

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Simona Mrkwová

Povolání učitele z pohledu vysokoškolských studentů pedagogických fakult

Olomouc 2018

Vedoucí práce: Doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Kravařích dne 10. dubna 2018

.....
podpis

Ráda bych tímto poděkovala Doc. Mgr. Štefanu Chudému, Ph.D., za odbornou pomoc a cenné rady, které mi ochotně poskytoval během zpracování mé diplomové práce.

Obsah

I. TEORETICKÁ ČÁST.....	6
1 Charakteristika učitel­ské profese.....	7
1.1 Profesní dovednosti učitel­ské profese.....	9
1.2 Prestiž učitelů.....	14
1.3 Typologie učitelů.....	15
1.4 Aktuální problémy učitel­ské profese	16
2 Dějiny vývoje učitel­ské profese	19
2.1 Počátky vývoje učitel­ské profese.....	19
2.2 Rozvoj výchovy a vzdělávání ve středověku a novověku.....	21
2.3 Pedagogika 17. až 19. století	23
2.4 Vývoj učitelství u nás od roku 1848	27
3 Profesní vývoj učitele.....	29
3.1 Volba učitel­ské profese	29
3.2 Začínající učitel	31
3.3 Učitel expert	34
3.4 Vyhasínající učitel.....	36
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	40
4 Metodologie výzkumného šetření	41
4.1 Charakteristika výzkumného problému	41
4.2 Cíl výzkumného šetření.....	41
4.3 Výzkumné otázky a hypotézy.....	41
4.4 Výzkumná metoda.....	42
4.5 Charakteristika výzkumného souboru	42
4.6 Analýza dat a výsledků dotazníkového šetření	43
5 Interpretace výsledků	64
ZÁVĚR.....	67
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	69
SEZNAM SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	72
SEZNAM TABULEK.....	73
SEZNAM GRAFŮ.....	74
PŘÍLOHA: DOTAZNÍK PRO STUDENTY PEDAGOGICKÝCH FAKULT	75

ÚVOD

Problematikou učitelství, tedy někoho něco naučit, se lidé zabývali již po staletí. Postupně docházelo k proměnám této činnosti, až k učitelství, jaké známe dnes. I v současné době však přicházejí noví autoři nejrůznějších publikací s novými a ještě novějšími myšlenkami zaměřující se na výchovu a vzdělávání. Vlivem nových technologických prostředků dochází ke vzniku nových vyučovacích metod, ke změnám v oblasti legislativy, historicky se proměňuje obsah učiva atd. Všechny tyto a další proměny se také dotýkají učitelského povolání. Vlivem nových informací je zapotřebí, aby studenti učitelství i sám učitel rozvíjeli své poznatky a zaměřovali se na změny, které se této profesi týkají.

Učitelské povolání plní důležitou roli v rozvoji každého dítěte. Způsobilst k výkonu této činnosti však sebou někdy přináší několikaleté úsilí studia na vysokých školách. Toto téma jsem si zvolila, protože i já jsem studentkou pedagogické fakulty a zajímalo mě, jak o učitelské profesi a jeho přípravě smýšlejí i další studenti.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. První část této práce je zaměřena na vymezení základních pojmů, kterých se tato práce dotýká. Prostřednictvím odborných literatur a webových zdrojů se věnuji poznatkům týkajících se profesních dovedností učitelské profese, na prestiž a typologii učitelů a také se zabývám současnými problémy, jež se této profesi dotýkají. Taktéž se zaměřuji na dějiny vývoje učitelské profese od počátku až po vznik pedagogických univerzit. A v závěru teoretické části se zabývám profesním vývojem učitele včetně volby tohoto povolání až ke ztrátě učitelských vlastností – vyhasínající učitel.

V praktické části jsem pro získávání potřebných informací využila dotazníkového šetření, kde respondenti jsou studenti tří pedagogických fakult České republiky (Ostravská univerzita, Univerzita Palackého v Olomouci, Masarykova univerzita v Brně). Záměrem je zjistit, jak studenti vnímají učitelské povolání a jeho přípravu prostřednictvím studia na pedagogických fakultách. Konkrétně se zaměřím na motivaci studentů ke studiu učitelství, na hodnocení této profese z hlediska kladů a záporů a na možnosti zlepšení její prestiže. Zajímavé bude také porovnat názory studentů různých pedagogických fakult, které se týkají studia učitelství. V poslední části se diplomové práce se pak zaměřím na ověření platnosti stanovených hypotéz.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika učitelské profese

Pedagog, pedagogický pracovník, kantor a v neposlední řadě také edukátor. Všechny tyto termíny jsou či byly bezesporu spojně s učitelskou profesí.

Učitel? Kdo je učitel a co je jeho posláním? Již ze samotného výrazu je patrné, že se jedná o někoho, kdo učí, tedy někoho, kdo předává znalosti, dovednosti, zkušenosti apod. V odborných publikacích můžeme nalézt hned několik myšlenek k tomuto výrazu:

„Učitel – Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele vycházející z rozšířeného profesionálního modelu zdůrazňuje jeho subjektivně-objektivní roli v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou.“ (Průcha, Walterová, & Mareš, Pedagogický slovník, 2001, str. 261)

Kořa uvádí, že základním posláním učitele je pomoc žákům a studentům při učení, předávat jim vědění a také vytvářet situace, v nichž se studenti budou učit efektivně. (Kasíková & Vališová, 1994)

Průcha ve svém díle *Učitel* (2002, str. 21) cituje profesi učitele z publikace *Education at a Glance* „*Učitelé (teachers) jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků (transmission of knowledge), postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou započítáni mezi učitele.*“

Přesné vymezení pro výkon učitelského povolání je zakotveno ve školském zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Jsou zde uvedeny předpoklady pro výkon činnosti učitelského povolání, včetně požadavků na odbornou kvalifikaci pro jednotlivé typy školních zařízení.

Při vymezení tohoto povolání si někteří američtí odborníci kladli otázku „Je učitelství profese?“. Při jejím vymezení vycházeli ze vzdělání učitelů, které ještě do 20. století znamenalo nižší odbornou přípravu pro toto povolání ve srovnání s jinými profesemi. Rovněž měli i nižší pravomoc rozhodovat o podmínkách svého povolání. Vysokoškolské vzdělání učitelů se začalo rozvíjet až od roku 1946, což ve srovnání s jinými profesemi vyžadující vysokoškolskou přípravu bylo velmi opožděné.

Dle některých amerických představitelů musí profese učitele splňovat 14 charakteristik pro tzv. „úplnou profesi“ jako například: soubor znalostí a dovedností, smysl pro službu veřejnosti, aplikace výzkumu a teorie v praxi, dlouhou dobu speciálního výcviku, kontrolu nad licenčními standardy, autonomie v rozhodování, přijetí zodpovědnosti za výkon profese, oddanost práci a klientům, používání administrativy, vysoká úroveň důvěry, vysoká sociální prestiž atd. Všechny tyto charakteristiky však nejsou v učitelství zastoupeny a proto nemohou být označovány jako profese nýbrž jako semiprofese.

Spilková a Švec uvádějí, že u nás se nikdy nepochybovalo o tom, že by učitelství nebylo „úplnou profesí“, naopak byly zdůrazňovány různé charakteristiky odborné způsobilosti učitelské profese a přípravy pro toto povolání. (Průcha, 2002).

Průcha ve své publikaci Moderní pedagogika (Průcha, 2002) uvádí kategorizaci profesí podle složitosti práce, kde jsou učitelé začleněni do nejvyšších kategorií.

1. Práce nekvalifikované a pomocné: uklízečky, metaři, pomocní dělníci atd.
2. Práce jednoduché a dílčí: telefonisté, malíři pokojů, písáčky atd.
3. Práce polokvalifikované, rutinní: prodavači, **pečovatelky v jeslích** atd.
4. Práce kvalifikované, specializované, rutinní: sekretářky, policisté, kuchaři, švadleny atd.
5. Práce střední složitosti a kvalifikovanosti, zpravidla dílčí: knihovníci, **vychovatelé**, účetní atd.
6. Práce vyšší střední složitosti a kvalifikovanosti, s omezenou samostatností: laboranti, zdravotní sestry, trenéři atd.
7. Práce vysoce složité a kvalifikované, s omezenou samostatností: **učitelé základních škol**, personalisté, právní poradci atd.
8. Práce vysoce složité a kvalifikované, mnohostranné a samostatné: **vysokoškolští a středoškolští učitelé**, piloti, zubní lékaři, policejní inspektoři atd.

9. Práce vysoce složité a kvalifikované, mnohostranné a tvůrčí: lékaři, advokáti, vědci atd.

1.1 Profesní dovednosti učitelské profese

Učitelé by v rámci své činnosti měli vědět, jak žákům v učení pomáhat a také tuto pomoc uskutečňovat. Někteří autoři také upozorňují na fakt, že učitel musí během vyučovací hodiny neustále reagovat na měnící se okolnosti a podmínky, důležitou roli proto hraje přizpůsobivost učitele a schopnost měnit zvolené postupy dle průběhu hodiny. (Kyriacou, 1996).

Jaké mají být dovednosti učitele? A jak tyto dovednosti rozvíjet? Pedagogické dovednosti můžeme chápat jako logicky související činnosti učitele podporující žákovo učení. Chris Kyriacou (1996) uvádí tři prvky pedagogických dovedností:

1. Vědomosti, které má učitel o daném oboru, kurikulu, vyučovacích metodách, které mají vliv na výuku a také vědomosti o jeho pedagogických dovednostech.
2. Rozhodování o přípravě a průběhu vyučovací jednotky a po ní zaměřené na dosažení výukových cílů.
3. Činnost učitele, jehož cílem je napomáhat učení žáků.

Chris Kyriacou (1996) ve své publikaci *Klíčové dovednosti učitele* popisuje Schulmanův postoj k pedagogickým dovednostem. Ten uvádí, že mezi další znaky pedagogických dovedností učitelů patří vědomosti o efektivním vyučování. Tyto vědomosti mají obsahovat:

- znalost učiva,
- znalost související s řízením vyučování a organizace práce ve třídě,
- znalost o tématech v kurikulu,
- znalost o žácích,
- znalost o souvislostech ve vyučování,
- znalost výchovných cílů a hodnot.

Chris Kyriacou (1996) dospěl prostřednictvím výzkumů, vlastních poznatků a praktických zkušeností k několika skupinám klíčových dovedností učitele:

- plánování a příprava na vyučovací hodinu;

- dovednosti realizační a řídící, sloužící k pedagogické komunikaci ve vyučovací hodině;
- dovednosti umožňující tvorbu a rozvoj příznivého klimatu ve třídě;
- dovednosti udržení kázně ve třídě a k řešení výchovných situací;
- diagnostické dovednosti zajišťující kontrolovat a hodnotit učební činnosti žáků;
- autodiagnostické dovednosti, jedná se o sebehodnocení učitelových činností.

Plánování a příprava

Úkolem učitele v této fázi je připravit se na vyučovací hodinu, tak aby žáci získali určité dovednosti a poznatky, které jsou záměrem dané hodiny. Základem plánování a přípravy vyučovací hodiny je stanovení výukových cílů. Tento úkol není však zdaleka tak snadný. Cíle by měly být specifikovány jasně a s ohledem na rozlišnost očekávaných výsledků jednotlivých žáků. Nesmí být také opomenuta přiměřenost potřebám žáků, tedy zohledňovat předchozí znalosti, zkušenosti a také jejich schopnosti. (Kyriacou, 1996)

Výukové cíle jsou významné nejen pro práci a orientaci učitele, ale slouží také jako orientace žákům. Jsou zdrojem motivace a aktivizačním činitelem. Pokud žák ví, co se od něj očekává, dokáže se lépe zaměřit na zamyšlený výsledek. Proto je důležité, aby byl výukový cíl formulován jasně a srozumitelně, tak aby jej žáci mohli pochopit. (Rys, 1979)

K plánování a k přípravě vyučovací hodiny patří také činnosti, které budou během hodiny použity. Tyto činnosti mají udržet pozornost, zájem a motivaci žáků. Při jejím organizování musí učitel zvážit řadu faktorů, týkajících se náplně vyučovací hodiny. Například musí vzít učitel v úvahu, zda zvolené činnosti uspokojí potřeby žáků, zda je bude činnost motivovat a jak na ni žáci budou reagovat. Stejně tak je důležité promyslet, jakým způsobem bude výuka probíhat, zda budou žáci pracovat ve skupinách, individuálně nebo hromadnou výukou. Volba činností může být také ovlivněna faktory, například materiální vybaveností, časovou tísň učitele či dostupností pomůcek. Činnosti během vyučovací hodiny by měly být rozmanité, aby se do nich žáci zapojili a aktivně udrželi pozornost v průběhu celé hodiny. (Kyriacou, 1996)

Dalším důležitým aspektem této skupiny je zabezpečení materiálních prostředků a pracovních pomůcek. Řadí se zde kontrola funkčnosti zvolených nástrojů, příprava učebnic, sešitů, jejich případná oprava. Vhodná volba pomůcek může zajistit žákům práci s kvalitními pomůckami a efektivní předání čerstvých poznatků. Pozornost by měla být

věnována také prostoru, kde bude výuka probíhat, na jehož základě pak může učitel zvážit, kde zaujme své místo, aby jej žáci dobře slyšeli i viděli. Nelze opomenout také například zasedací pořádek či návaznost učiva. (Rys, 1979)

Dovednosti realizační a řídicí

Během vyučovací hodiny je důležité vybírat vhodné vyučovací metody, které přispějí k rozvoji žákových vědomostí a také dovedností. Tyto metody můžeme rozdělit podle toho, jak moc se na nich učitel podílí. Chris Kyriacou je rozděluje na „verbální činnosti vedené učitelem“ a „učební úkoly“. (Kyriacou, 1996)

První skupina, tedy „verbální činnosti vedené učitelem“, jak už název vypovídá, je v kompetenci učitele. Ten v průběhu vyučovací hodiny přednáší, vysvětluje, dává pokyny, klade otázky či vede diskuzi ve třídě. U všech těchto činností musí učitel zvážit vhodnost jejich použití a také naplánovat v jaké části hodiny budou využity. Například v úvodu je žádoucí, aby žáci byli motivováni a jejich pozornost byla upoutána. Po získání pozornosti a motivace je vhodným odrazovým můstkem položit žákům otázku a tím probudit jejich zájem o řešení problému. A do třetice může učitel upozornit na souvislosti nového učiva s učivem již osvojeným. Všechny tyto verbální činnosti vedené učitelem musí být prezentovány tak, aby v žácích vzbuzovaly zájem o výuku. Zájem o výuku také bezesporu ovlivní působení učitele, který by se měl projevovat jistě, uvolněně a se sebedůvěrou. Výklad učiva by měl být jasný, výstižný, plynulý. Vhodné je také používání příkladů, gest a zpětné vazby žákům. Zpětná vazba dává žákům možnost vyjádřit své pocity, názory a postoje. (Kyriacou, 1996)

Činnost, na které se učitel podílí jen minimálně, popřípadě vůbec, nazývá Chris Kyriacou (1996) učebními úkoly. Žáci tak dostávají možnost sami organizovat vlastní práci a aktivně se podílet na výuce. Jedná se například o praktická cvičení, badatelské práce, práce s počítačem, práce ve skupinách atd. Všechny tyto činnosti však vyžadují učitelský dohled, popřípadě individuální pomoc. (Kyriacou, 1996)

K učitelským dovednostem patří také schopnost vést výuku tak, aby žáci co nejvíce odváděli produktivní práci. Je jasné, že v průběhu vyučovací hodiny je učitel nucen řešit několik úkolů najednou. Například pomoc jednomu žákovi s úkolem, zároveň jiný žák žádá o kontrolu hotového úkolu a další žádá o nějakou pomůcku. Podobná situace může

nastat při diskuzi celé třídy, kdy jeden žák překřikuje druhého. I tady je důležité uplatnit dovednost efektivně řídit hodinu. (Kyriacou, 1996)

Dovednosti umožňující tvorbu a rozvoj příznivého klimatu ve třídě

Kdo je zdrojem utváření klimatu ve třídě? Tak na tuhle otázku mají odborníci rozdílné názory. Někteří odborníci soudí, že hlavními tvůrci klimatu ve třídě jsou žáci, jejich chování, vlastnosti a postoje, které mají k učení, učitelům apod. Jiní odborníci zastávají tvrzení, že hlavním zdrojem utváření klimatu je učitel, neboť ten ovlivňuje klima třídy svými vlastnostmi a svou rolí. Proto by mezi jeho dovednosti mělo právě patřit vytváření pozitivního klimatu. (Průcha, 2002)

Zaměříme-li se na názor, že zdrojem pozitivního klimatu je tedy učitel, je důležité, aby klima třídy bylo nejen pozitivní, ale také vřelé, uvolněné, orientované na úkoly a se smyslem pro pořádek. Dalším aspektem pro vytvoření kladného klimatu je motivace žáků k učení. S tím také souvisí potřeba zajistit žákům podporu a povzbuzování k učení a předávat jim kladná očekávání. Vztahy mezi učitelem a žáky by měly být založeny na vzájemné úctě a vzájemném kontaktu. Ten učitel docílí tak, že bude k žákům kompetentní, bude se zajímat o jejich pokrok, o jejich potřeby a názory na řadu záležitostí a zkušeností jak ve školním, společenském, tak osobním životě. Tento postoj, který by měl učitel k žákům vytvářet, by měl být obousměrný, tedy i žáci by měli být k učiteli uctiví a chápat jeho potřeby. (Kyriacou, 1996)

Dovednosti udržení kázně ve třídě a k řešení výchovných situací

K efektivnímu učení žáků patří bezesporu vytvoření jistého řádu neboli také pořádku. Čím lépe bude vyučovací hodina připravena (udržení žákovi pozornosti, zájmu), tím větší je šance k tomu, aby byl ve třídě zajištěn zmiňovaný řád a předcházelo se tak vzniku nevhodného chování žáků. Avšak i přes dostatečně plánovanou hodinu nelze říci, že by k vzniku nežádoucího chování nedocházelo. Občas k takovému chování dochází i u těch nejzkušenějších učitelů. Jaké mohou být tedy příčiny nevhodného chování žáků? Můžeme například hovořit o nudit ve vyučování, která je důvodem nedostatku podnětů ve vyučování či dlouhotrvající činnosti nebo naopak nepřiměřenou činností pro žáky. Další příčiny tkví v neschopnosti splnění zadaného úkolu či v nízké sebedůvěře žáka ve školních činnostech. Nelze opomenout také sociální vztahy, jejichž projevy mohou vstupovat do hodiny (například pokračování v rozhovoru po přestávce) atd. (Kyriacou, 1996)

Významným činitelem k vytváření kázně je přijetí učitelova postavení (autority). Jedná se o jakousi činnost manažerskou, nikoli mocenskou. Budování autority do značné míry zaleží na chování v souladu se svým postavením, schopnosti organizovat vyučování, dávat najevo porozumění předmětu, zapojení žáků do učebních činností, stanovení pravidel pro chování žáků ve třídě, v neposlední řadě přístupem k řešení nevhodného chování. (Kyriacou, 1996)

Hodnocení učebních činností žáka

Hodnocení ve škole je pro žáky důležitou školní aktivitou, jehož důsledky mohou žákovi hodně pomoci, ale také ublížit. Pro učitele se však hodnocení stává jednou z nejobtížnějších pedagogických činností. Při této aktivitě je zapotřebí zapojit mnoho prvků, jako je například zorientování se, rozhodování, porozumění, ocenění, uspořádání, reagování na skutečnost atd. Hodnocení je dovednost, kterou člověk může, ale také nemusí dobře zvládat a zpravidla není jednoduché se ji naučit. (Slavík, 1999)

Hodnocení, k čemu slouží a jaké funkce plní? Cílem hodnocení je napomáhání rozvoje žákových vědomostí, dovedností a postojů. Je to jakási zpětná vazba o prospěchu žáka, o jejich pokroku, má žáky motivovat a posoudit jejich připravenost k dalšímu učení. (Kyriacou, 1996)

Autodiagnostické dovednosti

Autodiagnostické dovednosti patří bezesporu k učitelské profesi. Úvahy o vlastním výkonu, o svém chování, činnosti, názorech, postojích atd. se nazývá sebereflexe, ta patří k běžné činnosti učitele. K té patří také sebehodnocení, tedy hodnocení sebe sama, svého chování, jednání, činností, postupů i postojů. Tato základní kompetence by měla pomáhat rozvoji učitelovy práce ve škole. (Kolář & kolektiv, 2012)

Při sebehodnocení i sebereflexi záleží na individuálním přístupu každého učitele. Všichni učitelé provádí sebehodnocení a sebereflexi intuitivním způsobem, někteří se však ještě také zapojují do různých programů školy či učitelských hnutí, které zkoumají vlastní práci učitele a snaží se aplikovat nové metody. (Kyriacou, 1996)

A jak se takové sebehodnocení provádí. V první řadě je důležité stanovit si oblast zkoumání, na co se tedy učitel zaměří a metodu, prostřednictvím které shromáždí údaje o své práci. Například záznam hodiny či zpětné vazby žáků nebo kolegů. Ty mu poté

poslouží k analýze a vyvození závěrů sebereflexe. Závěrem je pak vytvoření plánů pro budoucí pedagogickou činnost. (Kyriacou, 1996)

1.2 Prestiž učitelů

Jakou vážnost a významnost přikládá společnost učitelské profesi? Jak je tato profese veřejností hodnocena? Odpovědi na tyto otázky vznikají na základě nejrozličnějších výzkumů. Je logické, že s měnící se společností, se mění také významnost jednotlivých profesí. Některé profese zůstávají veřejností hodnoceny jako vysoce prestižní, jako například lékař či vědec, ale o zlepšení svého umístění usilují i nově vznikající profese, jako například programátor či manažer, jak lze pozorovat v tabulce níže.

Tabulka 1. Prestiž povolání (průměrné bodové hodnocení) v letech 2004 - 2016

	11/2004		6/2007		6/2011		6/2013		2/2016	
Profese	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.
Lékař	89,5	1.	89,8	1.	89,1	1.	91,5	1.	90,2	1.
Vědec	80,7	2.	81,8	2.	75,4	2.	76,3	2.	77,2	2.
Zdravotní sestra					73,9	3.	74,8	3.	72,9	3.
Učitel na vysoké škole	78,5	3.	78,2	3.	72,4	4.	74,6	4.	72,9	4.
Učitel na základní škole	71,3	4.	70,7	4.	70,3	5.	71,1	5.	70,8	5.
Soudce	64,8	6.	65,0	7.	61,0	7.	66,3	6.	64,0	6.
Projektant	64,1	7.	65,5	6.	61,7	6.	62,6	8.	61,2	7.
Programátor	66,3	5.	65,7	5.	60,8	8.	59,7	9.	59,7	8.
Soukromý zemědělec	59,1	10.	59,0	8.	60,3	9.	63,9	7.	58,2	9.
Policista	47,6	20.	52,1	13.	53,9	11.	55,7	10.	56,3	10.
Starosta	60,1	8.	57,4	9.	52,6	14.	53,1	13.	54,1	11.
Voják z povolání	44,8	22.	46,4	21.	48,3	17.	49,7	16.	53,6	12.
Truhlář	50,8	16.	51,4	14.	53,2	12.	55,6	11.	52,0	13.
Účetní	53,5	14.	51,3	15.	54,1	10.	52,3	14.	50,4	14.
Majitel malého obchodu	51,2	15.	50,1	16.	51,4	15.	54,8	12.	50,1	15.
Profesionální sportovec	56,1	11.	55,6	10.	51,2	16.	47,6	18.	49,3	16.
Opravář elektro	50,2	17.	49,7	18.	-	-	-	-	-	-
Soustružník	47,7	19.	49,0	19.	-	-	-	-	-	-
Manažer	59,4	9.	55,4	11.	53,0	13	50,2	15.	48,8	17.
Ministr	53,8	13.	50,0	17.	38,0	24	37,9	24.	46,5	18.

Zdroj: (Centrum pro výzkum veřejného mínění, 2016)

Průcha ve své publikaci uvádí, že i přes hodnocení učitelské profese jako vysoce prestižní, jej samotní učitelé hodnotí velmi nízko, což může být jedním z faktorů, které rozhodují o tom, že učitelé své povolání opouštějí. Na základě svých výzkumů předkládá Havlík vysvětlení nižšího profesního sebevědomí učitelů. Jedná se například o nízkou úroveň pedagogických fakult a z toho vyplývající snazší studium učitelství. Roli hraje také osobní zkušenost mezi konkrétními učiteli a rodiči, feminizace učitelstva či neexistence

objektivních kritérií pro posouzení efektů práce učitelů a tím spojená nekvalifikovaná hodnocení zevnějšku. (Průcha, 2002)

1.3 Typologie učitelů

Na základě vnitřní diferenciaci socioprofesionální skupiny „učitelů“ se vytvářejí různé typologie. Jedna z nejznámějších typologií učitelů vychází dle toho, na kterém druhu a stupni školy učitelé pracují. Průcha (2002) uvádí kategorie učitelů v České republice dle Statistické ročenky školství 2000/2001 a jejich procentuální podíl z celkového počtu učitelů:

- učitelé základních škol (38,8),
z toho: učitelé 1. stupně (18,4),
učitelé 2. stupně (20,4),
- učitelé mateřských škol (14,4),
- učitelé středních odborných škol (13,5),
- učitelé vysokých škol (8,9),
- učitelé středních odborných učilišť (7,5),
- učitelé gymnázií (7,1),
- učitelé speciálních škol (5,9),
- učitelé vyšších odborných škol (3,3).

Typologie učitelů není dána pouze dle druhů a stupňů škol, ale také podle oborů, respektive vyučovacích předmětů. Na jedné straně jsou to učitelé vyučující všechny předměty, jako jsou učitelé 1. stupně, na druhé straně jsou to učitelé specializovaní na určité předměty či obory. Od této typologie se pak odvíjí systém přípravy, platové hodnocení i prestiž učitelů.

Mezi další dělení lze zmínit některé typologie nejrozličnějších představitelů, které ve své publikaci *Obecná pedagogika* uvádí autorka Holoušová (1999). Například typologie učitelů dle Döring rozlišuje typy učitele na základě upřednostňování životních hodnot: náboženský, estetický, sociální, teoretický, ekonomický a politický.

Nejznámější Caselmannova teorie uvádí dva typy učitelů.

- Logotropia - je zaměřen především na obsah a problematiku předmětu.
- Paidotropia - je soustředěn na žáka, klade důraz na vzájemný vztah s žákem.

Caselmann na základě pedagogických postupů předkládá ještě další tři typy učitelů.

- Vědecko-systematický typ je charakteristický svými systematickými postupy ve výuce, vede k rozvoji logického myšlení žáků.
- Umělecký typ se vyznačuje zvýšenou představivostí a názorným myšlením. Nevýhodou se může stát omezení rozvoje abstraktně logického myšlení žáka.
- Praktický typ je zaměřen především na rozvoj praktického myšlení žáků prostřednictvím svých organizačních schopností. U žáků bývá tento typ učitele oblíben, avšak po čase se může stát povrchním rutinérem.

Typologii učitelů můžeme chápat i na základě temperamentu dle Hippokrata, který stanovil čtyři základní typy temperamentu na základě vlastností nervové soustavy.

- Sangvinik (krev) – vyznačuje se například rychlostí, pohotovostí, výřečností, optimismem atd. Z hlediska učitelské profese je pro něj typická schopnost udržení si pedagogického odstupu.
- Cholerik (žluč) - má výbušnou povahu a sklon k agresivnímu chování. Cholerický učitel se většinou projevuje jako výbušný, aktivní či nevyrovnaný atd.
- Flegmatik (hlen) – je typický svým klidem, lhostejností a menší kreativitou. Ve vyučovacích hodinách, je charakteristická jeho jednotvárnost učitelovy práce.
- Melancholik (černá žluč) - pro kterého je charakteristická citlivost, nevyrovnanost, nedostatek odvahy atd.

Odborné literatury uvádějí další dělení učitelů do různých kategorií, avšak při zařazení učitele do některého z typů vycházíme především z učitelových převládajících dispozic.

1.4 Aktuální problémy učitelské profese

Učitelství podobně jako jiná povolání sebou nese jisté problémy. Na začátku zmíníme mladé absolventy, kteří jsou vědomostně připraveni začít svoji profesní dráhu učitele, ale nemají vytvořené vhodné podmínky. Do učitelských sborů nezapadají, procházejí fázemi odhodlání, zklamání a nakonec odchodu. V České republice je systém pomoci začínajícím učitelům opomíjen. (Helus, 2008)

S vyvíjející se společností rostou také nároky, kterým jsou dnešní učitelé vystavováni. Helus (2008) zmiňuje některé z nich:

- zavádění informačních a komunikačních technologií do výuky;

- integrativní neboli inkluzivní organizování výuky;
- využívání potencialit žáků dosahovat vzdělávací úspěšnosti, jmenovitě žáci ze znevýhodněného prostředí, kteří by měli daleko větší měrou než dosud vstupovat do terciárního vzdělávání;
- členění sociálně nežádoucím a patologickým jevům;
- zavádění rámcových vzdělávacích programů aj.

Na základě těchto nároků je zapotřebí zajistit komplexní péči učitelské profese, kde zcela zásadní význam má vzdělávání učitelů. Dle Heluse je zapotřebí vyvinutí reformních trendů, mezi které řadí například:

- vzdělání na magisterské úrovni;
- vytvoření rámcových standardů k zajištění nutné výbavy znalostí, dovedností a kompetencí;
- vybudování fakultních škol, pedagogických laboratoří k úspěšnému vyučování učitelů;
- vytvoření grantů na podporu učitelství;
- opora, pomoc učitelů při vyrovnávání se se situacemi, problémy (poradenská, informační centra);
- samosprávnost učitelů.

Významný problém dnešního školství lze spatřit například ve vzdělanosti učitelů. Jak uvádí již zmíněný zákon 563/2004 o pedagogických pracovnicích, předpokladem pro výkon činnosti pedagogického pracovníka je mít odbornou kvalifikaci. Odpovídající kvalifikace se však může stát pro mnohé problémem. Není překážkou jen pro uplatnění učitele, ale je bariérou také pro školní zařízení, které neumí z důvodu nedostatků kvalifikovaných pedagogů pracovní místo obsadit. Někteří učitelé mohou mít od roku 2015 výjimku, jsou to například učitelé starší padesáti pěti let s minimálně dvacetiletou praxí, za jistých okolností také rodilí mluvčí pro výuku cizích jazyků atd. A ostatní nekvalifikovaní pedagogové? Ti si musí svou odbornou kvalifikaci dodělat. (www.msmt.cz)

O kvalifikaci učitelů hovoří ve své publikaci *Moderní pedagogika* Jan Průcha (2002). V souvislosti s kvalifikací učitelů operuje také s pojmem pedagogická způsobilost. Kvalifikace učitelů pojímá jako minimální úroveň přípravy učitelů, zatímco k pedagogické

způsobilosti zahrnuje navíc osobnostní vybavení učitele, jež jsou zakotveny v osobnosti učitele.

Učitelé se mimo jiné v dnešní školství potýkají také s nevhodným chováním žáků, o kterém byla zmínka již v 1. kapitole str. 13-14.

K dalším problémům současného školství lze také zařadit nespokojenost s platovým ohodnocením českých učitelů. Důvodem může být skutečnost, že 70–90 % zaměstnanců s vysokoškolským vzděláním je mnohem lépe finančně ohodnoceno než průměrný učitel.

Na základě nízkého platového ohodnocení může docházet k dalším souvislostem spojených s touto profesí: motivace učitelů, kvalita učitelů, kvalita vzdělávání, úroveň vzdělanosti atd. Na základě těchto faktorů je zřejmé, že i výše platu je významným činitelem ovlivňující kvalitu výsledků vzdělávání. Vyšší platy motivují zájem lidí o učitelské povolání, u zkušených učitelů ovlivňuje výše učitelských platů jejich pracovní nasazení a sebevzdělávání a setrvání v jejich profesi. (Münich & Straka, 2012)

Tabulka 2. Stupnice platových tarifů dle platových tříd a stupňů pro pedagogické pracovníky platné od 1.11.2017

Platový stupeň	Počet let započítatelné praxe	Platová třída										
		4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	do 2 let	12310	13360	14450	15660	19850	24810	25020	25470	26020	26650	27640
2	do 6 let	12770	13840	15050	16300	20420	25030	25250	25910	26570	27460	28940
3	do 12 let	13570	14760	16010	17440	20960	25320	25640	26250	27630	28610	30500
4	do 19 let	14510	15760	17120	18530	21920	25850	26430	27230	28790	30710	33030
5	do 27 let	15430	16790	18230	19830	22900	26650	27270	28380	30580	33070	36290
6	do 32 let	16750	18210	19740	21450	24520	28010	28780	29950	33140	35800	39220
7	nad 32 let	17220	18700	20290	22050	25220	28650	29400	30760	33930	36700	40160

(Pedagogická komora, 2017)

- *Učitelky MŠ: 8. až 10. platová třída (obvykle 9.)*
- *Ředitelky MŠ: 10. až 12. platová třída (obvykle 10.)*
- *Učitelé ZŠ a SŠ: 11. až 13. platová třída (obvykle 12.)*
- *Ředitelé ZŠ a SŠ: 12. nebo 13. platová třída (obvykle 13.)*
- *Učitelé odborného výcviku: 9. až 12. platová třída (obvykle 9.)*
- *Vychovatelky školní družiny: 8. nebo 9. platová třída (obvykle 9.)*
- *Asistenti pedagoga: 4. až 9. platová třída (obvykle 7.)*

(Pedagogická komora, 2017)

2 Dějiny vývoje učitelské profese

Dějiny pedagogiky se zabývají vývojem učitelství i pedagogickou teorií a jejich vlivem na současné vzdělávací systémy. Samostatný obor dějiny pedagogiky je konstituován do 18. století. Významné místo z hlediska minulosti zaujímají pedagogické úvahy autorů v podobě esejí, románů či dopisů, které sloužily k pochopení výchovných jevů a postavení vzdělávacích institucí v minulosti, plnily ale také funkci etickou v přípravě budoucích učitelů. (Somr a kol., 1987)

2.1 Počátky vývoje učitelské profese

K povoláním, která souvisí s vývojem lidstva od jeho počátku, patří dozajista učitelská profese. O počátcích učitelství lze hovořit tehdy, kdy naučit někoho něčemu se stalo činností. Již v dávných dobách se vedle předávání řemesel z generace na generaci jako bylo tkalcovství, léčitelství, kovářství apod., předávaly i vědomosti z různých oblastí, například o přírodě, o člověku, také z oblasti náboženství, předávaly se rovněž rituály, mravní normy apod. Přenos těchto poznatků a dovedností zajišťovali v prvopočátcích například stařešinové, kněží, šamani, náčelníci kmenů, které lze považovat za první edukátory v dějinách lidstva. (Průcha, 2002)

Nejstarší doložené údaje o učitelské profesi jsou doloženy z období, kdy ve starověkých státech Egypta, Indie, Číny, posléze také Řecka a Říma byly zřizovány první školy. V těchto organizovaných institucích působili specializovaní profesionálové, kteří zajišťovali učení a vyučování jak formou mluveného jazyka, tak rovněž učení založené na textech. (Průcha, 2002)

Výchovu a vzdělávání v období **otrokářské společnosti** na území Babylónie zajišťovala kultura sumersko-akkadská. V Babylónských chrámech se mládež učila písmu klínovému, řeči sumerské, matematice, geometrii, teologii, astrologii, zařikáním zlých duchů a nemoci apod. Sumersko-babylónští kněží, kteří byli současně učiteli i učenici, měli obrovský vliv na všecek život a byli jednou z nejmocnějších činitelů ve státě. Zaměření sumerských škol se postupně rozšiřovalo o další vědění v různých oblastech (botanika, zoologie, matematika atd.). Součástí sumerského školství bylo zavedení přísné disciplíny, jejíž součástí byly také tělesné tresty, výchova nebyla zpřístupněna nemajetným a nesvobodným vrstvám. Učitelé byli označováni „školními otci“, jejich pomocníci byli tzv. „velkými

bratry“ a studenti pak „školními syny“. Předávání znalostí bylo formou poučování a memorování. Významným mezníkem tohoto období byl vznik písma klínového (v zemích Přední Asie) a písma obrázkového (v Egyptě), jejichž znalost byla výsadou mocných a vedla k nadvládě nad nesvobodným obyvatelstvem. Dochované spisy a knihy dokazují omezenost k obsahu vzdělávání, které byly výsadou kněží a vladařů. (Somr & kol., 1987)

Vliv na výchovu a vzdělávání v antice měl rozpad společnosti na třídy. Především pak ve starém Řecku se vzdělání rozděluje na užitečné a kultivující (výsada vládnoucí třídy, otrokářů). Ve starověkém Řecku patřily mezi nejsilnější městské státy Sparta a Atény, kde se také zrodily různé výchovné systémy, jejichž společným cílem byla příprava silných občanů, jejich tělesná i duševní dokonalost tzv. kalokagathia (kalos – zdravé tělo, agathos – mravní duch). **Spartská výchova** byla velmi tvrdá, zdravé děti byly do 7 let vychovávány matkou, nezdravé byly zabíjeny. Poté byli chlapci vychováni mimo domov k tělesné zdatnosti, otužilosti, statečnosti či odvaze. Rozumové vědomosti byly až druhořadé. Do 30 let vykonávali mladí muži ještě vojenskou službu a teprve poté byli považováni za plnoprávné občany. **Athénská výchova** byla na rozdíl od Sparty zaměřena na rozvoj tělesné, rozumové, mravní i estetické stránky člověka. Athénský stát byl bohatým obchodním centrem s velkým množstvím otroků, kteří vykonávali velké množství práce, a proto se otrokáři mohli věnovat jiným činnostem. Vzdělávali se v politice, literatuře, filozofii a rovněž v rétorice. (Somr & kol., 1987)

Mezi starořecké myslitele, kteří zasáhli do výchovy v 5. stol. př. n. l., patřili tzv. **sofisté** (sofos = moudrý). Chodili od města k městu a vzdělávali dorost zámožných vládnoucích tříd v oblasti řečnictví, filozofie, přírodních věd, astronomie, práva. Zvláštní význam přikládali také literatuře a její gramatické, formální i rétorické stránce. Vytvořili cyklus tří věd, gramatiky, dialektiky a logiky, jež byly základem evropského vzdělávání dalších 1500 let. „Poznej sám sebe“, tuto zásadu svého učení hlásal antický filozof **Sókratés**. Tento myslitel se zaměřoval na zdatnost, dokonalost a ctnost člověka. Při svém učení vedl žáky od neznalosti a nevědomosti k hledání správných pojmů. Ačkoli tato metoda vedla žáky k přemýšlení, nepřinášela jim systematické znalosti. Sókratovou metodou mělo být spíše dosaženo poznání podstaty ctnosti a dosáhnout tak i správného jednání. Dle tohoto myslitele se ctnosti lze naučit, za významné považuje pouze ponaučení.

Významný představitel v oblasti výchovy byl Sókratův žák **Platón**. Podstatu světa spatřoval v tzv. idejích, ve kterých uznával i zdroj poznání. Dle tohoto myslitele lidská duše žila ve světě idejí a po spojení s tělem zapomněla tyto ideje a vstoupila do pomíjícího světa jevů. Ve výchově zdůrazňuje stránky rozumovou, tělesnou, estetickou a mravní, která učí znát a konat dobro. Zajímal se o předškolní výchovu dětí s doporučením péče o jejich tělesný rozvoj. Škola Akademie založena Platónem r. 387 př. n. l. byla výukovou a výchovnou institucí, kde tento představitel prezentoval své myšlenky.

Zakladatelem největší filozofické školy zvané Lykeion (lyceum) byl **Aristoteles**, který patřil k největším filozofickým myslitelům starověku. Základem poznání je vnímání prostřednictvím smyslů, neboť v každém předmětu lze rozlišit látku a formu, jež tvoří jednotu. Rozlišuje duši rostlinou (rozmnožování), živočišnou (pohyb a vnímání) a rozumovou (myšlení a poznání). Těmto duším pak odpovídají dle Aristotela tři stránky výchovy, a to výchova tělesná, mravní a rozumová. Stejně jako Platón klade důraz na výchovu státní, společnou, nikoli soukromou. Zdůrazňuje význam vloh, zkušenosti a individuálního přístupu dítěti. (Štverák, 1983).

Ve starém Římě se v letech 264–164 př. n. l. dochází ke změnám agrárního státu na stát s obchodními styky, což má také vliv na výchovu a vzdělávání této kultury. Přicházející otroci se stávají prvními vychovateli v rodinách a řečtí učitelé vzdělávají žáky v řečnictví, což sloužilo jako příprava na činnost vojevůdce, filozofa či umělce. **Marcus Fabius Quintilianus** byl prvním učitelem řečnictví ve starém Římě. Své názory na výchovu uvedl ve spise *Dvanáct knih o výchově řečníka*, který měl sloužit jako návod pro výchovu mladých řečníků. Dalším představitelem tohoto období byl například **Lucius Annaeus Seneca**, jenž sdílel názor: „nemáme učit pro školu, nýbrž pro život“. (Somr & kol., 1987), (Štverák, 1983)

2.2 Rozvoj výchovy a vzdělávání ve středověku a novověku

Roku 476 došlo k zániku Západořímské říše a k vytvoření feudální společnosti. V té době byla církev hned po panovníkovi zpravidla největším feudálem, proto vzdělání ve **středověku** mělo teologický ráz. Vznikaly nové typy škol, a to školy klášterní, které sloužily k vzdělávání řádových mnichů, a školy katedrální pro přípravu světských kněží. Později začaly vznikat také školy farní, které zajišťovaly základní vzdělávání o křesťanském náboženství. Tzv. sedmero svobodných umění bylo jakýmsi předpokladem

teologického vzdělání, které se skládalo ze dvou částí, a to z trivia (gramatika, rétorika, dialektika) a kvadrivia (aritmetika, geometrie, astronomie, hudba). (Somr & kol., 1987)

Vliv na vzdělávání měli dva věrozvěsti, kteří byli roku 863 povoláni knížetem Rostislavem na Velkou Moravu. Prosluli nejen jako šířitelé křesťanství, ale také jako první „učitelé národa“. Byli zakladatelé prvních škol, kde se užíval staroslověnský jazyk. (Štverák, 1983)

Hnutí zvané scholasticismus se začíná formovat po roce 814 v západní Evropě, někdy bývá také označována jako rytířská teologie. Jako scholastik byl označován učitel či člověk, který byl vzdělán v sedmero svobodných umění. K představitelům **rané scholastiky** (9.–12. století) patří například **Pierre Abélard** či **Johannes Scotus Eriugena**, jehož učební metoda je nazývána sic et nom (ano a ne). **Scholastika vrcholná** (12.–14. století) se vyznačuje učením církevních otců a Aristotelovi filozofie, učenci nesměli usilovat o hledání nových pravd. Představitelem tohoto hnutí byl **Tomáš Akvinský**. Vliv na **pozdní scholastiku** (14.–16. století) měl spor mezi realisty a nominalisty, jejichž záměrem bylo úsilí o to, aby církev uznala rozumové poznání. V tomto období dochází k rozkvětu renesance a přírodních věd. (Štverák, 1983)

S rozvojem hospodářského a politického života dochází ve 12.–14. století ke vzniku evropských univerzit, které měly plnit náročnější úkoly než školy klášterní a katedrální. Zřizovaly se univerzity v Boloni, Neapoli, Salamance, Oxfordu, Cambridgi a Paříži. U nás byla na základě zakládací listiny roku 1348 založena Karlova univerzita s možností studia čtyř fakult – teologické, právnické, lékařské a artistické. Rozvoj univerzit přispěl nejen k rozvoji vzdělanosti, ale vznikl také nový typ učitele – **vysokoškolský učitel**. Tehdejší absolventi Univerzity Karlovy (bakaláři) se většinou prosadili jako učitelé nižších škol (církevní, měšťanské). Z různých historických zdrojů vychází údaje o postavení učitelů ve středověkých městských školách, jež byli vydržováni řemeslnickými nebo kupeckými cechy. Mnozí z těchto učitelů žili v bídě, za svou činnost byli odměňováni různými dávkami, povětšinou v naturáliích. (Somr & kol., 1987)

V období **renesance** (14.–16. století) docházelo v jihozápadní Evropě k rozvoji řemesel, obchodu, vznikaly první manufaktury a rozvíjely se vědy jako je filozofie, přírodní vědy a také kultura. Vzniká optimistický přístup k životu a snaha o všestranný rozvoj osobnosti, což vede k nutnosti k výchově harmonického člověka. Jednou z nejvýraznějších osob renesanční pedagogiky byl **Desiderius Erasmus z Rotterdamu**, který zdůrazňoval význam výchovy jedince, s kterou se má začít již od útlého dětství. Požadoval zajímavé,

zábavné a přístupné nové formy a metody vyučování. **Francis Bacon** kritizoval deduktivní způsob myšlení, který chtěl nahradit induktivní metodou vědeckého výzkumu. Tuto myšlenku převedl i do pedagogické činnosti, kde vyučování má zohlednit žákovu individualitu a postupovat od známého k neznámému, od snadného k nesnadnému a od věci ke slovu. K dalším významným představitelům této éry patří například **Tomasso Campanella**, **Thomas More** či **Francois Rabelais**. (Jůva, 1997)

V období renesance se také rozvíjí reformační a protireformační hnutí. Stoupenci reformačního hnutí reagují na krizi církve a usilují o její návrat k původnímu poslání. Mezi reformační představitele se řadí **Mistr Jan Hus**, jenž kritizoval úpadek katolické církve, **Jan Blahoslav** či **Petr Chelčický**. V Německu reprezentoval reformační hnutí **Martin Luther**, který usiloval o rozvoj lidového vzdělání v mateřském jazyce. Zástupci protireformačního hnutí usilovali zabránit reformačnímu vývoji. **Ignác z Loyoly** založil roku 1540 církevní řád Tovaryšstvo Ježíšovo, který považoval za zbraň protireformačního hnutí. (Jůva, 1997), (Somr & kol., 1987)

2.3 Pedagogika 17. až 19. století

V období rozvoje politických i hospodářských změn vystupuje do popředí významný český myslitel **Jan Ámos Komenský (1592 – 1670)**. O jeho rodišti jsou dodnes vedeny spory, narodil se tedy v jednom z měst východní Moravy. Po smrti svých rodičů se jeho výchovy ujala církev. Po studiu v Přerově a na univerzitách v Herbornu a Heidelbergu působil jako učitel na bratrské škole. Po bitvě na Bílé hoře roku 1620 se ukrýval před pronásledováním protireformace a poté byl nucen vlast natrvalo opustit. Přejížděl z polského Lešna do Anglie, Švédska, pobýval také v Blatném Potoce v Uhrách a posledním místem, kde roku 1670 zemřel, byl Amsterdam. V dílech tohoto představitele je zachycen obecný výchovný cíl, který Komenský viděl v duchu svého náboženského přesvědčení a v přípravě k věčnému životu. Tato příprava je rozdělena na tři stupně: poznat sebe a svět, ovládnout sebe a povznést se k Bohu. Z těchto stupňů pak vyplývají tři oblasti výchovy: vzdělání ve vědách a v uměních, mravní výchova a náboženská výchova. Dle něj se člověk stává člověkem pouze výchovou, a proto i jeho představa školy měla nahradit „mučírny ducha“ v „dílny lidskosti“. V pedagogice se opírá o hluboký demokratismus, o rozvoj „všech a všestranně“ bez ohledu na rozdíly stavů či pohlaví. (Jůva, 1997)

Komenského didaktika, která znamená „umění, jak dobře učit“, byla v posledních letech často připomínána. Zdůrazňovala racionálnost, motivaci a efektivnost veškeré výuky.

Z jeho didaktického zákona vycházel požadavek učit všemu příkladem, pravidlem a praxí. Prosazuje induktivní vzdělávání, kde žák sám dochází k obecnému závěru. Součástí jeho didaktiky byly také didaktické principy, které platí dodnes. Prvním známým principem Komenského je názornost ve vyučování. Zdůrazňoval také systematičnost, aktivnost a přiměřenost ve výuce.

Komenský se zabýval vývojem člověka vzhledem k jeho rozvoji a duševního života. Stanovil období vývoje dítěte, které rozdělil na čtyři stupně po šesti letech. V prvním stupni je dítě vychováváno v rodině, označil jej tedy jako škola mateřská. Druhý stupeň je škola městská (obecná), která je určena žákům od 6 do 12 let. Škola latinská poskytuje žákům ve věku 12 až 18 let nejen osvojení latinského jazyka, ale také obraz o univerzálním světě. Posledním stupněm je akademie a je určena pro mládež ve věku 18 až 24 let. Po absolvování těchto stupňů by měli mladí muži dle Komenského ještě cestovat.

Z jeho rozsáhlé pedagogické tvorby lze považovat za významný spis dílo *Velká didaktika*, ve které se zabývá základními cíli, obsahem, principy a metodami výchovy. V *Informatoriu školy mateřské* se snaží pomoci matkám ve výchově dětí v rodině (škola mateřská) a podává návod, jak připravit děti pro školní docházku. Jazykovou výchovou se zabývá v díle *Brána jazyků otevřená*. Svůj soubor didaktických her označil jako *Škola na jevišti*. V roce 1653 vydal obrázkovou učebnici *Svět v obrazech*. O změnu světa prostřednictvím výchovy pojednává v díle *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Jeho myšlenky, názory, díla jsou bezpochyby významné pro dnešní dobu a měly by se stát zdrojem inspirací a poučením všech pedagogických pracovníků. (Jůva, 1997)

V 17. a 18. století je učitelská profese ovlivňována dalšími pedagogickými teoriemi slavných zahraničních představitelů. Jedním z těchto velkých myslitelů byl **John Locke (1632 – 1704)**, který vyjádřil zájem vzniku nové pokrokové třídy – buržoazie. Dle něj má výchova vycházet ze zájmů „pracujícího člověka“. Byl ovlivněn učením R. Descarta a F. Bacona. Locke zdůrazňoval význam přírodních věd a vědeckého poznání. Ve svém díle *Několik myšlenek o výchování* naznačil významnost individuální výchovy a důležitost vychovatele, jenž má pozitivně rozvíjet vlastnosti mladého gentlemana. (Jůva, 1997), (Štverák, 1983)

René Descartes (1596 – 1650) patří k významným představitelům francouzské pedagogiky 17. století. Jeho myšlení stojí na hledání racionálního principu poznání, jež je založené na evidenci matematického charakteru. Na základě jeho díla *Rozpravy o metodě*,

jak správně vésti svůj rozum a hledati pravdu ve vědách vyplynuly čtyři pravidla poznání, které se staly po dlouhou dobu programem racionálního vzdělávání. (Jůva, 1997)

Pedagogický systém francouzského myslitele a spisovatele **Jeana Jacqua Rousseaua (1712 – 1778)** je především založen na přirozené a svobodné výchově. Význam přikládá respektování potřeb dítěte, ochranu jeho práv a také individualitu. V jeho významném pedagogickém spise *Emil čili o výchově* vydaném roku 1762 je hlavní myšlenkou způsob výchovy člověka formou přirozené výchovy. Základem tohoto románu je respektování přirozenosti dítěte a jeho věkových zvláštností. Dílo se skládá z pěti knih a je rozděleno dle věku dítěte. Od 1 do 2 let je dle Rousseaua významný tělesný rozvoj a otužování. Do 12 let se má dítě rozvíjet prostřednictvím smyslů. Ve třetí knize ve věku 12 až 15 let vyzdvihuje výchovu rozumovou a pracovní. Výchova mravní je důležitá rozvíjet od 15 do 21 let a poslední kniha pojednává o výchově Žofie jako budoucí manželky Emilovy. Je názoru, že třemi hlavními vychovateli dítěte jsou příroda, věci a lidé. (Štverák, 1983)

K dalším představitelům 17. a 18. století patří německý filozof a pedagog **Immanuel Kant (1724 – 1804)**. Jeho filozofie je zaměřena na existenci objektivního světa, avšak na druhé straně chápe naše poznání jako uspořádání chaosu počitků. Stejně jako Komenský klade důraz na výchovu, prostřednictvím které se člověk stává člověkem. Jako ideální formu výchovy považuje Kant výchovu školní, neboť umožňuje začlenění jedince do společnosti. (Jůva, 1997)

V dějinách českého školství a pedagogiky bylo z hlediska změn významné 18. století. Za vlády habsburské císařovny a české královny Marie Terezie došlo k reorganizaci školství a dalších oblastí společenského života. Tyto změny vznikly především na základě snah o zlepšení nedostatků ve vlastním systému. V roce 1774 přijal pozvání Marie Terezie školský reformátor **Johann Ignaz von Felbiger**, který byl povolán, aby zlepšil tehdejší situaci školství v monarchii. Téhož roku byl vydán *Všeobecný školní řád*, určený pro německé normální, hlavní a triviální školy v císařsko-královských dědičných zemích. Základem tohoto řádu bylo nastolení povinné šestileté školní docházky a zavedení třech typů škol. V obcích i městech vznikaly školy triviální, kde se děti učili číst, psát, učili se znalosti potřebné pro průmysl, významné bylo náboženství, dívky se navíc učili plést a šít. Ve velkých městech vznikaly školy hlavní, zde se kromě běžných předmětů vyučovaly další předměty jako geometrie, přírodopis apod. Žáci se na této škole připravovali k zaměstnání v oblasti hospodářství, řemeslnictví nebo také k vojenské dráze. Školy

normální sídlily v hlavních městech či provinciích a vyučovalo se zde pouze německy. Ani změny týkající se příprav učitelů nezůstaly v ústraní. V roce 1775 byly zřizovány tzv. preparandie, které měly sloužit jako příprava budoucích učitelů. Jednalo se o tříměsíční kurzy určené učitelům triviálních škol a kurzy šestiměsíční určené pro učitele škol hlavních. Samostatnými učiteli se absolventi preparandi stávali teprve po absolvování minimálně roční praxe jako pomocníci učitele a po složení zkoušky učitelské způsobilosti. (Průcha, 2002), (Somr & kol., 1987)

V 19. století vlivem rozvoje průmyslu, obchodu a podnikání dochází i k rozvoji školských vzdělávacích zařízení a k vytváření nových výchovných koncepcí. Na prahu 19. století vstupuje se svými myšlenkami do popředí švýcarský pedagog a zastánce elementárního vzdělávání **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746 – 1827). Vyzdvihoval formální vzdělávání, které by dle něj mělo být založeno na rozvoji žakových schopností a především pak myšlení. Klade důraz na mravní složku výchovy, kde cílem je sebezdokonalování a „odhalování lidskosti“ každého člověka.

Vliv na pedagogiku tohoto období měl také německý filozof, psycholog a pedagog **Johann Fridrich Herbart** (1776 – 1841). Pojímal pedagogiku jako vědu založenou na tzv. praktické filozofii, jež pomáhá stanovit výchovné cíle, a na psychologii, která analyzuje metody výchovy. Proces výchovy rozděluje Herbart do tří oblastí: vedení, vyučování a mravní výchovu. Kritizoval tehdejší školství (nedostatky škol, velký počet žáků ve třídě, didaktická závislost atd.), jehož některé problémy jsou aktuální dodnes.

Politické převraty ve Francii v 19. století se odrazily ve sféře politické, sociální a také pedagogické. Představitelem francouzské pedagogiky byl například **August Comte** (1798 – 1854). Tento sociolog a zakladatel filozofického pozitivismu svou pozornost zaměřoval především na vědu, která je nástrojem poznání a přeměny skutečnosti. Zdůrazňoval, že základní vědní obory postupují od jevů nejjednodušších a nejobecnějších k jevům složitějším a specifitějším.

V tomto období se v české pedagogice setkáváme s pokrokovým typem učitelů, kteří svou osvětovou prací pomáhali širokým lidovým vrstvám. Posléze usilovali o zlepšení sociálního zabezpečení učitelů. K významným představitelům patřil například **Jakub Jan Ryba, Jan Vlastimil Svoboda** nebo také **Karel Slavoj Amerling**.

2.4 Vývoj učitelství u nás od roku 1848

V letech 1848 – 1849 k výrazným změnám v rozvoji českého školství a pedagogiky nedošlo. Byly vydány dekrety, které měly zkvalitnit přípravu učitelů. Jednalo se především o prodloužení kurzů v učitelských ústavech na dva roky, kde druhý rok byl zaměřen na praktický výcvik budoucích učitelů. (Průcha, 2002)

Roku 1869 byl vydán *Základní školský zákon* označován také jako „Hasnerův zákon“, „velký říšský zákon“ či „květnový zákon“, na jehož základě byla zavedena nová soustava školství, povinná školní docházka byla prodloužena na osmiletou určená dětem od 6 do 14 let. Zákon přispěl také k rozšíření obsahu vzdělávání a v neposlední řadě se zabýval vzděláváním učitelů. Ti se vzdělávali v čtyřletých učitelských ústavech a po dvouleté praxi mohl tzv. podučitel vykonat zkoušku dospělosti. Této přípravy budoucích učitelů se mohly účastnit také ženy, které však po provdání dodržovaly učitelský celibát – nesměly učit. Na tento zákon navázal školní a vyučovací řád, který byl vydán roku 1870. Zachycoval pravidla chování žáků ve školách obecných, povinnosti dětí a učitelů a stanovil zákaz tělesných trestů.

V historii přípravy českých učitelů byly důležitým mezníkem snahy o zavedení přípravy vysokoškolských učitelů. Úsilí o prosazení této přípravy se stalo dlouhotrvajícím zápasem některých pedagogů, které započaly již koncem 19. století. První představitelem, který prosazoval nutnost vysokoškolské přípravy učitelů, byl středoškolský učitel a první profesor pedagogiky na pražské univerzitě **Gustav Adolf Lindner**. Z jeho děl, které se dočkaly mnoha vydání, jsou například *Obecné vychovatelství* a *Všeobecné vyučovatelsví*. O nezbytnosti vysokoškolské přípravy učitelů pojednává ve spise *Vysoká škola pedagogická*. (Jůva, 1997), (Průcha, 2002)

Další zápas o prosazení vysokoškolské přípravy se vyvíjel před první světovou válkou, který vyvrcholil v období vzniku Československé republiky. Roku 1918 byl podán návrh ministerstvu školství o zavedení vysokoškolské přípravy učitelů. Představitelé tehdejší pedagogiky předkládali různá pojetí této přípravy, například plán **O. Kádnera** o zavedení dvouleté vysoké školy pedagogické, jež bude určena učitelům národních škol. Ministerstvo školství a národní osvěty k zavedení vysokoškolské přípravy učitelů nepřistoupilo. Učitelé však na základě vlastní iniciativy a s pomocí některých vysokoškolských teoretiků pedagogiky zřídili *Školy vysokých studií pedagogických* v Praze. Přednostou této vzdělávací instituce se stal profesor O. Kádner. Jednalo se o první soukromou přípravu

učitelů, jež byla financována hlavně Československou obcí učitelskou. Stávající učitelské ústavy byly zachovány, avšak Škola vysokých studií pedagogických sloužila jako nástavba pro přípravu budoucích učitelů. Činnost této instituce přetrvala až do doby předmnichovské republiky. Při Škole vysokých studií pedagogických vznikla roku 1929 první **Soukromá pedagogická fakulta**. Studium bylo čtyřleté a byla určena k učitelství 1. stupně. Činnost této fakulty však byla roku 1932 ukončena. Mimo zmíněné pedagogické fakulty byly zřizovány i jiné instituce, například takové, které poskytovaly jednoletou přípravu na vyšší teoretické úrovni než dosavadní učitelské ústavy. Na základě dekretu prezidenta republiky z roku 1945, který stanovuje, že „*učitelé škol všech druhů a stupňů nabývají vzdělání na pedagogických a jiných fakultách vysokých škol*“, jsou zřízeny pedagogické fakulty. Tyto fakulty byly zřízeny na univerzitách v Praze, Brně, v Olomouci a také v Bratislavě. (Průcha, 2002)

K významným představitelům české pedagogiky 20. století patřil již zmíněný profesor pedagogiky **Otakar Kádner** (1870 – 1936). Mimo prosazování vysokoškolského vzdělávání učitelů a organizování *Školy vysokých studií pedagogických* se vědecky zaměřoval v oblasti dějin pedagogiky a všeobecné pedagogiky.

Problematikou reformních škol se zabýval profesor pedagogiky a psychologie **Václav Příhoda** (1889 – 1979). Na základě svých studijních pobytů v Americe usiloval o zvědečtění pedagogiky. Ve školství prosazoval pevně stanovený cíl a pořádek a chtěl zavést školskou reformu o jednotné škole. O jeho myšlenkách české pedagogiky pojednávají spisy *Racionalizace školství* a *Teorie školského měření*.

Z dalších představitelů, kteří svými pedagogickými názory a myšlenkami přispěli k rozvoji české pedagogiky, byl například profesor Masarykovy univerzity **Jan Uher** (1891 – 1942), zakladatel pedopsychologie **František Čáda** (1865 – 1918), **František Krejčí** (1858 – 1934) a řada dalších. (Mátej, 1976)

3 Profesní vývoj učitele

Jak vlastně učitel nabývá svou profesní identitu? Čím vším si musí projít při budování své kariéry? Jak se ze studentů stanou učitelé? Stejně tak jako například lékaři, tak i učitelé se vzdělávají po celý svůj život. Současný svět přináší rozvoj nejen v oblasti techniky, ale také v oblasti nových metod, vědomostí a také v oblasti vztahů mezi žáky a učitelem. Podobně jako začínající učitel potýkající s adaptací na nové pracovní prostředí, tak i zkušený učitel se musí například naučit pracovat s novými materiálními prostředky a usilovat tím o rozvoj žakových vědomostí.

Alan (Průcha, 2002) uvádí několik fází profesní dráhy učitelů, které jsou podrobovány empirickým výzkumům:

- *volba učitelské profese (motivace k studiu učitelství),*
- *profesní start (vstup do povolání),*
- *profesní vzestup (kariéra),*
- *profesní stabilizace, resp. profesní migrace (změna učitelského povolání),*
- *profesní vyhasínání (vyhoření), resp. profesní konzervatismus.*

S těmito fázemi jsou spojeny termíny, jež odpovídají určité fázi profesního vývoje:

- student učitelství,
- začínající učitel,
- zkušený učitel, učitel expert.

3.1 Volba učitelské profese

Volba povolání je významným a nejednoduchým rozhodnutím především však u dospívajících žáků či studentů. Někteří se pro studium učitelské profese rozhodli již nástupem na střední pedagogickou školu, jiní své rozhodnutí učinili až po absolvování střední školy. Jedno je však jisté, zájem o vzdělání v oblasti učitelství je relativně vysoký a rok od roku se zvyšuje.

Proč je takový zájem o studia na pedagogických fakultách? Havlík (1995) se prostřednictvím výzkumu s názvem *Jaký bude učitel* z roku 1993, snažil na tuto otázku odpovědět a objasnit tak motivaci k učitelskému povolání. Z výzkumného šetření, jehož se

zúčastnili respondenti pedagogické fakulty v Praze a Ústí nad Labem, vyplynulo několik skutečností například:

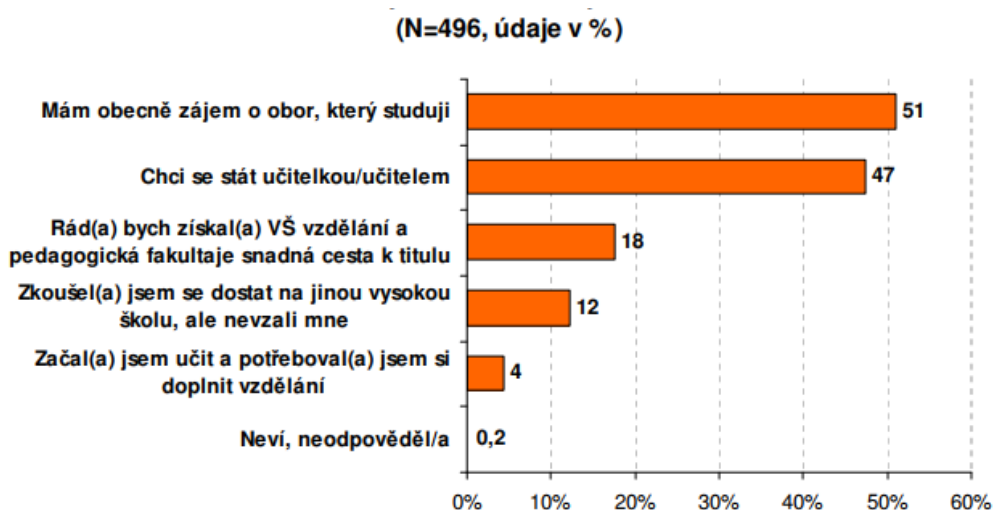
- Zájem o studium učitelství je pro uchazeče jakousi pojistkou v případě nepřijetí na jinou fakultu.
- Volba studovat na pedagogické fakultě ještě neznamena zájem o pedagogickou profesi.
- Motivace k učitelské profesi je také dána podle oboru či pohlaví. Například větší motivaci mají dívky než chlapci a také uchazeči o studium učitelství na 1. stupni než uchazeči pro studium předmětů 2. stupně.
- V průběhu studia se vztah k této profesi může měnit.

Tyto a další skutečnosti mohou vést k názoru, že motivace k tomuto povolání je poměrně malá. Vybrat však kvalitní uchazeče z takového zástupu zájemců je nelehký úkol. Pedagogické fakulty svůj výběr studentů realizují prostřednictvím přijímacího řízení, které je však ekonomicky i organizačně náročné. (Průcha, 2002)

V roce 2009 byl Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy proveden výzkum s názvem *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce*. Cílovou skupinou tohoto výzkumu byli studenti posledních ročníků pedagogických fakult a studenti posledních ročníků nepedagogických oborů. Jedním z cílů výzkumu bylo zaměřit se na nedůležitější důvody pro studium na pedagogických fakultách. Z výsledků bylo zjištěno, že tato profese znamená pro studenty práci s dětmi, možnost předávat zkušenosti, svobodu, také tvořivost, dostatek volného času atd. Většina studentů pedagogických fakult by se chtěla po studiu této profesi věnovat, avšak zhruba třetina z nich by tuto činnost chtěla vykonávat celý život. Studenti také v souvislosti s výkonem této profesi udávají jisté problémy, se kterými se dnešní učitelé musí potýkat. Jedním z nich je nedostatečný či zastaralý systém hodnocení výsledků práce učitelů, který dle názorů dotázaných snižuje postavení učitelů ve společnosti. Někteří respondenti uvádějí také psychickou náročnost této profese. (MŠMT ČR, 2009)

Jaká je tedy motivace ke studiu učitelství a k této profesi? Jak ukazuje graf níže, nejčastějším důvodem je zájem o obor studia (51 %) nebo záměr stát se učitelem (47 %). Dalšími důvody jsou například získat vysokoškolský diplom, doplnění vzdělání či pedagogická fakulta posloužila studentovi jako náhradní studium, neboť nebyl přijat na jinou školu. (MŠMT ČR, 2009)

Graf 1. Důvody studia učitelských oborů



Pro přípravu učitelů pro různé druhy a stupně škol se vytvářejí tzv. koncepce učitelské přípravy, které vymezují náplň této profesní přípravy, dle Průchy (2000) mají zahrnout čtyři složky:

- odborně předmětová;
- pedagogicko-psychologická;
- praktická (návěk dovedností);
- všeobecný základ.

V přípravě budoucích učitelů jsou nejen významné teoretické poznatky, ale také dovednostní příprava – praxe. Současný obsah přípravy z hlediska praxe není však z pohledu absolventů uspokojivý, studium dostatečně nepřipravuje absolventy na některé manažerské a evaluační aktivity, které při výkonu povolání musí vykonávat (př. umět organizovat výuku tak, aby ve třídě byla udržena kázeň). (Průcha, 2000)

3.2 Začínající učitel

Autoři výkladového slovníku pedagogiky uvádějí definici začínajícího učitele: *Učitel, který po ukončení pregraduálního vzdělávání nastupuje do školy a vykonává samostatně veškeré činnosti spojené s rolí učitele. Na základě svých odborných a pedagogicko-psychologických znalostí si postupně vytváří své vlastní pedagogické přesvědčení, pedagogické dovednosti, osobní pojetí ve vyučování.* (Kolář & kolektiv, 2012, str. 157)

Absolventi vysokých škol jsou vybaveni pedagogickou způsobilostí, co jim však schází, jsou pedagogické zkušenosti, jejichž získání může znamenat dlouhodobý proces. Jejich osvojení je závislé na mnoha faktorech, například na typu školy, aprobaci začínajícího učitele, výši úvazku či na individuálních zkušenostech. (Průcha, Walterová, & Mareš, 2001)

Ve svých profesních začátcích dochází u nastupujících učitelů k řadám změn. Po několika letech se ze studenta, který byl pouhým posluchačem, byl veden, kontrolován a hodnocen svými učiteli, stává také učitel. Dostává se do pozice, kdy vedení, kontrolování a hodnocení žáků je na něm. Svým chováním a některými názory má proto mladý učitel často blíže ke svým studentům než ke svým starším kolegům. K změnám u nastupujících učitelů dochází také v oblasti chování, oblékání či vyjadřování, neboť učitelská profese je z pohledu společnosti posuzována mnohem přísněji, než jak je to u jiných profesí. (Šimoník, 1994)

Profesní start učitelů začátečníků se od ostatních povolání může odlišovat zejména tím, že učitelé od samého počátku musí zvládat svou profesi v plné výši. Například žáky motivovat, řešit výchovné situace, provést výklad nové látky, opakovat, hodnotit, přistupovat k žákům individuálně, zkoumat jejich zájmy, postoje, dbát na jejich bezpečnost atd. Jednoduše řečeno, zvládat všechny povinnosti, které jsou součástí jeho práce. Další rozdíl lze spatřit také ve výsledném produktu jeho práce. Tedy učitel nikdy neví, zda žáci budou v životě úspěšní či nikoli a zda tento fakt bude zapříčiněn jeho zásluhou. Tato nejistota může být základem k vytvoření syndromu vyhoření. (Podlahová, 2004)

Nastupující učitelé se v začátcích své profesní dráhy mohou setkat se situacemi, které se objevují pouze ve škole, tedy nepředvídatelné situace, ať už neobvyklé chování žáků, jejich otázky či neobvyklé reakce, s kterými si učitel musí poradit. Navíc jako student byl vzděláván především podle jednotlivých specializací jako psychologie, didaktika, diagnostika atd., avšak v praxi je nucen aplikovat všechno, co se naučil. Začínající učitelé se ke svým začátkům můžou stavět různými způsoby. Například vycházejí ze svých osobních zkušeností z dob, kdy byli oni sami v roli žáka. Aplikují znalosti, které získali studiem na vysoké škole. Nebo také napodobují jiné učitelé, které znají osobně či jen z doslechu. (Podlahová, 2004)

Libuše Podlahová ve své publikaci *První kroky učitele* (2004) uvádí několik prvních překvapení, tedy nové případy či jevy, které pro začínající učitele mohou být nové, které neočekával nebo si je představoval v jiné kvalitě. Jedná se o tyto situace:

- Obsah školního předmětu a jeho uspořádání,
- Různost školních programů (konceptí),
- Složení úvazků a rozvrh hodin,
- Přístup uvádějícího učitele,
- Rozdíl mezi vlastními metodami a postupy starších učitelů,
- Stav materiálního vybavení školy,
- Rozsah administrativních a jiných povinností,
- Neznalost právních a bezpečnostních předpisů, neznalost pracovního řádu,
- Časová náročnost učitelské práce,
- Zaměstnávání učitelů v době školních prázdnin,
- Vztahy na pracovišti,
- Výše učitelského platu a jeho skladba,
- Změněná kvalita kázně dnešních žáků, nekázeň,
- Postoj rodičů ve škole,
- Vyšší výskyt minorit a integrovaných žáků,
- Formulační neobratnost a první učitelské „nehody“,
- Celková odlišnost školních skutečností od představ.

Tyto jevy a situace mohou v začínajících učitelích vyvolat různé reakce, například zklamání, podivení, zamyšlení, ale také úsměv či příjemné překvapení. Přece jen se v začátcích své profesní dráhy může setkat také s příjemnými kolegy, s bezproblémovými žáky, může mít také pocit, že je na výkon této činnosti dobře připraven a že jej bude bavit. (Podlahová, 2004)

Potíže, kterým musí začínající učitelé čelit, mohou mít různé příčiny, mnohdy ani není v silách učitele či školy jejich řešení. Například se mohou učitelé setkat s lhostejností rodičů žáka. Tyto problémy se mohou stát jakousi inspirací pro studenty pedagogických škol, učitelů či ředitelů. (Šimoník, 1994)

3.3 Učitel expert

Mladí nastupující učitelé mnohdy absolvují dlouhou cestu, než se z nich stanou zkušení profesionálové. Stupně expertnosti v oblasti učitelství nejsou přesně vymezeny. Úrovně a délka profesionality učitelů jsou navíc v jednotlivých zemích rozdílné. Například ve Velké Británii jsou odstupňovány do pěti úrovní – začínající učitel, nově kvalifikovaný, kompetentní učitel po roce praxe, zkušený a vynikající a učitel se specifickými potřebami. Čtyři úrovně expertnosti vymezují naši slovenští sousedé – začínající učitel, samostatný učitel, učitel s 1. a s 2. atestací. V České republice je známe dělení dle Průchy – začínající učitel, který je na začátku své profesní dráhy a učitel expert. Úrovně profesionality v učitelské profesi vymezuje také Tomková na tyto úrovně: začátečník, pokročilý začátečník, kompetentní učitel, zkušený učitel, učitel expert. Mimo jiné není přesně vymezena také doba jednotlivých stupňů expertnosti, a proto se většinou k různým výzkumným účelům uvádí délka pedagogické praxe. (Burkovičová, 2013)

Průcha charakterizuje období zkušeného učitele jako období stabilizace. Také konstatuje, že toto období nelze přesně vymezit, uvádí však, že pro získání zkušeností učitele experta je rozhodné období po pěti a více letech. Významné jsou ale také vlastnosti, které učitel získá během své pedagogické praxe. (Průcha, 2002)

Jak se tedy vyznačuje zkušený učitel? Pokud se zamyslíme nad touto myšlenkou, možná nás napadne, že by měl mít jisté dovednosti a dispozice pro výkon tohoto povolání. Průcha (2002) tyto dovednosti nazývá profesní kompetence, o kterých se nyní často diskutuje, především pak v souvislosti s náplní studia na pedagogických fakultách vysokých škol. Dle Spilkové popisuje několik složek profesních kompetencí:

- kompetence odborně předmětové,
- kompetence psychodidaktické,
- kompetence komunikativní,
- kompetence organizační a řídicí,
- kompetence diagnostická a intervenční,
- kompetence poradenská a konzultační,
- kompetence reflexe vlastní činnosti.

Za předpoklady zkušeného učitele mohou být považovány také pedagogické klíčové kompetence dle Ch. Kyriacou . Viz Kapitola 1.1 Profesní dovednosti učitelské profese.

Zkušení i začínající učitelé jsou vlivem studia vybaveni určitými znalostmi a dovednostmi. Jsou tyto znalosti dostačující a skutečně je učitelé během své učitelské praxe využívají? Chráska (Chráska, 1996; Dytrtová & Krhutová, 2009) na základě výsledků výzkumu uvádí vědomosti a dovednosti, které zkušení učitelé považují za nejdůležitější:

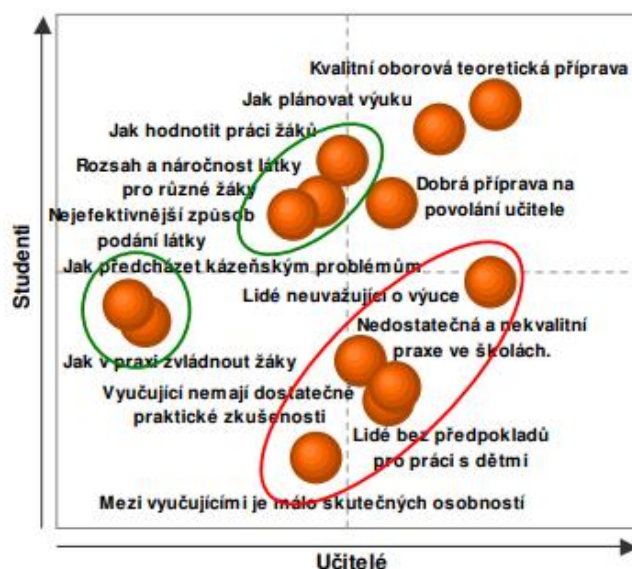
- znalost základních metod výuky a umění v dané situaci zvolit vhodnou metodu,
- komunikace s žáky, učiteli a rodiči,
- znalost metodiky povzbuzování a trestů a jejich aplikace ve třídě,
- hodnotit učební výkon žáka,
- formulovat výukové cíle,
- znalost teoretických základů vyučovacího procesu atd.,
- schopnost pohotově rozhodovat,
- znalost a uplatnění metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu,
- správně provádět individuální ústní zkoušení,
- znalost teoretických základů vyučovacího procesu.

Naopak pro zkušené učitelé jsou nejméně důležité vědomosti a dovednosti z oblasti dějin pedagogiky (charakteristiky systému středověké výchovy, příčiny reformního hnutí, charakteristika systému J. F. Herbarta atd.).

Otázkou zůstává, jaké vědomosti a dovednosti nabyde učitel vysokoškolským studiem? A skutečně tyto znalosti využije ve své praxi? Záměrem vysokých škol je připravit budoucí učitele na svou profesi a vybavit je takovými znalostmi, které vytvářejí ony zmíněné profesní kompetence učitele. Způsoby, jak ověřit, do jaké míry vzdělávání ovlivňuje profesní vybavenost studentů, nejsou uplatňovány. Jistou hodnotu v profesní vybavenosti mohou mít zkoušky v průběhu a na konci studia, ale mnoho poznatků především z nedostatečné vybavenosti studia učitelství nám přinášejí různé výzkumy.

Z výzkumu MŠMT, který se mimo jiné zabýval také hodnocením studia na pedagogické fakultě, vyplynuly jak pozitivní, tak negativní ohlasy. Z pohledu učitelů je praxe odlišná než příprava na profesi. Studenti kladně hodnotili zvládnutí oboru, plánování výuky či hodnocení žáků. Potíže udávají například s nedostatečnou praxí během studia, nedostatečná připravenost v oblasti komunikace s žáky či problémy s kázní. (MŠMT ČR, 2009)

Graf 2. Příprava učitelů na PedF



Důležitost při osvojování vědomostí a dovedností formou studia na pedagogických fakultách přisuzuje Šimoník (1994) spolupráci pedagogických fakult se všemi vzdělávacími systémy.

3.4 Vyhasínající učitel

Často se u tzv. pomáhajících profesí můžeme setkat s tzv. termínem vyhasínání či vyhoření. Mezi tyto profese, které vyžadují například práci s lidmi, empatii, vysoké nasazení, přítomnost emocí, řadíme také učitelství. Učitelé jsou často vystaveni řadě faktorů, působí-li však tyto faktory dlouhodobě či opakovaně, může docházet k ztrátě či změně některých učitelových vlastností, například ztráta iniciativy, kreativity, depresivní nálada, útlum aktivit, osobní zainteresanost nebo také změna vztahu k lidem. (Kolář & kolektiv, 2012)

Pojem vyhasínající učitel je nejvíce spojován se stresovými faktory, které se v povolání učitele objevují. Tyto stresové faktory jsou zdrojem syndromu vyčerpání, které jsou označovány jako konečná etapa profesní dráhy učitelů. Procesu vyčerpání předchází vyrovnávání se celé řadě psychických a tělesných zátěží. Někteří autoři udávají, že vyhoření postihuje zhruba 15 až 20% učitelů a především těch učitelů, kteří se při svém působení setkávají s řadou problémových žáků. (Průcha, 2002)

Projevy stresu, které mají za následek syndrom vyhoření, je celá řada. Navíc následky stresových faktorů mohou mít u různých jedinců odlišné následky. Projevy se mohou

dotýkat duševní roviny například ztrátou zájmu o profesi, negativním postojem k žákům, potíží s pozorností. V ohrožení je rovněž stránka citová v podobě nervozity, bezmoci, sebelítosti, sklíčenosti atd. V neposlední řadě stresové faktory působí také na tělesnou rovinu, a to zvýšeným napětím, bolestí hlavy, rychlou unavitelností, náchylností k nemocem a dalšími somatickými projevy. Dochází také k snižování angažovanosti, k omezování kontaktů s žáky, rodiči a kolegy, nedostatečnou přípravou na hodinu a k dalším problémům týkající se sociální roviny. (Claudius & Keller, 1996)

Dlouhodobé působení stresových faktorů a neschopnost vypořádat se s touto zátěží je, jak bylo uvedeno výše, důsledkem vyhasínání či vyhoření. Tento proces bývá uváděn v několika fázích:

1. Nadšení: Tato první fáze je vyznačována vysokými ideály učitele a velkou angažovaností pro školu i žáky.
2. Stagnace: Učitelovy ideály se nedaří uskutečnit, nastává situace, kdy požadavky ze strany žáků, učitele i rodičů jsou pro učitele obtěžující.
3. Frustrace: Tato fáze je vyznačena negativním vnímáním žáků. Učitel vnímá školu jako zklamání.
4. Apatie: Snižuje se učitelova aktivita, dělá jen nejnutnější činnosti a jeho vztah k žákům je vnímán negativně.
5. Syndrom vyhoření: Poslední fází je úplné vyčerpání v podobě psychických, citových, tělesných a sociálních potíží. (Claudius & Keller, 1996)

Průcha ve své publikaci *Učitel: současné poznatky o profesi* (2002) uvádí, že zdroj stresu lze nacházet jak ve školních třídách, ale také ve vztazích s kolegy učitelského sboru, s rodiči žáků, může jít také o pracovní nespokojenost ze strany učitele. Zajímavá je také rozdílnost zátěže učitelů u různých druhů škol či počtu žáků ve třídách.

Mnoho povinností, málo času, přepracovanost. Tyto faktory jsou jedny z nejčastějších zdrojů stresu učitelů z pohledu autorů Míčka a Zemana (1992). Dále uvádějí faktory spojené s žáky, například nezájmem žáků o učení, problémy s kázní, nezájmem rodičů nebo naopak snahou rodičů ovlivňovat učitele atd. Nelze opomenout také vliv společnosti k učitelské profesi jako například postavení učitele ve společnosti, poklesem vážnosti učitelů či jejich nedostatečné ohodnocení apod.

Vašina (2009) uvádí, že zdrojem zátěže je také konfliktnost učitelské role. Protikladné nároky, které jsou na učitele kladeny, mohou být zdrojem napětí, úzkosti, nespokojenosti a také somatických projevů. Konfliktnost rolí se projevuje například v situaci, kdy učitel má být pro žáky přítelem, ale také si má udržovat od nich jistý odstup, učitel má mít v žácích důvěru při řešení nejrůznějších problémů a přitom je nucen řešit problémy s kázní apod.

Jak tedy učitelé překonávají zátěž ve své profesi? Z výzkumu Řehulky a Řehulkové, (Průcha, 2002) zaměřené na 220 učitelek ve věku 25 až 55 let, vyplynulo, že proti zátěži uplatňují několik způsobů a prostředků:

- Farmakologické prostředky, v první řadě konzumace léků na uklidnění (téměř 80 % učitelek) aj.,
- Kouření (45 % učitelek),
- Alkohol (19 % procent učitelek),
- Mezi dalšími, avšak prospěšnější způsoby k překonávání zátěže, byly uváděny sportovní, zájmové či rekreační aktivity, odpočinek, změna režimu. Velmi zřídka byla uváděna pomoc z oblasti medicínsko-psychologické - lékaři, psychologické poradny aj. (10 % učitelek).

Významným faktorem syndromu vyhoření a také se syndromu vyhasínání je prevence. Mezi takovéto opatření, které přímo vycházejí učitelské profese lze zařadit protistresové typy Henniga a Kellera jako například:

- snížení vysokých nároků na sebe i na druhé,
- naučit se říkat NE v situacích, kdy se učitel cítí přetěžován,
- soustředit se na podstatné aktivity,
- rovnoměrné rozdělení práce,
- dělat přestávky,
- vyjadřovat své pocity
- hledat podporu pro sdílení problémů a při jejich řešení,
- vyvarovat se negativnímu myšlení
- doplňovat energii odpočinkem,
- využívat nabízené pomoci,
- žít zdravě,

- atd.

„Cesta k duševní rovnováze je prvořadým životním úkolem, který nikdy nekončí, stále pokračuje; po dosažení cíle jedné etapy se vždy na životním horizontu objevují cíle etapy následující. Jde o neustávající sebezdokonalování právě v tom je cesta ke štěstí.“ (Míček & Zeman, 1992, str. 164)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 Metodologie výzkumného šetření

4.1 Charakteristika výzkumného problému

Teoretická část je zaměřena na poznatky z oblasti učitelství včetně zájmu o toto povolání a přípravu na něj. Tato příprava představuje někdy až několikaleté úsilí, jehož výsledkem by měly být určité teoretické odborné znalosti, které absolvent bude umět využít v praxi. Součástí práce jsou také informace týkající se prestiže učitelské profese a její současné problémy. Jelikož jsem studentkou učitelství, rozhodla jsme se zrealizovat výzkum zaměřující se na vnímání učitelské profese a jeho přípravy z pohledu studentů pedagogických fakult. V rámci diplomové práce se zaměřuji na vnímání učitelské profese, její vážnosti a na rozdíly v přípravě tohoto povolání u třech pedagogických fakult České republiky.

4.2 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumu diplomové práce, bylo zmapovat a posoudit rozdíly vnímání učitelského povolání a jeho přípravu u studentů pedagogických fakult.

Na základě hlavního cíle jsme si vymezila tyto dílčí otázky.

1. Jaká je motivace studentů ke studiu učitelství?
2. Jak studenti vnímají připravenost (včetně praxe) k výkonu učitelské profese prostřednictvím studia na různých pedagogických fakultách?
3. Jak studenti učitelství hodnotí učitelskou profesi?
4. Které faktory ovlivňují navýšení prestiže učitelské profese ve společnosti?

4.3 Výzkumné otázky a hypotézy

H1: Předpokládám, že hlavní motivace studentů pedagogických fakult je touha stát se dobrý učitel.

H2: Ve vnímání připravenosti včetně praktických dovedností k výkonu učitelské profese u studentů různých pedagogických fakult existují rozdíly.

H3: Domnívám se, že většina studentů pedagogických fakult negativně hodnotí především náročnost učitelské profese, pozitivní stránku vidí v předávání vědomostí, dovedností, postojů, hodnot, respektive rozvíjí osobnost.

H4: Předpokládám, že k zlepšení prestiže učitelské profese by nejvíce přispělo navýšení platového ohodnocení učitelů.

4.4 Výzkumná metoda

Výzkumné šetření probíhalo na třech pedagogických fakultách České republiky. Za účelem oslovení velkého množství respondentů v krátké době, jsem se rozhodla využít metodu dotazníkového šetření.

Dotazník je nástroj výzkumu, jehož základem je zjišťování informací o respondentovi, o jeho postojích a hodnotových preferencích. (Maňák, Švec, Švec, 2005)

Dotazník jsme sestavila na základě poznatků z teoretické části diplomové práce a dle stanovených cílů v empirické části. Dotazník byl sestaven v jedné variantě a byl pro všechny skupiny respondentů stejný. Součástí je 12 otázek. Studenti měli možnost vyjádřit své názory ve dvou otevřených otázkách, u některých otázek byli limitováni výběrem uvedených možností (dichotomické) a některé měly podobu polouzavřených otázek. (Maňák, Švec, & Švec, 2005)

Dotazník byl sestaven na základě zjištění informací týkající se osobních údajů (pohlaví), názorů respondentů, jejich zkušeností, postojů, hodnotových orientací a potřeb.

K získávání potřebných dat jsme využila především webové stránky Survio, kde jsem získala velké množství odpovědí v relativně krátkém čase. 16 dotazníků bylo vyplněno v tištěné podobě a u dvou dotazníků jsme získala potřebné informace prostřednictvím telefonického rozhovoru.

4.5 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor je vytvořen vysokoškolskými studenty pedagogických fakult. Respondenti jsou studenti prezenčního studia ze tří pedagogických fakult České republiky. Jedná se o studenty navštěvující pedagogickou fakultu Ostravské Univerzity, pedagogickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci a pedagogickou fakultu Masarykovy Univerzity v Brně. Konkrétně tento dotazník vyplnilo 260 respondentů (76

studentů Ostravské univerzity, 84 studentů univerzity Palackého v Olomouci, 100 studentů Masarykovy univerzity v Brně).

4.6 Analýza dat a výsledků dotazníkového šetření

Výzkum jsem realizovala v období února a března roku 2018. K vyhodnocení jednotlivých odpovědí jsem využila čárkovací metodu. V rámci výraznější přehlednosti jsem data prezentovala do tabulek a výsečových diagramů, které jsou doplněné slovní charakteristikou. U otázek zaměřujících se na rozdíly ve vnímání přípravy a náročnosti studijních požadavků na třech pedagogických fakult jsem rozdílnost zaznamenala prostřednictvím histogramu četností.

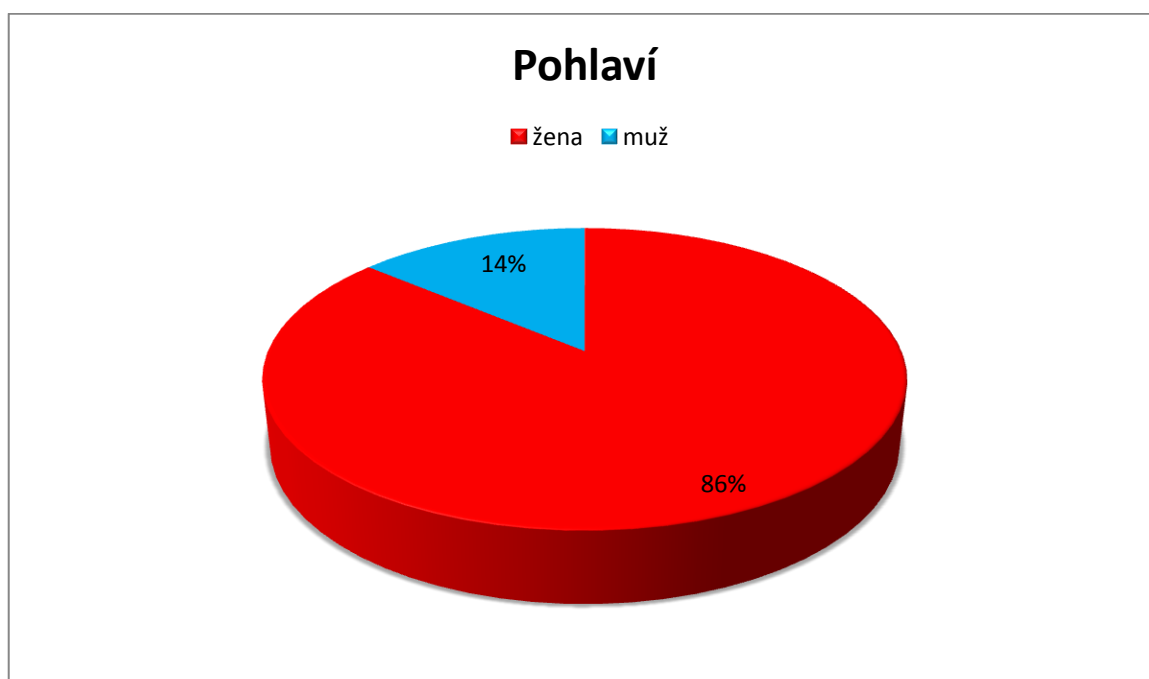
Vyhodnocení položky 1:

Pohlaví respondentů

Tabulka 3. Rozdělení respondentů z hlediska pohlaví

Pohlaví	počet odpovědí	vyjádřeno v %
Ženy	224	86 %
Muži	36	14 %

Graf 3. Výsečový diagram (procenta): rozdělení respondentů z hlediska pohlaví



První otázka byla zaměřena na zjištění pohlaví respondentů. Z grafu je zřejmé, že převážnou většinu respondentů tvořily ženy (86 %) oproti mužům, kteří ve zkoumané populaci byli zastoupeni pouhými 14 %. Jelikož ženy (studentky) tvoří výraznou většinu respondentů, lze předpokládat, že tato disproporce mezi účastí žen (studentek) a mužů (studentů) byla zapříčiněna feminizací učitelské profese.

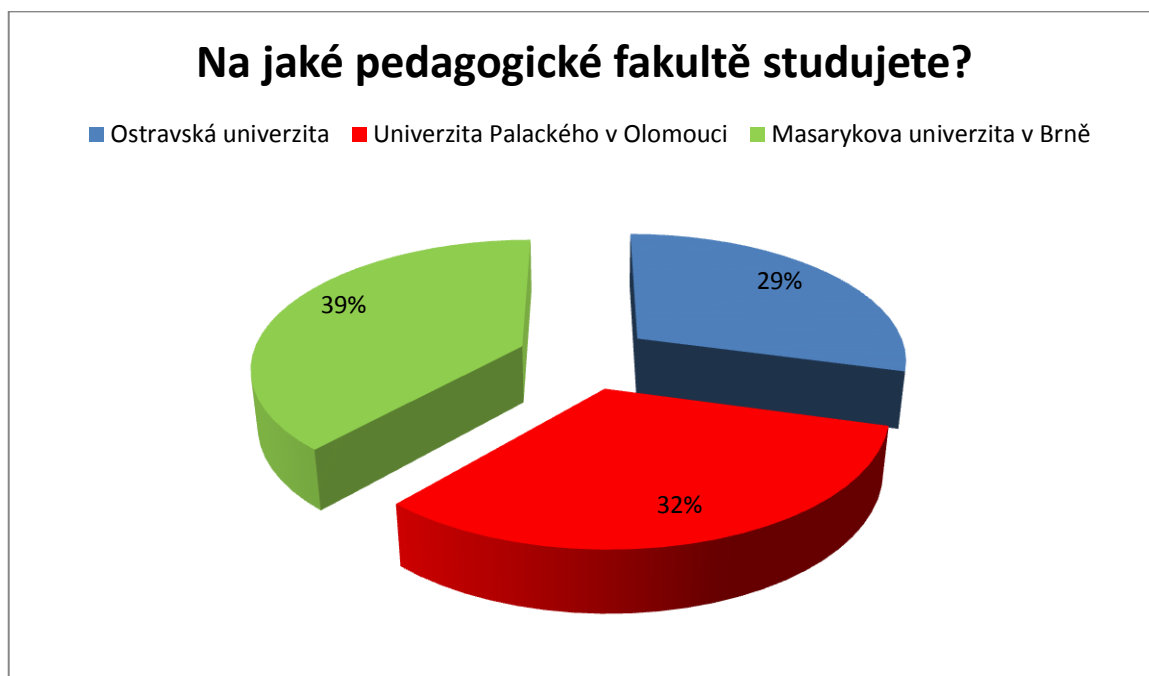
Vyhodnocení položky 2:

Na jaké pedagogické fakultě studujete?

Tabulka 4. Rozdělení studentů dle univerzit

Pedagogická fakulta	počet odpovědí	vyjádřeno v %
Ostravská univerzita v Ostravě	76	29 %
Univerzita Palackého v Olomouci	84	32 %
Masarykova univerzita v Brně	100	39 %

Graf 4. Výšečový diagram (procenta): rozdělení studentů dle univerzit



Druhá otázka dotazníku byla zaměřena na zjištění účasti respondentů z hlediska třech pedagogických fakult České republiky. Z tabulky i grafu je patrné, že nejvíce zúčastněnou skupinou byli studenti Masarykovy univerzity v Brně (39 %). Osmdesát čtyři respondentů (32%) navštěvuje pedagogickou fakultu v Olomouci a 29 % dotázaných jsou studenti pedagogické fakulty Ostravské univerzity.

Vyhodnocení položky 2:

Jaký obor studujete?

Tabulka 5. Dělení respondentů dle studovaného oboru

Studenti jednooborového studia	Počet studentů
Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ	27
Speciální pedagogika (různá zaměření)	25
Učitelství pro mateřské školy	21
Učitelství pedagogiky pro SŠ a VOŠ	15
Sociální pedagogika	14
Informační a komunikační technologie	4
Řízení volnočasových aktivit	4
Další jednooborová studia	21
Studenti víceoborového studia	Počet studentů
Český jazyk + další obor	21
Matematika + další obor	17
Pedagogické asistentství + další obor	16
Pedagogika + další obor	14
Občanská výchova + další obor	12
Anglický jazyk + další obor	7
Německý jazyk + další obor	4
Další víceoborová studia	34
Bez odpovědi	4

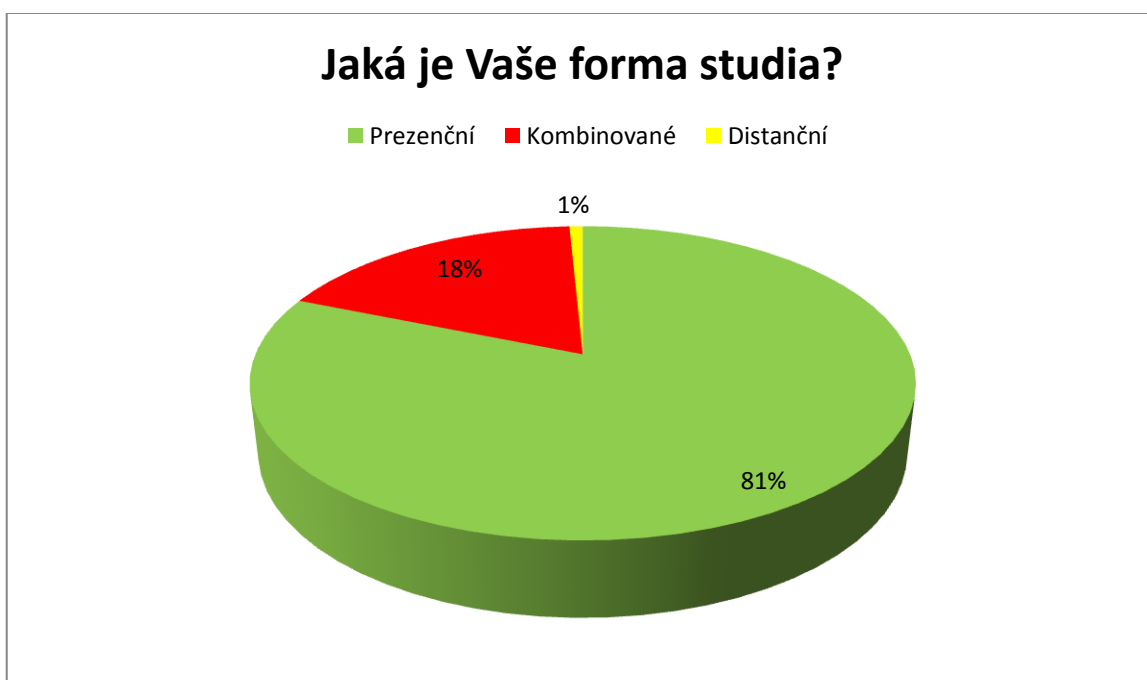
Vyhodnocení položky 4:

Jaká je Vaše forma studia?

Tabulka 6. Rozdělení respondentů dle formy studia

Forma studia	počet odpovědí	vyjádřeno v %
Prezenční	211	81 %
Kombinovaná	47	18 %
Distanční	2	1 %

Graf 5. Výšečový diagram (procenta): rozdělení respondentů dle formy studia



Třetí položka dotazníků se zabývala formou studia respondentů. Výšečový graf jednoznačně ukazuje, že většina respondentů absoluuje prezenční formu studia (81 %), 47 dotázaných studuje formu kombinovaného studia (18 %) a ve výzkumném vzorku se našli pouze dva studenti, kteří uvedli distanční formu studia.

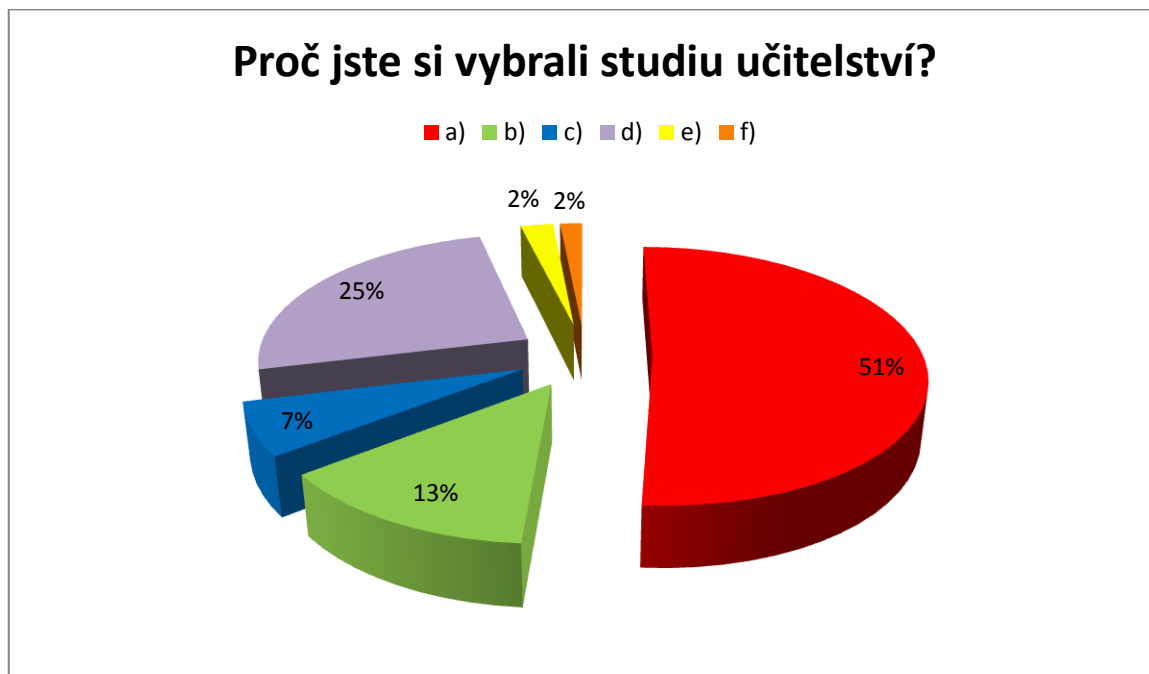
Vyhodnocení položky 5:

Proč jste si vybrali studium učitelství?

Tabulka 7. Důvody studia učitelství

Důvody studia učitelství	počet odpovědí	vyjádřeno v %
a) Chci se stát učitelem/učitelkou	133	51 %
b) Chci získat vysokoškolské vzdělání	35	13 %
c) Potřebuji si doplnit vzdělání	17	7 %
d) Obor mě zajímá	65	25 %
e) Na jinou vysokou školu mě nevzali	6	2 %
f) Jiná odpověď	4	2 %

Graf 6. Výsečový diagram (procenta): důvody studia učitelství



Tato otázka byla zaměřena na motivaci studentů k výběru studia učitelství. Respondenti měli možnost zvolit jednu z nabízených odpovědí, popřípadě napsat jiné důvody, než jsou uvedeny v nabízených možnostech. Z grafu a tabulky vyplývá, že více než polovina dotázaných (51 %) studentů si zvolili studium učitelství z důvodu touhy stát se učitelem/učitelkou. Obor zajímá 25 % dotázaných a 13 % studentů chce získat

vysokoškolské vzdělání. Z dotázaných respondentů si potřebuje doplnit studium 7 %, důvodem může být skutečnost, že již vyučují a dosažené vzdělání je k výkonu profese nedostačující. 2 % studentů zvolilo studium učitelství z důvodu nepřijetí na jinou vysokou školu a zbylá 2 % studentů zvolila jinou odpověď, než nabízí uvedené v možnosti (ani nevím, obor mě zajímá a zároveň se chci stát učitelkou, studentský život).

Vyhodnocení položky 6:

Myslíte si, že Vás studium na Vaší pedagogické fakultě dostatečně připraví na výkon učitelské profese?

Tabulka 8. Kvalita přípravy studentů učitelství

Zvolené odpovědi	Počet všech odpovědí	vyjádřeno v %
ano	19	7 %
spíše ano	106	41 %
nevím	15	6 %
spíše ne	102	39 %
ne	18	7 %

Graf 7. Výsečový diagram (procenta): kvalita přípravy studentů učitelství



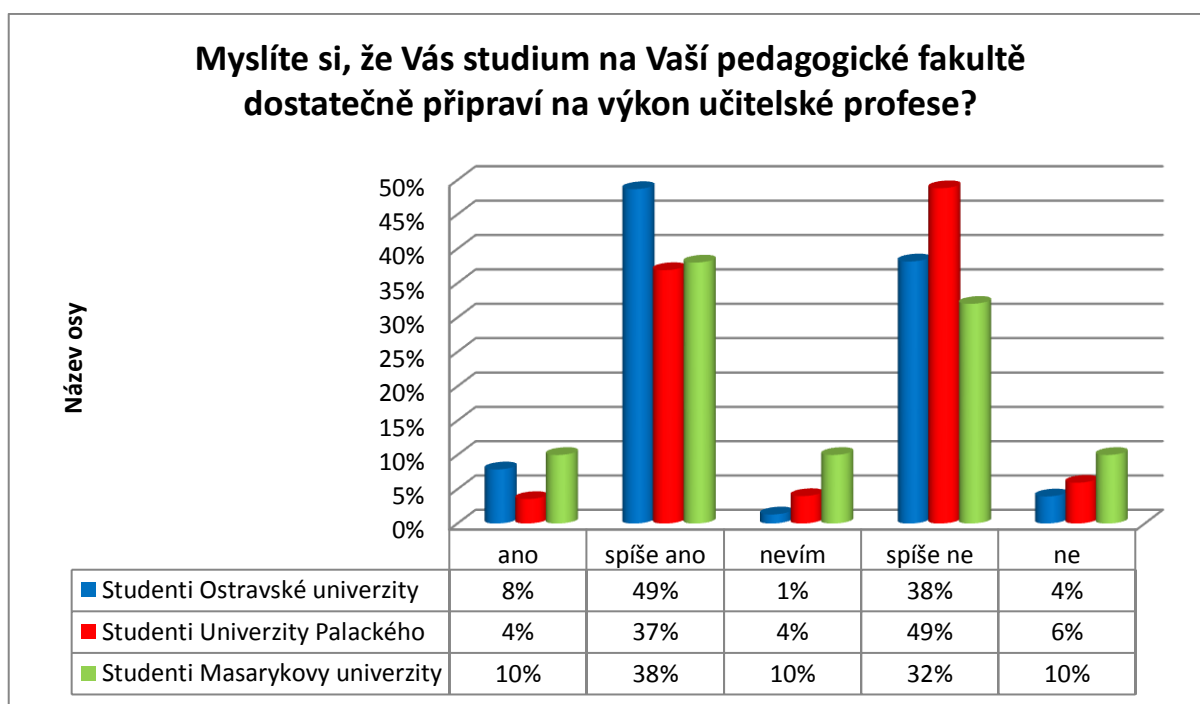
V páté otázce měli studenti vybrat jednu z možných odpovědí na otázku, zda si myslí, že studium na pedagogické fakultě dostatečně připraví na výkon učitelského povolání. 48 % studentů si myslí, že na výkon učitelské profese prostřednictvím studia budou připraveni (ano – 7 %, 41% spíše ano), spíše ne odpovědělo 39 % studentů, ne odpovědělo 7 % studentů, 6% studentů uvedlo, že neví.

Tuto otázku jsem si dále rozdělila podle zvolených odpovědí příslušných pedagogických fakult a zkoumám rozdílné pohledy na přípravu učitelů mezi studenty vybraných pedagogických fakult

Tabulka 9. Kvalita přípravy studentů učitelství u vybraných pedagogických fakult

Zvolené odpovědi	Počet odpovědi studentů Ostravské univerzity	Počet odpovědi studentů Univerzity Palackého	Počet odpovědi studentů Masarykovy univerzity
ano	6	3	10
spíše ano	37	31	38
nevím	1	4	10
spíše ne	29	41	32
ne	3	5	10

Graf 8. Histogram četností: kvalita přípravy studentů učitelství u vybraných pedagogických fakult



V grafu četnosti jsou vidět menší rozdíly v odpovědích mezi studenty vybraných pedagogických fakult. O dostatečné připravenosti k výkonu učitelské profese na pedagogických fakultách jsou nejvíce přesvědčeni studenti Ostravské univerzity. Naopak k nedostatečné připravenosti se spíše přiklání studenti Univerzity Palackého.

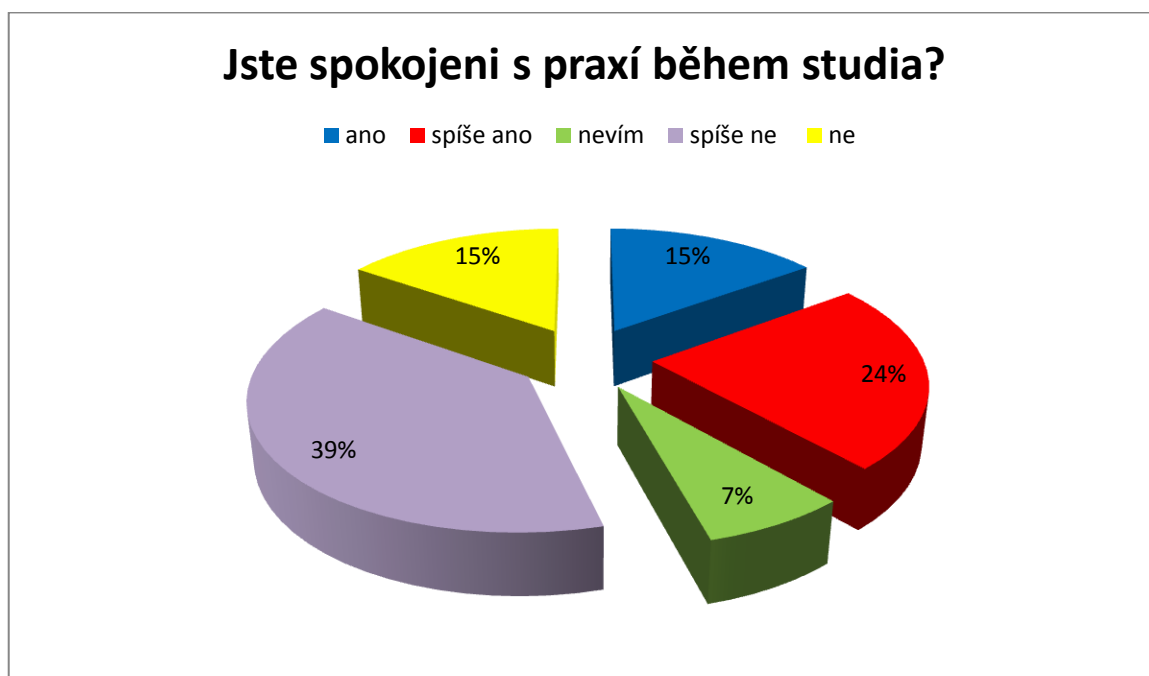
Vyhodnocení položky 7:

Jste spokojeni s praxí během studia?

Tabulka 10. Spokojenost studentů s praxí během studia

Zvolené odpovědi	Počet všech odpovědí	vyjádřeno v %
ano	39	15 %
spíše ano	61	24 %
nevím	19	7 %
spíše ne	101	39 %
ne	40	15 %

Graf 9. Výšečový diagram (procenta): spokojenost studentů s praxí během studia



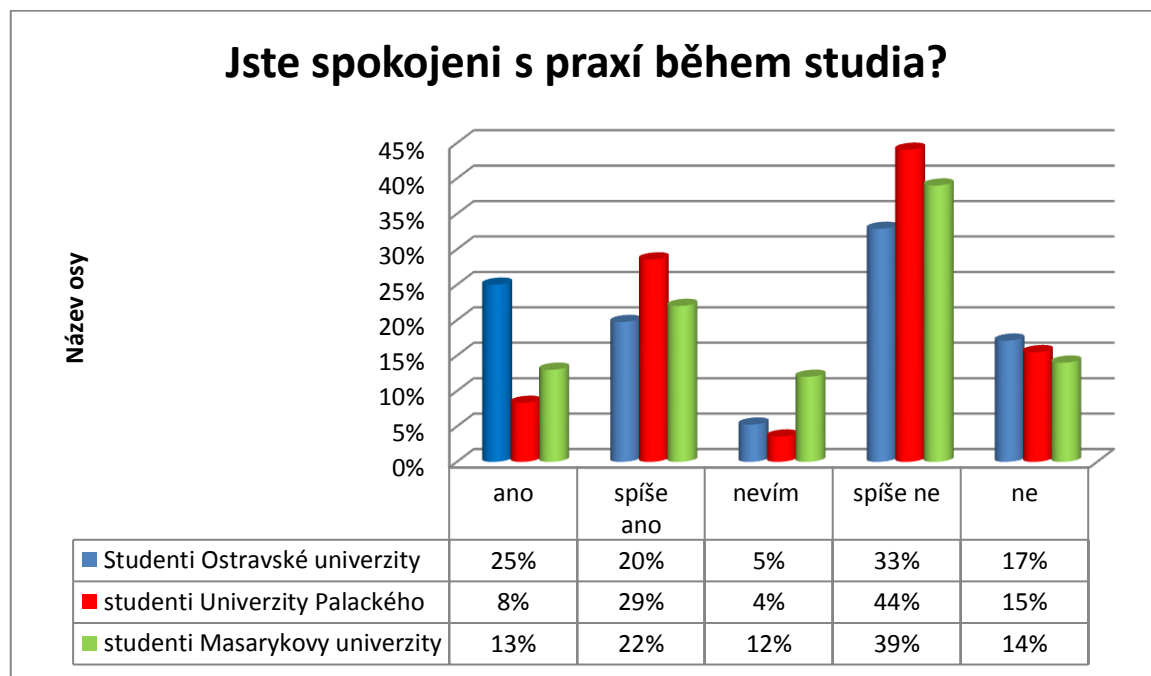
V této otázce jsem chtěla zjistit, jaká je spokojenost studentů učitelství s praxí na zvolených pedagogických fakultách. Z uzavřených otázek volili studenti nejvíce odpověď spíše ne, a byla tak zastoupena v 39 %. Zvolená odpověď spíše ano se objevila u 24 % dotázaných. 15 % studentů jsou s praxí na pedagogické fakultě spokojeni a rovněž 15 %

studentů jsou s praxí během studia nespokojeni. Zbylá část respondentů uvedla, že neví (7 %).

Tabulka 11. Spokojenost studentů s praxí během studia z hlediska pedagogických fakult

Zvolené odpovědi	Počet odpovědi studentů Ostravské univerzity	Počet odpovědi studentů Univerzity Palackého	Počet odpovědi studentů Masarykovy univerzity
ano	19	7	13
spíše ano	15	24	22
nevím	4	3	12
spíše ne	25	37	39
ne	13	13	14

Graf 10. Histogram četností: Spokojenost studentů s praxí během studia z hlediska pedagogických fakult



Z grafu je patrné, že studenti pedagogických fakult nejčastěji volili odpověď „spíše ne“, z čehož vyplývá, že studenti s praxí během studia spokojeni nejsou. Nejvíce zastoupenou skupinou v nespokojenosti s praxí byli studenti Univerzity Palackého, a to 59 % (spíše ne 44 %, ne 15 %). Nespokojenost s praxí sdílí i studenti Masarykovy univerzity 53 % a studenti Ostravské univerzity 50 %.

Vyhodnocení položky 8:

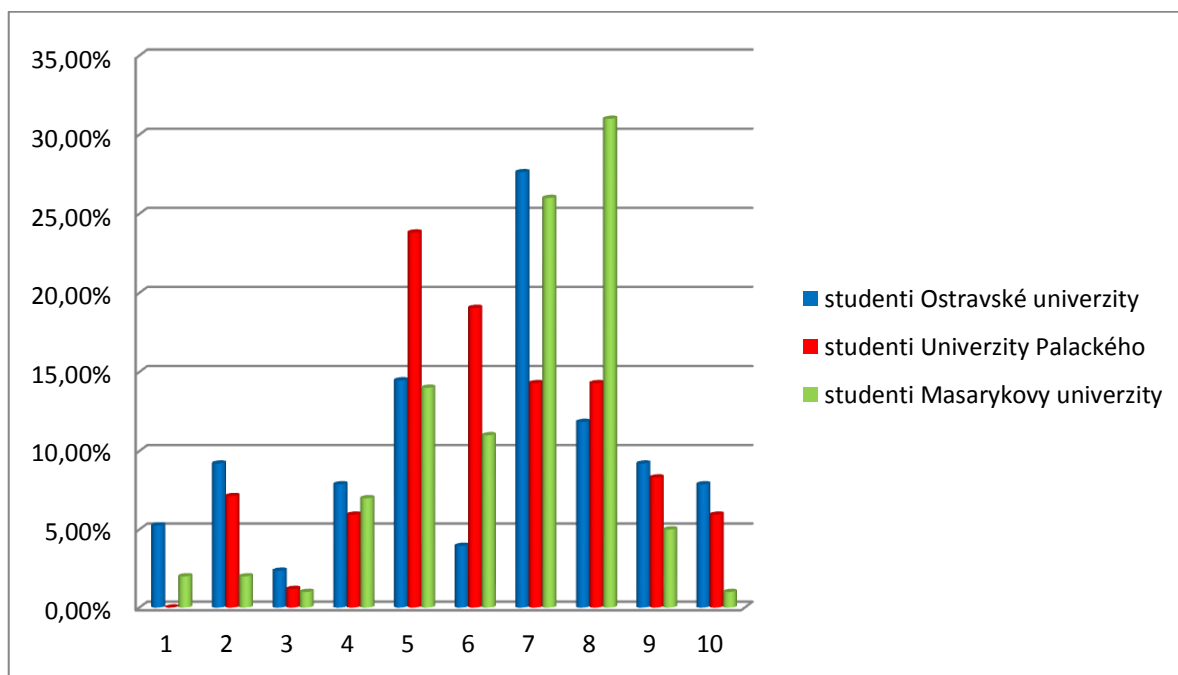
Jak byste ohodnotili náročnost studia na Vaší pedagogické fakultě?

Stupně náročnosti (1 – nízká, 10 - vysoká náročnost)									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Tabulka 12. Hodnocení náročnosti studia

	Stupně náročnosti a počty respondentů									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ostravská univerzita	4	7	2	6	11	3	21	9	7	6
Univerzita Palackého	0	6	1	5	20	16	12	12	7	5
Masarykova univerzita	2	2	1	7	14	11	26	31	5	1

Graf 11. Histogram četností: Hodnocení náročnosti studia



Z tabulky i grafu je patrné, že nejvíce studenti označovali stupně 5 až 8. Studenti pedagogické fakulty Univerzity Palackého vnímají nejčastěji náročnost studia jako průměrnou. Naopak u studentů učitelství Masarykovy univerzity byl nejčastěji označován stupeň 8. Respondenti navštěvující pedagogickou fakultu v Ostravě se přikláněli k stupni číslo 7.

Vyhodnocení položky 9:

Uved'te maximálně 3 klady a 3 zápory učitelského povolání.

Tato otázka dotazníku byla otevřená. Respondenti měli uvést, v čem spatřují kladnou a zápornou stránku učitelské profese. U některých dotazníků však respondenti uvedli pouze dvě, popřípadě jednu odpověď. Celkově však bylo získáno 703 kladných a 645 záporných odpovědí.

Tabulka 13. Klady učitelského povolání

Klady učitelské profese	počet odpovědí
Volno (prázdniny, volné víkendy, svátky)	158
Práce s dětmi	122
Potřebnost a smysluplnost (předávání poznatků)	98
Nestereotypní práce	69
Kreativní práce	60
Kontakt s lidmi (kolektiv, noví přátelé)	57
Seberealizace	38
Pracovní doba	37
Zábavná činnost (výlety, legrace)	19
Nevím	13
Radost z práce	10
Platové podmínky	7
Dostatek pracovních nabídek	4
Perspektiva do budoucnosti	4
Motivace	2
Být vzorem	2
Snadné studium na vysoké škole	1
Nízká náročnost	1
Jistota	1

Tabulka 14. Zápory učitelského povolání

Zápory učitelské profese	počet odpovědí
Nízké platové ohodnocení	139
Práce psychicky a fyzicky náročná	126
Nízká prestiž učitelů	73
Časová náročnost (příprava)	58
Velká zodpovědnost	47
Rodiče (komunikace, spolupráce)	43
Velká administrativa učitelů	37
Problémy s autoritou učitelů	33
Kázeňské problémy	33
Inkluze	19
Práce v ženském kolektivu	8
Neustálé vzdělávání	7
Nevím	7
Změny ve školství	4
Nízká pravomoc učitelů	3
Velká svoboda žáků	2
Vysoké nároky na odbornost učitelů	2
Hlasově náročné povolání	1
Problémy učitelského sboru	1
Podřízené školství	1
Profesní růst	1

Tato otázka byla zaměřena na klady a zápory učitelského povolání. Z kladných odpovědí studenti nejčastěji udávali prázdniny a volné víkendy. Většina z nich se také shodla, že pozitivní stránkou této profese je práce s dětmi a také potřebnost a smysluplnost práce. Z negativních odpovědí byly nejčastěji udávány platové podmínky učitelů, psychická a fyzická náročnost učitelů a také nízká prestiž učitelské profese.

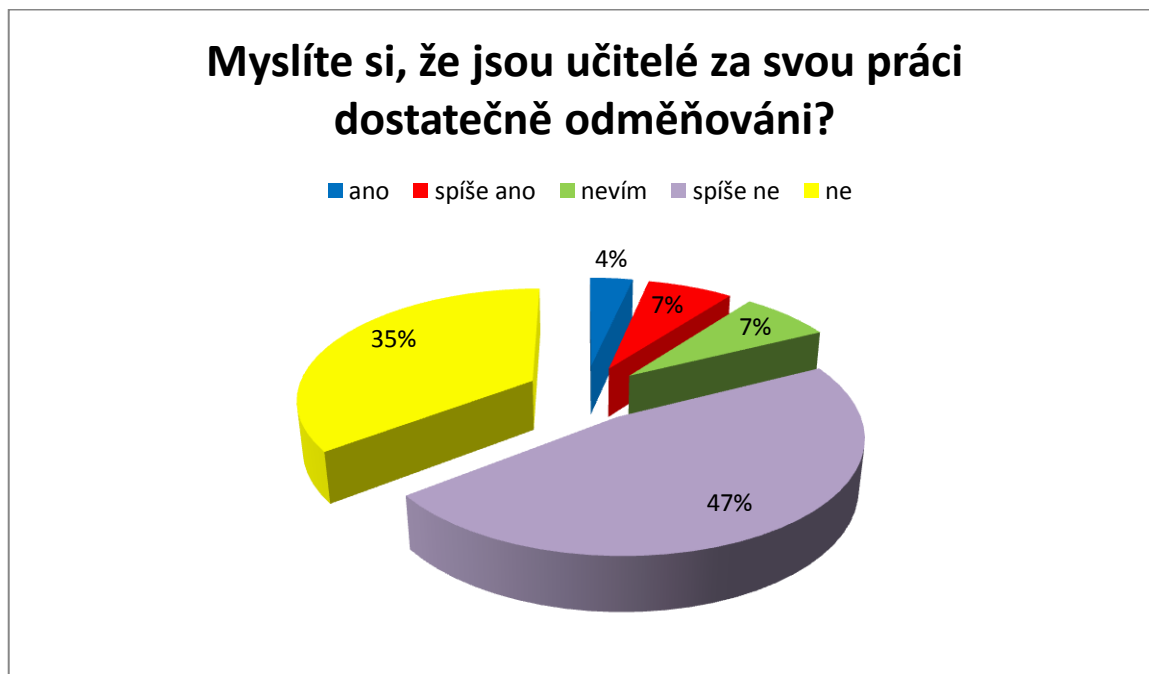
Vyhodnocení položky 10:

Myslíte si, že jsou učitelé za svou práci dostatečně odměňováni?

Tabulka 15. Spokojenost s odměňováním učitelů

Zvolené odpovědi	počet odpovědí	vyjádřeno v %
ano	9	4 %
spíše ano	18	7 %
nevím	19	7 %
spíše ne	122	47 %
ne	92	35 %

Graf 12. Výšečový diagram (procenta): spokojenost s odměňováním učitelů



V deváté otázce měli studenti učitelství vyslovit názor týkající se odměňování učitelů. 82 % studentů je s odměňování učitelů nespokojeno (47 % spíše ne, 35 % ne). 7 % dotázaných na tuto otázku reagovalo odpovědí nevím a jen malá část respondentů reagovala pozitivně (ano 4 %, spíše ano 7 %).

Vyhodnocení položky 11:

Co je potřeba udělat proto, aby se prestiž učitelského povolání zvýšila?

Tabulka 16. Možnosti zlepšení učitelské profese

Možnosti zlepšení prestiže	počet odpovědí	vyjádřeno v %
a) Zvýšit platové podmínky učitelů	105	40 %
b) Výběr aprobovaných učitelů	36	14 %
c) Zaměřit se na kvalitu práce vedoucích pracovníků	23	9 %
d) Poskytnout studentům pedagogických fakult více praktických dovedností	75	29 %
e) Jiná odpověď	21	8 %

Graf 13. Výsečový diagram (procenta): možnosti zlepšení učitelské profese



Studenti učitelství podle výsledků této otázky nejčastěji uvádějí zvýšení platových podmínek (40 %), které by přispěly k zvýšení prestiže učitelského povolání. Na druhém místě bylo uváděno navýšení praktických dovedností studentů učitelství (29 %), které by měly přispět k zvýšení vážnosti učitelské profese. O výběru aprobovaných učitelů smýšlelo 14 % dotázaných studentů. Pouze 9 % studentů uvedlo, že k zlepšení prestiže učitelské

profese je zaměření se na kvalitu práce vedoucích pracovníků a 8 % dotázaných uvedlo jinou odpověď, než jsou uvedeny v možnostech (např. všechny uvedené možnosti, zvýšit povědomí o náročnosti této profese u veřejnosti, sdílení názoru, že vzdělání je priorita, zmodernizovat styl výuky a přístup profesorů, zvýšit náročnost přijímajícího řízení, nevím).

Vyhodnocení položky 12:

Co byste na současném systému školství změnili?

Poslední otázka dotazníku byla otevřená a studenti měli možnost vlastního názoru týkající se změny současného systému školství.

Tabulka 17. Odpovědi respondentů na změnu současného systému

Odpověď respondentů	Počet odpovědí
Odměňování učitelů (plat, benefity)	70
Inkluze (zrušení, podchycení)	37
Zlepšení přípravy budoucích učitelů (praxe)	29
Styl výuky žáků (zastaralá výuka, zaměření na praktickou výuku)	19
Přísnější podmínky k přijetí na pedagogické fakulty	15
Administrativa učitelů	14
Všechno	14
Výběr aprobovaných učitelů (kvalitních učitelů)	14
Zvýšit prestiž učitelské profese	14
Financování školství a legislativa	13
Nic	9
Proškolení pedagogů	5
Zvýšení státních dotací pro školství	3
Zlepšit spolupráci rodičů a školy	2
Méně byrokracie a více volnosti ve školství	2

Odpovědi respondentů se nejvíce dotýkaly odměňování učitelů. Velmi často se však studenti domnívají, že z důvodů nízkého platového ohodnocení dochází k dalším problémům, jež si vyžadují zlepšení jako například zvýšení prestiže učitelské profese nebo nedostatečná motivace učitelů projevující se ve výuce. Druhou nejčtetnější odpovědí byla inkluze, kde se studenti vyjadřovali k její zrušení a propracování. Třetí místo obsadilo vzdělávání učitelů, především však nedostatečná praxe během studia.

Nejzajímavější názory studentů:

„Mělo by odejít procento nekompetentních a vyhořelých učitelů a učitelek. Neprofesionální vystupování často kazí vizitku celému školství. Učitelé by měli být pečlivě vybíráni (nejen vzdělání, ale i psychotesty a dobře propracovaná výběrová řízení). Toto povolání by mělo patřit jen opravdovým profesionálům (velmi dobře zaplaceným). Rodiče by poté více věřili v celý systém a i tlak od společnosti na samotné učitele by se částečně snížil.“ (muž, Univerzita Palackého v Olomouci)

„České školství je stále zkostnatělé, zejména starší učitelé nezaznamenali obrovskou společenskou proměnu - neučí pro život, neučí v souvislostech, učení je často zaměřeno jen na drilování - bez kreativity, logiky a samostatného myšlení a vyjadřování se, v podrobnostech se dětem ztrácí podstata.“ (žena, Univerzita Palackého v Olomouci)

„Doplnit vzdělání "klasickým" učitelům o inkluzi; celkově inkluzi více podchytit, ale to chce více času; více se inspirovat jinými zeměmi (Finsko).“ (žena, Ostravská univerzita)

„Postavení dítěte oproti učiteli a vůči dospělým obecně - myšlenka žáka jako partnera se mi líbí, ale děti musí být zvyklé respektovat nějaké hranice; více času na přípravy do výuky; méně administrativy!!!; výuka orientovaná více prakticky - např. návštěvy knihoven, komunikace s cizinci v rámci hodin ČJ atd.“ (žena, Masarykova univerzita v Brně)

„Zvýšení platů učitelů, časté střídání ministrů vede k různým názorům, nápadům. Co bylo před rokem, další rok není jisté. Je to nevhodné jak pro učitele, tak žáky, nikdo si není jistý, co se po něm bude chtít.“ (žena, Masarykova univerzita v Brně)

„Zvýšit plat, protože je to nesmírně důležitá a náročná práce, nedoceněná. V zahraničí jsou učitelé vážení lidé, u nás tomu tak není.“ (žena, Masarykova univerzita v Brně)

5 Interpretace výsledků

Ve výzkumné části diplomové práce byly stanoveny výzkumné cíle a hypotézy. V této kapitole se chci zaměřit na vyhodnocení těchto cílů a potvrzení či vyvrácení hypotéz.

H1: Předpokládám, že hlavní motivací studentů pedagogických fakult je touha stát se dobrý učitel.

První hypotéza H1 byla ověřena prostřednictvím otázky č. 5, která zní: „*Proč jste si vybrali studium učitelství?*“ Při porovnání výsledků odpovědí všech respondentů bylo zjištěno: 51 % studentů učitelství vybralo odpověď, že chtějí být učitelkou/učitelem, 25 % uvádí, že je obor zajímavý, 13 % studentů zvolilo odpověď: „*Chci získat vysokoškolské vzdělání*“. Vzdělání si potřebuje doplnit 7 % studentů, 2% uvedlo odpověď: „*Na jinou vysokou školu mě nevzali*“. Zbylá část 2 % studentů zvolila jinou odpověď.

Potěšilo mě, že větší polovina studentů zvolila studium učitelství z důvodu stát se učitelem/učitelkou nebo z důvodu zájmu o studovaný obor před možností jakou je například: „*Na jinou školu mě nevzali*“. Na základě zjištěných informací, lze předpokládat že, že tyto respondenty naplňuje například práce s dětmi, předávání znalostí a zkušeností atd.

Z uvedených výsledků lze tedy konstatovat, že hypotéza H1 byla naplněna.

H2: Ve vnímání připravenosti včetně praktických dovedností k výkonu učitelské profese u studentů různých pedagogických fakult existují rozdíly.

V této diplomové práci jsem se mimo učitelskou profesi zaměřila také na vnímání přípravy studentů pro výkon tohoto povolání studiem na pedagogických fakultách. Stanovenou hypotézu jsme se snažila ověřit prostřednictvím otázek č. 6: *Myslíte si, že Vás studium na Vaší pedagogické fakultě dostatečně připraví na výkon učitelské profese?*“ A pomocí otázky č. 7: „*Jste spokojeni s praxí během studia?*“ U těchto otázek byly porovnávány odpovědi studentů Ostravské univerzity, Univerzity Palackého v Olomouci a Masarykovy univerzity v Brně. U šesté otázky byly výsledky mezi spokojeností a nespokojeností s přípravou na učitelskou profesi velmi těsné. Byly však zaznamenány menší rozdíly v odpovědích, zatímco studenti Ostravské univerzity a studenti Masarykovy univerzity v Brně se spíše přikláněli k názoru, že je studium na jejich fakultách dostatečně připraví na výkon učitelské profese, opakem byli studenti Univerzity Palackého, kteří se spíše přikláněli k názoru, že je studium nedostatečně připraví k povolání učitele. U otázky č. 7

byla zaznamenána nespokojenost s praxí u studentů všech vybraných pedagogických fakult.

Jelikož byly v odpovědích studentů zaznamenány menší rozdíly (pouze u otázky č. 6), lze tuto hypotézu H2 považovat za potvrzenou pouze z jedné části.

H3: Domnívám se, že většina studentů pedagogických fakult negativně hodnotí především náročnost učitelské profese, pozitivní stránku vidí v předávání vědomostí, dovedností, postojů hodnot, respektive rozvíjí osobnosti.

K ověření této hypotézy byla použita především otázka č. 9: „*Uved'te maximálně 3 klady a 3 zápory učitelského povolání*“. Předpoklad, že studenti pedagogických fakult negativně hodnotí především náročnost učitelské profese, se nenaplnila. Studenti nejčastěji negativně hodnotili především neodpovídající finanční ohodnocení této profese. Jelikož měli respondenti uvést tři zápory učitelské profese, byla tato odpověď studenty často zvolena. Uvedlo ji 139 respondentů. Odpověď bylo možné ověřit také prostřednictvím poslední otázky dotazníku: „*Co byste na současném systému školství změnili?*“. Kde se nespokojenost s odměňováním učitelů také umístila také jako nejčastější odpověď a uvedlo ji 70 dotázaných.

I přes nedostatečné ohodnocení učitelské se chce většina těchto studentů stát učitelem/učitelkou (viz hypotéza H1), což může být pozitivní poznatek, že rozhodujícím faktorem volby učitelské profese nejsou pro tyto studenty právě platové podmínky.

Pozitivně studenti učitelství hodnotili především osobní volno, které jim toto povolání umožňuje. K této odpovědi uváděli nejčastěji letní prázdniny, volné víkendy a také svátky.

Hypotéza H3 nebyla neplněna jak z části pozitivní, tak z části negativní.

H4: Předpokládám, že k zlepšení prestiže učitelské profese by nejvíce přispělo navýšení platového ohodnocení učitelů.

V teoretické části byla zmínka o prestiži učitelské profese. Jelikož v ní bylo zmíněno, že je toto povolání z pohledů učitelů hodnoceno na velmi nízké úrovni, cílem a také hypotézou tohoto výzkumu je zaměřit se na názory, které by přispěly k zlepšení prestiže učitelské profese z pohledu studentů. Tato hypotéza byla ověřena prostřednictvím otázky č. 11: *Co je potřeba udělat proto, aby se prestiž učitelského povolání zvýšila?* Ukázalo se, že studenti opravdu nejčastěji volili navýšení platových podmínek učitelů k zlepšení prestiže

učitelské profese. Tuto odpověď zvolilo 40 % všech studentů (105 z 260). Za ní se umístil názor, že by se studentům pedagogických fakult mělo být poskytnuto více praktických dovedností 29 %.

Z výše uvedeného výsledku lze usuzovat, že poslední hypotéza H4 byla také potvrzena.

Hlavním cílem výzkumu bylo zmapovat a posoudit rozdíly vnímání učitelského povolání a jeho přípravu u studentů pedagogických fakult. Na základě zjištěných údajů byly zaznamenány menší odlišnosti nejen mezi jednotlivými studenty, ale rovněž mezi studenty vybraných pedagogických fakult. Názory na vnímání učitelské profese byly poměrně rozdílné, avšak v oblasti přípravy studentů na toto povolání výzkum neukázal markantní rozdíly.

ZÁVĚR

V této práci jsem se zabývala problematikou učitelské profese z pohledů studentů. Učitelské povolání hraje významnou roli v životě všech žáků a studentů. Jejich rozvoj a „budoucnost“ můžou být právě ovlivněny způsobilostí učitele, jeho přístupem, znalostmi, zkušenostmi, postoji atd. Významným faktorem učitelské profese je příprava k tomuto povolání, jež by měla být zaměřena na rozvoj kvalit budoucích učitelů.

V teoretické části jsem se prostřednictvím odborné literatury a webových zdrojů zabývala charakteristikou učitelské profese, dovednostmi učitelů a součástí kapitoly byly také některé aktuální problémy, s kterými se dnešní učitelé mohou potýkat. Snažila jsem se nastínit počátky tohoto povolání a teoretickou část této práce uzavřela kapitola zaměřující se na historický vývoj učitelství včetně volby tohoto povolání až po objasnění termínu vyhasínající učitel.

Výzkumem bylo zjištěno, jak na učitelské povolání a jeho přípravu nahlízejí studenti pedagogických fakult Ostravské univerzity, Univerzity Palackého v Olomouci a Masarykovi univerzity v Brně. Součástí praktické části diplomové práce bylo dotazníkové šetření, prostřednictvím kterého jsem se snažila zmapovat a posoudit rozdíly ve vnímání učitelského povolání a jeho přípravu u studentů pedagogických fakult. Mimo tohoto hlavního cíle jsem se také zaměřila na motivaci studentů pedagogických fakult, na spokojenost s jejich učitelskou přípravou včetně porovnání rozdílů mezi studenty pedagogických fakult. Zajímalo mě také, jak studenti hodnotí tuto profesi a jejich názor na možnosti k zlepšení prestiže učitelské profese. Z výzkumu vyplynulo, že studenti i přes názor nedostatečného finančního ohodnocení jsou z velké části motivováni touhou učit (stát se učitelem/učitelkou). Domnívám se, že nespokojenost studentů s odměňováním učitelů pramení z porovnání ostatních profesí, jež vyžadují vysokoškolské vzdělání a jsou lépe platově ohodnoceny než kvalifikovaný učitel. Výsledky výzkumu ukázaly také malé rozdíly v porovnání přípravy na vybraných pedagogických fakultách, avšak v oblasti praktických dovedností se studenti shodují s nedostatečnou praktickou přípravou. Na základě zjištěných informací lze předpokládat, že mnozí studenti si připadají prakticky nepřipravení a po ukončení studia volí jinou profesi než učitelství. Záporné vidí studenti v již zmiňovaném platovém ohodnocení, v náročnosti této profese a v nízké prestiži. V oblasti pozitivního hodnocení této profese uváděli studenti nejčastěji prázdniny

a volné víkendy. Nikdo však nezaznamenal skutečnost, že volné dny jsou přesně určené a učitel má málo kompetencí rozhodovat o svém volném čase v průběhu roku, což jej mnohdy velmi omezuje z praktických, rodinných, zdravotních a jiných důvodů. Ačkoliv studenti kladnou stránku spatřují především v prázdninách, domnívám se, že hlavní prioritou pro budoucí učitelé by měla být především práce s dětmi či smysluplnost a potřebnost tohoto povolání. V souvislosti s prestiží učitelské profese je třeba pomýšlet na její zlepšení, které vidí studenti nejčastěji opět v navýšení platového ohodnocení. Domnívám se, že k jejímu zlepšení je však zapotřebí zaměřit se na i další skutečnosti, se kterými dnešní učitelé setkávají, například obecná neúcty, snížení respektu k učitelské profesi ze strany žáků rodičů a veřejnosti.

Diplomová práce přinesla pohled na současnou situaci školství očima studentů. Výsledky přinesli různé reakce na současné školství i na pojmání učitelské profese. Věřím, že z hlediska společnosti dojde k zlepšení ocenění této profese, k dostatečnému platovému ohodnocení učitelů a k dalším pozitivním změnám, které mohou ovlivnit motivaci budoucích učitelů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BURKOVIČOVÁ, R. *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. 2013. 216 s. ISBN 978-80-7464-403-0

CHUDÝ, Š., & NEUMEISTER, P. *Začínající učitel' a zvládanie disciplíny v kontexte 2. stupňa základnej školy*. Brno: Paido. 2014. ISBN 978-80-7315-250-5

CLAUDIUS, H., & KELLER, G. *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál. 1996. 96 s. ISBN 80-7178-093-6

ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011, 272 s. ISBN 978-802-4729-930.

DYTRTOVÁ, R., & KRHUTOVÁ, M. *Učitel - příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing. 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6

GRECMANOVÁ, H. & HULUŠOVÁ, D. & URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika 1*. Olomouc: Hanex. 1999. 231 s. ISBN 80-85783-20-7

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.

JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. BRNO: Paido. 1997. 76 s. ISBN 80-85931-43-5

KASÍKOVÁ, H., & VALIŠOVÁ, A. *Pedagogické otázky současnosti : učební text pro studenty učitelství*. Praha: ISV nakladatelství. 1994. 124 s. ISBN 80-85866-05-6

KASPER, T. & KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008, 224 s. ISBN 978-802-4724-294.

KOLÁŘ, Z., & kolektiv. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2

KYRIACOU, C. *Klíčové dovednosti učitele : cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál. 1996. 153 s. ISBN 80-7178-022-7

MAŇÁK, J., ŠVEC, š., & ŠVEC, V. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido. 2005. 134 s. ISBN 80-7315-102-2

MÁTEJ, J. *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 1976. 501 s.

- MÍČEK, L., & ZEMAN, V. *Učitel a stres*. Brno: Masarikova univerzita v Brně - filizofická fakulta. 1992. 169 s. ISBN 80-210-0521-1
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Překlad Štěpán Kovařík. Praha: Portál, 2002, 380 s. ISBN 80-717-8681-0.
- PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Olomouc: TRITON s.r.o. 2004. 223 s. ISBN 80-7254-474-8
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky : úvod do studia oboru*. Praha: Portál. 2000. 272 s. ISBN 80-7178-399-4
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. 2002. 488 s. ISBN 80-7178-631-4
- PRŮCHA, J. *Učitel : současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. 2002. 160 s. ISBN 80-7178621-7
- PRŮCHA, J., Walterová, E., & Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2
- RYS, S. *Příprava učitele na vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1979. 118 s.
- ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel : některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno: Masarykova univerzita. 1994. 94 s. ISBN 80-210-0944-6
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole : východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál. 1999. 192 s. ISBN 80-7178262-9
- SOMR, M., & kol., *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1987. 359 s.
- ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1983. 382 s.
- ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005 136 s. ISBN 80-7357-072-6.
- VAŠINA, B. *Ziklady psychologie zdraví*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. 2009. 124. s. ISBN 978-80-7368-757-1

Internetové zdroje

CENTRUM PRO VÝZKUM VEŘEJNÉHO MÍNĚNÍ, S. (8.-15.. 2. 2016). *Prestiž povolání*. Dostupné z

https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a2025/f9/eu160309.pdf

CHRÁSKA, M. *Které vědomosti a dovednosti z pedagogiky považují učitelé za důležité?* *Pedagogika*, 1996. 256-264 s. Dostupné z

[file:///C:/Users/dell/Downloads/Pedag_1996_3_08_Kter%C3%A9_256_264%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/dell/Downloads/Pedag_1996_3_08_Kter%C3%A9_256_264%20(2).pdf)

HAVLÍK, R. (1995). *Motivace k učitelskému povolání*. *Pedagogika*, stránky 154-163.

Načteno z

[file:///C:/Users/dell/Downloads/Pedag_1995_2_10_Motivace_154_163%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/dell/Downloads/Pedag_1995_2_10_Motivace_154_163%20(4).pdf)

HELUS, Z. (2008). *Perspektivy učitelské profese*. Načteno z

<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1089>.

MŠMT ČR. (7.. Květen 2009). *Analýzu předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce*. Načteno z

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu>.

MŠMT ČR. (21. Května 2014) *Vláda schválila výjimky pro tzv. nekvalifikované pedagogy*.

Načteno z [http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/vlada-schvalila-vyjimky-pro-tzv-nekvalifikovane-](http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/vlada-schvalila-vyjimky-pro-tzv-nekvalifikovane-pedagogy?highlightWords=nekvalifikovan%C3%AD+u%C4%8Ditel%C3%A9)

[pedagogy?highlightWords=nekvalifikovan%C3%AD+u%C4%8Ditel%C3%A9](http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/vlada-schvalila-vyjimky-pro-tzv-nekvalifikovane-pedagogy?highlightWords=nekvalifikovan%C3%AD+u%C4%8Ditel%C3%A9).

MÜNICH, D., & STRAKA, J. (5 2012). *Být či nebýt učitelem: platy českých učitelů pohledem nákladů ušlých příležitostí a širší souvislosti*. Načteno z [https://idea.cerge-](https://idea.cerge-ei.cz/documents/kratka_studie_2012_05.pdf)

[ei.cz/documents/kratka_studie_2012_05.pdf](https://idea.cerge-ei.cz/documents/kratka_studie_2012_05.pdf).

PEDAGOGICKÁ KOMORA. (28.. listopad 2017). *Nová tarifní tabulka pro pedagogické pracovníky*. Načteno z [http://www.pedagogicka-komora.cz/2017/11/nova-tarifni-tabulka-](http://www.pedagogicka-komora.cz/2017/11/nova-tarifni-tabulka-pro-pedagogicke.html)

[pro-pedagogicke.html](http://www.pedagogicka-komora.cz/2017/11/nova-tarifni-tabulka-pro-pedagogicke.html).

SEZNAM SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
ČJ	Český jazyk
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
PdF	Pedagogická fakulta
Př.	Příklad
Str.	Strana
Tzv.	Takzvaně
VOŠ	Vyšší odborná škola
VŠ	Vysoká škola
ZŠ	Základní škola

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1. Prestiž povolání (průměrné bodové hodnocení) v letech 2004 - 2016</i>	<i>14</i>
<i>Tabulka 2. Stupnice platových tarifů dle platových tříd a stupňů pro pedagogické pracovníky platné od 1.11.2017</i>	<i>18</i>
<i>Tabulka 3. Rozdělení respondentů z hlediska pohlaví</i>	<i>44</i>
<i>Tabulka 4. Rozdělení studentů dle univerzit</i>	<i>45</i>
<i>Tabulka 5. Dělení respondentů dle studovaného oboru</i>	<i>46</i>
<i>Tabulka 6. Rozdělení respondentů dle formy studia</i>	<i>47</i>
<i>Tabulka 7. Důvody studia učitelství</i>	<i>48</i>
<i>Tabulka 8. Kvalita přípravy studentů učitelství</i>	<i>50</i>
<i>Tabulka 9. Kvalita přípravy studentů učitelství u vybraných pedagogických fakult</i>	<i>51</i>
<i>Tabulka 10. Spokojenost studentů s praxí během studia</i>	<i>53</i>
<i>Tabulka 11. Spokojenost studentů s praxí během studia z hlediska pedagogických fakult</i>	<i>54</i>
<i>Tabulka 12. Hodnocení náročnosti studia</i>	<i>55</i>
<i>Tabulka 13. Klady učitelského povolání</i>	<i>57</i>
<i>Tabulka 14. Zápory učitelského povolání</i>	<i>58</i>
<i>Tabulka 15. Spokojenost s odměňováním učitelů</i>	<i>59</i>
<i>Tabulka 16. Možnosti zlepšení učitelské profese</i>	<i>60</i>
<i>Tabulka 17. Odpovědi respondentů na změnu současného systému</i>	<i>62</i>

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1. Důvody studia učitelských oborů</i>	<i>31</i>
<i>Graf 2. Příprava učitelů na PedF</i>	<i>36</i>
<i>Graf 3. Výšečový diagram (procenta): rozdělení respondentů z hlediska pohlaví.....</i>	<i>44</i>
<i>Graf 4. Výšečový diagram (procenta): rozdělení studentů dle univerzit</i>	<i>45</i>
<i>Graf 5. Výšečový diagram (procenta): rozdělení respondentů dle formy studia.....</i>	<i>47</i>
<i>Graf 6. Výšečový diagram (procenta): důvody studia učitelství</i>	<i>48</i>
<i>Graf 7. Výšečový diagram (procenta): kvalita přípravy studentů učitelství.....</i>	<i>50</i>
<i>Graf 8. Histogram četností: kvalita přípravy studentů učitelství u vybraných pedagogických fakult</i>	<i>51</i>
<i>Graf 9. Výšečový diagram (procenta): spokojenost studentů s praxí během studia.....</i>	<i>53</i>
<i>Graf 10. Histogram četností: Spokojenost studentů s praxí během studia z hlediska pedagogických fakult</i>	<i>54</i>
<i>Graf 11. Histogram četností: Hodnocení náročnosti studia.....</i>	<i>55</i>
<i>Graf 12. Výšečový diagram (procenta): spokojenost s odměňováním učitelů.....</i>	<i>59</i>
<i>Graf 13. Výšečový diagram (procenta): možnosti zlepšení učitelské profese</i>	<i>60</i>

PŘÍLOHA: DOTAZNÍK PRO STUDENTY PEDAGOGICKÝCH FAKULT

Dobrý den,

jsem studentkou pedagogické fakulty v Olomouci a obracím se na Vás s žádostí o vyplnění dotazníku k diplomové práci zaměřující se na Povolání učitele z pohledu vysokoškolských studentů pedagogických fakult.

Simona Mrkwová

1. **Pohlaví:** muž žena

2. **Na jaké pedagogické fakultě studujete:**

- a) Ostravská univerzita v Ostravě
- b) Univerzita Palackého v Olomouci
- c) Masarykova univerzita v Brně

3. **Jaký obor studujete?**

4. **Jaká je Vaše forma studia?**

- a) Prezenční
- b) Kombinovaná
- c) Distanční

5. **Proč jste si vybrali studium učitelství?**

- a) Chci se stát učitelem/ učitelkou
- b) Chci získat vysokoškolské vzdělání
- c) Potřebuji si doplnit vzdělání
- d) Obor mě zajímá
- e) Na jinou vysokou školu mě nevzali
- f) Jiná:.....

6. **Myslíte si, že Vás studium na vaší pedagogické fakultě dostatečně připraví na výkon učitelské profese?**

- a) ano
- b) spíše ano
- c) nevím
- d) spíše ne
- e) ne

7. Jste spokojeni s praxí během studia?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) nevím
- d) spíše ne
- e) ne

8. Jak byste ohodnotili náročnost studia na Vaší pedagogické fakultě?

Stupně náročnosti (1 – nízká, 10 - vysoká náročnost)									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

9. Uveďte 3 klady a 3 zápory učitelského povolání.

KLADY.....

ZÁPORY.....

10. Myslíte si, že jsou učitelé za svou práci dostatečně odměňováni?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) nevím
- d) spíše ne
- e) ne

11. Co je potřeba udělat proto, aby se prestiž učitelského povolání zvýšila?

- a) Zvýšit platové podmínky
- b) Výběr aprobovaných učitelů

- c) Zaměřit se na kvalitu práce vedoucích pracovníků
- d) Poskytnout studentům pedagogických fakult více praktických dovedností
- e) Jiná....

12. Co byste na současném systému školství změnili?

.....

.....

.....

Děkuji za Váš čas a spolupráci.

Anotace

Jméno a příjmení:	Simona Mrkwová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií PdF v Olomouci
Vedoucí práce:	Doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Povolání učitele z pohledu vysokoškolských studentů pedagogických fakult
Název práce v angličtině:	The Teaching Profession From the Viewpoint of University Students From Pedagogical Faculties
Abstrakt práce:	Diplomová práce je zaměřena na učitelskou profesi z pohledu studentů učitelství. Teoreticky se zaměřuje na dovednosti učitele, které mají podporovat žákovu učení, jeho prestiž a problémy, se kterými se mohou dnešní učitelé potýkat. Historickými proměny učitelství a profesním vývojem učitele. V praktické části výzkumu jsou prostřednictvím dotazníkového šetření zachyceny názory studentů pedagogických fakult zaměřující se na studium učitelství a jejich vnímání učitelské profese.
Klíčová slova:	Učitel, studenti pedagogických fakult, profesní dovednosti učitelů, prestiž učitelů, typologie učitelů, problémy učitelské profese, profesní vývoj učitele
Abstrakt práce v angličtině:	This diploma thesis focuses on the teaching profession from the point of view of the students from education majors. Theoretical part describes teacher's skills which supports students in learning process, and also a prestige of the profession and problems that teachers face these days. Historical changes and professional development of the teacher is also involved. Practical part consists of a research. The opinions of students of Faculties of Educational Sciences are captured via questionnaire

	survey. The aim is to determine their perception of the teaching profession.
Klíčová slova v angličtině:	Teacher, students of pedagogical faculties, professional skills of teachers, prestige of teachers, typology of teachers, problems of teacher's profession, teacher's professional development
Přílohy:	Příloha 1. – Dotazník pro studenty pedagogických fakult
Rozsah práce:	79 stran
Jazyk práce:	čeština