s. 10).

Součástí ženského hnutí, které vznikalo již ve 40. letech 19. století, byly ženské spolky a organizace, které se zaměřovaly na spolkovou činnost, a to hlavně vzdělávací a přednáškovou, na zakládání dívčích škol a činnost charitativní.

2.1 ŽENSKÉ SPOLKY

K zakládání řady ženských spolků dochází od druhé poloviny 19. století. V oblasti vzdělávání žen byla role těchto spolků velice důležitá. V 19. století nebylo vzdělávání žen ze strany státu zcela zajištěno. Sice již platila povinná školní docházka do 12 let věku, ale v praxi nebyla zcela realizována. Pro dívky z nižších vrstev byla základní škola jediným zdrojem vzdělání (Malínská, 2005). Po ukončení této docházky jim vzdělávací systém státu již nenabízel další možnosti vzdělávání. Ženy z vyšších společenských vrstev na tom díky soukromým učitelům byly lépe, ovšem ani ony neměly možnost studovat na středních či na vysokých školách.

Ženské spolky svými vzdělávacími aktivitami podporovaly ženy, kterým stát poskytoval pouze základní školní docházku. Jejich cílem bylo umožnit ženám získat stejné vzdělání, jaké měli v té době muži. Postupně, koncem 19. století, se v ženském hnutí začínala objevovat i politická tematika, a to především získání volebního práva pro ženy. Ideologii ženského hnutí vytvářely výrazné osobnosti, intelektuálové a intelektuálky. Vzali si za cíl povznést ženy z „primitivnosti“ na kulturní úroveň a díky vzdělání rozšířit jejich obzory. Přestože mnoho osobností hodnotilo tento způsob výchovy dívek kriticky a převažoval názor, že vzdělávací program národního obrození nebere ženy fakticky v úvahu a jejich vzdělávání věnuje pozornost pouze do té míry, jak to vyžadují potřeby české vlastenecké rodiny, udržel se ještě ve druhé polovině 19. století. Ideální žena - manželka byla vlastenkou a byla vzdělaná pouze do té míry, aby ve vlasteneckém duchu dokázala vychovávat své děti, dodávala rodině společenskou vážnost, popřípadě pomohla muži v živnosti. Tyto představy plnily osnovy ojedinelých vzdělávacích ústavů, které v té době existovaly.

Hluboce zakořeněnou myšlenku, představu o ženě jako manželce a matce nebylo snadné narušit, a nijak výrazně se jí neprotivila ani většina žen. To ve své knize potvrzuje Bahenská, která uvádí: „*Nebylo přece nic špatného na tom, když se dívka po několika společenských sezónách provdala a své vlastenecké cítění dále uplatňovala při výchově dětí*“ (Bahenská, 2005, s. 18). Úspěch spolkové činnosti tkvěl zřejmě také v touze žen dostat se z uzavřeného prostředí svých rodin na veřejnost a účastnit se tak společenského dění. Ženy se totiž, stejně jako jejich muži, chtěly scházet, spolčovat a organizovat.

Mezi nejvýznamnější spolky, jejichž cílem bylo vzdělávání žen, patřily **Americký klub dam** (1862), **Ženský výrobní spolek český** (1871) v čele s Karolínou Světlou a spolek **Minerva** (1890).

Tyto spolky měly širokou členskou základnu a získaly pevné postavení ve veřejném životě. Jejich činnost přetrvala až do 20. století, což je dokladem, že ovlivnily několik generací žen. Uvedené spolky byly spolky pražské, neboť v té době vznikaly mimopražské spolky jen obtížně. Staly se také inspirací pro ženské spolky, které vznikaly po nich. Na Moravě byl první spolek založen v roce 1870 a jednalo se o pěvecký spolek *Vesna*, jehož činnost pokračuje s přestávkou i v současné době.

AMERICKÝ KLUB DAM (1862)

U zrodu tohoto klubu stál především Vojtěch Náprstek, který byl již od mládí velkým stoupencem emancipace žen. Svým nuceným pobytem v USA své přesvědčení ještě více prohloubil a podpořil, neboť zde získal poznatky o tamějším ženském hnutí. Náprstek byl velkým zastáncem ženského vzdělání a sám k němu přispíval svou přednáškovou činností, při které propagoval různé technické vymoženosti. Věřil tomu, že tyto přístroje ulehčí ženám domácí práce, a tím jim zbude více času na vzdělání a četbu, což povede k jejich rozvoji. Tyto přednášky, které organizoval spolu s Karolínou Světlou, stály u zrodu Amerického klubu dam, který se stal prvním organizačním střediskem pro činnost českých žen a dívek (Malínská, 2005).

Klub se zaměřil na charitu, péči o děti a mládež, ale především na vzdělávání a sebevzdělávání žen a dívek. V rámci klubu byly také předváděny nové stroje, které mohly najít uplatnění v domácnosti, a prezentovány nové myšleny v ženském hnutí v USA. Témata přednášek byla vždy pečlivě vybírána s ohledem na ženské zájmy a potřeby. Americký klub dam nebyl spolkem v pravém slova smyslu, ale spíše volným sdružením žen se společným cílem - vyplnit volný čas vzděláním a dobročinnou prací. Na rozdíl od jiných spolků se zde neplatily žádné příspěvky.

Členkami klubu byly nejčastěji příbuzné politiků, umělců a vědců, pro které byly akce spolku určeny. Jediným mužským členem byl sám Náprstek, který byl také protektorem klubu, ostatní muži byli tolerováni pouze jako přednášející. Nepsaným zákonem klubu, který se týkal přijímání nových členek, bylo, že dívky musí být starší šestnácti let a doporučeny některou z členek nebo samotným Náprstkem. Díky tomu se stal klub do jisté míry spolkem elitním, nedostupným pro ženy z nižších vrstev a bez společenských kontaktů. Tuto skutečnost komentuje Bahenská: „*Aniž bychom tím klubu ubírali na vážnosti, je nutno přiznat, že členství se stalo do jisté míry módní a prestižní záležitostí*“ (Bahenská, 2005, s. 82).

Činnost klubu můžeme shrnout do několika bodů, jimiž bylo především vzdělávání, dobročinnost a zábava. Ve stanovách bylo jako účel klubu stanoveno vzdělávání členek, rozšiřování jejich vědomostí a dobročinnost, a to prostřednictvím přednášek, výstav, výletů a sbírek pro chudé.

Klub mohl využívat bohatou Náprstkovu knihovnu a čítárnu, kde se pořádaly také přednášky, které nahrazovaly ženám nedostatečné vzdělání a byly příležitostí pro společenská setkání. Mezi přednášející patřil sám Náprstek, ale i další zkušení

pedagogové, pro které nebylo nijak ponižující předávat své vědomosti ženám. Časem naopak patřilo k dobrému tónu přednášet v tomto klubu, a tak mezi přednášejícími najdeme jména dodnes známých spisovatelů, ale i jméno budoucího prezidenta Československé republiky - T. G. Masaryka.

S rozvíjející se emancipací a aktivitou samotných členek docházelo k tomu, že se členky klubu samy začaly angažovat v přednáškové činnosti. Jednou z prvních přednášejících byla Klemeňa Hanušová. Stejně obsáhlý jako seznam přednášejících byl i seznam témat jednotlivých přednášek, který zahrnoval téměř všechna odvětví lidské činnosti. Náprstek totiž nedokázal odhadnout, které téma ženy nejvíce zaujme, a tak se jim snažil nabídnout vše - to mělo za následek, že přednášky na sebe tématicky nenavazovaly a v jejich pořádání neexistoval přehledný systém. Kromě přednášek klub pořádal také vzdělávací vycházky, výlety a exkurze do památných lokalit Prahy a blízkého okolí.

Činnost klubu vadila vládě a policii v průběhu celé jeho existence, ale teprve komunistický režim dokázal udělat za klubem definitivní tečku. Ten zakončil svoji činnost 3. března 1948.

Americký klub dam můžeme považovat za jeden z nejvýznamnějších český ženských spolků, který dokázal nabourat stereotypní názory o ženách panující v tehdejší době, a ukázal, že žena má právo na volný čas a jeho smysluplné využití.

Jak uvádí Bahenská: „*Po dobu téměř třicet let Náprstkův salon nahrazoval nedostatečné vzdělání 893 ženám a dívkám (tolik bylo ve sledovaném období členek Amerického klubu dam) a za tímto účelem bylo zorganizováno 497 přednášek, v průměru 21 ročně*“ (Bahenská, 2005, s. 91). Dalším faktem je, že v jeho prostředí se zrodily myšlenky na vyšší ženské vzdělávání a klub patřil k zakládajícím členům spolku **Minerva**, jehož cílem bylo založení prvního dívčího gymnázia. Americký klub dam se stal také vzorem pro založení **Ženského výrobního spolku českého**.

ŽENSKÝ VÝROBNÍ SPOLEK ČESKÝ (1871)

U zrodu tohoto spolku stála česká spisovatelka Karolína Světlá, která se problematikou postavení ženy ve společnosti zabývala ve většině svých povídek a románů. Zároveň se spolkem byla zřízena i spolková škola, která byla zaměřena na výuku praktických předmětů a která byla určena i pro dívky z chudých rodin.

Při svém založení měl spolek více než 1 000 členů, kteří se, jak uvádí Bahenská, dělili „...na zakládající (dámy platící v prvním roce členství 10 zlatých a v každém následujícím 5 zlatých), přispívající (dámy platící 1 zlatý ročně) a podporovatele (muži platící 1 zlatý ročně)“ (Bahenská, 2005, s. 105). Jedním z cílů spolku bylo rozšířit ženskou výrobu a odbyt jejich prací, a otevřít obchodnicko-průmyslovou školu. Založením školy umožnil spolek ženám soustavné a dlouhodobé odborné vzdělávání s cílem toto vzdělání konkrétně využít v budoucím životě a najít si zaměstnání. Po roce své činnosti měl spolek již 1 680 členů. Spolek měl také svůj časopis **Ženské listy**, které byly angažovány v aktuálních problémech ženského hnutí.

Posláním spolku bylo vést ženy k praktické a ekonomicky výdělečné činnosti, a tím dosáhnout samostatnosti. Žena měla být schopná se sama uživit, postarat o své dítě a nebýt závislá na muži.

Přes dobré úmysly vedení spolku a dobrou odezvu veřejnosti se však našli i jeho odpůrci. K velkým kritikům patřil F. L. Rieger, který svůj negativní postoj projevoval tím, že jako člen zastupitelstva odmítal škole poskytnout jakoukoli finanční podporu. Dle ohlasu tisku byl však tento postoj spíše výjimkou. Tím, že vedení spolku se důsledně bránilo pojmu emancipace v souvislosti se spolkovou školou, a že naopak prosazovalo dobově populární potřebu průmyslového vychování, získávala si škola dostatek příznivců (Bahenská, 2005). Udržet dobrou pověst spolku se snažily samy členky, rozsáhlá je publikační činnost Krásnohorské, která shrnuje důvody pro podporu ženského vzdělání.

„Základním cílem spolku bylo zlepšení možností dívčího vzdělání a pomoc při hledání práce, vrcholná aktivita vedoucí k tomuto cíli je vymezena sedmdesátými až devadesátými léty 19. století. Výběr předmětů odpovídal tomuto cíli a v průběhu let se nabídka školy rozšiřovala s ohledem na potřeby absolventek“ (Bahenská, 2005, s. 121). Základními směry byly nauky a šití, později přibyl ošetřovatelský kurz a od 80. let 19. století byly vypisovány jednorázové kurzy. Školné se platilo nízké a dívky z prokazatelně chudých rodin nemusely platit nic. Vyučovacím jazykem byla čeština. K zabezpečení práce pro ženy sloužil spolkový obchod, který zaměstnával švadleny a umožňoval žákyním praktickou výuku.

Po odchodu zakládajících členek a v důsledku rozšíření možností dívčího vzdělávání na počátku 20. století spolek postupně ztrácel na významu. Jeho vliv postupně klesal a v posledních letech existence se spíše snažil udržovat památku

Krásnohorské. Spolek zanikl v roce 1957. Od jiných spolků té doby se Ženský výrobní spolek český odlišoval také tím, že se otevřel i mimopražským zájemkyním, a tím rozšířil svůj vliv i mimo Prahu.

MINERVA (1890)

Založení prvního dívčího gymnázia bylo důležitým mezníkem v dějinách českého školství. Gymnázium, chápané většinou jako příprava na univerzitu, se totiž považovalo za druh vzdělání pro ženu absolutně nepotřebný a zbytečný.

Myšlenku na gymnaziální vzdělání dívek se podařilo zrealizovat až Elišce Krásnohorské na konci 19. století. Z její iniciativy vznikl také roku 1890 **Spolek pro ženské studium Minerva**. Ale ani Krásnohorská to neměla snadné. Snahy o založení dívčího gymnázia se zpočátku setkávaly většinou s neúspěchem. Původně počítala se zapojením Ženského výrobního spolku českého, ale zde narazila na silný odpor Světlé, která chtěla zůstat věrná původnímu poslání spolkové školy.

Ale nakonec, díky úsilí Krásnohorské a dalších představitelk ženských spolků, byla 11. března 1890 jedním z poslanců předána říšské radě žádost o povolení Minervy a následně byla schválena. Soukromé dívčí gymnázium Minerva financoval stejnojmenný spolek a jeho členové a členky. Ti se dělili na zakládající a přispívající. Členy spolku mohli být i mimopražští - jednotlivci i spolky. Spolupracovníky Minervy byli muži i ženy. *„Škola se dělila na dvouletou přípravku pro doplnění učiva z obecných škol a čtyři třídy gymnázia; během těchto šesti let byla probrána látka odpovídající osmiletému chlapeckému gymnáziu“* (Bahenská, 2005, s. 132).

Minerva, jakožto gymnázium, měla jako hlavní cíl přípravu na univerzitní vzdělání, ale o to musely studentky Minervy ještě dlouho bojovat. Gymnázium bylo soukromou školou, neměla tedy právo na maturitu, proto maturitní zkoušky musely probíhat na jiných školách. Později - v roce 1901 však Minerva svého cíle dosáhla. Maturitní vysvědčení tehdy konečně obsahovalo klauzuli o oprávnění studentek k návštěvám univerzity. Velkým úspěchem bylo, že velká část absolventek Minervy usilovala o další vzdělání.

V roce 1896 získaly ženy přístup na univerzitu, ale pouze jako hospitantky. To znamenalo, že přednášky mohly navštěvovat jen se souhlasem přednášejícího. Jako

mimořádné posluchačky získaly ženy přístup na filozofickou fakultu v roce 1897 a v roce 1900 jim bylo umožněno řádné studium medicíny (Bahenská, 2005).

S otevřením prvního dívčího gymnázia a s možností studia žen na univerzitách, se začala zvedat další vlna odporu proti ženským školám. Jak uvádí Bahenská: „*Dívčí vzdělávání bylo respektováno do okamžiku, kdy nepřesahovalo okruh typicky ženských zaměstnání. Absolventky Minervy ale usilovaly o kvalifikaci v oborech vyhrazených dosud pouze mužům a své vzdělání rozhodně neměly v úmyslu používat jen pro rodinu*“ (Bahenská, 2005, s. 133).

Naopak velkým příznivcem nové školy byl Náprstek, který v den otevření školy obdaroval Krásnohorskou kyticí 51 růží - jejich počet odpovídal počtu přihlášených žákyň. Později Minerva zápasila s finančními problémy. Dívčí gymnázium bylo řízeno, spravováno i financováno spolkem do roku 1915. Od školního roku 1915/16 se škola stala veřejnou.

Krásnohorská založením dívčího gymnázia Minerva realizovala své představy a myšlenky, které formulovala již v polovině 70. let 19. století, kdy označila možnost vyššího vzdělání za další stupeň emancipace. Minervu tak lze považovat za jakési vyústění snah o ženské vzdělávání.

VESNA (1870)

Tento spolek pro vzdělávání dívek v českém jazyce, který funguje i v současné době, má v Brně víc než 140letou tradici. Svoji činnost obnovil v roce 1991 a i nadále se věnuje vzdělávání a kultuře.

Původně dívčí pěvecký spolek Vesna byl založen 5. července 1870 pro brněnské odrůstající dívky. Jeho cílem bylo vzdělávat dcery z českých rodin ve zpěvu a hudbě. Do funkce sbormistra byl zvolen Josef Illner. Při založení měl spolek 23 členů, z toho 5 chlapců. V průběhu prvního roku činnosti se spolek rozrostl již na 139 členů.

Spolek Vesna pořádal různá pěvecká představení, na kterých spolupracoval s Besedou brněnskou. Časem se začínaly ozývat hlasy pro spojení obou spolků, a to především ze strany mužského členstva. Tento krok byl však zamítnut.

V roce 1872, po odchodu mužských členů, spolek rozšířil své pole působnosti a přijal nový název **Ženská vzdělávací jednota Vesna**. Jeho posláním bylo šířit vzdělanost českým jazykem mezi brněnskými ženami a to „...*především přednáškami*

a výklady z oboru lidské kultury“ (Kalinová, Nováková, 2007, s. 4). V českých rodinách se totiž stále užívala především němčina. Ta byla v tehdejší době nezbytnou pro dosažení jisté společenské i profesní úrovně. První přednášky, kterých se ujal ředitel Slovanského gymnázia František Bartoš, byly věnovány české mluvnici a literatuře, a právě osobnost Bartoše přispěla k tomu, že spolek Vesna se již od samého začátku věnoval lidové kultuře. Přednášky byly sice navštěvovány s nadšením, ale mnohé ženy přednášejícímu vůbec nerozuměly. Proto bylo rozhodnuto, že je potřeba nejdříve založit kurzy češtiny, kde by si posluchačky nejprve osvojily základy českého jazyka tak, aby byly schopny se v tomto jazyce vzdělávat. Ve Vesně se však i nadále vyučovalo zpěvu a pořádaly se různé kulturní akce ve spolupráci se Sokolem.

Důležitým rokem je rok 1879, kdy byla založena knihovna a čítárna Vesny a byl vypracován plán s cílem vybudovat v Brně řádnou školu pro dívky, které již vychodily povinnou školu obecnou. Tohoto náročného úkolu se zhostila Eliška Machová, která byla v roce 1885 zvolena jednatelkou Vesny a která představovala uznávanou vůdkyni pokrokového ženského hnutí na Moravě. Machová dokázala získat nejen finanční prostředky, ale překonala i ostatní úskalí, a v září roku 1886 se jí podařilo otevřít **První českou pokračovací školu dívčí**. Tato škola byla jedinou nejen v Brně, ale i na celé Moravě.

V prvních dvou letech fungování přebírá za školu odpovědnost již zmiňovaný František Bartoš. V roce 1888 byl ředitelem školy jmenován František Mareš, který působil v čele školství Vesny následujících třicet let. Pod jeho vedením založila Vesna další typy škol, např. odborné kurzy a odborné školy, všeobecné vzdělávací školy. V roce 1901 vzniklo šestileté dívčí lyceum - první v celé rakousko-uherské monarchii. Na začátku školního roku 1918/19 spravovala Vesna již 13 škol, ale jelikož jejich provoz již přesahoval možnosti spolku, došlo postupně k předání škol do správy města Brna.

Vesna také rozvíjela svoji spolkovou činnost. V roce 1880 byla starostkou Vesny zvolena J. Kusá, která do Brna přišla z Prahy a přinesla s sebou ideály Amerického klubu dam. Její zásluhou rozšířila Vesna v roce 1888 stanovy a změnila svůj název na **Ženský vzdělávací a výrobní spolek Vesna v Brně**. Tento název lépe vystihoval její zaměření „*především vzdělávat, protože vzdělaná a pokroková žena je nutným předpokladem rozvoje národa*“ (Kalinová, Nováková, 2007, s. 5).

Činnost Vesny byla násilně přerušena komunistickým režimem na období zhruba 40 let. Novodobou činnost Vesna obnovila v roce 1991. Založila **Rodinnou školu** a **Střední zdravotnickou školu**. V současné době pořádá kurzy včetně akreditovaných kvalifikačních kurzů pro pečovatelky o malé děti, nemocné a seniory.

3. ŽENY V ČESKÉ PEDAGOGICE 19. STOLETÍ

Od 40. let 19. století se ženy začaly uplatňovat v čilém společenském životě měšťanských salónů, už nejen jako hostitelky, ale i jako účastnice debat o literatuře, filozofii a vědě. Byly to ženy, kterým přestala vyhovovat tradiční role manželky. Jejich vzorem se stala Božena Němcová, jejíž osud symbolizoval překročení společenských konvencí a úsilí vést svébytný společenský a profesionální život. V počátcích spočíval problém učitelké profese pro ženy v tom, že pro výkon tohoto povolání bylo třeba vzdělání, které bylo ženám dlouhodobě zapovězeno. Mohly je získat pouze ženy ve vyšších společenských vrstvách. Učitelská profese byla vnímána jako práce pro muže, v níž se ženy zpočátku projevovaly jen málo. Tato kapitola je zaměřena na ženy, které se v této profesi dokázaly prosadit navzdory nepříznivým podmínkám, ale také na ženy, které jsou současné generaci známé spíše jako spisovatelky, než jako ženy, které můžeme zahrnout do dějin pedagogiky.

3.1 ŽENY - UČITELKY

Povolání učitelky bylo jedním z prvních intelektuálních zaměstnání, ke kterému měly ženy přístup. Nejdříve bylo ženám umožněno působit ve školách mateřských, obecných a měšťanských, později i na školách středních. Ženy nejprve vyučovaly ty předměty, ke kterým nebylo zapotřebí navštěvovat školu, neboť se předávaly z generace na generaci - ruční práce. V roce 1849 byl v Praze otevřen dvouletý kurz pro budoucí učitele. Z těchto kurzů postupně vznikaly Ústavy ke vzdělávání učitelů a učitelek, kteří mohou po absolutoriu působit na obecných a měšťanských školách.

Teprve až Hasnerův školský zákon, vydaný 14. května 1869 a platný od školního roku 1869/70, znamenal pro ženy průlom ve školství. Nejen že prodloužil povinnou školskou docházku o dva roky, tj. na čtrnáct let, a reorganizoval obecné školství, ale především umožnil ženám přístup ke světskému učitelkému povolání otevřením ženských čtyřletých učitelkých ústavů. Do těchto ústavů mohly dívky nastoupit po ukončení základního vzdělání, nejdříve však v patnácti letech. Pro přijetí na učitelký

ústav bylo nutné složit přijímací zkoušku a prokázat tělesnou zdatnost i mravní bezúhonnost. Další důležitou novinkou bylo, že ženy - učitelky mohly působit nejen na dívčích, ale také smíšených a dokonce chlapeckých školách, i když pouze v první až třetí třídě. Co tento zákon ovšem neřešil, byl celibát učitelů, který byl uzákoněn roku 1804 a platil po celé 19. století. Zrušen byl až v roce 1919.

Za první českou erudovanou učitelku je všeobecně považována Bohuslava Rajska.

Z dalších významných učitelů 19. století můžeme jmenovat sestry Klemeňu a Doru Hanušovy. Dora kromě jiného vyučovala od roku 1866 na Vyšší dívčí škole v Praze, spolupracovala s Minervou a později se stala jednatelkou Tělocvičného spolku paní a dívek pražských. Klemeňa se, mimo to, že byla vůbec první ženou, která přednášela v Americkém klubu dam, věnovala také literární tvorbě, psala odborné publikace jako např. dívčí tělocvik. Podobně jako sestra Dora se i ona angažovala v Tělocvičném spolku paní a dívek pražských - stala se jeho první cvičitelkou.

BOHUSLAVA RAJSKÁ (1817 - 1852)

Bohuslava Rajska, vlastním jménem Antonie Reisová, se narodila 11. července 1817 v Rožmitále pod Třemšínem. Její otec Antonín Mikuláš Reiss byl v Rožmitále jedním z věrných přátel zdejšího obrozeneckého kantora a hudebního skladatele Jakuba Jana Ryby.

Rajska patřila mezi jednu z nejvzdělanějších žen té doby. Byla spolupracovnicí Karla Slavoje Amerlinga, se kterým se zabývala otázkou vzdělávání, které má sloužit nejširším vrstvám obyvatelstva. Oba byli přesvědčeni, že vzdělání a vědecké poznání má sloužit nejširším vrstvám obyvatelstva. Amerling založil jednu z prvních vyšších škol pro chlapce a dívky. Rajska vyučovala od roku 1836 v kroužku, který se scházel u jejího švagra Václava Staňka.

Cílem Rajske bylo založit vlastní českou dívčí školu. Z tohoto důvodu musela nejprve vykonat zkoušku na pražské „nedívčí“ škole, protože absolutorium na dívčí škole nesplňovalo kvalifikační požadavky kladené na pedagoga. Vykonání závěrečné zkoušky na běžné škole bylo pro ženu v té době něco mimořádného. Po úspěšném vyřízení všech formalit zahájila výuku v roce 1843. Zaměření její výuky mělo značně demokratičtější ráz než tradiční autoritativní způsob výuky.

Zásadním předělem v jejím životě byl rok 1844, kdy se seznámila s Františkem Ladislavem Čelakovským, který ji požádal o ruku. Po necelých dvou letech ve vedení školy se Rajska za Čelakovského provdala. V té době měl Čelakovský již čtyři děti z prvního manželství, o které bylo potřeba se starat. Z tohoto důvodu Rajska předala vedení ústavu Elenoře Jonákové, která se snažila ústav dále vést v duchu jeho zakladatelky.

Osobnost Rajske byla v českém ženském hnutí první poloviny 19. století svým způsobem výjimečná. Svůj osobní život podřizovala práci a povinnostem vychovatelským či vlasteneckým. Byla blízkou přítelkyní Němcové a patřila k prvním organizátorkám dívčího vzdělávání. Již roku 1839 založila Společnost dívek českých, který byl orientován na vzestup vzdělanosti žen. Její členky se pokoušely překládat německé a francouzské knihy a vrcholem jejich činnosti se mělo stát vydání naučného slovníku. K tomu bohužel nedošlo.

Péče o vzdělání dívek ustoupila rodinným povinnostem. Rajska zůstala věrná zásadě pomáhat vlasti, zřekla se však své vlastní aktivity, národu chtěla přispívat už jen tím, že bude pečovat o manžela. S Čelakovským měla ještě dvě další děti. Třetí dítě - holčička - zemřelo brzy po narození.

Bohuslava Rajska zemřela 2. května 1852 ve věku pouhých 35 let.

ELIŠKA MACHOVÁ (1858 - 1926)

Eliška Machová se narodila 2. listopadu 1858 v Brně do tkalcovské rodiny. Vystudovala učitelský ústav v Brně a po ukončení studia odešla učit do Kunštátu.

V roce 1882 vstoupila do brněnského ženského spolku Vesna a zapojila se do spolkové práce. Již v roce 1885 byla zvolena jeho jednatelkou a podařilo se jí změnit zaměření spolku na spolek vzdělávací, který si dal za cíl zřídit v Brně, po vzoru pražského Ženského výrobního spolku českého, dívčí školu. Tato snaha se jí vyplatila a po roce jejího jednatelství se Vesně podařilo tuto školu otevřít.

Po založení školy odešla Machová do Kateřinek u Opavy, kde založila pro dívky Hospodyňskou školu. Po šestiletém působení v Kateřinkách odjela do Prahy a zabývala se zde organizační prací v rámci ženského hnutí.

Kromě zásluh v dívčím vzdělávání se Machová výrazně zasloužila o vznik a rozvoj vesnických sbírek národopisného materiálu - především o krajkářské výrobky, produkty širší textilní výroby a později i keramiku.

Na poslední roky svého života se vrátila do Brna, kde 4. března 1926 zemřela a kde je také pochována.

MARIE STEYSKALOVÁ (1862 - 1928)

Marie Steyskalová byla učitelkou, významnou organizátorkou ženského sociálního hnutí na Moravě a podporovatelkou ženské emancipace a vzdělanosti.

Narodila se 24. ledna 1862 v Brně. Její otec působil jako správce a učitel v ústavu pro zanedbanou mládež. Ten však musel kvůli častým sporům s německým vedením opustit. Poté se stal učitelem jednotřídní školy v Náslovicích na Vyškovsku, kde také vedl obecní písařství. Mariina maminka Petronyla si vzala jejího otce jako vdovce se třemi dětmi. Rodinnému štěstí osud moc nepřál - když bylo Marii 6 let, zemřel její otec na tuberkulózu a zanechal po sobě vdovu se sedmi malými dětmi a velmi nízkou penzí. Z tohoto důvodu Petronyla umístila své děti k bohaté tetě a odjela do Prahy, kde se vyučila porodní bábou. Marie u tety ve Slavkově zůstala do svých 12 let a vychodila 5 tříd obecné školy. Mezitím se její matka snažila vydělat co nejvíce peněz. V Praze se jí ale nedařilo, a proto odjela i s Marií do Vídně, kde se Marie vyučila švadlenou.

Již tehdy však měla Marie obrovskou touhu stát se učitelkou a kráčet v otcových šlépějích. V roce 1875 odjela do Slavkova, kde pomáhala tetě opatrovat těžce nemocného strýčka. Po jeho smrti se zde Marii otevřela nepřímá cesta k naplnění jejího snu - stát se učitelkou. Ředitel tamní školy pan Mazánek ji nabídl místo vychovatelky a učitelky u dětí revírníka Fialy na lichtenštejnském panství „U bílého vlka“, nedaleko Slavkova, a tak se Marie nemusela vracet zpět do Vídně. U Fialů se jí dařilo velice dobře, rodina ji považovala za svoji dceru. Fialovi byli Němci, jejich děti neuměly česky a tak Marie s pomocí pana Mazánka, který jí dával každý týden nové úlohy, s dětmi český jazyk probírala.

Marie se tak již ve svých 14 letech stala učitelkou, i když učitelské vzdělání neměla. Zde také její touha po učitelském vzdělání nabyla na síle. Po roce a půl opustila místo a vrátila se zpět do Vídně, kde chtěla nastoupit na učitelský ústav.

Přijímací zkoušky sice zvládla výborně, ale pro velký počet uchazečů byla přijata až na podruhé. Její studijní výsledky jí umožňovaly pobírat stipendium. To Marie odmítla z důvodu podmínek přijetí, ve kterých stálo, že by musela odpracovat 6 let v Dolním Rakousku v německých školách.

Marie odmaturovala 24. června 1882 a hned druhý den se vrátila do Slavkova, kde se začala připravovat na české zkoušky, které by ji opravňovaly žádat o místo učitele na české škole. Jejím velkým přáním bylo jít v otcových šlépějích a vyučovat na stejné škole. Hmotné poměry ji však přinutily vzít první nabízené místo. Stala se učitelkou na německé škole v Neuštiftě u Jemnice, poté přijala místo na škole ve Valašských Kloboukách, kde se na čas usadila, a svou aktivní účastí podporovala tamní společenský život. Její velké přání - učit na české škole, však nadále přetrvávalo. Přestože v roce 1890 složila zkoušky pro české školy měšťanské, místo nezískala. Bylo jí vyčítáno, že studovala na německém ústavu.

V roce 1891 Steyskalová přijala místo na měšťanské německé škole v Uherském Brodě. I tady byla velice činná ve společenském životě a podílela se na přípravě oslavy výročí J. A. Komenského. Za to byla zvolena čestnou členkou Učitelské jednoty J. A. Komenského v Uherském Brodě. Steyskalová sice byla učitelkou na německé škole, ale působila vždy jen v českých spolcích a účastnila se pouze českého společenského života.

Na její popud vznikl v Uherském Brodě Spolek paní a dívek českých Božena Němcová, při kterém byla založena knihovna. Byla nápomocná při vzniku měšťanské české školy, a doufala, že na této škole najde uplatnění. Těšila se, že se konečně naplní její sen učit na české škole, dokonce ve městě, kde učil i její otec, a které jí ho neustále připomínalo. Toto místo však nedostala, a v roce 1899 byla dosazena na českou dívčí školu měšťanskou ve Valašském Meziříčí. Zdejší drsnější klima jí však působilo plicní a krční problémy, které byly příčinou jejího odchodu do penze.

Steyskalová se vrátila do Brna, kde si pronajala velký byt, ve kterém si zařídila dívčí penzionát. Byla však oslovena nabídkou k vedení jazykové školy na ulici Veverí a tuto práci pak vykonávala 1 rok.

V roce 1901 přijala nabídku Machové a stala se jednatelkou Moravské ústřední útulny ženské. Tato funkce však byla pouze čestná a nepřinášela Steyskalové žádné finanční prostředky, proto si přivydělávala psaním do novin, dávala soukromé hodiny, vyučovala i ve spolku Vesna.

Zdravotní problémy ji však donutily vzdát se vyučování. Od této doby byl celý její život spjat s existencí Ženské útulny a Útulny pro osiřelé a opuštěné děti. Peníze na celý provoz musela obstarávat sama, využívala k tomu tzv. letáčky, na kterých byly uvedeny příběhy ze života Útulny. Tyto děti jí byly velkou útěchou a dalo by se říci, že i náhradou za nenaplněný rodinný život, který obětovala učitelské profesi.

Z důvodu často nemocných dětí začala zakládat ozdravné kolonie na Moravě, až postupně dospěla k založení kolonie v krásném starobylém přímořském městečku Crikvenica v dnešním Chorvatsku. Původně měla kolonie sloužit pouze pro děti z Útulny, ale časem se k pobytu u moře začala hlásit i široká veřejnost. Steyskalová se proto pustila do nelehkého projektu. Vypůjčila si peníze, uspořádala sbírku a z těchto prostředků pak nechala vybudovat u moře dům, ve kterém se nemusel platit nájem. Postupně dokázala u pobřeží Jadranu vybudovat ozdravnou kolonii, včetně učebny, kde se děti mohly učit, aby nezameškaly mnoho ve škole.

Steyskalové se tak podařilo z ozdravné kolonie udělat zdroj příjmů pro Útulnu v Brně, neboť zámožní rodiče za pobyt svých dětí u moře platili. Útulna ženská, která vznikla na přelomu 19. a 20. století pro potřeby tehdejšího ženského hnutí na Moravě, se rozvinula ze skromných počátků ve významnou instituci v oboru sociální péče a její působnost překračovala hranice Brna. Svoji činnost vykonávala Útulna paralelně s veřejnou sociální péčí až do doby restrukturalizace a úplného zestátnění sociální péče.

V období druhé poloviny 20. let se Steyskalová potýká se zdravotními problémy, v roce 1928 podstoupí náročnou operaci. I po návratu z nemocnice stále pokračuje v činnosti a až do poslední chvíle neochabuje její snaha pomáhat.

Marie Steyskalová zemřela 12. října 1928.

ZDENKA WIEDERMANNOVÁ-MOTYČKOVÁ (1869 - 1915)

Tato žena patřila mezi významné členky emancipačního hnutí na Brněnsku, v roce 1902 stála u zrodu Jednoty učitelek moravských. Záleželo jí především na tom, aby se učitelky vymanily z vlivu klášterních škol a aby byly zrovnoprávněny s učiteli. Žádala pro učitelky rovnocenné platy s těmi, jaké měli jejich mužští kolegové. Také se zasloužila o vydávání brněnského časopisu Ženská revue, který v období první světové války přinášel důležité informace a články.

Wiedermannová-Motyčková se narodila 17. dubna 1869 v Nakle u Olomouce do liberálně smýšlející rodiny. Dívčí učitelský ústav začala navštěvovat v roce 1886 v klášteře Voršilek v Olomouci. Od roku 1908 žila s pokrokovým učitelským pracovníkem Vincencem Motyčkou. Protože byl rozvedený, konzistoř mu nedovolila druhý sňatek. Wiedermannová si přidala po svém partnerovi jméno Motyčková, i když nebyli oddáni. Vychovávala s ním jeho dvě děti.

Přestože se narodila v liberálně smýšlející rodině, vstoupila na učitelskou dráhu s určitým sklonem k náboženskému konzervatismu. Teprve prostředí, které poznala v průběhu svého působení, jí napomohlo k tomu, že se postupně začala rozcházet s katolickým konzervatismem a začala smýšlet liberálněji. V jejím pozdějším působišti - Přerově, poprvé veřejně vystoupila proti nespravedlivému postavení učitelek. Později, roku 1902, založila Jednotu učitelek moravských. Za hlavní cíl tohoto sdružení si vytkla nejen vymanit učitelky ze zastaralých a konzervativních vlivů, ale začala také propagovat tehdy moderní názory ženského hnutí mezi nejširší ženské společenské vrstvy.

Po odchodu z Přerova dostala Wiedermannová-Motyčková místo ředitelky škol *Světla* ve Valašském Meziříčí a také se stala redaktorkou časopisu *Ženské revue*.

Po vzoru pražské Minervy si také přála poskytnout moravským dívkám vyšší vzdělání. Za pomoci žen soustředěných ve spolku Dívčí akademie se jí podařilo zřídit první dívčí gymnázium na Moravě - ve Valašském Meziříčí. Jejím snem však bylo založit gymnázium i v Brně.

Dne 1. června založila v Brně pobočku Dívčí akademie, jejímž úkolem bylo připravit vhodné podmínky pro zřízení dívčího gymnázia. Tento úkol si však vyžádal velké úsilí, neboť kromě jiných potíží nebylo v Brně dostatek dívek, které by prošly základním vzděláním.

V roce 1908 se konal zápis do prvního ročníku. Wiedermannová-Motyčková však musela s tehdejším ředitelem gymnázia objíždět brněnská předměstí a pátrat po dívkách, které by mohly do gymnázia nastoupit. V prvním roce jich bylo pouze 17. Jak zřízení této školy, tak i počátky byly velice složité, postupně však začala být škola úspěšná a v roce 1919 byla zestátněna a umístěna do budovy na Mendelově náměstí, kde se v současné době nachází německé gymnázium.

V roce 1904 se Wiedermannová-Motyčková zúčastnila ženského světového kongresu v Berlíně, kde mluvila o dívčím středním školství v Čechách. Zde se také

seznámila s mnohými významnými ženami ženského zahraničního hnutí, které si její práce velmi vážily.

Zhoršující se sluch a problémy se srdcem donutily Wiedermannovou-Motyčkovou opustit místo ředitelky ve Světle, zažádala si o penzi a poté už se jen naplno věnovala feministické práci a vedení Ženské revue.

Za první světové války působila Wiedermannová-Motyčková také v charitativní oblasti. Jako vůdkyně moravských pokrokových žen se úspěšně angažovala s ostatními členkami Zemského sdružení pokrokových žen na Moravě v různých veřejných dobročinných akcích a toto sdružení také v roce 1914 vyzvalo ostatní ženské spolky k dobročinnosti.

Zdenka Wiedermannová-Motyčková zemřela 16. října 1915 v Brně.

BOŽENA HREJSOVÁ (1870 - 1945)

Spolu s J. Úlehlou působila Hrejsová jako učitelka ve Strážnici a jeho reformní myšlenky později aplikovala na českých školách Komenského ve Vídni. Byla reformní učitelka-pokusnice. Vynikla v jazykové výuce a ve výchově estetické. U dětí uměla vzbudit zájem, jejich práci organizovala do různých projektů, na kterých děti pracovaly jak ve škole, tak i mimo, převážně u ní doma. Práce s dětmi byla jejím velkým koníčkem, kterému obětovala celý svůj život. I po odchodu na odpočinek se dětem nepřestala věnovat. O její reformní práci s dětmi píše F. Pražák v knize Počátky české školy pokusné. Božena Hrejsová zemřela 3. března 1945 ve Strážnici.

IDA JARNÍKOVÁ (1879 - 1965)

Tato učitelka se specializovala na výchovu předškolních dětí v mateřských školách. Působila jako učitelka pro přípravu učitelek mateřských škol při učitelském ústavu v Praze. Jarníková byla vůdčí osobností v úsilí o reformu české předškolní výchovy v 1. polovině 20. století. Svoje postoje a názory uveřejňovala nejen v různých spisech a novinových článcích, ale i při své lektorské činnosti. K nejznámějším spisům patří: Příručka pro školy mateřské z roku 1911, Jak zaměstnáme a pobavíme dítě z roku 1918 či Výchovný program mateřských škol z roku 1927. Ida Jarníková zemřela 5. října 1965.

MARIE KÜHNELOVÁ (1886 - 1943)

Učitelka a reformní pedagožka, která se narodila 17. dubna 1886 v Sedlčanech, byla řídicí učitelkou v Praze. V roce 1918 vstoupila do Sdružení československých učitelek, kde se účastnila reformní školské práce. Výsledky zpracovala v plánu pokusné reformní práce. V roce 1921 se jí podařilo zřídit první pokusnou třídu při dívčí škole v Praze, zde si svůj plán prakticky ověřovala v průběhu prvních školních let. Od roku 1929 řídila pokusnou reformní školu obecnou v Praze-Nuslích, kde také založila Spolek rodičů a přátel školy. Rovněž dala podnět ke vzniku časopisu Naše děti. Její vyučovací koncepce vedla k uvolnění všech dětských sil. Zdůrazňovala čistotu, pořádek, slušnost a tělesnou výchovu, podporovala samostatné projevy dětí a vedla je k estetickému vkusu. Své zkušenosti a zásady uveřejnila ve spise První pražská pokusná škola obecná. Byla také spoluautorkou učebnic. Marie Kühnelová zemřela v roce 1943.

LIDMILA ŽOFKOVÁ (1893 - 1984)

Lidmila Žofková, dívčím jménem Větvíčková, se narodila 14. března 1893 v Paceřích na Turnovsku. Po získání učitelské aprobace pro národní školy začala studovat na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Nejprve byla učitelkou a posléze se stala ředitelkou dívčí měšťanské školy v Bakově nad Jizerou, kde založila a vedla „pokusnou diferencovanou školu měšťanskou“. Nové směry individualizované výuky, které k nám přicházely ze zahraničí, si přizpůsobila vlastním zásadám a domácímu prostředí. Tyto metody potom uplatňovala zejména ve vyučování jazyka, pro který vydala s několika kolegy osobitě koncipované pracovní učebnice a testy. Aby dětem udělala vyučování pestřejší, zvala na návštěvy zkušené lidi a organizovala didaktické vycházky do přírody. O vyučování literatury se radila se samotným K. Čapkem, který souhlasil s jejím názorem, že „...*děti se mají knížky učit číst s uspokojením a požitkem a ne umět odříkat jména autorů a knih zpaměti*“ (Čapek in Cipro, 2002, s. 84). Lidmila Žofková patřila k čelním představitelkám reformních snah meziválečného období. Zemřela v roce 1984.

3.2 ŽENY - SPISOVATELKY

Vzdělávání dívek je v období 30. a 40. let 19. století také spjato se jmény více či méně známých spisovatelek. Od 40. let 19. století se ženy začaly uplatňovat v čilém společenském ruchu měšťanských salónů už nejen jako hostitelky, ale i jako účastnice debat o literatuře, filozofii a vědě.

Jejich vzorem se stala Božena Němcová, která, jak uvádí Malínská: „...*vědomě hledala, ale málokdy nalézala odpovědi na otázky týkající se sociální problematiky a postavení žen ve společnosti*“ (Malínská, 2005, s. 18).

Obecné povědomí dnes vnímá Němcovou především jako tvůrkyni laskavého pečujícího ženského ideálu - babičky. Ženy její generace však vnímaly hlavně spisovatelčinu nezávislost, nekonvenčnost, svobodomyšlnost, touhu po vzdělání a snahu prosadit se vlastní prací ve výlučně mužském prostředí. Tyto vlastnosti vyvolávaly jak nevraživost, tak i touhu ji následovat.

Mezi další spisovatelky, které se podílely na získání lepších pedagogických podmínek, můžeme zařadit Karolínu Světlou, jejíž spisovatelskou kariéru odstartovalo publikování v almanachu Máj, a která ve spolupráci s dalšími ženami založila Ženský výrobní spolek český. Její žákyní byla Eliška Krásnohorská, která se díky pomoci Světlé stala dlouholetou redaktorkou Ženských listů, kolem nichž se shromáždila skupina vlastenecky uvědomělých žen.

Snahy těchto spisovatelek potvrzuje ve své knize Bahenská: „*V názorech na postavení ženy a její případnou kariéru ve vlastním zaměstnání se od tradičních představ široké ženské veřejnosti odlišují výrazné individuality, nejčastěji spisovatelky nebo umělkyně mladší generace. Tato tendence je charakteristická pro české ženské hnutí - od počátku vystoupení žen na veřejnost stojí v jeho čele spisovatelky*“ (Bahenská, 2005, s. 115).

Mezi průkopnice v oblasti vzdělávání ženské populace musíme zařadit i Magdalenu Dobromilu Rettigovou, která přesto, že zastávala tradiční názory, a pro většinu současné generace je známá pouze jako autorka slavné kuchařky, se zasloužila o jiný pohled na ženu - matku. Matka je nejen zodpovědná za výchovu svých dětí, ale do určité míry i za jejich vzdělání.

MAGDALENA DOBROMILA RETTIGOVÁ (1785 - 1845)

Magdalena Dobromila Rettigová se narodila 31. ledna 1785 ve Všeradicích na Berounsku. V sedmi letech jí zemřel otec a Magdalena se odstěhovala s matkou do Prahy a později do Plzně, kde začala chodit do školy s německým vyučovacím jazykem. Školu však navštěvovala jen krátce, neboť vyšší vzdělání bylo v té době jen výjimečně umožněno dívkám z nejvyšších společenských kruhů. V roce 1808 se provdala za Jana Rettiga, který psal divadelní hry a zabýval se českou literaturou.

Rettigová byla vychovávána německy, ale díky svému muži, který byl nadšený vlastenec, se brzy naučila česky. Aby se v češtině ještě více zdokonalila, začala se zabývat kvalitní českou četbou a překládáním, a tím získala i obdivuhodně široké znalosti. Rettigová ve škole předčítala žákyním české knihy a učila je domácímu hospodaření. Velmi dobře si však uvědomovala, že dívkám nestačí pouze praktické rady, ale že je potřeba rozvíjet i jejich mysl. *„Vzdělání ženy mělo podle Rettigové směřovat k tomu, aby mohla být vzornou matkou, dokonalou hospodyní, příjemnou a rovnocennou společnicí svého muže, jenž s ní mohl sdílet a řešit problémy praktického života“* (Malínská, 2005, s. 17).

Z tohoto důvodu dívky zvala k sobě domů do „domácí školy“, kde s nimi vedla dlouhé a poučné hovory. Jejich chuť k dalšímu vzdělání podporovala půjčováním knih. Tato její snaha poukazuje na její moudrý a účelný přístup k vzdělání dívek v první polovině 19. století. Rettigová byla přesvědčena, že praktické dovednosti a vzdělání zajistí ženám nejen v rodině, ale i ve společnosti, patřičný respekt a úctu. Vytvořila po léta uznávaný ideál vlastenky, která nejen pečuje o rodinu a skvěle vaří, ale zároveň vychovává děti k lásce k rodné řeči a v každé volné chvíli si rozšiřuje obzory studiem a ušlechtilými zájmy.

Z hlediska své spisovatelské práce patří Rettigová k průkopnicím české preskriptivní literatury, svými příručkami chtěla napomáhat matkám při výchově dcer a vedení domácnosti.

To se jí podařilo Domácí kuchařkou z roku 1826, kterou mnozí považovali za něco nižšího. Ale byla to právě tato kniha, která se dostala k hospodyním, ke kterým by se jiný typ knihy dostával velice obtížně. Rettigová svoji knihu nenapsala jako obyčejnou kuchařku. Z. Nejedlý o knize napsal: *„Již její řeč je vybranější, čistá, pěkná. Tu se naučily česky číst, a dobrou češtinu číst, ženy, které by jinak nikdy nebyly se tomu naučily“* (Nejedlý in Rettigová, 1986, s. 497).

V současné době si většina lidí v souvislosti s Rettigovou vybaví pouze její slavnou kuchařku, ale málokdo si uvědomuje, že patřila k prvním českým ženám, které za sebou zanechaly významnou feministickou stopu a zapsaly se do vědomí následujících generací.

Magdalena Dobromila Rettigová zemřela 5. srpna 1845.

BOŽENA NĚMCOVÁ (1820 - 1862)

Božena Němcová je považována za zakladatelku novodobé české prózy, postupně se stala symbolem i patronkou českého jazyka, literatury i kultury, její pohádky a povídky jsou zařazeny do Zlatého fondu české literatury.

Božena Němcová, vlastním jménem Barbora Panklová, se narodila 4. února 1820 ve Vídni do rodiny panského kočího a české služky. Některé zdroje však její původ zpochybňují a tvrdí, že by mohla být nemanželskou dcerou sestry vévodkyně Zaháňské a manželé Panklovi ji pouze adoptovali.

Dětství prožila Němcová převážně v Ratibořicích u České Skalice, kde se rodina usadila na statcích kněžny Zaháňské. Velký vliv na ni měla její babička Magdalena Novotná, která s rodinou pobývala pět let. Podobný účinek na ni měl také pobyt v německé rodině panského správce, kde se poprvé setkala s literaturou. Němcová neměla žádné zvláštní vzdělání, do dvoutřídní obecní školy chodila v České Skalici. Jako sedmnáctiletou ji rodiče donutili provdat se za úředníka finanční stráže, o patnáct let staršího Josefa Němce. Toto manželství však nebylo nikdy šťastné. O řadu let starší manžel byl drsný muž, který neměl pochopení pro sny a přání své manželky. Díky jeho politickým názorům byl často překládán z místa na místo a rodina, která se rozrostla o čtyři děti, byla nucena cestovat s ním.

V průběhu svého pobytu v Praze v letech 1842 - 1845 se Němcové podařilo díky svému přirozenému talentu a politické angažovanosti dostat do společnosti představitelů vlastenecké inteligence a české kultury. Díky těmto přátelům se Němcová začala sama více vzdělávat, a to především četbou. Své naděje na lepší život upínala k vlastní literární činnosti, začala psát a své básně začala uveřejňovat v časopisech. Tato léta jsou označována za období jejího velkého duševního a vzdělanostního vývoje.

Hmotná situace a vztahy mezi manželi se však i nadále zhoršovaly. V roce 1845 se Němcovi přestěhovali na Chodsko. Němcová se zde začala věnovat sběratelské činnosti a zajímala se o tradiční lidový život tamního obyvatelstva, které si ji velice oblíbilo.

Pro své názory, které se nebála vyslovovat nahlas, byla Němcová dost často pod dohledem tajné policie. V roce 1850 byl její manžel obviněn ze spiknutí a přeložen do Uher. Němcová se rozhodla vrátit i s dětmi do Prahy, kde opět navázala styky s vlastenecky smýšlejícími spisovateli. Tím se jí sice podařilo vyřešit manželskou krizi, ale z honorářů za její literární činnost se jí i dětem v Praze žilo velice bídě. Manžela, který ji odmítal dávat peníze na domácnost, v Uhrách několikrát navštívila. Tyto návštěvy využívala ke shromažďování materiálů, ze kterých čerpala při psaní pohádek.

K problémům, které Němcová měla, se přidala ještě její nemoc, jež se v roce 1853 po smrti jejího milovaného syna Hynka, ještě zhoršila. V této těžké době vznikalo její nejvýznamnější a nejrozsáhlejší dílo Babička. Ale ani vydání tohoto díla neznamenal obrat v jejím osudu. V roce 1861 se definitivně rozešla se svým manželem a rozhodla se odjet do Litomyšle, kde chtěla redigovat své spisy. To se jí bohužel již nepodařilo. Na naléhání přátel těžce nemocnou Němcovou manžel odvezl zpět do Prahy, kde se svými dětmi strávila poslední Vánoce.

Božena Němcová zemřela zcela vyčerpaná 21. ledna 1862.

KAROLÍNA SVĚTLÁ (1830 - 1899)

Karolína Světlá, vlastním jménem Johanka Rottová, se narodila 24. února 1830 v Praze. Spolu s mladší sestrou vyrůstala v měšťanské obchodnické rodině. Podle tehdejšího zvyku byla jejich výchova německá. Babička vedla děvčata k lidovému umění a otec jim vštěpoval úctu k lidské práci.

První vzdělání získala Světlá v poněmčelém ústavu. Zde se také pokoušela o své první literární pokusy. Těmto snahám však nebyl nakloněn její otec, který ji proto nechal doma. Světlá si později své vzdělání sama doplňovala četbou a studiem.

V roce 1843 přišel do rodiny učitel hudby Petr Mužák, který Světlou seznámil s Němcovou, jež na ni měla velký vliv. V roce 1852 se Světlá za Mužáka provdala. Měli spolu dceru, která však velmi brzy zemřela. Tuto ztrátu se Světlá pokoušela

překonat práci, a tak vznikala její první literární díla. Se svým mužem žila Světlá v Praze, ale na každé prázdniny se vracela do rodiště svého muže ve Světlé pod Ještědem. Tento kraj si velice zamilovala a přenesla jej do mnohých svých děl. V jejím osobním i literárním životě mělo velký význam přátelství s Němcovou, která jí byla vzorem a přivedla ji k práci v ženském hnutí.

Světlá je zakladatelkou Ženského výrobního spolku v Praze, který dlouhá léta také vedla. Spolek vydržoval školu, která dívkám poskytovala odborné vzdělání zaměřené na obory průmyslové a obchodní. Škola měla úspěch a její absolventky se začaly zapojovat do českého hospodářského života.

Světlá si ženskou otázku uvědomovala spíše ve všelidských, než pouze v čistě ženských, dimenzích. Malínská uvádí: „*Podle jejího názoru měla emancipace přinést ženám možnost svobodně rozhodovat o vlastním osudu, což v praxi znamenalo plně převzít odpovědnost za svůj život a své činy*“ (Malínská, 2005, s. 32). Světlá zastávala názor, že ženy jsou schopny bez formálního vyššího školního vzdělání pouze na základě vlastních zkušeností a věrnosti určitým mravním principům, dosáhnout mnohem hlubšího poznání mezilidských vztahů než muži. Její románové hrdinky, dívky i zralé ženy, měly být výchovnými vzory pro tehdejší generaci dívek a žen.

Již od mládí měla Světlá chatrné zdraví, provázely ji různé choroby, které jí stěžovaly v průběhu života její práci. Po smrti svého manžela ustala ve své literární práci a přestala navštěvovat Ještědsko.

Karolína Světlá zeřela po dlouhé nemoci 7. září 1899 v Praze.

ELIŠKA KRÁSNOHORSKÁ (1847 - 1926)

Eliška Krásnohorská je uznávána především jako básnířka a překladatelka, její průbojná činnost a nesmírné organizační zásluhy, kterými se podílela na dívčím vzdělání v českých zemích, však byla dlouho přehlížena a opomíjena.

Eliška Krásnohorská, vlastním jménem Alžběta Pechová, se narodila 18. listopadu 1847 v Praze do řemeslnické rodiny. Krátce po jejím narození zemřel její otec a rodina se ocitla ve svízelné situaci. Přesto žila bohatým kulturním životem, který zajišťovali dva starší bratři - malíř a hudebník.

Své první vzdělání získala v soukromém ústavu, kde záhy začala sama učit, aby finančně vypomohla své matce, která byla vdovou. Dalším důvodem pro práci

v ústavu bylo to, aby měla prostředky na další vzdělání, které bylo pro dívky z jejich poměrů těžko dosažitelné.

Krásnohorskou lákala vědecká nebo hudební dráha; ta jí však byla z důvodu nevléčitelné nemoci kloubů odepřena. Na literární dráhu ji přivedly okolnosti. „*Stala se spisovatelkou jako většina nadaných žen její doby proto, že v literatuře mohly nejspíše být samouky, mohly si snadněji osvojit uměleckou techniku bez obtížné přípravy*“ (Velké ženy, s. 96).

Téměř veškerého svého vzdělání Krásnohorská dosáhla sama soukromou četbou. Později jí v jejich snahách pomáhala Světlá, se kterou se seznámila u Riegrů, kde se scházela kulturní společnost a kde si Krásnohorská svým vystupováním postupně získala vážené postavení. Ze zdravotních důvodů však byla nucena opustit Prahu. V Plzni se věnovala své básnické práci. Do Prahy se vrátila v roce 1847 a s pomocí Světlé se stala redaktorkou Ženských listů, kolem kterých bylo shromážděno mnoho vlastenecky smýšlejících žen. Zapojila se také do boje za dostupnost vyššího vzdělání pro ženy a dívky a za ženinu hmotnou nezávislost.

Krásnohorská byla odchována ve společnosti Světlé v tendencích zapojení ženy do hospodářského i kulturního života. Ze snah šířených Ženským výrobním spolkem českým přišla na myšlenku založit dívčí gymnázium. Hnacím motorem jí byla víra, že maturita musí nutně otevřít dívkám cestu k vysokoškolskému vzdělání.

Díky jejímu mnohaletému úsilí se podařilo v roce 1890 založit první dívčí gymnázium v Praze. Toto gymnázium neslo název Minerva a vycházely z něho první české ženy, které si osvojily základy vzdělání pro studium vysokoškolské. Za tento skutek byla Krásnohorská jako první žena vyznamenána titulem doktora filozofie české Univerzity Karlovy.

Eliška Krásnohorská zemřela ve věku necelých osmdesáti let 26. listopadu 1926 v Praze.

4. CELOSVĚTOVĚ VÝZNAMNÉ ŽENY A JEJICH PŘÍNOS PEDAGOGICE

Pedagogická práce žen i jejich činnost na poli pedagogiky je limitována společensko-historickou situací. Proto se ženy v této oblasti objevují až s počátkem rozvoje svých práv, s postupnou změnou své role ve společnosti a s celospolečenskou emancipací. Není tedy divu, že o prvních vědeckých pracích a systémech vytvořených ženami lze mluvit až od přelomu 19. a 20. stol. Jedinou výjimku v našem prostředí představuje císařovna Marie Terezie, díky níž byla roku 1774 v Rakousku-Uhersku zavedena povinná školní docházka a zároveň i uveden do praxe systém vzdělávání.

Dvacáté století již však přináší ženám zcela jiné podmínky pro jejich uplatnění, a tím i množství jimi vytvořených a zaváděných pedagogických systémů. Z nejvýznamnějších jmenujme Švédku Ellen Keyovou, autorku světoznámé knihy **Století dítěte**, Italku Marii Montessori, která kladla důraz na svobodu dítěte a jeho svobodný vývoj dítěte, a v neposlední řadě i Američanku Helen Parkhurstovou, zakladatelku daltonského školství.

4.1 MARIE TEREZIE (1717 - 1780)

Císařovna Marie Terezie, která vládla v letech 1740 - 1780, byla velice mimořádná žena. V době, kdy společnost považovala ženu za podřízenou muži a její jedinou náplní byla starost o děti a domácnost, patřila k předním evropským panovnicím.

Marie Terezie, česká a uherská královna, se narodila 13. května 1717 jako nejstarší dcera Karla VI. Císař, který doufal, že se mu ještě narodí syn - dědic trůnu, s nástupnictvím Marie Terezie dlouho nepočítal, a proto ji ani nezasvěcoval do politiky a diplomacie. To budoucí císařovně, po nečekané a předčasné smrti Karla VI. v roce 1740, při nástupu na trůn chybělo. Vládnout začala již ve svých 23 letech. V té době již byla čtyři roky provdána za Františka Štěpána Lotrinského, se kterým měla postupně šestnáct dětí, ale pouze deset z nich přežilo. Mezi její charakteristiky patřila

silná vůle, pracovitost, sebejistota a ctižádostivost. Hovořila několika jazyky a měla politický talent.

Do historie se Marie Terezie zapsala zavedením velkého množství reforem, které byly nutné pro zlepšení situace v zaostalé monarchii. Tyto reformy byly shrnuty do společného termínu **Tereziánské reformy**, zasahovaly do různých oblastí a jejich cílem bylo zvýšení blaha obyvatel.

Školská reforma patřila k těm nejvýraznějším; reagovala na ekonomickou nutnost a potřebnost zvýšení konkurenceschopnosti s vyspělejší Evropou.

Složitější a náročnější výrobní postupy předpokládaly a vyžadovaly pracovníky alespoň se základním vzděláním. Skutečnost, že ekonomický zájem státu se plně ztotožňoval s jeho politickým zájmem a s filozofií tehdy dominujícího osvícenství, vytvářela pro přijetí školské reformy příznivé podmínky.

„Marie Terezie si uvědomuje souvislost mezi vzděláním a prosperitou a prohlašuje školu za ‚politikum‘, tedy za záležitost státu, nikoliv církve“ (Hábl, Janiš ml., 2010, s. 94). Marie Terezie chtěla, aby náboženství bylo i nadále součástí školy i života, ale věci víry a náboženství již nejsou cílem či hlavní náplní školy, nýbrž funkčním nástrojem prosperity státu. Proto musel být správcem a zřizovatel školy stát.

Z tohoto důvodu pozvala Marie Terezie do země významného reformátora pruského školství - pedagoga Johana Ignáce Felbigera. Dne 6. prosince 1774 byl vyhlášen **Všeobecný školní řád**, který řešil jak správní, tak metodické otázky. Toto datum je také považováno za počátek povinné školní docházky u nás.

Hábl s Janišem (2010) uvádějí stručný **přehled tohoto řádu**:

- **zavedení povinné školní docházky** - docházka byla povinná pro všechny děti ve věku 6 - 12 let,
- **zavedení systému dozoru a správy nad školami** - byla dána jasná hierarchie úředníků (říšská školní komise - zemské školské komise - školské komise - krajský dozorce - ředitel školy).

Byly zavedeny **tři stupně škol**:

- **triviální školy** - elementární vzdělání; děti zde měly získat základní znalost psaní, čtení a čtyř početních úkonu (včetně řešení trojčlenky); byly zřizovány při venkovských farách, kde bylo kolem 80 - 100 dětí,
- **hlavní školy** - poskytovaly vyšší stupeň základního vzdělání; byly zřizovány v krajských městech při farách a kláštřech,

- **normální školy** - nabízely čtyřletý cyklus s rozšířenou osnovou praktických znalostí z různých oborů; byly zřizovány pouze v hlavních městech a jejich součástí byla školská komise, která dávala normu ostatním školám; konalo se zde také vzdělávání učitelů.

Dále byly zavedeny tyto skutečnosti:

- **organizace školního roku** - rozvrhy hodin včetně určení prázdnin byly navrhovány a tištěny,
- **stát byl zodpovědný za vzdělávání a placení učitelů** - došlo ke zlepšení postavení učitelů ve společnosti.

Výraznou novotou Všeobecného školního řádu bylo i to, že zřizované školy měly poskytovat vzdělání nejen chlapcům, ale i dívkám. Ty ale prakticky až do roku 1780 do škol nedocházely. Teprve v tomto roce byly zřízeny v některých městech první dívčí třídy. Ty se postupně rozšiřovaly a časem se v řadě míst stávalo běžné i společné vyučování chlapců a dívek.

Roku 1775 byla zřízena Komise normálních škol, jejímž úkolem bylo spravovat gymnázia i základní školství. Vzorem pro všechny základní školy se stala normální škola na Malé Straně založená státem 15. listopadu 1775, ve které již tehdy existovalo zvláštní dívčí oddělení. V témže roce bylo zákonem stanoveno, že všude, kde k tomu budou podmínky, mají být součástí hlavních škol dívčí školy se zaměřením na základní vzdělání a ruční práce.

Reforma školství vyhlášená císařovnou a českou královnou Marií Terezií zůstává do dnešních dnů nejvýraznější a nejzásadnější reformou našeho školství.

Marie Terezie zemřela 29. listopadu 1780.

4.2 ELLEN KEYOVÁ (1849 - 1926)

Ellen Keyová se narodila 11. prosince 1849 v Sundsholmu ve Švédsku jako dcera statkáře a politika. Její otec byl znám jako poslanec, který byl velice aktivní v kulturních a sociálních otázkách. Matka, rozená hraběnka Posse, měla stejně jako manžel svobodomyšlné názory. Rodina si žila velice dobře a z Ellen vyrostala mladá volnomyšlenkářka.

Když v roce 1880 rodina zchudla, stala se Keyová učitelkou ve Stockholmu a od roku 1883 přednášela také na stockholmském dělnickém institutu. Svě osvětové činnosti se věnovala až do roku 1903. Za dvacet let své činnosti přednesla bezpočet přednášek, které se týkaly etických, literárních i uměleckých témat.

Z těchto původních přednášek v roce 1900 vznikla kniha **Století dítěte**, která Keyovou proslavila po celém světě. V této knize si nečinila nároky na vědecké pojetí obsahu, ale chtěla využít své spisovatelské výmluvnosti k prosazení lidštější výchovy mladé generace. Název této knihy dal název i 20. století - století dítěte. Knihu můžeme pojímat také jako manifest za práva dítěte na svobodu. Je zde kladen důraz na rozvoj individuality, ale zároveň je důležitá ohleduplnost k ostatním - pravidlo, které by mělo platit zejména v dnešní době. Ve své knize se také zabývala tématem dětské práce, která v současnosti v západním světě už není aktuální. V chudších zemích se s dětskou prací však můžeme stále ještě běžně setkat.

Keyová se snažila prosadit myšlenku, aby ženám všech vrstev bylo dovoleno zůstat doma, když je dítě malé, protože věřila, že pravé místo dítěte je u jeho matky. Dnes toto nazýváme *mateřskou dovolenou*. Jak uvádí Cipro: „*Její myšlení bylo bezděčnou syntézou realismu a romantismu, individualismu a kolektivismu*“ (Cipro, 2000, s. 252).

Ve svém životě byla spíše individualistkou a samotářkou, přitom ale aktivně a obětavě pracovala pro sociální spravedlnost, a zvláště energicky se zasazovala o práva dítěte na jeho svobodný rozvoj. Jak Cipro uvádí dále: „*Starost, aby výchova odpovídala individuálním sklonům a schopnostem dítěte, vedla Keyovou k důrazu na rodinnou výchovu a žádala, aby děti do věku 9 - 10 let byly vychovávány v rodině a teprve pak svěřeny škole. Má tím ovšem na mysli rodinu konsolidovanou, která by poskytovala dětem pevné citové zázemí*“ (Cipro, 2000, s. 252).

Ideální škola měla podle Keyové být jednotným zařízením, které by bylo pro všechny dívky a chlapce bez rozdílu jejich sociálního postavení. Byla přesvědčená, že tento typ školy by nejlépe řešil mravní, ženské a pracovní otázky ve společnosti méně jednostranným způsobem. V její škole, která měla být obklopená zahradou, by nebyly tradiční třídy, ale různě velké sály se spoustou materiálu pro jednotlivé předměty, vedle kterých by byly pracovní místnosti, kde by každý žák měl své vlastní místo pro individuální studium. Keyová si velice dobře uvědomovala nákladnost takové školy,

i to, že se nemůže její realizace uskutečnit, dokud budou tak velké peníze investovány na vojenské účely. Podle ní by měla školská reforma uplatňovat tyto principy:

- včasnou specializaci tam, kde jsou patrné výrazné individuální vlohy,
- koncentraci na určité předměty v určitých etapách vývoje dítěte,
- důraz na samostatnou práci dítěte v průběhu celé školní docházky,
- umožnění styku s realitou ve všech školních stádiích.

Jak shrnuje Cipro: „*Fröbelovu tezi ‚Žijeme pro děti‘ nahrazuje výzvou ‚Nechme děti žít!‘*“ (Cipro, 2000, s. 253).

Ellen Keyová je považována za sociální a pedagogickou reformátorku, která odvážně podporovala svobodu, emancipaci a práva žen a dětí. A i když v zápalu svého nadšení patrně leccos přehnala, nelze jejímu pedagogickému myšlení upřít světový význam.

Je jednou z osobností, které jsou spjaty s reformním pedagogickým hnutím, jež se začalo utvářet na přelomu 19. a 20. století. Toto hnutí navázalo na myšlenky J. J. Rousseaua, J. H. Pestalozziho a L. N. Tolstého, a kritizovalo zejména staré tradiční školy a výchovu herbartovského typu. Hlavní myšlenkou reformního hnutí je zaujetí nového postoje k dítěti, jehož podstatou je respekt, láska a trpělivost vůči němu a přijetí dítěte takového, jaké je. Dětství přestalo být vnímáno jako přechodný stav, ale naopak v očích reformních pedagogů bylo obdobím, které má hodnotu samo o sobě a je potřeba dbát na prohloubení a zintenzivnění jeho prožívání, nikoliv od něj utíkat jako od něčeho nedokonalého.

Ellen Keyová zemřela v roce 1926.

4.3 MARIE MONTESSORI (1870 - 1952)

„...v roce 1870 přišla na svět žena, kterou by bylo možno nazvat jediným ‚mužem‘ tehdejší italské pedagogické generace“ (Cipro, 1984, s. 295).

Marie Montessori se narodila nedaleko Ancony v rodině důstojníka šlechtického původu. Velký vliv na ni měla matka, jež ji s porozuměním podporovala v nesmělých plánech. Marie se chtěla stát inženýrkou, a tak začala studovat na technické škole, kde studovali pouze chlapi. Později se však zaměřila na biologii a posléze na lékařství.

Ve své době vyvolala senzaci tím, že jako první žena v roce 1896 dokončila studium medicíny a stala se lékařkou. Zpočátku se specializovala na studium dětských nervových nemocí. Své výsledky začala publikovat ve vědeckých časopisech. Na ženské univerzitě v Římě byla pověřena vedením katedry hygieny a na pedagogické fakultě se stala examínátorkou. Ve věku 34 let se stala Montessori profesorkou a vedoucí katedry antropologie na římské univerzitě.

Montessori se zaměřila na výchovu mentálně postižených dětí. Mentální postižení považovala za problém pedagogický a ne lékařský. S těmito dětmi dosáhla vynikajících výsledků. V její péči složily státní zkoušku ze čtení a psaní pro zdravé děti. Na základě této skutečnosti vypracovala metodu, kterou začala uplatňovat i u zdravých dětí, a která jí umožnila zahrnout základní principy a poznatky do své pedagogické koncepce. V této koncepci předkládá hypotézu, že každý člověk má sklon k vývoji. Dospěla také ke zjištění, že dítě se naučí chodit, mluvit a manipulovat s předměty skrze svou vlastní tvořivost - nikoli proto, že ho to dospělí učí. Pomocí speciálních učebních pomůcek a vytvořením vhodného prostředí se podporuje přirozený zájem dítěte, pomáhá se mu zafixovat si správné pracovní návyky i vytvářet jeho vlastní úsudek.

Svoje poznatky Montessori získávala a ověřovala v **Domech dětí**, které zřizovala pro děti ze sociálně slabých rodin. To jí také umožnilo zformulovat základní principy do jasné pedagogické koncepce.

Zajištění svobodného vývoje dítěte je základním požadavkem pedagogiky Marie Montessori. Tímto požadavkem se výrazně odlišuje od řady pedagogů. „*Svoboda*“ znamená *nezávislost, volnost, osvobození. Projevuje se v činnosti, spontánní lidské aktivitě. Pramení z lidské potřeby svobodně jednat. Montessoriová hovoří o vzájemném vztahu mezi biologickou, sociální, pedagogickou a mravní svobodou*“ (Zelinková, 1997, s. 19).

Projevem svobody je spontánní aktivita, která je znakem člověkem. Tato projevená aktivita je východiskem pedagogické práce. Svoboda v pedagogickém smyslu se uskutečňuje ve škole. „*Základním výchovným prostředkem je svobodně volená činnost, která vychází z potřeb dítěte a není vnucována zvenčí*“ (Zelinková, 1997, s. 23). V jejím průběhu dochází ke koncentraci pozornosti dítěte. Tato svoboda ovšem neznamená, že by dítě nic nedělalo. Dítě má pouze svobodu výběru v tom, co chce dělat, ale zároveň si musí něco vybrat. Se svobodou dítě přijímá i zodpovědnost

za své jednání a rozhodování. Činnost, kterou dítě svobodně zvolí, ho vnitřně zdokonaluje. Bere do ruky věc, která ho oslovuje, přitahuje. Pracuje se zájmem a soustředěně. Má zájem pokračovat v práci a dále se zdokonalovat. Aktivitu dítěte je třeba podporovat.

Jediným omezením je slušné chování a pořádek. Podle Montessori se poslušnost vyvíjí v úzkém vztahu k vnitřní disciplíně. Poslušný a zároveň svobodný může být ten, kdo naslouchá sobě samému, zná svá přání, touhy, schopnosti, ale i slabiny. „*Být disciplinovaný znamená umět sám sobě poručit, sám sebe ovládat, mít moc sám nad sebou*“ (Zelinková, 1997, s. 24). Má-li dítě svobodu a dostatek prostoru pro svou činnost, je více tvořivé. Jakmile je však jeho činnost usměrňována a omezována do malého prostoru, přestává se tato tvořivost projevovat. „*Pouze ve svobodně zvolené činnosti se může uskutečnit polarizace pozornosti*“ (Zelinková, 1997, s. 26).

Pro Montessori byla **polarizace pozornosti** klíčový objev, který jí ukázal, jak podporovat přirozený vývoj dítěte. Zjistila, že již tříleté dítě dokáže pracovat ve velkém soustředění a ponořit se do činnosti. Tento objev byl ve své době převratný, protože schopnost soustředění se u tak malých dětí nepředpokládala. Montessori uvádí, že taková koncentrace je životně důležitá a ve vývoji člověka a vzdělávacím procesu dokonce nezbytná (Svobodová, Jůva, 1996).

Průběh polarizace je popisován jako uzavřený pracovní cyklus. Podle Montessori se polarizace odehrává ve třech fázích.

První fáze je fází přípravy nebo hledání. Dítě se rozhoduje, jaký předmět si vybere, co se bude učit. V této fázi může vychovatel poskytovat pouze nepřímou pomoc, upozornit na předměty či pobídnout k aktivitě. Dítě musí mít možnost pohybovat se, brát předměty do ruky a vracet je. Tato fáze je nejkratší.

Druhá fáze je fází velké práce. Dítě věnuje veškerou pozornost nové činnosti a nenechá se okolím rušit, opakovaně samo provádí činnosti, přičemž překonává překážky a řeší problémy. Hlavním rysem je zaujetí pro práci, zaměření se na jednu činnost a odpoutání se od vnějších vlivů. V průběhu této práce si dítě osvojuje poznatky, které jsou tím trvalejší, čím hlubší byla koncentrace pozornosti. Hloubku koncentrace může ovlivnit vychovatel již na počátku při výběru vhodného předmětu. Tato fáze je také typická častým opakováním dané činnosti.

Třetí fáze je fází klidu, která uzavírá celý cyklus. Dochází zde ke zklidnění, zpracování vjemů a poznatků. Dítě prožívá radost a uspokojení.

Jednou z podmínek ovlivňujících koncentraci pozornosti je respektování senzitivních období (Zelinková, 1997). Montessori vyzdvíhala, že vnitřní potřeba učit se něčemu novému se odvíjí od tří senzitivních fází. „*Působení senzitivních period podněcuje učební proces v nejširším slova smyslu, tedy nejen učení se ve škole, ale veškeré osvojování vědomostí a dovedností*“ (Zelinková, 1997, s. 31).

První fázi 0 - 6 let ještě člení na dvě etapy 0 - 3 roky a 3 - 6 let. Přechod mezi těmito etapami Montessori charakterizovala jako přechod od nevědomého tvůrce k uvědomělému pracovníkovi. Zatímco v první části svět vstřebává, v té druhé ho analyzuje. První etapa je velice citlivá na pohyb, řád a řeč, ve druhé druhé etapě se objevuje senzitivita pro společný život mezi dětmi. Dítě se začíná cítit jako součást skupiny a osvojuje si i společenské způsoby chování.

Ve druhé fázi 7 - 12 let dominuje morální senzitivita, dítě vyhledává širší sociální prostor.

Ve třetí fázi 12 - 18 let se projevuje silná sociální citlivost spojená s vývojem nezávislosti a samostatnosti v sociálních vztazích. Na základě těchto vymezených fází se mění i výchovné působení na dítě.

V prvních třech letech života dítěte je možné pouze nepřímě výchovné ovlivňování a vytváření vhodného prostředí.

Jak jsem již uvedla výše, Montessori pedagogika je postavena na poznatku, že dítě utváří svou osobnost a rozvíjí své dovednosti samo, pokud jsou k tomu vytvořeny vhodné podmínky, prostředí a jsou k dispozici přiměřené pomůcky.

Připravené prostředí by mělo obsahovat nabídku předmětů a pomůcek odpovídající senzitivním obdobím, a podněcovat dítě k aktivitě a učení se. I příprava takového prostředí se odvíjí od jistých pravidel. Jedná se o respektování vývojových period. Připravené prostředí by mělo také mírně předbíhat vývoj, nemělo by působit chaoticky, mělo by mít bohatou nabídku činností, podněcovat svobodnou volbu činnosti a svobodu pohybu, a v neposlední řadě by mělo být přeměřené věku dítěte. Montessori klade velký důraz např. na nábytek ve třídě. Ten by měl být přizpůsobený velikosti dítěte, měl by být lehce přenositelný a účelový (Zelinková, 1997). Příprava vhodného prostředí pro optimální rozvoj dítěte je pak jednou z klíčových úloh pedagoga.

Specifickou a nenahraditelnou roli má také **didaktický materiál**. Systém Montessori pedagogiky je založen na postupu od konkrétního k abstraktnímu, a pro

jednotlivé okruhy učení se využívají zvláštní, speciálně vyvinuté pomůcky. Tyto pomůcky usnadňují pochopení nových jevů, ale také zásadní měrou přispívají k hlubšímu a trvalejšímu uchování nově nabytých zkušeností. Jsou to speciálně vytvořené pomůcky, se kterými dítě může pracovat samostatně a účelně tak rozvíjet své schopnosti. Jedná se především o materiál ke cvičení praktického života Montessori tak poukazuje na velký zájem dětí právě o pomůcky běžného života jim přizpůsobené a poukazuje na radost dětí z vlastní práce.

Role učitele v Montessori pedagogice je postavena na nenápadném vedení a taktní pomoci. Úkolem pedagoga je tvorba vhodně připraveného prostředí, nabídnutí vhodného materiálu a budování rovnocenného vztahu. Chování učitele k dítěti je vždy plné respektu k jeho individualitě jako k hotovému člověku. Dospělý nemá žádné právo dítě formovat a manipulovat. Učitel se zaměřuje na vlastní záporné povahové rysy namísto pozorování záporných vlastností dítěte. Učitel je rádce a rovnocenný partner, který dítěti pomáhá na jeho cestě objevování, učení se a projevuje maximální vstřícnost, otevřenost a trpělivost (Bušková, 2010).

Zelinková (1997) uvádí základní myšlenky Marie Montessori, které nás oslovují i v dnešní době:

- **Dítě je tvůrcem sebe sama** - dítě samo má rozhodující vliv na svůj vývoj, i když se vyvíjí v kontaktu s prostředím, které mu dodává podněty a ovlivňují ho lidé z okolí.
- **Pomoz mi, abych to dokázal sám** - tato prosba, se kterou se obrátilo dítě k Montessori, se stala hlavním krédem její pedagogiky. Dospělí nemají za úkol formovat děti, pomáhat jim s odstraňováním překážek, ale udělat vše pro to, aby vlastními silami dítě získávalo nové vědomosti a dovednosti.
- **Ruka je nástrojem ducha. Práce rukou je základem pro pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči** - při každém učení je nutné, aby se spojovala tělesná i duševní aktivita.
- **Respektování senzitivních období** - tj. období, kdy je dítě obzvláště citlivé na získávání určitých dovedností.
- **Svobodná volba práce** - dítě se samo rozhoduje, co bude dělat a jak dlouho, úkolem pedagoga je připravit mu optimální prostředí.
- **Připravené prostředí** - pracovní místo a pomůcky je třeba uspořádat tak, aby umožňovaly osvojení nových poznatků samostatně, bez vnější pomoci.

- **Polarizace osobnosti** - dítě je schopno se dlouhodobě a intenzivně soustředit na práci, která ho zaujme; polarizace osobnosti je základem učení.
- **Celostní učení** - vzájemné působení tělesné a duševní aktivity se musí promítat do procesu učení.

Pedagogika Marie Montessori má v současné době obdivovatele, ale i četné kritiky, kteří jí vytýkají přemíru svobody. Realizace této metody probíhá především v soukromých mateřských školách a je velmi závislá na úrovni učitelky.

Marii Montessori však přísluší trvalá zásluha, že zdůraznila některé závažné psychologické aspekty předškolní výchovy. Přispěla k tomu, že se předškolní výchovné zařízení stalo současně místem radostného života dítěte i počátkem jeho soustavného a cílevědomě řízeného duševního a fyzického rozvoje.

Marie Montessori zemřela v roce 1952.

4.4 HELEN PARKHURSTOVÁ (1881 - 1973)

Dostupné informace o osobním životě této americké pedagožky jsou velice sporé. Není známo ani přesné datum jejího narození. Většina zdrojů uvádí, že se pravděpodobně narodila v roce 1881 v New Yale City. Podrobněji je její život zmapován až od začátku její učitelské činnosti.

Své první učitelské působení zahájila Parkhurstová ve venkovské škole, kde bylo 40 dětí rozděleno do 8 oddělení. Sama musela zadávat zaměstnání ostatním sedmi oddělením, když měla prvnímu vysvětlit novou látku. Tehdy ji napadlo, že tuto situaci nejlépe vyřeší, když dětem zadá nějaké zaměstnání, které budou moci dělat až do chvíle, než je bude moci osobně zkontrolovat. Aby se tento plán zdařil, musely starší děti pomáhat těm mladším. S tímto postupem měla úspěch. Děti se raději učily samostatně a svým tempem a ochotně spolupracovaly s druhými. I v dalších letech, kdy začala postupně vyučovat na střední škole, v učitelském semináři a koleji, a kdy se posléze stala školní inspektorkou, narážela na nové problémy, které v ní budily potřebu věnovat se více pedagogické teorii.

V roce 1914 přerušila Parkhurstová svoji praktickou činnost a vydala se na studijní cestu do Itálie, kde strávila čtyři roky. Stala se blízkou spolupracovnicí Marie Montessori, od níž si odnesla spoustu podnětů pro svoji další činnost.

V roce 1918 se vrací do USA, kde pokračuje ve své experimentální činnosti. Svůj laboratorní plán nejprve zavedla v jednotřídní škole a následující rok svůj systém zavedla na koedukační střední škole v Daltonu. „Protože v té době už systém dozrával do optimální podoby, rozhodla se Parkhurstová nazvat jej daltonským laboratorním plánem“ (Cipro, 1995, s. 124).

V roce 1920 navštívila daltonskou školu anglická inspektorka, která o ní napsala velice pochvalný článek do přílohy londýnských novin Times. Tento článek vzbudil velkou pozornost mezi pedagogy a otevřel tak cestu **Daltonskému plánu** do Anglie a postupně do celé Evropy.

Parkhurstová viděla ve vzdělání velkou příležitost pro rozvíjení nejen základních dovedností dítěte, ale i celé dětské osobnosti. Z tohoto důvodu se začala zabývat otázkou plánování a organizování výuky dětí. Její koncepce vychází z toho, že „...dítě má předpoklady a potřebu učit se samostatně, kontrolovat vlastní práci a tím rozvíjet svoji životaschopnost“ (Matulčíková, 2007, s. 88).

Úloha učitele spočívá ve schopnosti rozdělit a naplánovat učivo a v přípravě vhodného prostředí. Již v období vzniku měla **Daltonská škola** vysoký kredit, základní dílo **Vyučování podle daltonského plánu** (Education on the Dalton Plan, 1920), kde Parkhurstová popisuje základní principy, bylo přeloženo do několika jazyků.

Hlavní myšlenkou Daltonského plánu je zrušení tradičního systému vyučovacích hodin i organizace práce žáků ve třídách. Třídy jsou rozděleny do předmětových okrásků podle ročníků a jsou vybaveny potřebnými pomůckami. Parkhurstová využila poznatky, které získala u Montessori, a ve svém systému se je snažila ještě zdokonalit.

Zlepšení spočívá v tom, že žáci pracují samostatně v odborných učebnách podle individuálního plánu, mohou však přecházet z jedné odborné pracovny do druhé, vyhledat pomoc učitele nebo spolupracovat se spolužáky, kteří mají stejný úkol. Nakonec předloží učiteli své záznamy ze všech předmětů, vypracované úkoly a nechají se vyzkoušet. Pokud žák svůj úkol nesplnil, nepropadá ani není nijak trestán, ale nemůže postoupit dále. Tyto úkoly se vždy sestavují na začátku každého roku a jsou rozděleny do jednotlivých měsíců. Obsahují minimální, normální a maximální výkony, které musí žák splnit. Učitel podepíše s konkrétním žákem smlouvu, ve které tyto výkony stvrzuje, a na základě které dostává program práce na měsíc.

Pro Daltonský plán je velice důležitá **svoboda a samostatnost**, která dovoluje žákovi, aby pracoval svým tempem na tématu, které si sám zvolil. Učitel pak má za úkol být žákovi dobrým rádcem a hodnotitelem, který práci usměrňuje. I přesto, že v některých rysech toto vyučování připomíná vysokoškolský systém, jsou některé prvky z Daltonského plánu používány již v předškolním vzdělávání.

Barvy dnů - děti v MŠ se nejdříve začínají orientovat v čase, protože to je první podmínka pro plánování vlastního učebního procesu. K tomu slouží **barvy dnů**. Každý den v týdnu má svoji vlastní barvu. Tyto barvy jsou prostředkem komunikace a děti mají možnost získat přehled o dnech v týdnu ještě před tím, než se naučí číst.

Balíček denního režimu - je tvořen souborem karet se symboly různých aktivit. Tyto karty musí být dětem postupně představeny, aby symboly, které označují jednotlivé činnosti, lépe pochopily a mohly si samy přehledně sestavit denní rozvrh. Jednoduchým způsobem je tak dítě zapojeno do organizace své činnosti a je v něm podporován pocit spoluzodpovědnosti. Tento systém podporuje organizaci ve třídě a plně zapadá do modelu, který podporuje rozvoj **samostatnosti**.

Práce v centrech aktivit - prostor třídy je využitý tak, aby stimuloval zájem dětí a jejich pracovní aktivitu. Různé pomůcky a materiály jsou lehce dosažitelné, skříně jsou otevřené a děti vše vracejí na stejné místo. Čím zajímavější a přitažlivější je materiál, tím je dětský zájem silnější. Velmi důležité je i rozmístění jednotlivých center, aby se děti při jednotlivých činnostech navzájem nerušily. Tato centra je možné vytvořit i mimo třídu.

Tabule úkolů - tato tabule je zavěšena na zdi a je velice důležité, aby na ni děti samy dosáhly. Během ranního rozhovoru si děti v kruhu rozdělí jednotlivé úkoly, které musí ten den splnit a které jsou nakresleny na jednotlivých kartách. Tyto karty jsou upevněny na tabuli. Úkol je dokončen v okamžiku, kdy dítě ukončenou aktivitu označí např. barevným špendlíkem v barvě dne u svého jména na tabuli. Děti tak dostávají konkrétní možnost k tomu, aby po splnění zadaného úkolu samy provedly evidenci.

Úkolový list a úkolová knížka - v některých daltonských školách předškoláci nepracují s tabulemi, ale s listy nebo knížkou. Úkolový list obsahuje určitý počet instrukcí pro jeden týden. Na každý den v týdnu připadá jeden úkol. Pět úkolů na týden někdy doplňuje jedno nebo více volitelných zadání. Organizace práce vychází i zde z předchozího rozhovoru v kruhu. Všechny děti volí jednu z určených aktivit, které se po kontrole zakreslují na úkolový list. Za nákresem aktivity je čtvereček, který

děti po dokončení úkolu vybarví barvou dne. Úkolová knížka s pracovním zadáním pro jeden týden na každé straně umožňuje pevně stanovit program pro časová období.

V roce 1996 byla založena **Asociace českých daltonských škol**, která pomáhá s rozšiřováním tohoto programu.

Helen Parhurstová zemřela v roce 1973.

5. ŽENY V ČESKÉ PEDAGOGICE 20. STOLETÍ

Učitelská práce byla v minulosti dlouhodobě ztělesněna především muži, kteří mohli pro tuto profesi získat patřičné vzdělání. Ženy byly nejprve z pracovní sféry zcela vykázány, posléze jim byla svěřována spíše pozice vychovatelek.

Jestliže 19. století nazýváme stoletím přípravy, pak 20. století můžeme nazvat zlatou érou. České ženy využily přechodu od tradiční společnosti k modernímu společenskému řádu a začaly rychlejším tempem pronikat na pole pedagogické praxe. Dokázaly využít možnosti, které jim byly poskytnuty v oblasti vzdělávání a které se oproti 19. století posunuly o značný kus dopředu.

Tato kapitola je zaměřena na ženy, které se svou prací hluboce zapsaly do dějin české pedagogiky a jejichž odkaz nás provází i v současné době.

JIŘINA POPELOVÁ (1904 - 1985)

Jiřina Popelová, někdy užívala i jména Popelová-Otáhalová, se narodila 29. února 1904 v Praze. Po studiu na vinohradském gymnáziu začala studovat na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze filozofii a klasickou filologii. V roce 1928 získala způsobilost k vyučování filozofie, latiny a řečtiny na středních školách. Téměř dvacet let pak působila na gymnáziích v Čechách i na Moravě. Doktorát filozofie získala na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Studium prohlubovala také na univerzitách v Neapoli a v Římě, kde v roce 1933 získala doktorát filosofie. Habilitovala se z filosofie na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně v roce 1946. Rovněž byla jmenována mimořádnou a řádnou profesorkou filozofie na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. V letech 1948 - 1953 byla děkankou a rektorkou Univerzity Palackého v Olomouci. V roce 1953 se vrátila do Prahy a začala zde přednášet etiku a vybrané otázky z dějin filozofie.

Již od svých studentských let se zabývala vztahy mezi filozofií a pedagogikou. Z učitelů ji velice ovlivnili F. Krejčí a K. Vorovka, kteří ji imponovali houževnatostí, důsledností a procítěným vztahem k filozofii. Také navštěvovala estetický seminář O. Zicha, kam ji přivedl zájem o umění a vlastní pokusy o literární tvorbu. Psala

filozoficky laděné referáty o uváděných hrách, novinkách z krásné literatury, uměnovědných a estetických publikacích i úvahy o umění a uměleckém tvoření. Problematika uměleckého hodnocení jí aktualizovala otázku hodnot a hodnocení vůbec. Setkání s výraznými učitelskými osobnostmi ji motivovala k zájmu o českou filozofii. Napsala nejen řadu recenzí nových knih, ale i monografie o Krejčím a Vorovkovi.

Popelová se rovněž velice zajímala o dílo J. A. Komenského. Dokazuje to nespočet článků v různých časopisech. Významná je také její spolupráce s pedagogickým ústavem J. A. Komenského ČSAV při vydávání **Vybraných spisů J. A. Komenského**. Autorsky se podílela na vzniku spisu **Otázky současné kmenologie** a spolu s J. Skalkovou se podílela na přípravě překladu jeho díla **Obecná porada o nápravě věcí lidských**.

Od poloviny 50. let se zabývala především dějinami české a evropské filozofie a etikou. Své posluchače i čtenáře přesvědčovala, že časem filozofie neztratila ani své poslání, ani svou hodnotu, a že ji i nadále potřebujeme jako ukazovatelku cesty i jako objevitelku nových skutečností.

V roce 1970 byla Popelové udělena Zlatá plaketa ČSAV Františka Palackého „Za zásluhy o rozvoj společenských věd“. V roce 1985 bylo její celoživotní vědecké a pedagogické působení oceněno Zlatou medailí Filozofické fakulty Univerzity Karlovy.

Jiřina Popelová zemřela 14. června 1985 v Praze.

JANA BERDYCHOVÁ (1909 - 2007)

Jana Berdychová byla univerzitní profesorka, sokolka a přední odbornice v teorii tělesné výchovy. Svou originální koncepcí cvičení rodičů s dětmi získala širokou popularitu doma i v zahraničí.

Jana Berdychová, dívčím jménem Dudíková, se narodila 17. února 1909 v Kojetíně. Byla nejstarší ze tří dětí. Její otec Eduard Dudík byl obchodník a matka Terezie byla učitelkou. Jana vystudovala učitelský ústav a nastoupila jako výpomocná učitelka v Praze. Zde se vdala, ale brzy ovdověla a sama vychovávala syna. Při zaměstnání vystudovala dálkově Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy, kde také

na základě práce Teorie tvorby pohybových skladeb pro hromadná vystoupení mládeže, získala v roce 1962 docenturu z pedagogiky a tělesné výchovy.

Svou pedagogickou dráhu začala na základních školách v Praze, v roce 1946 nastoupila do Výzkumného ústavu pedagogického, kde se začala věnovat výzkumné a teoretické práci v oboru tělesné výchovy. V roce 1956 přešla na Fakultu tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy. V roce 1974 se stala vedoucí kabinetu tělesné výchovy v Ústředním ústavu pro vzdělávání pedagogických pracovníků při ministerstvu školství. Hlavní oblasti její výzkumné činnosti byly: výzkum problematiky držení těla dětí, mládeže i dospělých; systémy školní a zájmové tělesné výchovy; teorie tvorby skladeb pro hromadná tělovýchovná vystoupení a zejména pak didaktika cvičení rodičů s dětmi v rodinách a ve společenských organizacích. Právě v rámci posledně jmenovaného tématu získala velký úspěch na tělovýchovných slavnostech a její myšlenka společného cvičení matek, ale i otců, s malými dětmi našla trvalou a širokou odezvu.

Berdychová byla autorkou velice populární knížky Mámo, táto, cvičte se mnou, která se dočkala překladů do několika světových jazyků. Tato nová forma cvičení si našla místo ve spoustě zemí jako např. USA, Japonsko, Rusko, Nový Zéland a další.

Dekretu univerzitní profesorky se však dočkala až v roce 1990. Po celý život byla Berdychová plná humanistického optimismu, dodržovala principy mravní i tělesné hygieny a do pozdního věku si dokázala udržet dodržet vyrovnanost a dobrou fyzickou kondici.

Jana Berdychová zemřela ve vysokém věku 98 let 21. dubna 2007 v Praze.

JARMILA SKALKOVÁ (1924 - 2009)

Profesorka Jarmila Skalková patřila k nejvýznamnějším odborníkům v oblasti pedagogických věd nejen u nás, ale i v zahraničí.

Jarmila Skalková se narodila 21. ledna 1924 v Praze v rodině řídícího učitele. Prostředí, ve kterém vyrůstala, a kulturní zázemí rodiny ji velice ovlivnilo při volbě její profesní dráhy. Po maturitě na reálném gymnáziu byla v roce 1943 nasazena na nucené práce v Německu. Po návratu z Německa v roce 1945 začala studovat na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, obor filozofie a ruský jazyk. Ve studiu aspirantury se zaměřila na oblast pedagogických věd. Vědeckou aspiranturu studovala

v tehdejší Sovětském svazu. Po návratu pak v letech 1953 - 1959 působila jako odborná asistentka na Vysoké škole pedagogické v Praze, kde byla jmenována docentkou. V roce 1959 nastoupila na Filozofickou fakultu Univerzity Karlovy a zde působila více jak dvacet let. Časem se stala vedoucí katedry, v roce 1975 obdržela doktorát pedagogických věd a v roce 1978 byla jmenována profesorkou z oboru pedagogiky.

Její odborné práce jsou vždy filozoficky fundované, usilují o jednotu teorie a výchovně vzdělávací praxe, často se věnují procesu poznávání i osvojování poznatků mládeží a směřují k vytváření vědního systému. Skalková se svou rozsáhlou teoretickou, výchovně vzdělávací i organizačně praktickou činností nesmazatelně vepsala nejen do pedagogického odkazu 20. století, ale svou neutuchající aktivitou a vysoce kultivovaným slovním projevem přispěla k pedagogickým konturám 21. století.

Její pedagogické teoretické dílo je velmi rozsáhlé a obsažné. Vědecká činnost a její výsledky se týkají nejen didaktiky, se kterou je její jméno nejčastěji spojováno, ale také obecné pedagogiky, komparativní pedagogiky, vysokoškolské pedagogiky, metodologie a metod pedagogického výzkumu a rovněž i teorie výchovy. Odborné dílo Skalkové představuje více jak 300 bibliografických jednotek. Zahrnuje v sobě 12 vědeckých monografií, z nichž některé byly vydány i v zahraničí, a množství statí a článků zveřejněných v odborných pedagogických časopisech a sbornících domácí i zahraniční provenience. Její dílo patří doma i v zahraničí k tomu nejlepšímu, co v české pedagogice bylo vytvořeno.

Vědecká práce Skalkové nesla vždy pečeť moderního přístupu k vědě. Odmítá koncept tzv. čisté vědy, který příkře odděluje poznávací a společenské aspekty vědecké činnosti, separuje vědecké aktivity od společenského rozvoje a vylučuje sociální aspekty z pozornosti vědy. V souvislosti s rozvojem pedagogiky proto zdůrazňuje potřebu rozumět novému sociálně ekonomickému kontextu, v němž probíhají reálné výchovné a vzdělávací procesy. V tomto smyslu je její dílo, vědecká práce a přístup k ní příkladem, a to zejména v úsilí postihnout vnitřní vztahy mezi globálními a ekonomickými změnami, a změnami v sociálních, intelektuálních, lidských i hodnotových dimenzích, které je doprovázejí a spoluurčují.

Znalost pěti cizích jazyků jí umožnila čerpat z širokého spektra nejrozličnějších světových poznatkových bází.

Neodmyslitelnou součástí odborného díla Skalkové jsou i vysokoškolské učebnice a učební texty pro studenty vysokých škol. Studenti oceňují preciznost formulace myšlenek a didaktickou propracovanost. Přes myšlenkovou náročnost a potřebu uplatnit vyšší volní úsilí při studiu oceňují vysokou výpovědní hodnotu, přehlednost a jasnou strukturovanost textu umožňující pochopit podstatu objasňovaných jevů a procesů.

V důsledku uvedených pozitiv a neomezené platnosti pohledů na studované jevy některé učebnice Skalkové, např. Obecná didaktika, se dočkaly opakovaných vydání. Autorka však nikdy nepřistoupila na opakované vydání původního znění, ale na základě zkušeností a nových poznatků inovovala a upravila text pro vydání nové.

Uznávaná je její pedagogická činnost, působení v řídicích funkcích a také vědecko-organizační působení v ČSAV. Jako ředitelka Pedagogického ústavu J. A. Komenského se zasadila o vydání jeho kritické edice spisů a podpořila překlad jeho celoživotního syntetického a fundamentálního díla Obecná porada o nápravě věcí lidských a významně se zasloužila i o kompletní vydání tohoto díla v historicky prvním českém překladu u příležitosti 400. výročí narození J. A. Komenského, které připadlo na rok 1992.

Profesorka Jarmila Skalková zemřela 7. února 2009 v Praze.

LILI MONATOVÁ (1925 - 2003)

Profesorka Lili Monatová byla dlouholetou pracovnící Katedry pedagogiky na Filozofické fakultě Univerzity J. E. Purkyně v Brně a významně se podílela na položení základů brněnské pedagogické školy.

Lili Monatová se narodila 7. srpna 1925 v Brně. Po absolvování obecné školy, odmaturovala na reálném gymnáziu. Poté nastoupila na Filozofickou fakultu Univerzity J. E. Purkyně, kde studoval učitelství (čeština - ruština) a také vědecký směr (psychologii a pedagogiku). Toto studium zakončila v roce 1952 doktorátem. Od tohoto data můžeme její životní příběh spojit s příběhem vzniku a rozvoje Katedry pedagogiky Filozofické fakulty Masarykovy univerzity.

Monatová nejdříve nastoupila jako asistentka na katedře psychologie a pedagogiky. Zde působila několik let. V roce 1963 stála spolu s prof. Jůvou u založení samostatné katedry pedagogiky. Po celých téměř 30 let se podílela na

utváření jejího pedagogického i vědeckého profilu. Sama přednášela především metodologii pedagogiky, předškolní pedagogiku, speciální pedagogiku a pedagogickou psychologii. U studentů byla velice oblíbená pro svůj vstřícný přístup v průběhu seminářů a konzultací.

Svou pedagogickou práci propojovala se vlastními vědeckými a výzkumnými zájmy. Témata, která přednášela, opírala o empirická data, jež většinou získala z vlastních výzkumů. I z tohoto důvodu patřily její přednášky k nejzajímavějším a nejvíce navštěvovaným. Její odborné zájmy můžeme rozdělit do tří základních okruhů.

Již od 50. let se velice intenzivně věnovala teorii rozumové výchovy, a to především se zaměřením na předškolní a mladší školní věk. Sem také můžeme zařadit její původní myšlenku, která se týkala včasné diagnostiky u dětí se specifickými vývojovými poruchami učení. Na tématu rozumové výchovy získala Monatová doktorát, kandidaturu i docenturu. V roce 1984 dosáhla hodnosti doktorky pedagogických věd.

Dalším okruhem jejího zájmu byla předškolní pedagogika. Teorii předškolní výchovy obohatila rozpracováním stěžejních obecných problémů i speciálních otázek výchovy. Díky svým psychologickým znalostem se mohla zaměřit i na zkoumání procesů osvojování pojmů u dětí a na využití jeho zákonitostí v pedagogické práci v mateřské škole. Svou výzkumnou práci v oboru předškolní výchovy propojovala i s praktickou činností. Významným dílem přispěla k řešení koncepčních otázek předškolní výchovy a středních pedagogických škol, které připravují budoucí učitelky mateřských škol. V letech 1970 - 1990 byla Monatová předsedkyní Českého národního sdružení Světové organizace pro předškolní výchovu. V této pozici organizovala různé akce na podporu dalšího odborného rozvoje lidí, kteří působí v předškolní výchově. Jako předsedkyně této organizace měla možnost reprezentovat republiku při mnoha zahraničních konferencích a seminářích.

Třetím vědeckovýzkumným okruhem je speciální pedagogika, zvláště oblast somatopedická. K této činnosti ji přivedla účast na státním plánu Výzkumného ústavu traumatologického v Brně. Tyto výzkumy byly zaměřeny na dospělé pacienty s těžkými poraněními stavy. Právě tyto zkušenosti obohacené stážemi a výzkumy v různých typech speciálně-výchovných zařízení jí umožnily vidět obor speciální pedagogiky v moderní celoživotní dimenzi.

Monatová je autorkou 13 knižních publikací, 148 odborných statí a studií, 14 učebních textů a drobnějších prací či recenzí.

Lili Monatová. zemřela 21. července 2003.

DANA TOLLINGEROVÁ (1927 - 2004)

Profesorka Dana Tollingerová patřila mezi významné osobnosti nejen české, ale i evropské pedagogické psychologie a vysokoškolské pedagogiky.

Dana Tollingerová se narodila 11. listopadu 1927 v Byšicích u Mělníka. Po absolvování gymnázia začala studovat psychologii na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Svoji aspiranturu zahájila v roce 1953 na univerzitě v Moskvě, po získání vědecké hodnosti začala postgraduálně studovat na pařížské Sorbonně a na univerzitě v Ženevě.

Od roku 1960 působila jako vědecká pracovnice v Ústavu J. A. Komenského ČSAV v Praze. Koncem 60. let se výrazně prosadila v oboru teorie lidského učení a teorii učebních úloh. Byla zakladatelkou a vedoucí laboratoře programového učení při Pedagogickém ústavu J. A. Komenského ČSAV v Praze. Výsledky své experimentální činnosti publikovala v knize Programové učení, která přinesla velký ohlas nejen u nás, ale i v zahraničí. Pod vedením Tollingerové byla vytvořena také mimořádně úspěšná brněnská Škola programového učení.

Tollingerová se rovněž věnovala výzkumu učebních pomůcek, didaktické techniky a vyučovacích strojů. I dnes jsou aktuální její studie o využití počítačů ve výuce.

V roce 1976 založila a vedla Tollingerová Katedru vysokoškolské pedagogiky na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Zde vybuodovala centrum pro vědeckou přípravu v oboru pedagogika. Mimořádnou pozornost věnovala disertačním pracím.

Velký ohlas měly také její kurzy vysokoškolské pedagogiky, které organizovala. Od roku 1990 působila Tollingerová jako vědecká pracovnice v Centru pro studium vysokého školství v Praze. V posledních letech svého života se věnovala aktuálním problémům řízení a organizace vysokoškolského vzdělání.

Výsledky její vědecké práce zahrnují přes 300 titulů, monografií, vědeckých studií, statí, překladů apod. Publikovala nejen v češtině, ale také v ruštině, němčině a angličtině.

Profesorka Dana Tollingerová zemřela v roce 2004.

ZDENKA VESELÁ (*1932)

Docentka Zdenka Veselá charakterizovala svou studii Osobnosti brněnského Pedagogického semináře v meziválečném období život a dílo zakladatele tohoto semináře O. Chlupa. Na základě studia archivních materiálů upozornila na chyby interpretace z období jeho působení na Masarykově univerzitě v Brně, které tendenčně uváděla socialistická historie pedagogiky.

Zdenka Veselá se narodila 18. května 1932 v Miroslavi na jižní Moravě v dělnické rodině. Nejdříve studovala na obchodní škole, maturitu složila na střední škole v Mariánských Lázních. Poté nastoupila na Filozofickou fakultu Masarykovy univerzity, kde vystudovala obor český jazyk - ruština. Od roku 1958 vyučovala na střední škole. V roce 1963 se vrací na Filozofickou fakultu jako odborná asistentka. V roce 1969 získala titul PhDr. a v roce 1973 se stala kandidátkou pedagogických věd. Pedagogicky a vědecky se profilovala v dějinách pedagogiky a školy, a v estetické a literární výchově. Po listopadu 1989 se stala docentkou pedagogiky a vedla Katedru pedagogiky na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity.

V roce 1992 vydala monografii Vývoj české školy a učitelského vzdělání, ve které analyzovala školské reformy od tereziánských dob. Veselá se také velice zajímala o dílo J. A. Komenského, ve kterém nacházela trvalý zdroj poučení pro výchovnou práci.

Roku 1993 byla Veselá zvolena předsedkyní České pedagogické společnosti. V této funkci se projevily její organizační schopnosti a její demokratický styl práce ovlivnil celou tehdejší členskou základnu. Ve svém volném čase se Veselá věnovala redakci celostátního časopisu Pedagogická orientace. Až do svého nástupu do penze aktivně spolupracovala se školami a školským úřadem. Byla školitelkou a členkou komise pro obhajobu disertačních prací na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity. Své dlouholeté zkušenosti s přípravou pedagogů promítla do grantového výzkumného úkolu Profesní příprava středoškolských učitelů.

Zdenka Veselá vydala řadu skript i obsáhlých vědeckých studií, které můžeme najít především ve Sborníku prací filozofické fakulty.

STANISLAVA KUČEROVÁ (*1927)

Profesorka. Stanislava Kučerová se narodila 31. října 1927 ve slovenském Hlohovci v rodině středoškolského profesora. Rodinné prostředí Stanislavu při volbě její studijní dráhy velice ovlivnilo. V roce 1947 úspěšně odmaturovala s vyznamenáním na gymnáziu v Hradci Králové. Jejím dalším krokem bylo studium na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, kde si vybrala obor filosofie - sociologie, a které dokončila získáním doktorátu v roce 1952. V roce 1950 odešla dobrovolně do pohraničí, kde vyučovala na různých školách. Při zaměstnání ještě začala studovat na vysoké škole pedagogické, kde složila státní zkoušky z logiky, psychologie a pedagogiky. V roce 1960 nastoupila na Katedru pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. V období normalizace byla v roce 1969 donucena odejít ze zaměstnání a po neúspěšných pokusech najít si práci v místě bydliště našla možnost uplatnění v Bratislavě, kam až do svého odchodu do důchodu dojížděla. Po listopadu v roce 1989 byla rehabilitována a reaktivována jako děkanka Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně.

V návaznosti na svou pedagogickou praxi se postupně zabývala metodikou výchovné činnosti v domovech mládeže, definováním základních pedagogických pojmů, kategorizací principů a metod mravní výchovy a komplexním pojetím estetické výchovy. V jejím habilitačním spise, který byl odborníky vysoce oceněn, politicky však poskytl vhodnou záminku k persekuci, popsala na tehdejší dobu zcela novým způsobem pedagogicko-filosofické, antropologické a axiologické základy výchovy osobnosti, zejména ve sféře mravní a estetické.

Kučerová se v průběhu svého slovenského období při zaměstnání ještě věnovala výzkumu profese vedoucích pedagogických pracovníků a otázkám komplexní kulturní výchovy.

V roce 1989 po svém návratu do činné služby navázala na své dřívější snahy obnovit pedagogiku na základech humanitní filosofie v duchu pozitivních národních tradic v nových podmínkách, se zřetelem na hodnotovou orientaci.

MARIE ČECHOVÁ (*1937)

Profesorka Marie Čechová patří k předním bohemistkám a specialistkám v oboru teorie metodiky vyučování českého jazyka.

Marie Čechová se narodila 13. května 1937 v Jankově. Nejdříve působila jako učitelka na základní škole, po absolvování vysoké školy pedagogické začala vyučovat na středních školách. Její rozhodnutí studovat na Vysoké škole pedagogické češtinu a dějepis (1957 - 1961) a setkání s prof. Jedličkou, který tam tehdy působil, předznamenal nejen její odbornou, ale také pedagogickou dráhu. Osobnost Jedličky, jeho vědecká erudice i pedagogická činnost ovlivnily zásadním způsobem její orientaci.

V letech 1967 - 1973 byla Čechová vědeckou pracovnící Výzkumného ústavu pedagogického v Praze a také pracovala na Ministerstvu školství. Od roku 1975 pracovala jako vysokoškolská učitelka Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. V průběhu let 1981 - 1990 zde vedla katedru českého a slovenského jazyka. V roce 1979 byla jmenována docentkou a v roce 1988 profesorkou českého jazyka. Jako univerzitní profesorka přednášela především teorii spisovného jazyka a jazykové kultury, morfologii, stylistiku a didaktiku češtiny, ráda vedla i různé výběrové semináře. Je také členkou zahraničních profesorských a konkursních komisí.

Čechová přednáší na nejrůznějších domácích i zahraničních konferencích, mj. v SRN, Rusku, Litvě, Slovensku, Polsku, Bulharsku, Egyptě, dále v Jazykovědném sdružení ČR, připravuje přednášky pro učitele z praxe. V posledním desetiletí vedla několik grantových projektů (FRVŠ a MŠMT) zaměřených jednak na aktuální problémy vzdělávání žáků - imigrantů na českých školách, jednak na přípravu učitelů češtiny na tuto situaci.

Svůj život zasvětila nejen studiu českého jazyka a jeho fungování v komunikaci, ale zabývala se také otázkou vyučování češtiny na 2. stupni základní školy a na střední škole. Je spoluautorkou několika učebnic a metodických příruček, stylistik a didaktik češtiny a slohu. Za knihu *Vyučování slohu* z roku 1985 byla odměněna cenou Ministerstva školství. Vyvrcholením v tomto směru je její dílo *Komunikační a slohová výchova* z roku 1998. Její zásluhou se také od roku 1972 organizuje Olympiáda v českém jazyce.

Čechová je díky svým odborným článkům, ve kterých se zabývá nejen jevy mluvnickými, slohovými a frazeologickými, otázkami jazykové kultury a spisovnosti,

ale také problémy lingvo-didaktickými a didakticko-koncepčními, známá jak široké učitelské veřejnosti, tak i mezi studenty bohemistiky.

Autorčina bibliografie však čítá desítky a desítky dalších odborných článků publikovaných v českých a zahraničních odborných časopisech a sbornících. V těchto příspěvcích se zabývá zejména dynamikou současné češtiny, jejím užíváním a otázkami stylistickými.

Od roku 1994 až dodnes je interní pracovnící Katedry bohemistiky Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Spolupracuje rovněž s dalšími vysokoškolskými a vědeckými pracovišti doma a v zahraničí. Významnou součástí neutuchající činnosti Čechové je i její odpovědná práce v redakčních radách odborných časopisů - práce editorská.

Marie Čechová je bezpochyby žena s obdivuhodným pracovním a životním elánem, s velkým darem nepromarnit ani chvilku volného času, tvůrčí osobnost, která dokáže zaujmout studenty, vést mladší kolegy, promýšlet projekty a tvořit koncepce.

VĚRA PETRÁČKOVÁ (1941 - 1998)

Věra Petráčková se narodila 18. 2. 1941 ve Svárově a patřila k významným představitelům české kmenologie druhé poloviny 20. století. Její původní aprobaci byla čeština - ruština, kterou několik let vyučovala na 2. stupni ZŠ.

Své kmenologické působení začínala v roce 1970 jako editorka českých spisů J. A. Komenského v Kabinetu pro vydávání díla J. A. Komenského ČSAV. Po zrušení tohoto Kabinetu se stala zaměstnankyní Pedagogického ústavu J. A. Komenského ČSAV, zde postupně přebírala stále rozsáhlejší odpovědnost za vydávání českých spisů Komenského, až se stala jejich textovou redaktorkou a posléze i vedoucí edičního týmu. Krátce před svým odchodem se stala vedoucí celého oddělení.

Podílela se na vědecky i kulturně významném projektu souborného vydání Komenského spisů. Své ediční zkušenosti spolu s aprobací z ruštiny využila při redigování ruských překladů Komenského textů. Ediční práci doplňovala průzkumem kmenián v domácích i zahraničních knižních a rukopisných fondech. Výsledkem jejich zahraničních cest je důkladné zmapování stavu kmenián v evropských knihovnách a archivech, a zjištění některých nových údajů o Komenského

korespondenci. Z ČSAV odešla počátkem 90. let, poté ještě vyučovala českou literaturu na pedagogických fakultách v Plzni a Praze.

Její působení v komeniologii představuje vzorovou cestu pro další bohemisty, kteří chtějí svůj aktivní život spojit s J. A. Komenským a s jeho krásnou češtinou a snahou o její kultivaci. Po Komenském se předmětem její badatelské činnosti stala další významná osobnost českých dějin - významný právník Jan Václav Rosa.

Věra Petráčková zemřela 23. května 1998 v Praze.

6. VÝZKUM

6.1 STANOVENÍ CÍLŮ A METOD PROVÁDĚNÉHO VÝZKUMU

O volbě učitelského povolání se říká, že je to „volba na jistotu“. Každý uchazeč o toto povolání měl možnost se v již průběhu školní docházky s touto profesí seznámit a utvořit si základní představy o tom, co bude náplní učitelské práce. V této souvislosti lze uvést, že učitelství nevolí „dobrodruzi“. Vnitřní důvody pro volbu tohoto povolání mohou být velice rozmanité.

Proto bylo cílem mého výzkumu získat odpovědi učitelek na tyto otázky:

1. Jaké důvody vedou k volbě učitelského povolání?
2. Jaká je míra profesní spokojenosti?
3. Jak je vnímána prestiž učitelského povolání?

Jako metodu svého výzkumu jsem zvolila dotazník. Tento způsob získávání potřebných údajů je jedním z nejpoužívanějších. Slouží ke zjišťování informací v populaci nebo i v menší skupině respondentů. Obecně je dotazník sestaven ze sady otázek, které mají za úkol získat od respondentů důležitá data. Dotazníky mohou být standardizované a nestandardizované.

Pro svůj výzkum jsem sestavila nestandardizovaný strukturovaný dotazník (Příloha č. 1), který má 23 otázek. Dotazník byl anonymní. Rovnoměrně jsem použila otázky uzavřené a škálové. Pouze závěrečná otázka je otázka otevřená.

V úvodu dotazníku jsem zjišťovala identifikační znaky - věk, délka učitelské praxe a typ školy, na kterém dotazovaná osoba vyučuje. Tyto údaje jsou důležité pro rozčlenění respondentek do několika podskupin z hlediska závěrečného vyhodnocení a porovnání výsledků výzkumu.

V dalších otázkách se snažím zjistit, jaké důvody rozhodovaly o volbě učitelského povolání a zda je při této volbě ovlivnil. Ve druhé části jsem použila škálové otázky, na základě kterých měly respondentky hodnotit míru svého celkového profesního uspokojení. Součástí dotazníku jsou také polootevřené otázky, které zjišťují, jak je vnímána prestiž a náročnost tohoto povolání. Poslední otázka je otázka otevřená, kde respondentky dostaly možnost uvést jeden důvod, který by vysvětloval, proč je ve školství tak málo mužů.

Pokyny k vyplnění byly pro všechny respondentky stejné. U vyplňování dotazníku jsem byla osobně přítomna, abych mohla v případě nejasností pomoci a zodpovědět případné dotazy.

6.2 PRŮBĚH VÝZKUMU A POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU

Před zahájením samotného výzkumu jsem nejdříve uskutečnila pilotní studii. Oslovila jsem tři učitelky, které jsem seznámila s cílem, pro který byl dotazník sestaven a požádala jsem je jak o jeho vyplnění, tak o sdělení případných komentářů a připomínek. Tato zpětná vazba byla velice důležitá pro definitivní podobu dotazníku. Při vyhodnocování těchto pilotních dotazníků jsem si ověřila, zda mnou zvolené otázky poskytují potřebné informace.

Samotný výzkum probíhal v lednu 2012. Dotazníky jsem osobně donesla na seminář, který byl určen výhradně pro učitele základních a středních škol v Jihomoravském kraji a kterého se účastnilo zhruba 180 pedagogů.

Vzhledem k tomu, že moje diplomová práce je zaměřena na ženy, nechala jsem dotazník vyplnit pouze přítomné ženy. Ze 110 rozdaných dotazníků se mi zpět vrátilo 108 vyplněných dotazníků. Před vyplněním jsem všechny přítomné seznámila s pokyny a s účelem, pro který je dotazník určen. Po celou dobu vyplňování jsem byla přítomna, abych mohla v případě nejasností pomoci a zodpovědět případné dotazy.

6.3 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

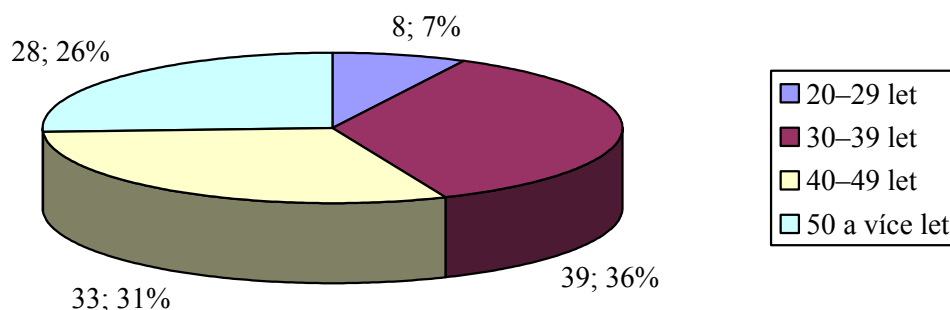
1. JAKÉ DŮVODY VEDOU K VOLBĚ UČITELSKÉHO POVOLÁNÍ?

Věková kategorie respondentek

U respondentek jsem nejdříve zjišťovala zastoupení věkových kategorií a stupeň školy, na kterém vyučují. Porovnáním dotazníků jsem zjistila, že kategorii 20 - 29 let reprezentuje 8 osob (7 %), kategorii 30 - 39 let 39 osob (36 %), kategorii 40 - 49 let 33 osob (31 %) a kategorii 50 a více let zastupuje 28 osob (26 %).

Tab. 1.1 Věková kategorie respondentek

věk	20 - 29 let	30 - 39 let	40 - 49 let	50 a více let
počet respondentek	8	39	33	28
podíl v %	7 %	36 %	31 %	26 %



Graf 1.1 Věková kategorie respondentek

Z uvedených dat jsem zjistila, že nejvíce je zastoupena věková skupina 30 - 39 let a za ní následuje věková skupina 40 - 49 let.

Takové rozložení může mít opodstatnění ve faktu, že kolem věku 30 let je již výběr povolání ustálený, nedochází k tak časté fluktuaci v rámci různých zaměstnání, v dalších letech hrají roli i zkušenosti v oboru, tedy profesní zdatnost.

Mladší věková skupina může být tak málo zastoupena proto, že přesvědčení o vhodnosti učitelského povolání („to pravé ořechové“) ještě není zcela upevněno, a druhým faktorem může být vhodnost tohoto věku pro mateřství.

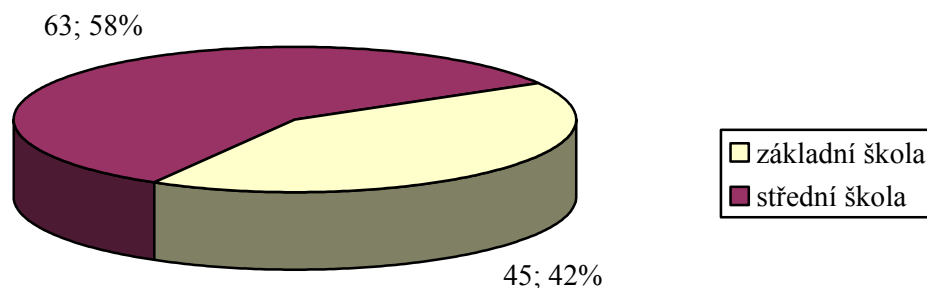
Starší věková skupina je zastoupena o něco méně než dvě hlavní skupiny, přesto je počet respondentek větší než 1/4. Faktorem pro tuto skutečnost může být potřeba učitelek zůstat v zaměstnání, ve kterém jsou profesně zdatné (vzhledem k délce praxe), a také současná situace na trhu práce, kdy by pro ně bylo velmi obtížné najít si jiné zaměstnání (vzhledem k věku a jednostrannému profesnímu zaměření).

Stupeň školy, na které respondentky vyučují (ZŠ / SŠ)

Z celkového počtu 108 respondentek vyučuje 45 učitelek (42 %) na základní škole a 63 učitelek (58 %) na škole střední.

Tab. 1.2 Stupeň školy, na které respondentky vyučují, počet, podíl v %

stupeň školy	základní škola	střední škola
počet respondentek	45	63
podíl v %	42 %	58 %



Graf 1.2 Stupeň školy, na které respondentky vyučují

Z uvedených dat jsem zjistila, že větší zastoupení ve skupině respondentek mají učitelky SŠ. Důvodem pro tuto skutečnost může být potřeba specializace vyučujících pro jednotlivé předměty, a tím i větší počet středoškolských pedagogů, kteří zajišťují vzdělávání studentů. Specializace je potřebná z důvodu neustále se zvětšujícího se množství nových informací, které pedagogové musí zvládnout a proto je nemožné, aby na SŠ měl vyučující v kompetenci tolik předmětů jako pedagog ZŠ.

Kritéria důležitá pro výběr učitelské profese z hlediska věku respondentek

Kritéria výběru posuzovala z hlediska věku respondentek bez ohledu na stupeň školy, na kterém učitelky vyučují.

Pro vyučující všech věkových kategorií je nejdůležitějším kritériem pro výběr profese *zájem o práci s dětmi a mládeží* - minimální procento odpovědí respondentek je 50 %: věk 20 - 29 let 4 odpovědi (50 %), 30 - 39 let 31 odpověď (79 %), 40 - 49 let 25 odpovědi (76 %), 50 a více let 20 odpovědi (71 %).

Kategorie *pracovní doba* je důležitá pro skupinu respondentek ve věku 20 - 29 let: 3 odpovědi (37 %); pro ostatní věkové skupiny je tato kategorie důležitá max. z 15 %.

Kategorie *učitel v rodině* je důležitá pro skupinu respondentek ve věku 20 - 29 let: 4 odpovědi (14 %); pro ostatní věkové skupiny je tato kategorie důležitá max. ze 6 %.

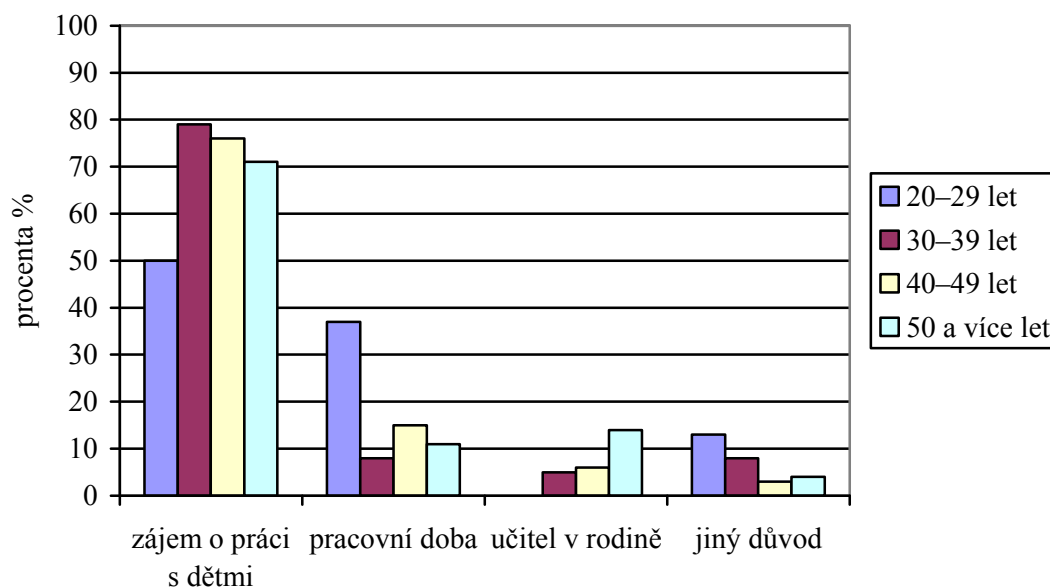
Kategorie *jiný důvod* je důležitá pro skupinu respondentek ve věku 50 a více let: 1 odpověď (13 %); pro ostatní věkové skupiny je tato kategorie důležitá max. z 8 %.

Tab. 1.3 Důležitost kritérií pro výběr učitelství z hlediska věku respondentek

věk	20 - 29 let		30 - 39 let		40 - 49 let		50 a více let	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
odpovědi kritéria								
zájem o práci s dětmi a mládeží	4	50 %	31	79 %	25	76 %	20	71 %
pracovní doba	3	37 %	3	8 %	5	15 %	3	11 %
učitel v rodině	0	0 %	2	5 %	2	6 %	4	14 %
jiný důvod	1	13 %	3	8 %	1	3 %	1	4 %
celkem	8	100 %	39	100 %	33	100 %	28	100 %

Graf 1.3 - viz str. 62.

Z uvedených dat jsem zjistila, že i z hlediska věku je pro výběr učitelské profese nejdůležitějším kritériem *zájem o práci s dětmi a mládeží*. Toto kritérium je nejdůležitější pro věkovou skupinu 30 - 39 let, následují starší věkové skupiny s nejméně 70% výběrem tohoto kritéria.



Graf 1.3 Důležitost kritérií pro výběr učitelství z hlediska věku respondentek

Jedním z faktorů, které mohou ovlivňovat tuto skutečnost, může být to, že učitelky jsou v tomto věku již matkami, a tak se výchova jejich vlastních dětí prolíná s výchovou žáků a studentů. Stejně tak ve starších věkových skupinách může tento faktor ovlivňovat zájem o práci s dětmi a mládeží - učitelky jsou matkami a nezářídka i babičkami.

Dalším faktorem může být láska k dětem, která vyplývá z ženské podstaty učitelek. Potřeba péče, ochrany a výchovy dětí je ženám dána do vínku a učitelská profese může tuto potřebu žen naplňovat, zvláště pokud nejsou matkami. I v tomto případě hraje věk významnou roli.

U věkové skupiny 20 - 29 let je toto kritérium důležité pro 50 % respondentek. Může to vyplývat ze současného životního stylu, kdy je běžné hodně cestovat, příliš se nevázat na jedno místo, budovat si profesní kariéru, a zejména posunutí věku pro založení rodiny. Ten se posunul blíže 30 letům, a tak i potřeba a zájem o výchovu dětí se v této věkové skupině nemusí projevit jako hlavní kritérium pro výběr učitelské profese. Právě pro tuto věkovou kategorii je velmi významné kritérium *pracovní doby* (37 % respondentek). Ta není pevně stanovena, příprava na vyučování může probíhat mimo prostory školy, pedadodičtí pracovníci mají více dnů dovolené než ostatní zaměstnanci. To vše umožňuje učitelkám do 30 let věku věnovat se většímu množství aktivit, které by při 8hodinové pracovní době nebylo možné uskutečnit.

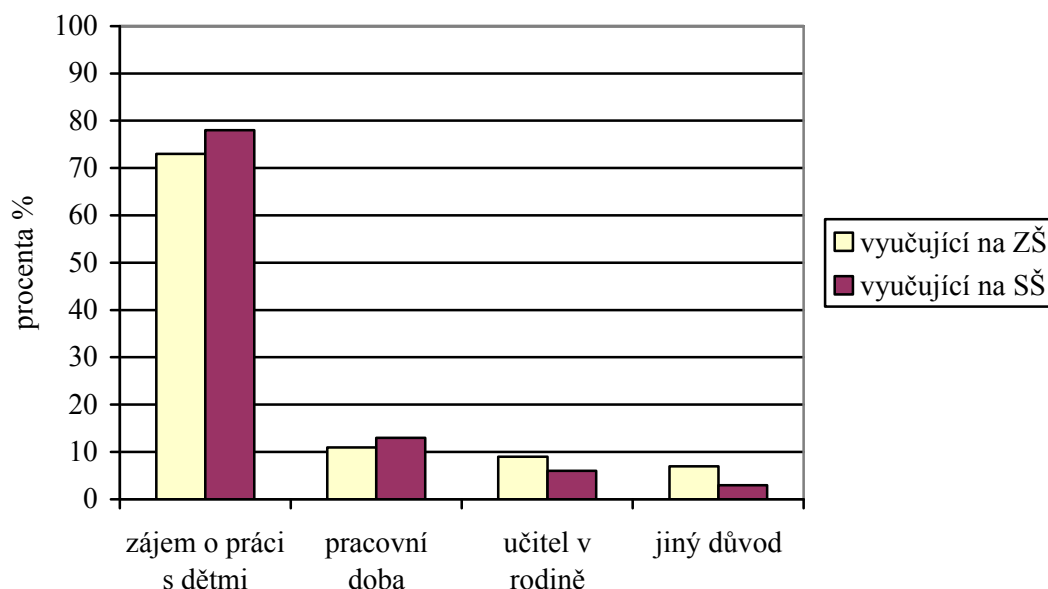
Kritéria důležitá pro výběr učitelské profese z hlediska stupně školy

Nejdůležitějším kritériem pro výběr profese u obou skupin byl *zájem o práci s dětmi a mládeží*: na ZŠ 33 vyučujících (73 %), na SŠ 49 vyučujících (78 %).

Na druhém místě je u obou skupin kritérium *pracovní doba*: na ZŠ 5 vyučujících (11 %), na SŠ 8 vyučujících (13 %). Třetí místo získalo kritérium *učitel v rodině*: na ZŠ 4 vyučující (9 %), na SŠ také 4 vyučující (6 %). Poslední kategorii - *jiný důvod* - uvedly 3 vyučující (7 %) ze ZŠ a 2 vyučující (3 %) ze SŠ.

Tab. 1.4 Důležitost kritérií pro výběr učitelství z hlediska stupně školy

kritéria / odpovědi	základní škola		střední škola	
	počet	podíl v %	počet	podíl v %
zájem o práci s dětmi a mládeží	33	73 %	49	78 %
pracovní doba	5	11 %	8	13 %
někdo z rodiny je učitel	4	9 %	4	6 %
jiný důvod	3	7 %	2	3 %
celkem	45	100 %	63	100 %



Graf 1.4 Důležitost kritérií pro výběr učitelství z hlediska stupně školy

Z uvedených dat jsem zjistila, že mezi důležitostmi jednotlivých kritérií vzhledem ke stupni školy, na které respondentky vyučují, nejsou zásadní rozdíly.

Jako nejdůležitější kritérium pro volbu povolání je i z hlediska stupně školy *zájem o práci s dětmi a mládeží* (průměrně 76 % odpovědí za ZŠ i SŠ).

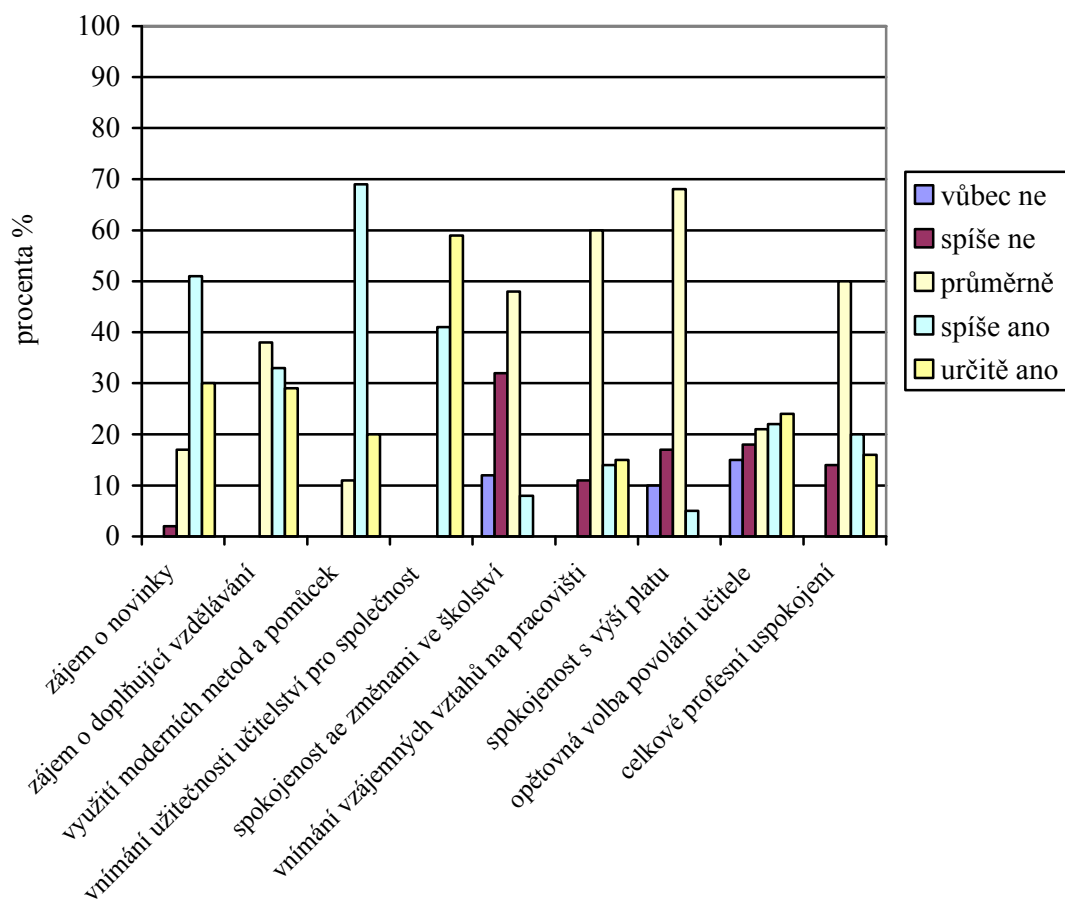
Dále z odpovědí vyplývá, že pro tuto oblast mohu za základní faktory, jež ovlivnily posloupnost důležitosti kritérií, vzít stejné činitele jako při hodnocení důležitosti jednotlivých kritérií vzhledem k věku respondentek - láska k dětem, možnost nepřímého naplnění mateřství a to, že učitelky jsou matkami, příp. babičkami.

2. JAKÁ JE MÍRA PROFESNÍ SPOKOJENOSTI?

Po vyhodnocení škálových otázek, které napomáhají ke zjištění míry profesní spokojenosti, jsem zjistila, že odpověď *průměrně* se vyskytovala ve 35 % (338) odpovědí ve všech sledovaných kategoriích. Pouze ve 4 % (40) se objevila odpověď *vůbec ne*. Tyto negativní odpovědi se vztahovaly k otázkám týkajícím se výše platu a současných změn ve školství. Největší procentuální zastoupení odpovědi *určitě ano* bylo u otázky týkající se míry užitečnosti učitelského povolání pro společnost - 59 %, tj. 64 odpovědí.

Tab. 2.1 Míra profesní spokojenosti

škála	vůbec ne		spíše ne		průměrně		spíše ano		určitě ano	
	1		2		3		4		5	
kritéria / odpovědi	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
zájem o novinky v učitelské oblasti	0	0 %	2	2 %	18	17 %	55	51 %	33	30 %
zájem o doplňující vzdělávání	0	0 %	0	0 %	41	38 %	36	33 %	31	29 %
využití moderních metod a pomůcek při výuce	0	0 %	0	0 %	12	11 %	75	69 %	21	20 %
vnímání užitečnosti učitelského povolání pro společnost	0	0 %	0	0 %	0	0 %	44	41 %	64	59 %
spokojenost se změnami ve školství	13	12 %	35	32 %	52	48 %	8	8 %	0	0 %
vnímání vzájemných vztahů na pracovišti	0	0 %	12	11 %	65	60 %	15	14 %	16	15 %
spokojenost s výší platu	11	10 %	18	17 %	73	68 %	6	5 %	0	0 %
opětovná volba povolání učitele	16	15 %	19	18 %	23	21 %	24	22 %	26	24 %
celkové profesní uspokojení	0	0 %	15	14 %	54	50 %	22	20 %	17	16 %
celkem odpovědi	40	4 %	101	10 %	338	35 %	285	29 %	208	22 %



Graf 2.1 Míra profesní spokojenosti

Z uvedených dat jsem zjistila, že míra profesní spokojenosti respondentek se pohybuje v dimenzích *spíše ano* (29 %) a *určitě ano* (22 %). Znamená to, že 51 % dotazovaných učitelek je vůči svému zaměstnání nastavena pozitivně, je spokojená, a další 1/3 je spokojená průměrně (35 %), tj. 86 % spokojených respondentek. Tato skutečnost koresponduje s přímou otázkou na *celkovou profesní spokojenost* - 86 % respondentek (*spíše ano* - 20 %, *určitě ano* - 16 %, *průměrně* - 50 %).

Faktory, které tuto skutečnost výrazně kladně ovlivnily, se týkaly možnosti osobního rozvoje (zájem o novinky a na to navazující zájem o doplňující vzdělávání, využívání moderních metod a pomůcek) a také vědomí, že učitelská profese je pro fungující společnost užitečná, nezastupitelná (kritérium se pohybovalo v dimenzích *spíše ano* - 41 % a *určitě ano* - 59 %). Užitečnost jakéhokoli povolání je úzce spjata s osobním rozvojem každého pracovníka - pedagoga, který se přestane zajímat o novinky ve svém oboru a ztratí zájem o neustálé sebevzdělávání, nemůže kvalitně

vykonávat své povolání, protože vůči svým kolegům „ztrácí dech“, zaostává a stává se neúčinným.

Skutečnost, že pouze 46 % respondentek (22 % *spíše ano*, 24 % *určitě ano*) uvedlo, že by si opět vybraly učitelství, může být ovlivněna tím, že téměř polovina (44 %) dotazovaných není spokojena se změnami ve školství (12 % *určitě ne*, 32 % *spíše ne*) a čtvrtina (27 %) není spokojena s výší platu (10 % *určitě ne*, 17 % *spíše ne*). Neustálé změny v koncepci školství, v předpisech a požadavcích kladou na pedagogy značné nároky, které v kombinaci s problémovým lidským faktorem (žáci, studenti, kolegové, nadřízení) a nedostatečným finančním ohodnocením mohou vést až k profesnímu vyhoření. A tato skutečnost (často prožívaná v praxi) může být příčinou toho, že 54 % současných učitelek by si za své povolání učitelství opět nevybralo.

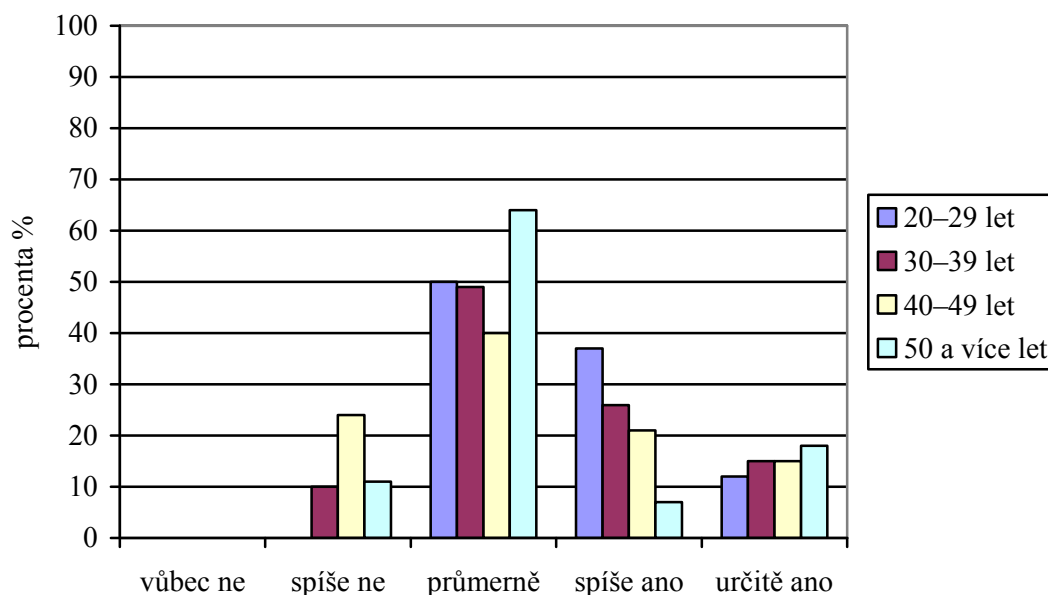
Míra profesní spokojenosti z hlediska věku

V níže uvedené tabulce a grafu je zaznamenán počet odpovědí na konkrétní otázku: *Jak vnímáte své celkové profesní uspokojení?*

Nejčastěji je ve všech věkových skupinách míra profesní spokojenosti vnímána *průměrně* (rozmezí 40 - 64 %). Skupina 40 - 49 let vnímá ze 24 % míru profesní spokojenost v dimenzi *spíše ne* (spíše neuspokojivá). V dimenzi *spíše ano* (spíše uspokojivá) vnímá míru profesní spokojenosti 37 % respondentek ze skupiny 20 - 29 let. Jako zcela uspokojivou (*určitě ano*) vnímá míru profesní spokojenosti 18 % respondentek ze skupiny 50 a více let.

Tab. 2.2 Míra profesní spokojenosti z hlediska věku

věk	věk 20 - 29		věk 30 - 39		věk 40 - 49		věk 50 a více	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
vůbec ne	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
spíše ne	0	0 %	4	10 %	8	24 %	3	11 %
průměrně	4	50 %	19	49 %	13	40 %	18	64 %
spíše ano	3	37 %	10	26 %	7	21 %	2	7 %
určitě ano	1	12 %	6	15 %	5	15 %	5	18 %
celkem	8	100 %	39	100 %	33	100 %	28	100 %



Graf 2.2 Míra profesní spokojenosti z hlediska věku

Z uvedených dat jsem zjistila, že nejčastější odpovědi na vnímání míry profesní spokojenosti z hlediska věku (v rámci šetření) je *průměrně* (50 % - 49 % - 40 % - 64 % odpovědí). Přesto v této dimenzi *průměrně* vystupuje nad ostatní věková skupina 50 a více let, kdy je takto spokojeno 64 % respondentek.

Faktorem, který tuto skutečnost může ovlivňovat, může být nedostatečné finanční ohodnocení vzhledem k profesní zdatnosti, profesní vyčerpání a únava vzhledem k délce praxe.

Dalším faktorem může být fakt, že učitelky v tomto věku už před sebou nemusí mít velké profesní cíle, kterých by chtěly dosáhnout a mohou vnímat realitu povolání nikoli jako výzvu k novátorským činům, ale jako prostředek přežití, než dosáhnou penze. A takovýto postoj může vést k průměrnosti.

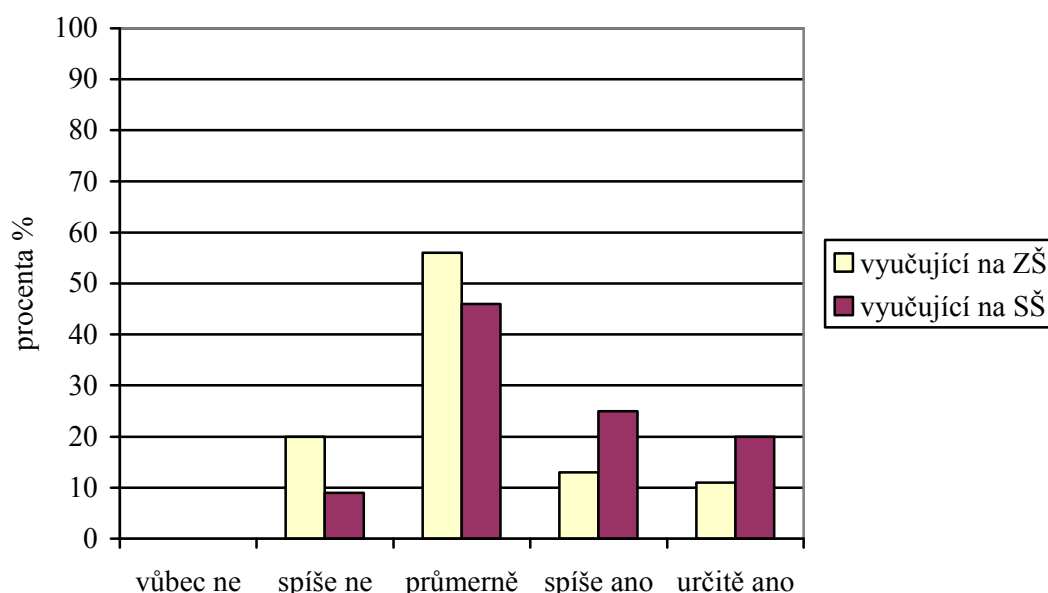
Míra profesní spokojenosti z hlediska stupně školy

V níže uvedené tabulce a grafu je zaznamenán počet odpovědí na konkrétní otázku: *Jak vnímáte své celkové profesní uspokojení?*

Stejně jako je vnímání míry profesní spokojenosti *průměrně* z hlediska věku, je vnímána i z hlediska stupně školy, na kterých respondentky pracují - 56 % učitelky ZŠ, 46 % učitelky SŠ. Spíše nespokojených (*spíše ne*) je 20 % respondentek ze ZŠ. Naopak na SŠ je 55 % respondentek spokojeno (25 % *spíše ano*, 20 % *určitě ano*).

Tab. 2.3 Míra profesní spokojenosti z hlediska stupně školy

stupeň školy	vyučující na ZŠ		vyučující na SŠ	
	počet	%	počet	%
vůbec ne	0	0 %	0	0 %
spíše ne	9	20 %	6	9 %
průměrně	25	56 %	29	46 %
spíše ano	6	13 %	16	25 %
určitě ano	5	11 %	12	20 %
celkem	45	100 %	63	100 %



Graf 2.3 Míra profesní spokojenosti z hlediska stupně školy

Z uvedených dat jsem zjistila, že s povoláním učitelky jsou mnohem více spokojeny respondenty vyučující na SŠ - více jak 90 % (46 % *průměrně*, 45 % *spíše ano/určitě ano*). Pouze 9 % z nich vnímá svou profesní spokojenost jako spíše neuspokojivou (*spíše ne*).

Faktorem pro tuto skutečnost může být to, že na střední školy se studenti hlásí - ve většině případů - dobrovolně, sami se rozhodují, na kterou školu chtějí jít a jaký obor studovat. Jsou tedy sami vnitřně motivováni k úspěšnému studiu, k tomu, aby využili všech možností, které daná škola nabízí, k tomu, aby dosahovali co nejlepších výsledků. A tato pozitivní motivace musí zákonitě ovlivnit i vyučující. Vidí, že jejich

úsilí přináší očekávané výsledky - studenti mají dobré výsledky, aniž by je k tomu museli nějakým způsobem nutit, spolupráce mezi vyučujícími a studenty může být na partnerské úrovni, protože oba vědí, co se od nich očekává. A s tím vším jde ruku v ruce spokojenost na obou stranách - tedy i profesní spokojenost vyučujících.

Opětovná volba učitelského povolání z hlediska věku

Učitelské povolání by si *určitě ano* znovu zvolilo 50 % respondentek v kategorii 20 - 29 let a *spíše ano* 37 %. V kategorii 30 - 39 let by si učitelství *určitě ano* znova zvolila cca 1/4 respondentek (23 %) a 28 % *spíše ano*. V kategorii 40 - 49 let by si povolání učitele znova zvolila 1/3 respondentek (*určitě ano* - 31 %) a 1/4 by si je znova zvolila *spíše ano*.

V kategorii 50 a více let by si v dimenzi *spíše ne* 39 % respondentek toto povolání znovu nezvolilo, v dimenzi *vůbec ne* by si ho nezvolilo 14 %.

Tab. 2.4 Opětovná volba povolání učitele z hlediska věku

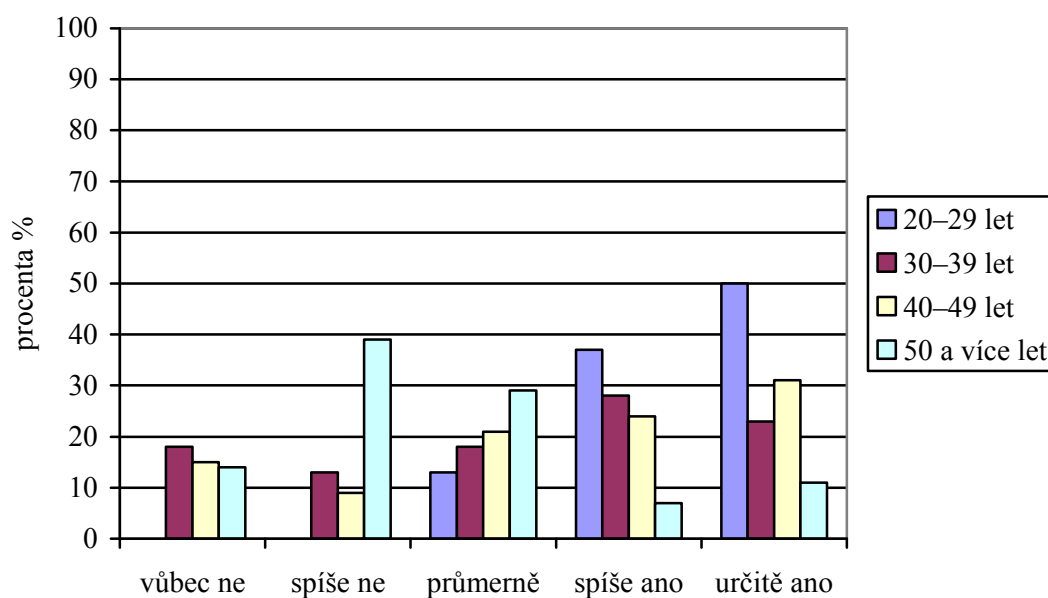
věk	věk 20 - 29		věk 30 - 39		věk 40 - 49		věk 50 a více	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
vůbec ne	0	0 %	7	18 %	5	15 %	4	14 %
spíše ne	0	0 %	5	13 %	3	9 %	11	39 %
průměrně	1	13 %	7	18 %	7	21 %	8	29 %
spíše ano	3	37 %	11	28 %	8	24 %	2	7 %
určitě ano	4	50 %	9	23 %	10	31 %	3	11 %
celkem	8	100 %	39	100 %	33	100 %	28	100 %

Graf 2.4 - viz str. 71.

Z uvedených dat jsem zjistila, že znova by si učitelské povolání zvolilo průměrně 65 % učitelek ve věkových kategoriích 20 - 49 let (*spíše ano* - průměrně 30 % ve všech kategoriích, *určitě ano* - průměrně 35 % ve všech kategoriích). Z věkové kategorie 50 a více let by si učitelství znova vybrala pouze necelá 1/5 respondentek (*spíše ano* - 7 %, *určitě ano* - 11 %) a 53 % respondentek by si toto povolání znova nezvolilo.

Ovlivňujícím faktorem této skutečnosti může být to, že v průběhu posledních 10 - 15 let došlo ke změnám v systému školské výuky, v organizaci vyučovací hodiny, v používaných metodách a pomůckách apod. Tyto změny, možnost alternativních postupů a způsobů výuky může vyhovovat mladším generacím vyučujících (věkové kategorie 20 až 49 let), protože je „nesešněrovává“ do přesně vymezených mantinelů, ale dává jim možnost přizpůsobovat vyučování aktuálním potřebám, příp. přáním žáků a společnosti. S touto skutečností souvisí i fakt, že ve školách se používají *Rámcové vzdělávací plány*, které určují pouze rámeček vědomostí, které žáci musejí znát, aniž by určovaly konkrétní metody, prostředí a pomůcky, prostřednictvím kterých bude stanoveného cíle dosaženo.

Učitelky, které „vstoupily“ do tohoto procesu již jako zkušené a zvyklé používat své zavedené vyučovací metody a pomůcky (věková kategorie 50 a více let), se mohou s těmito „moderními“ aspekty vyučování hůře vyrovnávat, může být pro ně náročné akceptovat ve vyučovací hodině žáka se zdravotním postižením a nutnost přizpůsobit průběh vyučování jeho potřebám a také nutnost spolupracovat s jeho asistentem apod. V tomto případě jsou zkušenosti a ověřené postupy spíše na překážku než k užítku.



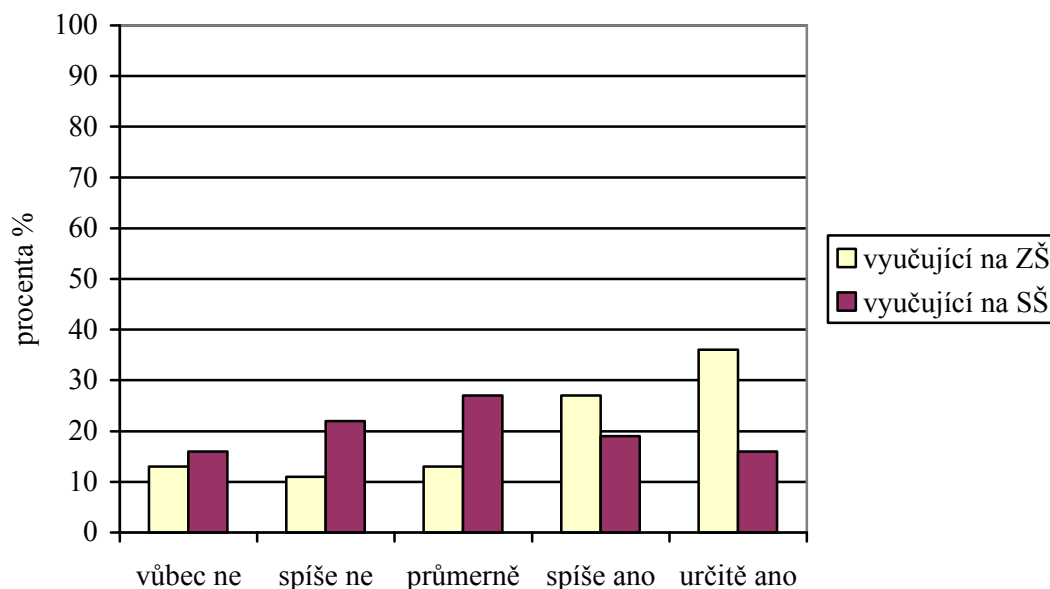
Graf 2.4 Opětovná volba povolání učitele z hlediska věku

Opětovná volba učitelského povolání z hlediska stupně školy

Učitelské povolání by si znova zvolila většina vyučujících na ZŠ: *určitě ano* - 36 %, *spíše ano* - 27 % odpovědí. Zcela jinak odpovídaly respondentky ze SŠ, kde 16 % by si povolání učitele určitě znova ne zvolilo (*vůbec ne*) a 22 % *spíše ne*.

Tab. 2.5 Opětovná volba povolání učitele z hlediska stupně školy

odpovědi	vyučující na ZŠ		vyučující na SŠ	
	počet	%	počet	%
vůbec ne	6	13 %	10	16 %
spíše ne	5	11 %	14	22 %
průměrně	6	13 %	17	27 %
spíše ano	12	27 %	12	19 %
určitě ano	16	36 %	10	16 %
celkem	45	100 %	63	100 %



Graf 2.5 Opětovná volba povolání učitele z hlediska stupně školy

Z uvedených dat jsem zjistila, že typ školy hraje při rozhodování, zda znova zvolit jako povolání učitelství, zásadní roli. Z dotazovaných respondentek, které

vyučují na základní škole, by si 63 % učitelství znova vybraly. Vyučující na střední škole by si jen z 35 % znova vybraly toto povolání a 38% z nich by si je nevybrala (*vůbec ne* - 16 %, *spíše ne* - 22 %).

Tato skutečnost může být ovlivněna různými faktory. Pozitivními faktory může být výrazné vědomí užitečnosti učitelství (celkově 100 % v dimenzích *spíše ano/určitě ano*, viz *Tab. 2.1 Míra profesní spokojenosti*), zejména v mladším školním věku, kdy je možné silné formování osobnosti žáka, kdy mohou být výsledky a pokroky jasně viditelné, kdy je z pohledu dítěte pan učitel vzorem a paní učitelka součástí rodiny.

Jedním z faktorů, které negativně ovlivňují rozhodnutí středoškolských učitelů, může být klesající kázeň žáků, která se s jejich vyšším věkem zhoršuje. Tento fakt potvrzují výsledky hodnocení *Negativ z hlediska délky praxe a stupně školy* Situace může být způsobena chybami v rodinné výchově (nedostatek respektu, absence podpory učitele a podkopávání jeho autority ze strany rodičů, podpora egocentrismu, nedostatek času na děti apod.), zvyšujícím se počtem sociálně-patologických jevů na středních školách (užívání drog, šikana, záškoláctví apod.), negativním vlivem médií (špatné výchovné vzory, násilí, málo pozitivních informací apod.) atd.

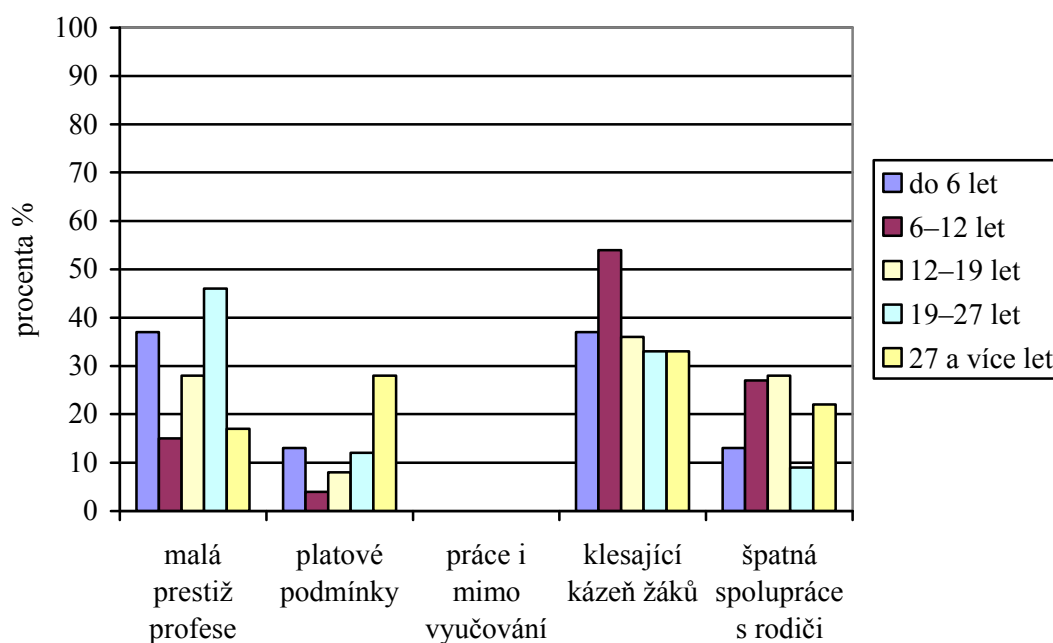
Negativa učitelské profese z hlediska délky praxe

Z hlediska délky praxe 0 - 6 let a 19 - 27 let jsou významnými negativy *malá prestiž profese* (shodně 37 % odpovědí) a *klesající kázeň žáků* (46 % a 33 %). Učitelky s délkou praxe 6 - 12 let vidí jako největším negativa *klesající kázeň žáků* (54 %) a *špatná spolupráce s rodiči* (27 %). Pro vyučující s délkou praxe 12 - 19 let jsou významnými negativy *klesající kázeň žáků* (38 %) a shodně *malá prestiž profese* a *špatná spolupráce s rodiči* (28 %). Z hlediska délky praxe 27 a více let jsou významná negativa *klesající kázeň žáků* (33 %) a *platové podmínky* (28 %).

Tab. 2.6 Negativa z hlediska délky praxe

praxe	do 6 let		6 - 12 let		12 - 19 let		19 - 27 let		27 let a více	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
malá prestiž profese	3	37 %	5	15 %	7	28 %	11	46 %	3	17 %
platové podmínky	1	13 %	1	4 %	2	8 %	3	12 %	5	28 %

praxe	do 6 let		6 - 12 let		12 - 19 let		19 - 27 let		27 let a více	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
práce i mimo vyučování	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
klesající kázeň žáků	3	37 %	18	54 %	9	36 %	8	33 %	6	33 %
špatná spolupráce s rodiči	1	13 %	9	27 %	7	28 %	2	9 %	4	22 %
celkem	8	100 %	33	100 %	25	100 %	24	100 %	18	100 %



Graf 2.6 Negativa z hlediska délky praxe

Z uvedených dat jsem zjistila, že nejčastěji uváděnými negativy napříč délkami praxe je *malá prestiž profese* (průměrně 29 % odpovědí), *klesající kázeň žáků* (průměrně 39 % odpovědí) a *špatná spolupráce s rodiči* (průměrně 20 % odpovědí).

Faktory ovlivňujícími *klesající kázeň žáků* (nejméně 33 %, nejvíce 54 % odpovědí) mohou být chyby rodinné výchovy, zvyšující se počet sociálně-patologických jevů, negativní vliv médií apod.

Dalším společným negativním aspektem je *malá prestiž profese* (praxe do 6 let - 37 %, praxe 19 - 27 let - 46 % odpovědí). Důvodem pro tuto skutečnost může být fakt,

že u kratší praxe může jít o zklamání a u delší o jakousi rezignaci, že by se situace ve školství mohla změnit (např. nízké platy, kauzy o školách probírané v médiích apod.).

Třetím významným negativem je *špatná spolupráce s rodiči*. Objevuje se hlavně v kategoriích 6 - 12 let praxe (27 %), 12 - 19 let praxe (28 %), 27 a více let praxe (22 %). Faktorem pro tuto skutečnost může být např. to, že učitelky chtějí využívat moderní metody a postupy své práce (kratší délka praxe) nebo naopak nechtějí nic měnit a chtějí pokračovat ve svých osvědčených, ale už zastaralých postupech (delší praxe) a rodiče nesouhlasí ani s jedním postojem.

Negativa učitelké profese z hlediska stupně školy

Z hlediska stupně školy jsou pro učitelky ZŠ významná tato negativa: *klesající kázeň žáků* (33 % odpovědí), *špatná spolupráce s rodiči* (27 %) a *malá prestiž profese* (22 %). Pro učitelky SŠ jsou významnými negativy: *klesající kázeň žáků* (46 % odpovědí) a *malá prestiž profese* (30 %). Ostatní dimenze jsou pod 20 % odpovědí.

Tab. 2.7 Negativa z hlediska stupně školy

stupeň školy	vyučující na ZŠ		vyučující na SŠ	
	počet	%	počet	%
malá prestiž profese	10	22 %	19	30 %
platové podmínky	8	18 %	4	6 %
práce i mimo vyučování	0	0 %	0	0 %
klesající kázeň žáků	15	33 %	29	46 %
špatná spolupráce s rodiči	12	27 %	11	18 %
cellkem	45	100 %	63	100 %

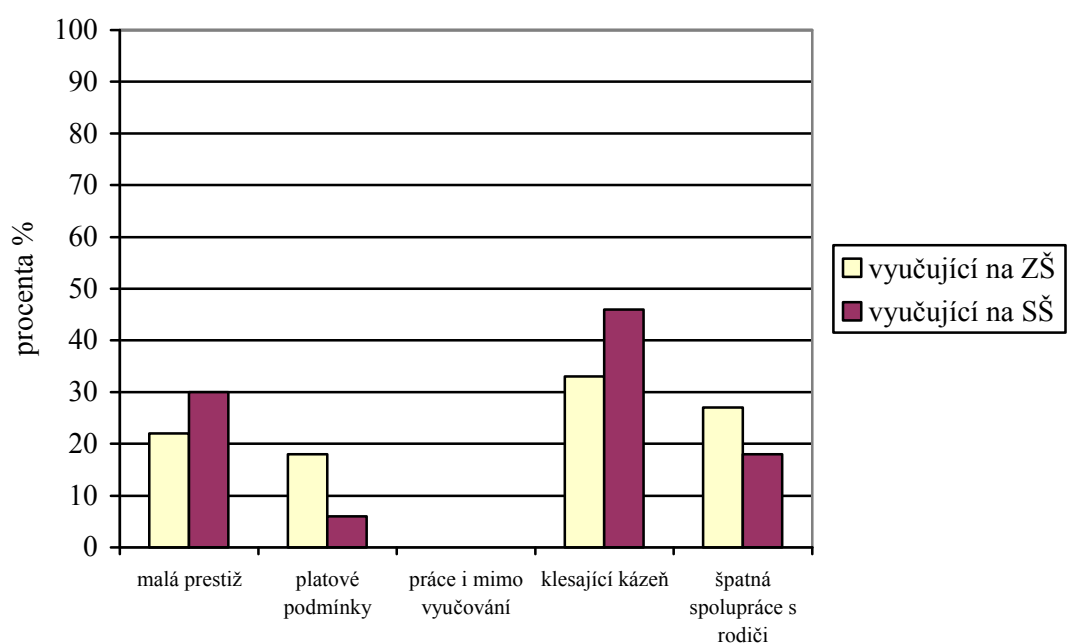
Graf 2.7 - viz str. 76.

Z uvedených dat jsem zjistila, že i z hlediska stupně školy jsou významnými společnými negativy *klesající kázeň žáků* (průměrně 40 % odpovědí) a *malá prestiž profese* (průměrně 26 % odpovědí).

Faktory, které ovlivňují *kázeň* na ZŠ a SŠ, mohou být chyby v rodinné výchově, negativní vliv médií a u studentů SŠ i zvyšující se počet sociálně-patologických jevů.

Důležitost tohoto faktoru také koresponduje s výsledky tabulky *Opětovná volba učitelského povolání z hlediska stupně školy*, kde se problematika snižující se kázně žáků objevuje jako jeden z významných jevů, který negativně ovlivňuje opětovnou volbu učitelského povolání.

Faktory, které ovlivňují *malou prestiž profese*, mohou být např. nedostatečné finanční ohodnocení, medializované kauzy o školách, neustálé změny v resortu školství apod.



Graf 2.7 Negativa z hlediska stupně školy

3. JAK JE VNÍMÁNA PRESTIŽ UČITELSKÉHO POVOLÁNÍ?

Míra vnímání prestiže učitelského povolání z hlediska věku respondentek

V současné době se přikládá mnoho důležitosti sociální stratifikaci čili rozvrstvení společnosti, což je označováno jako prestiž. Prestiž je definována jako váženost, jíž se lidé ve společnosti těší, a je jedním z předpokladů úcty, kterou si navzájem prokazují.

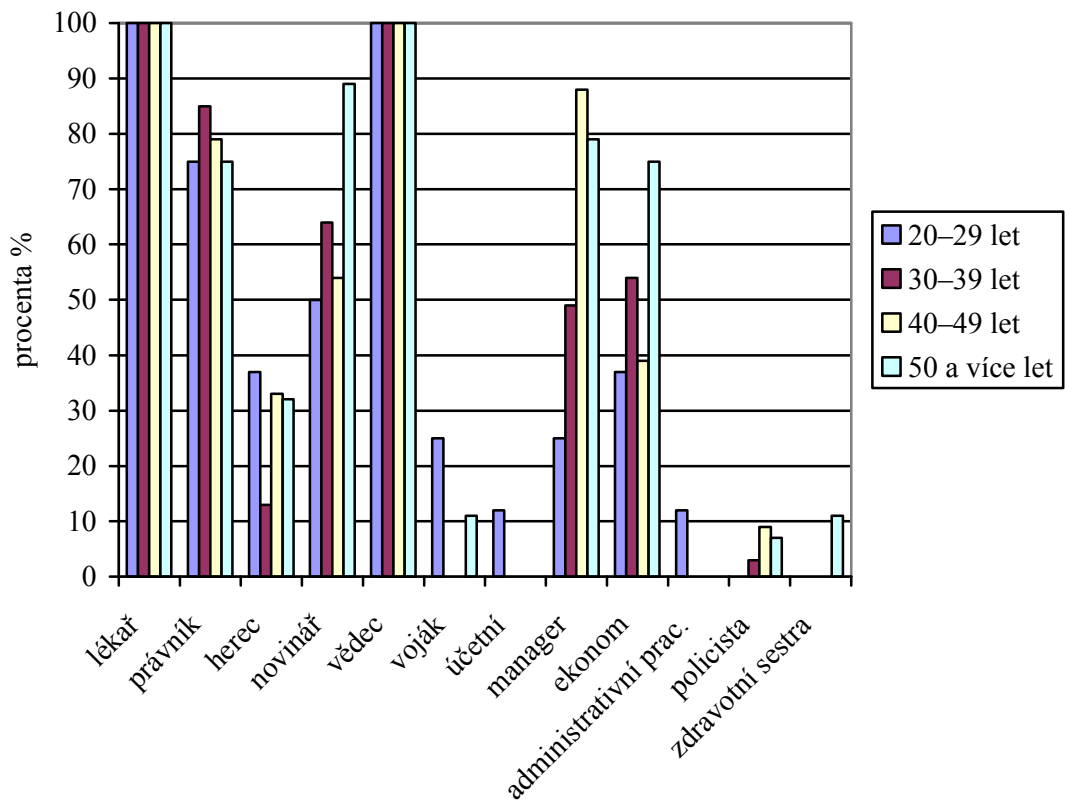
V dotazníku bylo na výběr z 12 různých povolání. Respondentky měly za úkol vybrat všechna povolání, která považují za prestižnější než je povolání učitele.

U horní hranice prestižnosti jiných povolání vůči učitelství je jednoznačně lékař a vědec (průměrně 100 % respondentek).

U dolní hranice povolání, která jsou prestižnější než učitelství, jsou povolání účetního, administrativního pracovníka a zdravotní sestry, která vybrala v průměru 3 % respondentek.

Tab. 3.1 Míra vnímání prestiže jiných povolání z hlediska věku

věk	věk 20 - 29		věk 30 - 39		věk 40 - 49		věk 50 a více	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
odpovědi povolání								
lékař	8	100 %	39	100 %	33	100 %	28	100 %
právník	6	75 %	33	85 %	26	79 %	21	75 %
herec	3	37 %	5	13 %	11	33 %	9	32 %
novinář	4	50 %	25	64 %	18	54 %	25	89 %
vědec	8	100 %	39	100 %	33	100 %	28	100 %
voják	2	25 %	0	0 %	0	0 %	3	11 %
účetní	1	12 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
manager	2	25 %	19	49 %	29	88 %	22	79 %
ekonom	3	37 %	21	54 %	13	39 %	21	75 %
admin. prac.	1	12 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
policista	0	0 %	1	3 %	3	9 %	2	7 %
zdrav. sestra	0	0 %	0	0 %	0	0 %	3	11 %



Graf 3.1 Míra vnímání prestiže jiných povolání z hlediska věku

Podle průzkumu *Centra pro výzkum veřejného mínění (CVVM)* z června 2011 je žebříček prestiže povolání následující (Prestiž povolání, 2011):

1. místo - lékař (průměrně 89 bodů z 99),
2. místo - vědec (průměrně 75 bodů z 99),
3. místo - zdravotní sestra (průměrně 74 bodů z 99),
4. místo - učitel na vysoké škole (průměrně 72 bodů z 99),
5. místo - učitel na základní škole (průměrně 70 bodů z 99),
- ...
10. místo - účetní (průměrně 54 bodů z 99),
11. místo - policista (průměrně 54 bodů z 99),
- ...
13. místo - manager (průměrně 53 bodů z 99),
- ...
17. místo - voják z povolání (průměrně 48 bodů z 99),
- ...
20. místo - novinář (průměrně 46 bodů z 99).

Podle odpovědí respondentek uvedených v dotazníku je možné sestavit tento žebříček povolání prestižnějších než učitelství:

1. místo - lékař a vědec (průměrně 100 % odpovědí),
2. místo - právník (průměrně 79 % odpovědí),
3. místo - novinář (průměrně 64 % odpovědí),
4. místo - manager (průměrně 60 % odpovědí),
5. místo - ekonom (průměrně 50 % odpovědí),
6. - 12. místo - herec, voják, policista, účetní/admin. pracovník/zdravotní sestra (průměrně méně než 30 % odpovědí).

Z uvedených dat jsem zjistila, že samy respondentky považují své povolání za méně prestižnější, než uvádí data CVVM.

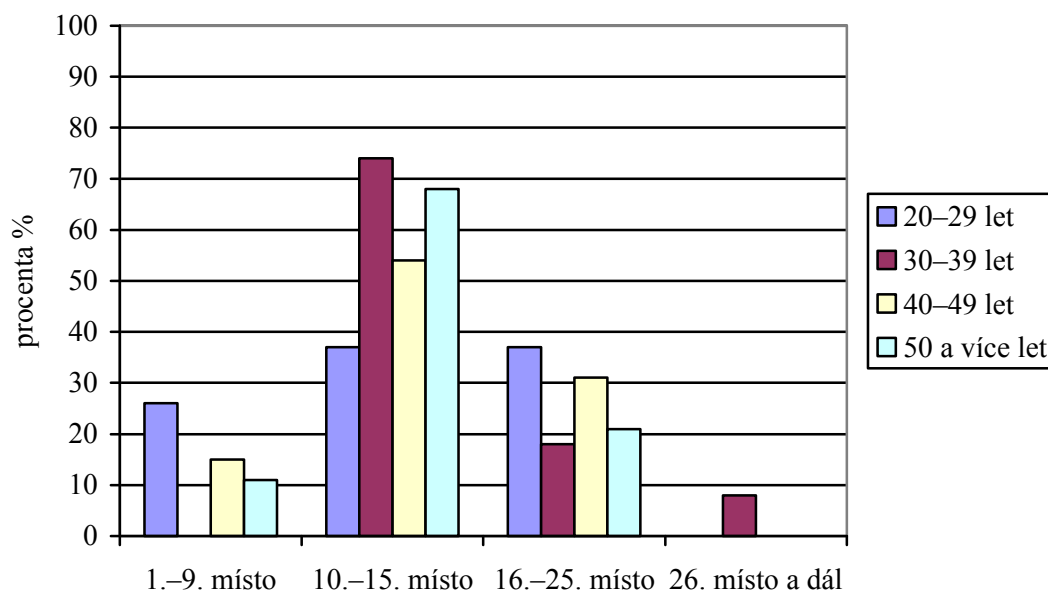
Postavení učitelského povolání na žebříčku prestiže u veřejnosti z hlediska věku

Učitelská profese je českou veřejností hodnocena jako vysoce prestižní, tedy vážená. Na žebříčku prestiže je v současnosti umístěna na 5. místě za lékařem, vědcem, zdravotní sestrou a vysokoškolským učitelem.

Samotné respondentky však toto povolání za vysoce prestižní nepovažují. Většina z nich napříč věkovými kategoriemi se domnívá, že veřejnost by učitelství umístila na 10. - 15. místo žebříčku prestiže (průměrně 58 % odpovědí). Čtvrtina ostatních se domnívá, že toto povolání veřejnost řadí až na 16. - 25. místo (průměrně 27 % odpovědí).

Tab. 3.2 Postavení učitelství na žebříčku prestiže u veřejnosti z hlediska věku

věk	věk 20 - 29		věk 30 - 39		věk 40 - 49		věk 50 a více	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
1. - 9. místo	2	26 %	0	0 %	5	15 %	3	11 %
10. - 15. místo	3	37 %	29	74 %	18	54 %	19	68 %
16. - 25. místo	3	37 %	7	18 %	10	31 %	6	21 %
26. místo a dál	0	0 %	3	8 %	0	0 %	0	0 %
celkem	8	100 %	39	100 %	33	100 %	28	100 %



Graf 3.2 Postavení učitelství na žebříčku prestiže u veřejnosti z hlediska věku

Z uvedených dat jsem zjistila, že nad 50 % respondentek se domnívá, že učitelství je veřejností zařazeno v dimenzi *10. - 15. místo* u věkových skupin 30 - 50 a více let. Věková skupina 20 - 29 let se domnívá, že veřejnost zařazuje učitelství do dimenzí *10. - 15. místa* a *16. - 25. místa* (shodně 37 %).

Faktory, které mohly ovlivnit tuto skutečnost, mohou být klesající kázeň žáků, špatná spolupráce s rodiči, platové podmínky a také negativní kauzy týkající se škol prezentované médií. Tyto aspekty mohou způsobovat, že respondentky samotné (jako přímé účastnice edukačního procesu) je mohou vnímat jako faktory poškozující a snižující prestiž profese, které navíc způsobují to, že veřejnost v očích respondentek učitelství vnímá jako málo prestižní.

Postavení učitelského povolání na žebříčku prestiže u veřejnosti z hlediska stupně školy

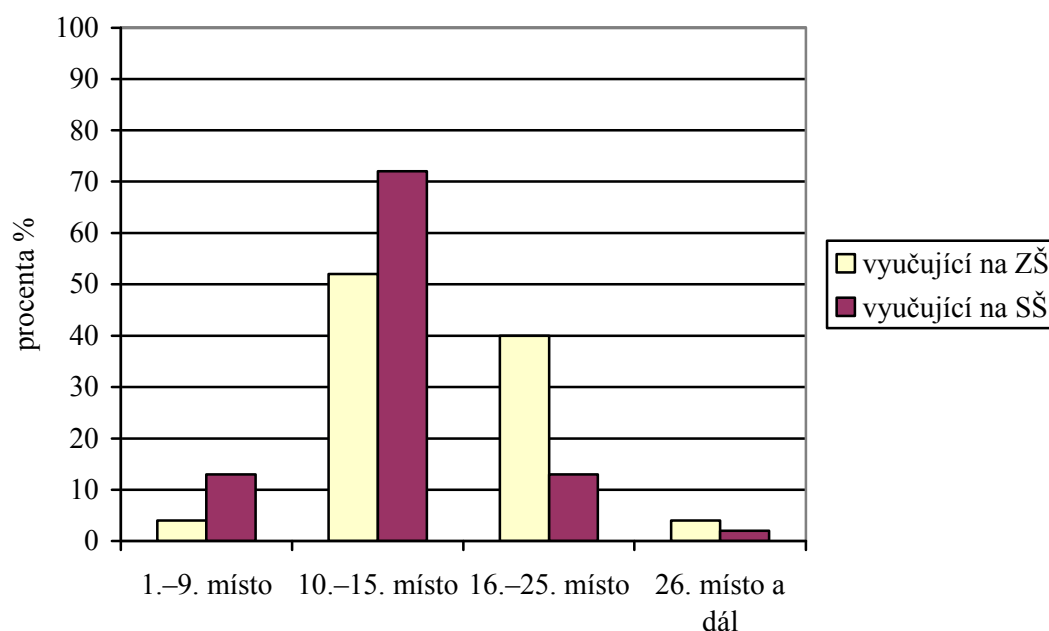
Z hlediska stupně školy je učitelství umístěno nadpoloviční většinou odpovědí v obou kategoriích (ZŠ/SŠ) taktéž v dimenzi *10. - 15. místa*.

Tab. 3.3 - viz str. 81.

Graf 3.3 - viz str. 81.

Tab. 3.3 Postavení učitelství na žebříčku prestiže u veřejnosti z hlediska stupně školy

typ školy	základní škola		střední škola	
	počet	%	počet	%
1. - 9. místo	2	4 %	8	13 %
10. - 15. místo	23	52 %	46	72 %
16. - 25. místo	18	40 %	8	13 %
26. místo a dál	2	4 %	1	2 %
celkem	45	100 %	63	100 %



Graf 3.3 Postavení učitelství na žebříčku prestiže u veřejnosti z hlediska stupně školy

Z uvedených dat jsem zjistila, že jako lépe umístěné v očích veřejnosti vnímají učitelství respondentky na SŠ - 72 % v dimenzi 10. - 15. místa. Učitelky ZŠ řadí své povolání z pohledu veřejnosti z 52 % do stejné dimenze (10. - 15. místa) jako učitelky středoškolské, ale zároveň 40 % ostatních vyučujících na ZŠ učitelství z pohledu veřejnost řadí do dimenze 16. - 25. místo.

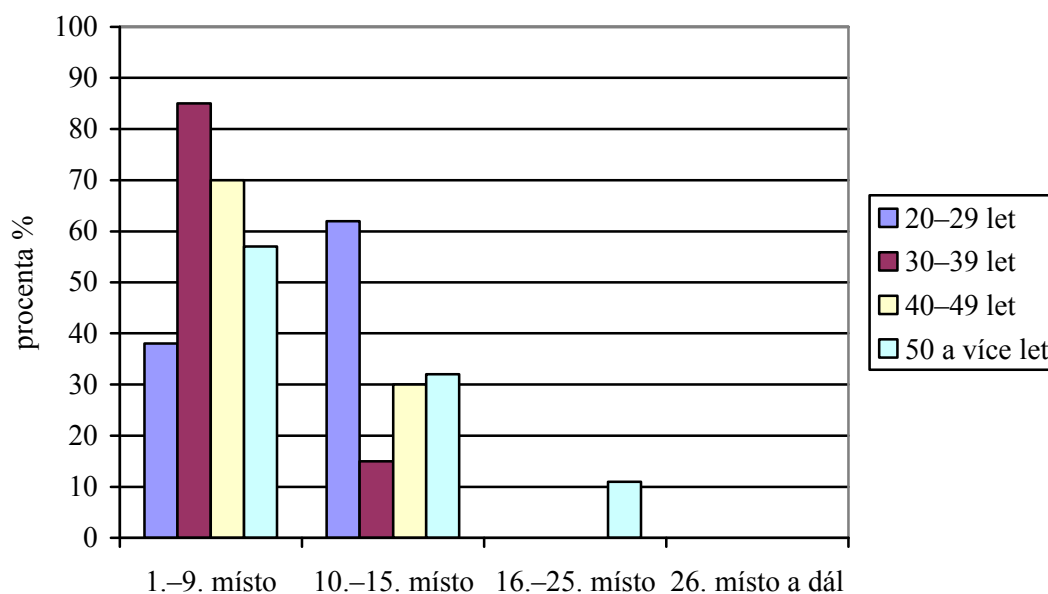
Tato skutečnost může být ovlivněna stejnými faktory jako v případě hodnocení prestiže z hlediska věku (viz Tab. 3.2 Postavení učitelství hlediska věku).

Postavení učitelského povolání na žebříčku prestiže podle respondentek z hlediska věku

Učitelská profese je českou veřejností hodnocena jako vysoce prestižní a vážená. Všechny respondentky však toto povolání za vysoce prestižní nepovažují. Téměř 1/3 respondentek by své povolání zařadila na 10. - 15. místo v žebříčku prestiže povolání a 3 % z celkového počtu dotázaných by je zařadila dokonce na 16. - 25. místo.

Tab. 3.4 Postavení učitelství na žebříčku prestiže podle respondentek z hlediska věku

umístění / odpovědi	věk 20 - 29		věk 30 - 39		věk 40 - 49		věk 50 a více	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
1. - 9. místo	3	38 %	33	85 %	23	70 %	16	57 %
10. - 15. místo	5	62 %	6	15 %	10	30 %	9	32 %
16. - 25. místo	0	0 %	0	0 %	0	0 %	3	11 %
26. místo a dál	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
celkem	8	100 %	39	100 %	33	100 %	28	100 %



Graf 3.4 Postavení učitelství na žebříčku prestiže podle respondentek z hlediska věku

Z uvedených dat jsem zjistila, že z hlediska věku nejlépe učitelství hodnotí respondentky ve věkových kategoriích 30 - 39 let a 40 - 49 let: průměrně 78 %

odpovědí v dimenzi 1. - 9. místa (85 % a 70 %). Nad hodnotu 50 % respondentek, které učitelství řadí do stejné dimenze, se dostala ještě věková skupina 50 a více let.

Do dimenze 10. - 15. místa zařadilo učitelské povolání na žebříčku prestiže 62 % respondentek ve věku 20 - 29 let.

Faktorem, který takto ovlivnit skutečnost, mohou být fakty, že učitelky do 29 let vidí učitelství jako málo dravé, málo průbojné a málo rozpínavé ve srovnání s některými jinými druhy povolání, a rovněž to, že nástupní platy učitelů jsou ve srovnání s povoláním lékaře nebo manažera nízké. Podle nich může být měřítkem prestiže právě výše platu.

Postavení učitelského povolání na žebříčku prestiže podle respondentek

z hlediska stupně školy

Z hlediska stupně školy je učitelství za více prestižní považováno vyučujícími na střední škole - více jak 3/4 respondentek je řadí do dimenze 1. - 9. místa.

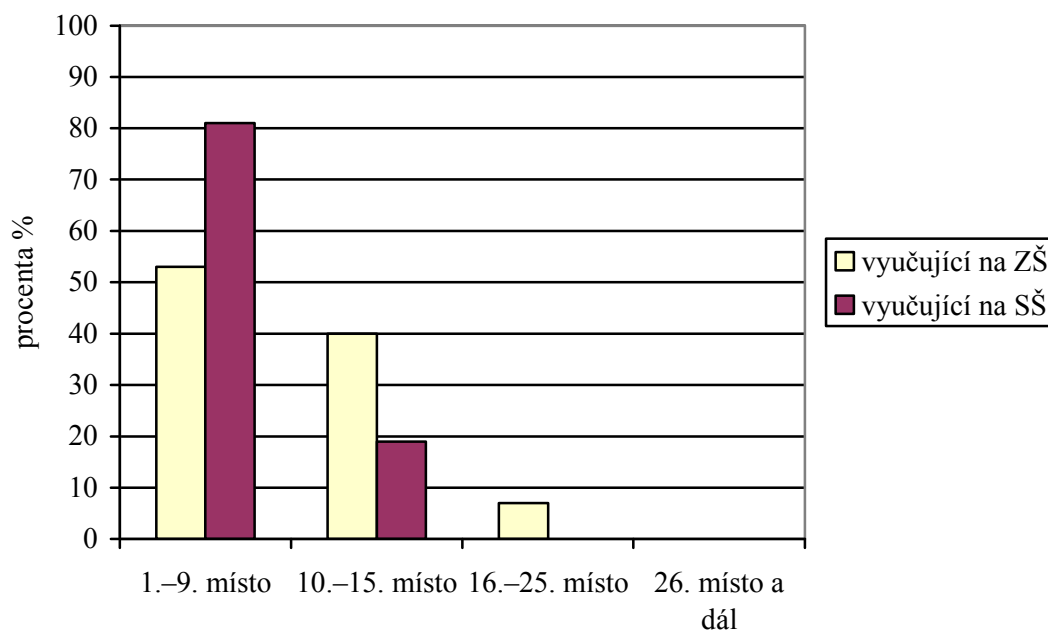
Polovina vyučujících na základní škole své učitelské povolání rovněž umístila v dimenzi 1. - 9. místa.

Tab. 3.5 Postavení učitelství na žebříčku prestiže podle respondentek

z hlediska stupně školy

typ školy	základní škola		střední škola	
	počet	%	počet	%
umístění / odpovědi				
1. - 9. místo	24	53 %	51	81 %
10. - 15. místo	18	40 %	12	19 %
16. - 25. místo	3	7 %	0	0 %
26. místo a dál	0	0 %	0	0 %
celkem	45	100 %	63	100 %

Graf 3.5 - viz str. 84.



Graf. 3.5 Postavení učitelství na žebříčku prestiže podle respondentek z hlediska stupně školy

Z uvedených dat jsem zjistila, že středoškolské učitelky svému povolání věří mnohem více a z 81 % je zařazují na *1. - 9. místo* v žebříčku prestiže povolání. Pouze 19 % ostatních respondentek ze SŠ je řadí do dimenze *10. - 15. místo*. Vyučující na ZŠ pouze z poloviny (53 %) považují za tak prestižní, že je umístily do dimenze *1. - 9. místa*. Zbylých 40 % učitelek ZŠ považuje učitelství za méně prestižní a umístily je do dimenze *10. - 15. místa*. Lze tedy konstatovat, že více jak 50 % respondentek v obou stupních škol považuje povolání učitele za prestižní a řadí je do dimenze *1. - 9. místa*.

Faktorem, který ovlivnil takto skutečnost, může být to, že vyučující na obou stupních škol vnímají učitelství jako vysoce společensky prospěšné a nezastupitelné, a tedy prestižní. Tento fakt potvrzuje kritérium *vnímání užitečnosti učitelského povolání pro společnost* v Tab. 2.1 *Míra profesní spokojenosti*, kde se jeho hodnoty pohybovaly v dimenzích *spíše ano* - 41 % a *určitě ano* - 59 %; viz str. 65).

6.4 ZÁVĚRY VÝZKUMU

1. Jaké důvody vedou k volbě učitelského povolání?

Jako nejvýznamnější důvod pro volbu učitelského povolání je jak z hlediska věku, tak z hlediska stupně školy *zájem o práci s dětmi a mládeží*. Z hlediska věku je vybralo minimálně 50 % respondentek ve věku do 29 let a více jak 70 % respondentek starších 30 let. Z hlediska stupně školy je vybralo 73 % respondentek ze ZŠ a 78 % respondentek ze SŠ.

Práce s dětmi je jednou z hlavních charakteristik učitelské profese, proto bylo možné předpokládat, že toto kritérium bude voleno nejčastěji. Šetřením se uvedený předpoklad potvrdil. Faktory, které tuto skutečnost ovlivňují, mohou být:

- učitelky jsou matkami nebo babičkami a výchova žáků (studentů) se prolíná s výchovou vlastních dětí nebo vnoučat,
- láska k dětem, potřeba péče, ochrany a výchovy dětí, která vyplývá z ženské podstaty.

2. Jaká je míra profesní spokojenosti?

Míra profesní spokojenosti respondentek se pohybuje nad polovinou - 51 % dotazovaných respondentek je vůči svému zaměstnání nastavena velmi pozitivně.

Profesní spokojenost potvrzuje i fakt, že učitelské povolání by si znova vybralo 56 % učitelek ve věkových kategoriích 20 - 49 let a 63 % učitelek základních škol.

Profesní spokojenost se projevuje i v odpovědích na konkrétní dotaz *Jak vnímáte své celkové profesní uspokojení*. Z hlediska věku je spokojeno 35 % respondentek napříč věkovými kategoriemi, z hlediska stupně školy je spokojeno 74 % respondentek ze ZŠ a SŠ.

Významnými faktory, které tuto skutečnost ovlivnily, jsou:

- možnost osobního rozvoje (zájem o novinky a na to navazující zájem o doplňující vzdělávání, využívání moderních metod a pomůcek),
- vědomí, že učitelská profese je pro fungující společnost nezastupitelná (kritérium se pohybovalo v dimenzích *spíše ano* - 41 % a *určitě ano* - 59 %).

Nejčastěji vnímanými negativy ve školství jsou jak z hlediska délky praxe, tak z hlediska stupně školy *malá prestiž profese* (průměrně 29 % odpovědí u délky praxe, průměrně 26 % odpovědí u stupně školy) a *klesající kázeň žáků* (průměrně 39 % odpovědí u délky praxe, průměrně 40 % odpovědí u stupně školy).

Významnými faktory, které tuto skutečnost ovlivnily, jsou:

- chyby v rodinné výchově (nedostatek respektu, absence podpory učitele a podkopávání jeho autority ze strany rodičů, podpora egocentrismu, nedostatek času na děti apod.); zvyšující se počet sociálně-patologických jevů na středních školách (užívání drog, šikana, záškoláctví apod.); negativní vliv médií (špatné výchovné vzory, násilí, málo pozitivních informací apod.) atd.,
- nedostatečné finanční ohodnocení, medializované kauzy o školách, neustálé změny v resortu školství apod.

3. Jak je vnímána prestiž učitelského povolání?

Učitelská profese je českou veřejností hodnocena jako vysoce prestižní, tedy vážená. Na žebříčku prestiže je v současnosti umístěna na 5. místě za lékařem, vědcem, zdravotní sestrou a vysokoškolským učitelem.

Většina respondentek (64 %) napříč věkovými kategoriemi se domnívá, že veřejnost by učitelství umístila na 10. - 15. místo žebříčku prestiže. Čtvrtina ostatních se domnívá, že toto povolání veřejnost řadí až na 16. - 25. místo.

Faktory, které způsobují, že veřejnost v očích respondentek učitelství vnímá jako málo prestižní, mohou být tyto:

- klesající kázeň žáků, špatná spolupráce s rodiči, platové podmínky apod.,
- negativní kauzy týkající se škol prezentované médií.

Respondentky samotné hodnotí prestiž vlastního povolání jako vysokou - 70 % z nich by učitelství umístilo do dimenze 1. - 9. místa. Třetina dalších vyučujících (62 % věkové kategorie 20 - 29 let) učitelské povolání umístila na 10. - 15. místo.

Významnými faktory, které tuto skutečnost ovlivnily, jsou:

- učitelství je vyučujícími vnímáno jako vysoce společensky prospěšné a nezastupitelné, a tedy prestižní,
- učitelky do 29 let vidí učitelství jako málo dravé, málo průbojné a málo rozpínavé ve srovnání s některými jinými druhy povolání a měřítkem prestiže pro ně může být výše platu.

ZÁVĚR

Málokterému tématu se dostává takového zájmu, jako je téma školství a jeho feminizace.

Přestože dnes ženy českému školství vévodí, jen málokdo si uvědomuje, jaký dlouholetý zápas za rovnoprávnost spojenou s přístupem nejen ke středoškolskému a vysokoškolskému vzdělání, ale také ke vzdělání základnímu, musely ženy podstoupit. Při této cestě jim byly velmi nápomocné ženské spolky, jejichž činnost v oblasti vzdělávání byla naprosto jedinečná a které měly velký podíl jak na samotném dívčím vzdělávání, tak i na založení některých dívčích škol.

Cílem této diplomové práce je seznámit čtenáře s činností těchto spolků a se ženami, které zanechaly výraznou stopu na poli pedagogiky. Na základě monografické analýzy a studie odborné literatury, jsem sestavila přehlednou biografii ženských osobností, které se svojí prací podílely na zakládání a činnosti ženských spolků a na samotném rozvoji pedagogiky v jednotlivých časových etapách. Jsou zde uvedeny jak ženy učitelky, tak i ženy známé z jiných oblastí (královský dvůr, literatura, medicína a sociologie).

První kapitola pojednává o Madame de Maintenon, která je v literatuře označena jako první ženský „pedagog klasik“. Její myšlenky, ačkoli pochází ze 17. století jsou aktuální dodnes.

Ve druhé kapitole jsou stručně popsány čtyři nejvýznamnější ženské spolky, které byly součástí ženského hnutí. Svoji činností byly nápomocné při vzdělávání žen a v boji za ženská práva. Další kapitola je zaměřena na stručnou biografii žen, stojících u zrodu výše jmenovaných spolků a na ženy, které se jako první prosadily v učitelské profesi, kterou dříve ovládali výhradně muži.

Čtvrtá kapitola popisuje celosvětově významné ženy a jejich přínos pro pedagogiku. V této kapitole je uvedena císařovna Marie Terezie, která se zasloužila o zavedení povinné školní docházky a jejíž reforma zůstává do dnešních dnů nejvýraznější a nejzásadnější reformou našeho školství. Jako další jsou uvedeny M. Montessori a H. Parhurstová, které stály u vzniku nových alternativních směrů v pedagogice. Poslední zmíněnou ženou v této kapitole je autorka knihy Století dítěte

Ellen Keyová, která se zasazovala o práva dítěte. Její dílo vyvolalo takový ohlas, že celé 20. století, začalo být nazýváno, jako „Století dítěte“.

V praktické části jsem se zaměřila na ženy - pedagožky s různou délkou praxe, které vyučují na základní nebo střední škole. Pomocí anonymního dotazníku jsem chtěla zjistit a porovnat jejich odpovědi na dané otázky.

V průběhu 20. století dochází k zásadní změně poměru mužů a žen ve školství. Ručičky vah se překlápily do opačného extrému a současnému školství vévodí ženy. Ženy učitelky přinesly do školního prostředí nový pohled i metody, které byly s jejich rolí spojovány již po staletí. Jejich „ženský“ přístup dokáže v řadě situací kladným způsobem ovlivnit konečné řešení. Zkušenost ženy - matky přináší do školního prostředí přirozenější hledisko výchovy, posuzování projevů chování z více úhlů. Ženy se dokáží lépe vcítit do způsobů rozhodování dětí a mladých lidí. A i když je dnešní přílišná feminizace školství velice kritizována, nelze než souhlasit s J. H. Pestalozzím, který již v 18. století vyzdvihoval ženu jako učitelku a vychovatelku ve svém díle Linhart a Gertruda. Gertruda je zde popisována jako vzor ženy, která se správně věnuje výchově dětí, je jim v každé situaci rádcem, oporou i kritikem jejich nesprávných činů a hlavním průvodcem jejich prvních životních kroků ve vztahu ke společnosti. Dítě si tak díky ženě - matce a zároveň ženě - učitelce může osvojit základní mravní a intelektuální hodnoty, tělesné a manuální dovednosti. S tímto základem se dítě může všestranně a harmonicky rozvíjet a pro život bude dobře vychováno i vzděláno.

Ze studia odborné literatury je zřejmé, že hlavním důvodem angažovanosti žen na poli pedagogiky v 19. století bylo především vlastenecké smýšlení a ženské pokrokové hnutí. Na základě výzkumu, který jsem v rámci této diplomové práce provedla je zřejmé, že v současné době je hlavním důvodem, který vede ženy za učitelské katedry, především láska k dětem, která vyplývá z ženské podstaty učitelek. Potřeba péče, ochrany a výchovy dětí je ženám dána do vínku a učitelská profese může tuto potřebu žen naplňovat, zvláště pokud nejsou matkami. U učitelek, které většinou jsou matkami a nezdědka babičkami, se výchova jejich vlastních dětí nebo vnuků prolíná s výchovou žáků a studentů. I tato skutečnost může být jedním z faktorů, které vedou ženy k povolání učitelky. Z výše uvedeného je tedy zřejmé, že ženy do výchovy rozhodně patří a nelze nevidět jejich přínos.

RESUMÉ

Málokterému tématu se dostává takového zájmu, jako je téma školství a jeho feminizace. Přestože dnes ženy vévodí českému školství, nahlédneme-li do odborné literatury, nenajdeme dílo, které by uceleně monitorovalo pedagogickou činnost žen napříč historií.

V rámci jednotlivých kapitol se zabývám průnikem žen do oblasti pedagogiky a školství, dříve nedotknutelné domény mužů. Výběr osobností obsahuje nejen jména klasických pedagogů, které ovlivnily vývoj pedagogiky, ale i jména žen, které stály u zrodu ženských spolků, jejichž činnost v oblasti vzdělávání byla naprosto jedinečná a které měly velký podíl, jak na samotném dívčím vzdělávání, tak i na založení některých dívčích škol u nás. Čtyřem nejvýznamnějším spolkům je věnována samostatná kapitola, ve které je stručně zmapovaná jejich činnost a historie. Jména uvedená v této práci jsou jak z historie, tak i ze současnosti a vztahují se k vývoji pedagogické teorie i praxe.

Empirická část diplomové práce je koncipována jako dotazníkové šetření, kdy respondentky (učitelky) odpovídají na otázky, zaměřené na tyto problémy:

- důvody volby daného zaměstnání,
- profesní uspokojení respondentek,
- jak je vnímána prestiž učitelské profese.

ANOTACE

Diplomová práce *Ženy v pedagogice* podává přehled o ženské činnosti na poli pedagogiky. Teoretická část práce se zabývá stručným popisem a charakteristikou nejnámějších ženských spolků a biografií významných žen. Výběr ženských osobností obsahuje nejen jména klasických pedagogů, kteří ovlivnili vývoj pedagogické teorie i praxe, ale zahrnuje i jména některých významných osobností z jiných vědních oborů, kdy jejich odborná činnost přesáhla hranice jejich disciplíny a ovlivnila směr českého pedagogického myšlení. Součástí práce je také vnímání prestiže učitelského povolání a důvody, které vedou ženy v současnosti za školní katedry.

KLÍČOVÁ SLOVA

Pedagog, učitelka, spisovatelka, vývoj vzdělávání, dívka, žena, školství

ANNOTATION

Diploma thesis „*Women in Education*“ gives an overview of the women's activities in the field of education. The theoretical part of thesis deals with a brief description and characteristics of the most famous women's groups and with biographies of important women. The choice of female celebrities includes not only the classic names of teachers who influenced the development of pedagogical theory and practice, but includes the names of some famous people from other science disciplines in which their professional activity exceeded the boundaries of their disciplines and influence the direction of the Czech educational thinking. The thesis also includes the perception of the prestige of the teaching profession and the reasons that lead women currently to the school department.

KEY WORDS

Educationalist, teacher, writer, development of education, girl, woman, education

SEZNAM LITERATURY A DALŠÍCH POUŽITÝCH ZDROJŮ

Monografie a knihy

1. ABRAMS, L. *Zrození moderní ženy*. Brno: Centrum pro studii demokracie a kultury, 2005. Vyd. 1. 367 s. ISBN 80-7325-060-8
2. BAHENSKÁ, M. *Počátky emancipace žen v Čechách. Dívčí vzdělávání a ženské spolky v Praze v 19. století*. Praha: Libri/SLON, 2005. 176 s. ISBN 80-7277-241-4 (Libri)
3. BAHENSKÁ, M., HECZKOVÁ, L., MUSILOVÁ, D. *Ženy na stráž!* 1. vyd. Praha: Masarykův ústav a Archiv AV ČR, 2010, 335 s. ISBN 978-80-86495-70-5
4. BUREŠOVÁ, J. *Proměny společenského postavení českých žen v 1. polovině 20. století*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001, 506 s. ISBN 80-244-0248-3
5. BUŠKOVÁ, M. *Alternativní školství v Brně - zaměřeno na předškolní vzdělávání*. Brno: Univerzita Tomáše Bati Zlín, Fakulta humanitních studií, Institut mezioborových studií Brno, 2010. s. 45.
6. CIPRO, M. *Galerie světových pedagogů*. 1. vyd. Praha: Vlastním nákladem, 2002, 637 s. ISBN 80-238-8003-9
7. CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1984, 584 s.
8. CIPRO, M. *Prameny výchovy*. IV svazek. 1. vyd. Praha: Vlastním nákladem, 1995, 566 s.
9. DOUDOVÁ, M. a kol. *Velké ženy české*. Praha: X-Egem, 1997, 181 s. ISBN 80-7199-020-5
10. DRTINA, F. *Dívčí školství u nás a jinde*. 1. vyd. Praha: Jednota učitelek, 49 s.
11. GOBYOVÁ, J. *Feminizace ve školství*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělání, 1994, 32 s. ISBN 80-211-0205-5
12. HÁBL, J., JANIŠ, K. ml. *Přehled dějin pedagogiky*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, 113 s. ISBN 978-80-7435-044-3
13. HORSKÁ, P. *Naše prababičky feministky*. Praha: Lidové noviny, 1999, 124 s. ISBN 80-7106-380-0

14. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4
15. JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 1997, 76 s. ISBN 80-85931-43-5
16. JŮZL, M. *Základy pedagogiky*. 1. vyd. Brno: IMS Brno, 2010, 184s. ISBN 978-80-87182-02-04
17. KALINOVÁ, A., NOVÁKOVÁ, L. *Dcerám českým...* 1. vyd. Brno: Moravské zemské muzeum, 2007, 42 s. ISBN 978-80-7028-303-5
18. KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4
19. KRÍČKOVÁ, P. *Život a dílo Marie Steyskalové starostky Útulny ženské v Brně*. 1. vyd. Brno: Česká zemská péče o mládež na Moravě, 1929, 139 s.
20. KUZ'MIN, M. N. *Vývoj školství a vzdělání v Československu*. Praha: Academia, 1981, 241 s.
21. LENDEROVÁ, M. *K hříchu i k modlitbě: žena v minulém století*. Praha: Mladá fronta, 1999, 300 s. ISBN 80-204-0737-5
22. LENDEROVÁ, M. *Eva nejen v ráji: Žena v Čechách od středověku do 19. století*. Praha: Karolinum, 2002. 198 s. ISBN 80-246-0375-6
23. MATULČÍKOVÁ, M. *Reformnopedagogické a alternativne školy a ich prínos pre reformu školy*. 1. vyd. Bratislava: AG MUSICA LITURGICA, 2007, 270 s. ISBN 978-80-969784-0-3
24. MALÍNSKÁ, J. *Do politiky prý žena nesmí - proč?* 1. vyd. Praha: SLON, 2005, 173 s. ISBN 80-86429-42-3
25. MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. 1. vyd. Praha: SPS, 1998, 131 s. ISBN 80-86-189-00-7
26. NEUDORFLOVÁ-LACHMANOVÁ, M. *České ženy v 19. století*. 1. vyd. Praha: Janua, 1999, 446 s. ISBN 80-902622-2-8
27. PODLAHOVÁ, L. a kol. *1 + 100 osobností pedagogiky a školství v českých zemích*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001, 254 s. ISBN 80-244-0313-7
28. PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 154 s. ISBN 80-7178-621-7

29. RETTIGOVÁ, M. D. *Domácí kuchařka - vydáno k 200. výročí*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1986, 558 s.
30. RÖHNER, R., WENK, H. *Daltonské vyučování: stále živá inspirace*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003, 156 s. ISBN 80-7315-041-7
31. SMETÁČKOVÁ, I. *Gender ve škole*. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost, o. p. s., 2006, 67 s. ISBN 80-903331-5-X
32. SPĚVÁČEK, V. *České ženy v práci pedagogické: k Mezinárodnímu roku ženy*. Praha: Pedagogický ústav hl. m. Prahy, 1975, 88 s.
33. SUP, J. *Významné jubileum historičky dějin pedagogiky Zdenky Veselé*. In Sborník prací filosofické fakulty brněnské univerzity, ročník XLVI, řada pedagogická (U) č. 2, Masarykova univerzita v Brně, 1998. ISBN 80-210-1753-8
34. SUP, J. *Významné jubileum profesorky Dany Tollingerové*. In Sborník prací filosofické fakulty brněnské univerzity, ročník XLVI, řada pedagogická (U) č. 2, Masarykova univerzita v Brně, 1998. ISBN 80-210-1753-8
35. ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 2. vyd. Praha: SPN, 1988, 308 s.
36. VALIŠOVÁ, A. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004, 440 s. ISBN 80-246-0914-2
37. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., BUREŠ, M. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9
38. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 112 s. ISBN 80-7178-071-5

Seriálové publikace

1. *Pedagogika*, ročník XXXV., č. 4, vydává Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV v ACADEMII, 1985. ISSN 0031-3815

Internetové zdroje

1. GAVORA, P. a kol. *Elektronická učebnice pedagogického výzkumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978-80-223-2951-4
2. *Prestiž povolání*. Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR. 2011. [online] Dostupné na: http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/101176s_eu110725.pdf/ [cit. 3.3.2012]

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Dotazník

Příloha č. 1 Dotazník

Dobrý den,

ráda bych Vás požádala o zodpovězení několika otázek prostřednictvím tohoto dotazníku. Tento dotazník vznikl v souvislosti s mou diplomovou prací a zjištěné údaje budou použity pouze pro účely této práce.

1. Kolik je Vám let

- a) 20 - 29
- b) 30 - 39
- c) 40 - 49
- d) 50 a více

2. Na jakém typu školy učíte

- a) základní škola
- b) střední škola

3. Délka Vaší učitelské praxe

- a) do 6 let
- b) 6 - 12 let
- c) 12 - 19 let
- d) 19 - 27 let
- e) 27 let a více

4. Proč jste si zvolila tuto profesi?

- a) baví mě práce s dětmi a mládeží
- b) chtěla jsem mít dlouhé prázdniny
- c) někdo v rodině pracuje jako učitel
- d) jiný důvod

5. Kdo měl na Vás největší vliv při výběru školy

- a) rodiče
- b) učitel
- c) vrstevníci
- d) nikdo mě neovlivnil, jednalo se o mé rozhodnutí

6. Jaké je podle Vás největší negativum učitelské profese?

- a) malá prestiž učitelského povolání
- b) platové podmínky
- c) práce i mimo vyučování
- d) klesající kázeň a stoupající agresivita žáků
- e) zhoršující se spolupráce s rodiči

7. Na kterém místě si myslíte, že je učitelská profese u veřejnosti v žebříčku prestižnosti?

- a) 1. - 9. místo
- b) 10. - 15. místo
- c) 16. - 25. místo
- d) 26. místo a dál

8. Na které místo byste Vy zařadila učitelkou profesi v žebříčku prestižnosti?

.....

9. Křížkem označte všechna povolání, která považujete za prestižnější než povolání učitele:

- | | |
|----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Lékař | <input type="checkbox"/> Účetní |
| <input type="checkbox"/> Právník | <input type="checkbox"/> Manager |
| <input type="checkbox"/> Herec | <input type="checkbox"/> Ekonom |
| <input type="checkbox"/> Novinář | <input type="checkbox"/> Administrativní pracovník |
| <input type="checkbox"/> Vědec | <input type="checkbox"/> Policista |
| <input type="checkbox"/> Voják | <input type="checkbox"/> Zdravotní sestra |

10. Zajímáte se o novinky v učitelské oblasti?

vůbec ne 1 2 3 4 5 velmi

11. Máte zájem o doplňující vzdělávání?

vůbec ne 1 2 3 4 5 velmi

12. Využíváte při výuce moderní metody a pomůcky?

vůbec ne 1 2 3 4 5 velmi

13. Vadí Vám malá možnost kariérního postupu?

vůbec ne 1 2 3 4 5 velmi

14. Považujete výsledky své práce za viditelné?

vůbec ne 1 2 3 4 5 velmi

15. Vadí Vám klesající zájem žáků o vzdělávání?

vůbec ne 1 2 3 4 5 velmi

16. Jak vnímáte užitečnost učitelského povolání pro společnost?

vůbec ne 1 2 3 4 5 velmi

17. Vadí Vám práce i mimo vyučování (příprava na výuku, oprava písemek...)?

vůbec ne 1 2 3 4 5 velmi

18. Jste spokojena s výší svého platu?

vůbec ne 1 2 3 4 5 velmi

19. Jste spokojena se změnami ve školství?

vůbec ne 1 2 3 4 5 velmi

20. Kdybyste se mohla se svými současnými zkušenostmi vrátit na začátek a rozhodovala se znovu, zvolila byste si opět povolání učitele?

vůbec ne 1 2 3 4 5 velmi

21. Jak vnímáte vzájemné vztahy na pracovišti?

velmi špatné 1 2 3 4 5 velmi dobré

22. Jak vnímáte své celkové profesní uspokojení?

velmi špatné 1 2 3 4 5 velmi dobré

23. Uveďte jeden důvod, proč je ve školství málo mužů.

.....

Děkuji Vám za čas, který jste věnovala vyplnění tohoto dotazníku.