

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Institut mezioborových studií Brno

Historie učitelství a současná pedagogie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:

doc. PhDr. Miloslav Jůzl Ph.D.

Vypracovala:

Zdeňka Černochová

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Historie učitelství a současná pedagogie“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce.

Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V Medlově dne 25. 11. 2012

.....

Zdeňka Černochová

Poděkování

Děkuji panu doc. PhDr. Miloslavu Jůzlovi Ph.D. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé bakalářské práce. Děkuji také rodině za podporu při tvorbě této práce i při celém mém studiu.

V Medlově dne 25. 11. 2012

Zdeňka Černochová

Obsah

Úvod	2
1. Historie vzdělávání učitelů	4
1.1 Vzdělávání učitelů mateřských škol.....	4
1.2 Vzdělávání učitelů primárních škol.....	6
1.3 Vzdělávání učitelů sekundárních škol.....	12
2. Vzdělávání učitelů v současnosti	18
2.1 Terciární a vysokoškolské vzdělání	23
2.2 Další vzdělávání učitelů	25
3. Osobnost učitele	27
3.1 Osobnostní vlastnosti učitele.....	30
3.2 Termíny vztahující se k vykonávání učitelské profese	32
3.3 Náplň práce a prestiž pedagogické profese	39
3.4 Profesní dráha učitele	46
4. Dotazníkový výzkum	55
4.1 Cíl výzkumu	55
4.2 Rozbor a interpretace dotazníkového výzkumu	56
4.3 Shrnutí dotazníkového výzkumu.....	62
Závěr	64
Resumé	66
Anotace.....	67
Literatura a prameny	68
Přílohy.....	71

„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“

Jan Ámos Komenský

Úvod

Učitel je povolání, se kterým se setkal každý z nás. Na některé učitele vzpomínáme s úsměvem, jiní na nás zanechali negativní dojem. Někteří byli a stále jsou natolik okouzlení, že se na učitelskou profesní dráhu rozhodli vydat.

Knih týkajících se školství, výchovy a vzdělávání je v dnešní době velké množství. Můžeme najít „návody“, jak správně učit a vychovávat, jaké handicapity mohou žáci mít i to, jak je správně rozvíjet. Procesu edukace i žákům je věnováno hodně pozornosti. Méně poznatků však lze najít o učitelích, i když je jedním z hlavních edukačních činitelů.

Od raného dětství jsem si profese učitele vážila. Asi od tří let jsem se chtěla stát paní učitelkou v mateřské škole, jakou byla naše paní učitelka. Všichni jsme ji měli rádi. Posléze se cesta života trochu klikatila, ale ve školství nakonec pracuji. Na základní škole jsem s pedagogem v každodenním kontaktu. Téma práce mě zaujalo. Sama vím, že učitel není jen osoba stojící před tabulí, která čtyřicet pět minut mluví. Kdo jím je? Jak se na něj dívají odborníci či veřejnost? Jakého vzdělání musí dosáhnout člověk, který se značnou měrou podílí na socializaci druhého jedince? Může jím být kdokoli?

Nejen těmito otázkami, ale i řadou dalších, se zabývá vědní disciplína pedeutologie. V pedagogickém slovníku můžeme najít následující definici: *„Pedeutologie - termín označující historicky „nauku o učitelích“. Původně to byl souhrn různých normativních požadavků na práci učitele. V posledních letech k tomu přistupují, v zahraničí i u nás, četné dílčí empirické výzkumy zaměřené na zjišťování*

a analýzu různých vlastností osobnosti učitele, jeho profesních činností aj. Systematická "teorie učitelství" u nás dosud vytvořena nebyla.“

Jelikož by se o tématu z oblasti pedeutologie daly psát rozsáhlé elaboráty, je nutno tuto práci chápat jako možné prvotní seznámení s problematikou.

Cílem práce je nastínit historický vývoj profese učitele zaměřený na jeho nutné vzdělání. Podat základní informace o institucích, které učitelům vzdělání poskytovaly a poskytují. Jedná se o průřez časem od minulosti po současnost. Čtenář se může seznámit taktéž se současnými požadavky kladenými na nutné vzdělání učitelů z hlediska legislativy, či se současným systémem vysokých škol připravující budoucí pedagogy. Poslední kapitola teoretické části se věnuje poznatkům o osobnosti učitele.

Praktická část je tvořena dotazníkovým výzkumem navazujícím na předchozí témata. Za současné učitelství je možno považovat vysoké školy, které připravují budoucí učitele. Výzkum realizovaný u ředitelů základních škol v Kroměříži má nastínit jejich spokojenost se začínajícími učiteli, tudíž i s procesem vysokoškolské přípravy.

1. Historie vzdělávání učitelů

Abychom porozuměli současnosti, musíme znát minulost. Tato kapitola je věnována právě minulosti. Kdo vzdělával děti dříve? Jaké měl vzdělání? Čím se lišil, že mohl vykonávat právě tuto profesi? Na tyto a podobné otázky se pokusíme najít odpověď.

1.1 Vzdělávání učitelů mateřských škol

Institucionální předškolní výchova je nejmladším článkem školské soustavy u nás, přestože její tradice je dlouholetá.

V našem prostředí, stejně jako v jiných zemích, se objevují první veřejné předškolní zařízení kolem třicátých let 19. století. Jednalo se o tzv. opatrovny, útulny, útulky, dětince, dětské školy a dětské zahrádky. Byly určeny pro děti od dvou do tří let, jejichž matky pracovaly, a děti by zůstaly samy. O děti se staraly zkušené ženy splňující dobová kritéria občanské bezúhonnosti, ale bez odborného vzdělání.

Poprvé byla odborná kvalifikace požadována v pražské vzorné opatrovně Na Hrádku (založené 1832), kde byly děti svěřovány odbornému učiteli a opatrovnici. Jejich kvalifikace byla přesně vymezena ve stanovách. Vyžadovala osobní a mravní zachovalost, vědecké i praktické vzdělání v pedagogickém oboru, perfektní znalost německého a českého jazyka. Opatrovnu vedl profesně připravený učitel elementarista Jan Vlastimír Svoboda, který preferoval vzdělání nad pečovatelskou funkcí. Opatrovna rovněž sloužila jako přípravná pro budoucí pedagogy. Od tohoto okamžiku můžeme pojímat předškolní pedagogiku jako záležitost profesionální, již předchází odborná příprava.

V roce 1848 v Návrhu pro školy národní bylo uvažováno o předškolních zařízeních, zde již užívaný termín mateřská škola, jako o institucích povinných pro děti od dvou let. Péči o děti by zajišťovali dva učitelé a „pořádná hlídačka“. Na tuto profesi by se připravovali stejně jako učitelé národních škol.

Objevovali však zástupci hájící spíše pečovatelskou funkci. Mezi ně se řadila i Božena Němcová. Ti preferovali přirozeně citlivou a neproškolenou ženu. Další vývoj

směřoval spíše k pečovatelskému směru. Od roku 1868 až do roku 1919 v těchto zařízeních pracovaly pouze neprovdané ženy.

Prvním krokem k uznání mateřských škol jako institucí se stal Říšský zákon o obecném školství z roku 1869. Umožňoval, aby při obecných školách vznikly školy pro opatrování, vychovávání a vyučování dětí školou nepovinných.¹

V roce 1872 na základě nařízení ministerstva kultu a vyučování se profesní příprava učitelek mateřských škol konala v rámci jednoročních kurzů při ženských učitelských ústavech. Od roku 1914 do roku 1945 byly tyto kurzy dvouleté. Od roku 1934 došlo i ke změně označení těchto pracovníků. Pojem pěstounka byl nahrazen označením učitelka mateřské školy.

Mateřské školy byly v roce 1917 vyňaty z ministerstva kultu a vyučování a přešly do působnosti ministerstva sociální práce. Po několika letech došlo opět ke změně a mateřské školy se navrátily k ministerstvu školství. Uvažovalo se však, zda mateřské školy neponechat jen pro děti z disfunkčních rodin. Zbylé děti by vychovávaly jejich matky, kterým by se prodloužila mateřská dovolená.

Nepřesné vymezení i usazení do systému vyvolávalo disharmonii i u učitelek. Ty usilovaly o přesné vymezení, zřízení doplňujících kurzů a pořádání odborných přednášek při universitním semináři pedagogickém. Vrchol snah učitelek můžeme spatřovat v období první republiky. Usilovaly o vysokoškolské vzdělání a měly podporu i učitelů jiných stupňů škol. Návrh byl po delší době odložen, což vyvolalo snahu učitelek svépomocně organizovat sebevzdělávací aktivity. Proběhlo několik vysokoškolských kurzů (v Praze, Brně, Plzni). Vítanou možností se stalo studium dvouletých kurzů při soukromé vysoké škole studií pedagogických v Praze. V roce 1933 založily učitelky Mateřské školy v Pštrossově ulici v Praze Studovnu učitelek mateřských škol. Tato studovna spolupracovala s předními odborníky a věnovala se nejrůznější problematice vývoje předškolního dítěte.

Veškerá činnost učitelek byla přerušena okupací a válkou. Poválečné období totality neumožnilo návrat a pokračování v předchozí empiricko-výzkumné činnosti.²

¹ Spilková, V. a kol.: *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. s. 38 – 45. ISBN 80-7315-081-6.

² Spilková, V. a kol.: *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. s. 46 – 47. ISBN 80-7315-081-6.

Zákonem z 9. dubna 1946 bylo umožněno učitelkám mateřských škol se vzdělávat na pedagogických fakultách, které jim zajistily vysokoškolské vzdělání.³ Jednalo se o studium denní čtyřsemestrové, později dvousemestrové. Po prudkém nárůstu zaměstnaných žen po únoru 1948, došlo k široké poptávce po učitelkách mateřských škol, kterou fakulta nebyla schopna uspokojit. V roce 1950 se příprava učitelek tedy vrací zpět na úroveň odborné střední školy v podobě čtyřletého pedagogického gymnázia, které zároveň připravovalo učitele národních škol.⁴

V roce 1958 se gymnázia přeměnila na pedagogické školy pro přípravu učitelek mateřských škol. Studium trvalo tři roky a následoval rok, kdy absolventky pracovaly pod vedením zkušené učitelky. Teprve až po roce praxe získaly aprobaci. Od roku 1960 se výuka prodloužila na čtyři roky, praxe byla integrovaná do studia. Absolventem se člověk stal po úspěšném složení maturitní zkoušky. Tento způsob přípravy učitelství pro mateřské školy trval do poloviny devadesátých let a tvoří základní typ profesní přípravy dodnes. Druhou možností se stala příprava na vysoké škole. Relativně mladou alternativou rozšíření vzdělání jsou vyšší odborné školy. Jedná se o mezistupeň střední školy a školy vysoké/univerzity. Bohužel doposud nevznikla VOŠ s oborem učitelství pro mateřské školy.⁵

1.2 Vzdělávání učitelů primárních škol

Učitelství patří k historicky nejstarším profesím lidstva. Člověk může říci, že vyučování (výchova a vzdělávání) někoho něčemu se stalo činností, na kterou se určití jedinci specializovali. Tuto činnost, předávání nejrůznějších poznatků a informací, zajišťovali stařešinové, kněží, šamani, náčelníci kmenů... Gaius Julius Caesar ve své „etnografické zprávě“ Zápisky o válce galské popsal, jak v Británii Druidové vzdělávali mladé Kelty nejen náboženským znalostem. Můžeme předpokládat, že k určité formě vzdělávání docházelo i na našem území, kde se Keltové rovněž nacházeli. Je důvodné podezření, že organizované vyučování probíhalo i v jiných kulturách.⁶

3 Vališková, A., Kasíková H. (eds.): *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd Praha: Grada, 2011. s.40. ISBN 978-80-247-3357-9.

4 Spilková, V. a kol.: *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. s. 47. ISBN 80-7315-081-6.

5 Spilková, V. a kol.: *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. s. 47 – 56. ISBN 80-7315-081-6.

6 Průcha, J.: *Učitel: Současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 9. ISBN 80-7178-579-2.

Významným bodem v našem „vzdělávacím systému“ se stal příchod byzantských věrosvědů Konstantina a Metoděje (863) za vlády knížete Rostislava. Kromě posilování katolické víry šířili i slovanské písmo a vzdělanost, čímž Velkou Moravu osvobodili od jednostranné závislosti na západní kultuře.⁷

Ve středověku se učitelská profese uplatňovala pouze v prostředí klášterů a učitelé byli kněží. Přelomem pro učitelskou profesi se staly univerzity (např. Karlova univerzita v Praze, 1348), čímž vznikl i nový typ pedagoga – vysokoškolský profesor. Absolventi univerzit s titulem bakalář většinou vyučovali na nižších školách (církevních nebo městských).⁸

Bližší informace se můžeme dovědět v knize *Průvodce dějinami výchovy* od Cipra, který uvádí, že po dvou letech studia na artistické fakultě mohl žák dosáhnout titulu bakalář (baccalarius). Po dalším asi dvouletém studiu na artistické fakultě se z bakaláře stal magister svobodných umění (magister artium liberalium). Magister byl povinen jeden až dva roky vyučovat na fakultě a teprve poté pokračovat ve studiu, nebo se věnovat kněžskému povolání. Nejvyšší titul, kterého mohl student dosáhnout, byl doktorát.

15. – 16. století – období renesance, je ovlivněno křížáckými válkami, které Evropu „seznámily“ s byzantským a arabským světem, jehož učenci zachovali díla řeckých a římských filozofů, právníků, básníků atd. Díky těmto poznatkům se objevují myšlenky nového typu školy, tzv. školy latinské, seznamující studenty s antickou kulturou. Upevňuje se postavení univerzit a vytváří se zárodek budoucích středních či sekundárních škol, gymnázií a lyceí.

Renesančními osobnostmi prosazující zmíněné myšlenky byli Luis Vives, Erasmus D. Rotterdamský, Francois Rabelais, Michel de Montaigne, Melanchthon a další. Je zřejmé, že nové myšlenky narazily na odpor dřívějších stavů. Univerzity se tedy staly bojištěm reformace s církví. Nakonec muselo dojít ke kompromisům a církev akceptovala vše, co bylo z její strany přijatelné.

Zvláštní roli měl jezuitský řád. Na vzdělání kladl velký důraz, a proto se zabýval i osobností učitele. Budoucí učitelé byli cílevědomě připravováni. Po absolvování

⁷ Cipro, M.: *Průvodce dějinami výchovy*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1984. s. 25.

⁸ Průcha, J.: *Učitel: Současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 10 - 13. ISBN 80-7178-579-2.

rétoriky a filosofie se ze studenta stal mladý profesor, který vyučoval jako regent čtyři až šest let v nižších třídách. Po této praxi mohl teprve studovat teologii, stal se z něj profesor ve vyšších třídách. V jezuitských školách mohli vyučovat pouze kněží.

V rámci jezuitských škol existovaly dvě funkce. Funkce *scholastiků*, kteří vykonávali neustálý dozor. Pro hodně scholastiků znamenala tato funkce předstupeň k učitelství. Funkce *dekurionů* spočívala v péči a pomoci se studiem skupině přidělených spolužáků.

Rozmachu renesančních myšlenek napomohly i změny společnosti. Docházelo k postupnému rozpadu feudalismu a nástupu buržoazie. Objevují se názory prosazující elementární vzdělání pro všechny děti (ne jen pro bohaté). Mezi tyto průkopníky patřil Martin Luther, Johann Heinrich Pestalozzi a Jan Ámos Komenský (požadavek šestileté obecné školy *preceptorské* pro všechnu mládež od šesti do dvanácti let).⁹

Významným mezníkem v naší historii týkající se učitelů jsou bezpochyby školské reformy za vlády Marie Terezie. Od roku 1774 začal platit nový model struktury rakouského potažmo českého základního školství, který vypracoval Johann Ignaz Felbiger. Jak všichni vědí, jednalo se o zavedení povinné školní docházky, jež trvala šest let (od 6 do 12 let dítěte). Vytvořily se 3 typy základních škol:

- *triviální školy*: Nacházely se v obcích a městech. Děti se učily základní gramotnosti (čtení, psaní, počítání, náboženství);
- *školy hlavní*: Nacházely se ve velkých městech krajů. Výuka byla rozšířena o přírodopis, geometrii, základy hospodářství aj. Sloužily pro přípravu budoucích úředníků, vojáků, řemeslníků...;
- *školy normální*: Nacházely se pouze v hlavních městech zemí či provincií. Rozšířená výuka byla dostupná pouze v německém jazyce.

Změna školského systému vedla i ke změně v oblasti přípravy budoucích učitelů, kterých bylo zprvu nedostatek (vyučovali například bývalí vojáci). Byly zřízeny *preparandie*. Jednalo se o tříměsíční kurzy pro učitele triviálních škol a kurzy šestiměsíční pro učitele hlavních škol. Průběh aprobace tkvěl v pedagogické a didaktické přípravě na základě Felbigerovy příručky *Jádro methodní knihy, obzvláště pro sedlské učitele v cis. král. zemích* (1789, originál v němčině). Absolventi

⁹ Cipro, M.: *Průvodce dějinami výchovy*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1984. s. 31 – 37.

preparandí působili na školách jako pomocníci učitele a minimálně po roční praxi mohli skládat zkoušku učitelství. Úspěšným prožitím u zkoušky se z nich stali samostatní učitelé. Věrohodné údaje chybí, ale usuzuje se, že teoretická příprava preparandí mohla být na pozoruhodně vysoké úrovni.

V letech 1848 – 1849, díky novým dekretům, došlo k prodloužení přípravy učitelů v učitelství ústavěch na dva roky (druhý rok byl věnován praktickému výcviku).¹⁰

V roce 1869 došlo k zákonným změnám (říšský školský zákon neboli tzv. Hasnerův zákon) v soustavě elementárních škol – zřízení dvou druhů elementárních škol. *Obecné školy* nahradily školy triviální. Jednalo se o školy venkovské. Nově vzniklé *měšťanské školy* nahradily školy hlavní. Jak název napovídá, jednalo se o školské instituce ve městech. I když podle zákona byly školy měšťanské rovněž školami obecnými¹¹, byly považovány za vyšší. To se projevilo i na přípravě budoucích učitelů. Obojí typ učitelů studoval na nově zřízených **učitelstvích ústavěch** s maturitou čtyři roky. Předměty studia byly učební předměty obecné a měšťanské školy, pedagogika (všeobecné vychovatelství), didaktika (všeobecné vyučování), dějiny pedagogiky a školní zákonodárství. Příprava byla zaměřena praktickým směrem. K učitelství ústavěch náležely cvičné školy, kde adepti učitelství vykonávali hospitace a vlastní výstupy. Student se stal učitelem obecné školy po úspěšném absolvování učitelstvího ústavu, minimálně dvouleté praxi na obecné škole a složením zkoušky způsobilosti pro školu obecnou. Chtěl-li se stát učitelem měšťanské školy, musel ještě složit zkoušku způsobilosti pro měšťanské školy, jež byla celkem obtížná a příprava na ni spočívala převážně v samostudiu.¹²

Hasnerův zákon rovněž prohlašoval rovnost hlavních vyučovacích jazyků (u nás čeština a němčina). Nechal vzniknout zemské, okresní a místní školské rady. Církev se na vzdělání podílela výukou náboženství, ale státu náležel vrchní dozor.

¹⁰ Průcha, J.: *Učitel: Současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 10 - 13. ISBN 80-7178-579-2.

¹¹ V knize *Stručné dějiny pedagogiky* od Vladimíra Jůvy jun. A sen. (s. 74) se můžeme dočíst, že tento zákon zřizoval osmileté školy obecné (na vesnicích) a tříleté školy měšťanské, na nichž mohly pokračovat děti po absolvování pěti letech školní docházky ve městech.

¹² Vališková, A., Kasíková H. (eds.): *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011. s. 28 – 29 . ISBN 978-80-247-3357-9.

Zákon se zabýval i sociálním postavením učitelů. Vyplácelo se jim služné a byla jim přiznána penze. Absolventky ženských učitelkých ústavů (ústavy byly striktně děleny podle pohlaví) – učitelky, musely dodržovat „učitelský celibát“ (zrušený až v roce 1919). Po provdání již tedy nesměly učit.

Hasnerův zákon se dočkal v roce 1883 novelizace, která vyšla vstříc církvi. Omezilo se učivo přírodovědných předmětů a chudší rodiny mohly žádat o tzv. úlevy (místo 8 let se jim školní docházka zkrátila na šest). Novela byla zrušena roku 1922.¹³

V devatenáctém století se můžeme poprvé setkat s principem dalšího vzdělávání učitelů, i když se nejednalo o nic náročného. Učitelé se museli účastnit pravidelných okresních učitelských konferencí, speciálních kurzů (byl-li učitel pozván), studovat odbornou literaturu. Ač došlo k rozvoji přípravy budoucích učitelů, stále se na tuto profesi nahlíželo jako na řemeslo a studium na vysokých školách (univerzitách) umožněno nebylo.¹⁴

Překvapivě se může jevit fakt, že přes nepříznivé politické poměry v rakouské monarchii se vývoj učitelské profese v našich zemích nezastavil, ba naopak. Zatímco v 18. stol. bylo dle historických pramenů asi 3 000 učitelů, v roce 1871 jich bylo již 9 383.¹⁵

Od vzniku učitelských ústavů se začaly ozývat hlasy vyžadující vysokoškolské vzdělání pro elementární učitele z řad samotných učitelů. Vadilo jim, že z nabytého vzdělání se necítili jisti pro výkon své profese i to, že vedle středoškolských učitelů si připadali jako nevzdělanci.¹⁶

Prvním propagátorem vysokoškolského vzdělání učitelů byl Gustav Adolf Lindner.¹⁷ Stal se posléze prvním profesorem pedagogiky obnovené české Karlovy univerzity a je považován za zakladatele české pedagogiky jako vědy. V roce 1874 vydal spis *Padagogische Hochschule* (Vysoká škola pedagogická), v němž dokazoval nutnost vysokoškolského vzdělání pro učitele. Za tímto účelem se vytvořil pedagogický

¹³ Kasper T., Kasperová D.: *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. s. 96–98. ISBN 978-80-247-2429-4.

¹⁴ Vališková, A., Kasíková H. (eds.): *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011. s. 28 – 29 . ISBN 978-80-247-3357-9.

¹⁵ Průcha, J.: *Učitel: Současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 11. ISBN 80-7178-579-2.

¹⁶ Vališková, A., Kasíková H. (eds.): *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011. s. 30 . ISBN 978-80-247-3357-9.

¹⁷ R. Váňová v knize *Pedagogika pro učitele* (s. 28) zmiňuje opomíjeného propagátora za zlepšení kvality přípravy budoucích učitelů K. S. Amerlinga, který své myšlenky prosazoval už v 30. letech 19. století.

seminář na filosofické fakultě v Praze. O další prosazení vysokoškolského vzdělání učitelů se zasloužili např. F. Drtina, J. Mrazík, O. Kádner. Dramatický zápas vyvrcholil hned po založení samostatného Československa. Skupina poslanců podala návrh, aby ministerstvo školství zavedlo vysokoškolské vzdělávání učitelů. Objevovaly se však odlišné koncepce, např. plán O. Kádnera na dvouletou vysokou pedagogickou školu pro učitele národních škol. Do těchto bojů zasahovala i Československá obec učitelská. Formulovala již konkrétní model samostatné školské pedagogické fakulty, která by zajišťovala rovnocenné vzdělávání učitelům obecných a měšťanských škol. Negativní postoj k těmto návrhům zaujímali někteří středoškolští profesori i představitelé různých fakult, kteří měli vliv na ministerstvo školství a národní osvěty (MŠANO), a to na realizaci vysokoškolské přípravy učitelů nepřistoupilo.

Touha po vysokoškolském vzdělání nebyla v učitelích utlumena. 28. 9. 1921 bylo zveřejněno prohlášení o zřízení *Školy vysokých studií pedagogických* (ŠVSP) v Praze. Předsedou se stal profesor O. Kádner. Tuto školu vytvořili čeští učitelé za pomoci některých vysokoškolských teoretiků pedagogiky. O rok později se vytvořila pobočka v Brně. Jednalo se o soukromou instituci financovanou hlavně Českou obcí učitelskou. Vzdělávání bylo dvouleté formou přednášek a seminářů. Nenahrazovalo stávající učitelské ústavy, ale stalo se jejich nadstavbou. ŠVSP měla dalekosáhlý vliv hlavně v důsledku aktivit O. Kádnera, V. Příhody, O. Chlupa. Své pobočky rozšířila do Plzně, Českých Budějovic, Chrudimi a Zlína. V roce 1929 vznikla historicky první pedagogická fakulta. Jednalo se o soukromou pedagogickou fakultu při ŠVSP, na níž studovali převážně adepti učitelství 1. stupně čtyři roky. Činnost ŠVSP byla přerušena německou okupací.

Kromě této fakulty se o vysokoškolskou přípravu prosazovaly i jiné instituce, zejména Státní pedagogické akademie. Byly jednoleté, ale oproti převažujícím učitelským ústavům poskytovaly přípravu na vyšší úrovni.¹⁸

Již tehdy se vytvořily protichůdné koncepce, jejichž důsledky trvají dodnes. Rozdílnost spočívala v tom, zda se mají učitelé vzdělávat jen v klasických pedagogických a jiných disciplínách (V. Příhoda), nebo i metodám vědeckého bádání,

¹⁸ Průcha, J.: *Učitel: Současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 13 – 15. ISBN 80-7178-579-2.

keré jim umožní hlubší proniknutí do jednotlivých oborů (O. Chlup). Ani jeden koncept se před válkou nerealizoval.¹⁹

Po druhé světové válce došlo k pozitivní změně. Již v roce 1945 stanovil dekret prezidenta republiky, že učitelé budou nabývat vzdělání na pedagogických a jiných fakultách vysokých škol. Týkalo se to učitelů všech stupňů škol (mimo mateřských škol). Ve školním roce 1946/1947 byly zřízeny pedagogické fakulty při univerzitách v Praze, Brně, Olomouci a Bratislavě. Při jejich konstituování zvítězilo Chlupovo pojetí. Příprava učitelů obecných a měšťanských škol trvala 6 semestrů.

Mimo léta 1959 – 1963, kdy byly namísto pedagogických fakult zřízeny „*pedagogické instituty*“ (pokles úrovně ve vzdělávání budoucích učitelů), funguje příprava primárních učitelů na vysokoškolské úrovni dodnes.²⁰

1.3 Vzdělávání učitelů sekundárních škol

Až do konce II. světové války se školský systém dělil do dvou úrovní. Po ukončení primární školy (po pěti letech), která byla pro všechny žáky společná, se děti v 11 letech rozhodovaly pro vzdělávání buď na školách středních – gymnázia (osmiletá), nebo pokračovaly na měšťankách či školách obecných.²¹

Otec a syn Jůvovi nás však informují, že systém sekundárních škol byl vykonáván formou studia na pětiletém, později šestiletém gymnáziu. Tato koncepce sekundární školy byla vytvořena G. Marxem. V letech 1848 – 1849 byla uvedena reforma Exner-Bonitzové a výběrová střední škola se dělila na dva typy. Prvním bylo humanisticky zaměřené gymnázium s délkou studia osm let. Druhou variantou se stala sedmiletá matematicko-přírodovědná reálka. Zbylá příprava na povolání probíhala v rámci cechů, které byly vykonávány individuální formou. Obsah přípravy učně si určoval mistr sám. V 70. letech 19. století již začaly vznikat první soustavy učňovského školství. Byly tvořeny pokračovacími živnostenskými školami a nižšími

¹⁹ Spilková, V. a kol.: *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. s. 102 – 103. ISBN 80-7315-081-6.

²⁰ Průcha, J.: *Učitel: Současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 15. ISBN 80-7178-579-2.

²¹ Spilková, V. a kol.: *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. s. 218. ISBN 80-7315-081-6.

odbornými školami, ale stále převažovala individuální a praktická příprava. Profesionální přípravu učňů můžeme spatřovat až na začátku dvacátého století.²²

Velké rozdíly nebyly jen ve vzdělávání žáků, ale odlišná byla i profesní příprava budoucích pedagogů. Učitelé středních škol museli mít **univerzitní vzdělání** (na filosofické nebo přírodovědecké fakultě). Ostatní učitelé byli absolventi **učitelských ústavů** (jednalo se o vzdělávání středoškolského typu). Jaký byl rozdíl mezi jednotlivými typy vzdělávání učitelů?

Lišily se v délce studia i v obsahu. Univerzity byly zaměřeny na vědomosti odborného charakteru. Důraz nebyl kladen na pedagogicko – psychologické disciplíny, což začínajícím učitelům ztěžovalo jejich práci.²³

Nepatrná výuka pedagogicko – psychologických disciplín („univerzální základ“) a často naprostá absence praxe vadila středoškolským profesorům i adeptům na toto povolání natolik, že usilovali o změnu. Nebyli totiž připravováni na profesi učitele, ale spíše vědce. Tak jako u učitelů elementárních škol, se stal boj učitelů sekundárních škol zdoluhavým procesem. Objevovaly se různé návrhy, k určitým změnám i došlo. Nutno podotknout, že ne vždy byly změny šťastné. Docházelo k prodloužení studia a snaze o začlenění praxe (1884), ale i k opětovnému zkrácení a usnadnění studia pro nedostatek středoškolských učitelů (1897). Návrat k vyšší kvalitě vzdělávání středoškolských učitelů nastalo v roce 1911. Vedle tradičních gymnázií a reálek se vytvořily další dva typy škol: reálné gymnázium a reformní reálné gymnázium. Délka přípravy středoškolských učitelů se protáhla na čtyři roky, na něž navazoval tzv. rozšířený zkušební rok (mělo se jednat o překlenutí mezi teorií univerzit a praxí ve škole). Studium bylo ukončeno státní zkouškou. Aby byl student k této zkoušce připuštěn, musel mít za sebou úspěšně složenou zkoušku z „univerzálního základu“ (filosofie, psychologie, pedagogika, školní hygiena se zřetelem k anatomii a fyziologii, vyučovací jazyk). Situace v Československé republice nebyla těmto změnám nakloněna a opět pro nedostatek středoškolských učitelů došlo ke zkrácení studia na 4 roky. Praxe přestala být součástí přípravy.

²² Jůva, V. sen. a Jůva V. jun.: *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. s. 74 – 75. ISBN 80-7315-062-X.

²³ Spilková, V. a kol.: *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. s. 218 - 221. ISBN 80-7315-081-6.

K zásadní proměně v této oblasti došlo v roce 1930, kdy se přesně vymezila pravidla studia (doposud bylo studium značně volné). Student musel složit dvě státní zkoušky. Jednu po čtvrtém semestru a druhou po osmém. Vymezen byl rovněž druh a počet povinností (nutno dodat, že tento počet narostl). Nesmíme opomenout ani rozvoj „společného základu“. U obou státnic bylo nutné doložit absolvování studia pedagogiky i psychologie a mít z těchto oborů složené zkoušky. Další změnou týkající se „společného základu“ bylo nahrazení školní hygieny občanskou naukou. V roce 1934 se zavedla „ustanovovací zkouška“, ke které bylo nutno absolvovat tříletou praxi. Zkouška se skládala z metodiky jednoho aprobačního předmětu, z praktických výstupů z obou aprobačních předmětů a z ústních zkoušek z teoretické pedagogiky a didaktiky, dějin pedagogiky, metodik a školských norem. Tato zkouška již byla mimo univerzitní studium, přesto měla pozitivní vliv na pedagogickou přípravu.²⁴

Učitelské ústavy se naopak zaměřovaly spíše na pedagogicko – psychologickou činnost. Studenti ústavů absolvovali rovněž náslechy a praxe, čímž byli lépe připraveni pro profesní život. O dokonalou přípravu se však rozhodně nejednalo, i zde byly výtky ze strany absolventů.

Učitelské ústavy na našem území byly v té době na vysoké úrovni²⁵, ale požadavkům učitelů nepostačovaly. Po dobu první republiky učitelé usilovali o vysokoškolskou přípravu. Bylo několik návrhů, jak by měla vysokoškolská příprava vypadat. Lišily se v otázkách například: Kdo by ji zastřešoval? Jak dlouho by příprava trvala? Mezi významné tvůrce daných návrhů patřili např. J. Úlehla, J. Šústal, J. Kepřta, O. Kádner a další. Po menší odmlce, kdy se žádný návrh nepodařilo prosadit, se s myšlenkou o zkvalitnění přípravy učitelů objevují dva pedagogové – Otokar Chlup a Václav Příhoda. Opět s odlišnými představami, které vedly k rozsáhlým diskuzím. Bohužel veškeré hlasy byly umlčeny druhou světovou válkou.²⁶

²⁴ Vališková, A., Kasíková H. (eds.): *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011. s. 32 - 37. ISBN 978-80-247-3357-9.

²⁵ Jak bylo zmíněno výše v podkapitole o vzdělávání primárních učitelů, někteří autoři uvádí, že absolventi učitelských ústavů se svou přípravou spokojeni nebyli a poukazovali na vyšší úroveň učitelů středoškolských.

²⁶ Spilková, V. a kol.: *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. s. 218 - 221. ISBN 80-7315-081-6.

V roce 1946 byly po celém našem území zřizovány **pedagogické fakulty** pro přípravu učitelů všech stupňů a druhů škol.²⁷ Učitelé měšťanských a obecných škol byli vzděláváni 6 semestrů na zřízených pedagogických fakultách. Budoucí učitelé středních škol studovali souběžně na filosofických nebo přírodovědeckých fakultách 8 – 10 semestrů, kde získali odbornou aprobaci, a na pedagogické fakultě, kde si osvojili pedagogicko – psychologické kompetence.

K zásadním změnám došlo v roce 1953 kvůli politickým proměnám ve státě. Reformy se týkaly všech oblastí života. Pro naše školství se stal vzorem Sovětský svaz, jenž však dosahoval nižší úrovně, než jaká byla doposud u nás. Došlo tak k degradaci přípravy budoucích pedagogů. Pedagogické fakulty byly nahrazeny **středními pedagogickými školami** (pro učitele mateřských a primárních škol), **vyššími pedagogickými školami** (dvouleté pro učitele nižších sekundárních škol) a **vysokými školami pedagogickými** (čtyřleté pro učitele vyšších sekundárních škol). Studium odborných předmětů na univerzitách bylo rovněž zrušeno. Studenti vysokých škol pedagogických již nemuseli psát diplomovou práci. Ta byla nahrazena dvěma tzv. ročníkovými pracemi. Během celého studia se dbalo na politickou uvědomělost budoucích učitelů na úkor odborné a pedagogické připravenosti. Ve velkém rozsahu se realizovalo dálkové studium na obou typech vyšší škol. Délka dálkového studia byla rovna dennímu studiu.

Nynější reforma neměla dlouhého trvání. V roce 1959 byla nahrazena novou koncepcí (ještě před vydáním školského zákona v r. 1960). Zrušily se vyšší pedagogické školy i vysoké školy pedagogické. Učitelé nižších sekundárních škol se vzdělávali v nově zřízených **pedagogických institutech** s učiteli primárních škol. Mělo se jednat o vysoké školy „svého druhu“ v rámci krajů. Pro učitele nižších sekundárních škol byly čtyřleté tříaprobační, od roku 1962 dvou nebo jednoaprobační. Po dvouletém společném základu (budoucí nižší sekundární učitelé + primární učitelé) následovalo jednoleté studium odborných předmětů (sekundární učitelé). Po celých třech letech skládali studenti zkoušku odbornou a zkoušku z pedagogiky. Úspěšné vykonání zkoušky umožnilo studentovi absolvovat roční řízenou praxi, po níž následovala obhajoba diplomové práce. Bohužel ani pedagogické instituty nečekala dlouhá

²⁷ Studovali zde učitelé občanských a měšťanských škol, středoškolské učitelé a dokonce i učitelky mateřských škol, přičemž mateřské školy začaly spadat do rezortu školství až od roku 1948. (Vališková, A., Kasíková H. (eds.): *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011. s 40. ISBN 978-80-247-3357-9).

budoucnost. Pro četné problémy, způsobené hlavně špatnou koncepcí, byly roku 1964 zrušeny a obnovily se pedagogické fakulty v rámci univerzit. Zde se opět společně připravovali budoucí učitelé nižších sekundárních škol s budoucími učiteli primárních škol. Pro všechny trvalo studium čtyři roky. V roce 1967 byla zrušena praxe ve prospěch teoretické přípravy.

Příprava učitelů středních škol se po roce 1959 vrátila na univerzitní půdu. K fakultám filosofickým a přírodovědeckým přibýly nově zřizované matematicko – fyzikální fakulty, fakulty tělesné výchovy a sportu.

K výrazné reformě došlo v roce 1976. Instrukce vzdělávající budoucí učitele zůstaly zachované, ale změnila se jejich koncepce a učební plány. Pedagogické fakulty dosahovaly stejné úrovně jako ostatní fakulty. Příprava učitelů vyšších a nižších sekundárních škol se sloučila. Studium trvalo pět let převážně formou přednášek a seminářů, případně doplněné kurzy, exkurzemi, praxemi a stáží v SSSR. Byl zaveden pevný ročníkový systém. Docházka byla povinná, jen vedení fakulty mohlo udělit studentovi tzv. individuální studijní plán. Těžiště přípravy spočívalo ve studiu zvolených aprobačních předmětů doplněných blokem tzv. společných předmětů: marxismu – leninismu, výuky dvou cizích jazyků (ruštiny a jednoho neslovanského jazyka), tělesné a branné výchovy, biologií dítěte, výukou školního zdravotnictví a pedagogicko – psychologickou přípravou. Pod pojem pedagogicko – psychologická příprava spadaly vědní disciplíny: obecná pedagogika, obecná didaktika, teorie školní a mimoškolní výchovy, řízení výchovy a vzdělávání dějin školy a pedagogiky, obecná, vývojová, pedagogická a sociální psychologie. Pedagogická praxe byla stanovena jednotně pro všechny školy připravující učitele sekundárních škol. První praxi absolvovali studenti během 3. ročníku v zimním semestru, ale jednalo se pouze o náslechy a konzultace s vyučujícími a vedoucím praxe. Vlastní pedagogická praxe byla náplní až 4. a 5. ročníku. Rozsah byl většinou 2 – 4 týdny. Existovaly však výjimky např. při studiu branné výchovy (delší praxe), výtvarná výchova (kratší praxe).²⁸

Ke změnám došlo i po roce 1989. Můžeme říci, že se již nejednalo o tak násilné změny jako v předchozích letech. Vzdělávací instituce zůstaly zachovány. Změny se týkaly vnitřní struktury. Rozvolňoval se pevně státem daný studijní plán,

²⁸ Spilková, V. a kol.: *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. s. 221 - 223. ISBN 80-7315-081-6.

rozvolňovala se nabídka aprobačních předmětů, při čemž si student mohl kombinace volit sám. Rozšiřovala se škála aprobačních předmětů vyučovaných přímo na pedagogických fakultách, které se dříve řadily pouze k univerzitnímu studiu na fakultách filosofických a přírodovědeckých. Byla zrušena branná výchova a výuka marxismu – leninismu byla nahrazena širší nabídkou společenskovědních předmětů.

Novinkou v našem vzdělávacím systému se stalo zpřístupnění studia postiženým uchazečům.²⁹

Podíváme-li se zpětně na vývoj přípravy budoucích učitelů, uvidíme nesčetné boje, různé návrhy a přístupy, aktivitu a snaživost rozvíjet český národ. Bohužel vidíme i necitelné, nepromyšlené kroky vysokých úředníků, které tento rozvoj značně ztěžovaly. Pro laika je velmi obtížné vyznat se ve spleťtých sítích vznikajících a zanikajících institucí a jejich označení. Musíme jen doufat, že jsme se poučili z minulosti a chyb, kterých se dopustili naši předkové, se vyvarujeme.

²⁹ Spilková, V. a kol.: *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. s. 228 - 229. ISBN 80-7315-081-6.

2. Vzdělávání učitelů v současnosti

Jaké dosažené vzdělání musí mít člověk v současné době, aby se z něj mohl stát učitel? Na tuto otázku nejpřesněji odpovídá zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících³⁰.

Mateřská škola

Učitel mateřské školy získává odbornou kvalifikaci:

- vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na pedagogiku předškolního věku,
- vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání,
- středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání.

Učitel mateřské školy, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole zřízené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním stanoveným pro učitele předškolního vzdělávání (viz výše) a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.

³⁰ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů.

Základní škola – první stupeň

Učitel prvního stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na:

- přípravu učitelů prvního stupně základní školy,
- pedagogiku předškolního věku a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,
- přípravu učitelů druhého stupně základní školy a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou se zaměřením na přípravu učitelů prvního stupně základní školy.

Učitel prvního stupně základní školy, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku pro učitele, nebo vzděláním stanoveným pro učitele prvního stupně základní školy a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.

Základní škola – druhý stupeň

Učitel druhého stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu:

- v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy,
- v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy,
- v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy,
- studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu, a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů druhého stupně základní školy, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na přípravu učitelů druhého stupně základní školy,
- v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy, nebo
- podle § 12 jako učitel jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky (jen pro výuku cizího jazyka).

Učitel druhého stupně základní školy, který vzdělává ve třídě nebo škole zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním stanoveným pro učitele druhého stupně základní školy a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, případně vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.

Střední škola

Učitel všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu:

- v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy,
- v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy,
- ve studijním oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného všeobecně vzdělávacího předmětu, a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy,
- v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů pro 2. stupeň základní školy a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy, nebo podle § 12 jako učitel jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky (jen pro výuku cizího jazyka).
- Učitel odborných předmětů střední školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů odborných předmětů střední školy, nebo studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného odborného předmětu, a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů střední školy, nebo vzděláním v programu

celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy, nebo studiem pedagogiky³¹.

Učitel praktického vyučování získává odbornou kvalifikaci:

- vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu studijního oboru, který odpovídá charakteru praktického vyučování, a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů střední školy, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy, nebo studiem pedagogiky,
- vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru, který odpovídá charakteru praktického vyučování, a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy, nebo studiem pedagogiky,
- středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu, a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy, nebo studiem pedagogiky s praxí v oboru v délce nejméně 3 let.

³¹ § 22 odst. 1: „*Studiem pedagogiky se rozumí vzdělání získané studiem v akreditovaném vzdělávacím programu v oblasti pedagogických věd uskutečňovaném zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro učitele odborných předmětů střední školy...*“ (zákon o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů).

Učitel praktického vyučování zdravotnických studijních oborů musí mít také způsobilost k výkonu zdravotnického povolání v oboru, který vyučuje.

Učitel odborného výcviku získává odbornou kvalifikaci vzděláním stanoveným pro učitele praktického vyučování a středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu.

Učitel střední školy, který vzdělává ve třídě nebo škole zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci vzděláním stanoveným pro učitele střední školy a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.

Člověk, který splní požadované podmínky a začne učit, nesmí však ustrnout. Dle zákona 563/2004 Sb. § 24 je povinen se dále vzdělávat a tím obnovovat, upevňovat a rozšiřovat si svou kvalifikaci. Další vzdělávání se uskutečňuje například na vysokých školách či jiných zařízeních akreditovaných ministerstvem, samostudiem atd.

2.1 Terciární a vysokoškolské vzdělání

Dlouhá léta bylo vysokoškolské vzdělávání spojováno pouze s univerzitou. Časem vysokoškolské vzdělání umožnily i vysoké školy (např. České vysoké učení technické, 1707). Na našem území přesto dlouhá léta stačilo dělení vzdělání do tří stupňů – základní, střední a vysoké. Po roce 1989 se naše země začala srovnávat se světem. Srovnání probíhalo ve všech oblastech života, tedy i v oblasti školství a vzdělávání. Dosud užívaná terminologie se ukázala jako nedostačující. Mezinárodní terminologie užívá pojmu *terciární vzdělávání*, jenž je také kodifikován v Mezinárodní normě pro klasifikaci vzdělávání ISCED 1997. Terciární vzdělávání má širší význam a vysokoškolské vzdělání je jeho součástí (neplatí rovnost mezi terciárním a vysokoškolským vzděláním).

Terciární vzdělání se člení:

- Úroveň **ISCED 5** (první stupeň terciárního vzdělávání) nesměřující přímo k vědecké kvalifikaci. Tato úroveň se dělí do dvou skupin **ISCED 5A**, teoreticky zaměřené programy nebo programy pro získání náročných kvalifikací (magisterské a inženýrské studium), a **ISCED 5B**, obsahující programy orientované prakticky/profesionálně (např. vyšší odborné školy).
- Úroveň **ISCED 6** (druhý stupeň terciárního vzdělávání) směřuje k vědecké kvalifikaci – doktorské studijní programy, respektive vědecká příprava.

ISCED 5 se dále dělí na „sektory“:

- *Neuniverzitní terciární vzdělání* je poskytováno školskými institucemi, které nejsou součástí vysokých škol, neudělují vysokoškolské diplomy. Dříve, v československém vzdělávacím systému, sektor neuniverzitního terciárního vzdělávání neexistoval. Dnes jej představují vyšší odborné školy.
- *Univerzitní terciární vzdělávání* poskytují univerzity či jiné typy vysokých škol. Toto vzdělání prochází v posledních letech důležitými změnami založenými na tzv. Boloňské deklaraci³², jejíž principy mají přispět ke zkvalitnění terciárního vzdělávání nejen v zemích Evropské unie. Příkladem principů zmíněné deklarace je dvoustupňový systém na úrovni ISCED 5A. První stupeň je tvořen bakalářským studiem (pregraduálním), druhý stupeň je magisterský (graduální) a doktorský. I když se dvoustupňový systém již zavedl, odborníci konstatují, že v určitých vysokoškolských oborech je žádoucí ponechat jednostupňové programy. Na dvoustupňové programy přešly i pedagogické fakulty (např. Masarykova univerzita v Brně).³³

Současné modely terciárního pedagogického vzdělávání

Ve světě se využívají 2 modely pro přípravu učitelů – souběžný model a následný model (případně jejich kombinace).

³² Boloňská deklarace = zkrácený název pro společné prohlášení ministrů školství evropských států na setkání v Boloni (1999). Česká republika přijala tento dokument v rámci dohody 29 zemí (Průcha, J.: *Srovnávací pedagogika*. 1.vyd. Praha: Portál, 2006. s. 124. ISBN 80-7367-155-7)

³³ Průcha, J.: *Srovnávací pedagogika*. 1.vyd. Praha: Portál, 2006. s. 121 - 133. ISBN 80-7367-155-7.

Souběžný model spočívá v paralelním studiu předmětů všeobecného základu, vybraných aprobačních předmětů i pedagogických, didaktických a psychologických oborů. Praxe je začleněna do průběhu studia. Výhodu můžeme spatřovat v integrovanější profesní přípravě. Vždyť i v pracovním životě učitel během výuky odborných předmětů využívá pedagogicko-psychologických kompetence.

Následný model dělí přípravu na dva stupně terciálního vzdělávání. Adepti učitelství nejprve studují nějaký obor (např. přírodopis), teprve po jeho ukončení následuje druhý stupeň – pedagogické studium. Praxe ani v tomto modelu nechybí. Probíhá úplně na závěr celého studia. Student jakoby pracuje ve škole, pobírá určitý plat, vykonává povinnosti učitele, ale je v kontaktu se svou studijní institucí. Úspěšné absolvování praxe je nedílnou podmínkou pro získání učitelské kvalifikace. Pedagogická a didaktická příprava je koncentrovanější a osvojují si ji již vyspělejší studenti. Rovněž praxe není rozkouskovaná na různé časové úseky, ale dlouhodobá a soustavná.

Kombinaci modelů můžeme najít například v Německu, Anglii, Polsku, Estonsku aj.³⁴ Dá se říci, že kombinace modelů se využívá i u nás. Na pedagogických fakultách se využívá souběžného modelu. Člověk však může nejprve vystudovat nějaký odborný předmět (na jakékoli fakultě) a později si vzdělání rozšířit pedagogickým minimem, což jej opravňuje rovněž učit (následný model).

2.2 Další vzdělávání učitelů

Učitelské vzdělávání je tvořeno dvěma samostatnými fázemi – **přípravné studium** a **další vzdělávání učitelů** (dále jen DVU). Tato část je věnována právě DVU.

V širším významu se jedná o jakýkoli způsob profesního rozvoje učitele (i samostudium). DVU lze charakterizovat následovně:

- celoživotní rozvíjení profesních kompetencí, jež navazují na přípravné studium;
- všechny aktivity, které slouží k udržení a zvýšení jeho profesní zdatnosti;
- všechny aktivity, při nichž učitelé rozšiřují a zdokonalují své znalosti, dovednosti a profesní postoje.

³⁴ Průcha, J.: *Učitel: Současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 98-100. ISBN 80-7178-579-2.

V užším významu se jedná pouze o institucionalizovanou část profesního rozvoje učitele.

DVU se dostává stále více do popředí zájmu pedagogických odborníků, politiků i mezinárodních institucí. V ČR se užívá termín *další vzdělávání pedagogických pracovníků* (DVPP), který je legislativně zakotven v zákonech č. 561/2004 Sb., 563/2004 Sb. a vyhlášce č. 317/2005 Sb.

Ve světě bývá DVU vnímán jako nový fenomén (asi od 80. let 20. stol.). V zemích střední Evropy však sahá do hlubší historie. Již v době pobělohorské procházeli učitelé městských latinských škol jakousi formou dalšího vzdělávání. Prokazatelná existence DVU je spojena se vznikem novodobých školských systémů ve střední Evropě (konec 18. stol.). U nás mluvíme o době tereziánských školských reforem, kdy bylo DVU legislativně zakotveno v roce 1869 ve školském zákoně rakousko – uherské monarchie. V první Československé republice péče o DVU spadala do činností učitelských organizací (vysoká odborná úroveň). V 2. polovině 20. stol. řada zemí vytvořila propracovaný systém DVU. Od 60. let se veškeré typy vzdělávání stávají významnými tématy odborných grémií EU, OECD, UNESCO, Rada Evropy. Ačkoli jsou systémy vzdělávání v jednotlivých zemích odlišné, ovlivňují je dokumenty příslušných orgánů EU. Tento systém z roku 1945 existoval v různých obměnách až do roku 1991, kdy byl zrušen. Aktivitami učitelů a pracovníků nižší státní správy byl postupně znovu obnoven (do r. 1996). Vedle této rezortní sítě vznikala pracoviště pro DVU a celoživotní vzdělávání v rámci vysokých škol i mimo oblast školství. V roce 2004 byla znovu založena ústřední instituce s celostátní působností – Národní institut pro další vzdělávání (NIDV) se sídlem v Praze a s dalšími pracovišti ve všech krajských městech. Současně s NIDV uskutečňují DVU i zařízení jednotlivých krajů. Kromě toho existuje rozsáhlá nabídka dalších subjektů.

K čemu vlastně DVU slouží, co je jeho cílem? Běžně bývá uváděno pět cílů: Zdokonalování profesních dovedností učitelů, vnitřní rozvoj školy, zdokonalování vyučovacího procesu, zavádění inovací a změn ve vzdělávání, osobnostní vývoj učitelů.³⁵

³⁵ Průcha, J.: *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 413 – 416. ISBN 978-80-7367-546-2.

3. Osobnost učitele

Pojem učitel je běžně užívané slovo širokou veřejností. Jak zní ale přesná definice tohoto termínu a existuje jedna jediná? Kdo to vlastně učitel je? Je učitel jako učitel? Jaký význam se schovává za pojmy učitel, pedagog, pedagogický pracovník a edukátor?

Hledá-li člověk odpovědi na tyto otázky, dostane jich vícero. Pomalu co odborník, to jiná definice. Některé jsou si bližší, jiné vzdálenější. Záleží na úhlu pohledu. Pro bližší představu si jich pár uveďme.

Učitel je „člověk, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Učitel je rozhodující složkou ve výchovném procesu – je jeho iniciátorem. Jeho úkolem je pečovat o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného.“³⁶

Učitel je „jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektové role v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou. Specifické funkce učitele vyplývají z: 1. rozdílného charakteru činností na určitých stupních a typech škol, jimž odpovídají příslušné aprobace; 2. diferenciací rolí ve vzdělávacím procesu. Společenský status učitelského povolání v jednotlivých zemích je závislý na tradici a významu, který je přisuzován vzdělání ve společnosti.“³⁷

³⁶ Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanovská, E.: *Obecná pedagogika I.* Olomouc: HANEX, 2002. s. 164. ISBN 80-85783-20-7.

³⁷ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník.* 3. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 261. ISBN 80-7178-579-2.

Učitelé jsou „významnými činiteli ve společnosti, která jim na základě předepsaného vzdělání a zákonů svěřuje moc ovlivňovat ideje, postoje a vzorce chování mladých lidí. Slouží jako zprostředkovatelé teorií a poznatků, hodnot, kulturních vzorců jednání, návyků i tradic. Každá societa si jejich působením zajišťuje, že její kultura je transformována a předávána z jedné generace na druhou.“³⁸

Pedagog „(rodič, učitel, vychovatel, lektor, kulturní pracovník, vedoucí pracovník) je v celém výchovně-vzdělávacím procesu činitelem, který nese společenskou odpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost. Je jeho iniciátorem i organizátorem a současně hodnotí dosahované výsledky. Koncipuje obsah výchovně-vzdělávací činnosti ve shodě s výchozími pedagogickými dokumenty, provádí vstupní, průběžnou i výstupní diagnózu úrovně jednotlivců i celé skupiny, rozhoduje o nasazení vhodných prostředků, forem a metod výchovně-vzdělávacího působení, vyhodnocuje dosahované výsledky a vhodně modifikuje výchovný proces ve shodě s věkovými a individuálními zvláštnostmi vychovávaných jedinců a skupin a s přihlédnutím k podmínkám, za kterých se výchova koná.“³⁹

Pedagog (chápáno ve smyslu učitelské profese) je „učitel, v různých typech a stupních školy, včetně vysokoškolských učitelů, resp. pedagogický pracovník v širším slova smyslu. Angl. educator, pedagogue.“⁴⁰

Pedagogický pracovník je pojem v naší zemi přesně vymezený v zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů⁴¹:

§ 2 Pedagogický pracovník:

„Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou

³⁸ Vališková, A., Kasíková H. (eds.): *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd Praha: Grada, 2011. s. 16. ISBN 978-80-247-3357-9.

³⁹ Jůva, V. et al.: *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. s 55. ISBN 80-85931-95-8.

⁴⁰ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 153. ISBN 80-7178-579-2.

⁴¹ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů.

činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu 1) (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.

Přímou pedagogickou činnost vykonává

- a) učitel,*
- b) pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,*
- c) vychovatel,*
- d) speciální pedagog,*
- e) psycholog,*
- f) pedagog volného času,*
- g) asistent pedagoga,*
- h) trenér,*
- i) vedoucí pedagogický pracovník.“*

Edukátor (z ang., vzdělavatel) je „*profesionál, který provádí edukaci (někoho vyučuje, vychovává, školí, zacvičuje, trénuje, instruuje aj.)... Z toho je zřejmé, že edukační činnost je charakteristická pro řadu profesí, nejen pro učitelskou profesi. Nejvíce zastoupenou kategorií mezi edukátory jsou ovšem „pedagogičtí pracovníci“ ve školách různých druhů a stupňů.*“⁴²

Osobnost učitele ovlivňuje spousta činitelů, které na něj působí celý život. Nejprve je to prostředí, kde se dítě narodilo, a styl výchovy. Primární rodina je společenství, kde si člověk utváří lásku k lidem, vztah k práci apod. Kamarádi a studium

⁴² Průcha, J.: *Učitel: Současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 17 - 18. ISBN 80-7178-579-2.

(od základní školy až po vysokou) jsou rovněž významnými činiteli formulující osobnost učitele. Nesilnějším vlivem je však samotná pedagogická činnost. Výchovný a vzdělávací proces není jednosměrný (od učitele k žáku), ale obousměrný. Reakce žáků, pracovní prostředí, pedagogický sbor, sebevzdělávání atd., to vše rovněž utváří osobnost učitele.

A. M. Dostál uvedl předpokládající zvláštní schopnosti pro výkon učitelské výchovné činnosti:

- **Pedagogický talent** jako potencionální struktura činnosti.
- **Pedagogické mistrovství** jako struktura reálných možností. Přichází s přibývajících praxí, nebo může být i výsledkem zvláštního pedagogického talentu. Pedagogickým mistrovstvím se rozumí dosahování vynikajících výchovně vzdělávacích výsledku pomocí nejnovějších poznatků a zkušeností, dodržováním zásad duševní hygieny a uplatňování pedagogického taktu.
- **Pedagogický takt** jako struktura osobnosti. Neexistuje přesná definice tohoto pojmu, ale pedagogický takt je chápán jako způsoby posuzování, rozhodování, řešení výchovných situací, skrytá vnitřní logika atd. Často bývá pedagogický takt považován za umění (dar), které se nedá osvojit.⁴³

3.1 Osobnostní vlastnosti učitele

Bezpochyby vzdělání a praxe jsou důležité součásti každé profese, tedy i učitelské. Může však nastat situace, že se člověku dostane nejlepšího vzdělání, začne učit – nabývat zkušeností, a přesto není šťastný, ani v kolektivu žáků či kolegů není oblíbený. Aby učitel mohl podávat kvalitní výsledky, musím disponovat i určitými vlastnostmi. Musí to mít, jak se říká, „v sobě.“

Osobnostní vlastnosti učitele můžeme rozdělit do několika skupin:

- **Vlastnosti charakteru a vůle** – řadí se zde obecně dobré charakterové vlastnosti jako spravedlivost, zásadovost, čestnost, ochota, cílevědomost, sebekázeň aj.

⁴³ Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanovská, E.: *Obecná pedagogika I.* Olomouc: HANEX, 2002. s. 170-171. ISBN 80-85783-20-7.

- **Pracovní vlastnosti** – například láska k dětem, kladný vztah k pedagogické práci, svědomitost, pečlivost a další.
- **Intelektuální vlastnosti** – konkrétnost, logické a tvořivé myšlení, kreativita, systematičnost, sebevýchova, sebevzdělávání aj.
- **Citově temperamentní** – příkladem může být optimismus, trpělivost, sebeovládání.
- **Společensko-charakterové** – laskavost, ohleduplnost, vlídnost, uctivost, porozumění, slušnost, komunikativnost, aj.

V. Pařízek přidává ještě dvě důležité vlastnosti (spolu související), jimiž jsou **sociální zralost** a **potřeba (schopnost) mezilidských vztahů** – schopnost převzít odpovědnost za svá rozhodnutí, objektivně posuzovat situace a lidi, relativní nezávislost při hodnocení, odborná kvalifikace, ekonomická samostatnost atd.⁴⁴

Jsou zaměstnání, kde pracovní doba skončí, člověk zavře dveře a žije svým životem. Učitel patří k profesím, u nichž to neplatí. Člověk – učitel svůj život do značné míry profesi přizpůsobí. Žáci a rodiče osobu učitele nehodnotí jen podle chování a výchovně – vzdělávacích výkonů ve škole. Hodnotí jej také podle vystupování na veřejnosti či v soukromí. Učitel může výsledky své práce chováním ve volném čase podpořit, zvýraznit, nebo znehodnotit.

Požadované chování učitele se dělí na:

- **chování ve škole**: být vzorem žákům, být taktní, dbát na upravený zevnějšek a slušné vystupování;
- **chování v soukromém životě**: uspořádaný rodinný život, dobré společenské chování;
- **požadavky na veřejnou činnost učitele**: podle možností se zapojovat do společenské činnosti.⁴⁵

Kdo by se zajímal o tuto problematiku více, najde spousty různých dělení učitelů podle jejich vlastností, autority, přístupu k žákům i k výuce. Jednotlivá dělení nám říkají, jak by vlastně měl vypadat dokonalý učitel, jaké by měl mít vlastnosti (nebo jaké

⁴⁴ Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanovská, E.: *Obecná pedagogika I.* Olomouc: HANEX, 2002. s. 174-175. ISBN 80-85783-20-7.

⁴⁵ Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanovská, E.: *Obecná pedagogika I.* Olomouc: HANEX, 2002. s. 175. ISBN 80-85783-20-7.

by měly převažovat). Měl by mít přirozenou autoritu, schopnost udržet ve třídě kázeň. Dodržovat a trvat na pravidlech. Měl by být vstřícný, ohleduplný k žákům apod.

Bohužel nikdo není dokonalý, ani učitelé. Někdy se stane, že se k učitelství dostane člověk, který se pro tuto profesi vůbec nehodí a často sám v ní není šťastný. I takové typologie existují. Například škála „špatných“ typů učitelů podle přístupu k mládeži:

- ***Pasivní povahy*** – nedovedou se dostatečně přizpůsobit situaci ve třídě, s malou iniciativou, nerozhodní. Typickým znakem je nekázeň ve třídě, neumí si získat mládež. V učitelské profesi jsou nešťastní.
- ***Studené až suché povahy*** – s dětmi mohou mít určitý vztah, jsou však příliš zaměřeni na drobnosti, nerozumí citovosti mládeže, čímž se jí vzdalují. Žáci je nemají rádi, nejsou rádi v jejich společnosti, což vyvolává v samotných učitelích nelibé pocity. I tito lidé jsou v učitelském povolání nespokojeni.
- ***Pohodlnické povahy*** – učitelé, kteří si zvolili toto povolání z jiných motivů než vnitřním zájmem o tuto profesi, o práci s dětmi. Práce je nebaví, vyhýbají se jí atd.⁴⁶

Učitel je důležitou součástí výchovně – vzdělávacího procesu. Nestává se z něj „jen“ další vzor chování, ale často ovlivňuje i názor dítěte na samotný vyučovací předmět, nebo dokonce utváří celkový postoj dítěte k učení. Dopad špatných učitelů na rozvoj dětí je zásadní. Čím je dítě mladší, tím horší důsledky taková zkušenost v něm zanechá. Autoritářští, perfekcionistačtí, netrpěliví... učitelé mohou napáchat mnoho škod na mladém člověku.

3.2 Termíny vztahující se k vykonávání učitelské profese

Kvalifikace, profesní kompetence učitele, pedagogická způsobilost a jim blízký pojem pedagogická dovednost se podílejí na lepším porozumění osobnosti učitele. Nepřímo nám říkají o tom, jak má učitel vypadat, co musí splňovat a čím by měl disponovat, aby podával společností požadované výsledky.

⁴⁶ Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanovská, E.: *Obecná pedagogika I*. Olomouc: HANEX, 2002. s. 180. ISBN 80-85783-20-7.

Kvalifikace je „způsobilost pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě. Získání kvalifikace, její prohloubení a zvýšení vymezují právní předpisy. Kvalifikace se vytváří jednak na základě formálního vzdělávání (především ve škol. vzdělávacích institucích), zaučením, zaškolením, rekvalifikací, jednak na základě zkušeností a poznatků nabyvaných jednotlivcem při pracovních činnostech nebo i vlastním sebevzděláváním. Protože kvalifikace je vytvářena vždy prostřednictvím nějakého typu edukace, má tato kategorie významné pedagogické aspekty, které se týkají zejm. odborného školství a odborného vzdělávání.“⁴⁷

Kvalifikaci učitelé nabývají, podobně jako lidé v jiných profesích, ze 2 zdrojů: **teoretickou přípravou**, která probíhá během studia daného oboru („počáteční/přípravné vzdělávání“), a **praktickou zkušeností**. Plně kvalifikovaným učitelem nemůže být tedy začínající učitel.⁴⁸

V některých učebnicích pedagogiky bývají uvedeny i příklady profesionální kvalifikace učitele. Patří sem například:

- **Diagnostické schopnosti** (dovednosti) pro stanovení diagnózy žáka nebo skupiny.
- **Didaktické schopnosti** – vzbudit u žáků zájem o učivo, schopnost učivo jasně a srozumitelně vysvětlit, provést analýzu učiva, vytýčit cíle výchovy apod.
- **Schopnost neustále rozšiřovat obzor svých vědomostí** prostřednictvím neustálého doplňujícího studia (kurzy, semináře, přednášky...).
- **Pedagogická expresivnost** = schopnost vnímat pocity, myšlenky, tužby u druhých lidí a současně umění tlumočit žákům své vlastní expresivní projevy.
- **Konstruktivní schopnost** znamená vnímat osobnost žáka, přizpůsobit učivo jeho věku a individuálním zvláštnostem.

⁴⁷ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 110 – 111. ISBN 80-7178-579-2.

⁴⁸ Průcha, J.: *Učitel: Současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 31. ISBN 80-7178-579-2.

- **Výrazové schopnosti** souvisí s pedagogickou expresivností. Jedná se o schopnosti projevit své emoce, myšlenky, city nejen pomocí řeči, ale i mimiky a pantomimiky.
- **Organizační schopnosti** týkající se práce žáků, vlastní práce či schopnost organizovat třídní kolektiv.
- **Schopnost získat autoritu**. Autoritu si většinou učitel utváří bez zvláštního úsilí. Vychází z jeho povahových, charakterových vlastností a jeho odborné znalosti. Do určité míry závisí však i na vážnosti a společenském poslání instituce. Je-li však nějaká složka nedostačující či v něčem narušena (např. příliš hodný učitel, který neudrží hranice, mající strach z žáků apod.), je prakticky nemožné, aby si učitel autoritu dětí získal.
- **Komunikativní schopnosti** nebo-li schopnost navázat správné vzájemné vztahy s žáky hrají významnou roli verbální a nonverbální dovednosti.⁴⁹

Termínem užívaným v pedagogickém oboru je i **pedagogická způsobilost**. Do značné míry se tento termín překrývá s pojmem kvalifikace. Kvalifikace je však přesně vymezena minimálním počátečním vzděláním začínajících učitelů, zatímco způsobilost k činnosti má širší obsah i závažnost. Pro bližší pochopení lze uvést vztah mezi kvalifikací a pedagogickou způsobilostí tak, že kdo dosáhl kvalifikace učitele, nemusí být ještě způsobilý k výkonu povolání.⁵⁰

V pedagogickém slovníku lze najít následující definici: „Podle závazného právního předpisu se pedagogickou způsobilostí rozumějí vědomosti a dovednosti z oblasti pedagogiky, psychologie a didaktik, nezbytné pro výkon pedagogické činnosti, získané studiem na vysoké škole, vyšší odborné škole nebo střední pedagogické škole. Pedagogická způsobilost může být dosažena buď v přípravném vzdělávání učitelů, nebo v doplňujícím pedagogickém studiu pro absolventy neučitelských oborů.“⁵¹

Přestože je pojem pedagogická způsobilost z definice přesně vymezena, z reálného profilu učitelské profese by se měla chápat v širším slova smyslu. Nejedná

⁴⁹ Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanovská, E.: *Obecná pedagogika I*. Olomouc: HANEX, 2002. s. 171-172. ISBN 80-85783-20-7.

⁵⁰ Průcha, J.: *Učitel: Současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 31. ISBN 80-7178-579-2.

⁵¹ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 157. ISBN 80-7178-579-2.

se pouze o to, co si člověk osvojí studiem (přípravou), avšak záleží i na osobnostním vybavení jedince pro výkon učitelské činnosti.

Podle V. Pařízka můžeme rozlišovat několik složek způsobilosti učitele pro úspěšný výkon jeho povolání:

- **Odborná způsobilost** nabytá pedagogickou, didaktickou, psychologickou a jinou přípravou.
- **Výkonová způsobilost** je tvořena pracovní zdatností, která je založena na fyzické a neuropsychické schopnosti zvládat pracovní vypětí.
- **Osobnostní způsobilost** tvoří vlastnosti vůle a charakteru, sociální zralost, schopnost utvářet mezilidské vztahy atd.
- **Společenská způsobilost** v sobě zahrnuje především morální vlastnosti učitele, jenž se stává nositelem určitých hodnot.
- **Motivační způsobilost** umožňuje učiteli ztotožnit se se svou rolí, angažovat se pro její realizaci.⁵²

V zákoně o pedagogických pracovních a o změně některých zákonů sice pedagogická způsobilost vymezena není. Můžeme zde ale najít předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka:

- plná způsobilost k právním úkonům,
- odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
- bezúhonnost,
- zdravotní způsobilost,
- prokázání znalosti českého jazyka, není-li stanoveno jinak.⁵³

Kompetence učitele může být chápána jako „*komplexní potencialita učitele k úspěšnému (efektivnímu) vykonávání učitelské profese.*“⁵⁴

Bližší vymezení ztěžuje širokost tohoto pojmu. Může zahrnovat i určité podřazené pojmy ve vzájemných vztazích. Mezi odborníky zatím nedošlo ke shodě názorů, které složky utváření kompetenci učitele (viz následující definice).⁵⁵

⁵² Průcha, J.: *Učitel: Současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 32. ISBN 80-7178-579-2.

⁵³ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovních a změně některých zákonů.

⁵⁴ Janík, T.: *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. s. 15. ISBN 80-7315-080-8.

Pedagogický slovník udává, že kompetence učitele je „soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Existují četné pokusy o vymezení kompetencí učitele snažící se je sblížit s obsahem přípravy budoucích učitelů na pedagogických a jiných fakultách. Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobnostní kompetence zahrnují odpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese („znalost předmětu“), ale dnes jsou zdůrazňovány zvl. komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence. Výzkumy a rovněž zkušenosti učitelů z praxe dokládají (v ČR i zahraničí), že dosavadní přípravné vzdělávání učitelů nepokrývají úplnosti žádoucí soubor učitelských kompetencí.“⁵⁶

J. Vašutová říká: „profesní kompetence učitele je vykládána jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích.“⁵⁷

V knize Současné proměny vzdělávání učitelů od V. Spilkové a kol. se píše: „profesní kompetence je chápána jako komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky.“⁵⁸

⁵⁵ Janík, T.: *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. s. 14. ISBN 80-7315-080-8.

⁵⁶ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 103. ISBN 80-7178-579-2.

⁵⁷ VAŠUTOVÁ, J.: *Proměny vzdělávacího kontextu a kompetence učitelů pro tvorbu ŠVP v odborném vzdělávání*. [online] [cit. 2012-09-18].

Dostupné z <http://www.kvalita1.nuov.cz/data/5793_Promeny_vzdelavacihokontextu_a_kompetence_ucitelu_pro_tvorbu_SVP_v_odbornem_vzdelavani.pdf>

⁵⁸ Spilková, V. a kol.: *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. s. 25. ISBN 80-7315-081-6.

Tabulka 1 Prostřednictvím kompetencí učitel může realizovat vzdělávací cíle⁵⁹

Cíl – Učit se poznávat	Kompetence předmětová
	Kompetence didaktická/psychodidaktická
	Kompetence pedagogická
	Kompetence informatická a informační
	Kompetence manažerská
	Kompetence diagnostická a hodnotící
Cíl – Učit se žít společně s ostatními	Kompetence sociální
	Kompetence prosociální
	Kompetence komunikativní
	Kompetence intervenční
Cíl – Učit se jednat	Kompetence všeobecného rozhledu/ osobnostně kultivující
	Kompetence multikulturní
	Kompetence environmentální
	Kompetence proevropské
Cíl – Učit se být	Kompetence diagnostická
	Kompetence hodnotící
	Kompetence zdravého životního stylu
	Kompetence poradensko-konzultační
Společná kompetence osobnostní – týká se psychické odolnosti, fyzické zdatnosti, empatie, osobnostních postojů, dovedností a vlastností.	

⁵⁹ Spilková, V. a kol.: *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. s. 28. ISBN 80-7315-081-6.

Dalším pojem blížkým k pedagogické kvalifikaci, kompetencím i způsobilosti jsou **pedagogické dovednosti**. Jedná se o „jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovo učení.“⁶⁰

Charakteristickým rysem pedagogických dovedností je účelnost a cílevědomost zaměřená na řešení problémů (respektive dosahovat co nejefektivněji výukových cílů, které si mají žáci osvojit). Třemi důležitými prvky dovedností jsou:

- **vědomosti** – poznatky týkající se daného oboru, žáků, kurikula, vyučovacích metod, vlivů na vyučování a učení, vědomostí o vlastních pedagogických dovednostech,
- **rozhodování** – uvažování a samotné rozhodování v průběhu přípravy na vyučování, během vyučování i po něm s cílem dosáhnout nejlepších vzdělávacích výsledků,
- **činnost** – chování učitele projevující se navenek s cílem napomáhat učení žáků.

Obecné vymezení základních pedagogických dovedností:

- **Plánování a příprava** = dovednosti podílející se na výběru výukových cílů vyučovací hodiny, volbě cílových dovedností (výstupů), které mají žáci zvládnout, a dovednosti volit nejlepší prostředky pro dosažení vytyčených cílů.
- **Realizace vyučovací jednotky** (hodiny) = dovednosti potřebné k zapojení žáků do učební činnosti, především z hlediska kvality vyučování.
- **Řízení vyučovací jednotky** (hodiny) = organizační dovednosti potřebné k udržení pozornosti žáků, jejich zájmu a aktivity v hodině.
- **Klima třídy** = dovednosti pro vytvoření a udržení pozitivních postojů žáků k vyučování a motivace k jejich aktivní účasti na probíhajících činnostech.
- **Kázeň** = dovednosti potřebné pro udržení pořádku a k řešení nevhodných projevů žáků.
- **Hodnocení prospěchu žáků** = hodnotící dovednosti nápomocné dalšímu vývoji žáka, dovednost vést záznamy a formulovat zprávy o dosažených výsledcích.

⁶⁰ Kyriacou, Ch.: *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2008. s. 20. ISBN 978-80-7367-434-2.

- **Reflexe vlastní práce a evaluace** (sebehodnocení) = dovednosti potřebné k hodnocení své vlastní práce, aby mohlo dojít k jejímu zdokonalení.⁶¹

Pedagogické dovednosti zahrnují spektrum od velmi obecných dovedností (které jsou uvedeny výše) až po velmi konkrétní dovednosti (např. stanovení vhodné doby čekání na žákovu odpověď). Vzhledem k povaze vyučování se jednotlivé dovednosti do značné míry překrývají, nebo se můžeme setkat s jiným výčtem dovedností učitele, které jsou rovněž obhajitelné.⁶²

3.3 Náplň práce a prestiž pedagogické profese

Náplň práce učitelů

Široká veřejnost mívá často zkreslené představy o pracovní době učitelů (případně o jejich náplni práce). Mnohdy se domnívají, že jejich jedinou činností je přímé vyučování ve třídě.

To, co učitelé v rámci své profese vykonávají, je v zásadě vymezeno různými právními předpisy: Pracovní řád, Nařízení vlády ČR a základní normou pro všechny české učitele se stává Školský zákon. Zákon se zaměřuje na tři základní složky činností učitelů, tj. *edukace, příprava na edukaci a sebevzdělávání*.

Podrobnější seznámení s náplní práce učitelů však najdeme v již zmíněném Pracovním řádu pro zaměstnance škol a školských zařízení. Jedná se o právní normu závaznou pro pracovníky všech druhů škol a školských zařízení, jež jsou zřizovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, kraji a obcemi bez ohledu na to, zda mají právní subjektivitu (učitelé působící ve veřejných školách). Pracovní řád užívá pojem „*pedagogický pracovník*“.

§ 3 Pracovní doba pedagogických pracovníků (odstavec 1) vymezuje činnost následovně:

- přímá pedagogická činnost;

⁶¹ Kyriacou, Ch.: *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2008. s. 20 – 23. ISBN 978-80-7367-434-2.

⁶² Kyriacou, Ch.: *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2008. s. 20. ISBN 978-80-7367-434-2.

- další práce související s přímou pedagogickou činností dohodnuté s pedagogickým pracovníkem
- příprava na přímou pedagogickou činnost,
- příprava učebních pomůcek,
- hodnocení písemných, grafických a jiných prací žáků,
- dohled nad dětmi a nezletilými žáky (dále jen žáci) ve škole a při akcích organizovaných školou,
- spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky, s výchovným poradcem, se školním metodikem prevence, s metodikem informačních a komunikačních technologií,
- spolupráce se zákonnými zástupci žáků
- odborná péče o kabinety, knihovny a další zařízení sloužící potřebám vzdělávání,
- výkon prací spojených s funkcí třídního učitele a výchovného poradce,
- účast na poradách svolaných vedoucím zaměstnancem školy nebo školského zařízení,
- studium a účast na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

Veřejnosti se může jevit jako neobvyklý odstavec 2 v Pracovním řádě, který říká: „*Nejde-li o výkon přímé pedagogické činnosti, může pedagogický pracovník vykonávat práci i na jiném s ním dohodnutém místě.*“ Přípravu na vyučování může učitel vykonávat tedy v domácím či jiném prostředí (např. učitel přírodopisu v lese sbírá různé typy listí).⁶³

K danému výčtu je třeba ještě připočítat další závazné činnosti učitelů, zejména povinnost:

- vykonávat výchovně vzdělávací činnost s ohledem na ochranu žáků před riziky poruch jejich zdravého vývoje,
- dodržovat učební plány, učební osnovy či jiné schválené učební dokumenty, organizační předpisy, předpisy týkající se bezpečnosti a ochrany zdraví při práci a při vyučování a výchově,

⁶³ Vyhláška č. 263 /2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí.

- informovat žáky a zákonné zástupce (u nezletilých žáků) o jejich vzdělávání,
- spolupracovat se školním výchovným poradcem, metodikem prevence, případně se zařízeními pedagogicko-psychologického poradenství, orgány sociálně právní ochrany dítěte, policií aj.⁶⁴

Zmíněné pracovní povinnosti jsou zákonem stanovené. Jak je tomu v reálu? Které činnosti zaberou učitelé nejvíce času? Zabírá většinu pracovní doby skutečně výuka?

Zjistit odpovědi není snadný úkol. Každý učitel je jiný a má jiný přístup ke své práci. Činnost učitelů se liší i podle toho, zda učí na prvním stupni ZŠ, na druhém stupni ZŠ či jsou středoškolskými pedagogy atd. Není snadné stanovit generalizované odpovědi.

V dnešní době existují různé metody pro získání podkladů, aby se dosáhlo určitých odpovědí. Jsou to například klasické dotazníky, které vyplňují buď sami učitelé o vlastní činnosti, nebo žáci o činnostech svých učitelů. Jinou výzkumnou metodou je *profesiogram*. Podstata metody tkví v tzv. autosnímkování. Učitelé, dobrovolně se účastníci výzkumu, obdrží formuláře s pokyny, podle nichž zaznamenávají časové rozsahy všech svých činností, které jsou v průběhu dne spjaté s profesí učitele (tedy i činností mimo výuku). Výzkum trvá v rozmezí 1-2 týdnů (standardních a typických pro školní rok). Získané záznamy se pak analyzují a vyhodnocují. Metoda profesiogramu již byla u nás několikrát využita (např. P. Urbánkem, M. Kurelovou a kol., nejnověji T. Göbelovou, A. Seberovou). Z provedených výzkumů vplynuly následující poznatky o faktické práci českých učitelů:

- **Vyučování** sice tvoří nejvíce zastoupenou činnost ze souboru veškerých aktivit učitelů. Představuje však pouze zhruba 1/3 v celkovém objemu pracovního času během týdne.
- **Činnosti související s vyučováním** (např.: příprava na výuku, opravy žákovských prací aj.) zabírají rovněž skoro 1/3 v objemu pracovního času.
- **Jiné činnosti** (např.: mimoškolní činnosti – spolupráce s rodiči, jinými odborníky, veřejná činnost) mají již menší podíl.

⁶⁴ Průcha, J.: *Učitel: Současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 33 - 43. ISBN 80-7178-579-2.

Jedná se však o průměrné údaje týkající se souhrnně učitelů. V praxi se ukazují různé individuální odlišnosti.⁶⁵

I když nám jednotlivé výzkumy umožňují přiblížit se realitě profesní náplně učitelských činností, je nutné mít na paměti subjektivní zbarvení odpovědí respondentů (učitelé: snaha nadhodnocovat se, případně podceňovat své vlastní výkony, žáci: sympatie/antipatie ke konkrétnímu učiteli). Výsledky výzkumů jsou nepřesné i kvůli zaměření na činnosti během standardních situací klasické výuky. V dnešní době se ovšem vyskytují četné případy nestandardních situací, leckdy velmi napjatých či ohrožujících psychické zdraví a bezpečnost učitele, na které učitel není nijak připraven. Příkladem daných situací jsou protesty a nekázeň žáků, žákovské žerty, vzájemné spory mezi žáky, krádeže mezi žáky, špatná spolupráce s rodiči apod.⁶⁶

Prestiž učitelské profese

Synonymy ke slovu prestiž mohou být výrazy *významnost* či *vážnost*. Jedná se o jisté hodnocení (ocenění, uznání) ostatními členy společnosti. Prestiž úzce souvisí s jiným sociologickým termínem, kterým je *sociální stratifikace*, jež určuje rozvrstvení společnosti např. podle materiálního vlastnictví, moci, prestiže, atraktivity aj. Asi každý člověk by chtěl být obdivovaný, aby se o něm mluvilo, chtěl by patřit do skupiny uznávané celou společností.

Hned na začátku je třeba si uvědomit, že pojem prestiž může souviset s celou skupinou (např. profesní, sociální), nebo existuje prestiž jednotlivce, kterou si člověk utváří sám svým přístupem k práci, k lidem, svým projevem atd. Jelikož práce je věnována pedeutologii a učitelům jako skupině, budeme se dále orientovat jen na tuto oblast prestiže.⁶⁷

V Pedagogickém slovníku se nachází následující definice prestiže učitelů:
„Prestiž je hodnota přisuzovaná veřejností této skupině pracovníků.

⁶⁵ Průcha, J.: Jak velký je vlastně pracovní čas českých učitelů? *Komenský*: Odborný časopis pro učitele základní školy. Brno: Masarykova univerzita, 2012. roč. 136, č. 4., s. 7 – 9. ISSN 0323-0449.

⁶⁶ Průcha, J.: *Učitel: Současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 33 - 43. ISBN 80-7178-579-2.

⁶⁷ Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. 3. upr. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 185. ISBN 80-7367-047-X.

Je to charakteristika, měřená speciálními škálami, reflektující statusovou pozici dané skupiny mezi jinými profesními skupinami...“⁶⁸

Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR realizoval výzkum (1006 dotazovaných) zjišťující prestiž různých profesí (26). Pokyny byly následující: „*Na seznamu jsou uvedena některá povolání. Vyberte povolání, jehož si vážíte nejvíce, a dejte mu 99 bodů. Pak vyberte takové, jehož si vážíte nejméně, a obodujte jej číslem 01. Poté postupujte odshora dolů a všem zbývajícím přiřadte body od 02 do 98 podle osobního uvážení.*“ Oproti předchozím výzkumům byla do seznamu přidána zdravotní sestra a stavební dělník, naopak byl odebrán soustružník a opravář elektrospotřebičů. V následující tabulce stojí za povšimnutí, že vysokoškolský učitel i učitel základní školy se stabilně drží mezi profesemi veřejností uznávanými.⁶⁹

Tabulka 2 Prestiž povolání (průměrné bodové hodnocení) v letech 2004 a 2011

Profese	11/2004		6/2011	
	Průměr	Pořadí	Průměr	Pořadí
Lékař	89,5	1.	89,1	1.
Vědec	80,7	2.	75,4	2.
Zdravotní sestra			73,9	3.
Učitel na vysoké škole	78,5	3.	72,4	4.
Učitel na základní škole	71,3	4.	70,3	5.
Projektant	64,1	7.	61,7	6.
Soudce	64,8	6.	61,0	7.
Programátor	66,3	5.	60,8	8.
Soukromý zemědělec	59,1	10.	60,3	9.
Účetní	53,5	14.	54,1	10.

⁶⁸ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 177. ISBN 80-7178-579-2.

⁶⁹ Tuček, M.: *Prestiž povolání*. [online]. 2011, s. 1 – 2. [cit. 2012-10-14]. Dostupné z: <http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/101176s_eu110725.pdf>.

Policista	47,6	20.	53,9	11.
...
Uklízečka	29,4	26.	34,0	25.
Poslanec	39,9	25.	27,0	26.

Jak je možné vyčíst z tabulky, společnost považuje učitelskou profesi za prestižní. Jedná se však o jednu stranu mince. Bylo by zajímavé znát, za jak prestižní považují samotní učitelé svou profesi? Bohužel, v České republice zatím nebyl tento výzkum proveden.⁷⁰

K prestiži učitelského povolání se však vyjadřovali studenti vysokých škol (496 studentů pedagogických fakult a 250 studentů nepedagogických oborů) pro výzkum MŠMT. Potencionální budoucí učitelé otázku prestiže považují za jedno z negativ učitelské profese. Mají dojem, že se učitelům ve společnosti dostává malého uznání. Největší vliv, způsobující nízkou prestiž, připisují nepřiměřeně nízkému finančnímu ohodnocení.⁷¹

O učitelích koluje mnoho vtipů, mají snad na sebehodnocení učitelů také nějaký vliv, když veřejnost, jak se zdá, neovlivňují? Mezi uznané faktory zapříčiňující tento postoj patří:

- nižší platové ohodnocení vzhledem k jiným méně náročným povoláním;
- názory o nízké úrovni pedagogických fakult – snazší studium;
- vysoká feminizace učitelstva;
- zkušenost z kontaktů mezi učiteli a rodiči;
- neexistence objektivního hodnocení učitelů a naopak nekvalifikované hodnocení činnosti učitele z vnějšku (úředníků, rodičů, médií).

70 Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. 3. upr. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 187. ISBN 80-7367-047-X.

71 *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitnění jejich práce* [online] [cit. 2012-10-14]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu>>.

Pocit malého uznání se může odrazit na výkonu práce. Tlumí zájem o profesi učitele. Pokud se učitelé považují nedostatečně ohodnoceni, cítí, že mají na víc, a učení jim již nic nedává, je logické, že odcházejí do jiného povolání.⁷²

Den učitelů

Titulní strana Rudého práva ze dne 27. 3. 1955 uvádí:

„Letos poprvé v dějinách našeho školství slavíme Den učitelů. Naše lidově demokratická společnost projevuje ustavením tohoto svátku svou vážnost a úctu k práci těch, kteří vychovávají mládež v novou, kulturní, socialistickou generaci, prodchnutou vlastenectvím a dobře připravenou na své poslání budovatelů.

To, že Den učitelů slavíme poprvé právě letos, v jubilejním roce osvobození naší vlasti sovětskou armádou, není náhoda. Při hodnocení všech úspěchů za minulých deset let, není možné nezávat podíl školy a učitele na budování socialismu. A smyslem letošního a všech příštích Dnů učitelů je, aby se tento podíl školy a učitelů na budování socialismu stal co možná největším, aby se Den učitelů stal vyjádřením skutečnosti, že "šik lidových učitelů je jedním z nejdůležitějších oddílů velké armády pracujících,... kteří budují nový život na základě socialismu" (J. V. Stalin).

Za Den učitelů byl vybrán 28. březen, den narození J. A. Komenského, největšího pedagoga našeho národa, jehož světový význam je uznáván všemi kulturními národy.(...)“⁷³

Průběh oslav prvního Dne učitelů byl následující:

„Letos poprvé jsme oslavili 28. března "Den učitelů", stanovený na narozeniny velkého učitele národů J. A. Komenského. Strana a vláda si váží práce učitelů, kteří vychovávají mládež v nové socialistické škole.

Na slavnosti u příležitosti Dne učitelů bylo v sobotu 28. března v Praze vyznamenáno 72 nejlepších učitelů a školských pracovníků z celé republiky čestným

⁷² Průcha, J.: *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. s. 30 - 31. ISBN 80-7178-579-2.

⁷³ *Den učitelů* [online] [cit. 2012-10-14]. Dostupné z <<http://www.ptejteseknihovny.cz/uloziste/aba001/2011/den-ucitelu>>.

*titulem "Zasloužilý učitel" a "Zasloužilý školský pracovník". Vládní vyznamenání, odznak a diplom jim předal ministr školství František Kahuda.*⁷⁴

Den učitelů má sloužit jako projev úcty společnosti těm, kteří se starají o rozvoj jejich členů a projev uznání nad jejich náročnou prací. Bohužel v posledních letech začíná mizet z myslí lidí. V mnohých kalendářích zmínku o dni učitelů ani nenajdeme. Tento významný den však zrušen nebyl a stále je datován k 28. březnu.

Ministerstvo školství usiluje o to, aby se 28. březen, den narození Jana Ámose Komenského a tím i Den učitelů, stal významným dnem České republiky a jako takový byl zapsán i do kalendářů. Jednalo by se o projev úcty k osobnosti, patřící k nejvýznamnějším představitelům české i světové vzdělanosti, i k práci všech současných pedagogických pracovníků.

UNESCO stanovilo mezinárodní den učitelů na 5. října (od roku 1994). V naší zemi je ještě 7. duben věnován Dni vzdělanosti. Z hlediska historie a národních tradic se považuje za žádoucí zavést odděleně národní Den učitelů, jak je tomu v řadě zemí na světě, čímž by mohlo dojít k posílení prestiže učitelské profese.⁷⁵

3.4 Profesionální dráha učitele

Stejně jako v jiných profesích, mají i učitelé možnost určitého vývoje v rámci svého zaměstnání. O profesní vývoj učitelů nejeví zájem jen odborníci. Laická veřejnost chce rovněž vědět, zda jednotlivé etapy profesní dráhy učitele mají vliv na jeho výkon a kvalitu práce. Rodiče zvažují, kdo je pro jejich děti lepší – mladý začínající učitel, nebo naopak starší učitel, zato více zkušený? Jejich rozhodnutí však podléhají převážně neodborným uvážení.

Nesmí se zapomínat, že kvalita učitelovy práce přeci nezávisí jen na létech praxe. Odborníci považují profesní dráhu učitele⁷⁶ za proces v průběhu života. Tento

⁷⁴ *Den učitelů* [online] [cit. 2012-10-14]. Dostupné z <<http://www.ptejteseknihovny.cz/uloziste/aba001/2011/den-ucitelu>>.

⁷⁵ *Ministerstvo chce ustanovit Den učitelů jako významný den ČR* [online] [cit. 2012-10-14]. Dostupné z <<http://www.cuni.cz/IFORUM-10356.html>>.

⁷⁶ „Profesionální dráha učitelů“ není ustáleným pojmem. Výzkumy vztahující se k této oblasti můžeme najít i pod názvy např.: profesní vývoj učitelů, profesní životy učitelů aj. Tento pojem však není totožný s „profesionálním/kariérovým vývojem“, který je individuální a záleží na dalším vzdělávání učitele. (Průcha, J.: *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. s. 23. ISBN 80-7178-579-2.).

proces se člení do několika fází. Člověk – učitel ale nemusí projít všemi fázemi. Mohou být lidé, kteří se do určité etapy nedostanou, nebo některou přeskočí (např. u začínajícího učitele se objeví syndrom vyhoření).⁷⁷

Vývoj profesní dráhy učitelů je dosti prozkoumaná oblast a dají se stanovit jeho jednotlivé etapy:

- Volba učitelské profese
- „Učitel – začátečník“
- Profesní adaptace
- „Učitel – expert“ (zkušený učitel)
- Konzervativní („vyhasínající“) učitel

V rámci profesního života najdeme (i u jiných profesí) dva protichůdné procesy: **profesní kontinuitu** (lidé zůstávají u své profese) a **profesní migraci** (lidé přechází k jinému povolání).⁷⁸

Volba učitelské profese

V naší zemi je o studium na pedagogických fakultách velký zájem, který rok od roku nabývá na síle. V roce 1990 bylo přijato ke studiu učitelství na vysokých školách v ČR celkem 4 777 uchazečů, v roce 1996 číslo přijatých uchazečů stouplo na 6 532 a v roce 2001 jich bylo 6 903 (k tomu však ještě nejsou započtení přijatí uchazeči nepedagogických fakult, kteří se později orientují na učitelství).⁷⁹

Na stránkách jednotlivých pedagogických fakult najdeme současný počet studentů pedagogických oborů (budoucích učitelů). Například jenom na pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně studuje celkem 6 806 studentů.⁸⁰

Jaký je skutečný motiv mladých lidí přihlašujících se k danému studiu? Je opravdu tak velký zájem o učitelskou profesi?

⁷⁷ Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. 3. upr. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 201 – 202. ISBN 80-7367-047-X.

⁷⁸ Průcha, J.: *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. s. 23 – 24. ISBN 80-7178-579-2.

⁷⁹ Průcha, J.: *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. s. 24. ISBN 80-7178-579-2.

⁸⁰ *Počty studentů PdF MU*. [online]. [cit. 2012-09-24]. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/o-fakulte/fakulta-v-cislech-2007-2011/pocty-studentu/>

Empirické šetření v této oblasti uskutečnil R. Havlík (1995), který zjistil, že tento vysoký zájem o studium na pedagogických fakultách, je klamný. Pro mnoho studentů je přihláška na pedagogickou fakultu pouze pojistkou, pro případ neúspěchu při přijímacím řízení na preferovanou (jinou) školu. Mnozí se pro studium učitelství rozhodují až na poslední chvíli, nejedná se tedy o promyšlený krok.

Motivace je různá podle oborů i pohlaví. Hlubší zájem mají uchazeči o studium učitelství 1. stupně než uchazeči o studium učitelství 2. stupně základní školy. Více zapálení pro pedagogické studium jsou dívky nežli chlapci, lidé z menších lokalit než z velkoměst.⁸¹

Zvláštností je, že stát se studentem pedagogických fakult není snadné. Pro velký počet uchazečů se počet přijatých stává nepatrnou hodnotou. Například v akademickém roce 2010/2011 se hlásilo ke studiu na pedagogické fakultě Masarykovy univerzity 8 650 uchazečů (přijali 3 319), na Karlovu univerzitu se přihlásilo 6 498 (přijali 1 441), na Univerzitu Palackého v Olomouci si podalo přihlášku 8 602 zájemců (přijali 1 797) a Ostravská univerzita v Ostravě – zájemců 4 894/přijatých 1 101.⁸²

Nikdo není dobrý v oboru, o který nemá zájem a pro který nemá předpoklady. Proč se z pedagogických fakult stalo „útočiště“? Myslíte si, že je vhodné, aby zájemce o učitelství dělal stejné přijímací zkoušky jako zájemce o studium např. počítačového programátorství? Na většině vysokých škol dělají uchazeči v rámci přijímacích řízení Scio testy nebo Testy studijních předpokladů, přitom nezáleží, na jaký obor či fakultu se hlásí.

Zajímavým přijímacím řízením musí projít zájemci o pedagogické studium ve Finsku. Přijímací řízení probíhá ve dvou fázích. Během první fáze se vybírá ze všech adeptů. Na základě jejich předchozího studia jsou obodováni. Hodnotí se prospěch u maturity, celkový prospěch na střední škole a mimoškolní aktivity (př.: práce s mládeží, umělecké kroužky apod.). Po vyhodnocení postoupí asi třetina k druhé fázi přijímacího řízení, která obsahuje dvě složky. Uchazeč je postaven do reálné situace „mikrovyučování“, kde při činnosti s malou skupinou dětí projevuje své dovednosti

⁸¹ Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. 3. upr. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 202 – 205. ISBN 80-7367-047-X.

⁸² *Přehled o přijímacím řízení Uchazeč 2011* [online] [cit. 2012-10-14]. Dostupné z <<http://dsia.uiv.cz/vysluch11.html>>.

(hlavně komunikativní). Po splnění tohoto úkolu následuje individuální pohovor zaměřený na zjištění dalších dovedností a motivace pro výkon učitelského povolání.

Přijímacím řízením projde asi 10 % uchazečů. Jedná se sice o vysoce ekonomicky a organizačně náročné řízení, ale kvalita učitelských kádrů je vysoká a nedochází k tak časté migraci do jiné profese.⁸³

Výzkum MŠMT ČR z roku 2009 se zabýval i motivací ke studiu a k povolání učitele. Respondenty byli studenti pedagogických (496) i nepedagogických (250) fakult posledních ročníků. Studenti mohli vybrat 1 – 2 důvody. Vyhodnocení dopadlo následovně:

- Zájem o obor studia (51 %).
- Záměr stát se učitelem/učitelkou (47 %).
- Získat vysokoškolský titul, přičemž pedagogická fakulta se jevila jako snadná cesta (18 %).
- Pedagogická fakulta má zástupný charakter, student se nedostal na preferovanou školu (12 %).
- Doplnění si vysokoškolského studia (jedinci, kteří již před zahájením studia vyučovali – 4 %).

Důležitým poznatkem je i fakt, že muži (19 %) se častěji než ženy (9 %) snažili dostat na jinou školu, avšak se jim to nezdařilo.

Mezi časté motivy, proč se lidé chtějí stát učiteli, bylo uvedeno: zájem o práci s dětmi, svoboda a tvořivost spojená s učitelskou profesí, potřeba vychovávat (předávat zkušenosti, formovat), mladé prostředí (kolektiv), dostatek volného času.

K nejčastěji uvedeným důvodům odmítání učitelské profese patří: nízké platové ohodnocení, vysoká náročnost povolání (stres), absence platového postupu, nízká společenská prestiž učitelů. U respondentů nepedagogických fakult ještě dominovala odpověď *nechut' pracovat s žáky, kteří nemají zájem o výuku a nerespektují učitele*. Naopak studenti pedagogických fakult k této možnosti přistupovali optimističtěji.⁸⁴

⁸³ Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. 3. upr. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 205 – 206. ISBN 80-7367-047-X.

⁸⁴ *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitnění jejich práce* [online] [cit. 2012-10-14]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu>>.

Volba studia učitelského oboru a následně činnost této profese je záležitostí každého jedince. Motivy, jak je zřejmé, jsou různé. Stát a vlastně celá společnost by se však měly snažit o to, aby výběrovým řízením (případně studiem) prošli jen ti, kteří mají k učitelské profesi určité vlohy a jejichž rozhodnutí nebylo jen hnutím vypočítavosti, ale jsou ochotni do své profese vložit i kus srdce.

Učitel – začátečník

Profesním startem si projde člověk v rámci každé profese. Po určité přípravě nastoupí jedinec do výkonu povolání a střetne se s realitou. Jedná se o zásadní krok, který ovlivňuje nejen jeho profesní dráhu, ale i celý život.

Během prvních let učitelovy práce ve škole se utvářejí jeho profesní dovednosti a adaptuje se na úkoly, povinnosti a podmínky, v nichž své povolání vykonává a toto všechno může způsobit tzv. **šok z reality** (profesní náraz). Učitelé s určitým stupněm překvapení zjistí, že jejich připravenost není stoprocentní. Mezi nejčastější činitele způsobující zmíněnou disharmonii bývá uváděno: **nástupní podmínky** (nedostatečné materiální vybavení škol, nesystematická pomoc ze strany vedení, chladný nebo negativní přístup zkušenějších kolegů, nadměrné úvazky atd.), **kultura a klima školy** (např. hodnotová, náboženská orientace). Největší nesnáz se připisuje **udržení kázně, udržení pozornosti žáků a práce s neprospívajícími či výchovně problematickými žáky**. Poslední zmíněné nesnáze jsou pociťovány i zkušenějšími pedagogy. Vztahy mezi žáky a učitelem ovlivňují i jiní činitelé, ne jen osobnost učitel, například postavení vzdělání v hodnotové orientaci žáka, rodičů i celé společnosti.⁸⁵

Zmínili jsme, co začínající učitele většinou překvapí. Problémy však vyplývají i ze strany samotných začínajících učitelů (nejen z okolního prostředí). Typické problémy začínajících učitelů jsou:

- *V rámci výuky:* Výklad poznatků sklouzává k popisnosti (encyklopedičnosti). Problematické je pro ně aktivovat žáky a respektovat princip přiměřenosti. Projev postrádá spisovnou, logickou i terminologickou správnost. Potíže jim dělá rozvržení vyučovací hodiny.

⁸⁵ Průcha, J.: *Učitel: Současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 26 – 27. ISBN 80-7178-579-2.

- *V rámci vztahu k žákům:* potíže s navázáním kontaktu s žáky, nevhodně kladené otázky, nezjišťování zpětné vazby, reakce na chyby, dotazy či neukázněné chování žáků.
- *V rámci vztahu k vlastní osobě:* Nezkušenost s objektivní sebereflexí, hodnocením vlastní práce. Chybí jim zásadovost, touha po prohloubení vzdělání, důslednost, pořádkumilovnost, společenské vystupování, malá náročnost k sobě i jiným.

Je logické, že začínající učitel musí na plnění běžných učitelských povinností vynakládat více času i úsilí než zkušený učitel. Tyto fakta nelze přecházet, ale ani přeceňovat. Jsou i takoví začínající učitelé, kteří učí od počátku na velmi dobré úrovni. Mají veškeré předpoklady pro tuto profesi (mimořádný cit, smysl pro učitelství), což podporuje myšlenku talentových přijímacích zkoušek. Odborníci, zkušení i začínající učitelé se shodují na tom, že naši začínající učitelé mají velmi dobrý teoretický základ, ale znalosti neumí uplatnit v praxi, chybí jim základní dovednosti.⁸⁶

V mnoha povoláních se začínající pracovníci postupně zaučují. Rovněž pracovní odpovědnost přebírají postupně. Kooperují se zkušenými spolupracovníky. V učitelské profesi se s tímto nesetkáváme (u nás). „Čerstvý“ učitel, nastoupí-li do práce, přebírá veškeré povinnosti, plnou odpovědnost za svou činnost, kterou vykonává sám. Ve vyučovacích hodinách nemá žádného spolupracovníka, žádného rádce.

V 70. letech vyhláškou MŠ ČSR z roku 1977 se zavedla instituce *uvádějící učitel*. Zkušený pedagog se staral o začátečníka, především po metodologické stránce. Dnes již funkce uvádějícího učitele není zákonem podložena. Záleží pouze na konkrétní škole, jak se k začínajícím učitelům postaví.

Přechod ze studentského života do pracovního procesu může být náročný, ale nemělo by docházet k přehnané dramatizaci. „Šok z reality“ není všemi učiteli (možná ani většinou) vnímán tragicky. Může být zdrojem povzbuzení a motivací k dalšímu sebezdokonalování.⁸⁷

⁸⁶ Průcha, J.: *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 422. ISBN 978-80-7367-546-2.

⁸⁷ Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. 3. upr. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 207 – 211. ISBN 80-7367-047-X.

„Expert“ – zkušený učitel

Po období profesního startu následuje období stabilizace. Někteří odborníci označují osobnost učitele v této etapě jako *experta* (popřípadě *zkušeného učitele*).

Časově je těžké vymezit, kdy se ze začátečníka stane expert. Přesto se o to výzkumníci pokusili. Počáteční období vymezili na 1 – 3 rok (někteří až na 5 let).

Na druhé straně jsou i názory, že počáteční období trvá 3 roky. Následuje období stabilizace (3 – 5 let) a až poté se učitel stává expertem.

Obecně se může říci, že učitel se stává zkušeným v době, kdy nepotřebuje soustavnou odbornou pomoc a postupuje do vyššího platového stupně. Léta praxe však neznamenají automatické utvoření učitele – experta. Důležité je rozvíjení a zvnitnění učitelských kompetencí, dovedností a pedagogické způsobilosti. Pokud člověk ustrne, nerozvíjí se, nemůže se z něj stát „mistr“.⁸⁸

Zkušení učitelé lépe přizpůsobují své jednání vzniklé situaci. Reagují pružněji na neočekávané. Disponují schopností improvizovat. Zkušení učitelé rozumí situacím ve třídě na kvalitativně hlubší úrovni, na rozdíl od většiny začátečníků, kteří se drží striktně toho, co se naučili. Zajímají se o vzdělávání (proces) i o osobnost žáka jako celek.⁸⁹

Konzervativní („vyhasínající“) učitel

Léta běží a z učitele začátečníka se stal expert, který se profesí živí stále, zůstal učitelováním věrný. Nakonec se propracoval až do etapy, která není přesně pojmenována. Obecně je označována jako „*předdůchodová fáze*“. Ani výzkumy se o tomto obdobím moc nevedly, tudíž neexistuje dostatek empirických důkazů o osobnosti „*předdůchodového*“ učitele, jež by vedly ke konkrétním závěrům.

Na jedné straně se předpokládá, že tito učitelé (tj. s 25ti – 30ti letou praxí) jsou nejzkušenější. Na straně druhé stojí poznatky o tom, že s přibývajícím věkem (vliv biologické stránky) i s léty praxe se objevují u učitelů negativní jevy: konzervativní postoje, strnulost a dogmatismus, opatrnost či rezignace ke změnám,

⁸⁸ Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. 3. upr. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 216 – 218. ISBN 80-7367-047-X.

⁸⁹ Kalous, Z., Obst, O. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 96 – 97. ISBN 978-80-7367-571-4.

nostalgie po minulosti. Nechtějí dokazovat ostatním, jak jsou dobří, naopak chtějí svou kariéru dokončit „v klidu“.

Zda se z člověka stane ve starším věku konzervativní učitel, nebo bude stále angažovaný, záleží i na osobnosti jedince. Mluví-li se o strnulosti starších učitelů, jedná se spíše o domněnky. Relativně prozkoumaným (ale pro odborníky stále zajímavým) pojmem je „*syndrom vyhoření*“⁹⁰

Syndrom vyhoření

Pedagogický slovník definuje burnout efekt⁹¹ jako „*vyčerpání fyzických, psychických sil, ztráta zájmu o práci, eroze profesionálních postojů, které se především projevují u pracovníků tzv. pomáhajících profesí (sociální pracovníci, poradci, pedagogové, zejm. speciální). Značný podíl na tomto jevu mají stres, časová náročnost povolání, administrativní zásahy, které rušivě ovlivňují práci apod. ...*“⁹²

Zdroje učitelského stresu podle Kyriacou (2008):

- žáci se špatnými postoji a motivací k práci; žáci, kteří vyrušují, a všeobecná nedisciplinovanost žáků ve třídě;
- časté změny vzdělávacích projektů a organizace školy;
- špatné pracovní podmínky (stav a vybavení budov a tříd, financování provozu školy), včetně osobních vyhlídek na zlepšení postavení;
- časový tlak;
- konflikty s kolegy;
- pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele.

Spouštěče stresu mohou být různé. Ukazuje se však, že společným spouštěčem stresu je pocit ohrožení sebeúcty, pohody, případně přímo existence. Nejčastěji stres nastává v situacích, kdy jsou na nás kladeny příliš náročné požadavky, které nejsme schopni v přiměřené kvalitě splnit.

⁹⁰ Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. 3. upr. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 225 - 228. ISBN 80-7367-047-X.

⁹¹ Anglické sloveso burn-out znamená vyhořet, vyhasnout, vypálit, vyčerpat se (fyzicky i mentálně).

⁹² Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 32. ISBN 80-7178-579-2.

Vnímání situace jako stresující je subjektivní. Jedna a tatáž situace může být pro někoho zátěžová (př. během vyučovací hodiny se nerozjede předem připravená technika), zatímco jiný ji zhodnotí za zvládnutelnou s nepatrnými následky (stres neprožívá).

Syndrom vyhoření je spjat s dlouhodobým stresem, a tedy i s dobou výkonu profese. Neznamená to však, že se vyskytuje pouze u učitelů v závěrečné profesní etapě. Nemůžeme dát rovnítko mezi starý učitel = vyhořelý učitel. Někoho „vyhoření“ nepotká za celý život vůbec, jiného třeba po pěti letech činnosti.⁹³

⁹³ Kyriacou, Ch. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. 3. vyd. Praha, Portál 2008. s. 151 – 152. ISBN 978-80-7367-434-2.

4. Dotazníkový výzkum

Předchozí kapitoly jsou věnovány učitelským ústavům z hlediska historie i současnosti a osobnosti učitele pohledem pedeutologie. Praktická část bakalářské práce se zabývá začínajícími učiteli, jejich připraveností do pracovního života, kterou jim měly učitelské ústavy (nyní vysoké školy) poskytnout.

Menší výzkum jsem dělala mezi řediteli⁹⁴ základních škol v Kroměříži. Při výzkumu bylo využito dotazníkové metody.

Dotazník patří mezi nejčastěji volené zjišťovací metody. Formou písemného kladení otázek se získávají písemné odpovědi (způsob psaného řízeného rozhovoru). Jelikož se jedná o předem připravený sled otázek, musí mít promyšlenou strukturu. Při sestavování dotazníku můžeme využít různé typy otázek – otevřené, polootevřené, uzavřené nebo škálovité.⁹⁵

V dotazníku, který jsem zpracovala, se objevují první tři typy. Dotazník obsahuje 10 otázek. Jak jsem již zmínila, dotazník jsem dala ředitelům všech základních kroměřížských škol. Respondenty jsem kontaktovala telefonicky a pomocí e-mailu. Jeden respondent mi dotazník vyplňoval v písemné podobě. Dotazník jsme mu po domluvě přinesla a zase jsem si pro něj přišla. Zbylí respondenti obdrželi dotazník v elektronické podobě a po vyplnění mi jej stejnou formou zaslali zpět. Z 10 rozeslaných dotazníků se mi jich vrátilo 7. Návratnost tedy činila 70 %. Vzor dotazníku je uveden jako Příloha 1.

4.1 Cíl výzkumu

Seznámili jsme se s metodou, které bylo využito pro výzkum. Co však předcházelo výběru metody, bylo vymezení cíle, kterého by mělo být dosaženo.

Bakalářská práce se věnuje i současnému vzdělávacímu systému budoucích učitelů. V rámci tohoto tématu jsem se pokusila zjistit, jak jsou s připraveností začínajících učitelů spokojeni jejich nadřízení. Aby výzkum neprobíhal v obecné rovině

⁹⁴ Pojem ředitel je obecný. Označuje muže i ženy vykonávající tuto činnost

⁹⁵ Kohoutek, R.: *Dotazník*. [online]. [cit. 2012-10-20]. Dostupné z: <http://www.ssvp.wz.cz/Texty/dotaznik.html>

a neodbíhalo se od vytyčeného cíle, stanovila jsem si tvrzení, která oblast konkretizují. Popřením či potvrzením daných tvrzení bude možné vytvořit závěr výzkumu.

Tvrzení výzkumu:

- *Začínající učitelé jsou velmi dobře připraveni po stránce předmětové odbornosti a teorie, jejich příprava na výuku je na vysoké úrovni.*
- *Začínající učitel má problém vymezit vztah mezi sebou a žáky, což přináší určité komplikace, hlavně s autoritou.*
- *Výběr adeptů o studium učitelství a samotné studium v současné době splňují požadavky, které jsou kladeny na pedagogy.*

4.2 Rozbor a interpretace dotazníkového výzkumu

1. *Přijal/a jste v posledních 5 letech začínajícího učitele?*

Tabulka 3 – Odpovědi na otázku 1

Odpovědi respondentů	Četnost
Ano	7
Ne	0

2. *Využíváte na Vaší škole funkci „uvádějícího učitele“ pro začínající učitele?*

Tabulka 4 – Odpovědi na otázku 2

Odpovědi respondentů	Četnost
Ano	6
Ne	1

V teoretické části byla instituce „uvádějící učitel“ vysvětlena. Jednu dobu byla zákonem povinná, nyní záleží pouze na vedení školy, zda bude začínajícímu učiteli přiřazen zkušený kolega. Z tabulky je zřejmé, že většina dotazovaných ředitelů považuje určitou dopomoc a podporu začínajícím učitelům za nutnou.

3. *Jak hodnotíte přípravu začínajících učitelů na výuku?*

Tabulka 5 – Odpovědi na otázku 3

Odpovědi respondentů	Četnost
Plně dostačující a kreativní	1
Dostačující	2
Dostačující, ale strnulá.	1
Nedostačující.	3
Nevím	0

Tato otázka je značně individuální. Záleží hodně na osobnosti člověka. Pokud je někdo líný, studii procházel s „odřenými ušima“, potom i své přípravě na výuku daný jedinec nebude věnovat moc času. Přesto si myslím, že otázka se pro daný výzkum hodila a vyvstávají z ní další otázky: Proč polovina dotazovaných shledává přípravu začínajících učitelů za nedostačující? Je to skutečně u všech vlivem povahových vlastností, nebo přípravné studium vzbuzuje u mladých lidí pocit, že všechno znají, vše umí a jsou na vše připraveni?

Je žádoucí, aby lidé s nevhodnými povahovými vlastnostmi prošli přijímacím řízením, případně zvládli studium? Každý adept o učitelství by si měl uvědomit, že se podílí na utváření osobností mladých lidí a s určitou zodpovědností k tomu přistupovat. Podobně by k tomu měly přistoupit i jednotlivé vzdělávací instituce.

4. *Využívají začínající učitelé moderní technologii (např. interaktivní tabule, počítače) při výuce?*

Tabulka 6 – Odpovědi na otázku 4

Odpovědi respondentů	Četnost
Ne, protože škola nedisponuje touto technologií	1

Ne, i když tuto možnost mají.	0
Občas ano.	4
Ano často.	2
Nevím.	0

Moderní technologie jsou neodmyslitelnou součástí dnešní doby. Mohou ulehčit práci, učitelé mohou dosáhnout názornějšího výkladu a více zaujmout žáky, pro které jsou knihy a učebnice záležitostí babiček. Z odpovědí dotazovaných ředitelů vyplývá, že mladým lidem (začínajícím učitelům) moderní technologie nejsou cizí, naopak jsou schopni je zapojit do svých vyučovacích hodin a umějí s nimi disponovat, což může naznačovat, že nedochází k zaostávání přípravy budoucích učitelů z hlediska vývoje IT.

5. *Jaký vztah mají začínající učitelé s žáky?*

Tabulka 7 – Odpovědi na otázku 5

Odpovědi respondentů	Četnost
Většinou velmi dobrý.	2
Většinou dobrý.	5
Většinou špatný.	0
Většinou velmi špatný.	0
Nevím.	0

Zde jsou výsledky výzkumu zcela zřejmé. Mladí začínající učitelé nemívají se svými žáky žádné konflikty. Vtáh učitel – žáci shledávají ředitelé škol za většinou dobrý. Lze usuzovat, že nedochází k žádným konfliktům většího nebo hlubšího charakteru.

6. Na otázku odpovídají pouze ti, kteří u otázky 5 vybrali možnost c) nebo d). Ostatní přeskočí na otázku č. 7.

V čem spatřujete hlavní nedostatky způsobující špatný vztah učitele s žáky?

Přestože tato otázka byla určena pouze těm, kteří na předchozí otázku vybrali negativní odpověď, jeden respondent odpověděl: „Zaměření na mocenskou stránku vztahu, nerespektování individuálních zvláštností, falešné představy o našem současném školství a o místě učitele v něm...“

7. ***Jsou začínající učitelé připraveni na činnosti mimo výuku (dohledy na chodbách, spolupráci s rodiči, administrativu atd.)?***

Tabulka 8 – Odpovědi na otázku 7

Odpovědi respondentů	Četnost
Plně připraveni.	0
Připraveni.	0
Nepřipraveni, ale rychle se adaptují.	5
Nepřipraveni – největší úskalí.	2

Činnosti spojené s učitelskou profesí, které se však netýkají výuky, jsou pro začínající učitele nejnáročnější (očima ředitelů). Záleží na osobnosti člověka a jeho schopnosti adaptovat se na vzniklé situace, jelikož přípravné studium je, dle respondentů, od těchto činností učitele naprosto distancované. Během vyhodnocování následujících odpovědí se k této problematice ještě vrátíme.

8. ***Mají začínající učitelé problém s autoritou u žáků?***

Tabulka 9 – Odpovědi na otázku 8

Odpovědi respondentů	Četnost
Ne.	0

Většinou ne.	3
Většinou ano, protože....	3
Ano, protože	0
Nevím	0

Jak je možno vyčíst z tabulky, polovina odpovědí je pesimistická. Jeden respondent uvedl: „*Je to dost individuální. Někdo ano, někdo ne*“ (z nabízených možností nevybral žádnou). Jako u většiny otázek a jak již bylo předesíláno na začátku kapitoly, mluvíme o práci lidí, do níž se promítají i jednotlivé stránky osobnosti. K hodnocení je nutné přistupovat s určitým nadhledem. Jeden dotazovaný, který si zvolil odpověď „*většinou ne*“, dopsal: „*Musí si stanovit pravidla ve třídě hned od začátku.*“

Respondenti uváděli i důvody způsobující problémy začínajících učitelů u žáků:

- *malá důslednost začínajících učitelů,*
- *absence psychologického výcviku během přípravného studia,*
- *absence metodické připravenosti volit vhodný didaktický postup ve vyučovací hodině,*
- *absence pedagogické zkušenost.*

Jen bych upozornila na jistou disharmonii mezi touto otázkou a otázkou č. 5, kde všichni respondenti shledávají vztah učitele s žáky za dobrý. Není však tento vztah narušen právě malou autoritou učitele u dětí? Respektují děti takového učitele (nejen ve výuce)?

9. *Současné přijímací řízení vysokých škol a celkové studium shledáváte:*

Tabulka 10 – Odpovědi na otázku 9

Odpovědi respondentů	Četnost
na vysoké úrovni	0
Kvalitní	0
Dostačující	3

Nedostačující	2
Nevím	2

Ředitelé škol mají hodně povinností a řeší spíše problematiku začínajících učitelů než průběh jejich studia. Z toho důvodů byla otázka přijímacího řízení a samotného studia spojena do jedné (celkově studium od počátečního procesu až dokonce). Názory však nejsou zrovna optimistické. Nikdo z dotazovaných neshledává náš vzdělávací systém budoucích učitelů za kvalitní. V čem vidí zásadní nedostatky, nám zodpoví v následující otázce.

10. Mělo by se podle Vás něco změnit v rámci přípravného studia budoucích učitelů? Pokud ano, napište, o co by se jednalo.

Tabulka 11 – Odpovědi na otázku 10

Odpovědi respondentů	Četnost
Ne.	0
Nevím.	1
Ano.	6

Většina dotazovaných ředitelů základních škol by určité změny uvítala. Nejvíce respondentů upozorňuje na opomíjenou přípravu již zmíněných aktivit mimo vyučování, jež tvoří nedílnou součást náplně práce učitele, a slabý podíl praxe (možnosti získat praktické zkušenosti) během studia.

Konkrétní navrhované změny:

- *rozvoj osobnostních vlastností budoucích učitelů (psychologická odolnost, komunikační dovednosti);*
- *více se zaměřit na získání zkušeností (ale teoreticky jsou dobře znalí a umí pracovat i s technologií);*
- *poslední ročník by měl být tvořen řízenou praxí na školách;*
- *zaměření na praxi, znalost dokumentace a legislativy;*
- *rozvoj praktických dovedností, nejen teorie;*

- *více se zaměřit na činnosti mimo výuku (dokumentace, administrativa, tvorba učebních materiálů, umění jednat s rodiči);*
- *prioritou by se měla stát osobní zkušenost;*
- *zvýšit podíl pedagogických disciplín na úkor odborných disciplín;*
- *zapojit studenty během studia do zájmových aktivit na základních školách (vedení kroužků, realizace projektů...);*
- *více různorodé praxe v různých typech škol pro všechny (jedni by měli vědět, odkud jejich žáci přicházejí, a jiní zase pro jaké studium/učení je připravují).*

4.3 Shrnutí dotazníkového výzkumu

Provádí-li se jakýkoli průzkum, výzkum či šetření, je třeba si nejprve vytyčit určitý cíl, kterého chceme dosáhnout. Nejinak tomu bylo i při mém výzkumu zaměřeném na zjištění spokojenosti ředitelů základních škol v Kroměříži se začínajícími učiteli (respektive jejich připraveností na pedagogické povolání). Pro lepší uchopení tématu jsem si na začátku stanovila tři tvrzení, které mi dotazníkový výzkum měl potvrdit či vyvrátit.

První tvrzení se zaměřovalo na teoretickou přípravu budoucích učitelů a jejich odbornost. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že ředitelé základních škol hodnotí tuto oblast vzdělání na vysoké úrovni. Nastupující učitelé jsou na výuku teoreticky dobře připraveni, po odborné stránce jsou plně kvalifikovaní. Umí využívat i různé moderní technologie. Bohužel jejich jednotlivá příprava na výuku již nedosahuje takové kvality. Tvrzení o vysoké úrovni teoretické přípravy budoucích učitelů se mi tedy potvrdilo.

Druhé tvrzení jsem zaměřila na vztah učitel – žáci. Z odpovědí respondentů je zřejmé, že problémy s autoritou u začínajících učitelů jsou individuální. Nevymezí-li si hranice hned od začátku, či nejsou-li důslední, děti (mládež) je nerespektují. Žáci mohou být ve vyučovacích hodinách neukázněni. Dle názorů některých ředitelů nedochází během studia k rozvoji sociálních a komunikačních dovedností. Čerství absolventi často ani nemají představu o současných dětech a mládeži, jejich životním stylu, komunikaci apod. Nejsou připraveni na situace, kdy žáci neprojevují zájem o učení, mají kázeňské přestupky apod.

Nepotvrdily se však ani negativní projevy v jiných oblastech týkajících se vztahu učitel – žáci (např.: slovní napadání učitele, nebo naopak povyšování se začínajícího učitele nad dětmi). Sice jeden respondent zmínil příčinu negativního vztahu mezi činiteli edukačního procesu mocenské postavení ve vztahu, ale uvedl, že většinově je tento vztah velmi dobrý. Negativní vztahy mezi začínajícími učiteli a žáky se sice někdy vyskytnou, ale nejedná se o pravidelný jev. Tvrzení se mi nepotvrdilo.

Poslední tvrzení bylo rovněž vyvráceno. Začínající učitelé jsou sice dobře připraveni po teoretické a odborné stránce, ale na úkor praxe, komunikačních a pedagogických dovedností. Hodnocení ředitelů shrnuje věta: „*Teorie je pěkná, ale praxe se nachází někde jinde.*“ Přijde mi zajímavá myšlenka zapojit budoucí učitele do reálného života na školách, alespoň formou vedení různých kroužků nebo mimoškolních aktivit. Rovněž se z výpovědí jeví jako potřebné přidat počet hodin praxe ke studiu. Současný stav požadavků ředitelů škol nedostačuje.

Závěr

Kdo to je učitel? Jak se na něj dívají odborníci či veřejnost? Jakého vzdělání musí dosáhnout člověk, který se značnou měrou podílí na socializaci druhého jedince? Může jím být kdokoli? Otázky, které byly položeny již na začátku. Nyní je pokládám znovu s nadějí, že bakalářská práce určitým způsobem umožnila na ně odpovědět.

Jsou profese, které v průběhu dějin vznikly a zanikly. Existují však i jiné profese, které jsou zde od počátku a s určitými modifikacemi přetrvávají dodnes. S největší pravděpodobností se jim budou věnovat i generace další. Učitel patří bezpochyby mezi trvalé profese, proto by se na něj nemělo zapomínat. Měla by se jí věnovat větší pozornost.

Každý mladý člověk se s povoláním učitele setkal. Často je přesvědčen, že ví, co je náplní učitelské práce. Neuvědomuje si však, že zná pouze jednu stranu mince. Velmi často se pro toto povolání rozhodne se zkreslenou představou. Podobně je tomu však i v jiných profesích. Ústavy připravující budoucí učitele by měly být schopny přesně vymezit veškerou náplň činnosti učitele, své studenty s ní obeznámit a připravit je na ni. Případně by si někteří studenti dříve uvědomili, že se vydali na profesní dráhu, která je nenaplňuje, a nemají zájem se v ní realizovat. Možná by se snížila migrace z učitelství do jiných zaměstnání.

Dověděli jsme se, že v současném přípravném vzdělávání budoucích učitelů se vyskytují nedostatky. Výzkum byl sice malého rozsahu, ale zřetelně se v něm prokázala nespokojenost ředitelů škol (vedoucí pracovníci začínajících učitelů) volajících po rozšíření praxe při studiu (i na úkor teorie a odbornosti), zaměření na pedagogické dovednosti a na nyní již nutnou administrativní činnost (případně legislativní znalost) užívanou ve školství. Absolventi učitelských ústavů jsou vzorně připraveni po odborné stránce. Mnohdy skutečně vědí, jak mají učit. Velmi často však netuší, co je čeká. Jsou připraveni na modelové situace, ale realita je zaskočí. Myslím si, že ještě horší situací je, pokud procesem přípravy projde člověk, který o studium nemá zájem. Vybral si jej z nouze, donucení či jiných pohnutek odlišných od vnitřního přesvědčení a nedisponuje pedagogickým citem.

V závěru bych si dovolila zmínit ještě jeden poznatek nepřímo vyplývající z dotazníkového výzkumu. Nejprve jsem kontaktovala v Kroměříži ředitele základních

škol, gymnázií, středních odborných škol a odborných učilišť. Většinou se mnou odmítli spolupracovat, jelikož mají moc práce a žádosti o vyplnění dotazníků, žádosti o rozhovory kvůli různým pracím je přímo zaplavují. Výzkum jsem omezila tedy na ředitele základních škol, kde mi většina ředitelů nakonec vyšla vstříc, a dotazník vyplnili.

Studenti učitelství během přípravy na povolání píší minimálně dvě odborné práce s výzkumem (práci bakalářskou a diplomovou). Jelikož bývají obě značně teoretické, možná by stálo za zvážení, zda by se například bakalářská práce nenahradila spíše souvislou praxí doplněnou analýzou vykonané činnosti. Student by se dříve dostal do potencionálního budoucího pracovního prostředí, což by mu pomohlo dříve si promyslet další profesní orientaci.

Z druhého pohledu (učitelských ústavů) je těžké připravovat budoucí pedagogy na veškerou učitelskou činnost, jelikož dochází během krátké doby k častým razantním změnám ze strany ministerstva. V poslední době se na postu ministra školství vystřídalo poměrně hodně politiků a pomalu každý neustále něco obměňoval, zaváděl či rušil. Ve školství chybí řád, stabilita a jistota.

Učitel se podílí na utváření jedinců i společnosti, tudíž by se k této profesi mělo přistupovat s patřičnou důležitostí.

Resumé

Bakalářská práce se zabývá učitelskými ústavami, jaký stupeň vzdělání zajišťovaly svým absolventům v průběhu času, současným vzděláváním budoucích i již pracujících učitelů. Není opomenuta ani osobnost učitele z hlediska pedeutologie.

První kapitola provádí čtenáře od nejvzdálenější minulosti po tu ne tak vzdálenou. Zaměřuje se na vzdělávání budoucích učitelů různých stupňů škol. Informuje nás, které vzdělávací ústavy se přípravě vzdělávání učitelů věnovaly, o délce jejich trvání i o jejich úrovni.

Druhá kapitola zvolna navazuje na první. Z minulosti se přesouváme do současnosti. Nejprve se dovídáme, jakým způsobem legislativa vymezuje požadavky kladené na vzdělání začínajících učitelů. Dále zůstává u současného vysokoškolského vzdělávání. Vysvětluje základní pojmy. Srovnává jednotlivé modely terciálního vzdělávání. Krátce se věnuje i dalšímu vzdělávání učitelů.

Třetí kapitola je věnována osobnosti učitele. Jsou zde vysvětleny synonymní výrazy k pojmu učitel. Vymezuje osobnostní vlastnosti, definuje pojmy *kvalifikace*, *profesní kompetence učitele*, *pedagogická způsobilost a pedagogické dovednosti*. Od obecných pojmů se postupně kapitola přesouvá ke konkrétnějším informacím, jimiž jsou náplň činnosti a prestiž, či profesní dráha učitele.

Čtvrtá kapitola má praktický charakter. Jedná se o zpracování dotazníkového výzkumu realizovaného s řediteli základních kroměřížských škol. Cílem bylo zjistit jejich spokojenost se začínajícími učiteli, hlavně s jejich připraveností nabytou během studia, čímž i zhodnotili současné vysokoškolské vzdělávání budoucích učitelů ze svého hlediska.

Anotace

Práce se zabývá vývojem učitelských ústavů jako institucemi připravujících budoucí učitele, a současnou pedeutologií. Záměrem je čtenáře seznámit s historickými změnami, týkajícími se především požadovaného vzdělání učitelů různých stupňů škol. Rovněž má přiblížit současnou situaci a možnosti vzdělávání učitelů. Z pohledu pedeutologie práce stručně informuje o osobnosti učitele, definuje základní pojmy, pohlíží na profesi učitele z hlediska společnosti a mapuje profesní vývoj. Z dotazníkového výzkumu vyplynulo, že současné vysokoškolské vzdělání dosahuje na jedné straně vysoké úrovně (teorie), avšak nenaplnuje jiné důležité požadavky kladené na začínající učitele.

Klíčová slova

Učitelský ústav, pedeutologie, učitel, primární škola, sekundární škola, vzdělávání učitelů, vysokoškolské vzdělání, náplň práce učitele, prestiž učitelské profese, profesní dráha učitele, připravenost začínajících učitelů.

Anotation

The work describes the development of teaching institutions, as institutions preparing future teachers and current pedeutology. The aim is to familiarize the reader with the historical changes, especially regarding required education of teachers of different school levels. It also shows the current situation and possibilities for teacher education. In the meaning of pedeutology, the work briefly informs about the teacher's personality, defines the basic terms and views the profession of a teacher from point of view of society and describes professional development. The questionnaire survey indicated that the current university education on the one hand, achieves a high level (theory), but does not meet other important requirements for beginning teachers.

Key words

Teaching institute, pedeutology, teacher, primary school, secondary school, teacher's education, university education, teacher's job description, prestige of the teaching profession, teacher's career, preparation of beginning teachers.

Literatura a prameny

Zákony a vyhlášky:

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů.

Vyhláška č. 263 /2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí.

Monografie:

CIPRO, M.: *Průvodce dějinami výchovy*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1984. 579 s.

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E.: *Obecná pedagogika I*. Olomouc: HANEX, 2002. 231 s. ISBN 80-85783-20-7.

JANÍK, T.: *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. 172 s. ISBN 80-7315-080-8.

JŮVA, V. et al.: *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. 118 s. ISBN 80-85931-95-8.

JŮVA, V. sen. a JŮVA V. jun.: *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. s. 74 – 75. ISBN 80-7315-062-X.

KALOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

KASPER T., KASPEROVÁ D.: *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.

KYRIACOU, Ch.: *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2008. 168 s. ISBN 978-80-7367-434-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. 3. upr. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.

PRŮCHA, J.: *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J.: *Srovnávací pedagogika*. 1.vyd. Praha: Portál, 2006. 263 s. ISBN 80-7367-155-7.

PRŮCHA, J.: *Učitel: Současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-579-2.

SPIPKOVÁ, V. a kol.: *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. 272 s. ISBN 80-7315-081-6.

VALIŠKOVÁ, A., KASÍKOVÁ H. (eds.): *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

Ostatní zdroje:

Průcha, J.: *Jak velký je vlastně pracovní čas českých učitelů?* Komenský: Odborný časopis pro učitele základní školy. Brno: Masarykova univerzita, 2012. roč. 136, č. 4., s. 7 – 9. ISSN 0323-0449.

Internetové zdroje:

Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitnění jejich práce [online] [cit. 2012-10-14]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu>>.

Den učitelů [online] [cit. 2012-10-14]. Dostupné z <<http://www.ptejteseknihovny.cz/uloziste/aba001/2011/den-ucitelu>>.

KOHOUTEK, R.: *Dotazník*. [online]. [cit. 2012-10-20]. Dostupné z <<http://www.ssvp.wz.cz/Texty/dotaznik.html>>

Ministerstvo chce ustanovit Den učitelů jako významný den ČR [online] [cit. 2012-10-14]. Dostupné z <<http://www.cuni.cz/IFORUM-10356.html>>.

Počty studentů PdF MU. [online]. [cit. 2012-09-24]. Dostupné z <<http://www.ped.muni.cz/o-fakulte/fakulta-v-cislech-2007-2011/pocty-studentu/>>

Přehled o přijímacím řízení Uchazeč 2011 [online] [cit. 2012-10-14]. Dostupné z <<http://dsia.uiv.cz/vysluch11.html> >.

TUČEK, M.: *Prestiž povolání*. [online]. 2011, s. 1 – 2. [cit. 2012-10-14]. Dostupné z <http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/101176s_eu110725.pdf>.

VAŠUTOVÁ, J.: *Proměny vzdělávacího kontextu a kompetence učitelů pro tvorbu ŠVP v odborném vzdělávání*. [online] [cit. 2012-09-18]. Dostupné z <http://www.kvalita1.nuov.cz/data/5793_Promeny_vzdelavaciho_kontextu_a_kompetence_ucitelu_pro_tvorbu_SVP_v_odbornem_vzdelavani.pdf>

Přílohy

Seznam příloh

Příloha 1 – Vzor dotazníku

Příloha 1

Dotazník

Vážená paní ředitelko, pane řediteli,

Jmenuji se Zdeňka Černochová a studuji Univerzitu Tomáše Bati ve Zlíně. Nyní píši svou bakalářskou práci na téma „Historie učitelských ústavů a současná pedeutologie“. V rámci toho provádím dotazníkové šetření. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění následujícího dotazníku. Dotazník je zcela anonymní a bude použit pouze pro mou práci. Z tohoto důvodu prosím o naprostou upřímnost.

Předem děkuji za ochotu.

Zdeňka Černochová

V otázkách se bude objevovat termín „začínající učitel“, tím je myšlen absolvent vysoké školy s praxí 0 – 3 let. Následuje 8 otázek, které většinou zodpovíte zakroužkováním vybrané odpovědi. U některých budete mít svou odpověď vepsat, napište ji prosím čitelně. U každé otázky vyberte jen jednu z nabízených odpovědí.

- 1. Přijal/a jste v posledních 5 letech začínajícího učitele?**
 - a) Ano
 - b) Ne

- 2. Využíváte na Vaší škole funkci „uvádějícího učitele“ pro začínající učitele?**
 - a) Ano
 - b) Ne

- 3. Jak hodnotíte přípravu začínajících učitelů na výuku?**
 - a) Plně dostačující a kreativní.
 - b) Dostačující.
 - c) Dostačující, ale strnulá.
 - d) Nedostačující.
 - e) Nevím.

- 4. Využívají začínající učitelé moderní technologii (např. interaktivní tabule, počítače) při výuce?**
 - a) Ne, protože škola nedisponuje touto technologií.
 - b) Ne, i když tuto možnost mají.
 - c) Občas ano.
 - d) Ano často.
 - e) Nevím.

- 5. Jaký vztah mají začínající učitelé s žáky?**
 - a) Většinou velmi dobrý.
 - b) Většinou dobrý.
 - c) Většinou špatný.
 - d) Většinou velmi špatný.
 - e) Nevím.

6. Na otázku odpovídají pouze ti, kteří u otázky 5 vybrali možnost c) nebo d). Ostatní přeskochí na otázku č. 7.

V čem spatřujete hlavní nedostatky způsobující špatný vztah učitele s žáky?

.....

.....

.....

.....

7. Jsou začínající učitelé připraveni na činnosti mimo výuku (dohledy na chodbách, spolupráci s rodiči, administrativu atd.)?

- a) Plně připraveni.
- b) Připraveni.
- c) Nepřipraveni, ale rychle se adaptují.
- d) Nepřipraveni – největší úskalí.

8. Mají začínající učitelé problém s autoritou u žáků?

- a) Ne.
- b) Většinou ne.
- c) Většinou ano, protože

d) Ano, protože

e) Nevím.

9. Současné přijímací řízení vysokých škol a celkové studium shledáváte:

- a) na vysoké úrovni
- b) kvalitní
- c) dostačující
- d) nedostačující
- e) nevím

10. Mělo by se podle Vás něco změnit v rámci přípravného studia budoucích učitelů?
Pokud ano, napište, o co by se jednalo.

- a) Ne.
- b) Nevím.
- c) Ano.

.....

.....

.....

.....