



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Sekce pedagogických a psychologických programů

Diplomová práce

Profesní spokojenost učitelů v průběhu jejich profesní dráhy

Vypracovala: Bc. Tereza Pechová
Vedoucí práce: Mgr. Margareta Garabiková Pártlová, Ph.D.

České Budějovice 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, dne 21. dubna 2021

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Margaretě Garabikové Pártlové, Ph.D. především za trpělivost, odborné vedení a cenné rady po celou dobu naší spolupráce. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří se zapojili do mého výzkumu, za ochotu při poskytování rozhovorů.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá profesní spokojeností vybraných učitelů při výkonu jejich učitelské profese. V teoretické části je charakterizována učitelská profese z pohledu historického vývoje i současných proměn, příprava učitele na profesi a téma profesní spokojenosti z celkového pohledu. V empirické části je pomocí kvalitativního výzkumu zkoumána profesní spokojenost konkrétních učitelů a učitelek v průběhu jejich profesní dráhy. Výzkum je založen na polostrukturovaných rozhovorech s vybranými učiteli a učitelkami prvního i druhé stupně základní školy v různých etapách školní praxe. Výzkumné šetření se zaměřuje především na klady a zápory učitelské profese a nároky spojené s učitelskou profesí.

Klíčová slova: profesní spokojenost učitele, školství, učitelská profese, osobnost učitele, příprava učitele na profesi, profesní kompetence učitele, sebereflexe v učitelské profesi, prestiž učitelské profese

Abstract

The diploma thesis deals with the professional satisfaction of selected teachers in the implementation of their teaching profession. The theoretical part characterizes the teaching profession in terms of historical development and current changes. This is followed by teacher preparation for the profession and the topic of professional satisfaction from an overall perspective. In the practical part, the professional satisfaction of specific teachers during their careers is examined using qualitative research. The research is based on semi-structured interviews with selected teachers at different stages of school practice. The research survey focuses mainly on the pros and cons of the teaching profession and the demands associated with the teaching profession.

Keywords: professional satisfaction of the teacher, education, teaching profession, teacher's personality, teacher preparation for the profession, professional teacher competence, self-reflection in the teaching profession, prestige of the teaching profession

OBSAH

ÚVOD.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 POHLED DO HISTORIE.....	9
1.1 POČÁTEK VZDĚLÁVÁNÍ.....	9
1.2 NOVOVĚKÉ PROMĚNY	9
1.3 ŠKOLSKÝ ZÁKON Z ROKU 1869	10
1.4 OBDOBÍ 1918-1945.....	11
1.5 OBDOBÍ 1945-1989.....	13
1.6 PO LISTOPADU 1989	14
2 ŠKOLSTVÍ V SOUČASNOSTI.....	15
2.1 AKTUÁLNÍ PROBLÉMY	15
2.2 CHARAKTERISTIKA SOUČASNÉHO ŠKOLSTVÍ	16
2.3 PROMĚNY DNEŠNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	17
3 SOUČASNÝ UČITEL A PROMĚNY JEHO PROFESE.....	19
3.1 OSOBNOST UČITELE	19
3.2 TYPOLOGIE UČITELE	22
3.3 MOTIVACE, SCHOPNOSTI, DOVEDNOSTI, ZNALOSTI	24
3.4 TEMPERAMENT A CHARAKTER	28
3.5 AUTORITA UČITELE A KÁZEŇ.....	29
3.6 TRENDY V PROMĚNÁCH UČITELSKÉ PROFESE.....	32
4 PŘÍPRAVA UČITELE NA PROFESI	33
4.1 UČITELSKÁ PŘÍPRAVA	33
4.2 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE	35
4.3 REFLEXE A SEBEREFLEXE V UČITELSKÉ V PŘÍPRAVĚ	39
4.4 CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	41
4.5 PROFESNÍ STANDARD KVALITY	42
5 PROFESNÍ SPOKOJENOST UČITELŮ	44
5.1 SPOLEČENSKÉ A EKONOMICKÉ POSTAVENÍ A PRESTIŽ UČITELE	44
5.2 FEMINIZACE V UČITELSKÉ PROFESI.....	46
5.3 PRACOVNÍ PODMÍNKY A KARIÉRNÍ ŘÁD.....	48
II. EMPIRICKÁ ČÁST.....	52
6 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	52
6.1 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	52
6.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	52

6.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	53
6.4 DESIGN VÝZKUMU	53
7 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	56
DISKUSE	67
ZÁVĚR	72
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	74
PŘÍLOHY	80
PŘÍLOHA Č. 1	80
PŘÍLOHA Č. 2	82
PŘÍLOHA Č. 3	84
PŘÍLOHA Č. 4	86
PŘÍLOHA Č. 5	88
PŘÍLOHA Č. 6	90
PŘÍLOHA Č. 7	92
PŘÍLOHA Č. 8	94
PŘÍLOHA Č. 9	96
PŘÍLOHA Č. 10	98
PŘÍLOHA Č. 11	100
PŘÍLOHA Č. 12	102

ÚVOD

Profesní spokojenost je důležitou součástí každého povolání. Aby mohl svou profesi jedinec vykonávat dobře a rád, je potřeba, aby byl ve své profesi spokojen. Také učitelská profese s sebou přináší řadu pozitiv i negativ. Učitelé jsou hlavními tvůrci edukačního procesu a nedílnou součástí procesu rozvoje lidské osobnosti, velkým dílem se tak podílí na jejím formování. To, jaká z dítěte vyroste osobnost, se z velké části odvíjí od toho, jakým učitelem bylo vzděláváno.

Tato diplomová práce se zabývá profesní spokojeností vybraných učitelů v různé fázi jejich profesní dráhy. Jedním z důvodů, proč jsem se rozhodla tuto práci psát, je ten, že i já sama dokončuji studium na pedagogické fakultě a učitelskou profesi chci sama vykonávat. Profesní spokojenost učitelů je v dnešní době často diskutována, a to zejména v oblasti financování této profese. Pro pedagogy je důležité být ve své profesi spokojeni, aby mohli kvalitně vzdělávat své žáky a připravovat je na cestu životem.

Diplomová práce v rámci teoretické části nejprve popisuje školství a učitelskou profesi historickým pohledem, blíže charakterizuje současné školství a současného učitele, zaměřuje se na proměny jeho profese a navazuje kapitola pojednávající o přípravě učitele na profesi. Poslední kapitola se věnuje profesní spokojenosti učitelů z celkového pohledu.

V empirické části diplomová práce zprostředkovává profesní spokojenost konkrétních učitelů a učitelek v průběhu jejich profesní dráhy, tedy v různých etapách jejich školní praxe, a charakterizuje, zda jsou vybraní učitelé spokojeni ve své učitelské profesi. V mé diplomové práci zjišťuji, jak vnímají vybraní učitelé spokojenost ve své profesi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 POHLED DO HISTORIE

1.1 Počátek vzdělávání

Učitelská profese musela projít velkým vývojem, aby se dostala do podoby, v jaké ji známe dnes. Neplatí však, že současná podoba této profese je definitivní. Být učitelem je složitý a celoživotní proces, jelikož učitelé se musí neustále rozvíjet a posouvat vpřed, aby se dokázali přizpůsobit novým metodám, které současný vzdělávací systém vyžaduje.

Každé období dějin s sebou přináší něco nového, přelomového a uchovatelného. To vše se zaznamenalo i do učitelské profese. Změnila se nejen kvalita výchovy a vzdělávání, ale také nároky kladené na učitele a přístup k této profesi. Současná doba touží po změnách a inovacích, od tradičního se odvrací. S tím souvisí i pojmy jako hodnota, ohodnocení, respekt a prestiž učitelské profese.

Učitelství je bráno jako jedna z profesí, které spojujeme s historickým vývojem lidstva již od jeho počátků, tedy od dob, kdy se důležitou činností stalo vyučování něčeho, někomu a někým, kdo se na danou činnost specializoval (Průcha, 2002).

V období středověké scholastiky byla učitelská profese zastoupena vzhledem k dogmatické koncepci duchovními a knězi, žáci byli vzděláváni například ve školách latinských partikulárních, klášterních či katedrálních. V klášterních školách byli vychováváni mniši a v katedrálních kněží, kteří sloužili v kostele (Dvořáková, 2015). Podle Průchy (2002) se přelomem ve vývoji učitelské profese staly nově zakládané evropské univerzity od 12. století – Oxford, Bologna a Univerzita Karlova. Ty přispívaly jak k celkové vzdělanosti, tak k vytvoření nového typu profesionálního edukátora neboli vysokoškolského vzdělavatele.

1.2 Novověké proměny

Jan Ámos Komenský, právem nazván učitelem národů, byl do určité míry spojen s vývojem učitelské profese v českých zemích. Ve svých dílech *Velká didaktika*, *Svět v obrazech* či *Brána jazyků otevřená* se systematicky věnuje všem úrovním výchovy, didaktickým metodám, výchovným cílům a výuce jazyků. Komenského odkaz spatřujeme dnes zejména v humanistickém přístupu ve školských institucích a v demokratických názorech na výchovu a vzdělání žáků. S jeho jménem se pojí také propojování teoretických

znalostí s praktickými dovednostmi, které platí dodnes, a myšlenka celoživotního vzdělávání.

K dlouhodobému útlumu v rozvoji českého školství vedly následky třicetileté války a porážka na Bílé hoře v roce 1620. Pro český národ to znamenalo stagnaci českého školství a poněmčování českých škol. Existovaly také jezuitské školy, které byly založeny jezuitským řádem, aby vychovaly vlastní dorost a měly vliv na vzdělání a výchovu. V evropském vzdělávacím systému hráli Jezuité dlouhou dobu důležitou roli. Na těchto školách studovali jak potomci šlechtických rodů, tak i žáci z nižších společenských vrstev (Jůva, 2007).

Reformy Marie Terezie a Josefa II. ve 2. polovině 18. století se staly důležitým mezníkem ve vývoji českého školství. Přispěl k tomu zejména zákon o povinné šestileté školní docházce z roku 1774. Byly vytvořeny instituce připravující učitele, tzv. preparandy, které poskytovaly tříměsíční kurz, stačící pro učitele škol triviálních, a šestiměsíční kurz určený pro učitele škol hlavních. Jako podklad pro výuku studentů učitelství sloužila *Kniha metodní pro učitele českých škol* z roku 1775, do českého jazyka přeložena v roce 1777. Absolventi preparand byli nejprve zaměstnáni jako pomocní učitelé, ale po roce působení mohli složit zkoušku učitelské způsobilosti. Rozvoj českého školství zastavila porážka revoluce v roce 1848. Rakouský stát převedl většinu povinností na církve a učitel se stal církevním služebníkem bez právní ochrany (Průcha, 2002).

1.3 Školský zákon z roku 1869

V roce 1869 se stal důležitým mezníkem v historii nejen školství, ale i učitelských ústavů, říšský školský zákon, nazýván též Hasnerův zákon 14/5 1862 č. 62 ř. z. (Sbírka zákonů, Rakousko-Uhersko, 1886). Tento zákon vydalo tehdejší ministerstvo kultu a vyučování. Autory zákona byli ministr Leopold Hasner, profesor Adolf Beer a sekční šéf Julius Antonín Glaser (Veselá, 1992). Zákonem byla uzákoněna povinná osmiletá školní docházka, a tak se začala učitelská profese konečně rozvíjet. Školským systémem byly zajišťovány školy obecné, které trvaly pět let, a tříleté školy měšťanské. Nově byla zavedena profesní výuka učňů, provázána s řemeslnickými cechy a mistry. Byly zavedeny vyučovací předměty na školách a vznikly čtyřleté učitelské ústavy. Ke zřízení škol bylo nutné mít vzdělané učitele jako poskytovatele kvalitní výuky. Význam učitelské profese si už začal uvědomovat i stát, byla tak stanovena výše učitelského platu, který měl z učitelství zajistit samostatnou profesi. Učitelé i nadále požadovali uzákonění povinného vysokoškolského

vzdělání učitelů a na vlastní popud pořádali různé přednášky a semináře. Čeští učitelé díky poznatkům ze zahraničí usilovali o reformu pedagogiky, dostatečné finanční ohodnocení a uplatnění nových podmínek (Jůva, 2007).

Velmi podstatnou částí zákona byla změna při vzdělávání učitelů. Učitelé se měli začít vzdělávat na učitelských ústavech. Ty byly nově čtyřleté, nahradily ústavy vzniklé v roce 1848. Tyto ústavy zároveň nahradily přechozí preparandy, které sloužily k dřívějšímu vzdělávání učitelů v kurzech různé délky (Klika et al., 1909). Na těchto ústavech se měli muži a ženy vzdělávat odděleně, proto vznikaly jak učitelské ústavy pro učitele, tak pro učitelky, a ženy tak měly možnost poprvé v dějinách vystudovat školu i s maturitou (Jakšičová, 2010). Důraz byl kladen na potřebné vzdělání učitelů, proto nebyli omezováni ve své víře. Jak uvádí Veselá (1992, s. 42), „zákon vycházel z dříve přijatého záměru o rozhodující úloze státních orgánů při řízení školství, znovu formuloval v první části v § 1-19, že učitelem může být každý způsobilý občan, bez ohledu na náboženské vyznání“. Zákon stanovil, jak budou učitelské ústavy fungovat, a jejich řízení měl na starosti stát.

V zákonu byla obsažena také nejvyšší úvazková míra pro učitele, a to 30 hodin týdně. Ve třídě mohlo být nejvýše 80 žáků (Štverák, 1981). Byl zaveden i učitelský plat, učitel už nemusel vybírat peníze od rodičů, ale dostával plat od příslušného úřadu. To byl důležitý krok ke společenskému zvednutí postavení učitelů (Váňová, 2007).

1.4 Období 1918-1945

Po roce 1918 došlo v nově vzniklém Československu ke změnám. Objevila se i potřeba reorganizace celé koncepce českého školství, zejména snaha o demokratizaci ve školství v čele s V. Příhodou. Krykorková a Váňová (2010) uvádějí, že v této době se učitelé pokusili o prosazení školských reforem, jejich očekávání však nebyla naplněna. Dále tak zůstalo nedořešeno vysokoškolské vzdělávání učitelů, a také potřeba zavedení nových principů ve školních osnovách. Jednotlivci z vlastní iniciativy pořádali různá setkání, přednášky, dále sestavovali metodické příručky či učebnice, které nebyly jak morálně, tak ani finančně podporovány státem. V roce 1920 se uskutečnil první sjezd československého učitelstva a o dva roky později byl v duchu demokratického myšlení a národního sebevědomí vytvořen tzv. Malý školský zákon. Objevily se v něm především rozdílné názory na pojetí školní činnosti, a také byla definitivně zrušena platová rovnost se státními úředníky, a dokonce i celibát. K mravnímu formování osobnosti přispěl svými filozofickými názory prezident Tomáš Garrigue Masaryk.

I ve třicátých letech pokračují snahy o zavedení vysokoškolského vzdělání. Nejzásadnější byly dva návrhy na vysokoškolské vzdělání učitelů obecných a měšťanských škol, a to návrh O. Chlupa a V. Příhody. O. Chlup v roce 1937 tvrdil, že je potřeba vzniku nové školy, která by učitelům poskytovala vysokoškolské vzdělání, a V. Příhoda předložil svou koncepci pregraduální přípravy. Také navrhoval, aby institucí, která bude budoucí učitele připravovat, byla pedagogická fakulta. Tam by se připravovali studenti v pedagogických disciplínách. Absolvent tohoto navrhovaného systému by byl připravován na praktické povolání učitele nejen po stránce aprobační, ale i po stránce pedagogicko-psychologické (Krejčí, 1993). Oba návrhy ukazovaly rozdílné přístupy pro řešení vysokoškolského vzdělávání učitelů obecných a měšťanských škol. V. Příhoda zdůrazňuje pedagogicko-psychologickou složku výchovně vzdělávacího procesu, naopak O. Chlup vyzdvihuje předmětnou složku. Názory se liší v tom, že co V. Příhoda upřednostňoval, O. Chlup upozadřoval a naopak (Vašutová, 1999). I přes velké snahy vzdělavatelů budoucích učitelů, kteří působili na učitelských ústavech a univerzitách, a samotných učitelů, se v období 1918-1939 nepodařilo prosadit zavedení vysokoškolského vzdělání pro učitele mateřských, obecných a měšťanských škol (Veselá, 1992). Novými navrhovateli nebyli pouze V. Příhoda a O. Chlup, ale i O. Kádner, J. Keprt či J. Úlehla. O. Kádner např. upozornil na další zásadní problém, a to takový, že filozofická fakulta již nemá dostatečnou kapacitu, aby mohla zvládnout nápor všech studentů. Proto mezi jeden z návrhů patřilo i zřízení zcela nové fakulty (Garabiková Pártlová, 2015).

Druhá světová válka však rozvoj českého školství a dosažení lepšího postavení učitelů ve společnosti přerušila. Vzdělavatelé budoucích učitelů byli pouze ti, co připravovali budoucí učitele na učitelských ústavech. V rámci Protektorátu Čechy a Morava museli tito vzdělavatelé splňovat přísná kritéria a opatření týkající se např. doložení rodového původu či odchod do výslužby v 53 letech pro ženy a v 55 letech pro muže. Tyto kroky tak měly vést ke snížení českého učitelstva, a učitelé byli nuceni žít v nuzných podmínkách kvůli malým důchodům. Ministrem školství byl v letech 1942 až 1945 Emanuel Moravec a výrazně zasáhl do správy škol. Byly zrušeny zemské školní rady a nad školami tak dozorovalo ministerstvo (Bosák, 1969).

1.5 Období 1945-1989

Po skončení druhé světové války byla prosazena vysokoškolská příprava pro studenty učitelství i učitele v činné službě. Zasloužil se o to Edvard Beneš a jím vydaný dekret č. 132/1945 Sb. ze dne 27. října 1945 o vzdělání učitelstva (ČSR 1945). Vzdělávání učitelů se konečně podařilo reformovat. Významným se stal vznik pedagogických fakult v roce 1946, který byl ustanoven zákonem č.100/1946 Sb. V Československu byly vydáním tohoto zákona otevřeny pedagogické fakulty na všech univerzitách. V Čechách to byly univerzity v Praze a Olomouci. Pobočky fakult pak vznikají v Českých Budějovicích a v Plzni (Vorlíček, 1992). Vládní nařízení č. 170/1946 Sb. ze dne 27. srpna 1946 vydalo statut pedagogických fakult a určilo studijní dobu učitelů. Tímto zákonem byly zrušeny učitelské ústavy a studenti učitelství byli poprvé vyučováni na vysoké škole. Učitelé se měli vzdělávat k výkonu profese v potřebných oborech a pedagogická fakulta měla zároveň studenty prakticky připravovat na profesi. Doba studia se lišila podle stupně školy na čtyři semestry pro budoucí učitele mateřských škol, šest semestrů pro budoucí učitele obecných a měšťanských škol a na osm až deset semestrů pro budoucí učitele středních a odborných škol (ČSR, 1946).

Dekret však neplatil příliš dlouho, jelikož v roce 1948 s nastupujícím komunismem došlo k úpravě školství. V roce 1950 se studium pro učitele mateřských a obecných škol vrátilo zpět na střední školy a nově vzniklá pedagogická gymnázia. Klesala úroveň pedagogických fakult, jelikož pedagogické fakulty nevládaly vzdělávat velké množství učitelů hlásící se na školy (Garabiková Pártlová, 2015). Ani situace po roce 1948 tedy neprospěla demokratickému vývoji v oblasti školního vzdělávání, jelikož vládnoucí komunistický systém působil na mladou generaci a kladl si za cíl „vytvořit nového socialistického člověka“. Alespoň v rámci rozvoje vysokých škol byla prosazena pedagogika jako obor. Její náplní byla inovace didaktických a metodických postupů ve výuce (Jůva, 2007).

Pod přísným dohledem státu byly pedagogické fakulty od roku 1968. V období normalizace muselo mnoho kvalitních pedagogů opustit fakultu, a tak se opět objevuje problém se získáváním kvalitních vzdělavatelů, kteří by byli schopni nahradit vzdělavatele odsunuté. I když bylo období 1964-1989 ideologicky poznamenáno, zároveň pedagogické fakulty prožívaly i období stabilizace, jelikož fakulty mezitím „hledaly svá témata a odhalovaly vlastní možnosti rozvoje“ (Urbánek, 2012, s. 57).

1.6 Po listopadu 1989

Listopad 1989 s sebou přinesl zásadní přelom. Opět se začaly navazovat kontakty se zahraničím, objevily se alternativní školy a jejich metody, liberalizovaly se výchovné cíle, hledaly se nové možnosti v procesu edukace, zakládaly se nové školy, a to jak státní, tak soukromé a církevní. Změny proběhly ve všech oblastech a na všech školách. S přijetím vysokoškolského zákona ze dne 4. května 1990 o vysokých školách 172/1990 Sb. (ČSFR, 1990) nastala velká změna. Pedagogické fakulty sice získaly zpět autonomii a návrat na akademickou půdu, ale např. v pregraduální přípravě budoucích učitelů vznikaly velké změny. Vysoké školy se začaly potýkat s otázkou financování. Byla potřeba získat pro daný obor co nejvíce studentů, a tak více peněz do rozpočtu. Při velkém počtu studentů na přednáškách či cvičeních však vzdělavatel ztrácí možnost pracovat se studenty individuálně (Garabiková Pártlová, 2015).

Nově zřízená Akreditační komise ČR měla dohlížet na kvalitu práce vysokých škol. V roce 1994-1995 provedla evaluaci všech českých pedagogických fakult a přijala některé obecné závěry, jako např., že „*Učitel základních škol musí mít vysokoškolské vzdělání na magisterské úrovni. Učitelská příprava musí mít čtyři složky: odborně-předmětovou, pedagogicko-psychologickou, praktickou a všeobecného základu. Absence či hypertrofie jedné z nich je riskantní. Fakulta musí splnit akreditační nároky ve všech čtyřech složkách. Konkrétní fakulta může zajišťovat přípravu učitelů pro kterýkoliv stupeň školy jen tehdy, když splňuje akreditační kritéria.*“ (Mareš, 2007, s. 319). V roce 1998 byla přijata novela zákona č. 111/1998 Sb. ze dne 22. dubna 1998 o vysokých školách (ČR, 1998). Novelizace zvyšuje nároky na chod vysokých škol, tudíž i na pedagogické fakulty a na činnost Akreditační komise. Některé pedagogické fakulty mají dle Akreditační komise nedostatečně zajištěnou učitelskou přípravu pro střední školy a doktorské studijní programy v oborových didaktikách (Garabiková Pártlová, 2015). Jako významný počín je považován *Pedagogický slovník* z roku 1995. Jednalo se o odborný slovník nejen pro pedagogické, ale i nepedagogické pracovníky. V roce 1992 byla založena Česká asociace pedagogického výzkumu jako sdružení pro výzkumné pracovníky z oblasti školství, která podporuje teoretický i výzkumný program. (Krykorková, Váňová, 2010).

2 Školství v současnosti

2.1 Aktuální problémy

Jak vyplývá z předchozího, učitelská profese prošla dlouhým vývojem. Stále dochází k hledání nejrůznějších alternativ a způsobů vyučování, které by byly co nejefektivnější a nejohleduplnější k potřebám žáků. To s sebou nese i zvyšující nároky na učitele, na jeho osobnostní rysy, schopnosti a dovednosti. Učitel nemá být dítěti pouhým zprostředkovatelem vědomostí, ale i autoritou, vychovatelem, vzorem a v neposlední řadě také přítelem. V posledních letech se zvyšuje náročnost učitelské profese. Souvisí to zejména s radikálními společenskými přeměnami a s nárůstem především informačních technologií.

Nadále však existuje přímá souvislost mezi kvalitou přípravy učitelů a kvalitou vzdělanosti společnosti. Na internetových stránkách časopisu *Řízení školy* je poukazováno na aktuální problémy, s kterými je spojena inovace přípravy učitelů. Patří mezi ně např. zastaralé kurikulum učitelské přípravy. Studijní programy pro budoucí učitele i doplňující a rozšiřující pedagogické studium obsahují velmi rozdílné disciplíny způsobilosti učitele i jejich míru, to může být příčinou nedostatečné přípravy na učitelskou profesi. Jako další problém je označována nefunkčnost dalšího vzdělávání učitelů. Není vytvořen systém dalšího vzdělávání učitelů, díky kterému by fakulty měly možnost vytvořit systém pregraduální a postgraduální přípravy učitele. Je potřeba zavést systematickou další přípravu učitelů v rámci celoživotního vzdělávání, neboť je potřeba, aby si učitelé neustále doplňovali a aktualizovali vědomosti. Tento prvek by měl být propojen s tzv. kariéřním růstem, který souvisí s odměňováním učitelů. Posledním problémem je nekonceptnost MŠMT ČR v oblasti přípravy učitelů. Učitelská příprava je sice v kompetenci vysokých škol, ministerstvo školství má však možnost výrazného zásahu do této přípravy, a to hlavně z hlediska financování, požadavků na profil absolventa a systému dalšího vzdělávání. Fakulty jsou však MŠMT podfinancovány a dosud není utvořen ani kvalifikovaný názor na profil absolventa učitelství.¹

¹ SPILKOVÁ, Vladimíra. *Příběh jedné inovace ve vzdělávání učitelů*. In: *Řízení školy*, 2020 [online]. [cit. 2021-02-25]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/pribeh-jedne-inovace-ve-vzdelavani-ucitelu.a-7267.html>

2.2 Charakteristika současného školství

Dle Petláka a Komory (2003) existuje 5 bodů, které charakterizují současné školství:

1. vysoká feminizace
2. vysoký podíl nekvalifikovaných učitelů
3. vysoký podíl učitelů důchodového věku
4. nízké procento nastupujících učitelů po ukončení studia do škol
5. neadekvátní finanční ohodnocení práce učitele.

I když se jedná o znaky charakteristické pro současné české školství, neměly by být všechny chápány v negativním smyslu. Žádný výzkum neukázal, že by feminizace školství měla negativní dopad na působení školy a osobnost žáka. Za negativní ukazatel nemůže být považován ani vysoký podíl učitelů v důchodovém věku. Zato větším negativním problémem bývá označováno neadekvátní ohodnocení učitelské profese. Kvůli tomu mladí učitelé buď školství opouštějí, nebo k výkonu této profese ani nenastoupí. Od nástupu do školství mladé učitele odrazuje také nevyhovující materiálně-technické zabezpečení škol, zvyšující se administrativa, nekázeň žáků a těžší komunikace s rodiči.

S ohledem na skutečnosti současného školství zdůrazňuje Helus (in Krykorková, Váňová, 2010) především kontext politický. Ten je podle něj v České republice vyznačován řadou závažných jevů, mezi které patří častá frekvence střídání na postu ministra školství, následná nenavazující organizace a sní spojené vytrácení projektů, které začínají znovu od začátku. Helus zde připomíná např. osud příprav dokumentu o profesní kariéře učitele. Je tak zpochybňována řada dokumentů, kterými je např. zákon o pedagogických pracovnících garantující vysokoškolské vzdělání učitelů. Tyto dokumenty by naopak měly být nezbytnými součástmi postupu vpřed. Dále nejsou vytvořeny spolehlivé orgány k zajištění komplexní péče o učitele jakožto hlavní aktéry žádoucího vývoje školy. Ani školská politika není rozvíjena jako priorita národního zájmu, ale místo toho probíhá pouze nekoncepční krátkodobá improvizace. Rámcové vzdělávací programy i připravovaný standard učitele sice poukazují na zvýšené nároky v přípravě učitelů, zároveň se ale ustupuje od požadavku na jejich univerzitní vzdělání. Ani fakulty připravující učitele nemají dostatečnou podporu. Na druhou stranu je však potřeba říct, že určitá snaha o zkvalitnění učitelské přípravy probíhá, a že profesionalizace učitelské profese souvisí zejména s požadavky na rozvoj klíčových kompetencí.

2.3 Proměny dnešního vzdělávání

Podle Dvořákové a Tvrzové (in Krykorková, Váňová, 2010) existují po roce 1989 v českém školství tři významné etapy. V období 1990-2001 probíhala vnitřní transformace školy. Ta byla založena na individuálních snahách jednotlivých učitelů a jednalo se o období experimentů, které byly popoháněny nadšením učitelů inovátorů. Léta 2001-2005 byla ovlivněna tzv. *Bílou knihou* a diskusemi o vzdělávacích programech, jak rámcových, tak školních. Ty se později ověřovaly na pilotních školách. Od roku 2005 evidujeme období přijetí nového školského zákona a celoplošného zavádění dvouúrovňového kurikula, které s sebou přineslo mnoho změn. Mezi ně řadíme např. vymezení klíčových kompetencí a obecných cílů vzdělávání, tvorbu učebního plánu či inovaci forem a metod školní práce.

Významná změna dnešního vzdělávání se projevuje v několika následujících oblastech. Podmínky edukace jsou ekonomické, sociální a kulturní charakteristiky současné společnosti, a to především v oblasti globální, genderové a multikulturní. Cíle edukace jsou přenastaveny prostřednictvím kompetencí a posílením autonomie učitele i školy při dosahování cílů a odpovědnosti školy za jejich plnění. Došlo ke změně specifik dětí a mládeže jakožto objektu edukace. Významným se stal vliv pedocentrismu, dále také změny životního stylu a změny pojetí vztahu učitele a žáka. A jako poslední došlo k významné změně v prostředcích edukace, protože se objevily nové přístupy ve vzdělávání, nové strategie a samozřejmě multimédia (Grecmanová a Neumeister in Coufalová, 2010).

Všechny tyto změny znamenají potřebu redefinovat také roli subjektu (učitele), způsoby jeho odborné přípravy a potřebu vymezit kritéria hodnocení jeho činností. Podle Grecmanové a Neumeistera (2010) však tato oblast výrazně zaostává za ostatními jasně vymezenými prvky. Dosud často záleželo pouze na přístupu vysokých škol, jak a ve kterých oblastech absolventa vzdělají, a scházela kritéria hodnocení kvality učitelské profese. Obrisy představ a požadavky na osobnost učitele se začínají objevovat až nyní v navrhovaném *Profesním standardu kvality*.

Nespokojenost se současným neblahým stavem školství vyjadřuje Bečvář (in Coufalová, 2010) a příčiny shrnuje do následujících bodů:

1. Mnozí absolventi středních škol, kteří se hlásí k vysokoškolskému studiu učitelství, mají podprůměrné dovednosti a znalosti.
2. Již při nástupu na pedagogickou fakultu někteří studenti říkají, že nikdy učit nechtěli a nikdy ani učit nebudou.

3. Kvůli tomu někteří studenti ani nemají zájem o zvolený obor studia či tuto profesi. A tak na škole pouze setrvávají a čekají na získání vysokoškolského diplomu.
4. Nedostatky ve znalostech a dovednostech v předmětech, které studují, prokazují někteří studenti již na začátku studia.
5. Spousta absolventů pedagogického studia do škol vůbec nenastoupí. Jiní naopak do škol vstupují s velkými ideály a odhodláním, po čase toto však mizí a ze školy odcházejí.
6. V neposlední řadě na školách působí mnoho buď nekvalifikovaných učitelů, či učitelů bez potřebné aprobase.

Kvůli těmto důvodům je současná školská reforma odsouzena k nezdaru a nepřináší rozumné výsledky.

V pozitivním světle na současné školství pohlíží Krykorková a Volf (in Krykorková, Váňová, 2010), kteří poukazují na snahu zaměřit se ne na to, co se učit a v jakém rozsahu, ale na to, jak se učit a poznávat. Díky tomuto trendu je možné intenzivnější kognitivní rozvíjení možností než jen pouhé usilování o nárůst informací a používání pouze vybraných kognitivních funkcí. Otevírají se tak možnosti pro celkový rozvoj osobnosti žáka. Ve škole by tak děti měly poznatky nejen získávat, ale také se je naučit zpracovávat a zacházet s nimi tak, aby je později dovedly smysluplně užívat, a aby se naučily přemýšlet o okolním světě. To jde ruku v ruce s úrovní učitelovy připravenosti. Jeho způsobilost pedagogická, psychologická, psychodidaktická a oborově předmětová by se měla rozrůst o připravenost učit a rozvíjet učební kompetence.

3 Současný učitel a proměny jeho profese

V souvislosti se zvyšujícími se požadavky a nároky na kvalitu učitele se učitelská profese mění a rozvíjí. Mezníkem se stal rok 1989, po němž se české školství začalo přeměňovat, a to hlavně díky kurikulární reformě. Ta s sebou přinesla změny v pojetí obsahu, cílů a strategií vzdělávání. Je kladen důraz na tvůrčí charakter učitele a na jeho profesní autonomii, škola je pojmána jako učící organizace zdůrazňující komunikaci a spolupráci. Nové vzdělávací paradigma s sebou nese pojetí vzdělávání a učení jako celoživotního procesu a s tím spojenou nutnost vybavení žáků kompetencemi, pomoc nalézt smysl učení a motivaci k dalšímu vzdělávání a osobnímu růstu. Také by měla být podporována jejich autoregulace a odpovědnost za vlastní učení. Všechny tyto požadavky na rozvoj klíčových kompetencí tak pronikly do tvorby kurikulárních dokumentů a považují se za stěžejní cíl vzdělávání ve většině států Evropské unie (Spilková in Krykorková, Váňová, 2010).

3.1 Osobnost učitele

„Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 261)

Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících § 2 právní vymezení pojmu „pedagogický pracovník“ znamená, že jím je ten, kdo „*vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného*“. Uskutečňuje vzdělávání a výchovu na základě právního předpisu a je zaměstnanec právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnanec státu. Dále může být ředitelem školy, pokud není k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu, nebo není zaměstnancem. Pedagogickým pracovníkem je i zaměstnanec vykonávající přímou pedagogickou činnost v zařízeních, která poskytují sociální služby. Rozdělení pedagogických pracovníků je následující:

- 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) metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně
- j) vedoucí pedagogický pracovník.

Do skupiny mezi pedagogické pracovníky patří jako výjimky ti, kteří konají jednu z výše uvedených činností přímým působením na vzdělávaného na základě zvláštního právního předpisu (Poláková, 2004).

Podle Průchy (2002) je profesionálně kvalifikovaný pracovník jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu. Je spoluzodpovědný za přípravu, organizaci, řízení a výsledky tohoto procesu. Aby jedinec mohl vykonávat učitelskou profesi, musí být pedagogicky způsobilý. Učitel tedy spoluvytváří edukační prostředí a klima třídy, organizuje činnost žáků a hodnotí proces učení. Ostatní práce učitelů a pedagogických pracovníků je podle Vašutové (2004) spojena s činností péče, výchovy a vzdělávání dětí, mládeže a dospělých. Tyto činnosti jsou vykonávány v rámci stanoveného úvazku buď při vyučování ve škole, nebo ve výchovných a vzdělávacích programech uskutečňovaných nad rámec vyučování ve škole nebo školském zařízení. Rozsah a různorodost těchto činností se váže nejen ke společenským cílům výchovy a vzdělávání, ale i k věkovým, zdravotním, sociálním, kulturním a etnickým zvláštnostem jedinců.

Z pohledu Langové (2002) je pro školní pedagogické situace charakteristická sociální interakce. Na jejím průběhu se podílí každý, kdo se jí účastní, především učitel a žáci, jejichž osobnostní rysy se do každé pedagogické situace promítají. Učitel působí na žáka celou svou osobností, ne pouze jednotlivými vlastnostmi, ale komplexně. Rozdílné věkové skupiny žáků a jejich rozdílná motivace v kombinaci s různými pedagogickými situacemi kladou různé nároky na osobnost učitele. Účinnost jeho pedagogického působení však nezávisí jen na jeho osobnosti. Závisí i na jeho pohlaví, věku, znalostech z různých odvětví, profesionálních dovednostech a na jeho pedagogické a životní orientaci. S tím souvisí i psychické a fyzické stavy a sociální kontext jeho práce. Je zřejmé, že osobnost učitele ovlivňuje interakci mezi ním a žáky, motivaci žáků k učení a školní práci, a také atmosféru ve třídě.

Hlavní tvůrce osobnosti učitele hledá Grecmanová (1999) v typu rodinné výchovy. V té získává lásku k druhým, vztah k práci a dětem a dovednost plánovat. Ve výchově na základní a střední škole i v přípravě na budoucí profesi střední nebo vysoké školy tyto vlastnosti rozvíjí. Až samostatnou pedagogickou činnost shledává jako nejzásadnější pro formování učitelovy osobnosti. Dostál (1997) zdůrazňuje vliv učitelovy osobnosti na žáky. Učitel je před nimi v takové pozici, kdy si ho mohou detailně prohlédnout a všimnout si jeho nedostatků. Když se však k dětem dokáže přiblížit, namotivovat je k aktivitě, výkonu či tvořivosti a vzbudit v nich zájem o učení za současného nesnižování jeho požadavků, stane se pro ně vzorem. Děti pak samy usilují o to, aby se k učiteli co nejvíce přiblížily a uznávají ho jako vzor pro svůj vlastní život.

Významné komponenty osobnosti, které jsou u učitelů vyzorovatelné v akčním prostředí a v reálných interakčních souvislostech, uvádí Mikšík (2007). Patří mezi ně:

1. psychická odolnost – rezistence vůči různým vlivům, vzhled do podstaty a povahy problémových situací, dále také inteligenční úroveň, kreativita a operativní myšlení
2. adaptabilita, adjustabilita – schopnost alternativního řešení, psychická flexibilita
3. schopnost osvojovat si nové poznatky – učit se a účinně regulovat své vnitřní i vnější aktivity
4. komunikativnost a sociální empatie.

U dnešního učitele hrají důležitou roli kvality a schopnosti. Patří mezi ně sebeovládání, empatie a sociální cítění, sebeuvědomění, schopnost řešit mezilidské vztahy a vyjadřovat a chápat pocity, schopnost ovládnout vlastní náladovost nebo např. přátelskost. Emocionální inteligence, kterou učitel disponuje, má významný vliv na jeho rozhodování, chování a interakční projevy. Atmosféru ve třídě ovlivňuje také jeho temperament či frustrační odolnost (Dytrtová, Krhutová, 2009). Nepříznivý vliv na klima třídy má učitel šířící kolem sebe strach, učitel agresivní, přehnaně aktivní a neklidný, učitel úzkostný či bojácný, vnitřně napjatý, nepřipravený, nepozorný, málo přesvědčivý, nezúčastněný, nedostatečně motivující žáky, odbíhající od jednoho k druhému a samozřejmě učitel, který špatně organizuje práci svou i činnost žáků (Petlák, 2006). Jak poznamenal Ušinskij (in Holeček, 2001), ve výchově se všechno musí zakládat na učitelově osobnosti. Výchovná síla totiž pramení pouze ze živého zdroje lidské osobnosti. Ve výchově tak osobnost nemůže nahradit nic, žádné osnovy ani uměle zavedené režimy.

I když se pojem osobnost používá často, jak tvrdí Piťha (in Lipertová, Pešková, 1996), jeho význam se různí. Jako osobnost je často označován člověk s výrazně nadprůměrnými pozitivními vlastnostmi. Tento pojem však nese i význam individuality. Označuje člověka charakteristického zvláštním, vyhraněným složením vlastností. Osobností se však lze stát i získáním titulu nebo postu, popularitou či množstvím neosobitých publikací. V současné společnosti je pocíťován nedostatek lidí s kvalitní výraznou osobností, proto by výchova a vzdělávání měly více dbát na osobnostní růst. Různá povolání vyžadují různá utváření osobnosti, později samotný výkon profese osobnost ještě dotváří.

3.2 Typologie učitele

Osobnosti učitelů jsou rozdílné a dalo by se říct, že v průběhu pedagogické praxe sami běžně zařazujeme učitele do různých škatulek. Každý člověk je individualita, která má své určité povahové a osobnostní rysy. Nedílnou součástí učitelova sebepoznávání a sebehodnocení je typologie. Podle ní lze charakterizovat určité typy lidí a rozeznat jejich možnosti a přednosti. Díky tomu může každý učitel pochopit sám sebe a zvolit tak adekvátní způsob svého chování, jednání a stylu výuky. Cílem typologie učitelů je najít individuální rozdílnosti a společné shody (Vašutová, 2004).

Podle Průchy (2002) existuje řada typových teorií zabývajících se analýzou osobnosti, ale nejzákladnější je rozdělení podle učitelské aprobace a podle toho, na jakém školním stupni pracují. Od toho se pak odvíjí příprava učitele, platové ohodnocení či prestiž. Typologizace podle stupně školy má vliv na délku učitelovy profesní přípravy. Za absurdní je však často považováno tvrzení, že čím je nižší stupeň školy, tím je kratší a méně náročná profesní příprava učitele. Typ učitelovy osobnosti zásadně ovlivňuje jeho pedagogické působení na žáka. Pedagogická typologie zahrnuje souhrn určitých vlastností, které jsou příznačné pro více pedagogických osobností.

Podle druhu a stupně školy rozděluje typologie učitele na osm typů:

1. učitel mateřské školy
2. učitel základní školy, z toho učitel 1. stupně a učitel 2. stupně
3. učitel středního odborného učiliště
4. učitel střední odborné školy
5. učitel gymnázia
6. učitel speciální školy
7. učitel vyšší odborné školy
8. učitel vysoké školy.

Podle různých výpovědí bychom ideálního učitele našli v mateřské škole nebo na 1. stupni základní školy. Zde mnozí vnímají učitelky či učitele velmi pozitivně a nekriticky, zároveň i tito učitelé hodnotí svou práci jako smysluplnou a přínosnou, a to především díky bezprostřední zpětné vazbě. Také vztahy s rodiči jsou v této fázi vzdělávání velmi pozitivní, rodiče totiž neřeší skoro žádné konflikty. Učitelé na vyšších stupních vzdělávání již mají odlišné zkušenosti. Častěji také pochybují o smysluplnosti své práce. Potýkají se s absencí zpětné vazby od žáků, nechutí ke vzdělávání a s problémy hledání vlastní identity. Je tedy zřejmé, že zde nemůže výuka probíhat efektivně, pokud navíc učitel postrádá přirozenou autoritu a není schopen udržet si kázeň.

Podle Langové (2002) jsou z hlediska profesní činnosti učitele nejpodstatnější kritéria, která zvolili Luka a Caselmann.

- a) Lukova typologie učitele rozděluje podle jejich pedagogické činnosti. Autor podle reakcí učitele v pedagogických situacích rozlišuje typ bezprostřední, reagující okamžitě bez uvážení nad možnými následky, a typ reflexivní, reagující na základě rozvažování. Podle míry tvořivosti dělí učitele na typ reproduktivní, který získané informace pouze posílá dál, a typ produktivní, který je samostatně a tvořivě přetváří a zpracovává. Kombinací dostaneme čtyři typy učitelů – bezprostředně reproduktivní, bezprostředně produktivní, reflexivně reproduktivní a reflexivně produktivní.
- b) Caselmannova typologie je psychologicky hlubší a zabývá se hlavně vztahem učitele k žákovi, připraveností pomoci mu a podpořit ho, tak vzniká oboustranná důvěra a prostředí, ve kterém probíhá úspěšně i náročné vyučování. Podle Caselmanna je učitelství eliptickou profesí, v níž jedním ohniskem je svět jako základ přírodních a společenských věd a druhým intelektuální, mravní a citová problematika dítěte. Tato typologie tak dělí učitele na dva typy, logotropa a paidotropa (viz dále).

Dále můžeme učitele rozdělit podle stylu vedení žáka.

1. Autoritativní styl se značí nedůvěrou učitele v žáka. Učitel žáka stále vede, opravuje a kontroluje, tím ho omezuje v jeho samostatnosti a tvořivosti. Je vyžadována bezpodmínečná kázeň, charakteristické jsou rozkazy a tresty a učitel nemá příliš velké pochopení pro potřeby žáka. U žáků vyvolává napětí, agresivitu a strach a nepřátelský postoj vůči učiteli.
2. Liberální styl je vyznačován učitelovou neúčastí na skupinových aktivitách. Vedení žáků je nedostatečné, málo je kontroluje, nemá žádné požadavky a žáci dostávají

naprostou volnost v rozhodování. Informace dostanou pouze tehdy, požádají-li o ně. Žáci mají od učitele obrovskou svobodu a volnost.

3. Demokratický (sociálně-integrační) styl staví na spolupráci učitele a žáka. Vedoucí roli má sice učitel, ale respektuje názory žáků a podporuje jejich iniciativu. Žák může navrhnout alternativy a dostává se mu většího uspokojení z práce. Mezi učitelem a žáky se vytváří přátelský vztah (Čáp, 1993).

3.3 Motivace, schopnosti, dovednosti, znalosti

Motivace k profesi je základní složkou učitelovy osobnosti. Učitel potřebuje ke své činnosti vidinu smyslu a cíle. Pro volbu učitelské profese mohou být velmi rozmanité důvody. Jedním z vlivů může být zkušenost s výborným učitelem, se kterým se budoucí učitel setkal v průběhu své školní docházky, a o kterém můžeme hovořit jako o tzv. roli modelu. Dalším vlivem má na některé „uchazeče“ skutečnost, že učitelská profese je tzv. jistá profese. Velkou roli hrají motivy jako sklony k idealismu a vyšší potřeba sociálního styku. Volbu může způsobit i frustrace některých lidských potřeb, např. rodičovských, morálních či umělecko-estetických. Některé jedince přitahuje možnost sebevyjádření prostřednictvím odborných znalostí, jiné zase možnost projevit altruismus a příležitost k naplnění potřeby pomoci druhým (Vališová, Kasíková, 2007).

Švýcarský psycholog Ch. Caselmann (in Kohoutek, 2000) rozdělil učitele vzhledem k jejich zaujetí pro učitelskou profesi na dva základní typy: logotropa a paidotropa. Logotrop se věnuje hlavně svému oboru, obsahu svého předmětu, je spíše teoreticky zaměřený a snaží se žáky získat pro svůj předmět. Paidotrop se zabývá hlavně žákem a jeho zájmy, problémy, ať už jde o individualitu, nebo skupinu. Podle Holečka (2001) se v praxi však málokdy objevují zcela vyhraněné typy z této typologie. U některých spíše jen převládá určitý typ motivace, charakteristiky ostatních typů ho částečně doplňují. Autor také charakterizoval dobrého učitele z hlediska motivace jako takového, který je ke své práci motivován tím, že při ní uspokojuje své vyšší psychické potřeby. Mezi ty patří např. potřeba stále poznávat nové, a to předávat druhým, potřeba působit na žáky a rozvíjet jejich osobnost, vést a řídit jejich činnost a pomáhat jim. Ať už tedy učitele motivuje láska k dětem nebo oboru, potřeba předávat své poznatky druhým či jiný výše zmíněný motiv, pokud chce svou profesi vykonávat úspěšně, musí alespoň jednu takovou hnací sílu mít v sobě.

V učitelské profesi se pojmem profesní kompetence učitele označuje souhrn schopností, dovedností, vědomostí a zkušeností potřebných k jejímu dobrému vykonávání.

Schopnosti jsou vlastnosti umožňující člověku naučit se určitým vlastnostem a dobře je vykonávat (Čáp a Mareš, 2007). Jsou rozvíjeny na základě vrozených předpokladů (vloh) a rozlišují se např. na:

- a) verbální – slovní porozumění a myšlení
- b) numerické – početní
- c) prostorové – schopnosti prostorových představ a názorného řešení problémů
- d) paměťové a percepční – vnímání, rozlišování barev a zvuků
- e) umělecké
- f) sportovní
- g) sociální – schopnosti ke komunikaci, sociální percepci a spolupráci.

Učitelská profese vyžaduje mnohé. Mohlo by se zdát, že člověk všestranně zaměřený a schopný má ideální předpoklady pro to stát se dobrým učitelem. Podlahová (2002) však tvrdí, že k tomu, aby se student pedagogické fakulty mohl stát opravdovým učitelem, nestačí pouze vrozené pedagogické dispozice. Je potřeba nabýt odborných pedagogických, didaktických a psychologických vědomostí. Je také třeba získat i určité praktické dovednosti, aby se vyučování mohlo stát komunikačním, interakčním a kreativním procesem. Žákovi je také platný pouze učitel, který to, co ví, umí předat.

Dovednosti jako účelně orientované činnosti učitele, zaměřené na řešení pedagogických situací a problémů, popisuje Kyriacou (2012). Zahrnuje mezi ně plánovací dovednosti, kdy si učitel dokáže připravit vyučování, vymezit cíle a zvolit naplňující prostředky. Dovednosti řídicí a realizační napomáhají učiteli společně se žáky prostřednictvím pedagogické komunikace dosahovat vytyčených cílů. K optimálnímu průběhu pedagogické komunikace potřebuje učitel dovednosti přispívající k udržení příznivého klimatu ve třídě. Mezi další patří dovednosti formativní, diagnostické a autodiagnostické. Dyrtrtová a Krhutová (2009) podotýkají, že pedagogické dovednosti na sebe navazují a vzájemně se prolínají a ovlivňují. Dovednosti, které se týkají přípravy na vyučování, mohou ovlivnit jeho realizaci a průběh. Dovednosti motivovat žáky do dalšího vzdělávání souvisí s hodnocením výkonu žáků. Diagnostické dovednosti jsou východiskem k interaktivní dovednosti, která je nezbytná pro udržení kázně ve třídě. Za nejvýznamnější pak autorky považují dovednosti sebereflexe a sebehodnocení, a to z hlediska zkvalitňování pedagogické činnosti učitele. Tyto dovednosti jsou důležité pro sebekritické hodnocení vlastního pedagogického působení. Také zdůrazňují, že bez osvojeného teoretického základu není samotný nácvik dovedností možný. Jestliže chce budoucí učitel kvalitně řešit

pedagogické situace, musí nejprve získat didaktický, odborný, pedagogicko-psychologický a biologicko-sociální základ. Nezbytnou součástí je i znalost strategií vyučování a výchovné práce se žáky, vzdělávacího programu a učiva v něm obsaženého.

Dělení souboru specifických schopností a dovedností významných pro učitelskou profesi a výchovně-vzdělávací působení přináší Holeček (2001). Dělí je takto:

- a) Didaktické schopnosti jsou uplatňované hlavně v oblasti vhodného výběru vyučovacích metod. Dobrá metodická příprava se pak projeví v jasné a srozumitelné prezentaci nového učiva. Žáky upoutá a vzbudí v nich zájem o daný předmět, rozšíří jejich vědomosti a rozvine schopnost samostatně myslet a tvořit.
- b) Pedagogický takt se týká správného vedení žáků, které přispívá k dobrému rozvoji jejich osobnosti. Aby se učitel mohl vcítit do jednotlivých žáků, pochopit jejich problémy, pocity a zájmy, musí být empatický. Součástí tohoto taktu je také správné reagování, pohotové rozhodování a smysl pro spravedlnost. Pedagogicky taktní učitel se také snaží o objektivní hodnocení žáků, zajímají ho jejich problémy a celkově si k nim dokáže najít cestu. Podle psychologů je tento takt částečně vrozený, ale dá se dále rozvíjet výcvikem, samostudiem a zkušenostmi z praxe.
- c) Organizační schopnosti jsou důležité v oblasti řízení a uspořádání vlastní pedagogické práce a v organizaci školních i mimoškolních aktivit žáků.
- d) Srozumitelně verbálně i neverbálně vyjadřovat své myšlenky, city a postoje umožňují schopnosti expresivní. Řadíme sem např. mimiku, gesta a práci s hlasem.
- e) Znat sám sebe a vědět o svých přednostech a nedostatcích znamená mít schopnost sebereflexe. Tato schopnost je velmi důležitá pro další zdokonalení učitele.

K tomuto dělení přidává Langová (2002) podle Ščerbakovova dělení pedagogických schopností ještě na schopnosti konstruktivní, které umožňují formulovat vyučovací a výchovné postupy na základě jejich výsledků a předvídání reakcí žáků, a schopnosti percepční a komunikativní, které bychom mohli zahrnout do pedagogického taktu.

Konkrétnější pedagogické dovednosti uvádějí Dyrťová a Krhutová (2009). Interpretují tak tzv. učitelské desatero, jak ho zveřejnili Kalhous a Horák (1996, s. 252):

1. *„Umět komunikovat se žáky.*
2. *Dokázat adekvátně hodnotit výkon žáka.*
3. *Správně provádět individuální ústní zkoušení.*
4. *Znat metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě.*
5. *Umět se pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích.*

6. *Znát a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově žáků.*
7. *Znát základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit adekvátní metody.*
8. *Mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělávání.*
9. *Znát nejrozšířenější druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení ve škole a v rodině a dokázat je u žáků diagnostikovat.*
10. *Chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách.*“

Nezbytnou součástí profesního základu jsou kromě pedagogických dovedností také pedagogické znalosti. Jedná se o znalosti obsahu vyučovaného předmětu, znalosti obecně pedagogické, didaktické a psychologické, znalosti kurikulárních dokumentů a školského systému a v neposlední řadě znalosti sociokulturního kontextu. Tyto znalosti roztrídil Janík (2007) na znalosti:

1. obecné didaktiky – metody a struktura vyučování, řízení práce žáků
2. kurikula – školní kurikulum a kurikulární teorie
3. kontextu – kulturní, historické a filozofické základy vzdělání, podmínky vzdělávání v daném regionu, státě
4. sebe sama – vlastní dispozice, hodnoty, slabé i silné stránky osobnosti.

Další členění znalostí (podle Pearsona) uvádí Vašutová (2004):

1. kauzální – vztahy mezi vyučováním a učením, procesy a jejich podstaty
2. normativní – vzdělávací cíle jako standardy
3. empirické – vznikající na základě zkušeností a jejich reflexe
4. předmětové a obsahové
5. všeobecné – rozhled učitele.

Při řešení pedagogických situací dochází k propojení pedagogických znalostí a dovedností. Učitel se opakovaně účastní pedagogických situací a učí se opakovaně jednat se žáky, tím si dovednosti osvojuje. Během procesu nabývání pedagogické dovednosti je nutné, aby student věděl, „jak na to“, a k této dovednosti se musí sám postupně dopracovat (Švec, 2005). Jako podstata charakteristiky učitelské profese jsou považovány ještě profesní kompetence učitele, o kterých se zmíním v další kapitole.

3.4 Temperament a charakter

Významnou složkou osobnosti jsou povahové vlastnosti, které jsou v psychologické terminologii nazývány rysy osobnosti. Podle Čápa a Mareše (2007) je rys osobnosti psychická vlastnost, která se projevuje určitým způsobem chování, jednání či prožívání. Nevyjadřuje to, jak dobře dokáže člověk něco dělat ani proč někdo něco dělá, ale rozhoduje o tom, jakým způsobem to člověk dělá. Některé rysy určují vrozené předpoklady, jiné formuje výchova, učení a prostředí. Pro všechny ale platí, že jsou relativně stálé. Jedním z osobnostních rysů je vrozený temperament, který rozlišujeme na čtyři základní typy:

- a) sangvinik – společenský, přátelský, aktivní, vyrovnaný, optimistický, výřečný a rozhodný, ale také lehkomyšlný, lhostejný, nevytrvalý, ovlivnitelný, nesoustředěný a málo náročný k sobě, se sklonem k povrchnosti zájmů a citů
- b) choleric – průbojný, energický, nebojácny, zásadový, samostatný, výkonný a iniciativní, ale zároveň impulsivní, náladový s nedostatkem sebeovládání, netrpělivý, tvrdohlavý a vzdorovitý
- c) flegmatik – rozvážný, trpělivý, vyrovnaný, zodpovědný, vytrvalý, přizpůsobivý a schopný snášet dlouhodobé zatížení, ale obvykle příliš pomalý, nerozhodný, pasivní se sklonem k lenosti a setrvačnosti v názorech či metodách
- d) melancholik – velmi citlivý, chápající, ohleduplný, obětavý, pečlivý a svědomitý, na druhou stranu příliš pesimistický, bojácny, plachý, uzavřený, urážlivý, mírný, nedůsledný a málo praktický.

Podle Holečka (2001) nelze s jistotou říct, který temperamentový typ je nejvhodnější pro učitelskou profesi. Pro každou pedagogickou situaci je vhodnější jiný typ. Podle různých výzkumů je nejméně vhodným typem pro výkon učitelské profese melancholik. Langová (2002) uvádí jako nejvíce upřednostňovaný typ sangvinika, a to pro jeho komunikativnost a snadné navazování kontaktu se žáky. Je však upozorňováno na jeho záporné stránky, převážně na lehkomyšlnost a brzké přesycení. Choleric je význačný svou aktivitou a schopností nadchnout se pro pedagogickou práci a vůlí překonávat překážky. Jeho stinné stránky jsou však nedočkavost, zbrkllost a horší sebeovládání. Flegmatik sice působí velmi trpělivě a uvážlivě, je však příliš pomalý a pasivní.

Jak uvádí Čáp a Mareš (2007), pojmy temperament a charakter dříve označovaly celou osobnost. V dnešní době se však odlišují, přestože se oba vzájemně prostupují. Temperament označuje spíše část osobnosti, která je určena biologicky a projevuje se city,

kdežto charakter je část osobnosti determinovaná zejména sociálně a má společenský a morální význam. Podle Smékala (2009) je charakter nejen specifická složka osobnosti, ale také pojem, který se řadí spíše do etiky než psychologie. Jedná se o osobnost z pohledu jakýchsi morálních kritérií. Charakter jedince je tak řízen tzv. obsahovými charakteristikami, jako jsou láska a úcta k osobnosti druhého člověka, respektování zájmů druhých, vztah k materiálním i duchovním hodnotám a ke společenskému a osobnímu vlastnictví, k přírodě a kulturním výtvorům či např. způsobilost chránit slabší a občanská statečnost. Mít charakter znamená řídit se ve svém životě morálními zásadami či regulovat své prožívání a chování v souladu s určitým mravním principem.

Velkou roli mravům a zvyklostem, tzv. kulturně specifickým standardům, připisuje pomocí slov Stagnera Nakonečný (2005). Když se člověk chová shodně s těmito standardy, říká se, že má dobrý charakter. V tomto pojetí je tedy charakter chápán jako chování shodné s očekáváními, která na jedince klade společnost. Pokud člověk jedná opačně, je považován za „bezcharakterního“. Jelikož má být učitel vzorem pro žáky, je nezbytné, aby ctil morální zásady a společenská pravidla, a aby se choval v souladu se zákonem a etickými kodexy. Tak bude správným příkladem pro mladou vyrůstající generaci. Na tuto skutečnost upozorňuje i Piťha (in Lipertová, Pešková, 1996). Ten říká, že učitel by opravdu měl být, spíš dokonce musí být poctivým člověkem.

3.5 Autorita učitele a kázeň

Jedním z nejobtížnějších úkolů učitelské profese je získání autority u žáků. Aby bylo možné dosáhnout stanovených cílů a vést úspěšně výchovně-vzdělávací proces, je tento úkol nezbytný. Hned od začátku musí být jasné, kdo ve třídě pravidla určuje a kdo se jimi řídí. Tři roviny, ve kterých je autorita obvykle pojímána, uvádějí Vališová a Kasíková (2007):

1. autorita jako všeobecně uznávaná vážnost, úcta, vliv, moc a obdiv
2. autorita jako obecně uznávaný odborník nebo vlivný činitel
3. autorita ve smyslu úřadu (stát, věda, právo a zákon).

K pojmu autorita pak uvádí synonyma jako vliv, dominance a řízení. Učitel může mít autority dvě – přirozenou a získanou. Přirozená autorita vyplývá ze spontánnosti jeho osobnostních rysů či profesních dovedností, můžou ji umocňovat i temperamentové dispozice. Na autoritě získané se podílí výchova a individuální cílevědomé úsilí. Autoritu dále můžeme rozlišit na formální a neformální. Formální autorita vyplývá z postavení nositele v organizační hierarchii instituce, např. školy. Na lidských a odborných

charakteristikách jedince, který má na ostatní přirozený vliv, je založena autorita neformální. Dalším zajímavým členěním je autorita statutární, charismatická, odborná a morální. Statutární se opírá o sílu mocenské pozice či funkce, charismatická vyplývá z naší osobnosti, vřelosti, taktu i laskavosti, odborná je získávána profesními dovednostmi a znalostmi a morální poctivým vztahem k sobě, k druhým lidem a ke světu.

Získání formální a neformální autority považuje Petty (2008) za dvě stádia, kterými je potřeba projít, aby se vytvořil dobrý vztah mezi učitelem a žákem. Učitel musí nejprve začít u formálního vztahu se žáky, protože ti si ho nemusí oblíbit hned. Také by měl dát najevo, že jeho autorita je legitimní a nezbytná pro to, aby se žáci něco naučili, a měl by ji umět sebejistě uplatňovat. Šanci udělat první dojem má učitel pouze jednu, měl by tedy dát najevo, že má situaci pod kontrolou a působit sebevědomě. Ve druhé fázi vývoje vztahu mezi učitelem a žáky dochází k pozvolnému přechodu od autority formální k autoritě neformální. Pokud vše proběhne tak, jak má, vztah se bude měnit a bude vycházet z respektu k osobnosti, a učitel pak bude moci svou moc postavit na touze žáků vyhovět požadavkům a na snaze vytvořit si jejich vlastní představu o sobě prostřednictvím učitelova uznání.

Odpověď na otázku, jestli vychováváme skutečně samostatné osobnosti, které jsou schopné komunikovat a řešit problémy, odolávat životním nejistotám a neúspěchům hledají Vališová a Kasíková (2007). Tvrdí, že objevující se údaje hovoří spíše o opaku. Zvyšují se totiž počty dětí i dospívajících závislých na alkoholu či drogách, častěji se setkáváme s protispolečenským chováním mládeže a zvyšuje se i výskyt duševních poruch a počty sebevražd. Velká část dospívajících postrádá emocionální blízkost a porozumění v mezilidských vztazích, a zázemí, kde by čerpali sílu v období pochyb a nejistot. Můžeme tak stále více pozorovat, jak myšlenka volnosti ovlivňuje reformní pedagogické směry a v některých pohledech je autorita spatřována jako něco, co do výchovy už nepatří, jelikož podkopává lidskou potřebu seberegulace a sebeurčení. Výchovná praxe však ukazuje, že rodina ani škola bez autority neplní účel, ztrácí pevnost, jistotu a základní funkce.

S autoritou je velmi úzce propojena kázeň. Oba pojmy jsou zásadní pro správný společenský vývoj člověka. *Pedagogický slovník* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 98) definuje kázeň jako „*vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority*“. Kázeň ve školním prostředí řadíme jako zásadní kritérium efektivního školního vzdělávání. Správný vliv na žáky formuje osobnost jedince a může předcházet určitým kázeňským projevům. Jednou ze zásadních příčin bývá negativní sebepojetí žáka, které může způsobit i špatný přístup učitele, např. Pygmalion efekt, Golem efekt či Halo efekt. V současné době se mluví o neschopnosti

dodržet jakákoliv pravidla a o ztrátě hodnot ve společnosti. Kvůli tomu stoupá nekázeň u dětí a u některých se projevuje i agresivita. Někdy tato nekázeň přeroste ve fyzickou či psychickou šikanu a vede k útokům nejen na spolužáky, ale i na učitele. Některé děti nevnímají jasné hranice, což mohla zapříčinit příliš liberální výchova v rodině či špatné nastavení hodnot. Konzumní způsob současného života má na vývoj dítěte také negativní vliv. Absence přirozených vzorů a autorit v rodině přispívá ke špatnému sebepojetí jedince a k následnému násilnému prosazování svého „já“ právě prostřednictvím nekázně.

Současní pedagogové a Holeček (2015) uvádějí, jak se nekázeň ve školách projevuje:

- a) drzost – 85,2 %
- b) vulgárnost – 83,7 %
- c) vandalismus – 51,5 %
- d) šikana – 48 %
- e) rvačky – 42,9 %
- f) krádeže – 33,2 %
- g) kouření – 24 %
- h) záškoláctví – 21,4 %
- i) alkohol a drogy – 11,7 %.

Podle Kalhouse (2002) rozlišujeme tři faktory způsobující nekázeň:

1. faktory biologické – vrozená agresivita, narušená funkce nervové soustavy, poruchy chování a pozornosti, autismus
2. faktory sociální – chybná výchova a neuspokojené potřeby, vliv médií, klima třídy, špatné sebepojetí, traumata, šikana
3. faktory situační – negativní vztah ke škole či učiteli, atmosféra ve třídě.

Dále však říká, že příčiny nekázně jsou různorodé a existují i faktory, které nejdou zařadit a stále jsou prostředkem zkoumání. Co přesně je příčinou nekázně není jednoznačné, ale pokud bude učitel důsledně a včas řešit nevhodné chování, upřednostňovat charakterové vlastnosti žáků před prospěchem, efektivně komunikovat a vždy podávat zpětnou vazbu, může to vést k úspěšnému zvládnutí nekázně ve třídě.

3.6 Trendy v proměnách učitelské profese

Proměny učitelské profese z pohledu dlouhodobého vývoje popisují Vališová a Kasíková (2007) a poukazují přitom na některé trendy.

- a) Trend k profesionalizaci a k osamostatnění profese ukazuje na učitelství jako na postupně vydělované samostatné povolání. Učitelé tak přestali vykonávat činnosti, které žáky učili (např. učitel obchodní činnosti už není obchodníkem).
- b) Trend k všeobecnému ovlivňování žákova vývoje směřuje k tomu, že učitel připravuje žáky na společenský život, neučí pouze speciální činnosti nebo předměty. Neklade se důraz pouze na vzdělávání, ale na socializaci a formování osobnosti.
- c) Trend ke specializaci a k partikulárnímu působení má za následek stýkání učitelů se žáky na pouze přechodnou a krátkou dobu určitých učebních hodin. Žáci od druhého stupně výš jsou vzděláváni několika učiteli, jejich osobnost tak neformuje pouze jeden pedagog, ale jedná se o společné a doplňující se činnosti více učitelů.
- d) Autorky ještě přidávají trend k intenzifikaci působení. Ten značí, že při snižování počtu žáků ve třídě a současně při větším přispívání vědy do přípravy učitelů je zkvalitňován individuální přístup a jsou hledány cesty k zefektivnění výchovně-vzdělávacích aktivit.
- e) Trend k demokratizaci učitelské profese nese důsledek postupného vyrovnávání rozdílů v požadavcích na přípravu různých typů učitelství. Dále se vyrovnávají životní podmínky a životní styly různých typů pedagogů a je prosazována stejná dostupnost profesního statusu pro ženy i muže.

4 Příprava učitele na profesi

4.1 Učitelská příprava

V oblasti učitelské profese je jedním z nejdiskutovanějších témat celková příprava učitelů, kam by měla směřovat a v čem by měla budoucí učitele zdokonalit. Profesionalizace učitelské profese se promítá i do řady národních i mezinárodních dokumentů, kterými se příprava učitelů v České republice řídí. Studenti se v ČR na učitelskou profesi připravují na pedagogických fakultách či jiných vysokoškolských institucích, které splňují podmínky akreditačního řízení a mají vyhovující akreditační programy. Náročnost této profese vyžaduje od studentů, aby byli schopni rozvíjet a naplňovat své profesní kompetence a vykonávat tak učitelskou profesi. „*Proces stávání se učitelem je složitou strukturou rozmanitých změn probíhajících v osobnosti jedince. Nezačíná a ani nekončí v rámci pregraduální přípravy.*“ (Kasáčová, 2005, s. 83).

Z v Evropě přijatého vzdělávacího programu „Vzdělávání pro 21. století“ přijala Česká republika cíle a zahrnula je do Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Základní pilíře vzdělávání pro 21. století jsou: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít, učit se být. Studenti musí být v přípravě dostatečně vybaveni potřebnými profesními kompetencemi učitele, aby těchto cílů bylo dosaženo. Tudíž jedním ze základních cílů pregraduální přípravy učitelů je „*vybavit studenty dostatečně rozvojeschopnými znalostmi, dovednostmi a návyky, které jim umožní dostatečně a efektivně vykonávat učitelskou profesi*“ (Garabiková Pártlová, 2015, s. 81). Podobně hovoří i Průcha (2002), když předpokládá koncipování učitelských programů tak, aby studentům umožnily získat postoje, znalosti a dovednosti, které celkově vytvoří profesní kompetenci učitele. Jednotný trend v pregraduální přípravě učitelů nelze v České republice nalézt, a to i kvůli nedostatečnému legislativnímu zakotvení. Spíše tedy záleží na pedagogických fakultách a vysokoškolských institucích, který model upřednostní. Příprava učitele na profesi je zakotvena i v zákonu č. 563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004, kde je definováno, kdo přesně je pedagogickým pracovníkem, čím je jeho práce podmíněna a jaké jsou její předpoklady. Zákon prošel novelizacemi, např. v roce 2015 došlo ke změně v oblasti uzavírání pracovních poměrů s pedagogickými pracovníky na dobu určitou. Novela tak reagovala na negativní praxi ve školství, kdy byly s pracovníky uzavírány smlouvy na dobu určitou pouze na dobu školního roku. Poslední novela z letošního roku (2021) se týká změny v oblasti možnosti přijmout nekvalifikovaného pedagogického pracovníka s povinností si do tří let doplnit

pedagogické studium. Tato novela tak pod podmínkou doplnění si vzdělávání umožňuje po určitou dobu vyučovat i lidem, kteří nemají pedagogické vzdělání. Do budoucna bude narůstat stírání hranic mezi jednotlivými profesemi a učitelské sbory by mohly být obohaceny o zkušenosti mimo obor. MŠMT však musí ve spolupráci s vysokými školami připravit kvalitní a finančně podpořené vzdělávací cesty k získání kvalifikace.²

Podle Průchy (2015) se mezi odborníky nejvíce diskutuje o třech problémech v učitelské přípravě:

1. Čím má být tvořena obsahová náplň přípravy učitelů na fakultách?
2. Jak vyvážit pedagogickou a odbornou složku přípravy?
3. Jaký má být podíl mezi složkou teoretickou a praktickou?

Na základě výše zmíněných otázek jsou vytvářeny koncepce učitelské přípravy, které se tak pokoušejí o vymezení toho, co by mělo tvořit její náplň. Měly by ji tvořit tyto čtyři složky:

1. odborně předmětová
2. pedagogicko-psychologická
3. praktická
4. všeobecný základ.

Největším problémem však je, že se nedaří vytvořit rovnováhu mezi podílem teoretické a dovednostní přípravy. Jsou tak nejen u nás, ale i v zahraničí konstruovány teoretické modely profesní kompetence učitele a také standard učitelské profese.

Nyní uvedu, jak si s tímto úkolem poradila Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Jihočeská univerzita se stala významným centrem pro vědu a výzkum na jihu Čech. Všechny pedagogické fakulty v České republice mohou nabízet jiné studijní obory především v oblasti kombinace aprobačních předmětů, centrálně je ale studium učitelství rozděleno na tři obory: bakalářské, magisterské a doktorské. Na většině fakult dochází ke kombinaci dvou aprobačních předmětů a studium je rozděleno do pěti složek: oborově-předmětová, předmětově didaktická, pedagogicko-psychologická, společný základ a pedagogická praxe. Na PF JU nalezneme dva typy pedagogické praxe, která je absolvována v průběhu magisterského studia: průběžnou pedagogickou praxi a souvislou pedagogickou praxi. Jako volitelná je na výběr asistentská praxe. Průběžná praxe je vykonávána z obou aprobačních předmětů po dobu jednoho semestru na fakultní škole a za dohledu učitele z PF. Školy jsou navštěvovány jednou týdně a studenti se ve výuce střídají.

² Co přináší novela zákona o pedagogických pracovnících. In: EDUin: Informační centrum o vzdělávání, 2021 [online]. [cit. 2021-03-15]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/co-prinasi-novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-komentare-eduin/>

Doporučuje se praxi vykonat během prvního roku studia. Během souvislé praxe studenti navštěvují čtyři týdny školu, kterou si sami vyberou, a na které zároveň hospitují i vyučují své aprobační předměty. Je dán přesný počet hodin a náslechlů, tudíž dvanáct vyučovacích hodin a šest náslechlů týdně. Asistentská praxe je zcela volitelná a může být absolvována již v bakalářském studiu. Pro studenty je to tak možnost setkat se s praktickými výstupy ještě dříve, než dojdou do bakalářského studia. Často se hovoří o nedostatku praxe v průběhu studia, nově se však na Jihočeské univerzitě již v bakalářských studijních programech objevují náslechy, které budou studenti absolvovat již v prvním roce studia.

Jak uvádějí Coufalová a Vaňková (in Coufalová 2010), na učitelské přípravě v České republice se podílejí vysoké školy a jejich fakulty rozmanitého typu. Vysoké školy dostaly v tvorbě studijních plánů svobodu, která zapříčinila jak dnešní rozdílnost cest k získání učitelského vzdělání, tak i představy o tom, jak by absolvent-učitel měl vypadat. Učitelská příprava by měla obsahovat všechny čtyři výše zmíněné složky, jejich poměr je na každé fakultě však odlišný. Obecně se často odlišuje učitelské studium na pedagogických fakultách od studia na fakultách jiného typu. Je proto potřeba určit požadavky nejen na rámcovou podobu studijních oborů se zaměřením na učitelství, ale i na výstupní požadavky pro státní závěrečné zkoušky z těchto oborů.

4.2 Profesionální kompetence učitele

Pojem profesionální kompetence učitele v současném školství se užívá jak ve spojení se žáky a jejich klíčovými kompetencemi, tak ve spojení s učiteli, kteří plní své profesionální kompetence. *Pedagogický slovník* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 103) definuje profesionální kompetence učitele jako „*soubor profesionálních a osobnostních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání*“. Každý učitel by tedy měl být připraven zvládat různé situace, měl by být tvořivý a měl by umět řešit problémy. Měl by být schopný komunikace a práce v týmu, být empatický a zodpovědný, umět rozeznat a pojmenovat problém a najít možnosti řešení.

Význam tohoto pojmu není zcela jasně stanovený a u každého autora se může lišit. Samotný pojem je pak používán v několika variantách: „*učitelské kompetence, kompetence učitele, pedagogické kompetence, profesionální kompetence, profesionální kompetence, kompetence pro učitele*“. Problém je také s obsahovou stránkou pojmu, některé definice se překrývají a jiné se snaží o co největší výběr vlastností (Janík, 2005, s. 14).

Osobnostní kompetence učitele označujeme souborem dovedností, vědomostí, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Řadíme k nim kompetence pedagogické, didaktické, oborové, diagnostické, manažerské, informační, normativní a profesně a osobnostně kultivující. Švec (1999) vyděluje kompetencí pět. Jsou jimi kompetence psychopedagogická, komunikativní, diagnostická, osobnostní a rozvíjející. Moderní školství se snaží o zásadní posun od oborově předmětové kompetence učitele ke kompetenci sociální, personální a komunikativní. Dále klade důraz na lepší strategii při komunikaci se žáky. Aby tyto strategie mohl učitel uskutečnit, musí být dostatečně připraven svými znalostmi, schopnostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami, ale také ŠVP na jednotlivých školách by k rozvoji těchto kompetencí měl směřovat.

Profesní kompetence učitele definuje Vašutová (2004, s. 92) jako „*otevřený rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení a v profesní identitě.*“ V jejím pojetí by každá profesní kompetence měla být rozvojeschopná. Tyto profesní kompetence učitele se utvářejí průběžně již v období studia na pedagogické fakultě. Jedná se o dlouhodobý neustále se rozvíjející proces a profesní kompetence učitele můžeme nahlížet v souvislosti již se součástmi přípravného vzdělávání učitelů. Autorka vymezuje sedm oblastí profesních kompetencí učitele:

- kompetence předmětová
- kompetence didaktická/psychodidaktická
- kompetence pedagogická
- kompetence diagnostická a intervenční
- kompetence sociální, psychosociální a komunikativní
- kompetence manažerská a normativní
- kompetence profesně a osobnostně kultivující.

Z hlediska pedagogických rolí, které by se měl naučit zastávat, popisuje Vašutová (2004) učitele. Každá z uvedených rolí má svůj specifický obsah a nemohou od sebe být odděleny, učitel je ve školní třídě zastává všechny. Učitel by tedy podle rolí měl být:

- a) poskytovatel poznatků a zkušeností
- b) poradce a podporovatel
- c) tvůrce a projektant

- d) diagnostik a klinik
- e) reflektivní hodnotitel
- f) třídní i školní manažer
- g) kultivační a socializační vzor.

S výše zmíněnými složkami učitelské přípravy úzce souvisí i požadavky na profil absolventa. Ty zahrnují sedm hlavních profesních kompetencí, které by měl student učitelství získat. Koresponduje s nimi i skladba předmětů a studijních disciplín ve studijních programech (Dytrtová, Krhutová, 2009).

1. Kompetence oborově předmětová – absolvent si osvojuje znalosti z aprobačního oboru v hloubce, která odpovídá potřebám základních nebo středních škol. Vědní poznatky pak dovede transformovat do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů, dokáže integrovat mezioborové poznatky a metodologii poznání do způsobu myšlení žáků, umí vyhledávat a zpracovávat informace.
2. Kompetence didaktická a psychodidaktická – absolvent dokáže ovládat strategie vyučování ve spojení se znalostí sociálních a psychologických aspektů. Umí využívat vyučovací prostředky a dovede používat nástroje hodnocení žáků vzhledem k individuálním či vývojovým zvláštnostem. Také se dokáže podílet na tvorbě školního vzdělávacího programu díky znalosti vzdělávacího programu obecně. Umí využívat komunikační a informační technologie pro podporu učení žáků.
3. Kompetence pedagogická – absolvent zvládne orientaci v kontextu vzdělávání a výchovy, a to na základě znalostí vzdělávacích soustav a aspektů psychologických, sociálních a multikulturních. Má znalosti o právech žáků a je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků, které respektuje ve své pedagogické práci.
4. Kompetence diagnostická a intervenční – na základě individuálních a vývojových zvláštností žáků dokáže absolvent použít prostředky pedagogické diagnostiky, a tak dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě. Umí pracovat se žáky se specifickými poruchami učení i se žáky nadanými, dokáže rozpoznat sociálně patologické projevy žáků a zná možnosti jejich prevence či nápravy. V neposlední řadě umí řešit výchovné problémy a ovládá prostředky k zajištění kázně ve třídě.
5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní – absolvent ovládá prostředky k socializaci žáka a k vytvoření příznivého klimatu ve třídě. Dovede řešit sociální situace ve třídě, analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a použít

prevence a nápravy. Dále ovládá prostředky pedagogické komunikace a efektivně je uplatnit i při spolupráci s rodiči.

6. Kompetence manažerská a normativní – absolvent získá znalosti o zákonech a normách, které se vztahují k jeho profesi, orientuje se ve vzdělávací politice a ovládá administrativu s prací spojenou. Umí organizovat práci žáků a třídit jejich vzdělávací a mimovýukové aktivity, je schopen vytvářet projekty a podmínky pro efektivní spolupráci.
7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující – absolvent má široký vědomostní a kulturní rozhled, umí působit na formování postojů a hodnot žáků, dovede reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků ve své pedagogické práci a reprezentuje svou profesi na základě osvojení zásad profesní etiky. Má předpoklady pro spolupráci se svými kolegy a je schopen sebereflexe a autoevaluace.

Autorky ještě dodávají, že takto pojatý koncept na profil absolventa má za následek, že absolvent má možnost dosáhnout na profesní standard, jelikož formování výše uvedených kompetencí zajišťuje skladba studijních disciplín. Na druhou stranu ze zkušeností učitelů, kteří nastoupí do praxe, vyplývá volání po větším zastoupení praktické výuky a po možnosti získat tak dovednosti, které lze použít v učitelské profesi. Bylo by tak třeba v přípravě učitelů zvýšit počet kontaktních hodin na školách, posílit semináře zaměřené na řešení modelových pedagogických situací a pedagogickou komunikaci učitele, a také více seznamovat se sociálně patologickými jevy a se způsoby jejich řešení.

O profesních kompetencích začínajícího učitele píše Vítěčková (2018). Také uvádí, že profesní kompetence se různými definicemi překrývají, upřesňují a doplňují, a že nejednoznačné je i vymezení pojmu kompetence. Odkazuje přitom na Průchu a Vetešku (2014) a jejich dva ekvivalenty v anglosaské tradici: *competence* a *competency*. „*První výraz competence charakterizuje podávání kompetentního výkonu v určitém situačním kontextu, jedná se tedy o způsobilost, neformální kvalifikaci. Competency v sobě zahrnuje soubor lidských kvalit, které jsou ke kompetentnímu výkonu potřebné a určují, zda a do jaké míry jedinec zvládne určitou situaci vzhledem k optimálním a očekávaným výsledkům.*“ Dále autorka odkazuje na Petláka (2004), který uvádí ještě členění kompetencí ve vztahu k měnícím se podmínkám a zvyšujícím se nárokům na vzdělávání, na např. komunikační kompetence, interpretační kompetence, realizační kompetence, asertivní kompetence, morální kompetence, autokreativní kompetence či didakticko-metodické kompetence, a na Spilkovou a kol. (2004) zmiňující nutnost sledovat v přípravě studentů měnící se pojetí profese, tedy rozvíjet u nich kompetence nezbytné pro didaktickou koncepci výuky.

Zajímavé členění kompetencí učitele (podle Aggarwala) uvádí Vítečková (2018), kde je kladen zřetel i na spolupráci s rodiči a okolím. Je tak definováno deset kompetencí: kontextové, koncepční, předmětově-obsahové, transakční, edukační, kompetence vztahující se k tvorbě učebního materiálu, hodnotící, organizační, kompetence týkající se spolupráce s rodiči, kompetence týkající se spolupráce s komunitou a jinými organizacemi. Podle autorky je tak zřejmé, že před začínajícím učitelem je nelehký úkol toto vše naplnit a být připraven na realitu.

Ve výše zmíněných obecných profesních kompetencích by se tedy příprava učitele měla zdokonalovat. Piřha (in Lipertová, Pešková, 1996) konstatuje, že učitel má být mravným, příkladně žijícím člověkem. Učitel by měl být poctivým člověkem a připravující fakulta by na to měla brát zřetel a zdůraznit tak učitelské poslání v tomto směru. Budoucí učitel musí být povzbuzován a podněcován k poctivosti, to souvisí s poctivostí práce studentů, fakultní práce, s morální kvalitou zkoušek a s celou atmosférou, v níž se učitelé a studenti setkávají. Spilková (in Lipertová, Pešková, 1996) uvádí návrh na čtyři stupně cesty vedoucí k získání učitelské způsobilosti:

1. stupeň: osobnostní a sociální výchova
2. stupeň: diagnostická, interakční fáze
3. stupeň: rozvoj dovedností didaktické transformace vzdělávacího obsahu
4. stupeň: vytváření základů vlastního pojetí vyučování.

Východiskem pro hledání nové profesní identity učitele je vývoj teorií učitelského vzdělávání v zahraničí. Ten směřuje k modelu tzv. široké profesionality, ale zároveň je budoucí změny třeba řešit nejen v závislosti na základních zahraničních trendech, ale také je nezbytně nutné vycházet z naší vlastní vzdělávací tradice (Skalková, 2007).

4.3 Reflexe a sebereflexe v učitelské v přípravě

Nezbytnou součástí zdokonalování učitele v jeho pedagogických činnostech je reflexe a hodnocení jeho dosavadní činnosti. Je potřeba, aby se zamýšlel nad svým konáním a chováním v interakci se žáky, ostatními učiteli či rodiči, a nad tím, proč danou situaci řešil tím určitým způsobem a co by případně mohl udělat jinak. Sebereflexe učitele je nedílnou a nezbytnou součástí v procesu profesního růstu a sebezdokonalování. Sebereflexi za jeden z nejvýznamnějších prvků v jakékoliv lidské činnosti považují Kolář, Raudenská a Frühaufová (2001). Ještě významněji to platí v činnostech, které jsou součástí vyučování.

Učitel musí svou práci neustále zdokonalovat, k tomu je potřeba jejího neustálého uvědomování, kritického zhodnocení a analýzy. Aby učitel viděl účinky, dopady a slabší stránky své práce, musí svou činnost neustále rozebírat. Tato sebeanalýza je nezbytnou součástí učitelova dalšího rozvoje.

Klíčové fáze sebereflexe podle Smytha (1989) předkládá Švec (2005):

1. Popisná fáze je zaměřena na vybavení si výchovné situace a pokládání otázek typu: *„Co se stalo? Jak jsem v dané situaci reagoval? Jaká byla odezva žáků?“*
2. Informující fáze směřuje k bližšímu rozboru výchovné situace a předkládá otázky jako: *„O co vlastně šlo? V jakém kontextu situace vznikla? Čím bylo ovlivněno moje jednání? Kteří žáci byli do situace zapojeni a jak?“*
3. Konfrontační neboli interpretační fáze odhaluje příčiny, za jakých reflektovaná situace vznikla, a jak byl zvolen způsob jejího řešení. Klade otázky typu: *„Proč k dané situaci došlo? Kdo ji vyvolal? O co jsem se při řešení této situace opíral?“*
4. Ve fázi rekonstrukce řešení situace jsou hledána účinná řešení reflektované výchovné situace. Používáme otázky: *„Jak bych postupoval nyní, když danou situaci znám? Jaké možnosti a přístupy se nabízejí? Co potřebuji k jejich realizaci?“*

Dále zdůrazňuje Švec (2005), že sebereflexe není jen pohledem do minulosti a zamyšlením nad tím, co a jak učitel dělal, ale je pohledem především do budoucnosti. Tím nejdůležitějším při setkání učitele s pedagogickou situací není myšlenková analýza, ale jednání a řešení. O výsledcích sebereflexe je vhodné diskutovat se zkušenějším kolegou. Díky tomuto dialogu může učitel kritičtěji uvažovat o tom, jak lépe řešit pedagogické situace a zvýšit tak účinnost vnitřního dialogu.

O způsobu rozvoje sebereflektivních kompetencí, a to již v průběhu učiva, píše Krejčová (in Švec, Veselá, 2001). Předkládá účinnost tvorby tzv. sebereflektivních deníků, do nichž si studenti zaznamenávají ve vymezeném čase v průběhu i po skončení lekce poznámky a kladou si otázky typu: V čem pro mě byl seminář přínosný? Co jsem si uvědomil/a? Na co jsem změnil/a názor? Co jsem se dnes naučil/a? Jak bych to mohl/a využít v praxi? Co mi není jasné? Sebereflektivní deník je možným dobrým pomocníkem a odrazovým můstkem k sebehodnocení v budoucí učitelské praxi. Smysluplnost takového deníku vyzdvihuje i Švec (2005), přestože zaznamenávání průběhu a výsledku sebereflexe nepovažuje za nezbytně nutné. Písemně vyjádřený vnitřní dialog však považuje za účelný prostředek analýzy a zdokonalování pedagogické činnosti. Sebereflektivní deník je tedy užitečnou formou nejen pro studenty učitelství či začínající učitele, ale i pro zkušenější učitele.

Výsledky výzkumu zveřejněného M. Hupkovou (2006) zmiňují Dytrtová s Krhutovou (2009). Podle výsledků existuje výrazný negativní vztah mezi reflektivní kompetencí učitelů a délkou jejich praxe. To znamená, že učitelé mající kratší praxi se častěji pokoušejí o sebereflexi a hodnocení práce. Souvisí to zřejmě se skutečností, že se na počátku své kariéry setkávají s různými pedagogickými problémy, na něž musí reagovat a hledat jejich příčiny a řešení. Oproti tomu zkušený učitel, jenž takovou situaci řeší po několikáté, si vystačí se svými zkušenostmi.

Konstatování Urbanovské, že v případě sebereflexe jde o soubor dílčích dovedností, uvádí Lukášová (2003). Mezi tyto dovednosti může patřit dovednost:

- a) vnímat, popsat a hodnotit svoje pedagogické myšlení, emoce, postoje a způsoby jednání
- b) klást si sebereflektivní otázky a nalézat odpovědi
- c) porovnávat stav „aktuálního já“ s „ideálním a požadovaným já“
- d) odhalovat příčiny zjištěného stavu pozorovaných jevů
- e) vyvozovat závěry pro své zdokonalování.

Z tohoto výzkumu plynou závěry, z nichž někteří jedinci prožívají nepříjemné stavy mezi dvěma formami „já“, které doprovází pocity zklamání, frustrace, úzkosti a viny, a mnozí se tak raději sebereflexi a následnému sebehodnocení vyhýbají. Citlivé osoby zaměřené na svou osobnost a mající sklon k analyzování každé maličkosti nepovažují úsilí o pravidelné sebereflexe za nejvhodnější. Tyto osoby je vhodnější učit zaměřit se na důležité okamžiky. Je tedy vhodné uskutečňovat semináře k rozvoji sebereflektivních dovedností s ohledem na individuální studentovu osobnost.

4.4 Celoživotní vzdělávání

V dlouhodobém vývoji učitelské profese se stále hledají nové formy a metody, myšlenky a přístupy k dítěti, které staví na již ověřených základech a dotváří se, aby fungovaly co nejefektivněji s ohledem na osobnost žáka. Ani učitel tak nemůže zůstat pozadu. Musí se neustále zdokonalovat ve svých činnostech a ve svém oboru, sledovat práci zkušenějších učitelů, přijímat nové poznatky a sledovat aktuální trendy. Nemůže svůj vývoj tedy zastavit ve chvíli, kdy ukončí studium na pedagogické fakultě.

Pro celoživotní vzdělávání učitelů je důležitý jejich přístup k sebevzdělávání již při studiu na vysoké škole (Holoušová in Švec, Veselá, 2001). Tento přístup do značné míry ovlivňuje jak jejich zájem o studium, tak i kvalita vysoké školy, jež má značný vliv na jejich

touhu po poznání. I na vysoké škole by měl pedagog být v přímém kontaktu se studenty. Měl by s nimi spolupracovat a podporovat právě jejich celoživotní vzdělávání. Pozitivní motivace má velký vliv na psychiku a aktivitu studenta. Také vytváří příjemnou atmosféru a příjemné prostředí. Následně by se mohl projevit jeho aktivnější přístup ke studiu, k řešení a plnění studijních úkolů a touha po vlastní seberealizaci a sebevzdělání.

Základním problémem dalšího vzdělávání učitelů podle Novotného (in Švec a kol., 2002) je vztah teorie a praxe. Cílem vzdělávání by se měl stát stav, kdy učitel ve své praxi myslí cílevědomě, systematicky a nově nabytých vědomostí a dovedností užívá reflektovaně. Vzdělávající se učitelé se orientují na využití toho, co se naučí. Proto je důležité dosáhnout integrace nově naučeného do učitelova vlastního způsobu práce. Jejich ochota podílet se na aktivním vzdělávání souvisí s potřebností pro vlastní praxi. Aktivní účast již v průběhu vzdělávání ale ještě nezaručuje dosažení cíle či alespoň zlepšení výsledků. Aby učitel mohl své poznatky aplikovat, měl by mít možnost si nově naučené zkusit, prodiskutovat a následnou aplikaci do praxe si naplánovat a vyhodnocovat.

4.5 Profesní standard kvality

Profesní standard jako normu stanovující kvalitu učitele, která je požadována pro výkon učitelské profese, definuje Vašutová (2007) a říká, že standard můžeme vyjádřit v podobě kompetencí charakterizujících způsobilost učitele pro konkrétní činnosti, plnění zodpovědnosti a povinnosti, a které jsou při výkonu profese nezbytné. Můžeme tedy říct, že profesní standard je jakýsi výčet profesních kompetencí a činností učitele, bez nichž by nemohl a zároveň nesměl svou profesi vykonávat. Díky profesnímu standardu učitele můžeme pochopit jeho ideální stav a dosáhnout pomocí něho kvality. Kdyby na profesi učitele byla dána jasná kritéria, instituce připravující budoucí učitele by musely reagovat i v oblasti profilu absolventa.

S kvalitou vzdělávání je spojena kvalita učitele, která je od poloviny devadesátých let dvacátého století celosvětově pod drobnohledem. Dokonce mnoho studií dokázalo, že nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím celkovou kvalitu vzdělávání žáka je právě kvalita učitele. Zkvalitňování systému učitelské přípravy a kvalita učitele se považují za nejdůležitější body vzdělávacích inovací a reforem. Jak dodávají Spilková a Wildová (in Coufalová, 2010), všeobecnou politickou prioritou se stalo právě zkvalitnění učitelů. O tom svědčí i pozornost, kterou tomuto problému věnují i mezinárodní dokumenty např. Evropské komise či UNESCO.

Jednou z funkcí standardu by měla být i možnost ovlivnit koncepci učitelského vzdělávání směrem k potřebám připravenosti učitele na nové požadavky, které požaduje kurikulární reforma. Standard by tak měl být základem pro formulaci profilu absolventa pedagogického studia a měl by obsahovat profesní kompetence učitele potřebné ke kvalitnímu vykonávání učitelské profese. Důraz se klade zejména na kompetence spojené s novým pojetím školní výuky, a to hlavně na kompetenci psychodidaktickou (Spilková a Wildová, 2010).

Profesní standard a s ním spojený profil absolventa učitelského studia popisuje Vítečková (2018) jako normu, která stanovuje standardní kvality učitele, tudíž jeho profesní kompetence požadované k výkonu učitele. Odkazuje na text Suchánkové (2007), která přibližuje shrnutí indikátorů a kritérií kvality učitele a způsobů využívání profesního standardu. Výstupem výzkumného projektu MŠMT *Podpora práce učitelů* (2000-2001) byly řešeny následující oblasti: kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů, zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů a další vzdělávání učitelů se zřetelem k jejich rolím a funkcím. Vznikl návrh profesního standardu a kompetencí jednotlivých kategorií učitelů, ale dále se s nimi nepracovalo.

Téma profesního standardu bylo dle Tomkové a kol. (in Vítečková, 2018) opět pootevřeno na začátku roku 2004 z iniciativy MŠMT a byl stanoven cíl vytvořit minimální standard učitelství. Dokument *Standard kvality profese učitele* byl zveřejněn v roce 2008, ale v roce 2009 MŠMT práci na něm zastavilo. Materiál byl sice veřejnosti představen, ale nedostal politickou podporu. Standard se stal také základem národního projektu *Kariérní systém* (2012-2015), v němž byl řešen dlouhodobě kariérní řád a měl učitelům a ředitelům škol umožnit celoživotní zkvalitňování jejich práce. Ani tentokrát však nebyly výsledky akceptovány a kariérní systém již předkládaný v Poslanecké sněmovně a po úpravách Senátem nebyl v roce 2017 přijat. Spilková a Michek (2018) mluví o pádu kariérního systému, který byl způsobený mj. „*emotivní intervencí neodborných názorů znásobených mediální kampaní proti jeho přijetí*“.

5 Profesní spokojenost učitelů

5.1 Společenské a ekonomické postavení a prestiž učitele

Profesionalita učitelů a ředitelů škol je za pomoci dat z šetření *Mezinárodního šetření o vyučování a učení (Teaching and Learning International Survey – TALIS)* z roku 2018 měřena prostřednictvím několika rozdílných indikátorů. Tyto indikátory sahají od vycházejících ze skutečností po faktory subjektivní, mezi které patří i spokojenost s profesí a subjektivně vnímaná zdatnost. Šetření se zaměřilo na devět hlavních témat, mezi která patří právě i spokojenost s učitelskou profesí. Podle výsledků např. pozitivní dopad nejrůznějších školení koresponduje s větší profesní spokojeností a se subjektivně vnímanou zdatností, a proto se učitelé s kladným názorem na svou subjektivně vnímanou zdatnost a spokojenost s profesí častěji zapojují do nejrůznějších aktivit obohacujících jejich profesní rozvoj. Učitelé s vysokou subjektivně vnímanou zdatností vyjadřují větší profesní spokojenost a jsou do učitelské profese více zapáleni, což poukazuje na důležitý faktor, kterým profesní spokojenost je.

O postavení učitele ve společnosti se diskutuje neustále. Profese učitele totiž patří mezi ty, které jsou pod neustálou pozorností a kritikou společnosti. I z šetření *TALIS* je zřejmé, že nedostatek učitelů i ředitelů je z části způsoben tím, že právě oni svou profesi opouští předčasně buď kvůli nespokojenosti, nebo nedostatku uznání. Otázkou však nadále zůstává, jaké konkrétní nástroje by mohly prestiž učitelské profese zvýšit. Budoucí učitelé si volí tuto profesi pro možnost pracovat s dětmi a dospívajícími, a tím ovlivňovat jejich budoucnost. Svou práci často berou jako poslání a uvědomují si její důležitost. Také ji vidí jako možnost pro tvořivost a kreativitu. Významným se často stává i samotné prostředí školy, kde se učitelé díky tomu, že pracují s mladými, cítí být alespoň duševně mladší. Jedním z dalších důvodů při volbě této profese je pracovní doba a volný čas, po nástupu do praxe však každý zjistí, jaká je skutečná náročnost této profese. Proto dostatek volného času je relativní a prázdniny jsou vzhledem k psychickému tlaku na učitele během školního roku zcela relevantní pro odpočinek. Další otázkou je, zda je učitel schopen aktivně a kvalitně vykonávat svou profesi po celou dobu kariéry, zda by nebylo vhodné zvážit např. povinnou roční přestávku po deseti letech výkonu práce, jak je tomu v jiných zemích západní Evropy, či předčasný odchod do důchodu.

Ke slovu prestiž lze zvolit synonyma jako významnost, vážnost nebo pověst, souvisí tak s postavením jedince ve společnosti a s jeho sociálním statutem. Jako prestižní se v myslích lidí usadila povolání typu lékař, právník, manažer či vědec, ale jak si v tomto

ohledu stojí učitelství? Učitelé mají často pocit, že nejsou zcela doceněni, a to jak po stránce platové, tak po stránce společenského uznání. S tím se pojí názor i velké části společnosti, která jejich ohodnocení často považuje za přiměřené vzhledem k jiným výhodám, které tato profese umožňuje. K. H. Borovský v roce 1846 napsal v článku v *Pražských novinách*: „*Mnohý učitel má jen sto zlatých na rok, ale za to má mít více rozumu než celá ves dohromady. Jsou učitelé, kteří musí jezdit s trakařem pro dříví do lesa. Mnohý obecní pastýř má lepší službu než učitel, ač učitel má péči o děti a pastýř o dobytek.*“

Většina studentů pedagogických fakult i učitelů se domnívá, že je učitelská profese společností hodnoceno poměrně nízko. Podle různých výzkumů je tato domněnka ale nesprávná. Např. v žebříčku čtyřiceti profesí se učitel základní školy umístil na sedmém místě, vysokoškolský učitel dokonce na třetím. V jiném žebříčku se vysokoškolský učitel umístil na druhém místě za lékařem a ihned za vědcem se na pátém místě objevil učitel základní školy (Vašutová, 2007). Učitelská profese se nachází na poměrně vysokých postech žebříčku společenské prestiže. Vysokoškolský učitel na třetím místě a učitel základní školy na sedmém místě. A podle nejnovějších výzkumů je toto vysoce hodnocené postavení učitelské profese dlouhodobě stabilní nejen u nás, ale i v jiných zemích. Tato poměrně vysoká prestiž učitelské profese souvisí s důležitostí vzdělání a kvalifikovaností učitelů.

Z výzkumu prestiže učitelské profese dle hodnocení pedagogických fakult vyplývá, že pro budoucí učitele se jejich profese z hlediska prestiže pohybuje ještě výše. Docent či profesor na vysoké škole obsadil druhé místo, učitel střední školy páté a učitel základní školy šesté (Havlík, Kořa, 2011). Zvláštním však podle Průchy (2002) je to, že i když je českým učitelům podle výzkumů přisuzována prestiž, často se mezi nimi vyskytuje nízké sebevědomí a pocity bezmocnosti, podřízenosti a nenáležité skromnosti. Příčiny jsou hledány v možném působení tzv. úřední podřízenosti učitelského stavu v minulosti, která pravděpodobně doznívá dodnes. To také může mít vliv na nízké zastoupení mužů v učitelské profesi.

Problém v tom, že učitelé sami sebe podhodnocují, shledávají také Vališová a Kasíková (2007). Učitelé se při pokusu o odhad, jaké mají postavení na škále prestižnosti, budou hodnotit mnohem níže, než je hodnotí veřejnost. Tato tendence je podložena povahou této práce, jelikož její výsledky jsou obtížně vykazatelné, výši ohodnocení, nedostatečným sebevědomím, ale i nedokončenou emancipací a profesionalizací této profese. Povolání učitelky může být pro ženu vhodnou, smysluplnou volbou, ale muž-učitel bývá vystavován pohrdavým připomínkám a měl by usilovat o hodnotnější povolání. I když si společnost prestiž učitelské profese uvědomuje, zároveň jí pohrdá. Na jedné straně je zde morální

podpora, na straně druhé pochyby v oblasti peněz. Společenská rozpolcenost je v současné době nevyhnutelná a pojí se se změnami, kterými naše země prošla a neustále prochází. Při porovnání např. s Německem lze konstatovat, že německý učitel je poměrně váženou osobou. Nejen že příjmy odpovídají výši vzdělání, ale mnohem více jsou oceňovány jeho morální vlastnosti.³

Předmětem častých diskusí je platové ohodnocení učitelů. Mohli bychom zde vydělit dvě skupiny: jedna tvrdí, že je učitel vzhledem k výhodám spojeným s jeho povoláním a délkou pracovní doby ohodnocen dostatečně, ta druhá, složená většinou z učitelů, kteří vědí, že jejich práci neohraničuje ani první, ani poslední zvonění, a také to, jaké činnosti a přípravy mimo vyučování jsou potřebné, tvrdí opak. Jako problematický bývá označován plat nastupujících učitelů. O tom hovoří i Šimoník (1994) a shledává pochopitelným, že začínající učitel, který se navíc často podotýká s finančními, rodinnými a bytovými problémy, často zvažuje, zda v profesi vůbec setrvat. Mladé učitelky pečující o malé děti a mladí muži uvažující nad možnostmi vedlejšího výdělků či změně povolání budou učitelskou profesi těžko vykonávat s nadšením, elánem a krajním nasazením.

Sociální a ekonomické postavení učitelů má dle Pařízka (in Horák, Kratochvíl, Pařízek, 2001) vliv také na atraktivnost učitelské profese. Jedním z důsledků je rostoucí průměrný věk učitelů. Hlavní příčiny nespátřuje v nezájmu o práci s mládeží, ale v tom, že učitel nedokáže dostatečně zabezpečit rodinu, a proto si velká část absolventů hledá uplatnění mimo obor ve finančně zajímavějších profesích. Jako druhá zásadní příčina je považována náročnost učitelské profese. Ta převyšuje náročnost některých jiných povolání zejména z neuropsychického hlediska. Dále doplňuje, že učitel, který by svou profesí zbohatl, není znám. Profese jako obchodník, statkář či bankéř se mezi bohaté dostaly, učitel nikoli. Zároveň však není znám takový učitel, který by po výuce musel jít žebrot. Obě tyto charakteristiky tak vymezují sociální a ekonomické postavení učitele.

5.2 Feminizace v učitelské profesi

Žádná forma diskriminace není v rozvinutých demokratických zemích, jakou je i Česká republika, přípustná, a proto ženy nacházíme ve všech pracovních pozicích. Ženy se ukazují i na profesích, které byly dříve spojovány jen s mužským pohlavím. Feminizace znamená početní převahu žen, a tento stav je typický i pro české školství. Procento

³ HLAVÁČEK, Karel. *Nakolik si vážíme profesí učitel a politik?* In: *EDUin: Informační centrum o vzdělávání*, 2015 [online]. [cit. 2021-03-13]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/ceska-pozice-nakolik-si-vazime-profese-ucitele/>

žen-učitelek je na základních školách skoro stoprocentní. Z historie však víme, že tuto profesi vykonávali především muži.

Na počátku 20. století se ještě role muže a ženy rozdělovala na muže jakožto živitele a ženy jakožto pečovatelky o děti a domácnost, protože ženy většinou nepracovaly (Biddulph, 2011). To však změnilo následky válek. Ženy také musely začít pracovat, aby nahradily chybějící mužskou část světa. V této době začalo být učitelství přirozenou prací pro ženy, a to především z hlediska charakteru činností, kterými byla starost o dítě a jeho výchova. Mužů je ve školství méně především z již zmíněných platových podmínek. Feminizace je dnes ve školství vnímána jako samozřejmý jev a kvůli následujícím důvodům se tak možná vytrácí vážnost učitelské profese. Ženy-učitelky bývají považovány za vyčerpané hysterické „bytosti“ nemohoucí předat přirozený vzor zejména chlapcům. Řada psychologů se touto problematikou zabývá a snaží se popsat následky, které tato situace ve školách má.

Za jednu z hlavních příčin feminizace školství považuje dělbu práce také Pařízek (in Horák, Kratochvíl, Pařízek, 2001). Ženy dnes nacházejí přiměřená zaměstnání zejména ve zdravotnictví, školství a ekonomice. S výraznou převahou žen nad muži se objevují i námitky či stesky, ale proti feminizaci chybějí argumenty, a to i když se mluví o vzoru, díky kterému by se chlapci mohli učit mužské roli. Při výzkumu oblíbenosti a úspěšnosti učitelů byli jak muži, tak ženy ohodnoceni přibližně stejně. Snaha o větší zastoupení mužů-učitelů také plyne z potřeby, aby ani ve škole nechyběla autorita, která dokáže žáky zvládnout silou. Jenže tuto roli umí vykonat i ženy. Nepříznivě nízké zastoupení mužů působí na klima učitelských sborů, do nichž mohou muži přinést jiné kvality a obohatit tak jejich vnitřní život.

Na jasné příčiny vysoké feminizace školství poukazuje také Gobyová (1994). Důraz klade na fakt, že existuje velký počet profesí, které jsou pro ženy zcela nevhodné jak pro fyzickou, tak pro psychickou náročnost, ba dokonce závadnost pracovního prostředí. Ženy zde tak nemohou a nechtějí pracovat. Zaměstnanost žen v České republice je velmi vysoká, musejí tak existovat i profese, které předpokladům žen odpovídají. Ženy pak tyto profese vyhledávají a získávají v nich početní převahu. Školství je jedním z nejvíce feminizovaných oborů společně s oblastí sociální péče, zdravotnictvím a peněžnictvím. Hlavním negativním důsledkem feminizace ve školství je vznik jednostranných pedagogických kolektivů. V těch pak není vždy pozitivní atmosféra, jelikož z plnění náročných a odpovědných úkolů ve škole plyne neustálá přetíženost žen, a zároveň dochází k narušení rovnováhy mezi působením ženského a mužského prvku ve výchově.

Podle Biddulpha (2011) jsou chlapci „ohrožený druh“, který má v životě náročnější překážky. Často jsou nezakotvení a neohranbí ve vztazích, sahají k násilí a propadají alkoholu či drogám a ve srovnání s dívkami jsou školsky méně úspěšní. Vývoj chlapce probíhá ve třech fázích:

1. od narození do šesti let je nejdůležitější matka, dítě potřebuje pocit lásky a bezpečí, blízkost a důvěru, nabývá jistoty a rozvíjejí se komunikace
2. od šesti do třinácti let chlapec přilíná k nejbližšímu muži, dochází k jeho napodobování a učení se od něj, učí se být mužem, matka je stále důležitá, ale vliv otce je klíčový
3. od čtrnácti let se chlapec přímo mění v muže, začíná hledat své místo, vliv rodičů se ztrácí, chlapec by měl mít k dispozici mentora v podobě jiného dospělého muže, než je jeho otec, tohoto mentora si bude vážit a ten také ho také provede do samostatného života.

V poslední fázi je tak důležitá role učitele, který se oním životním příkladem a mentorem často pro chlapce stává. Autor tak srovnává současný konzumní svět, v němž otcové často nevidí dozrání svých potomků, netráví s nimi čas, nekomunikují s nimi a nepředávají jim zkušenosti se světem, ve kterém se chlapec vyvíjí a uvědomuje si odpovědnost za své činy, a kde se připravuje na roli dospělého muže. Tyto myšlenky jsou tak možná jednou z možností, jak získat zpět učitele-muže, aby tak přirozeně mohli působit na optimální vývoj žáků. Nejprve je třeba vychovat správné muže připravené stát se dobrým učitelem a zároveň ochotné vidět nezbytnost mužského elementu ve vzdělávání budoucích generací.

5.3 Pracovní podmínky a kariérní řád

Pro výkon každého povolání jsou základem dostatečné pracovní podmínky a vybavenost každého pracovního místa. Některá prostředí, jako i školní, by navíc měla stimulovat a podporovat kreativitu. Ve škole si žáci osvojují dovednosti a základní pracovní návyky. Učitel je vzorem pro další vývoj žáků jak svým chováním, tak obecně způsobem života. Vytváří u žáků, v souladu s etickými hodnotami, základy vzájemných vztahů, důvěru, spolupráci, prosociální chování a úctu k druhým. Podle Kohoutka (2006) je pracovní prostředí významným činitelem ve vývoji člověka. Tvoří ho nejen typy spolupracovníků, kolegové, vedení, rodiče a širší veřejnost, ale i technické vybavení. Všichni tito činitelé musí tvořit sladěnou jednotku pomáhající si navzájem. Mezi vnější činitele patří např. vzdálenost pracoviště od bydliště nebo umístění budovy. Vnitřními činiteli jsou zachoalost budov,

vybavení pracoviště a estetická či hygienická úroveň. Vnitřní a vnější činitelé mají vliv na profesní spokojenost a pracovní výkonnost.

Učitelé hodnotí kladně svá pracovní prostředí podle Kohoutka (2006) z následujících důvodů:

1. pocit rozmanité a smysluplné práce
2. žáci se zájmem o vyučování
3. dobré vztahy učitelů se žáky, dobré vztahy žáků se žáky
4. pozitivní psychosociální klima a atmosféra školy
5. dobré učitelské kabinety a dobrá spolupráce s kolegy
6. dobrá organizační a řídicí práce na škole
7. opora ve vedení školy
8. dobrá spolupráce s rodiči žáků a rodiče hodnotící učitelovu práci kladně
9. dostatek didaktických pomůcek a odborné literatury
10. adekvátní materiální, technické i estetické vybavení školy
11. dobré mikroklimatické podmínky školy
12. čistota ve škole
13. adekvátní finanční i morální ohodnocení
14. průběžné vzdělávání a zvyšování kvalifikace
15. přiměřená vzdálenost pracovišť od bydliště
16. dobré stravování a pitný režim ve škole
17. přiměřeně dlouhé přestávky ve výuce
18. dobré mimoškolní aktivity a akce
19. dobrá psychosociální situace a opora ve vlastní rodině učitele.

Mezi negativní činitele se řadí:

1. špatné finanční ocenění (za poslední léta se však hodně změnilo a zlepšilo)
2. existenční nejistota
3. problémoví žáci s poruchami chování a prožívání
4. neomluvené absence žáků
5. opakovaná nepřipravenost žáků
6. nedodané domácí úkoly
7. nezájem žáků o vzdělání a intelektuální pasivita
8. vysoká psychofyzická zátěž učitelské profese
9. vysoká nekázeň a agresivita žáků

10. stresující konflikty se žáky, rodiči žáků i kolegy a konfliktní vztahy s vedením školy
11. málo akceptovaná kreativita učitelů od vedení školy
12. mobbing a bossing na pracovišti
13. poruchy sociální komunikace s vedením školy
14. nevyhovující pracovní prostředí učeben
15. nekvalitní vzdělávání učitelů a zvyšování kvalifikace
16. příliš náročná administrativa
17. příliš časté suplování a přesčasy
18. nedostatečné vybavení školy didaktickými pomůckami
19. záporné vztahy a postoje veřejnosti vůči učitelům
20. nekvalitní stravování na některých školách
21. nedostatek pohybu při práci
22. hospitace a kontrolní inspekce
23. dlouhé pracovní porady
24. špatný rozvrh hodin a příliš mnoho mimoškolních akcí.

Kariérní řád ve školství je systém umožňující zvýšit učitelům kvalitu jejich práce, tak i své finanční příjmy v rámci celoživotního vzdělávání podle transparentních pravidel. Kariérní řád byl prioritou ministerstva školství pro rok 2017, návrh novely zákona ale neprošel Poslaneckou sněmovnou. Tento systém vznikl zejména kvůli potřebě zvýšit prestiž učitelské profese a nabídnout budoucím pedagogům atraktivnější podmínky především v oblasti finančního ohodnocení. Kariérní řád tvoří tři stupně standardu učitele:

1. Prvním stupněm je adaptační období, které trvá dva roky a hlavním je přizpůsobení se podmínkám učitelské praxe v kontextu zužitkování dovedností a znalostí získaných studiem. Začínajícímu učiteli by mělo vedení školy poskytnout podporu a uvádějícího učitele, jenž by se mu měl stát oporou a průvodcem. Další podporou je plán profesního rozvoje cílící na konkrétní pokroky. Na konci tohoto období následuje hodnocení a pedagog má možnost posunu do dalšího stupně.
2. Druhý stupeň je pro učitele úspěšně prošlé stupněm předchozím, a kteří splňují požadované profesní kompetence učitele či splní atestační řízení. Toto řízení prověřuje schopnosti učitele pracovat se třídou a hodnotí jeho práci a profesní znalosti.
3. Třetí stupeň je tvořen učiteli s minimálně desetiletou praxí, podávajícími dlouhodobě nadstandardní výkony a odvádějícími větší rozsah práce. Stejně jako v předchozím

zde mohou být učitelé, kteří projdou atestačním řízením. Tentokrát už jsou v potaz brány i výsledky České školní inspekce, hospitace a vyjádření ředitele.

S každým posunem se pojí odpovídající finanční benefity. Všichni učitelé s praxí delší než dva roky se v praxi projektu automaticky posunuli do druhého stupně. Ostatní začali na stupni prvním, tedy atestačním obdobím. Do třetího stupně se zařadí první učitelé, kteří projdou atestačním obdobím, v letošním roce (2021). Novela také počítá s pozicí kariérního poradce. Ten bude mít za úkol poskytovat žákům a rodičům poradenskou činnost při volbě povolání. Kariérního poradce může dělat učitel ve druhém kariérním stupni a s absolvováním speciálního studia.⁴

⁴ *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*, 2017 [online]. MŠMT. [cit. 2021-03-18]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

II. EMPIRICKÁ ČÁST

6 Metodologie výzkumu

6.1 Cíl výzkumného šetření

Tématem této práce je *Profesní spokojenost učitelů v průběhu jejich profesní dráhy*. Zabývá se problematikou toho, jak vnímají vybraní učitelé spokojenost ve své učitelské profesi. Zaměřila jsem se na to, zda jsou vybraní učitelé spokojeni ve své učitelské profesi a jak vnímají profesní spokojenost. Cílem empirické části je zjistit, zda jsou vybraní učitelé spokojeni ve své učitelské profesi. Zajímá mě, jaké podobnosti a odlišnosti týkající se profesní spokojenosti vybraní učitelé spatřují a považují jako klíčové při výkonu své profese.

6.2 Výzkumné otázky

„Výzkumné otázky tvoří jádro každého výzkumného projektu. Plní dvě základní funkce: pomáhají zaostřit výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli, a ukazují také cestu, jak výzkum vést.“ (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 69)

Výzkumné otázky:

- *Jak vnímají vybraní učitelé spokojenost ve své učitelské profesi?*
- *Jsou vybraní učitelé spokojeni ve své učitelské profesi?*

Jednotlivé otázky a výroky byly zaměřeny na důvody spojené s výběrem učitelské profese, názory na vysokoškolskou přípravu, kladné a záporné aspekty učitelské profese a celkovou spokojenost s touto profesí. Také mě zajímal jejich pohled na české školství a jejich představa o tom, kdo je to spokojený učitel. Všechna probíraná témata tak souvisela s aspekty hlavního tématu diplomové práce, a to s *Profesní spokojeností učitelů v průběhu jejich profesní dráhy*.

6.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořilo dvanáct učitelů základních škol. Rozhovory byly uskutečněny on-line formou přes platformu Microsoft Teams se čtyřmi učitelkami prvního stupně ZŠ a se čtyřmi učitelkami a čtyřmi učiteli druhého stupně ZŠ. Celkově se tedy jednalo o osm učitelek a čtyři učitele. Dotazovaní byli učitelé z menší obce, kde se nacházela plně organizovaná základní škola.

Respondent A – učitelka 2. stupně, věk 61 let, délka praxe 20 let, aprobace Pj-Ch

Respondent B – učitel 2. stupně, věk 56 let, délka praxe 32 let, aprobace Z-Tv

Respondent C – učitelka 2. stupně, věk 51 let, délka praxe 29 let, aprobace D-Nj-Vv

Respondent D – učitelka 1. stupně, věk 45 let, délka praxe 12 let

Respondent E – učitelka 1. stupně, věk 50 let, délka praxe 25 let

Respondent F – učitelka 1. stupně, věk 49 let, délka praxe 24 let

Respondent G – učitelka 1. stupně, věk 42 let, délka praxe 6 let

Respondent H – učitel 2. stupně, věk 28 let, délka praxe 3 roky, aprobace Čj-Ov

Respondent I – učitelka 2. stupně, věk 50 let, délka praxe 22 let, aprobace Čj-Vv

Respondent J – učitelka 2. stupně, věk 26 let, délka praxe 2 roky, aprobace Čj-Ov

Respondent K – učitel 2. stupně, věk 29 let, délka praxe 5 let, aprobace Čj-Ov

Respondent L – učitel 2. stupně, věk 42 let, délka praxe 17 let, aprobace Čj-Aj

6.4 Design výzkumu

Za podstatu kvalitativního přístupu je považován sběr dat bez toho, aby na jeho počátku byly stanoveny základní proměnné. Od kvantitativního výzkumu se liší tím, že zde projekt nezávisí na předem vybudované teorii, a ani hypotézy se předem nestanovují. Používanou operací je zde indukce – až po nasbírání dostatečného množství dat se začnou hledat pravidelnosti, které se v nich objevují (Švaříček, Šedřová, 2014).

Výzkum má podobu kvalitativní, jehož cílem je porozumět jednotlivým respondentům a událostem v jejich životě. Je tak zaměřený na subjektivní výpovědi dotazovaných osob, proto je nejlepším nástrojem pro zkoumání vlastního úsudku a osobnostních zkušeností. Jako metodu sběru dat jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, jehož cílem je *„zjistit, jak osoby interpretují svět kolem sebe a jaké významy připisují důležitým událostem ve svém životě. Proto je u interview tím, kdo hovoří, zkoumaná osoba. Naopak výzkumník poslouchá více, než hovoří.“* (Gavora, 2010, s. 201). Tato metoda byla

využita v rozhovorech s vybranými učitelkami a učiteli základních škol. Rozhovory probíhaly on-line formou přes platformu Microsoft Teams, byly nahrávány a následně mnou přepisovány a upravovány do potřebné podoby.

V rozhovorech s vybranými učiteli jsem zvolila kombinaci otázek a nedokončených vět. Podpůrné otázky a nedokončené výroky předkládám níže. Nedokončené věty neboli nedokončené výroky řadíme mezi projektivní metody verbální techniky. Základem je pomocí víceznačného a nestrukturovaného podnětového materiálu vyvolávat různé vědomé i nevědomé reakce. Respondent promítá do odpovědí své charakteristické rysy, vlastnosti a motivy. Tato technika umožňuje mapovat mnoho oblastí. Využití této pomocné doplňující techniky je vhodné v kombinaci s dalšími otázkami, které jsou dotazovanému pokládány. Metoda nedokončených vět má velké množství variant, ale všechny vycházejí ze stejného principu, kdy má respondent doplnit započaté věty a doplnit tak první myšlenku, která ho napadne (Svoboda et al., 2015).

1. Otázky a výroky týkající se přípravy na vysoké škole a začátků profesní dráhy:

- Když se řekne spokojený učitel, vybaví se mi...
- Za výběrem učitelské profese stálo...
- Jak jste byl/a spokojena s učitelskou přípravou na vysoké škole? Co Vám naopak při přípravě na učitelskou profesi chybělo?
- Cítil/a jste se po absolvování vysoké školy dobře připraven/a k nástupu do učitelské profese?
- V začátcích mé učitelské profese jsem se cítil/a...
- Myslím si, že v začátcích profesní dráhy se mi dařilo a naopak nedařilo...

2. Otázky a výroky zaměřené na klady a zápory učitelské profese:

- V učitelské profesi jsem spokojen/a s...
- Na učitelské profesi mi vadí...
- Jak jste spokojen/a s finančním ohodnocením, které je častým předmětem diskusí?
- Na učitelské profesi považuji za nejobtížnější...

3. Otázky a výroky týkající se nároků pro učitelskou profesi:

- Jak se vyrovnáváte s psychickými a fyzickými nároky na učitele?
- Dokážete pracovat se stresem?
- Jak přistupujete k dalšímu sebevzdělávání?
- Na českém školství bych změnil/a...

7 Výsledky výzkumného šetření

V rozhovorech jsem sledovala cíl výzkumu, a to profesní spokojenost vybraných učitelů a vnímání samotné profesní spokojenosti vybranými učiteli. Vybraní učitelé dostali jednotlivé otázky a výroky předem a mohli si vybrat, ke kterým se budou chtít vyjádřit více a ke kterým méně či vůbec. Zajímalo mě i to, jaké výroky či otázky si vybrali. Otázky a výroky jsem navrhla, ale zároveň jsem respondenty nechala vyjádřit názor tak, jak pro ně bylo důležité. Otázky a výroky se týkaly různých oblastí spojených s touto profesí, které úzce souvisí s hlavními výzkumnými otázkami.

Pro výzkumnou část byly ze získaného materiálu vybrány stěžejní informace. Vycházela jsem z výzkumných otázek a pomocí jednotlivých odpovědí respondentů jsem díky datům získaným z výzkumného šetření vyhodnotila data u jednotlivých otázek. Celé rozhovory jsou dostupné v přílohách č.1 až č.12 na konci práce. Nyní předložím odpovědi na jednotlivé otázky za pomoci oblastí, v nichž jsou podpůrné otázky či výroky.

Výsledky výzkumného šetření:

- ***Jak vnímají vybraní učitelé spokojenost ve své učitelské profesi?***

Nejprve se pokusím pomocí podpůrných otázek a nedokončených výroků zodpovědět první výzkumnou otázku a přiblížit tak, jak je vybranými učiteli vnímána spokojenost v jejich učitelské profesi.

Tématem této diplomové práce je profesní spokojenost učitelů, proto mě zajímalo, jak si každý z respondentů představuje spokojeného učitele. Hned první výrok *Když se řekne spokojený učitel, vybaví se mi...* si vybrali všichni respondenti. Dle respondentů A, B, D, G, H a J je spokojený učitel shodně ten, který má svou práci nejen rád a naplňuje ho, ale je pro něj i koníčkem, a do této práce se tedy těší. Dále si respondent C pod tímto pojmem představuje: *„moudrého inteligentního člověka, který učí po vědění prahnoucí žáky, má nadhled, radost z poznání dokáže předat žákům a má dobrý pocit z tohoto předaného vědění.“* Respondentovi L se vybaví: *„ten, který je přiměřeně ohodnocený a s dostatečným časem volna na regeneraci, a to zejména po psychické stránce.“* Spokojený učitel je dle respondenta E: *„Finančně spokojený učitel, který zvládá komunikaci s rodiči, který má volnou ruku na svoje nápady a touhy, kterého neomezují časové ani jiné zákazy a příkazy,*

a který má spokojené děti, které se vzájemně uznávají a ctí.“ Podle respondenta F je jím: *„ten, který učí hodné děti, které vnímají, co se jim říká, má dobrý pracovní kolektiv na škole a vstřícné a chápavé vedení školy.*“ Respondentovi I se vybaví: *„Učitel pracující pod spravedlivým ředitelem, který dovede ocenit dobrou práci, podporuje ji a váží si aktivních členů sboru, i když to občas znamená práci navíc.*“ K dobrému kolektivu se připojuje i respondent K: *„Učitel, který je spokojen ve svém pracovním kolektivu. Je velmi důležité, zda jste na pracovišti, kde všichni táhnou za jeden provaz. Mně osobně by se ve špatném kolektivu pracovalo velice špatně.*“ Mnoho respondentů spojuje spokojenost v profesi s tím, že se jim jejich profese stala koníčkem. Zároveň se objevuje i názor, že spokojený učitel pracuje pod spravedlivým vedením, v dobrém kolektivu a je spravedlivě ohodnocen.

K dalšímu výroku *Za výběrem učitelské profese stálo...* se vyjádřili čtyři respondenti. Práce s dětmi respondenta D bavila vždy: *„nejprve jako zábava, když jsem vedla různé kroužky, a to ještě v době, kdy jsem pracovala jako administrativní úřednice, ale práce mě nenaplňovala. Zpětná vazba pro mě buď nebyla motivující, anebo zcela chyběla.* Stejně tak respondenta K práce s dětmi vždy bavila a doplňuje: *„celý život jezdím na dětské tábory, nyní už jako vedoucí. Líbí se mi, že mohu být součástí procesu vzdělávání nové generace a vidět, že i díky mému úsilí se formuje a posouvá dál.*“ Jako další faktor při výběru uvedl respondent I povahu a: *„také výbornou učitelku češtiny na ZŠ. Od útlého dětství až do porodu prvního dítěte jsem se také účastnila letních táborů, které mě moc bavily. Pak jsem tedy věděla, že se této profesi chci věnovat.*“ Pouze respondent H uvedl: *„Vždy jsem bilancoval mezi žurnalistikou a učitelstvím českého jazyka, a to už od doby, kdy jsem na střední škole začal pracovat s dětmi v rámci zájmové činnosti, když jsem se poté několikrát nedostal na žurnalistiku, usnadnilo mi to rozhodování.*“ Tito respondenti vnímají spokojenost ve své profesi z toho důvodu, že je práce s dětmi bavila vždy, a tak se pro učitelkou profesi rozhodli a práci s dětmi se mohou věnovat na profesionální úrovni.

K otázkám spojeným s vysokoškolskou přípravou na učitelkou profesi z hlediska spokojenosti *Jak jste byl/a spokojena s učitelkou přípravou na vysoké škole? Co Vám naopak při přípravě na učitelkou profesi chybělo?* se vyjádřilo devět respondentů. Tři se věnovali kladům vysokoškolské přípravy, dva vyjádřili zápory vysokoškolské přípravy a čtyři hovořili o pozitivěch i negativěch. Dva respondenti, kteří již mají dlouholetou praxi, se i s ohledem na dnešní pedagogy shodují, že s přípravou byli spokojeni a jejich příprava byla dostačující. Respondent C: *„Když slyším současné budoucí pedagogy, tak naše*

příprava byla úžasná. Měli jsme náslechy, praxi...“ Respondent D byl s přípravou také spokojen: *„Poznala jsem spoustu materiálů a různá doporučení,“* pouze *„chybělo více možností praxe, té by bylo potřeba více.“* S tím se shoduje i respondent F: *„mohlo by být více praxe na školách. Myslím si, že to není názor jen můj, ale většiny absolventů.“* U respondenta E se: *„spokojení moc nekonalo, považovala jsem za zbytečné vysoké nároky na hudební nástroj a hudební teorii a nároky ve sportovních aktivitách, také chyběla práce s IT technologiemi, práce s Wordem, Excelem a jinými modernějšími, tolik potřebnými pro dnešní dobu.“* Respondentovi I: *„vadila spousta suché a zbytečně „hluboké“ teorie a málo praxe“.* Oproti tomu respondenti učící kratší dobu uváděli, že s přípravou nebyli až tak spokojeni, a to zejména kvůli minimu konané praxe. Respondent H dokonce uvedl: *„Byl jsem spokojen s tím, jak moc odborně mě vysoká škola vzdělala, v některých případech dokonce myslím, že řada znalostí je v učitelské praxi naprosto nevyužitelných a nevyužitých (to mi tedy spíš přebývalo).“* Respondent J byl s přípravou na vysoké škole spokojený, ale: *„po nástupu do praxe tato spokojenost chyběla,“* a také dodává, že mu chyběla *„lepší příprava v didaktice ČJ“.* Respondent K uvedl, že: *„Celý bakalář byl v teoretickém duchu a pokud si člověk nezapsal asistentké praxe, neměl ani šanci poznat pocit za katedrou a ve třídě s dětmi. Což mě trochu mrzelo.“* Respondenti s kratší délkou praxe se v ohledu vysokoškolské praxe shodují jednoznačně. Respondent G: *„Horší byla didaktika, postrádali jsme větší propojení s praxí. Také nám chyběl předmět související s komunikací, např. jak jednat s agresivním rodičem či žákem.“* Respondent H: *„Chyběla mi především častější a intenzivnější praxe, zejména celé bakalářské studium bez jediné povinné praxe je dle mého názoru naprosto neakceptovatelné a nedostatečné.“* Z uvedeného vyplývá, že respondenti, kteří se k vysokoškolské přípravě vyjádřili, spokojenost s ní vnímají spíše záporně, a to zejména z důvodu minima absolvované praxe a velkých nároků kladených na teoretickou stránku přípravy. Nezáleží přitom, jak dlouhou praxi respondent má.

Názory respondentů se rozrůznily v tom, zda se cítili být po absolvování vysoké školy připraveni k nástupu do profese. K otázce *Cítil/a jste se po absolvování vysoké školy dobře připraven/a k nástupu do učitelské profese?* se vyjádřili alespoň jednou větou všichni respondenti. Respondenti, kteří svou profesní dráhu odstartovali dříve, se shodují na tom, že zejména po teoretické stránce se cítili být dobře připraveni. Např. respondent I však uvedl: *„Jak se to vezme, z mluvnice jsem se spoustu věcí učila za pochodu, a naopak obsah literatury, kterou jsme museli absolvovat v rámci zkoušek a zápočtů, jsem ve své praxi*

v podstatě nepoužila, ale učím na ZŠ a studium je platné i pro SŠ.“ Respondenti s kratší dobou praxe se shodují, že i když je teorie mnoho, na nástup do praxe se tak úplně necítili, jelikož za sebou měli opravdu minimum praxe. Respondent K však uvedl: „*Jsem zastáncem názoru, že se člověk musí hodit do vody, aby se naučil plavat. Připraven jsem se úplně necítil, ale dokud člověk není součástí koloběhu ve škole a nevyzkouší si fungovat ve třídě s žáky, v kolektivu s kolegy a nezavalí ho vlna papírování a dalších povinností, které patří k učitelskému povolání, nikdy se nemůže dostatečně připravit.*“ K tomuto názoru se však připojují i někteří respondenti učící déle, např. respondent D: „*Cítila, i když určité pochybnosti jsem samozřejmě měla. Podotknu jen, že teorie mi pomohla, ale práce v praxi ukáže mnoho skrytých tabu, která člověk ani nepředpokládá.*“ Respondent E: „*Byla jsem na profesi naladěna, ale rozhodně ne zcela připravena.*“ Respondent G: „*V rámci teorie asi ano, ale na praxi nás nikdo nepřipravil.*“ Mnoho respondentů vnímá nespokojenost po absolvování vysoké školy z hlediska nedostatečné praktické výuky. U respondentů s delší dobou praxe je vnímána počáteční spokojenost v profesi zejména po dostatečné stránce teoretické a shodují se i s respondenty s kratší dobou praxe, že na praxi se plně připravit nedá.

Výrok *V začátcích mé učitelské profese jsem se cítil/a...* také doplnili všichni respondenti. Někteří z respondentů se shodli na tom, že na úplném začátku jejich profesní dráhy se cítili namotivovaní, plní energie, nabuzení ideály a nadšení k vymýšlení nejrůznějších metod a forem výuky. Respondent C: „*Cítila jsem se dobře a plná motivace.*“ Respondent E: „*Cítila jsem se nabuzena k výkonu (ideály, motivace...).*“ Někteří z nich ještě dále připojují, že je to však asi v této profesi běžné a očekávatelné, ale postupem času toto původní nadšení opadá, jako např. respondent L: „*Na začátku své profesní dráhy jsem se cítil plný energie. To si však podle mě na začátku své profesní dráhy myslí každý učitel, protože děti se o něj zajímají z toho hlediska, že je pro ně někým novým, mnohdy jim dává nový impuls.*“ Čtyři respondenti uvedli, že díky svým uvádějícím učitelům, tedy jejich pomoci, podpoře a radám, měli nástup do profese snadnější. Jako např. respondent B: „*Díky dobře fungujícímu mentoringu zkušených kolegů bylo zahájení profesní dráhy bez problémů.*“ Respondent A uvedl: „*Začátky mé profesní kariéry byly rozporuplné, stejně jako začátky mé pedagogické kariéry. Vzhledem k tomu, že jsem nebyla absolventkou pedagogické fakulty, chyběly mi teoretické znalosti z oblasti pedagogiky.*“ Respondent G uvedl, že se cítil nejistě, protože „*vše pro mě bylo nové. První rok jsem byla zaskočena i z administrativy týkající se třídnictví.*“ Respondent J dokonce uvedl, že po nástupu do

praxe se cítil „zmateně, absolutně nekvalifikovaná a nezkušená pro výkon tohoto povolání“. Respondent C sice uvedl, že se někdy cítil „bezradně, někdy profesionálně, jak už to v učitelském povolání bývá,“ ale „nasávala jsem každou radu zkušenějších kolegyně, to mi teď u současných absolventů chybí, příliš je nezajímají letité zkušenosti.“ Respondenty nejvíce spojuje názor na vnímání spokojenosti v začátcích profesní dráhy z hlediska motivace a nadšení pro práci. To je podpořeno názorem, že je to v začátcích učitelské profese běžné. Zároveň se objevuje i názor, že počátky své profesní dráhy vnímají respondenti kladně i díky svým uvádějícím učitelům. Oproti tomu byla zmíněna i počáteční zmatenost a bezradnost.

Mou snahou bylo také zjistit, zda si respondenti dokáží přiznat, co se jim na začátku profesní dráhy dařilo a s čím naopak měli problém. V odpovědích na výrok *Myslím si, že v začátcích profesní dráhy se mi dařilo a naopak nedařilo...* se k tomu, co se jim dařilo, vyjádřili všichni respondenti. Respondenti uváděli, že se jim dařilo „učit se novým věcem a zpracovávat nové požadavky“ (respondent B) a „naslouchat zkušenějším kolegům“ (respondent C). Respondentovi D se dařilo „komunikovat s dětmi, získávat zpětnou vazbu“, která ho neustále posouvala a posouvá dál, respondentovi F se dařilo „budovat si s dětmi hezký vztah“ a respondentovi H „získat si respekt a u valné většiny i jejich důvěru“. Respondent I uvedl, že na začátku u něj hrála roli „chuť pracovat a zájem o děti, který nebyl falešný a určitá sebejistota, kterou děti musí cítit, aby si učitele nepodaly.“ Čtyři respondenti se nebáli uvést ani to, co se jim nedařilo. Respondent G uvedl: „Určitě se mi nedařilo příliš si nepřipouštět školní starosti. S tím bojuji dodnes.“ Respondent H podle svých slov „absolutně nezvládal časové manažerství, měl jsem obrovské problémy s řešením problémů a kázní žáků a dost často jsem si také nevěděl rady se zvládavými a provokativními dotazy žáků.“ K časovému manažerství hodiny se připojuje i respondent K, který uvedl: „Neuměl jsem na začátku odhadnout rozložení práce do hodin, myslím v otázce rozvržení času. Někdy bylo látky moc a nestihli jsme s žáky reflexi hodiny, a někdy jsem naopak musel vymýšlet nové úkoly na místě, protože přípravy bylo málo. Myslím, že tímhle si musí projít každý učitel a nebrat to jako svou neschopnost, ale poučit se z toho a brát to jako krok vpřed. Každý malý pád nás přece posouvá.“ Oproti tomu respondent F přidal, že „neúspěchy určitě také byly, ale konkrétně se nepamatují, takže asi nic podstatného“. Respondenti vnímají spokojenost v začátcích své učitelské profese různými kladnými pohledy, nejčastěji byli spokojeni

s komunikací s dětmi a s budováním hezkého vztahu s nimi. Oproti tomu negativně vnímají zejména časové rozvržení vyučovací hodiny.

- ***Jsou vybraní učitelé spokojeni ve své učitelské profesi?***

Nyní se čtenář postupně dozví odpověď na druhou výzkumnou otázku. Opět si respondenti vybírali pro ně zajímavé a důležité otázky a nedokončené výroky, ke kterým se chtěli více vyjádřit.

Výrok *V učitelské profesi jsem spokojen/a s...* doplnili všichni respondenti. Jelikož respondenti vyučují na malých školách v menších třídních kolektivech, jako kladnou hodnotí např. „*možnost individuálního přístupu k dětem*“ (respondent D). Respondent E, vyučující na prvním stupni, je spokojen „*Hlavně s vděčností malých dětí. Dále mám radost z naučení dětí něčemu novému a z realizace svých nápadů.*“ Jako další pozitiva respondent B vidí „*lepší vybavení škol moderní technikou*“, která usnadňuje jak výuku, tak „*formální záležitosti*“, jak uvedl respondent C. Významným pozitivem je podle respondenta D volný čas, „*kterým je i bonus prázdnin, a tak mám možnost věnovat se svým dětem a trávit s nimi čas*“. Již nyní se pár respondentů zmínilo se spokojeností po stránce finančního ohodnocení, této otázce se ale budu více věnovat dále. Respondent I je spokojený „*s variabilitou práce, stále novými podněty, novými dětmi, s přímým kontaktem s lidmi a pravidelnou pracovní dobou (nejsou směny, víkendy...)*“. S tím souhlasí i respondent K: „*Libí se mi, že tato práce není pořád stejná, stále potkávám nové lidi. Mám spoustu možností, jak látku žákům předávat. Také mám fixní pracovní dobu a další různé benefity v podobě prázdnin atd.*“ Respondentovi B „*toto povolání přináší možnost se dále vzdělávat*“, což vidí jako velmi podstatné a potřebné. Respondent L je spokojený hlavně s tím, že: „*mám rád práci s dětmi, někoho vzdělávat mi dává smysl*“. Z výpovědí můžeme pozorovat spokojenost respondentů s učitelskou profesí. Vybraní respondenti tak ukazují, že učitelská profese s sebou přináší spoustu výhod a pozitiv a existuje celá řada oblastí, v nichž jsou spokojeni. Vybraní respondenti jsou v učitelské profesi spokojeni z mnoha různých důvodů, zejména s různorodostí práce a prací se stále novými lidmi.

Každé povolání s sebou přináší jak pozitiva, tak negativa. To platí i pro učitelskou profesi. Kromě toho, s čím jsou respondenti spokojeni, mě zajímalo také to, co jim na jejich profesi naopak vadí. Výrok *Na učitelské profesi mi vadí...* si také vybrali všichni respondenti. Vždy jsem si myslela, že ženy jsou rády, když pracují ve stejnorodém kolektivu, ale hned první respondent A uvedl: „*Vadí mi absence mužského elementu v pedagogickém sboru. I když jsme malý kolektiv, určitě bych uvítala více mužů v pedagogickém sboru.*“ Můžeme tedy říct, že i některé ženy-učitelky by ocenily, kdyby v českém školství působilo více mužů. Překvapilo mě, že pouze třikrát se objevily odpovědi týkající se toho, jak na učitelskou profesi pohlíží veřejnost (tím myslím určitou společenskou dehonestaci učitelské profese). Respondent B: „*Stále bohužel určitá společenská dehonestace učitelského povolání a z toho plynoucí chování některých žáků a jejich rodičů vůči škole. Učitel má podle mě jiné postavení, než mu náleželo dříve, a s tím se pojí i méně pravomocí. Přál bych si, aby na učitele bylo pohlíženo s větším respektem.*“ Respondent E souhlasí a říká: „*Vadí mi hlavně neuznání učitelského povolání z řad veřejnosti a s tím spojená degradovaná image učitelky.*“ Nejčastější odpovědí byla náročná komunikace s některými žáky (zejména s těmi s nezájmem o znalosti a problematickou kázní) a rodiči (neochota spolupracovat) a množství administrativy, jak shrnul respondent G: „*Vadí mi někdy poněkud zbytečné papírování a někdy neochota rodičů „táhnout s učiteli za jeden provaz“.*“ Další faktory byly poněkud individuální na základě toho, jaké povahy daný respondent je. Vznikla tak další negativa jako „*žabomyší*“ války mezi kolegyňami (respondent C) a „*netýmoví*“ hráči v kolektivu“ (respondent G), nedodržování pravidel, nedostupnost některých materiálních věcí, finance, „*zákazy a příkazy nadřízených*“ (respondent E), „*možnost čerpat dovolenou během školního roku*“ (respondent H), úroveň psychické zátěže či „*čas měřený na 45 minut*“, který nejvíce vadí respondentovi I. Z vybraných učitelů nikdo neuvedl, že by byl se svou profesí zcela nespokojený. I když se v předchozí otázce ukázalo, že jsou respondenti se svou prací spokojeni, tak se najde i celá řada negativ, která ovlivňuje to, jak na svou profesi nahlízejí.

Otázka financování školství je diskutována poměrně často. Zajímalo mě tedy, jak na ni pohlízejí samotní respondenti. Také otázku *Jak jste spokojen/a s finančním ohodnocením, které je častým předmětem diskusí?* zodpověděli všichni respondenti. O financích se někteří respondenti zmiňovali již v otázce spojené s profesní spokojeností či nespokojeností. Je tedy jasné a logické, že respondenti jsou se svým platem buď spokojeni, nebo nespokojeni. Spokojeno se svým platem je osm respondentů, např. respondent D: „*Co se týká finančního ohodnocení, jsem spokojena. Finanční stránka je dána věkem a odvedenou praxí. Učitel je*

profesionální pracovník, který je ohodnocen nejen finančně, ale i radostí a spokojeností dětí. Zároveň si ale myslím, že za tuto práci nebudou učitelé nikdy ohodnoceni tak, jak by si představovali.“ Čtyři respondenti nejsou zcela nespokojeni se svým platem, ale jsou spíše nespokojeni celkově s hodnocením této profese v poměru s jinými vysokoškolsky vzdělanými profesemi, jak uvedl respondent I: *„Já osobně celkem ano, ale nemám manžela vysokoškolačka na dobrém postu, proto svůj plat vnímám jako dostačující. V porovnání s jinými VŠ vzdělanými lidmi to je určitě spíše menší ohodnocení, pro učitele, který chce stále „držet krok“ s novými trendy, pracovní doba téměř nekončí, spočítám-li hodiny, které trávím prací do školy každý týden, je to, i přes názor veřejnosti, více jak 8 hodin 5x týdně.“* Respondent A se zaměřil i na celkové financování: *„Platové tarify učitelů se v posledních letech zvýšily, ale nepřijde mi spravedlivé, že menší školy nemají možnost ohodnotit kvalitu práce svých pedagogů formou nějakých pohyblivých složek mezd. Vzhledem k tomu, že jsem součástí vedení školy, viděla bych tuto možnost jako jeden z motivačních faktorů pro učitele.“* Někteří respondenti patřící do spokojené skupiny uvedli, že ne vždy tomu tak bylo, avšak nyní už se jim jejich plat líbí, jako např. respondent E: *„Do loňského roku (2020) jsem byla poněkud nespokojena, ale tento rok už je ohodnocení lepší a už si nemusím tolik stěžovat.“* či respondent L: *„Je to stále lepší a lepší. Pamatuji i daleko horší plat, tudíž v této době jsem s ohodnocením celkem spokojen.“* I když by učitelská profese mohla být finančně ohodnocena lépe, vybraní učitelé jsou s finančním ohodnocením své profese častěji spokojeni.

Jelikož jsem předpokládala, že výzkumem zjistím celou řadu negativ, zajímalo mě, co konkrétně na této profesi považují respondenti za nejobtížnější. Výrok *Na učitelské profesi považuji za nejobtížnější...* doplnili čtyři respondenti. Náročné je podle respondenta G *„Přesvědčit rodiče o zdravém pohledu na schopnosti a dovednosti svých dětí - když rodiče mají nenaplněné ambice, kterých chtějí dosáhnout prostřednictvím svých dětí. Často jsou to děti, kteří mají problémy s učením, přesto z nich chtějí mít rodiče minimálně vědeckého pracovníka. Děti často přetěžují, setkala jsem se i s maminkou, která nutila dceru na 1. stupni učit se 5 hodin denně, aby měla vynikající výsledky. Za těžké také považuji problémy řešit konstruktivně, bez emocí.“* Velmi obtížné je podle respondenta B také samotné „umění“ dobře učit: *„Naučit své žáky vyžaduje osobní a individuální přístup ke každému z nich. A právě tento přístup je velice obtížný a vyžaduje určité zkušenosti a praxi. Obtížné je také řešení výchovných problémů žáků a vytvoření bezpečného klimatu třídy a školy, kam budou chodit žáci, ale i učitelé rádi.“* Jako další se objevilo řešení výchovných problémů,

komunikace s problematickými žáky a vytvoření bezpečného klimatu třídy a školy, umět žáky zaujmout a umět improvizovat. Respondent I: „*Komunikaci s dětmi, rodiči, kolegy (v každé skupině může být jedinec, se kterým se jedná velmi obtížně. Dítě vidáte každý den, kolegu velmi pravidelně, rodiče mohou vyvíjet velký tlak, mají-li ambice a s něčím nejsou spokojeni). Být stále připraven k reakci, umět improvizovat, zachovat si humor a nadhled, ale je to i to krásné na této práci.*“ Respondent F považuje za nejobtížnější „*Zvládnout si najít ke každému dítěti cestu a spolupráci s některými rodiči.*“ Není jednoznačné, co je na učitelské profesi zcela nejobtížnější, protože záleží na subjektivním individuálním názoru. Vybraní učitelé nejsou spokojeni s komunikací s některými rodiči, kterou respondenti mnohdy považují za náročnější než komunikaci se samotnými žáky.

Velice zajímavé bylo sledovat, jak si respondenti vybírali, doplňovali a zodpovídali výroky a otázky, které se nacházely ve třetí oblasti spojené s nároky pro učitelskou profesi. O učitelské profesi se říká, že co má ubráno na fyzické náročnosti, dvojnásobně náročnější je po psychické stránce. V předchozích odpovědích se někteří respondenti o psychice již zmiňovali, o fyzické zatím nikoli. Otázku *Jak se vyrovnáváte s psychickými a fyzickými nároky na učitele?* si vybralo a zodpovědělo sedm respondentů. I když respondenti uvádějí, že tato profese skutečně na psychiku náročná je, někteří z nich dodávají, jako např. respondent B, „*že v naší profesi si nemůžeme určité věci brát tak vážně, protože potom bychom neustále upadali do depresí, a to si nemůžeme dovolit.*“ Respondenti také často uváděli, že dané problémy řeší hned, aby domů mohli odejít s čistou hlavou, stejně jako respondent C: „*Ve škole případný problém řeším hned se žáky, pak s kolegy, doma pak jdu na zahradu, na procházku se psem, vypovídám se svým blízkým, čtu a snažím se pochopit to, že lidé nejsou dokonalí a svět není spravedlivý. Nežijeme v ráji.*“ Ne vždy tomu tak ale je a někteří i ve svém soukromí neustále analyzují a přemýšlejí. Respondenti D a G uvedli, že se s nároky vyrovnávají těžko, jelikož mají svou práci velmi rádi. Podle respondenta E je učitelská profese na psychiku opravdu náročná a uvedl: „*Školní starosti mám neustále v hlavě a stresuji se jimi. Právě proto se špatně vyrovnávám s nároky na učitele, toto povolání je na psychiku opravdu náročné.*“ Pouze respondent F uvedl: „*Nemám s tím problém a školní starosti tak umím hravě vypustit. Pracovní starosti si domů nenesím.*“ Respondenti s kratší dobou praxe se shodli na tom, že prozatím se s psychickými nároky neumí tak dobře vyrovnat, jelikož se to ještě zcela nenaučili. Respondent H: „*Učím poměrně krátce, takže moje odpověď není zcela objektivní, ale prozatím se těžce vyrovnávám pouze s množstvím byrokracie ve školství a také s neschopností některých rodičů komunikovat*

efektivně s učitelem.“ U respondentů s delší dobou praxe záleží na osobnosti daného učitele, někteří se s nároky vyrovnávají lépe a snaží se si práci nenosit domů, jiní to naopak neumí, ale snaží se na tom pracovat. O fyzických nárocích na učitele se nezmínil nikdo, potvrdil se tak předpoklad, že po této stránce má učitelská profese klady, ale po stránce psychické je to velmi náročná profese.

To, jak se učitelé vyrovnávají s nároky na jejich profesi, souvisí s tím, jestli umí pracovat se stresem. K otázce *Dokážete pracovat se stresem?* se vyjádřilo pět respondentů. Pouze respondentům B a F nedělá problém pracovat se stresem a školní starosti hodit za hlavu. Respondent B: *„Určitě ano. Jsem typ, který rád řeší věci hned a narovinu a vždy se snažím být fér. Také si myslím, že v naší profesi si nemůžeme určité věci brát tak vážně.“* Respondent D se stresem pracuje těžko, protože *„svou práci mám velmi ráda a stresu se moc neumím vzdát, protože neumím nemyslet na to, co bude a nebude.“* Souhlasí respondent I: *„Pracuji téměř neustále, v hlavě se mi často rodí projekty, náměty do hodin, v češtině lze často reagovat na aktuální dění ve městě/v zemi/ve světě.“* Respondent K uvedl: *„Já obecně jsem celkem nervák, ale učím se jisté věci přecházet. Myslím si, že je důležité umět si ze sebe udělat srandu, brát některé věci s humorem atd.“* Obecně tak platí, že opět záleží na konkrétní osobnosti daného učitele, a také na tom, o jaký problém se jedná.

Jednou z nejdůležitějších součástí učitelské profese je další vzdělávání pedagogických pracovníků. Vedení školy většinou samo po svých pracovnících vyžaduje, aby se dále vzdělávali. Nabízí se tak různá školení, kurzy, workshopy či semináře, kde se pedagogové mohou dále sebevzdělávat. Učitel by měl mít neustále přehled o nejnovějších trendech, které se ale nemusí týkat pouze jeho aprobace. Zajímalo mě tedy, jak k dalšímu sebevzdělávání přistupují vybraní respondenti. V odpovědích na otázku *Jak přistupujete k dalšímu sebevzdělávání?* se všichni respondenti shodli, že další sebevzdělávání je důležité a dokonce nutné. Sami tak vyhledávají různé sebevzdělávací aktivity, tudíž např. navštěvují různé kulturní akce prohlubující jejich znalosti, účastní se různých školení, vzdělávají se v oblasti nových metod výuky, sledují nejnovější legislativu, vzdělávají se pomocí zážitkových seminářů a workshopů podporujících učitelskou kreativitu a interaktivitu vyučování a celkově se zajímají o nové věci a zdokonalování komunikace. Respondent C: *„Moc ráda mám umění, výstavy, divadla, kulturu všeobecně, historii, jazyky, velmi ráda se vzdělávám... myslím, že učitelé by přivítali více kvalitního sebevzdělávání.“* Respondent E

však uvedl, že po dalším sebevzdělávání prahne, ale „často narazím na finance anebo konání v dopoledním čase, kdy vždy vyučuji. Respondent L si myslí, že další sebevzdělávání je nutné, „ale pokud ještě máte vlastní děti, je na něj bohužel velice málo času“. Také respondent J si myslí, že další sebevzdělávání je důležité, a proto „I po škole nyní studuji kvalifikační kurz na metodika prevence a účastním se různých školení, dle svého výběru. Vedení školy další vzdělávání vyžaduje.“ S nutností souhlasí i respondent K a dodává, že: „Je dobré znát nové metody výuky a neustále je aktualizovat. Velmi mě baví koncept čtenářské dílny, který je brán z úplně opačného konce než klasické hodiny literatury a mohu říct, že děti i více baví. Dále považuji za velmi přínosné metody RWCT, baví mě jejich variabilita, mohu je použít v podstatě v jakékoliv hodině.“ Považuji za velmi pozitivní, jak k dalšímu sebevzdělávání vybraní učitelé přistupují a že se mu rozhodně nebrání, ba naopak.

Vzhledem ke všem výše zodpovězeným otázkám mě zajímalo, zda je něco, co by respondenti změnili na českém školství. Výrok *Na českém školství bych změnil/a...* si vybralo šest respondentů. Odpovědi tak závisely i na tom, jak jsou respondenti ve své profesi spokojeni. Např. respondent B: „Současné školství má podle mě dobré základy, kterých se neustále můžeme držet a inovovat je.“ Ostatní odpovídali poněkud různě opět v závislosti na tom, co jim samotným individuálně vadí. Několikrát se objevila odpověď, že by učitelé měli mít větší pravomoci. Respondenti A a L uvedli, že by neměnili ani nezeštíhlovali zavedené osnovy, ale že by se opravdu měly dodržovat. Oproti tomu respondent J by uvítal změnu „v obsahu učiva – nelpět tolik na tematických plánech. (Proč žáky učit vedlejší věty, když polovina z nich nezná pravidla pravopisu?).“ Podle respondenta C by bylo dobré „např. po 5 letech učitelské praxe věnovat se rok sebevzdělávání v různých kurzech, na přednáškách, pro jazykáře pobytem v cizí zemi apod. Myslím, že v některých zemích to tak mají.“, a to zejména aby učitelé nevyhořeli. Respondent E by „uvítal změnu systému inkluze, systému ohodnocení a administrativu“. Změnu systému inkluze by uvítal také respondent J. Respondent H by změnil „přípravu učitelů, snížil bych množství byrokracie, proměnil pozici učitele ve vztahu učitel – žák – rodič, a to mírně ve prospěch práv učitele. Udělal bych strmější růst mezd po odpracování určitého období ve školství, ale také bych změnil přístup školní inspekce a odhaloval bych učitele, kteří učí jen proto, aby měli peníze a učení je nebaví, nedělají svou profesi rádi a dobře.“ Respondenti by české školství zásadně neměnili, avšak uvítali by alespoň změnu, která by učitelům umožňovala více pravomocí ve vztahu k žákům a nezeštíhlovali by stanovené osnovy.

Diskuse

Ve své diplomové práci jsem zjišťovala, jak vybraní učitelé vnímají spokojenost ve své učitelské profesi a zda jsou ve své učitelské profesi spokojeni. Výzkum byl proveden na základě rozhovorů s vybranými učitelkami a učiteli prvního i druhého stupně základních škol. Rozhovorů se zúčastnilo dvanáct učitelek a učitelů, z toho byly čtyři učitelky prvního stupně a čtyři učitelky a čtyři učitelé z druhého stupně.

Tato diplomová práce má charakter teoreticko-empirický, v teoretické části jsem pomocí odborné literatury zpracovávala témata sloužící jako podklad pro empirickou část. Zabývala jsem se tématy spojenými s historií školství a učitelské profese, školstvím v současnosti, současným učitelem a proměnami jeho profese, přípravou učitele na profesi a profesní spokojeností učitelů. Teoretická část mi pomohla udělat představu o jednotlivých tématech spojených s učitelskou profesí. Na jejím základě jsem také zvolila výzkumné otázky, které jsem se snažila zodpovědět v empirické části diplomové práce.

Profesní spokojenost učitelů se dá zkoumat různými pohledy, já jsem ji ve své diplomové práci zkoumala pomocí podpůrných otázek a výroků, které jsem rozdělila do tří oblastí: příprava na vysoké škole a začátky profesní dráhy, klady a zápory učitelské profese a nároky pro učitelkou profesi. Empirická část tak doplňuje část teoretickou, a to konkrétními zkušenostmi jednotlivých učitelů a učitelek prvního i druhého stupně základní školy, kteří se stali respondenty mé diplomové práce.

První výzkumná otázka této diplomové práce je: *Jak vnímají vybraní učitelé spokojenost ve své učitelské profesi?* Druhá výzkumná otázka je: *Jsou vybraní učitelé spokojeni ve své učitelské profesi?* Tyto výzkumné otázky jsem se snažila zodpovědět pomocí podpůrných otázek a výroků. Respondenti si sami vybírali, jaké výroky a otázky doplní a zodpoví. Všechny výroky a otázky byly doplněny a zodpovězeny alespoň několika respondenty. Nyní se výzkumné otázky pokusím zodpovědět.

Na základě provedeného výzkumu bylo zjištěno, že vybraní učitelé s dlouholetou praxí vnímají profesní spokojenost spojenou s přípravou na vysoké škole zejména po teoretické stránce, tedy podle množství znalostí, kterých se jim dostalo. Také se cítí být spokojeni, protože měli dostatek náslechnů a různých doporučení. Dva respondenti vnímají teoretické nároky jako zbytečně velké. U respondentů s menší praxí lze vysledovat, že s přípravou na vysoké škole se necítí být tak spokojeni, a to zejména kvůli minimu absolvované praxe. Jeden respondent vnímá nespokojenost s odbornou přípravou, která byla až nad rámec v praxi využitelných znalostí. I když většina respondentů s větší délkou praxe

uvedla, že byli s přípravou spokojeni, přesto i oni vnímají částečnou nespokojenost s vysokoškolskou přípravou kvůli více potřebné praxi. Jeden respondent se necítí být spokojen kvůli chybějící práci s IT technologiemi. Respondenti se také shodovali v názoru a cítí se být nespokojeni z důvodu, že by měla být propracovanější didaktika některých předmětů. Z výzkumu tak plyne, že i když se vybraní učitelé cítí být poněkud spokojeni s přípravou na vysoké škole po teoretické stránce, vnímají i nespokojenost kvůli potřebě zavést více pedagogické praxe, která je upozaděna právě množstvím teoretických hodin. Respondenti se tak shodují s tím, že i mezi odborníky se jako o jednom z hlavních problémů v učitelské přípravě hovoří o tom, jaký má být podíl mezi složkou teoretickou a praktickou (Průcha, 2015).

Někteří z respondentů se shodli na tom, že na začátku jejich profesní dráhy vnímají spokojenost z hlediska motivace, energie a nadšení k vymýšlení nejrůznějších metod a forem výuky. Je dle nich však běžné, že s narůstající praxí toto nadšení opadá. Čtyři respondenti se cítí být spokojeni díky svým uvádějícím učitelům, kteří jim usnadnili nástup do profese. Jeden respondent vnímá nespokojenost kvůli chybějícím znalostem z oblasti pedagogiky, tudíž začátky jeho profesní dráhy byly rozporuplné. Respondenti byli také zaskočeni a znepokojeni z množství administrativy, která je s učitelskou profesí spojena. Jeden respondent cítí nespokojenost z důvodu pocitu nekvalifikovanosti a nezkušenosti. To, jak respondenti cítili spokojenost na začátku jejich profesní dráhy, souvisí také s tím, co se jim v začátcích dařilo a nedařilo. Z výzkumu plynou spíše kladné odpovědi, respondenti vnímají spokojenost spojenou se zpracováváním nových požadavků, s nasloucháním zkušenějším kolegům či s komunikací s dětmi. Jeden respondent vnímá spokojenost spojenou s chutí pracovat a se zájmem o děti. Ně kterým respondentům se však v začátcích i něco nedařilo, a to zejména nepřipouštět si školní starosti a problémy s řešením kázně, a tak se v těchto oblastech cítí být nespokojeni. Dva respondenti uvedli i nespokojenost s časovým manažerstvím hodiny. Z tohoto výzkumu vyplývá, že v začátcích profesní dráhy vnímají vybraní učitelé spokojenost podle toho, jak se cítili být připraveni z vysoké školy. Pokud byli s přípravou spokojeni, začátky jejich profesního působení byly v pořádku. Komu však chyběly poznatky z určité oblasti, měl v začátcích větší problémy. Vybraní začínající učitelé se však cítí být spíše spokojeni a daří se jim, než že by zažívali významné neúspěchy.

Respondenti vnímají pod pojmem spokojenost možnost individuálního přístupu k dětem, vděčnost a upřímnost dětí, lepší vybavení škol moderní technikou a zejména pravidelnou pracovní dobu a volný čas v období prázdnin. Vybraní učitelé se cítí být spokojeni s finančním ohodnocením, s variabilitou práce a s přímým kontaktem se stále

novými lidmi. Výzkum tak ukazuje, že učitelskou profesi vnímají vybraní učitelé pozitivně z hlediska výhod, které učitelská profese přináší, a existuje celá řada oblastí, v nichž jsou učitelé spokojeni. Tato pozitiva tak korespondují s důvody, dle kterých učitelé hodnotí kladně svá pracovní prostředí, které uvádí Kohoutek (2006).

Jak se ale ukázalo, i učitelská profese s sebou přináší určitá negativa. Vybraní učitelé se cítí být nespokojeni z důvodu absence mužského elementu v pedagogickém sboru, kterou na první místo, jenž charakterizuje současné školství, uvedli i Petlák a Komora (2003). Dále vnímají nespokojenost kvůli negativnímu pohledu veřejnosti, tedy kvůli určité společenské dehonestaci učitelské profese, což zmiňuje i *Mezinárodní šetření o vyučování a učení* z roku 2018, „netýmovým“ hráčům v kolektivu, nedodržování pravidel, nedostupnosti některých materiálních věcí, omezené možnosti čerpat dovolenou během školního roku a času měřenému na 45 minut. Nejčastěji se vybraní učitelé cítí být nespokojeni s náročnou komunikací s některými žáky a rodiči a s množstvím administrativy, které se s učitelskou profesí pojí. I když vybraní učitelé vnímají pod pojmem spokojenost mnoho pozitiv, najde se i celá řada negativ, která ovlivňuje to, jak na svou profesi nahlíží. Zde se odpovědi opět shodují s názory Kohoutka (2006).

Respondenti vnímají učitelskou profesi jako náročnou na psychiku. Někteří však dodávají a cítí, že je to právě v této profesi přirozené, a proto by měl učitel být takové povahy, aby některé věci nebral tak vážně a neupadal do depresí. Někteří z respondentů toto však odmítají a cítí se být nespokojeni, protože školní starosti neumí hodit za hlavu. Ostatní vybraní učitelé se cítí být částečně spokojeni s nároky a problémy se snaží řešit hned, aby si starosti nemuseli nosit domů. Jeden respondent se cítí být zcela spokojen, protože s vyrovnáváním se s nároky nemá problém. Zde respondenti s kratší dobou praxe vnímají částečnou nespokojenost a shodli se, že prozatím se s psychickými nároky neumí tak dobře vyrovnat, jelikož se to ještě zcela nenaučili. Z výzkumu plyne, že respondenti s delší dobou praxe se cítí být spokojeni nebo nespokojeni s nároky pro učitelskou profesi zejména podle toho, jakou mají osobnost, někteří se s nároky vyrovnávají lépe a snaží se si práci nenosit domů, jiní to naopak neumí, ale snaží se na tom pracovat. O fyzických nárocích na učitele se nezmínil nikdo z vybraných učitelů, potvrdil se tak předpoklad, že po této stránce vybraní učitelé vnímají spokojenost, ale po stránce psychické je to velmi náročná profese.

Respondenti vnímají pod pojmem spokojenost také možnost dále se sebevzdělávat. Pokud tedy vybraný učitel nenarazí na finance, nehodící se čas nebo náročné zkombinování s vlastní rodinou, jak uvedli dva respondenti, učitelé sami vyhledávají různé sebevzdělávací aktivity a cítí se být spokojeni, protože např. navštěvují různé kulturní akce prohlubující

jejich znalosti, účastní se různých školení, vzdělávají se v oblasti nových metod výuky, sledují nejnovější legislativu, vzdělávají se pomocí zážitkových seminářů a workshopů podporujících učitelkou kreativitu a interaktivitu vyučování a celkově se zajímají o nové věci a zdokonalování komunikace. Jak uvádí Holoušová (in Švec, Veselá, 2001), pro celoživotní vzdělávání učitelů je důležitý jejich přístup k sebevzdělávání již při studiu na vysoké škole. Tento přístup ovlivňuje jak jejich zájem o studium, tak i kvalita vysoké školy, jež má značný vliv na jejich touhu po poznání. Následně by se mohl projevit učitelův aktivnější přístup ke studiu, k řešení a plnění studijních úkolů a touha po vlastní seberealizaci a sebevzdělání. Z výzkumu plyne, že vybraní učitelé vnímají spokojenost s možností dalšího sebevzdělávání a sami tuto možnost vyhledávají. Pokud tedy mají možnost, účastní se nejrůznějších druhů sebevzdělávání, které se nabízejí. Také pomocí dat z šetření *Mezinárodní šetření o vyučování a učení* z roku 2018 lze konstatovat, že pozitivní dopad nejrůznějších školení koresponduje s větší profesní spokojeností, a proto se učitelé s kladným názorem na svou subjektivně vnímanou zdatnost a spokojenost s profesí častěji zapojují do nejrůznějších aktivit obohacujících jejich profesní rozvoj.

Šetření považují za velmi příznivé a z dostupného vzorku si tedy mohou odpovědět na své výzkumné otázky: *Jak vnímají vybraní učitelé spokojenost ve své učitelské profesi?* a *zda Jsou vybraní učitelé spokojeni ve své učitelské profesi?* V těchto zásadních otázkách výzkum ukázal, že vybraní učitelé vnímají pod pojmem spokojenost mnoho oblastí spojených pozitivně s učitelkou profesí a v těchto mnoha oblastech se zároveň cítí být spokojeni. Z výzkumu vyplývá, že vybraní učitelé vnímají spokojenost jako kombinaci několika faktorů, které vidí jako stěžejní při výkonu učitelkou profese. V oblasti vysokoškolské přípravy na profesi a v začátcích profesní dráhy vnímají pod pojmem spokojenost teoretickou přípravu na vysoké škole a počáteční motivaci a energii k výkonu profese. Vybraní učitelé se cítí být spokojeni, protože v začátcích jejich profesní dráhy došlo k vymýšlení nejrůznějších metod a forem výuky, ke zpracovávání nových požadavků, k naslouchání zkušenějším kolegům, ke komunikaci s dětmi a k zájmu o děti. Respondenti netvrdí, že by se tyto důvody objevovaly pouze v začátcích profesní dráhy, ale že postupem času se spíše zmenšují, jelikož počáteční nadšení postupně opadá. Vybraní učitelé vnímají spokojenost v oblasti kladů učitelkou profese a nároků pro učitelkou profesi mnoha důvody. Kladně vnímají individuální přístup k dětem, vděčnost a upřímnost dětí, lepší vybavení škol moderní technikou, pravidelnou pracovní dobu, volný čas v období prázdnin, finanční ohodnocení, variabilitu práce, přímý kontakt se stále novými lidmi. Vybraní učitelé se cítí být spokojeni, protože učitelkou profese nepřináší fyzické nároky a umožňuje možnost

dalšího sebevzdělávání, které je nutné a potřebné. Také *Mezinárodní šetření o vyučování a učení* z roku 2018 poukazuje na fakt, že učitelé s vysokou subjektivně vnímanou zdatností vyjadřují větší profesní spokojenost a jsou do učitelé profese více zapálení, což poukazuje na důležitý faktor, kterým profesní spokojenost je.

Je potřeba, aby byla vyvážená pozitiva a negativa. Pozitiva slouží k tomu, aby vybraní učitelé byli ve své profesi spokojeni a aby mohli svou profesi vykonávat co nejlépe. Negativa jsou proto, aby vybrané učitele motivovala a posouvala k lepším řešením a výsledkům, protože „chybami se člověk učí“. Z výzkumu dále plyne, že vybraní učitelé vnímají i nespokojenost ve své učitelé profese. V oblasti vysokoškolské přípravy na profesi a v začátcích profesní dráhy jsou respondenti nespokojeni s nedostatkem praxe, chybějící práci s IT technologiemi, méně propracovanou didaktikou některých předmětů a s časovým manažerstvím vyučovací hodiny. V oblasti záporů učitelé profese vnímají pod pojmem nespokojenost náročnou komunikaci s některými žáky a rodiči, množství administrativy, školní starosti, řešení kázně, absenci mužského elementu a negativní pohled veřejnosti. V oblasti nároků pro učitelé profese se cítí být nespokojeni z hlediska psychické náročnosti a s tím, že někdy neumí školní starosti hodit za hlavu.

Skutečně záleží na konkrétní individuální osobnosti učitele, od které se pak odvíjí, s čím konkrétně je vybraný učitel spokojený a nespokojený. Jako v každé jiné profesi se i v té učitelé najdou jak pozitiva, tak negativa. Je však potřeba i na tuto profesi pohlížet s nadhledem a s některými méně významnými problémy si nelámat hlavu. Za velké pozitivum považují fakt, že vybraní učitelé ve své profesi vnímají více pozitiv než negativ a jsou tedy spokojeni v profesi, kterou si sami vybrali. Zároveň si myslím, že pokud by tato práce měla samá pozitiva a vybraní učitelé by byli pouze spokojeni, nebyl by důvod k dalším inovacím, sebereflexi a dalšímu rozvoji a sebevzdělávání.

ZÁVĚR

V mé diplomové práci jsem se zabývala profesní spokojeností vybraných učitelů v průběhu jejich profesní dráhy. Mým cílem bylo zjistit, jak vnímají vybraní učitelé spokojenost ve své učitelské profesi a zda jsou ve své učitelské profesi spokojeni. Zaměřila jsem se na to, jak na profesní spokojenost pohlížejí vybraní učitelé a učitelky prvního i druhého stupně základní školy a s různou délkou profesní praxe. Zkoumala jsem osobní přístup jednotlivých vyučujících k různým tématům, která se týkají učitelské profese, a to spokojenost s přípravou na vysoké škole, spokojenost v začátcích profesní dráhy, klady a zápory učitelské profese, vyrovnávání se s nároky kladenými na učitele a přístup k dalšímu sebevzdělávání.

V teoretické části práce jsem se věnovala pojmům, které s učitelskou profesí souvisí. Popisovala jsem historický pohled na školství a učitelskou profesi, charakterizovala jsem současné školství a současného učitele, zaměřila jsem se na proměny učitelské profese, zabývala jsem se přípravou učitele na vysoké škole a přiblížila jsem profesní spokojenost učitelů z celkového pohledu.

V empirické části jsem zpracovávala rozhovory s dvanácti učiteli a učitelkami prvního i druhého stupně základní školy a snažila jsem se zprostředkovat profesní spokojenost vybraných učitelů a učitelek v různých etapách jejich školní praxe. Snažila jsem se zjistit, jak vybraní učitelé vnímají spokojenost ve své učitelské profesi. Získaná data jsem následně porovnávala s informacemi, které jsem se dozvěděla z odborné literatury.

Cíl diplomové práce byl splněn a mohu říct, že výsledek mě mile potěšil. Jelikož se učitelské profesi chci sama věnovat, jsem ráda, že díky informacím, které jsem získala, si můžu potvrdit, že jsem si vybrala pro mě opravdu vhodnou profesi. Díky výzkumnému šetření se můj pohled na tuto problematiku poněkud rozšířil a v mnoha směrech se mi mé očekávání potvrdilo. Považuji za velmi kladné zjištění, že vybraní současní učitelé vnímají spokojenost ve své profesi mnoha pozitivy a jsou v ní spokojeni, což svědčí o tom, že učitelská profese je krásná, kreativní a smysluplná. Zjistila jsem, že tato profese přináší i určitá negativa, tato negativa však nejsou natolik špatná, aby byla mladá generace odrazena od volby této profese. Jako pozitivní fakt vidím, že všichni dotazovaní učitelé a učitelky dělají svou profesi rádi a přistupují k dětem jako k bytostem, které je potřeba něco naučit,

a to i pro jejich lepší budoucnost. Pro vybrané učitele je důležité být ve své profesi spokojeni, aby mohli kvalitně vzdělávat své žáky a připravovat je na cestu životem.

Tato diplomová práce může někomu přinést alespoň částečnou představu o tom, jak vypadá spokojený učitel, s čím je ve své profesi spokojený a co mu na jeho profesi vadí. Může podpořit mladé lidi, kteří prozatím neví, jaké profesi by se chtěli po zbytek života věnovat a může je tedy nasměrovat právě k profesi učitele. Zde se můžou dozvědět, jak na tuto profesi pohlížejí vybraní současní učitelé a učitelky a s čím se v souvislosti s touto profesí potýkají. Tato práce ukazuje, že vybraní současní učitelé jsou ve své profesi spokojeni a potvrzují tak, že učitelská profese je krásná a hodná náležitému ocenění. To by pro příští generace učitelů a učitelek mohla být vhodná motivace, aby si vybrali nejen učitelskou profesi, ale také poslání „být učitelem“.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literatura

Asztalos, O., & Coufalová, J. (Ed.). (2010). *Hledisko kvality v přípravě učitelů*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.

Biddulph, S. (2011). *Kniha o mužství*. Praha: Portál.

Bosák, F. (1969). *Česká škola v době nacistického útlaku: příspěvek k dějinám českého školství od Mnichova do osvobození*. (Vyd. 1). Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Boudová, S., Šťastný, V., & Basl, J. ([2019]). *Mezinárodní šetření TALIS 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.

Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.

Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (Vyd. 2). Praha: Portál.

ČSR, 1945. *Dekret presidenta republiky ze dne 27. října 1945 o vzdělávání učitelstva [online]*. 1945. Dostupné z: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1945/055-1945.pdf>

ČSR, 1946. *Vládní nařízení ze dne 27. srpna 1946, kterým se vydává statut pedagogických fakult a určuje studijní doba učitelů [online]*. 1946. Dostupné z: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1946/073-1946.pdf>

ČSFR, 1990. *Zákon ze dne 4. května 1990 o vysokých školách [online]*. 1990. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=2341>

ČR, 1998. *Zákon ze dne 22. dubna 1998 o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) [online]*. 1998. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/32962_1_1/

Dostál, A.M. (1997). *Cesta k učitelství – cestou k člověku*. Praha: Univerzita Karlova.

Dvořáková, M. (2015). *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada.

Dyrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.

Garabiková Pártlová, M. (2015). *Role vzdělavatelů budoucích učitelů při utváření profesních kompetencí u studentů učitelství*. Praha, 2015. Disertační práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání. Vedoucí disertační práce doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D. a doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2., rozš. české vyd., přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ). Brno: Paido.
- Gobyová, J. (1994). *Feminizace ve školství*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Grecmanová, H., Urbanovská, E., & Holoušová, D. (1999). *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex.
- Havlík, R., & Kot'á, J. (2011). *Sociologie výchovy a školy* (Vyd. 3). Praha: Portál.
- Holeček, V. (2001). *Aplikovaná psychologie pro učitele*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Holeček, V. (2015). *Psychologie v učitel'ské praxi*. Praha: Grada.
- Horák, J., & Kratochvíl, M. (2001). *Nástin dějin pedagogiky* (Vyd. 4). Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Horák, J., Kratochvíl, M., & Pařízek, V. (2001) *Základy pedagogiky*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Hupková, M. (2006). *Profesijná sebareflexia učitel'ov*. Nitra: PF UKF.
- Jakšičová, D. (2010) *Dcery své doby?: školské sestry v českých zemích v letech 1851–1938 (1950)*. České Budějovice, 2010. Disertační práce. Filozofická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Historický ústav. Vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Miroslav Novotný, CSc.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitel'ského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. (2007). *Pedagogical content knowledge, nebo, Didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido.
- Jůva, V., & Jůva, V. (2007). *Stručné dějiny pedagogiky* (6., rozš. vyd). Brno: Paido.
- Kalhous, Z. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kalhous, Z., & Horák, F. (1996). František. *K aktuálním problémům začínajících učitelů*. Pedagogika, 46 (3), 245-255.
- Kasáčová, B. (2005). *Reflexívna výučba a reflexia v učitel'skej príprave*. Banská Bystrica: PF, Univerzita Mateja Bela.
- Klika, J., & Štěch, K. (1909). *Stručný slovník pedagogický*. Praha: Ústřední spolek jednot učitel'ských v Čechách.

- Kohoutek, R. (2000). *Psychologie osobnostních typů učitele*. Brno: CERM.
- Kohoutek, R. (2006). *Úvod do psychologie: psychologie osobnosti a zdraví žáka*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kolář, Z., Raudenská, V., & Frühaufová, V. (2001). *Didaktické znalosti a dovednosti učitelů: co by měl učitel znát a co by měl umět*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně.
- Krejčí, V. (1993). *Tradice vzdělávání a sebevzdělávání učitelstva v Československu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Krykorková, H., & Váňová, R. (2010). *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Kyriacou, C. (2012). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování* (Vyd. 4, přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ). Praha: Portál.
- Langová, M., & Vacínová, M. (2002). *Kapitoly z pedagogické psychologie I*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně.
- Lipertová, P., & Pešková, J. (ed.) *Hledání učitele: škola a vzdělání v proměnách času*. (1996). Praha: Univerzita Karlova.
- Lukášová, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: Teaching profession in primary teacher education and training: (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Mareš, J. (2007). *Šedesátiletí pedagogických fakult: Hledání svébytnosti*. *Pedagogika*, roč. 4 (s. 312–325).
- Mikšík, O. (2007). *Psychologická charakteristika osobnosti* (2., přeprac. vyd). Praha: Karolinum.
- Nakonečný, M. (2005). *Sociální psychologie organizace*. Praha: Grada.
- Petlák, E. (2004). Kompetencie učitel'a a premeny školy v kontexte vzdelávacích reforiem. In M. Hupková & E. Petlák, *Sebareflexia a kompetencie v práci učitel'a* (s. 97–111). Bratislava: Iris.
- Petlák, E. (2006). *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: IRIS.
- Petlák, E., & Komora, J. (2003). *Vyučovanie v otázkach a odpovediach*. Bratislava: IRIS.
- Petty, G. (2008). *Moderní vyučování* (Vyd. 5, přeložil Štěpán KOVAŘÍK). Praha: Portál.

Podlahová, L. (2002). *Ze studenta učitelem: student – praktikant – začínající učitel*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Poláková, H. (2004). *Školský zákon: zákon o pedagogických pracovnících s výkladem*. Žďár nad Sázavou: Fakta.

Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika* (2., přeprac. a aktualiz. vyd). Praha: Portál.

Průcha, J. (2015). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru* (4., aktualizované vydání). Portál.

Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Portál.

Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník* (2., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Grada.

RAKOUSKO-UHERSKO. *Zákony a nařízení u věcech obecného a pokračovacího školství, na ten čas platné v království Českém*. Sbirka zákonů č. 23. Str. 42–126. Praha, Ed. Grégr, 1886. Dostupné z: <http://kramerius.nkp.cz/kramerius/MShowMonograph.do?id=26819>.

Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada.

Smékal, V. (2009). *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadlení [i.e. zrcadle] vědomí a jednání* (3., opr. vyd). Brno: Barrister & Principal.

Smyth, J. (1989) "Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education," *Education and Culture*: Vol. 09: Iss. 1, Article 2.

Spilková, V., Dvořáková, H., Havlová, J., Hazuková, H., Hejlová, H., Holemá, I., ... Wildová, R. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

Spilková, V., & Wildová, R. (2010) *Kvalita učitele a jeho přípravy v kontextu měnících se požadavků na vzdělávání*. In Coufalová, J. *Hledisko kvality v přípravě učitelů*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.

Spilková, V., & Michek, S. (2018). *Pád karierního systému pro pedagogické pracovníky – zkoumání příčin jeho nepřijetí v roce 2017*. Příspěvek na XXVI. konference ČAPV Transdisciplinarita ve společenských vědách na Pedagogické fakultě UTB, Zlín, 12. – 14. 9. 2018.

- Suchánková, K. (2007). *Profesní standard a jeho role ve zkvalitňování učitelské profese. Orbis Scholae, 1(3), 13–25.*
- Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2015). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících* (Vyd. 3.). Praha: Portál.
- Šimoník, O. (1994) *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů.* Brno: Masarykova univerzita.
- Štverák, V. (1981). *Dějiny pedagogiky. II. díl.* (Vyd. 1.) Praha: Univerzita Karlova.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Švec, V. a kol. (2002) *Cesty k učitelské profesi: Utváření a rozvíjení pedagogických dovedností.* Brno: Paido.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace.* Brno: Paido.
- Švec, V. (2005). *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe.* Praha: ASPI.
- Švec, V., & Veselá, Z. (2001) *Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí: protokol ze sjezdu učitelů v Brně 30.-31. srpna 2000.* Brno: Konvoj.
- Urbánek, P. (2012). *Učitelské vzdělávání na rozcestí: historie, současnost a rizika.* In: *Pedagogika pedagogů: tradice a současnost učitelství.* (Vyd. 1.) České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (1994). *Pedagogické otázky současnosti: (učební text pro studenty učitelství).* Praha: ISV.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele.* Praha: Grada.
- Váňová, R. (2007). *Vzdělávání učitelů v českých zemích.* In: Vališová, A., & Kasíková, H. *Pedagogika pro učitele.* Praha: Grada.
- Vašutová, J. (1999). *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky pro vzdělavatele učitelů.* Praha: Ústav výzkumu a rozvoje školství.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno: Paido.

Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi: [podkladový materiál pro studenty kombinované formy doplňujícího pedagogického studia]*. Praha: Univerzita Karlova.

Veselá, Z. (1992). *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. (Vyd. 1.) Brno: Masarykova univerzita. Spisy Univerzity Masarykovy v Brně, Filozofická fakulta, 293.

Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido.

Vorlíček, Ch. (1992) *K vývoji vysokoškolského vzdělání učitelů v Československu*. Pedagogika. Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově [online]. Ročník XLII. 1992, č. 3. Pedagogika, 3. 1992, s. 345-352. [2020-12-14]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=3654&edmc=3654.

Internetové zdroje

Co přináší novela zákona o pedagogických pracovnících. In: *EDUin: Informační centrum o vzdělávání*, 2021 [online]. [cit. 2021-03-15]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/co-prinasi-novela-zakona-o-pedagogickyh-pracovnicich-komentare-eduin/>

HLAVÁČEK, Karel. *Nakolik si vážíme profesí učitel a politik?* In: *EDUin: Informační centrum o vzdělávání*, 2015 [online]. [cit. 2021-03-13]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/ceska-pozice-nakolik-si-vazime-profese-ucitele/>

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Příběh jedné inovace ve vzdělávání učitelů*. In: *Řízení školy* [online]. [cit. 2020-02-25]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/pribeh-jedne-inovace-ve-vzdelavani-ucitelu.a-7267.html>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017 [online]. MŠMT. [cit. 2021-03-18]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Respondent A

Učitelka 2. stupně

Věk: 61 let

Délka praxe: 20 let

- Když se řekne spokojený učitel, vybaví se mi...
„Učitel, který by měl brát své povolání jako poslání, v ideálním případě by povolání mělo být i koníčkem. Ale to je asi příliš idealistické a odvážné.“
- Cítil/a jste se po absolvování vysoké školy dobře připraven/a k nástupu do učitelské profese?
„Po teoretické stránce ano.“
- V začátcích mé učitelské profese jsem se cítil/a... Myslím si, že v začátcích se mi dařilo...
„Poněkud rozporuplně, vzhledem k tomu, že jsem nebyla absolventkou pedagogické fakulty, chyběly mi teoretické znalosti z oblasti pedagogiky. Ale za pomoci uvádějící učitelky jsem v poměrně krátkém časovém horizontu zvládla všechna úskalí spojená s počátkem pedagogické kariéry.“
- V učitelské profesi jsem spokojen/a s...
„Vzhledem k tomu, že od počátku působím na malé venkovské škole a do zaměstnání musím dojíždět, tak jsem spokojena zejména s menším počtem žáků ve třídách.“
- Na učitelské profesi mi vadí...
„Absence mužského elementu v pedagogickém sboru. I když jsme malý kolektiv, určitě bych uvítala více mužů v pedagogickém sboru.“

- Jak jste spokojen/a s finančním ohodnocením, které je častým předmětem diskusí?
„Platové tarify učitelů se v posledních letech zvýšily, ale nepřijde mi spravedlivé, že menší školy nemají možnost ohodnotit kvalitu práce svých pedagogů formou nějakých pohyblivých složek mezd. Vzhledem k tomu, že jsem součástí vedení školy, viděla bych tuto možnost jako jeden z motivačních faktorů pro učitele.“
- Jak přistupujete k dalšímu sebevzdělávání? Na českém školství bych změnil/a...
„Nebráním se dalšímu prohlubování poznatků, zejména v předmětech, které vyučuji. Určitě se nedomnívám, že by osnovy českého školství bylo potřeba „zeštíhlovat“. Učitelé by měli mít větší pravomoci ve vztahu k žákům.“

Příloha č. 2

Respondent B

Učitel 2. stupně

Věk: 56 let

Délka praxe: 32 let

- Když se řekne spokojený učitel, vybaví se mi...
„Ten, který chodí do školy rád. Ten, který zkrátka miluje svou práci a je pro něj zároveň i koníčkem.“
- Cítil/a jste se po absolvování vysoké školy dobře připraven/a k nástupu do profese?
„V rámci mé aprobace určitě ano. To nejdůležitější člověk získává až postupně v průběhu svého působení ve škole. Praxí se člověk také nejvíce učí.“
- V začátcích mé učitelské profese jsem se cítil/a... Myslím si, že v začátcích se mi dařilo...
„Díky dobře fungujícímu mentoringu zkušených kolegů bylo zahájení profesní dráhy bez problémů. Odjakživa jsem typ, který se rychle učí novým věcem a rychle zpracovávám nové informace a požadavky, tudíž si myslím, že se mi v začátcích vedlo poměrně dobře.“
- V učitelské profesi jsem spokojen/a s...
„Určitě s tím, že toto povolání přináší možnost se dále vzdělávat, což si myslím, že je velmi podstatné a potřebné. Dále jsem spokojen s vybavením škol moderní didaktickou technikou. Nejvíce spokojený jsem se zájmem žáků o výuku.“
- Na učitelské profesi mi vadí...
„Stále bohužel určitá společenská dehonestace učitelského povolání a z toho plynoucí chování některých žáků a jejich rodičů vůči škole. Učitel má podle mě jiné postavení, než mu náleželo dříve, a s tím se pojí i méně pravomocí. Přál bych si, aby na učitele bylo pohlíženo s větším respektem.“

- Jak jste spokojen/a s finančním ohodnocením, které je častým předmětem diskusí?
„Myslím si, že v současné době je ohodnocení práce učitelů dostatečné. Jsem spokojen.“
- Na učitelské profesi považuji za nejobtížnější...
„Umění dobře učit“ = naučit své žáky vyžaduje osobní a individuální přístup ke každému z nich. A právě tento přístup je velice obtížný a vyžaduje určité zkušenosti a praxi. Obtížné je také řešení výchovných problémů žáků a vytvoření bezpečného klimatu třídy a školy, kam budou chodit žáci, ale i učitelé rádi.“
- Jak se vyrovnáváte s psychickými a fyzickými nároky na učitele? Dokážete pracovat se stresem?
„Určitě ano. Jsem typ, který rád řeší věci hned a narovinu a vždy se snažím být fér. Také si myslím, že v naší profesi si nemůžeme určité věci brát tak vážně, protože potom bychom neustále upadali do depresí, a to si nemůžeme dovolit.“
- Jak přistupujete k dalšímu sebevzdělávání? Na českém školství bych změnil/a...
„Rád přijímám nové výzvy a další vzdělávání beru jako součást profese. Současné školství má podle mě dobré základy, kterých se neustále můžeme držet a inovovat je.“

Příloha č. 3

Respondent C

Učitelka 2. stupně

Věk: 51 let

Délka praxe: 29 let

- Když se řekne spokojený učitel, vybaví se mi...
„Moudrý inteligentní člověk, který učí po vědění prahnoucí žáky, má nadhled, radost z poznání dokáže předat žákům a má dobrý pocit z tohoto předaného vědění.“
- Jak jste byl/a spokojena s učitelskou přípravou na vysoké škole? Co Vám naopak při přípravě na učitelskou profesi chybělo?
„Když slyším současné budoucí pedagogy, tak naše příprava byla úžasná. Měli jsme náslechy, praxi, já učila na obou školách, základní i střední, tam, kde jsem je absolvovala, bylo to fajn, s učiteli jsem se znala dobře.“
- Cítil/a jste se po absolvování vysoké školy dobře připraven/a k nástupu do učitelské profese?
„Začala jsem učit na prvním stupni 3. třídu, takže úplně něco jiného, než jsem vystudovala, protože Rj se přestal učit. Ale měla jsem úžasnou uvádějící učitelku, moc mi pomohla. Snad děti příliš neutrpěly.“
- V začátcích mé učitelské profese jsem se cítil/a... Myslím si, že v začátcích se mi dařilo...
„Někdy bezradně, někdy profesionálně, jak už to v učitelském povolání bývá, nasávala jsem ale každou radu zkušenějších kolegyň, to mi teď u současných absolventů chybí, příliš je nezajímají letité zkušenosti. Jezdila jsem ze základní školy učit ještě na gymnázium, byla to škola života – od 9letých dětí po 18leté.“
- V učitelské profesi jsem spokojen/a s...
„Tím, že učitelům určitě pomohlo lepší vybavení škol, i když bohužel zjišťuji, že přílišné názorné servírování učiva v dětech někdy zabíjí rozvoj fantazie. Dále jsem

spokojena s lepším počítačovým vybavením, usnadněním formálních záležitostí – psaní vysvědčení apod. (...ale krásně ručně psaná vysvědčení to nepředčí...)“

- Na učitelské profesi mi vadí...
„Arogance žáků, rodičů, málo snahy dětí po vědění, vulgární vyjadřování dětí i rodičů, neslušné chování a snaha získat co nejvíce za co nejméně úsilí, „žabomyší“ války mezi kolegyněmi...“
- Jak jste spokojen/a s finančním ohodnocením, které je častým předmětem diskusí?
„Kdejaký student na praxi v posledním ročníku jiné než pedagogické fakulty, má více peněz než učitel po 30 letech. Dobré státní zřízení vždy podporuje vzdělání i prestiž učitelů, která s finančním ohodnocením taky souvisí.“
- Jak se vyrovnáváte s psychickými a fyzickými nároky na učitele?
„Ve škole případný problém řeším hned se žáky, pak s kolegy, doma pak jdu na zahradu, na procházku se psem, vypovídám se svým blízkým, čtu a snažím se pochopit to, že lidé nejsou dokonalí a svět není spravedlivý. Nežijeme v ráji.“
- Jak přistupujete k dalšímu sebevzdělávání? Na českém školství bych změnil/a...
„Moc ráda mám umění, výstavy, divadla, kulturu všeobecně, historii, jazyky, velmi ráda se vzdělávám... myslím, že učitelé by přivítali více kvalitního sebevzdělávání.“

Příloha č. 4

Respondent D

Učitelka 1. stupně

Věk: 45 let

Délka praxe: 12 let

- Když se řekne spokojený učitel, vybaví se mi...
„Ten, který má zpětnou vazbu nejen od dětí, rodičů i vedení, a zároveň ten, který má svou práci rád a není mu nic na obtíž.“
- Za výběrem učitelské profese stálo...
„Vždy mě bavila práce s dětmi, nejprve jako zábava, když jsem vedla různé kroužky, a to ještě v sobě, kdy jsem pracovala jako administrativní úřednice, ale práce mě nenaplnovala. Zpětná vazba pro mě buď nebyla motivující, anebo zcela chyběla. Po vystudování dálkové vysoké školy jsem věděla, že chci pracovat v oboru učitelství.“
- Jak jste byl/a spokojena s učitelskou přípravou na vysoké škole? Co Vám naopak při přípravě na učitelskou profesi chybělo?
„S přípravou na vysoké škole jsem byla spokojena velmi. Poznala jsem spoustu materiálů, případů z praxe a různá doporučení. Chybělo mi pouze více možností praxe, té by bylo potřeba více.“
- Cítil/a jste se po absolvování vysoké školy dobře připraven/a k nástupu do učitelské profese?
„Cítala, i když určité pochybnosti jsem samozřejmě měla. Podotknu jen, že teorie mi pomohla, ale práce v praxi ukáže mnoho skrytých tabu, která člověk ani nepředpokládá.“
- V začátcích mé učitelské profese jsem se cítil/a... Myslím si, že v začátcích se mi dařilo...
„Dobře a plná motivace. Dařilo se mi hezky komunikovat s dětmi, viděla jsem i zpětnou vazbu od dětí, a to mě motivovalo a stále motivuje k další práci“.

- V učitelské profesi jsem spokojen/a s...
„S prací v místě bydliště a s tím, že pracuji na základní škole rodinného typu, kde se nachází menší kolektiv dětí, a je tedy možnost pracovat s nimi individuálně. Dále jsem spokojena i s finančním ohodnocením, s volným časem, kterým je i bonus prázdnin, a tak mám možnost věnovat se svým dětem a trávit s nimi čas.“
- Na učitelské profesi mi vadí...
„Vybavení školy a nedostupnost některých materiálních věcí, jako je technika. Z obecného pohledu i finanční problém některých škol.“
- Jak jste spokojen/a s finančním ohodnocením, které je častým předmětem diskusí?
„Co se týká finančního ohodnocení, jsem spokojena. Finanční stránka je dána věkem a odvedenou prací. Učitel je profesionální pracovník, který je ohodnocen nejen finančně, ale i radostí a spokojeností dětí. Zároveň si ale myslím, že za tuto práci nebudou učitelé nikdy ohodnoceni tak, jak by si představovali.“
- Jak se vyrovnáváte s psychickými a fyzickými nároky na učitele? Dokážete pracovat se stresem?
„Těžko, svou práci mám velmi ráda a stresu se moc neumím vzdát, protože neumím nemyslet na to, co bude a nebude.“
- Jak přistupujete k dalšímu sebevzdělávání?
„Hlásím se a vyhledávám možnosti dalšího vzdělávání a získávání nových zkušeností pomocí např. školení a v dnešní době populárních webinářů.“

Příloha č. 5

Respondent E

Učitelka 1. stupně

Věk: 50 let

Délka praxe: 25 let

- Když se řekne spokojený učitel, vybaví se mi...
„Finančně spokojený učitel, který zvládá komunikaci s rodiči, který má volnou ruku na svoje nápady a touhy, kterého neomezuji časové ani jiné zákazy a příkazy, a který má spokojené děti, které se vzájemně uznávají a ctí.“
- Jak jste byl/a spokojena s učitelskou přípravou na vysoké škole? Co Vám naopak při přípravě na učitelskou profesi chybělo?
„Spokojení se moc nekonalo, považovala jsem za zbytečné vysoké nároky na hudební nástroj a hudební teorii a nároky ve sportovních aktivitách. Naopak mi chyběla práce s IT technologiemi, práce s wordem, exceleem (dodnes nezvládám) atd., a jinými modernějšími, tolik potřebnými pro dnešní dobu.“
- Cítil/a jste se po absolvování vysoké školy dobře připraven/a k nástupu do učitelské profese?
„Byla jsem na profesi naladěna, ale rozhodně ne zcela připravena.“
- V začátcích mé učitelské profese jsem se cítil/a...
„Nabuzena k výkonu (ideály, motivace...), bohužel jsem rychle vystřízlivěla praxí.“
- V učitelské profesi jsem spokojen/a...
„Hlavně s vděčností malých dětí. Dále mám radost z naučení dětí něčemu novému a z realizace svých nápadů.“
- Na učitelské profesi mi vadí...
„Hlavně neuznání učitelského povolání z řad veřejnosti a s tím spojená degradovaná image učitelky. Těžké je zvládat kázeň dětí zejména ve vyšších ročnících. Někdy mi

vadí i zákazy a příkazy nadřízených. Nejvíc ale nesnáším byrokracii a administrativu, která je s touto profesí čím dál více spojena.“

- Jak jste spokojen/a s finančním ohodnocením, které je častým předmětem diskusí?
„Do loňského roku (2020) jsem byla poněkud nespokojena, ale tento rok už je ohodnocení lepší a už si nemusím tolik stěžovat.“
- Jak se vyrovnáváte s psychickými a fyzickými nároky na učitele?
„Školní starosti mám neustále v hlavě. Právě proto se špatně vyrovnávám s nároky na učitele, toto povolání je na psychiku opravdu náročné.“
- Jak přistupujete k dalšímu sebevzdělávání? Na českém školství bych změnil/a...
„Prahnu po dalším vzdělávání, často ale narazím na finance anebo konání v dopoledním čase, kdy vždy vyučuji. Změnila bych rozhodně systém inkluze, změnila bych ohodnocení a systém ohodnocení (placené suplované hodiny atd.) a časové nároky, změnila bych administrativu.“

Příloha č. 6

Respondent F

Učitelka 1. stupně

Věk: 49 let

Délka praxe: 24 let

- Když se řekne spokojený učitel, vybaví se mi...
„Ten, který učí hodné děti, které vnímají, co se jim říká, má dobrý pracovní kolektiv na škole a vstřícné a chápavé vedení školy.“
- Jak jste byl/a spokojena s učitelskou přípravou na vysoké škole? Co Vám naopak při přípravě na učitelskou profesi chybělo?
„S přípravou na vysoké škole jsem byla spokojená, ale mohlo by být více praxe na školách. Myslím si, že to není názor jen můj, ale většiny absolventů.“
- Cítil/a jste se po absolvování vysoké školy dobře připraven/a k nástupu do učitelské profese?
„Jednoznačně ano, cítila jsem se připravena.“
- V začátcích mé učitelské profese jsem se cítil/a... Myslím si, že v začátcích se mi dařilo a naopak nedařilo...
„Měla jsem štěstí na úžasnou paní ředitelku (ZŠ Olešnice, České Budějovice), která mi hodně pomáhala a podporovala mě. Vždy se mi dařilo si s dětmi vybudovat hezký vztah (jsme v kontaktu dodnes), neúspěchy určitě také byly, ale konkrétně se nepamatuji, takže asi nic podstatného.“
- V učitelské profesi jsem spokojen/a...
„S možností individuálního přístupu k dětem, když je prima atmosféra při hodině a když jsou dobré výsledky.“
- Na učitelské profesi mi vadí...
„Někdy poněkud zbytečné papírování a někdy neochota rodičů „táhnout s učiteli za jeden provaz“.“

- Jak jste spokojen/a s finančním ohodnocením, které je častým předmětem diskusí?
„S finančním ohodnocením jsem spokojena, vyloženě si nestěžuji.“
- Na učitelské profesi považuji za nejobtížnější...
„Zvládnout si najít ke každému dítěti cestu a spolupráci s některými rodiči.“
- Jak se vyrovnáváte s psychickými a fyzickými nároky na učitele? Dokážete pracovat se stresem?
„Nemám s tím problém a školní starosti tak umím hravě vypustit. Pracovní starosti si domů nenesím.“
- Jak přistupujete k dalšímu sebevzdělávání?
„Myslím si, že další sebevzdělávání učitelů je rozhodně nutné.“

Příloha č. 7

Respondent G

Učitelka 1. stupně

Věk: 42 let

Délka praxe: 6 let

- Když se řekne spokojený učitel, vybaví se mi...
„Ten, kterého jeho práce baví, naplňuje, přistupuje k ní zodpovědně, těší ho práce s dětmi...“
- Jak jste byl/a spokojena s učitelskou přípravou na vysoké škole? Co Vám naopak při přípravě na učitelskou profesi chybělo?
„Co se týče předmětů speciálně pedagogické péče, příprava byla skvělá. Horší byla didaktika, postrádali jsme větší propojení s praxí. Možná to bylo tím, že jsem studovala dálkově a speciální pedagogiku, ne přímo pedagogiku 1.stupně. Také nám chyběl předmět související s komunikací, např. jak jednat s agresivním rodičem či žákem.“
- Cítil/a jste se po absolvování vysoké školy dobře připraven/a k nástupu do učitelské profese?
„V rámci teorie asi ano, ale na praxi nás nikdo nepřipravil.“
- V začátcích mé učitelské profese jsem se cítil/a... Myslím si, že v začátcích se mi dařilo a naopak nedařilo...
„Nejistě. Vše pro mě bylo nové. První rok jsem byla zaskočena i z administrativy týkající se třídnictví. Určitě mi pomohlo, že jsem měla na škole uvádějícího učitele a také touha se učit novým věcem, nedala jsem se odradit tím, že je to pro mě nové. Určitě se mi nedařilo příliš si nepřipouštět školní starosti. S tím bojuji dodnes.“
- V učitelské profesi jsem spokojen/a...
„Celkově s tímto povoláním, moc mě baví práce s dětmi, na menších dětech se mi líbí jejich upřímnost a ochota učit se novým věcem, do školy chodí většinou rády.“

- Na učitelství mi vadí...
„Způsob komunikace některých rodičů a „netýmoví hráči“ v kolektivu, nejsme přeci konkurenti, ale spolupracovníci.“
- Jak jste spokojen/a s finančním ohodnocením, které je častým předmětem diskusí?
„Školství je určitě finančně podhodnocené, já jsem celkem spokojena. Beru jako velké plus, že máme na škole menší kolektivy žáků, což vynahradí případné pravidelné odměny, které mívají na velkých školách.“
- Na učitelství považuji za nejobtížnější...
„Přesvědčit rodiče o zdravém pohledu na schopnosti a dovednosti svých dětí - když rodiče mají nenaplněné ambice, kterých chtějí dosáhnout prostřednictvím svých dětí. Často jsou to děti, kteří mají problémy s učením, přesto z nich chtějí mít rodiče minimálně vědeckého pracovníka. Děti často přetěžují, setkala jsem se i s maminkou, která nutila dceru na 1. stupni učit se 5 hodin denně, aby měla vynikající výsledky. Za těžké také považuji problémy řešit konstruktivně, bez emocí.“
- Jak se vyrovnáváte s psychickými a fyzickými nároky na učitele?
„Jak jsem již uváděla výše, příliš se mi nedaří školní starosti „hodit za hlavu“, na tom pracuji.“
- Jak přistupujete k dalšímu sebevzdělávání?
„Velmi zodpovědně. Domnívám se, že učitel se musí vzdělávat celý život, ať už jsou to nové metody výuky, nové učební pomůcky, nová legislativa...“

Příloha č. 8

Respondent H

Učitel 2. stupně

Věk: 28 let

Délka praxe: 3 roky

- Když se řekne spokojený učitel, vybaví se mi...
„Učitel, který se v neděli večer vcelku těší do školy. Učitele, který vykonává svou profesi rád a jehož bývalí žáci zažívají ve většině studijní, pracovní i životní úspěchy. Učitele, který nezná ve své práci pocit vyhoření, bezmoci, ponížení, ztráty sebevědomí apod.“
- Za výběrem učitelské profese stálo...
„Vždy jsem bilancoval mezi žurnalistikou a učitelstvím českého jazyka, a to už od doby, kdy jsem na střední škole začal pracovat s dětmi v rámci zájmové činnosti, když jsem se poté několikrát nedostal na žurnalistiku, usnadnilo mi to rozhodování.“
- Jak jste byl/a spokojena s učitelskou přípravou na vysoké škole? Co Vám naopak při přípravě na učitelskou profesi chybělo?
„Byl jsem spokojen s tím, jak moc odborně mě vysoká škola vzdělala, v některých případech dokonce myslím, že řada znalostí je v učitelské praxi naprosto nevyužitelných a nevyužitých (to mi tedy spíš přebývalo). Chyběla mi především častější a intenzivnější praxe, zejména celé bakalářské studium bez jediné povinné praxe je dle mého názoru naprosto neakceptovatelné a nedostačující.“
- Cítil/a jste se po absolvování vysoké školy dobře připraven/a k nástupu do učitelské profese?
„Po odborné stránce jsem se cítil velice dobře připraven na základní školu nebo odborné střední školy, nikoliv však už tak odborně připraven na výběrová gymnázia (nutno dodat, že je otázkou, zda se na ně někdy člověk může cítit připraven). Po stránce pedagogické, učitelské jsem se cítil naprosto nepřípraven, a takřka „hozen do vody.“
- V začátcích mé učitelské profese jsem se cítil/a... Myslím si, že v začátcích se mi dařilo a naopak nedařilo...
„Z celkového hlediska docela dobře. Myslím si, že se mi velice rychle podařilo u dětí si získat jakýsi respekt a u valné většiny i jejich důvěru, naopak ve svých začátcích jsem absolutně nezvládal časové manažerství, měl jsem obrovské problémy s řešením problémů s kázní žáků a dost často jsem si také nevěděl rady se zvidavými a provokativními dotazy žáků.“

- V učitelské profesi jsem spokojen/a...
„S rozdělením pracovní doby na přímou a nepřímou pedagogickou činnost, jsem spokojený s množstvím dovolené, ale už ne tak s možností jejího čerpání během školního roku, např. v zimním období. Jsem vcelku spokojen s finančním ohodnocením.“
- Na učitelské profesi mi vadí...
„Absence karierního řádu a stabilního růstu platu učitelů, vadí mi nedocenení z řad široké společnosti a snižující se úroveň společenské prestiže povolání učitele. Rovněž mi vadí možnosti čerpání dovolené (viz předchozí bod) a v poslední řadě také úroveň psychické zátěže a byrokracie na každého učitele.“
- Jak jste spokojen/a s finančním ohodnocením, které je častým předmětem diskusí?
„Jsem spokojen s ohodnocením začínajícího učitele, ale myslím si, že by měl být rychlejší růst finančního ohodnocení učitelů, než je tomu nyní.“
- Jak se vyrovnáváte s psychickými a fyzickými nároky na učitele?
„Učím poměrně krátce, takže moje odpověď není zcela objektivní, ale prozatím se těžce vyrovnávám pouze s množstvím byrokracie ve školství a také s neschopností některých rodičů komunikovat efektivně s učitelem.“
- Jak přistupujete k dalšímu sebevzdělávání? Na českém školství bych změnil/a...
„Rád bych se dále vzdělával pomocí zážitkových seminářů a workshopů podporujících učitelskou kreativitu a interaktivitu vyučování. V českém školství bych změnil přípravu učitelů, snížil bych množství byrokracie, proměnil pozici učitele ve vztahu učitel – žák – rodič, a to mírně ve prospěch práv učitele. Udělal bych strmější růst mezd po odpracování určitého období ve školství, ale také bych změnil přístup školní inspekce a odhaloval bych učitele, kteří učí jen proto, aby měli peníze a učení je nebaví, nedělají svou profesi rádi a dobře.“

Příloha č. 9

Respondent I

Učitelka 2. stupně

Věk: 50 let

Délka praxe: 22 let

- Když se řekne spokojený učitel, vybaví se mi...
„Učitel pracující pod spravedlivým ředitelem, který dovede ocenit dobrou práci, podporuje ji a váží si aktivních členů sboru, i když to občas znamená práci navíc. Asi je zřejmé, že takové štěstí mě ale bohužel nepotkalo.“
- Za výběrem učitelké profese stálo...
„Zřejmě povaha (extrovert, sklony k „hraní“ rolí), a také výborná učitelka češtiny na ZŠ. Od útlého dětství až do porodu prvního dítěte jsem se také účastnila letních táborů, které mě moc bavily. Pak jsem tedy věděla, že se této profesi chci věnovat.“
- Jak jste byl/a spokojena s učitelkou přípravou na vysoké škole? Co Vám naopak při přípravě na učitelkou profesi chybělo?
„Vadila mi spousta suché a zbytečně „hluboké“ teorie a málo praxe, studovala jsem v letech 1989 – 1994, metody RWCT, které užívám dnes a považuji je za velmi podnětné, tehdy na VŠ vůbec nikdo nezmínil.“
- Cítil/a jste se po absolvování vysoké školy dobře připraven/a k nástupu do učitelké profese?
„Jak se to vezme, z mluvnice jsem se spoustu věcí učila za pochodu a naopak obsah literatury, kterou jsme museli absolvovat v rámci zkoušek a zápočtů, jsem ve své praxi v podstatě nepoužila, ale učím na ZŠ a studium je platné i pro SŠ.“
- V začátcích mé učitelké profese jsem se cítil/a... Myslím si, že v začátcích se mi dařilo...
„Nejvíce mi asi pomohla právě povaha, jsem přesvědčena, že učitelem se tak trochu člověk rodí. Chuť pracovat, zájem o děti, který nebyl falešný a určitá sebejistota, kterou děti musí cítit, aby si učitele „nepodaly“. Jinak obecně musím říci, že záleží na předmětu, češtináře často děti vídají, je to stěžejní předmět, i to usnadní učitelovi práci.“
- V učitelské profesi jsem spokojen/a...
„S variabilitou práce, stále novými podněty, novými dětmi, s přímým kontaktem s lidmi a pravidelnou pracovní dobou (nejsou směny, víkendy...).“

- Na učitelské profesi mi vadí...
„Spousta administrativy, čas měřený na 45 minut, na druhém stupni je mnohem složitější si den upravit dle potřeb, ve třídě učí ten den více lidí. Učila jsem i na prvním stupni a vnímám jako nesmírnou výhodu, že učitel je se svými dětmi většinu dne, lépe se může rozhodnout pro např. projektový den.“
- Jak jste spokojen/a s finančním ohodnocením, které je častým předmětem diskusí?
„Já osobně celkem ano, ale nemám manžela vysokoškoláka na dobrém postu, proto svůj plat vnímám jako dostačující. V porovnání s jinými VŠ vzdělanými lidmi to je určitě spíše menší ohodnocení, pro učitele, který chce stále „držet krok“ s novými trendy, pracovní doba téměř nekončí, spočítám-li hodiny, které trávím prací do školy každý týden, je to, i přes názor veřejnosti, více jak 8 hodin 5x týdně.“
- Na učitelské profesi považují za nejobtížnější...
„Komunikaci s dětmi, rodiči, kolegy (v každé skupině může být jedinec, se kterým se jedná velmi obtížně. Dítě vidáte každý den, kolegu velmi pravidelně, rodiče mohou vyvíjet velký tlak, mají-li ambice a s něčím nejsou spokojeni). Být stále připraven k reakci, umět improvizovat, zachovat si humor a nadhled, ale je to i to krásné na této práci.“
- Dokážete pracovat se stresem?
„Pracuji téměř neustále, v hlavě se mi často rodí projekty, náměty do hodin, v češtině lze často reagovat na aktuální dění ve městě/v zemi/ve světě. Mám ale asi povahu, která si věci moc nebere osobně, to je výhoda pro psychický tlak. Také si uvědomuji své vlastní chyby, proto se mi lépe odpouští a chápou chyby druhých, to je pro učitelskou profesi velká výhoda.“
- Jak přistupujete k dalšímu sebevzdělávání?
„Za mě velmi aktivně, zajímá mě spousta nových věcí, ale nejvíce oceňuji sebepoznávání, zdokonalování v komunikaci, to se mi pro práci osvědčilo nejvíce. Z odborných seminářů a školení mě zaujaly metody RWCT, které se dají aplikovat na všechny předměty, v češtině jsou ale rozhodně velmi vhodné“

Příloha č. 10

Respondent J

Učitelka 2. stupně

Věk: 26 let

Délka praxe: 2 roky

- Když se řekne spokojený učitel, vybaví se mi...
„Učitel, který se do práce těší, pro kterého výuka není jen odvyprávění připraveného učiva, ale děti motivuje, věnuje se jim, vymýšlí pro ně nové věci. Učitel, který se cítí dobře v kolektivu. Má svoji práci rád a není to pro něj jen práce.“
- Jak jste byl/a spokojena s učitelskou přípravou na vysoké škole? Co Vám naopak při přípravě na učitelskou profesi chybělo?
„Během studií jsem s přípravou byla celkem spokojená (po nástupu do praxe tomu tak již nebylo). Jediné, co mi chybělo bylo více praxí (na bakaláři i magisterském studiu) a lepší příprava v didaktice ČJ.“
- Cítil/a jste se po absolvování vysoké školy dobře připraven/a k nástupu do učitelské profese?
„Jednoznačně ne.“
- V začátcích mé učitelské profese jsem se cítil/a... Myslím si, že v začátcích se mi dařilo...
„Zmateně, absolutně nekvalifikovaná a nezkušená pro výkon tohoto povolání. Dařilo se mi vcelku připravovat se na hodinu po teoretické stránce.“
- V učitelské profesi jsem spokojen/a...
„Se vztahem k dětem. Až na jednu problémovější třídu, která mi přinesla řadu problémů, jsem potkala žáky, se kterými ráda trávím čas, hodiny mě s nimi baví, dokážeme si povídat i mimo témata v učebnicích.“

- Na učitelství mi vadí...
„Velké množství administrativy spojené s třídnictvím, ale také se zápisem třídní knihy, tvorbou tematických plánů apod.“
- Jak jste spokojen/a s finančním ohodnocením, které je častým předmětem diskusí?
„V současné době jako začínající učitelka bez větších zkušeností si připadám ohodnocena dostatečně.“
- Jak se vyrovnáváte s psychickými a fyzickými nároky na učitele? Dokážete pracovat se stresem?
„Vypovídám se doma příteli, který jako učitel mi pomůže najít na věc i jiný pohled. Věnuji se svým koníčkům. Pracovat se stresem se teprve učím. Teď v období on-line výuky si musím stanovovat čas, dokdy budu daný den pracovat, jinak bych byla schopná pracovat do noci. O víkendech se snažím práci neřešit, ale ne vždy se mi to podaří (kontroluji e-mail, odpovídám na případné zprávy rodičů).“
- Jak přistupujete k dalšímu sebevzdělávání?
„Myslím, že další sebevzdělávání je důležité. I po škole nyní studuji kvalifikační kurz na metodika prevence a účastním se různých školení, dle svého výběru. Vedení školy další vzdělávání vyžaduje.“

Příloha č. 11

Respondent K

Učitel 2. stupně

Věk: 29 let

Délka praxe: 5 let

- Když se řekne spokojený učitel, vybaví se mi...
„Učitel, který je spokojen ve svém pracovním kolektivu. Je velmi důležité, zda jste na pracovišti, kde všichni táhnou za jeden provaz. Mně osobně by se ve špatném kolektivu pracovalo velice špatně.“
- Za výběrem učitelské profese stálo...
„Vždycky mě bavila práce s dětmi, celý život jezdím na dětské tábory, nyní už jako vedoucí. Líbí se mi, že mohu být součástí procesu vzdělávání nové generace a vidět, že i díky mému úsilí se formuje a posouvá dál. Původně jsem neplánoval být učitelem, ale v posledním ročníku na střední škole mě ani nenapadlo posílat přihlášku jinam než na pedagogickou fakultu.“
- Jak jste byl/a spokojena s učitelskou přípravou na vysoké škole? Co Vám naopak při přípravě na učitelskou profesi chybělo?
„Popravdě jsem očekával více praktických ukázek procesu vyučování. Celý bakalář byl v teoretickém duchu a pokud si člověk nezapsal asistentské praxe, neměl ani šanci poznat pocit za katedrou a ve třídě s dětmi. Což mě trochu mrzelo. V navazujícím magisterském studiu to již bylo lepší, mohu říct, že ty dva roky mě bavily víc než celý bakalář.“
- Cítil/a jste se po absolvování vysoké školy dobře připraven/a k nástupu do učitelské profese?
„Jsem zastáncem názoru, že se člověk musí hodit do vody, aby se naučil plavat. Připraven jsem se úplně necítil, ale dokud člověk není součástí koloběhu ve škole a nevyzkouší si fungovat ve třídě s žáky, v kolektivu s kolegy a nezavalí ho vlna papírování a dalších povinností, které patří k učitelskému povolání, nikdy se nemůže dostatečně připravit.“
- V začátcích mé učitelské profese jsem se cítil/a... Myslím si, že v začátcích se mi dařilo a naopak nedařilo...
„Mohu říct, že jsem v podstatě na začátku své profesní dráhy. Mladý učitel, který je plný energie a baví ho pracovat s dětmi, vymýšlet nové metody a formy výuky. Myslím, že se mi dařilo dělat hodiny zajímavé a poutavé, avšak neuměl jsem na začátku odhadnout rozložení

práce do hodin, myslím v otázce rozvržení času. Někdy bylo látky moc a nestihli jsme s žáky reflexi hodiny, a někdy jsem naopak musel vymýšlet nové úkoly na místě, protože přípravy bylo málo. Myslím, že tímhle si musí projít každý učitel a nebrat to jako svou neschopnost, ale poučit se z toho a brát to jako krok vpřed. Každý malý pád nás přece posouvá.“

- V učitelské profesi jsem spokojen/a s...
„Tím, že tato práce není pořád stejná, stále potkávám nové lidi. Mám spoustu možností, jak látku žákům předávat. Také mám fixní pracovní dobu a další různé benefity v podobě prázdnin atd.“
- Na učitelské profesi mi vadí...
„Nejvíce asi množství administrativy, které se netýká přímé práce s žáky a je to opravdu čas navíc. Musím udělat přípravy, odučit hodiny a pak ještě vyplňovat spousty papírů.“
- Jak jste spokojen/a s finančním ohodnocením, které je častým předmětem diskusí?
„Myslím, že nyní si učitelé trochu polepšili, ale stále v porovnání s jinými obory VŠ je tato práce stále podhodnocena.“
- Dokážete pracovat se stresem?
„Já obecně jsem celkem nervák, ale učím se jisté věci přecházet. Myslím si, že je důležité umět si ze sebe udělat srandu, brát některé věci s humorem atd. Nikdy si řevem autoritu nezískám, možná nějakou formální, ale děti se mě budou bát, a to rozhodně není mým cílem. Uvědomuji si, že pracuji s mladými lidmi, kteří svou osobnost teprve hledají, nemůžu od nich očekávat reakce hodné dospělého člověka. Na druhou stranu upřímnost dětí je přece velké plus.“
- Jak přistupujete k dalšímu sebevzdělávání?
„Myslím, že je to nutné. Je dobré znát nové metody výuky a neustále je aktualizovat. Velmi mě baví koncept čtenářské dílny, který je brán z úplně opačného konce než klasické hodiny literatury a mohu říct, že děti i více baví. Dále považuji za velmi přínosné metody RWCT, baví mě jejich variabilita, mohu je použít v podstatě v jakékoliv hodině.“

Příloha č. 12

Respondent L

Učitel 2. stupně

Věk: 42 let

Délka praxe: 17 let

- Když se řekne spokojený učitel, vybaví se mi...
„Ten, který je přiměřeně ohodnocený a s dostatečným časem volna na regeneraci, a to zejména po psychické stránce.“
- Jak jste byl/a spokojena s učitelskou přípravou na vysoké škole? Co Vám naopak při přípravě na učitelskou profesi chybělo?
„S přípravou na vysoké škole jsem byl celkem spokojený, a to zejména po teoretické stránce. Ocenil bych, kdyby na vysoké škole bylo více praxe. To je obecně problémem i dnes, že studenti mají nedostatek praxe.“
- Cítil/a jste se po absolvování vysoké školy dobře připraven/a k nástupu do učitelské profese?
„Z teoretického hlediska ano, ale jak jsem již řekl, uvítal bych více zkušeností z praxe. Člověk však zkušenosti nabyde až postupem času a v různých situacích.“
- V začátcích mé učitelské profese jsem se cítil/a... Myslím si, že v začátcích se mi dařilo...
„Plný energie, měl jsem pocit, že se mi daří navazovat kontakt s dětmi, že mě poslouchají a jsem oblíbený. To si však podle mě na začátku své profesní dráhy myslí každý učitel, protože děti se o něj zajímají z toho hlediska, že je pro ně někým novým, mnohdy jim dodává nový impuls.“
- V učitelské profesi jsem spokojen/a...
„Hlavně s tím, že mám rád práci s dětmi, někoho vzdělávat mi dává smysl.“

- Na učitelské profesi mi vadí...
„Jednoznačně nedodržování dohodnutých pravidel a problematičtí rodiče. Jsem třídním učitelem, takže s problematičtými rodiči přijdu do kontaktu podle mě častěji než ostatní učitelé, proto jsem zvolil tuto volbu.“
- Jak jste spokojen/a s finančním ohodnocením, které je častým předmětem diskusí?
„Je to stále lepší a lepší. Pamatuji i daleko horší plat, tudíž v této době jsem s ohodnocením celkem spokojen.“
- Jak přistupujete k dalšímu sebevzdělávání? Na českém školství bych změnil/a...
„Myslím si, že sebevzdělávání je nutné, ale pokud ještě máte vlastní děti, je na něj bohužel velice málo času. Asi bych vyloženě nic neměnil, jen by školství nemělo být chaotické a měly by se dodržovat základní osnovy.“