

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO  
PRAHA**

bakalářské kombinované studium  
2009 – 2012

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Jana Pechová

Učitelská profese a její prestiž

**Praha 2012**

**Vedoucí bakalářské práce:**

PhDr. Miloš Chlad, CSc.

**JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE**

Bachelor Combined (Part time)  
2009 - 2012

**BACHELOR THESIS**

Jana Pechová

The Teaching Profession and The Teacher's Prestige

**Prague 2012**

**The Bachelor Thesis Work Supervisor:**

PhDr. Miloš Chlad, CSc.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Praze dne 8. června 2012

.....

## **Anotace**

Bakalářská práce „Učitelská profese a její prestiž“ je zaměřena na učitelské povolání a aktuální problémy této profese. Zabývá se učitelovou osobností, typologií, vývojovými etapami formování učitelovy osobnosti a jeho kompetencemi. Zaměřuje se na aktuální problémy učitelské profese jako je syndrom vyhoření, prestiž, finanční ohodnocení, feminizace a profesní standard.

## **Klíčové pojmy**

učitel, učitelská profese, osobnost učitele, prestiž, profesní standard

## **Annotation**

The bachelor thesis „ The Teaching Profession and The Teacher's Prestige" is concentrated on teaching profession and on connected problems. The mentioned thesis deals with the personality of the teacher, typology, developmental stages of the teacher's personality and with his competences. The thesis is concentrated on actual problems of the teaching profession like burnout, prestige, financial assessment, feminization and professional standard.

## **Key words**

teacher, teaching profession, personality of the teacher, prestige, professional standard.

# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>7</b>
<b>1. Historie od vzniku Československé republiky.....</b>	<b>8</b>
<b>2. Učitelská profese.....</b>	<b>14</b>
2.1. Normy .....	17
<b>3. Osobnost učitele.....</b>	<b>19</b>
<b>4. Typologie učitelů.....</b>	<b>27</b>
<b>5. Vývojové etapy formování učitelovy osobnosti.....</b>	<b>32</b>
5.1. Profesní kompetence učitele.....	34
5.2. Stárnutí učitelského sboru.....	37
<b>6. Sebereflexe.....</b>	<b>39</b>
<b>7. Učitel a stres.....</b>	<b>41</b>
<b>8. Syndrom vyhoření.....</b>	<b>44</b>
<b>9. Prestiž.....</b>	<b>46</b>
<b>10. Feminizace.....</b>	<b>50</b>
10.1. Statistika.....	51
<b>11. Finanční ohodnocení.....</b>	<b>53</b>
11.1. Porovnání se zdravotnictvím.....	55
<b>12. Profesní standard.....</b>	<b>57</b>
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>60</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ.....</b>	<b>63</b>

# ÚVOD

Tato bakalářská práce se zaměřuje na učitelskou profesi a její prestiž.

Učitelství je povolání, které je spjato s vývojem lidstva. Tato profese se neustále vyvíjí. Učitel, nebo-li pedagog, je jeden ze základních činitelů výchovně vzdělávacího procesu. Je to osoba, která napomáhá procesu vzdělávání, je to on, kdo by měl předávat své znalosti, motivovat žáky a studenty, rozvíjet jejich hodnoty a postoje.

Pohled na učitele je v různých dobách odlišný. Nejprve je zde nastíněna historie tohoto povolání od vzniku Československé republiky.

Dále se práce zabývá osobností pedagoga, vývojovými etapami formování učitelovy osobnosti a s tím souvisejícími kompetencemi. Část je věnována i typologii. Zajímavé jsou i negativní vlivy, které na výkon učitelského povolání působí, stres a následně syndrom vyhoření.

Další část práce je věnována prestiži, kde dochází k rozporu jak učitele vnímá společnost a jak svoji profesi vidí oni sami. Součástí je i rozbor aktuálních problémů učitelské profese jako je finanční ohodnocení tohoto povolání, které je neustále diskutabilní a učitelé jsou s ním značně nespokojeni. Dalším takovým dlouhodobým jevem ve školství je feminizace.

V posledních letech se diskutuje o profesním standardu, zda je potřeba a co by měl učitelské profesi přinést. I tento problém je zde nastíněn.

Závěr obsahuje celé shrnutí bakalářské práce.

T. G. Masaryk ve svém souboru přednášek zdůrazňoval, že vzdělání se státu vždy vyplatí a to, co je dáno učiteli, národ několikanásobně získá zpět.

# 1. HISTORIE OD VZNIKU ČESKOSLOVENSKÉ REPUBLIKY

V roce 1918 po vzniku Československého státu došlo k rychlému rozvoji škol. Zvyšoval se počet středních škol, existovaly i školy pro národnostní menšiny. Postupně vznikaly nové vysoké školy.

Za předmnichovské republiky se učitelé obecných škol připravovali na učitelských ústavech. Tyto ústavy byly čtyřleté. Učitelské ústavy byly školy střední a to buď pouze dívčí, nebo chlapecké. Maturita, nebo-li zkouška učitelské dospělosti opravňovala abiturienty k ustanovení být učitelem v tzv. čekatelství na obecných školách. Ke zkoušce učitelské způsobilosti se mohli čekatelé přihlásit teprve po 20-ti měsíční praktické činnosti.

V 30. letech vznikly pedagogické akademie a to v Praze, Brně a Bratislavě. Na pedagogickou akademii se mohl hlásit uchazeč teprve po dovršení 18. roku věku. Uchazeč byl nucen se prokázat vysvědčením dospělosti. Akademie neměly statut vysokých škol. Studium na těchto školách trvalo jeden rok, bylo bezplatné a zakončeno maturitou.

Dalším typem škol byly školy měšťanské. Dnes bychom hovořili o 2. stupni základní školy. Učitel, který chtěl na těchto školách působit, musel mít odbornou zkoušku učitelské způsobilosti pro tento typ škol. Uchazeč skládal zkoušku teprve až po tříleté zkušenosti na obecné škole.

Středoškolský profesor byl absolvent vysoké školy. Jednalo se o čtyřleté studium na Karlově univerzitě nebo Masarykově univerzitě. Středoškolský profesor absolvoval buď fakultu filozofickou nebo přírodovědeckou. Teprve následně se mohl přihlásit ke zkoušce učitelské způsobilosti, kterou skládal před zkušební komisí. Zkušební komise byly v Praze, Brně a Bratislavě. Tato komise byla jmenována ministerstvem školství.



Tělesná výchova, jako studijní obor, na vysokých školách neexistovala a zájemci proto byli nuceni absolvovat učitelský kurs, jehož délka trvala tři roky.

Povolání středoškolského profesora bylo společensky uznáváno a přinášelo výrazné sociální jistoty. Mnoho uchazečů nemohlo být uspokojeno a z tohoto důvodu ministerstvo školství vedlo seznamy čekatelů. Středoškolští profesori byli odborníci ve svých předmětech a nikdo nezpochybňoval jejich kvality.

O všech učitelích se vedly tzv. kvalifikační tabulky. Kvalifikovanost jednotlivých učitelů posuzovaly kvalifikační komise. Komise byly pětičlenné a byly zřízeny podle druhu škol. Kvalifikační komise vydávala učitelům posudek, který zněl na velmi dobře, dobře, uspokojivě, méně uspokojivě nebo neuspokojivě. O výsledku byl učitel informován služební cestou. Tyto výkazy provázely pedagoga na všech školách a nesměly být zničeny dříve, než za padesát let po posledním zápisu.

Normální míra vyučovací povinnosti pro učitele obecných škol činila 28 hodin týdně, pro učitele měšťanských škol 24 hodin týdně, pro ředitele škol na jedno a dvoutřídkách 22 hodin týdně. Na školách se čtyřmi třídami 20 hodin týdně a na školách s větším počtem tříd 17 hodin týdně.

Ředitelé měšťanských škol měli 10 hodin nebo 8 hodin výuky podle počtu tříd.

Učiteli se také započítávala náhrada za čas strávený mezi školami v případě, že byl nucen působit na několika školách.

V otázce platů je důležité rozlišit učitele s odlišným postavením. Jiný plat měl učitel v čekatelské službě, jiný středoškolský profesor a samozřejmě jiný plat byl přiznán i výpomocnému učiteli. Vlastní učitelský plat byl doplněn

ještě dalšími požitky a to také v závislosti na učiteli. Učitelský plat se skládal z platu služného, činovného, výchovného, služebních a ředitelských příplatků a také odměny za přespočetné hodiny. Základní tarifní plat byl plat služný. Činovný plat byl kombinací drahotního příplatku podle místa školy a podle náročnosti výuky na konkrétní škole. Výchovným platem se rozuměly rodinné přídatky.

Tarifním platem učitelů čekatelů na obecné škole po dobu tří let byla tzv. adjuta. Prvních osmnáct měsíců to činilo 11 100 Kčs ročně, následně pak 12 300 Kčs ročně. V této výši však byla vyplácena pouze v Praze, Brně a Bratislavě. V ostatních místech se výše platu lišila podle počtu obyvatel v daném městě.

Učitelé základních škol byli zařazeni celkem do jedenácti platových stupňů. Např. v prvním stupni měl učitel roční příjem 9 000 Kčs, v dalším stupni 10 800 Kčs a v posledním 27 600 Kčs.

Činovné bylo stanoveno podle místa školy a rozděleno do kategorií A, B, C, D. V kategorii A to bylo 4 800 Kčs ročně, v kategorii B 4 080 Kčs, v kategorii C 3 360 Kčs a v kategorii D 2 640 Kčs ročně. Ředitelé škol byli placeni podle stejných zásad. Ředitel ještě k platu dostával ředitelský příplatek ve výši 600 Kčs ročně.

Plat středoškolského profesora se také skládal ze služného, činovného a výchovného platu. Služné se stanovovalo v devíti stupních. Rozmezí platu bylo od 15 000 Kčs ročně až do 39 600 Kčs ročně. Do vyššího stupně se postupovalo automaticky po třech letech. Středoškolský profesor nemohl být ustanoven okamžitě po ukončení studií, nejprve musel absolvovat čekatelskou dobu a tato doba byla tříletá. Činovné se rozdělovalo odlišně do dvou stupnic. Výchovné bylo 1 800 Kčs ročně v případě jednoho nezaopatřeného dítěte, jinak 3 000 Kčs ročně.

Platy vysokoškolských profesorů se skládaly ze služného, činovného a výchovného, ale byly mnohem vyšší, než platy středoškolských profesorů. Na vysoké škole působili řádní a mimořádní profesoři. Byli zde i profesoři bezplatní. Služné u mimořádných profesorů bylo rozděleno do sedmi platových stupňů a to ve výšce od 30 600 Kčs ročně až 48 600 Kčs ročně. U řádných profesorů to bylo od 39 000 Kčs ročně až 66 000 Kčs ročně.

Na vysokých školách také působili asistenti. Služebním platem asistentů byla remunerace.

Co se týká obsazování volných míst na veřejné obecné škole, místní školní rada vypisoval konkurz, čímž je viditelné, že ve školství konkurzy byly zcela obvyklé. Každá škola měla mít polovinu učitelů a polovinu učitelek. Feminizace díky tomu neměla takové rozměry jako dnes.

Mezi výhody a úlevy učitelů patřily naturální byty a slevy na železnici. Nárok na naturální byt měl pouze ředitel. Byt měl být přímo ve škole. V případě, že přesně stanovený byt se ve školní budově nenacházel, ředitelům náleželo tzv. příbytečné, které se členilo podle velikosti obce. Nejvyšší příbytečné bylo v Praze a to 4 500 Kčs ročně, nejnižší mimo Prahu pak činilo 460 Kčs ročně. Neznamenal to však, že bydlení bylo zadarmo, odhad skutečné roční ceny se odečítal od ředitelova peněžního příjmu. Ostatní poplatky spojené s bydlením platil jako kterýkoliv jiný občan. Nárok na slevu na železnici měli pouze učitelé veřejných škol, kteří o ni požádali a dostávali roční zlevněnou průkazku. Žádost byla spojena samozřejmě s poplatky a kolky.

Dne 16. března 1939 říšský kancléř Adolf Hitler vyhlásil výnosem Protektorát Čechy a Morava. Na území tzv. druhé republiky vstoupila německá vojska. Správu přebraly německé orgány. Hlavní řečí se stala němčina.

V okupovaném pohraničí byly okamžitě zrušeny české střední školy. Postupně došlo k likvidaci českých menšinových a mateřských škol. Dále se

rušily měšťanské školy. V obecních školách převážila výuka německého jazyka nad českým. Do škol došlo k dosazování německých učitelů a ředitelů. Byla zrušena výuka dějepisu a zeměpis obnášel pouze informace o Velkoněmecké říši. Výchova směřovala k prosazení nacismu, ale i zde záleželo na jednotlivých učitelích.

Došlo k omezení typu vybraných českých škol a k postupnému uzavírání. Středoškolští učitelé určitých aprobací se jezdili školit do střediska v Rankenheimu u Berlína, účelem bylo přeškolení. Učitelé byli podrobeni politickému a jazykovému prověření. Samozřejmě museli vyhovovat i rasově. Ti, kteří neprošli, svoji profesi opustili a mnohdy je ještě nacisté navíc pronásledovali.

17. listopadu 1939 došlo k uzavření vysokých škol vyhláškou říšského protektora Neuratha. Vysoké školy měly být uzavřeny pouze na dobu tří let, ale ve skutečnosti se již dopředu nepočítalo s jejich znovuotevřením, neboť by to bylo proti zájmům Říše. K. H. Frank napsal, že už nechce nikdy české vysoké školy, pouze přechodně Collegium bohemicum při německé univerzitě v Praze. Německá univerzita v Praze fungovala i po 17. listopadu 1939. Dále fungovaly i německé vysoké školy technické v Praze a Brně.

Celkem bylo 17. listopadu 1939 uzavřeno 10 českých vysokých škol. O práci přišlo 513 profesorů, 475 docentů a 345 dalších pedagogů. V roce 1942 měl být konec tříleté lhůty uzavření vysokých škol. Heydrich ale jasně vyjádřil, že tomu tak nebude a že lze studovat na německých vysokých školách.

Německá univerzita v Praze, německé vysoké školy technické v Praze a v Brně byly zrušeny dekrety prezidenta republiky 18. října 1945 a to ke dni 17. listopadu 1939.

V roce 1945 se začaly školy rychle rozvíjet. Došlo k uzákonění vysokoškolského vzdělání pro učitele na všech druzích škol.

V letech 1945 až 1948 došlo ke zřízení pedagogických fakult. Součástí politiky bylo úsilí o zvýšení vzdělanostní úrovně učitelů a také snaha o obsazení učitelských míst v pohraničí.

V roce 1948, po puči komunistů, byla snaha o vytvoření jednotné školy podřízené komunistické ideologii a centrálnímu řízení.

V období komunismu byli učitelé označováni jako subjekt komunistické výchovy. Učitel měl být nositelem státní ideologie pro mladou generaci, a proto byl společensky velmi významný.

V 80. letech pracovalo ve školství přibližně 210 000 učitelů a vychovatelů. Celkový počet pedagogických pracovníků se odhadoval na 300 000. Už i zde jsou zmínky od učitelů a vychovatelů, kteří tvrdili, že jejich postavení se zhoršuje. Opačný názor měla veřejnost. Odměnu za práci již v této době učitelé považovali za nespravedlivě nízkou. Množství požadované práce pokládali učitelé za neohodnocené.

Po revoluci v roce 1989 začala reforma školství. Došlo k vytváření soukromých a církevních škol. Učitelé mohli začít realizovat alternativní formu výuky, používat alternativních pomůcek, byly odstraněny diskriminační kritéria.

"V poslední době lze vnímat, že v celosvětovém měřítku se vkládá do učitelů velká naděje, že napraví svět a zmírní či odstraní jeho neduhy prostřednictvím kvalitního vzdělávání."<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> WALTEROVÁ, E., et al. Školství - Věc (ne)veřejná. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010 str. 214. ISBN 978 - 80 - 246 - 1882 - 1.

## 2. UČITELSKÁ PROFESE

Učitelká profese se proměňuje a vyvíjí vlivem neustálých změn a nových požadavků na vzdělávání žáků. Učitelká povolání má dlouhou historii a minulost. Zabývají se jím filozofové, sociologové, psychologové a pedagogové od vzniku moderního školství. Od roku 1989 byly sledovány postupné proměny profese učitele.

"Při expertních šetřeních byly identifikovány důležité proměny profese učitele vzniklé v důsledku změn společenského a vzdělávacího kontextu. K nim patří například:

- posun chápání podstaty učitelká profese od poslání k odbornosti (učitelství, jako expertní profese):
- zvýšení profesní autonomie a zároveň míry zodpovědnosti jednotlivého učitele za vzdělávací procesy a výsledky učení žáků:
- rozrůznění profesních činností a pedagogických rolí učitele jako důsledek nastavení požadavku expertnosti učitelká profese:
- stoupající náročnost profesního výkonu a vysoké pracovní nasazení jako důsledek nových pracovních podmínek.

Tato zjištění jistě posilují společenský význam učitelství."<sup>2</sup>

"Učitel bývá uváděn v různých kontextech a reflexích, a proto nacházíme mnoho jeho diferencovaných podob. Nejčastěji jsou označovány jako poslání, semiprofese, pravá profese, expertní profese, reflektivní praktik. Nebo se v literatuře objevují jako metafory, které spíše zachycují dílčí charakteristiky, často v pesimistickém ladění. Je to například osamělá profese, nemožná profese, optimistická profese, národní profese, angažovaná profese aj."<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> VAŠUTOVÁ, J. a kol. Vzděláváme budoucí učitele. 1. vyd. Praha: Potrál, 2008. str. 29. ISBN 978 - 80 - 7367 - 405 - 2.

<sup>3</sup>VAŠUTOVÁ, J. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004, str. 34. ISBN 80 - 7315 - 082 - 4.

Američtí odborníci A. C. Ornstein a D. U. Levine ve své knize *Základy edukace* si pokládají otázku zda je učitelství profese. Při řešení odpovědi nad tímto problémem uvádějí seznam čtrnácti charakteristik úplné profese. Podle nich se profese musí vyznačovat následujícími znaky:

- soubor znalostí a dovedností, který přesahuje znalosti a dovednosti laických osob
- smysl pro službu veřejnosti a celoživotní angažovanost pro ni
- aplikaci výzkumu a teorie v praxi
- dlouhá doba speciálního výcviku
- kontrola nad licenčními standardy a nebo nad požadavky zahájení výkonů příslušného povolání
- autonomie rozhodování o vybraných sférách vlastní pracovní činnosti
- přijetí zodpovědnosti za výkon činností a existující soubor výkonových standardů
- oddanost práci a klientům
- používání administrativy k usnadnění práce profesionálů
- existence samostatných sdružení (komor) příslušníků profese
- organizace poskytující akreditace pro individuální profesionály
- etický kód pomáhající řešit sporné záležitosti při výkonu profese
- vysoká úroveň důvěry v jednotlivé pracovníky profese
- vysoká sociální prestiž
- vysoký ekonomický status profesionálů

Podle Ornsteina a Levina učitelé všechna tato kritéria nesplňují, a proto nelze hovořit o učitelské profesi, nýbrž o semiprofesi.

"Za základní otázku lze považovat, zda je učitelství pravá profese, nebo aspirující, tj. semiprofese. Na základě definovaných znaků obecné profese se sice prokázalo, že v některých znacích učitelé plně nedosahují pravé profese (např. nízká autonomie v rozhodování, chybějící etický kodex, chybějící profesní organizace, feminizace aj.), ale lze se o status profese ucházet. Byl

proto akceptován koncept profesionalizace učitelství (Lukášová-Kantorková 2002), jako proces, v němž se za výrazného přispění učitelů stává učitelství skutečnou a plně respektovanou profesí. Pilířem profesionalizace je přípravné vzdělávání, v němž absolventi získají stěžejní bázi profesních znalostí a dovedností, které dále zdokonalují a prohlubují v průběhu praxe a dalším vzděláváním. Důraz je kladen na pedagogické, psychologické a didaktické znalosti. Lidé mimo učitelskou profesi těmito znalostmi a dovednostmi nedisponují. "4

"Permanentně probíhající debata o tom, zda učitelství je, a nebo není profesí se zdá být kontraproduktivní ve srovnání se skutečným výkonem učitelů a jejich závazkem vůči společnosti. Profese učitele, nebo učitelská profese to jsou slovní spojení, která se běžně užívají v odborných dílech, v politických dokumentech, ve školní realitě, v médiích i v laické komunikaci."5

Je nezbytné redefinování učitelské profese. Tato redefinice je založena na nových rolích učitele a struktuře profesních činností. Učitel původně bral svoji profesi jako poslání. Dnes je tomu již jinak. Došlo k posunu od poslání k odbornosti a zvýšila se náročnost na tuto profesi. Stát vytvořil zákonné podmínky profesní autonomie a zákonné podmínky pro dosažení odborné kvalifikace.

---

<sup>4</sup> WALTEROVÁ, E., et al. Školství - Věc (ne)veřejná. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010 str. 215. ISBN 978 - 80 - 246 - 1882 - 1.

<sup>5</sup> str. 17 tamtéž.



## 2.1. Normy

Učitel je řízen objektivními společenskými normami, které jsou zachyceny v mnoha dokumentech. Tyto normy stanoví obsah vzdělávací práce a jeho pracovní povinnosti.

V roce 1966 se v Paříži konala mimořádná mezivládní konference o postavení učitelů. Konference byla pod záštitou organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu. Zde byl přijat mezinárodní dokument Doporučení týkající se postavení učitelů, tzv. Charta učitelů. Signatářem je i Česká republika. V této chartě se hovoří, že učitelské povolání by mělo mít akademickou svobodu při plnění profesionálních povinností. Učitelé by měli spolu se školskými orgány mít hlavní úlohu při výběru učebnic a vyučovacích metod v rámci schválených učebních osnov. Učitelé a jejich organizace by se měli podílet na přípravě učebních osnov, učebnic, učebních pomůcek. Prováděné kontroly by neměly omezovat svobodu, iniciativu a zodpovědnost učitelů.

U nás upravuje postavení pedagogických pracovníků zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Norma stanoví, že k výkonu pedagogické činnosti je nutné splnit následující požadavky: odbornou kvalifikaci v oboru, mít způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, zdravotní způsobilost, prokazatelnou znalost českého jazyka.

Podle tohoto zákona pedagogičtí pracovníci vykonávají přímou pedagogickou činnost, další práce související s přímou pedagogickou činností, například příprava pedagogických pomůcek, hodnocení písemných, grafických a jiných prací žáků. Dále pedagogičtí pracovníci vykonávají práce, které vyplývají z organizace vzdělávání a výchovy ve školách a školských zařízeních, jako je dohled nad dětmi a nezletilými žáky ve škole a při akcích organizovaných školou, spolupracují s ostatními pedagogickými pracovníky a výchovným poradcem, spolupracují se školním metodikem prevence

a metodikem informačních a komunikačních technologií, spolupracují se zákonnými zástupci žáků, vykonávají odbornou péči o kabinety, knihovny a dalších zařízení sloužící k potřebám vzdělávání. Spadá sem i výkon prací spojených s funkcí třídního učitele, účast na poradách, studium a účast na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

Učitelství na rozdíl od jiných profesí nemá viditelné výsledky ihned. Mnohdy pedagog neví zda jsou jeho žáci v životě úspěšní, či nikoli. Dnešní doba si žádá flexibilního učitele, který se dokáže přizpůsobit změnám ve společnosti, vědách, politice i ekonomice.

### 3. OSOBNOST UČITELE

V souvislosti osobností učitele se vynořuje otázka co znamená "dobrý učitel". Ani zkušení odborníci se v odpovědi na tuto otázku neshodují. Odpověď je hledána již od antiky.

Windham (1988) ve své koncepci považuje za relevantní u učitelů tyto osobnostní charakteristiky: stupeň kvalifikace, rozsah výcviků, specializace, věk, profesní zkušenost, etnická příslušnost, verbální schopnost, postoje. Tento výčet je však diskutabilní.

"Nejambicióznější výzkum osobnosti učitele a jeho vztahu k učitelské účinnosti byl proveden Ryansem (1960) v USA. Ryans vytvořil Posuzovací stupnici vlastností učitele (Teacher Characteristic Rating Scale) a zjistil, že úspěšný učitel bývá vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený (z tohoto obrazu dokonalosti jde až strach). Nicméně důležitost těchto kvalit ztlačí s věkem vyučovaných dětí."<sup>6</sup>

J. Pelikán (1991) provedl analýzu osobnosti středoškolského učitele. Zabýval se závislostí mezi charakteristikami osobností učitelů a jejich pedagogickým působením. Formuloval následující závěry (zkráceno Průcha 2009) - úroveň pedagogické práce učitele závisí na: stupni a míře sociability učitele, typu vzdělání, oblibě ve sboru, interakcí se žáky a její úrovni, odbornosti, přiměřenosti klasifikace a míře tvořivosti.

Hypotéza o závislosti pedagogické práce na věku učitele, jeho pohlaví, délce pedagogické praxe, zdravotním stavu a stupni neurotičnosti se ale nepotvrdila. „Tyto výsledky jsou vskutku překvapující (i pro autora výzkumu):

---

<sup>6</sup> FONTANA, D. Psychologie ve školní praxi. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. str. 364. ISBN 80 - 7178 - 063 - 4.

Typologické zvláštnosti učitelovy osobnosti vcelku nemají významný vliv na úroveň pedagogické práce."<sup>7</sup>

Od pedagoga se očekává, že bude obdařen určitými vlastnostmi a dovednostmi, neboť svým působením ovlivňuje výchovu nové generace. Některé vlastnosti by měl mít mnohem výraznější než je tomu u nepedagogů.

Pro pedagoga jsou zejména důležité intelektuální předpoklady, motivace k pedagogické činnosti, organizační schopnosti, objektivita, flexibilita, sociální citlivost, komunikační dovednosti, asertivita, vyšší míra odolnosti proti stresu, autorita a smysl pro humor.

### **Intelektuální dovednosti**

"V úrovni schopností výchovně vzdělávací činnost ve škole se vyžaduje nadprůměrné intelektové schopnosti už proto, že v přípravě na ni je třeba zvládnout vysokoškolské studium. Nadprůměrně rozvinuté je třeba mít schopnosti a dovednosti, které jsou někdy označovány jako sociální inteligence, jindy pedagogické mistrovství, či takt. K nim je třeba počítat především schopnost správně a včas zaznamenat změny u jednotlivců i školní třídy, znalost sebe, svých potřeb a potřeb druhých a návyk tyto změny sledovat, reagovat na ně a měnit na jejich základě své chování: k nim se také řadí tzv. reflexivní vlastnosti osobnosti projevující se milým, laskavým, přátelským a podporujícím chování, ve kterém je učitel citlivý k potřebám svých žáků, napomáhá nastolovat kooperativní vztahy a uvolněnou atmosféru a vytvářet vztah odpovědného partnerství."<sup>8</sup>

V případě výrazně nadprůměrných rozumových schopností může naopak dojít k tomu, že myšlenkové operace geniálního člověka jsou pro

---

<sup>7</sup> PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. 4. vyd. Praha: Portál, 2009. str.193. ISBN 978 - 80 - 7367 - 503 - 5.

<sup>8</sup> GILLERNOVÁ, I., et al. Sociální dovednosti učitele. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. str. 27. ISBN 17 - 042 - 90.

ostatní nesrozumitelné a lidem na nižší úrovni poznatku, či intelektu nepřeložitelné, proto v tomto ohledu nemusí být tito lidé vhodnými pedagogy.

### **Motivace pedagogické činnosti**

Motivace určuje míru zvládnutí pracovních úkolů podle souladu osobních potřeb. Učitele podle zahraničních studií motivuje k lepší práci pět faktorů:

- postup
- pravomoc
- prestiž – viz kapitola 9.
- požitky
- plat – viz kapitola 11.

Jestliže je učitel ve své profesi spokojen, je to motivací pro jeho další rozvoj a sebevzdělávání. Pokud tomu tak není, dochází k negativizmu a v nejzazším případě až k odchodu z této profese.

### **Organizační schopnosti**

Mezi činnosti učitele patří organizační činnost, v jejímž rámci dochází k udělování pokynů a stanovování pravidel žákům, plánovací činnost, řízení vyučování, pořádání akcí a exkurzí. Další činností je příprava učebny, vedení sbírek a kabinetu. Samozřejmě učitel vykonává činnosti běžné administrativní povahy, jako je sdělování informací, opravy písemných prací a testů, vedení pedagogické dokumentace, korespondence a spolupráce s rodiči.

Učitel může převzít i jiné funkce, které přímo s výukou nemusí souviset. Příkladem mohou být dozory, zájmové kroužky, zhotovování pomůcek, členství v komisích atd.

Nejvíce učitelů se v rámci své činnosti soustředí na chování a kázeň svých žáků, což bylo ukázáno v rámci záměru Rozvoje národní vzdělanosti a profesionalizace učitelů v evropském kontextu (UK PedF Praha 1999 až 2004).

Další činností, kterou se nejvíce zabývají, je zkoušení a s tím spojené hodnocení. Do nejméně významných činností učitelé zařadili seberozvoj.

Pedagog by měl mít smysl pro přesnost, dobře zvládat veškerou administrativní agendu. V poslední době je nezbytné mít i znalosti počítačové techniky, bez níž by se dnešní společnost neobešla.

### **Objektivita**

Učitel by měl všem žákům měřit stejně, což je velmi obtížné, protože je jenom člověk, a proto vždycky bude mít některé žáky ve větší oblibě. Měl by se také vyhnout tzv. zaškatulkování.

Po průzkumu (V. Pařízek 1988) bylo zjištěno, že "shodně byl vysoce ceněn učitel, který při hodnocení žáků byl objektivní, neměl protěžované oblíbence a žáci neměli pocit křivdy a byl spravedlivý ke všem bez rozdílu, ke slabším i dobrým žákům. Ve vážnosti byl učitel, který zavedl hierarchii požadavků, hodnocení jejich zvládnutí a podle nich hodnotil každého z nás."<sup>9</sup>

### **Flexibilita**

Pedagog, který touto osobní charakteristikou nedisponuje, může být velmi zaskočen novými náměty svých žáků a tím uveden do rozpaků. Žáci okamžitě tuto situaci rozpoznají a využijí. V rámci flexibility je zahrnuto i sebezdokonalování a seberozvoj v oboru.

---

<sup>9</sup> PAŘÍZEK, V. Učitel a jeho povolání. Praha: SPN, 1988, str. 109. ISBN 14 - 563 - 88.

## **Sociální citlivost**

Sociální citlivost znamená schopnost empatie, tedy vcítění se do druhého. Pedagog by měl intuitivně rozeznat jak v dané situaci reagovat.

## **Komunikační dovednosti**

Učitel musí ovládat techniku mluveného projevu, srozumitelnost mluveného slova, spisovnou výslovnost, frázování, větný přízvuk, intonaci, přesnou a pečlivou artikulaci. Současně užívá i mimoslovní komunikaci, ovládá výraz obličeje, gest a držení těla.

Pedagog musí dobře zvládat jak dialog s jednotlivci, tak rétoriku, aby mohl srozumitelně a jasně vysvětlit učební látku.

Jestliže pedagog opravuje žákovu mluvu, musí si být jist, že žák bude schopen jeho zásahy pochopit ke svému prospěchu. Na dotazy má odpovídat přesnými a výstižnými odpověďmi, které obsahují o něco více informací, než je nezbytně nutné. U žáků je důležité zjistit zpětnou vazbu, zda téma pochopili.

Jazyk, který učitel při vyučování užívá, by měl být posluchačům natolik známý, aby mu dokázali porozumět. Učitelé často dostatečně nepřizpůsobí jazyk svým žákům a to ani tehdy, když jim děti nerozumí. Například je-li zapotřebí vysvětlit určitý význam slova, který třída nezná, učitel tak činí s použitím stejně složitých obrátů. Stejně častou chybou učitelů je předpokládat, že když žák určité slovo zná, musí pro něj nutně znamenat přesně totéž jako pro učitele, zejména se to týká abstraktních výrazů.

Není dobré zbytečně přerušovat žáka dříve než dokončí svou řeč. Také velkou chybou je hrubé komentování písemných prací dětí, užívání ponižujících oslovení a výrazů. Nedílnou součástí jeho osobnosti je i styl oblékání.

## **Asertivita**

Asertivita je přiměřená míra sebeprosazování a pomáhá pedagogovi se vyrovnat s jedinci, kteří jsou v určitém slova smyslu agresivní.

## **Tvořivost**

Tvořivost je výrazný prvek, který dovoluje neustále svoji činnost inovovat, hledat nové metody a přístupy. Zabraňuje, aby se stala práce pro pedagoga rutinní.

## **Vyšší míra odolnosti proti stresu** – viz kapitola 7.

Od učitele se vyžaduje poměrně značná odolnost vůči zátěži. Učitelství je velmi nervově náročné a je třeba, aby učitel stále zvyšoval, nebo alespoň udržoval svoji psychickou a fyzickou zdatnost, která by mu umožňovala adekvátně reagovat na dané situace.

## **Autorita**

Pod pojmem autorita chápeme pravomoc. Autorita je legitimní moc uplatňovaná v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas.<sup>10</sup> Autorita je nezbytná ve všech vztazích, ve kterých má jedna strana výraznější mocenské postavení.

"Vyučování se ve všech uvedených klíčových bodech realizuje ve vztahu učitele a žáků, tento vztah vyžaduje pojem autority. Autorita se vyžaduje od učitele jako základní nezbytný předpoklad úspěchu jeho práce se žáky. Učitel, který nemá autoritu, ničemu nenaučí."<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> PRŮCHA, J., et al. Pedagogický slovník. 4. vyd. Praha : Portál, 2003, str. 23. ISBN 80-7178-772-8.

<sup>11</sup> PAŘÍZEK, V. Učitel a jeho povolání. Praha: SPN, 1988, str. 103. ISBN 14 - 563 - 88.



Autorita je při výchově velice nutná. Můžeme rozlišit autoritu formální a neformální. Autorita formální znamená, že učitel má jistou pravomoc, která je nezbytná při vedení výuky. Autoritu neformální získává učitel sám, není závislá na jeho úředním postavení a usiluje o ni svými znalostmi, oblibou a svoji osobností. Oba druhy autority jsou vzájemné souvislosti a jsou předpokladem úspěšného učitele.

Jiné třídění může být na autoritu osobní, tedy přirozenou, dále autoritu funkcionální, nebo autoritu poziční.

Podle Maxe Webra můžeme rozlišovat ještě další typy autority: charismatickou, tradiční, byrokratickou a profesní autoritu. Charismatickou autoritu má učitel, kterého žáci mají rádi a nebo naopak, kterého se obávají. Tradiční autoritu získává učitel na podkladě vážnosti svého povolání. Každý učitel jmenovaný do své funkce pedagoga získává autoritu byrokratickou, která je vymezena normou. Profesní autorita je spjata s rolí profesionála a předpokládá od svého nositele řešení neočekávaných situací.

"Autorita učitele není jednou pro vždy dána, ale neustále se obnovuje nejen s novými žáky, ale i s věkem učitele, je proměnlivá."<sup>12</sup>

Učitel, který se snaží vystupovat jako naprosto rovný s žáky, ve většině tříd dlouho nevydrží. Mýlí se, pokud si myslí, že toto rovnocenné vystupování má vliv na jeho oblíbenost. Podle průzkumů (V. Pařízek 1988) žáci preferují v rámci oblíbenosti jiné priority u učitele, jako je dokonalá znalost předmětu, hluboké teoretické vědomosti, připravenost na vyučování, získání a zaujmutí žáků pro svůj předmět, potřebná autorita, objektivita a spravedlivý přístup.

### **Smysl pro humor**

Díky smyslu pro humor získává pedagog nadhled, který mu umožňuje, aby si věci nebral osobně a v určitých situacích nereagoval neadekvátně

---

<sup>12</sup> PAŘÍZEK, V. Učitel a jeho povolání. Praha: SPN, 1988, str. 111. ISBN 14 - 563 - 88.

a nebyl uražen. Pokud učitel dá najevo, že je vyveden z míry, jen tím věci zhoršuje a žáci se pak do něj úmyslně strefují.

Podle průzkumu veřejnosti (E. Walterová 2010) ideální učitel by měl být především odborníkem ve svém oboru a pro své žáky vzorem. Česká veřejnost nepřikládá až takovou váhu komunikaci mezi rodiči žáků s učitelem.

Reálný profil učitele podle průzkumu koresponduje v otázce odbornosti s ideálním profilem. Veřejnost vnímá české učitele jako odborníky, kteří jsou dostatečně vybaveni didaktickými a profesními dovednostmi. Největší pochyby u rodičů panují v otázce, zda je možné navázat dobrou komunikaci mezi rodiči a učiteli.

"Navíc k různým stránkám osobnosti učitele, které byly dosud probírány jsou určité doklady pro to, že úspěšní učitelé bývají něčím, co lze označit jako žádoucí profesionální postoje. To znamená, že mají kladné postoje k odpovědnosti a k náročné práci, že pojmají svoji roli jako něco, co přesahuje pouhé vyučování dětí školnímu předmětu a co překračuje časový úsek jejich povinného pobytu ve škole. Znamená to také, že mají kladný postoj k předmětům své aprobace i k místu učitele ve společnosti."<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> FONTANA, D. Psychologie ve školní praxi. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, str. 366. ISBN 80 - 7178 - 063 - 4.

## 4. TYPOLOGIE UČITELŮ

Typologie učitelů jsou konstruovány podle různých hledisek. Jejich účelem je porozumění individuálním rozdílům mezi učiteli a následně zobecnění shodných vlastností. O vytvoření typologie pedagoga se pokoušela celá řada teoretiků v pedagogice i v psychologii. V této části je uveden jen stručný přehled některých typologií.

Jedna z nejtradičnějších učitelských typologií pochází od psychologa Ch. Caselmanna, který se zabýval vztahem učitele a žáků mezi sebou. Rozlišuje typy učitelů na logotrop a paidotrop.

Logotrop je zaměřen na určitý obor vědy, kterému vyučuje, je vynikajícím odborníkem a jeho předmět je pro něj koníčkem. Výuku poznatků upřednostňuje před zájmem o samotné žáky. Nejvíce si rozumí s těmi, kteří mají o jeho obor zájem.

Paidotrop je učitel zaměřený na žáky. Snaží se s nimi komunikovat, pomáhat jim, pochopit je a vytvářet s nimi dobré vztahy. Na druhou stranu toho ale žáci mohou začít zneužívat, neboť k nim bývá většinou shovívavý.

Ch. Caselmann tyto základní typy ještě dále diferencuje na filozoficky orientovaný logotrop, odborně vědecky zaměřený logotrop, individuálně psychologicky zaměřený paidotrop a všeobecně psychologicky zaměřený paidotrop.

Filozoficky orientovaný logotrop se orientuje na světový názor a jeho cílem je tento názor vštípit žákům. Tento typ učitele bývá subjektivistický a názory žáků příliš nerespektuje. Pokud jsou žáci stejně založeni jako on, může je silně ovlivnit hloubkou svého působení.

Na vědecký obor se orientuje odborně vědecky zaměřený logotrop. Tento typ učitele se vyznačuje velkou hloubkou znalostí. Snaží se žáky pro svůj předmět nadchnout a předat jim velké množství informací, mnohdy ale přehlíží individuální zvláštnosti žáků.

Individuálně psychologicky zaměřený paidotrop usiluje o pochopení žákovy osobnosti a snaží se jeho osobnost utvářet. Je vnímavý k žákům, plný pochopení a důvěry. Podstatu svého působení vidí ve výchově, má smysl i pro práci s problémovými jedinci.

Všeobecně psychologicky zaměřený paidotrop se orientuje na řešení problémů mládeže obecně. Cílem jeho zájmu je vzbudit pozitivní přístup k méně zajímavému učivu u všech žáků, dále procvičovat u nich paměť a utvářet pojmy.

Další členění pedagogů může být například na typ autoritativní a demokratický. Autoritativní typ pokládá výchovu za prostředek stabilizace své moci. Pouze on má výhradní právo na určování učebních aktivit. Neoceňuje iniciativu a předpokládá bezvýhradnou poslušnost. Většinou mu chybí smysl pro humor a bohužel někdy i smysl pro spravedlnost.

Demokratický typ preferuje přátelství, ponechává žákům více volnosti, nevyžaduje podřízenost a závislost na své sobě, preferuje samostatnost. Vidí se v roli poradce. Vítá diskuzi a kritiku.

"Typologie mají pouze funkci schémat, a proto jsou použitelné jen s určitou mírou rezervovanosti a kritičnosti, neslouží k zařazování učitelů. Tradiční typologie učitelů, jako je například Lewinova, nebo Caselmannova, lze považovat za překonané a je třeba vytvářet nová schémata s přihlédnutím k měnícímu se kontextu a k novým charakteristikám učitelské profese."<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> VAŠUTOVÁ, J. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004, str. 84. ISBN 80 - 7315 - 082 - 4.

Jednou z nejčastěji uváděných typologií osobnosti učitelů vytvořil V. O. Döring, rozlišuje: typ náboženský, estetický, sociální, teoretický, ekonomický a politický.

Typ náboženský se vyznačuje nepřístupností k vědě. Každý svůj čin a postup posuzuje z hlediska vyššího smyslu života. Kritériem jeho postupů je božství. Je vážný, uzavřený, bez smyslu pro humor, ale spolehlivý. Žákům se zdá odměřený.

V estetickém typu převažuje citová a fantazijní stránka, která převažuje nad racionálním myšlením. Má schopnost vžívat se do osobnosti žáka. Vidí vyšší hodnotu v kráse, harmonii a symetrii.

K rysům sociálního typu patří vysoká trpělivost. Věnuje se všem žákům, čímž neomezuje své sympatie pouze na jednotlivce. Je tolerantní, trpělivý, přátelský. Žáci ho většinou mají ve velké oblibě. Jeho cílem je výchova platného člena společnosti.

Teoretický typ má větší zájem o vědu, o svůj obor, o vyučovací předmět, než o osobnost žáka. Z pravidla ani nepovažuje za cíl blíže své žáky poznat a porozumět jim. Většinou pracuje vědecky a podílí se na výzkumné činnosti.

Smyslem ekonomického typu pedagoga je s co nejmenší námahou dosáhnout maximálních výsledků. Snaží se žáky vést k samostatné práci, aby si dostatečně osvojili praktické dovednosti, souvisí to s jeho praktičností.

Pedagog, který se snaží vždy a všude prosadit svoji vlastní osobnost a to třeba i agresí, patří mezi typ politický. Dobře se cítí v situaci nadvlády, rád kárá a trestá. Většinou se ho žáci bojí, ale to mu nevádí, protože chce mít převahu nad situací.

Mezi jednu z novodobých typologií patří na základě empirického výzkumu Beňova typologie. Beňo rozlišuje učitele na plačky, ignoranty, fanatiky, tandemisty, aristokraty, podnikatele a zběhy.

Učitele, kteří nařikají nad stavem školství a nad vlastním postavením, patří do kategorie plačky. Nevěří si, panicky se bojí nadřízených, nejistě formulují své názory a nejraději se schovávají za cizí.

Učitele, kterým je vše jedno a nebo se alespoň tak tváří, zahrnul Beňo do kategorie ignoranti. Toto ignorantství často pouze předstírají a jejich skutečná pozice je jiná. Jejich krédem je přežít.

Fanatici jsou zamilovaní do dětí, do svého oboru a pedagogické práce. Jsou sice znepokojeni stavem školství, ale na druhou stranu jim vadí i neustálé kritizování této situace. V hodnocení procesu vyučování bývají odtrženi od reality. Velmi pevně věří v lepší budoucnost školství.

Tandemisti se vždy přidávají tím směrem, který je pro ně výhodný. Často žijí na úkor ostatních pedagogů, jsou bezzásadoví, nemají vlastní názor, vůči žákům jsou bezohlední, někdy až krutí. Na existující stav nadávají až poté, pokud jim nic nehrozí.

Autonomní, silní, důstojní, dobře připravení, přemýšliví, cílevědomí jsou aristokrati. Vyznačují se přirozenou autoritou, žáci je obdivují a následují. Neustále se sebezdokonalují a výborně vyučují. Ve společnosti požívají vážnosti, vlastní názory dokáží obhájit. Jsou respektováni i u jiných kolegů, ale bohužel jsou často také předmětem jejich závidi.

Podnikatelé - škola je pro ně institucí, která za ně platí pojistné a vyplácí jim kapesné. Hlavním smyslem jejich práce je podnikání, ať už legální, či nelegální. Někteří učitelé kladou školu až na druhé místo, neboť se často angažují v politickém životě.

Poslední kategorií jsou zběhové, tedy bývalí učitelé, kteří s nostalgií vzpomínají na staré časy.

Podle vztahu ke školské reformě se objevilo třídění učitelů na tradicionalisty, chameleóny a entuziasty (Vašutová 2004).

Učitel tradicionalista lpí na tradicích, tradičním pojetí vyučování, nerad se vzdává jeho osvědčených výchovně-vzdělávacích postupů, má negativní postoj k reformě.

Učitel chameleón přijímá školskou reformu kladně, uvědomuje si potřeby změn, ale vnitřně je k reformním návrhům zdrženlivý. Učitelé entuziasté reformu vítají, ale často mají nerealistické představy.

Lze také typologii učitele rozdělit podle věku žáků. Tomu odpovídá rozlišování na učitele předškolního (preprimárního vzdělávání). Zpravidla zahrnuje žáky od tří do šesti let, primární vzdělávání (6 až 11 let), sekundární vzdělávání (11 až 15 let) a vyšší sekundární vzdělávání (15 až 18 let).

## 5. VÝVOJOVÉ ETAPY FORMOVÁNÍ UČITELOVY OSOBNOSTI

Podle V. Špendla (1974) můžeme rozlišit několik vývojových etap formování učitelovy osobnosti. První fáze je fází orientační. Tento proces probíhá již v dětství, kdy si každé dítě hraje na učitele. Se sklony k učitelskému povolání se setkáváme častěji u dívek, než u chlapců. Někteří učitelé si toto povolání volí náhodou v době, kdy je nutné se rozhodnout jaké další vzdělání budou absolvovat po střední škole, někteří se ke studiu učitelství dostanou úplnou náhodou. Druhá fáze představuje vzdělávání na pedagogických školách. Po absolvování vzdělávání nastupuje fáze adaptační, kdy se z učitele adepta stává učitel začátečník. Po adaptaci přichází fáze integrační, ve které se osobnost učitele vyhraňuje. Vývoj je zakončen fází stabilizace a vyrovnaného pedagogického výkonu.

Jiným tříděním je podle Průchy (2009) na fáze:

- volba učitelské profese
- profesní start
- profesní adaptace
- profesní vzestup
- profesní stabilizace
- profesní vyhasínání – viz kapitola 8.

Velké množství studentů si podává přihlášku na pedagogickou fakultu pouze pro případ, že nebudou přijati na jinou školu, kterou preferují. Mnoho z nich se rozhoduje na poslední chvíli, aniž by se v budoucnu učitelstvím chtěli zabývat.

Pro označení nastupujících absolventů pedagogických fakult se používá termín začínající učitel, začíná fáze procesní adaptace. Začínající učitel je



učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na počátku své profesní dráhy.<sup>15</sup>

Někteří absolventi mají strach, že tuto práci ihned nezvládnou, jiní jsou si jisti, že jsou již zcela hotovými učiteli. Podle Vašutové (2002) se studenti nejvíce obávají, že nebudou umět navázat kontakt se žáky, nestihnou probrat látku v hodině, neporadí si v nestandardních školních situacích, nebudou mít respekt u žáků a jejich rodičů atd.

V mnoha povoláních je nový zaměstnanec postupně zapojován do výkonu své profese. K problémům začínajícího učitele u nás patří, že ihned vykonává veškeré pracovní povinnosti v plné šíři a musí zvládat ihned veškeré stránky učitelské profese. Začínajícímu učiteli by měl být také ustanoven tzv. uvádějící učitel, který by začátečníkovi poskytl odbornou pomoc. Mnohdy se tak ale neděje. Úkolem uvádějícího učitele je seznámit absolventa s provozem školy, podat mu informace o materiálním zajištění výuky, jako jsou kabinet, knihovna, odborné učebny, seznámit ho se zvláštnostmi školy. Mohl by mu předat zásady pro sestavování rozvrhu a podat mu informace organizačního charakteru. Pokud je začínající učitel pověřen prací třídního učitele, uvádějící učitel by jej měl seznámit s nezbytnými povinnostmi a činnostmi na dané škole, poskytnout mu pomoc v oblasti rozvíjení vztahu s rodiči. K překvapení začínajících učitelů mohou od samého počátku plnit funkci i třídního učitele.

Z. Kalous a F. Horák (1996) uvádějí, že 35% začínajících učitelů neměla svého uvádějícího učitele a 74% učitelů od samého počátku své profese byla pověřována nejnáročnějšími povinnostmi, především funkcí třídního učitele.

Po fázi adaptace následuje profesní vzestup a fáze profesní stabilizace. V tomto období se učitel označuje jako expert, nebo-li zkušený učitel.

---

<sup>15</sup> PRŮCHA, J., et al. Pedagogický slovník. 4. vyd. Praha : Portál, 2003, str. 306. ISBN 80-7178-772-8.

"Je velmi zvláštní, že v pedagogické vědě existuje jen málo spolehlivých poznatků o tom, jakými charakteristikami se reálně vyznačuje profesionál ve fázi zkušený učitel. Samozřejmě nemáme zde na mysli postuláty o tom, jaký by měl učitel ideálně být - takových postulátů, jak na úrovni pedagogické teorie, tak na úrovni legislativně stanovených požadavků, je ovšem mnoho. Souhrnně se tyto postuláty vážou k teorii profesní kompetence učitele."<sup>16</sup> viz kapitola 5.1.

## **5. 1. Profesní kompetence učitele**

Termín kompetence vznikl v sociálně-psychologickém kontextu a souvisí se schopností jedince se vyrovnat s nároky sociokulturního prostředí. Kompetenci můžeme chápat jako míru připravenosti legitimně reprezentovat kulturně-společenskou roli.

Kompetence učitele je soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.<sup>17</sup>

Souhrn vlastností kompetentního učitele je složité popsat, a proto bylo nutné postupně vymezit mnoho kritérií.

"Kompetenci lze snadno zaměnit nebo i nahradit dalšími termíny, jako je schopnost, dovednost, kvalifikace, způsobilost, oprávnění, výkonnost, zdatnost, efektivnost atd., které do jisté míry vystihují výbavu a připravenost učitele pro profesi, na druhé straně však vnášejí nepřesnosti až terminologickou zmatečnost do problematiky být profesionálním učitelem, k níž se konstrukt kompetence váže."<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. 4. vyd. Praha: Portál, 2009, str. 217. ISBN 978 - 80 - 7367 - 503 - 5.

<sup>17</sup> PRŮCHA, J., et al. Pedagogický slovník. 4. vyd. Praha : Portál, 2003, str. 103. ISBN 80-7178-772-8.

<sup>18</sup> VAŠUTOVÁ, J. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004, str. 91. ISBN 80 - 7315 - 082 - 4.

Mezi výčet kompetencí učitele patří: kompetence předmětová (oborová), psychodidaktická, komunikativní, organizační a řídicí, pedagogická, diagnostická a intervenční, profesně a sociálně kultivující.

Mezi profesní kompetence učitele patří kompetence předmětová (oborová), což znamená, že učitel si osvojil znalosti aprobačního předmětu v dostatečném rozsahu a je schopen tyto poznatky příslušných vědních oborů aplikovat do obsahu vyučovacích předmětů. Dovede vyhledávat a zpracovávat informace v rámci aprobačního předmětu a také disponuje uživatelskými schopnostmi informačních a komunikačních technologií. Tyto poznatky získal v rámci výuky aprobačních předmětů a jejich metodologii, obecné didaktice, didaktice oborové a v pedagogické psychologii.

V rámci kompetence psychodidaktické se učitel naučil ovládat strategii vyučování, jak v teoretické, tak v praktické rovině. Je schopen přizpůsobit výuku daného předmětu individuálním potřebám žáků a požadavkům dané školy. Má znalosti o teorii hodnocení a dovede tyto znalosti využít k individuálnímu hodnocení žáků. Vytváří příznivé podmínky pro učení, motivuje poznávání a vytváří dobré sociální, emocionální a pracovní klima. Tyto poznatky získal studiem obecné a oborové didaktiky, vývojové a komunikativní psychologie.

Při kompetenci komunikativní ovládá prostředky pedagogické komunikace, kterou efektivně uplatňuje ve třídě a ve spolupráci s rodiči.

Jestliže pedagog získal základní znalosti o zákonech a dalších normách, které se vztahují k výkonu profese, naučil se orientovat ve vzdělávací politice, plánovat a projektovat svou činnost, zvládnul tím kompetenci organizační a řídicí. V této kompetenci je nutné zvládnout základní administrativní úkony spojené s agendou žáků a jejich výsledků, vést záznamy a výkaznictví. Je schopen organizovat i mimovýukové aktivity v rámci třídy a školy.

---

Kompetence pedagogická zahrnuje znalosti v procesu výchovy, jak v rovině teoretické, tak praktické. Učitel získal orientaci ve výchově a vzdělávání, je schopen podporovat rozvoj kvalit žáků v zájmové oblasti, je seznámen s právy dítěte, která respektuje.

Základem kompetence diagnostické a intervenční je užití pedagogické diagnostiky ve vyučování. Na základě těchto znalostí učitel dovede diagnostikovat individuální předpoklady žáků a sociální vztahy ve třídě. Ovládá přizpůsobení výuky, výběr učiva a metody pro žáky se specifickými poruchami učení nebo naopak pro nadané žáky. Je schopen identifikovat šikanu, týrání a jejich prevenci.

Kompetence profesně a sociálně kultivující je také naprosto nezbytná. Učitel vystupuje jako reprezentant své profese, dovede si obhájit pedagogické postupy, je schopen sebereflexe a z ní vyvodit přístupy a metody nových postupů vlastního výkonu. Modifikuje své chování a reaguje ve své práci na změny vzdělávacích podmínek.

Kompetence je velmi nejednoznačný termín a různí autoři ho definují s použitím různých přístupů.

Jiným přístupem je model kompetence podle CH. Kyriacou, který popsal sedm klíčových dovedností učitele. Tyto dovednosti vycházejí z toho, co dnešní učitel opravdu dělá. Ch. Kyriacou popisuje kompetence zkušeného učitele jako plánování a příprava, realizace vyučovací jednotky, řízení vyučovací jednotky, klima třídy, kázeň, hodnocení prospěchu žáků a reflexe vlastní práce a evaluace.

Termín kompetence učitele, jak již bylo řečeno, není přesně definován a předpokládám, že se i v budoucnu bude pedagogická věda a výzkumy týkající se osobnosti učitele touto problematikou zabývat. S největší

pravděpodobností nikdy nebude striktně stanoven přesný výčet znaků, které patří do kompetence učitele a které naprosto jasně vymezují učitele experta.

"Souhrmně lze říci, že řada českých a zahraničních výzkumníků definuje učitele začátečníky, jako takové, kteří profesi vykonávají v období jedna až tři let."<sup>19</sup>

Periodizaci profesního vývoje učitelů nepanuje jednoznačná shoda. "Avšak většinou se období stabilizace, resp. začátku nabývání vlastností experta, klade do úseku následujícího po pěti letech učitelovy práce."<sup>20</sup>

## 5. 2. Stárnutí učitelského sboru

U této kapitoly bych se ráda ještě zmínila v rámci mladých učitelů o postupném snižování jejich počtu v pedagogických sborech.

Stárnutí pedagogického sboru je viditelné. Mladí lidé neradi vstupují do této profese, ačkoliv dostudovali, neboť nejsou spokojeni s nástupními platy a školství jim nenabízí žádné jiné výhody, které by je i přesto lákaly. Je postupná tendence snižování atraktivity této profese u mladých lidí.

Mladých učitelů za posledních let ubývá, v případě učitelek roste zastoupení 46 až 55letých žen. Učitelé muži jsou ve srovnání s učitelkami poměrně starší, 56letých a starších je mezi muži téměř 27%. Mezi učitelkami pouze 14%.

Stárnutí se promítá i mezi zástupce ředitelů škol. Mezi zástupkyněmi je už více než 50% ve věku 46 až 55 let. Mezi zástupci - muži ve věku 46 až 55 let je okolo 35%. Z tohoto vyplývá, že daleko větší zastoupení mezi

---

<sup>19</sup> PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. 4. vyd. Praha: Portál, 2009, str. 217. ISBN 978 - 80 - 7367 - 503 - 5.

<sup>20</sup> str. 217 tamtéž.

zástupci - muži, mají 56letí a starší. Ve věku 56 až 65 let je okolo 30% zástupců mužů.

V případě ředitelů škol jsou mezi muži i ženami 2 až 3% 35letých a mladších. Necelou pětinu tvoří ředitelé ve věku 36 až 45 let.

Jediným možným předpokladem, aby došlo k postupné obměně učitelských sborů a nástupu nových mladých učitelů, je ztraktivnější učitelského povolání, tedy navýšení platů a nabídka zaměstnaneckých výhod.

## 6. SEBEREFLEXE

Sebereflexe je obecně zamýšlení se jedince nad sebou samým, nad svou osobností, ohlédnutí se zpět nad svými činy, myšlenkami, postoji, city, rekapitulování určitého úseku vlastního života či vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro daného člověka významné.<sup>21</sup>

"Pod pojmem sebereflexe učitele (pod zorným úhlem autodiagnostiky) rozumíme řízenou, hodnotící reflexi v procesu komunikace, výuky a hodnocení žáků, která probíhá na základě interpretace záznamů o vlastní vyučovací činnosti (video, audio, písemná dokumentace) a autodiagnostických údajů, a to s cílem zvýšit vlastní profesní kompetence."<sup>22</sup>

Každý učitel by se měl zaměřit nad jednotlivými stránkami jeho činnosti, nad uplatňovanými metodami a formami, nad průběhem pedagogické komunikace, nad reakcemi žáků a svým vztahem ke třídě. V této otázce se dnes používá sebereflexe.

Autodiagnostika je relativně novým přístupem, ačkoliv její počátky jsou od roku 1988. Tato metoda je vhodná nejen pro mladé začínající učitele, ale také pro zkušené pedagogy.

Autodiagnostika přináší zpětnou vazbu o tom, zda chování v daných situacích je adekvátní, zda učitel dobře učí. Díky ní má možnost učitel poznat specifika vlastního pedagogického působení. Autodiagnostika ukazuje slabá místa učitelovy práce a možnost s nimi pracovat.

---

<sup>21</sup> PRŮCHA, J., et al. Pedagogický slovník. 4. vyd. Praha : Portál, 2003, str. 209. ISBN 80-7178-772-8.

<sup>22</sup> HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. Jaký jsem učitel. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, str. 14. ISBN 78 - 80 - 7367 - 755 - 8.

Učitel se sebereflexi teprve musí naučit. Při sebereflexi si učitel odpovídá na otázky, které klade sám sobě. Podle V. Švece jsou tyto otázky: popisné, hodnotící, kauzální a rozhodovací.

V popisných otázkách se učitel zabývá svými postoji, metodami, klade si otázky o učivu a žácích. V hodnotících pak uvažuje o postojích zda danou věc dělá dobře, či špatně. Kauzální otázky odhalují příčiny způsobu jednání, například proč jsem tak rozhodl. Rozhodovací otázky vedou ke změně daných postupů.

Výborným prostředkem sebereflexe je, pokud si učitel vede deník, do nějž zachycuje svoje úvahy. Někdy mohou být závěry sebereflexe pro učitele také velmi zajímavé až možná částečně nepříjemné.

"Vklady do žáka se učiteli vracejí. Těší se úctě a má pocit vlastní úspěšnosti. Učitelovy vklady do žáka znamenají nejen změny žákova vědomí, ale i změny žákovy vůle. Vklady do žáků tak představují nadčasovou dimenzi skutečných osobností učitelů. Takových, na které se nezapomíná, kteří jsou v nás a dlouho poté, co jsme opustili školní lavice, nám pomáhají řešit složité situace."<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> BLÁHA, K., ŠEBEK, M. Já - tvůj žák, ty - můj učitel. 1. vyd. Praha: SPN, 1988, str. 85. ISBN 14 - 549 - 88.



## 7. UČITEL A STRES

"Slovo stres pochází z anglického stress, které vzniklo z latinského slovesa stringere, což znamená utahovat, stahovat, zadržovat smyčku kolem krku odsouzence. Můžeme tím ale také rozumět být vystaven nejrůznějším tlakům, a proto být v tísní."<sup>24</sup>

Stres bývá vymezován jako eustres nebo distres. Eustres vyjadřuje situaci, v níž ne zcela obvyklé, či náročnější nadstandardní podněty působí jako výzva, člověk pak jedná aktivně a vznikající problémy a náročné úkoly efektivně řeší. Někteří lidé dokonce rádi pracují pod tlakem. Je to pro ně pobídka k vyšším výkonům a příliv adrenalinu.

Distres je míra stresu, která již škodlivě působí. V situacích distresu lidé již nebývají působící stresory schopni zvládnout.

Zvláštní psychofyziologická zátěž učitelského povolání je prokázána lékařskými metodami a je považována za nemoc z povolání. Stav vyčerpání u učitelů byly známy již na počátku 20. století.

Velikost zátěže lze interpretovat objektivně nebo subjektivně. Z objektivního hlediska je to míra zátěže, ze subjektivního pak, jak daný jedinec zátěž vnímá a prožívá.

Stres je druh psychofyzické reakce na vnitřní a vnější podmínky. Příčiny stresu lze rozdělit na individuální a obecné. Individuální příčiny jsou např. perfekcionalismus, nereálná očekávání. Mezi fyzické příčiny patří nedostatek odolnosti vůči zátěži a nezdravý způsob života. Mezi vnější podmínky řadíme např. vysokou hladinu hluku, napjaté školní klima nebo nevyhovující složení učitelského sboru.

---

<sup>24</sup> BÁRTOVÁ, Z. Jak zvládnout stres. 1. vyd. Computer Media, 2011, str. 10. IBSN 978 - 80 - 7402 - 110 - 7.

Psychická zátěž má velký vliv na pozornost a koncentraci učitele. Při psychické zátěži dochází ke snížení motivace, začínají se projevovat deprese a při výkonu může být vidět celková podrážděnost. To vše má vliv na fyzický zdravotní stav. Vlivem stresu může dojít k rozvoji dalších onemocnění jako jsou kardiovaskulární onemocnění nebo rakovina. Je potvrzeno, že stres je tak závažný, že je vážným důvodem úmrtí. Člověk, který jej pociťuje, je strnulý, křečovitý, vidí svět kolem sebe v horším světle. Při dlouhodobé stresovanosti podle L. Míčka a V. Zeman (1992) hrozí učitelům a hlavně učitelkám pocit osamocení. Učitel, který je stresován se zabývá pouze svoji situací, přestává vidět žáka a může se u něj rozvinout i negativní postoj k jednotlivci. Také v této situaci podává mnohem horší pracovní výkony. Moderní výzkum ukázal, že dalším důvodem stresu je i malá míra volnosti při rozhodování.

Tyto zdravotní potíže mají často velmi angažovaní lidé. Příčiny mohou být různé. Mohou být dány charakterem osobnosti učitele, stoupajícím věkovým průměrem učitelů nebo negativním odrazem učitelského povolání ve společnosti.

Zátěž učitelů se neustále zvyšuje vlivem větší odborné náročnosti a současně činností, která jsou rozmanitější. Stres má původ nejen ve škole a pracovním prostředí, ale také v rodině.

Mezi zdroje stresu u učitelů nejčastěji patří mnoho povinností, málo času, mnoho žáků ve třídě, nezájem žáků o učení, špatné interpersonální vztahy.

Základem je si uvědomit, co stres vyvolává a rozpoznat spouštěče stresu tzv. stresory. Problémy stresu postihují hlavně učitele s vysokým počtem problémových žáků.

C. Henning a G. Keller předkládají ve své knize Antistresový program pro učitele, strategii překonávání stresu. Důležité je:

- změnit myšlenkové a pocitové vzorce, které stres vyvolávají
- přerušit negativní pocitové stavy
- sebejistě se vyrovnávat s nároky druhých
- zlepšit komunikaci v učitelském sboru

Nejvíce se stres projeví v oblasti citů a to může přejít v přehnanou angažovanost anebo naopak depresivní stavy. Nejčastějším učitelovým projevem jsou následně pocity bezmoci a bezradnosti, obrana proti negativním podnětům a rozčilování.

Učitelova osobnost ovlivňuje pozitivně nebo negativně psychiku dětí. Pokud chceme, aby se učitelé věnovali dostatečně výchově, je nutné je osvobodit v co největší míře od stresu. Učitel by se měl bránit tím, že by měl zpomalit své životní tempo. Měl by disponovat dostatečným množstvím času, ve kterém sice plní své povinnosti, ale nikdo mu jej neorganizuje.

Také ze strany ředitelů a inspektorů by měla být kontrola jeho práce spíše ve formě spolupráce na výchově žáků. Učitel by měl využívat sociálních kontaktů k výměně zkušeností, pokud to jde, navazovat spolupráci i v mezinárodním měřítku.

Bohužel, ačkoliv je toto vše známo, není věnovaná dostatečná pozornost péči o zdravotní stav učitelů.

## 8. SYNDROM VYHOŘENÍ

Dlouhodobě působící stres způsobuje syndrom vyhoření, nebo-li burnout efekt. Syndromem vyhoření se začali zabývat američtí psychologové již koncem 60. a na počátku 70. let. Nejznámější definice syndromu vyhoření pochází od Pinese (1985, str. 13): "Syndrom vyhoření lze popsat jako duševní stav objevující se často u lidí, kteří pracují s jinými lidmi. Tento stav ohlašuje celá řada symptomů: člověk se cítí celkově špatně, je emocionálně, duševně a tělesně unavený. Má pocit bezmoci a beznaděje, nemá chuť do práce ani radost ze života. Vyhoření většinou není důsledkem izolovaných traumatických zážitků, nýbrž se objevuje jako plíživé psychické vyčerpání."

Ke stádiu vyhoření může dojít v několika oblastech. U kognitivního vyhoření dochází ke ztrátě zájmu o vlastní práci, u citového vyhoření jsou zasaženy emoce, projevují se stavy úzkosti, lítosti, podrážděnosti. Tělesné vyhoření způsobuje poruchy zdraví, únavu a nespavost a u sociálního vyhoření dochází ke zhoršení vztahu s kolegy a nespokojenost s okolím.

Vyhoření je ztrátou vůle a sebemotivace. Podle klasifikace nemocí není považováno za nemoc. Syndrom vyhoření není stres. Objevuje se jako důsledek selhání hledání smyslu našeho života, a proto právě burnout hrozí především lidem, kteří považují svoji práci za poslání více než za zaměstnání.

Vyhoření probíhá v určitých fázích. První fáze je nadšení, kdy učitel má vysoké ideály. V další fázi dochází k stagnaci, která nastupuje v případě, že se realizace těchto ideálů nedaří. Následuje frustrace, ve které začíná učitel vnímat žáky negativně a preferovat donucovací prostředky. Pokračuje fáze apatie, ve které již dělá učitel jen to nejnnutnější. A poslední fází je syndrom vyhoření, stádium úplného vyčerpání.

G. C. Henning a G. Keller uvádějí, že důvody, proč postihuje syndrom vyhoření právě učitele, jsou institucionální a společenské příčiny. Mezi další

příčiny mohou také patřit zvyšující se náročnost na učitelské povolání, agresivita žáků, nespolupráce rodičů se školou, špatný kariérní postup. Syndrom vyhoření probíhá mnoho let a postihuje asi 15 až 20% učitelů.

Burnout se objevuje u lidí, kteří si kladou vysoké cíle a vysoká očekávání.

Je důležité si uvědomit, že člověk tento problém vůbec má a postupně analyzovat spouštěče tohoto chování a neodkládat jeho řešení.

Burnoutu můžeme předejít, jestliže uvedené příznaky nepřecházíme, změníme svůj pracovní a životní styl. Musíme se naučit přiměřeně odpočívat a rozčleňovat pracovní dobu na jednotlivé přestávky. Neméně důležité je kombinovat duševní a manuální práci a zařazovat do svého životního stylu procházky a tělesná cvičení. Snad nejdůležitější je odstranění ze svého slovníku musím a nahrazení tohoto slova za ne.

## 9. PRESTIŽ

Prestiž podle wikipedie (z latinského *praestigiae* – mámení) je dobrá reputace jedince či skupiny společnosti spojená s úctou a vlivem. Prestiž je nejčastěji odvozována od profese, jejím nositelem však může být i příslušnost k společenským skupinám jiného druhu, různá ocenění, pracovní úspěchy, proslulost. Prestiž jedince však nezbytně neznamená jeho bohatství, styky a vliv ani mediální povědomí o něm samotném (přestože toto vše jej může doprovázet). Prestiž také není nezbytná pro dosažení dobré životní úrovně. Usilování o ni je u každého člověka individuální a bývá hodnoceno jak pozitivně (kdy se u daného jedince vyzdvihuje jeho ctižádost) tak negativně (kdy je to naopak jeho ješitnost). Ve společnosti nepanuje absolutní konsensus o prestiži jednotlivých skupin a profesí, míra shody je však poměrně vysoká.

Prestiž znamená vážnost, důstojnost, vliv, určitý způsob hodnocení, ocenění a úcty, kterou projevujeme osobám, sociálním pozicím, společenským činnostem; určité zhodnocení sociálního statusu jedince.<sup>25</sup>

Českou škálu prestiže povolání u nás seřadili Tuček a Machonin (1993). Oslovili 1 600 respondentů ve věku 18 až 60 let, kteří posuzovali 70 povolání. Ve škále měla každá profese určitý počet bodů od 99 po 1 bod. Zajímavé je, že povolání učitel na základní škole, docent a profesor na vysoké škole byly hodnoceny s nejvyšší prestiží. Na prvním místě byl lékař na poliklinice - 79,2 bodů, dále ministr - 77,9 bodů, docent a profesor na VŠ se umístili na třetím místě - 76,8 bodů. Čtvrté, páté a šesté místo obsadili vědec, ředitel podniku a právník. Na sedmém místě se objevil učitel na základní škole, který dosáhl 66,3 body. K této práci bylo použito maskulinum učitel i pro ženu učitelku. Z výsledku vyplývá, že povolání učitel je vysoce prestižní a to z důvodu vzdělání a vykonávané práce, bez ohledu na to, jde-li o učitele, nebo učitelku, což by znamenalo, že feminizace ve školství nemá dopady na hodnocení prestiže učitelské profese.

---

<sup>25</sup> Malý encyklopedický slovník. 1 vyd. Praha : Academia, 1972, str. 938. ISBN 505-21-855.

Také výzkumy týkající se studia oboru učitelství na vysoké škole ukazují, že toto studium patří mezi průměrně prestižní. Veřejnost tento obor nevnímá zcela bez přitažlivosti.

Profese učitele je chápána jako náročná a pro společnost velmi užitečná. Učitelství v očích veřejnosti není vůbec hodnoceno negativně, dokonce užitečnost je na velmi vysoké úrovni. Veřejnost považuje náročnost této profese za méně náročnou s klesajícím věkem žáků. Jako nejnáročnější z učitelských oborů je veřejností chápáno povolání vysokoškolského učitele, pak středoškolského učitele, méně už učitele základní školy a nejméně pak pedagoga v mateřské škole.

Sami učitelé náročnost své profese posuzují různě. Učitelé jsou přesvědčeni, že navýšením platu dojde současně k zvýšení jejich společenské prestiže. Tento stav je dán míněním společnosti, která dneska finančnímu zabezpečení přikládá zásadní roli. Je to viditelné i ve vztazích žáků ve třídě, kde movitější rodiny dopřávají svým dětem vše, na co si vzpomenou a ti tomu přizpůsobují své chování.

Pedagogové nejsou zcela přesvědčeni o tom, že prestiž by mohla změnit popularizace jejich úspěchů.

"Učitelé si sami sebe cení pro vlastní práci s dětmi a pozitivní vztah k dětem spojený s lidským a přátelským přístupem, otevřeností, schopností naslouchat a pomoci. Porozumění dětské duši, trpělivost a tolerance jsou učiteli také často uváděny. Zřídka se pak objevuje respektování žáků, spravedlivé hodnocení, uznání vlastní chyby, smysl pro humor."<sup>26</sup>

Podle průzkumu učitelům na sobě vadí nedůslednost, nerozhodnost, přílišná tolerance, přílišná emotivnost, důvěřivost a také příliš zodpovědnosti.

---

<sup>26</sup> VAŠUTOVÁ, J. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004, str. 137. ISBN 80 - 7315 - 082 - 4.

Své školní problémy dále přenášejí i do svého soukromí. Avšak i přesto všechno považují své povolání za krásné.

Ukazuje se, že ti, kteří považují svoji práci za rutinní a snadnou, založenou na prázdninovém volnu, nemají příliš uspokojení ze své práce. K tomu, jak učitelé ke svému povolání přistupují, přispívají také interpersonální vztahy ve škole, klima školy a jejich vybavenost. Prestiž učitelského povolání poklesla, ale není to pouze u této profese.

"Česká veřejnost si speciálně učitelů na základních i středních školách ve srovnání s jinými povoláními cení. Používáme zde výjimečně pojem učitel ve formě generického maskulina tak jak je užíván ve výzkumech prestiže vybraných profesí. Učitel na základní škole se v řebříčku popularity povolání objevuje na předních pozicích. V roce 2004 byl na čtvrtém místě, hned za lékařem, vědcem a učitelem na vysoké škole (Červenka 2005). Na podobně vysoké příčce se objevovala tato profese i v předchozích letech ve výzkumech v roce 1996, 1999 a 2001. Prestiž učitelského povolání konstituuje především představa o službě veřejnosti, kterou učitel či učitelka naplňují a rovněž o potřebné kvalifikaci."<sup>27</sup>

Tímto ale vzniká rozpor, neboť učitelé sami mají pocit, že jejich práce není ceněna, nemá dostatečnou prestiž, je nedostatečně finančně hodnocena.

Dle Vašutové učitelé neumí argumentovat pro svoje požadavky týkající se profese z důvodů, že zde hraje určitou roli poslání, než odborná činnost v oblasti výchovy. Usuzuje, že mají nízké sebehodnocení a tím i nízké profesní sebevědomí.

"Odpovědnost za vzdělání národa mají učitelé a ti také odpovídají za své sociální a ekonomické postavení. Podobně lékaři odpovídají za zdraví

---

<sup>27</sup> SMETÁČKOVÁ, I. Gender ve škole. Praha: Otevřená společnost, 2006, str. 22. ISBN 80 - 90333 - 5 - X.



národa, právníci za právní stát a ekonomové za stav hospodářství. V minulosti učitelé tuto odpovědnost za vzdělání národa i za vlastní situaci přijímali například v poslední třetině 19. století učitelské organizace a sjezdy v Rakousku - Uhersku bojovaly za vzdělanost národa, za vzdělávání a postavení učitelů a za učitelskou etiku. K tomu vyvinuly účinné nástroje: učitelstvu patřily Učitelské noviny, učitelé vydávali knihy a časopisy, pořádali sjezdy, měli své vlivné organizace, za první republiky pořádali Školu vysokých studií."<sup>28</sup>

"Je možné shrnout, že za stav učitelstva jsou odpovědni učitelé."<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> PAŘÍZE, V. Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí. Brno: Konvoj, 2001, str. 74. ISBN 80 - 7302 - 016 - 5.

<sup>29</sup> str. 74 tamtéž.

## 10. FEMINIZACE

Školství je obor v němž je viditelná a typická feminizace. Tento problém není pouze u nás, ale vyskytuje se ve školství i jinde ve světě.

Škola byla nejprve ženám uzavřena z důvodu argumentu, že pro ně vzdělání vůbec není zapotřebí. Po prosazení povinné školní docházky v době osvícenského absolutismu nastalo určité narovnání v této oblasti pro ženy a muže. Vzdělání mělo ženám sloužit jako příprava na roli hospodyně.

Učitelská práce byla dříve především mužskou profesí. K nárůstu žen ve školství docházelo od druhé poloviny 19. století. V roce 1897 jim bylo poprvé ministerským výnosem umožněno studium na filozofických fakultách. Rok 1910 je vnímán jako počátek feminizace učitelství u nás. Ženy měly nižší kvalifikaci než muži, proto jejich cílem byla většinou výuka rukodělných prací. Od 50. let se postupně začal zvyšovat podíl žen učitelek na základních školách. V roce 1953 jich bylo 55% a v 90. letech již toto číslo vystoupilo na 82%.

Na vysokých školách pedagogického zaměření taktéž studují převážně ženy. Tato situace se vyskytuje již od 50. let. Podíl dívek na učitelských oborech je řádově 70 až 80%.

Učitelské povolání je vytvářeno v poslední době jako profese žen, neboť učitelská pracovní místa na trhu práce jsou považována za vhodná pro ženy. Naopak ředitelská pracovní místa na trhu práce jsou spojována s muži. Tím je dáno, že v této oblasti mají muži větší možnost kariérního postupu ve školství než ženy.

Nejvíce žen působí v předškolních zařízeních a na základních školách. Větší zastoupení mužů lze pak nalézt až na středních školách. Důvodem, proč je ve školství tolik žen, je možné spatřovat asi v tom, že sice toto zaměstnání je

placeno méně, ale přináší určitou jistotu a dlouhodobé volno, kdežto u mužů budou platové podmínky hrát zásadní roli.

## 10. 1. Statistika

Podle statistiky, kterou vedl Ústav pro informace ve vzdělávání za období 2006 až 2010, působí jako učitelé - muži v mateřských školách jen nepatrný počet mužů, tedy jen 0,2%.

Učitelé - muži na základních školách tvořili v období 2006 - 2009 14%. V roce 2010 došlo k mírnému poklesu a představovali 13,6%.

Nejvyšší podíl mužů v období 2006 – 2009 a to v roce 2009, jednalo se o 35,9%, působilo na středních školách, včetně konzervatoří a vyšších odborných škol. V roce 2010 se tento údaj téměř nezměnil, bylo to 36% učitelů – mužů. Důvod, proč nejvíce učitelů – mužů působí na středních školách, je zřejmý, neboť střední školy jsou odborně zaměřeny a muži ve větší míře než ženy vyučují odborné předměty.

Podíl mužů mezi zástupci ředitelů základních škol tvořil v roce 2010 méně než jednu čtvrtinu všech zástupců. Jejich zastoupení od roku 2006 do roku 2010 klesalo a to z 27% na 24%.

Na středních školách podíl mužů v této funkci byl výrazně vyšší, v roce 2009 představoval 51% a v roce 2010 poklesl na 49,9% všech zástupců.

Ředitelé – muži škol regionálního školství tvoří třetinu všech ředitelů škol.

U ředitelů v 11. a vyšší platové třídě se podíl mužů postupně snižuje. V roce 2006 to bylo celkem 49,9% mužů. V roce 2010 tvořila struktura ředitelů v této platové třídě 52,9% žen a 47,1% mužů.

Učitelské povolání není naší společností vnímáno jako úplně vhodné pro muže, neboť muži v něm nenacházejí dostatečný kariérní postup. Tento fenomén ale neplatí v obsazování ředitelských pozic a pozic zástupců ředitelů. Do těchto postů jsou často dosazováni muži. Je to vcelku nepochopitelné, proč z přefemenizovaného učitelského sboru je do vedoucí pozice právě vybírán muž.

Možná, že některé ženy – učitelky nabídku vedoucí pozice odmítají z důvodu zvýšení pracovní zátěže a časové náročnosti. Školství není jediným oborem, kde je viditelné, že vedoucí funkce ve větší míře zastávají muži. V této oblasti se s velkou pravděpodobností můžeme ještě někde setkat s předsudky, že ženy v těchto pozicích nebyvají tak úspěšné jako muži a že by bývaly neměly tolik času se věnovat vedení školy z důvodu plnění povinností ženy jako rodiče. Existuje již mnoho příkladů, že tomu tak není.

Řešením, jak ovlivnit příliv učitelů – mužů do tohoto oboru, by bylo s největší pravděpodobností navýšení mezd a možnost většího vertikálního pohybu v kariérním růstu.

## 11. FINANČNÍ OHODNOCENÍ

Platy stále patří k problémům, o kterých se vedou neustálé diskuse. Není to pouze ve školství, ale můžeme to sledovat v řadě jiných odvětví. Podle učitelů jsou jejich nízké platy jeden z důvodů nízké společenské prestiže učitelské profese, jak již bylo uvedeno výše.

Podle Ústavu pro informace ve vzdělávání v letech 2006 až 2010 muži a ženy byly v regionálním školství na postu učitelů hodnoceni bez větších rozdílů.

Nejnižší měsíční průměrnou mzdu v roce 2009 měli učitelé v mateřských školách a to 19 607 Kč, průměrný měsíční plat pak v roce 2010 činil 18,9 tisíce Kč. Důvodem pro nejnižší průměrnou měsíční mzdu je, že spadají do nižších platových tříd a jsou na ně kladeny nižší kvalifikační požadavky. V mateřských školách je většinový podíl učitelů se středním vzděláním s maturitou.

Od roku 2006 pobíraly učitelky základních škol o 1,2% měsíčně méně než muži. Tento rozdíl neustále klesal až na 0,2% v roce 2010. Rozdíl ve finančním ohodnocení učitelek a učitelů - mužů v roce 2009 je zanedbatelný. Průměrný plat mužů v roce 2009 dosahoval 25 155 Kč, průměrný plat žen byl 25 035 Kč. Průměrný plat mužů v roce 2010 byl 24,1 tisíce Kč a žen 24,0 tisíce Kč.

V roce 2009 činil podíl učitelek s vysokoškolským vzděláním na základních školách 86,5% a podíl učitelů mužů s vysokoškolským vzděláním 85,6%. Přibližně 13% mužů i žen má střední vzdělání s maturitou.

Vzdělanostní struktura učitelů středních škol je především vysokoškolského charakteru. Vysokoškolsky vzdělaných žen bylo v roce 2009 oproti mužům o něco více (asi o 5%). Průměrné měsíční platy byly u žen

26 583 Kč, u mužů pak 27 215 Kč. Učitelky středních škol pobíraly v roce 2010 o 2,3% nižší platy než muži, bylo to 25,9 tisíc Kč. Průměrný měsíční plat mužů na středních školách dosáhl v roce 2010 26,5 tisíce Kč.

Muži jako zástupci ředitelů mateřských škol pobírali v roce 2009 průměrný měsíční plat 26 702 Kč, ženy 24 751 Kč, což je o 7,3% méně než muži. Nejvíce zástupců má střední vzdělání s maturitou. V roce 2009 to bylo 88,2%.

Rozdíly v odměňování mužů a žen, jakožto zástupců ředitelů základních škol, jsou velmi malé. V roce 2009 ženy pobíraly o 1% méně než muži. Průměrný měsíční plat činil u žen 35 636 Kč, u mužů 36 040 Kč. V letech 2006 až 2009 se v průměru zvýšil o 19,5%. Průměrný měsíční plat v roce 2010 činil 33,9 tisíc Kč. Ženy pobíraly pouze o 0,2% méně než muži.

Na středních školách u zástupců ředitelů škol dosáhl průměrný měsíční plat v roce 2009 u žen 37 409 Kč a u mužů 38 715 Kč. Tímto je viditelné, že platové rozdíly mužů a žen mezi zástupci středních škol činí necelá 4%.

V průběhu let vzrostly průměrné měsíční platy ředitelů v 10. a nižší platové třídě z 25,2 tisíce Kč v roce 2006 na 30,5 tisíce Kč v roce 2009, což znamená nárůst o 21%. Do roku 2010 pak došlo k poklesu o necelé 2% na 30 tisíc Kč.

U ředitelů v 11. a vyšší platové třídě se podíl mužů postupně snižuje. V roce 2006 to bylo celkem 49,9% mužů. V roce 2010 tvořila struktura ředitelů v této platové třídě 52,9% žen a 47,1% mužů. V roce 2010 ředitelky pobíraly 41,2 tisíce Kč a muži 44,8 tisíc Kč, což znamená, že ředitelky měly o 7,9% nižší platy než ředitelé - muži.

Mladí učitelé jsou učitelé spadající do 1., 2. a 3. platového stupně s délkou praxe do 1, 2 a 4 let. V této skupině bylo v roce 2010 jen 21,1% mužů,

platy mladých učitelů dosáhly v průměru v roce 2010 17,9 tisíc Kč. V roce 2006 ženy pobíraly v průměru o 6,2% nižší platy než muži a v roce 2010 pak byly průměrné platy nižší o celých 9%.

V roce 2011 pracovalo ve školství přibližně 270 000 zaměstnanců. Průměrná měsíční mzda učitelů včetně zaměstnanců byla 26,012 Kč. U učitelů mateřských škol platy v roce 2011 vzrostly o 3,1%, u základních škol vzrostly o 4,9% a u učitelů středních škol vzrostly průměrné platy o 2,4%.

Podle údajů Českého statistického úřadu dosáhla nominální hodnota průměrné hrubé měsíční mzdy zaměstnanců v celém národním hospodářství v ČR za první čtvrtletí 2011 24 319 Kč, z toho v nepodnikatelské sféře 24 287 Kč. Srovnáme-li platy ve školství a mzdu v nepodnikatelské sféře, pohybovaly se v tomto období platy v regionálním školství na úrovni 90,5 % celorepublikového průměru mzdy v nepodnikatelské sféře.

## **11. 1. Porovnání se zdravotnictvím**

Je zde uvedena pro srovnání i průměrná měsíční mzda lékařů a všeobecných sester a to z důvodu, neboť lékaři se vždy v průzkumech veřejnosti týkající se prestiže umisťují na předních místech.

V roce 2009 činil celkový průměrný měsíční plat ve zdravotnictví 26 750 Kč. Průměrný měsíční plat lékařů a zubních lékařů byl 48 723 Kč, průměrný měsíční plat všeobecných sester a porodních asistentek dosáhl 26 261 Kč.

Pro srovnání v roce 2009 činila průměrná měsíční mzda v národním hospodářství v ČR 23 488 Kč.

V roce 2010 se vyšplhal průměrný měsíční plat ve zdravotnictví na 27 733 Kč, což je o 3,7% více než v roce 2009. Celkový průměrný měsíční plat lékařů a zubních lékařů činil 50 235 Kč, celkový měsíční průměrný plat všeobecných sester a porodních asistentek byl 27 515 Kč, průměrná mzda v celém národním hospodářství v ČR v roce 2010 činila 23 951 Kč.

Jak je vidět ve srovnání se zdravotnictvím, všeobecné sestry měly v letech 2009 a 2010 vyšší platy než učitelé v mateřských školách a na základních školách. Srovnatelný je pak přibližně plat až s učiteli na středních školách.

U lékařů jsou platy daleko vyšší, dokonce vyšší než platy ředitelů škol.

"Učitelství by podle názoru české veřejnosti za svou práci rozhodně v žádném případě nezasloužil více než lékaři (téměř 46 000 Kč). Ale dokonce ani více než právníci (necelých 40 000 Kč), či programátoři (okolo 31 000 Kč) jejichž práce je chápána jako zhruba stejně náročná a dokonce jako o něco méně společensky užitečná. A s výjimkou vysokoškolských pedagogů by si podle mínění veřejnosti dokonce učitelé neměli přijít ani na více peněz než policisté."<sup>30</sup>

Česká veřejnost není tedy nakloněna, že by profese učitele měla být stejně placena jako profese jiné, které vyžadují taktéž pětileté studium na vysoké škole a následně odbornou praxi. Co do výše platu u učitelů by měl být podle nich nejvíce placen vysokoškolský pedagog, následně středoškolský pedagog, pak učitel na základní škole a nejméně učitel v mateřské škole.

Platy učitelů jsou opravdu nízké, dokonce po porovnání roku 2009 a roku 2010 měly klesající tendenci. Bohužel jsou zde obavy, že v budoucnu nedojde k zlepšení dané situace, protože školství není jediný resort, který tento problém řeší.

---

<sup>30</sup> WALTEROVÁ, E., et al. Školství - Věc (ne)veřejná. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010 str. 234. ISBN 978 - 80 - 246 - 1882 - 1.



## 12. PROFESNÍ STANDARD

Již od devadesátých let Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy iniciuje projekty zaměřené na vytvoření profesního standardu. Takovým projektem byl např. "Učitel", který se zaměřoval na hodnocení učitelů a dalšího vzdělávání. Tento projekt neuspěl, neboť jeho hodnotící kritéria považovali učitelé za nespravedlivé.

Další projekt v roce 2001 byl "Podpora práce učitelů", v němž šlo o řešení problému přípravného vzdělávání, kvalifikaci a dalších vzdělávání učitelů. Ani zde nedošlo k vytvoření profesního standardu učitele.

Další materiál byl nazván "Standardizace profesních činností učitele", který byl vytvořen v roce 2008 až 2009. Opět bez úspěchu.

Profesní standard by měla být norma, která má stanovit profesní kompetence potřebné pro standardní výkon profese. Od tohoto standardu by se dále měl odvíjet profil absolventa, kariérní růst a hodnocení učitele. Na jedné straně jej učitelé žádají, ale následně dochází k jeho odmítnutí. K důvodům, proč tomu tak je, je námitka jedinečnosti osobnosti učitele. Nelze podle nich přece určit univerzální definici dobrého učitele. Standardizace by ale zase mohla poskytnout kvalitu a kvantitu profesního výkonu, argumenty pro platové ohodnocení. V neposlední řadě může umožnit srovnání s dalšími profesemi. Norma by činila stát zodpovědný za profesionalizaci a hodnocení učitelů. Profesní standard by tak vymezil učitelství jako profesi expertní.

Podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy by pro učitele měl standard znamenat spravedlivější ocenění dobré práce, perspektivu profesního růstu s platebním postupem. Měl by být vodítkem pro cílené zlepšování jejich práce a odbornou pomoc a podporu. Díky standardu učitel získá jistotu, co se od něj vlastně očekává. Jeho úkolem je také objasnit učitelskou práci veřejnosti, zejména rodičům a zřizovatelům.

Ředitelům by tento nástroj měl být oporou pro spravedlivější rozhodování o finančním ohodnocení kvality práce učitele a začínající učitelé by měl motivovat v jejich setrvání v profesi. Ředitelé tím získají vodítko pro pedagogické vedení učitelů ve sboru a současně rámec pro rozvojové plány školy.

Standard se tímto dotýká i dětí, neboť ve škole budou působit učitelé, kteří nebudou odcházet z této profese, ba naopak se očekává zvyšování jejich odbornosti.

Pro fakulty, které připravují učitele, bude standard oporou pro žádoucí proměnu učitelského vzdělávání vzhledem k potřebám kurikulární reformy. Smyslem je vytvořit definici profilu absolventa v souladu s cíli vzdělávací politiky. Přípravné vzdělání bude provázáno s celoživotním profesním růstem učitele o studium. Snahou je, aby se o studium ucházeli motivovanější uchazeči o profesi z důvodu zvýšení její atraktivnosti. Fakulty budou moci popsat a získat podmínky, které jsou nezbytné pro odpovídající přípravu studentů učitelství.

Standard by měl mít přínosy i pro společnost. Ve školách by měli vyučovat motivovaní a spravedlivě ohodnocení učitelé. Očekává se jeho vlivem, že se zájem o toto povolání zvýší a povede ke zvyšování kvality vzdělávání. Veřejnost by měla mít jasnou představu o nutných vnějších podmínkách pro systémovou podporu učitelů vlastních dětí a příležitost vyjádřit se, jaký význam přikládá kvalitní výuce a jakou podporu je ochotna učitelům poskytnout.

Standard by měl v první řadě sloužit jako nástroj podpory.

Podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy kvalita učitelovy práce bude výsledkem dlouhodobého procesu spolupráce mezi učitelem jeho mentorem a ředitelem. To, jestli učitel standard plní, bude založeno na

shromáždění důkazů v učitelově portfoliu. Důkazy v portfoliu budou vycházet z běžných materiálů, které učitel vytváří při své práci, jako např. roční plány výuky, plány hodin, reflexe proběhlé výuky, ředitelovy záznamy z hospitací a osobní plán učitelova profesního rozvoje.

V roce 2008 byla založena Asociace profese učitelství ČR. Hlavním cílem této asociace je právě podpora profesionalizace učitelství.

Profesní standard je pro učitele velmi důležitý. Aby byl přínosem pro tuto profesi, je nezbytné, aby učitelé byli při jeho vytváření účastni a mohli zde využít poznatky z jejich dlouholeté praxe, protože tento nástroj by měl sloužit především pro zkvalitnění jejich práce a na podporu jejich profese.

## ZÁVĚR

Učitelství má dlouhodobou minulost. Mnoho filozofů, psychologů, sociologů a samozřejmě pedagogů tento obor zkoumá.

Učitelství profese již v období předmnichovské republiky byla považována za váženou. Povolání profesora bylo společensky uznáváno a přinášelo určité sociální jistoty. Učitelé byli odborníci ve svém oboru. Již v 80. letech 20. století můžeme zaznamenat, že si učitelé stěžují na nízkou prestiž jejich profese a špatné finanční ohodnocení. Nezměnilo se to ani po reformě školství po roce 1989.

Velká část odborníků si klade otázku, zda učitelství je profese, i když nespĺňuje všechny znaky úplné profese, proto je nutné redefinovat tuto profesi. Redefinice by měla být založena na nových rolích učitele a struktuře profesních činností. Došlo v tomto povolání k posunu od poslání k odbornosti a současně se zvýšila náročnost na jeho výkon.

V otázce, co znamená dobrý učitel a jaké osobnostní charakteristiky by měl mít, nepanuje shoda. Existuje několik výzkumů osobnosti učitele zaměřených na vlastnosti a dovednosti, které jsou od pedagoga očekávány. Podle průzkumu veřejnosti by učitel měl být především odborníkem ve svém oboru a vzorem pro své studenty.

Také typologie jsou konstruovány podle různých hledisek. O vytvoření typologie pedagoga se pokoušela celá řada teoretiků. Jedna z nejstarších typologií Ch. Caselmannova je dnes již překonána. Nastupují nové typologie jako je například Beňova typologie. Určitě i v budoucnu bude snaha vytvářet další typologie soudobého učitele.

Mladí začínající učitelé jsou často od počátku svého působení ve škole pověřováni nejnáročnějšími povinnostmi bez postupného zapojování do výkonu své profese. Mnohým z nich nebyl ani přidělen uvádějící učitel. Nejsou jim nabízeny žádné motivační faktory, a proto tuto profesi po absolvování pedagogických fakult ani nevyhledávají a nevykonávají ji, což způsobuje, že nedochází k obměně učitelských sborů. Učitelské sbory postupně stárnou. Roste zastoupení učitelů ve věku 46 až 55 let. Možným řešením by v této otázce bylo motivovat mladé učitele zvýšením nástupních platů a nabídkou zaměstnaneckých výhod.

Je velmi málo poznatků o tom, jakými charakteristikami se vyznačuje učitel profesionál neboli expert. Souhrn vlastností kompetentního učitele je složité popsat a tento termín je nejednoznačný. Různí autoři jej definují s použitím odlišných postupů. I v budoucnu se jistě pedagogická věda touto otázkou bude zabývat, ačkoliv je těžké říci, zda někdy bude striktně vymezen přesný výčet znaků, které patří do kompetence učitele jako profesionála, neboť každý učitel je osobnost a s velkou pravděpodobností v této oblasti nelze vytvořit univerzální obraz učitele experta.

Každý pedagog, ať už začínající nebo dlouholetý profesionál, by se měl zaměřit také na sebereflexi, tedy nad svojí činností a metodami, které ve výuce využívá. Autodiagnostika je přístup, který zprostředkovává zpětnou vazbu o vlastním pedagogickém působení. Je schopna odhalit slabá místa práce a jak dále s nimi pracovat.

Učitelské povolání je velmi psychicky náročné. Zátěž učitelů se neustále zvyšuje. Základem je si uvědomit, které stresory způsobují stres a následně se tím vyhnout syndromu vyhoření. Syndromem vyhoření trpí 15 – 20% učitelů, takže je vidět, že toto téma je vážné. Bohužel problematika stresu, tedy psychické zátěže, je u učitelů dlouhodobě známa, ale stále se jí nevěnuje dostatečná pozornost.

Učitelství v očích veřejnosti není vůbec hodnoceno negativně, v průzkumech ve srovnání s jinými povoláními se objevuje na předních místech. Pedagogové naopak tvrdí, že jejich prestiž klesá. Zdůvodňují tento problém nízkým finančním ohodnocením, které by v případě zlepšení mohlo zvýšit prestiž této profese. Platy učitelů nízké jsou. V porovnání s platy lékařů, které jsou v práci uvedeny z důvodu průzkumů, kdy se lékaři také umísťují na předních místech, je finanční ohodnocení učitelů nedostatečné. Není zde brán ohled na náročnost této profese, na celoživotní vzdělávání a na to, že učitelé ovlivňují svým působením další generace. Bohužel i v budoucnu nebude jednoduché tuto otázku vyřešit, neboť to není jediný obor, který se s tímto problémem potýká.

Ve školství pracuje většina žen, je zde typická feminizace. Tento jev není pouze v České republice, ale i jinde ve světě. Muži ve školství nepůsobí s největší pravděpodobností z důvodu nedostatečného kariérního růstu a špatných mzdových podmínek. Opět by řešením mohlo být navýšení mezd.

Špatné finanční podmínky se v učitelské profesi objevují na různých místech a ovlivňují mnoho faktorů, jako je stárnutí učitelských sborů, feminizace, nízká prestiž profese. Řešením, jak vyřešit tyto problémy, je zaměřit se na finanční stránku školství a upravit tuto důležitou oblast.

# SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

## MONOGRAFIE

BÁRTOVÁ, Z. Jak zvládnout stres za katedrou. 1. vyd. Computer Media s.r.o., 2011. ISBN 978 - 80 - 7402 - 110 - 7.

BLÁHA, K., ŠEBEK, M. Já - tvůj žák, ty - můj učitel. 1. vyd. Praha: SPN, 1988. ISBN 14 - 549 - 88.

FONTANA, D. Psychologie ve školní praxi. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80 - 7178 - 063 - 4.

GILLERNOVÁ, I., HERMOCHOVÁ, S., ŠUBRT, R. Sociální dovednosti učitele. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. ISBN 17 - 042 - 90.

HENNING, C., KELLER, G. Antistresový program pro učitele. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80 - 7178 - 093 - 6.

HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. Jaký jsem učitel. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978 - 80 - 7367 - 755 - 8.

JABŮRKOVÁ, V., VLČKOVÁ, V. Pedagogický pracovník mezi paragrafy. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2005. ISBN 80 - 85783 - 55 - X.

JAROŠOVÁ, E., ed al. Rozvoj sociálně psychologických a pedagogických dovedností. 1. vyd. Praha: Oeconomica, 2007. ISBN 978 - 80 - 245 - 1282 - 2.

JELÍNKOVÁ, V., GOBIOVÁ, J. Školství v České republice. ÚIV, 1994. ISBN 80 - 211 - 0206 - 3.

KOHOUT, K. Základy obecné pedagogiky. 2. vyd. Praha: UJAK, 2007. ISBN 978 - 80 - 86723 - 38 - 9.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. Hodnocení žáků. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, as., 2005. ISBN 80 - 247 - 0885 - X.

MÍČEK, L., ZEMAN, V. Učitel a stres. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1992. ISBN 80 - 210 - 0521 - 1.

MORKES, F. Postavení učitele v předmnichovském Československu. ÚIV, 1994. ISBN 80 - 211 - 0182 - 2.

- PAŘÍZEK, V. Učitel a jeho povolání. 1. vyd. Praha: SPN, 1988. ISBN 14 - 563 - 88.
- PETTY, G. Moderní vyučování. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80 - 7178 - 070 - 7.
- PODLAHOVÁ, L. První kroky učitele. 1. vyd. Praha: Triton, s.r.o., 2004. ISBN 80 - 7254 - 474 - 8.
- PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. 4. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978 - 80 - 7367 - 503 - 5.
- PRŮCHA, J. et al. Pedagogický slovník. 4. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- SMETÁČKOVÁ, I. Gender ve škole. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80 - 903331 - 5 - X.
- ŠPENDLA, V. Učitel' a učitel'ská profesia. Bratislava: 1. vyd. SPN, 1974. ISBN 67 - 294 - 74.
- TUČEK, T. Společenské uznání učitelů. 1. vyd. Praha: ÚK, 1986. ISBN 40 - 045 - 86.
- VACÍNOVÁ, T. Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského. 1. vyd. Praha: UJAK, 2009. ISBN 978 - 80 - 86723 - 74 - 7.
- VAŠUTOVÁ, J. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004. ISBN 80 - 7315 - 082 - 4.
- VAŠUTOVÁ, J. a kol. Vzděláváme budoucí učitele. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978 - 80 - 7367 - 405 - 2.
- WALTEROVÁ, E., et al. Školství - věc (ne) veřejná? 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978 - 80 - 246 - 1882 - 1.
- WOLF, J., JELÍNKOVÁ, V., HOUDKOVÁ, Z., et al. Školství v Československé socialistické republice. Praha: ÚŠI při MŠ ČSR, 1982. Svazek 11.



## **JINÉ ZDROJE**

Aktuální problémy odborného vzdělávání v ČR. Sborník příspěvků ze 6. konference partnerství. TT net ČR. Praha: NÚOV, 2008. ISBN 978 - 80 - 87063 - 15 - 6.

Malý encyklopedický slovník. 1 vyd. Praha : Academia, 1972, str. 938. ISBN 505-21-855

Potřebujeme profesní standard učitelů odborných předmětů a odborného výcviku? Sborník z 3. konference partnerství TT net Kostelec nad černými lesy. Praha: NÚOV, 2007. ISBN 978 - 80 - 85118 - 09 - 4.

Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí, Protokol ze sjezdu učitelů. Brno: Konvoj, s.r.o., 2001. ISBN 80 - 7302 - 016 - 5.

Příprava kvalifikačního standardu pro učitele odborných předmětů a odborného výcviku. Sborník příspěvků ze 4. a 5. konference partnerství TT net ČR. Praha: NÚOV, 2008. ISBN 978 - 80 - 87063 - 12 - 5.

## **INTERNETOVÉ STRÁNKY**

Asociace profese učitelství [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.apu-cr.cz>>.

Český statistický úřad [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.czso.cz>>.

Encyklopedie [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.wikipedie.cz>>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz>>.

Ministerstvo zdravotnictví [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.mzcr.cz>>.

Národní ústav pro vzdělávání [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.nuv.cz>>.

## **ZÁKONNÉ NORMY**

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

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Jana Pechová**

**Obor: Vzdělávání dospělých**

**Forma studia: kombinovaná**

**Název práce: Učitelská profese a její prestiž**

**Rok: 2012**

**Počet stran textu bez příloh: 56**

**Celkový počet stran příloh:**

**Počet titulů české literatury a pramenů: 32**

**Počet titulů zahraniční literatury a pramenů:**

**Počet internetových zdrojů: 6**

**Vedoucí práce: PhDr. Miloš Chlad, CSc.**