

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra společenských věd

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Veronika Pešková

Role učitele společenských věd v současné
společnosti

Olomouc 2017

Vedoucí práce: Mgr. Gabriela Cingelová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

Olomouc dne 21. června 2017

.....

Bc. Veronika Pešková

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí své diplomové práce Mgr. Gabriele Cingelové, Ph.D. za odborné vedení práce, připomínky, ochotu a vstřícný přístup.

Obsah

Úvod.....	5
1 Historický vývoj vzdělávání u nás	7
1.1 Reformy ve školství za vlády Marie Terezie a Josefa II.	7
1.2 Role učitele v 19. století.....	10
1.3 Učitelé za První světové války a první republiky.....	12
1.4 Učitelé za Protektorátu Čechy a Morava.....	14
1.5 Učitelstvo v letech 1948–1989	15
1.6 Změny po roce 1989.....	17
2 Charakteristika povolání učitele.....	19
2.1 Role učitele.....	19
2.2 Prestiž učitelské profese	21
2.3 Motivace učitelů.....	25
2.4 Feminizace školství	28
2.4.1 Věková struktura učitelů	30
2.4.2 Muži ve vedení školy	32
2.5 Profesionální standard učitele	33
3 Učitel základů společenských věd a občanské výchovy v současnosti.....	36
3.1 Osobnost učitele občanské výchovy.....	36
3.2 Charakteristika předmětů	37
3.2.1 Charakteristika předmětu občanská výchova	38
3.2.2 Charakteristika předmětu základy společenských věd	41
3.3 Pojetí výuky občanské výchovy a základů společenských věd.....	43
4 Dosavadní výzkumy spojené s občanskou výchovou nebo základy společenských věd u nás	47
5 Přístup učitelů k výuce občanské výchovy a základů společenských věd	51
5.1 Průběh rozhovorů a hospitací s učiteli OV a ZSV	51
5.2 Vyhodnocení rozhovorů s oslovenými pedagogy	56
5.3 Hodnocení hospitací v hodinách občanské výchovy a základů společenských věd.....	59
5.4 Shrnutí a výsledky rozhovorů	61
Závěr	64
Seznam zkratk	67
Seznam použitých zdrojů	68

Úvod

Profese učitele zaujímá v současné společnosti velmi podstatnou a důležitou roli, protože právě výchova a vzdělání, jež považujeme za primární cíle každého pedagoga, jsou „hnacími motory“, které pozvedají a určují úroveň celé společnosti. Míra odpovědnosti, která se klade na učitele v souvislosti s tímto úkolem, s sebou nese nutně i mnohá příznačná specifika, která jsou pro učitelskou profesi typická.

Cílem této diplomové práce je komplexní pohled na učitele společenskovědních předmětů. Na základě přístupu pedagogů budou nastíněny možnosti a výzvy, které výrazně ovlivňují jejich práci v současných podmínkách škol a požadavků společnosti na vzdělávání. Úvodní kapitola této diplomové práce nabízí stručný přehled vývoje vzdělávání v českých zemích. Abychom pochopili současný stav role učitele ve společnosti, musíme znát historický kontext. Události v naší historii měly markantní vliv na podobu dnešního systému školství, pedagogy, ale i žáky, proto se v první kapitole budeme zabývat přípravou pedagogů elementárnímu školství, podmínkami jejich práce a jejich ekonomickými poměry. Tato kapitola se orientuje i na učitele společenskovědních předmětů v historii.

Druhá kapitola se zaměřuje na stručnou charakteristiku profese učitele, z hlediska role, prestiže, která zcela nepochybně souvisí i s motivací studentů zvolit si učitelství za své povolání. Současné školy se stále potýkají s problémem nedostatku mužů – učitelů, proto je v této části diplomové práce zahrnuta podkapitola, která se zabývá otázkou feminizace v českém školství. Posledním bodem, který uzavírá druhou kapitolu, je tzv. profesní standard učitele, který byl navržen jako prostředek pro zvyšování kvality práce pedagoga, a dopadá i na rozsah působení učitele v současné škole.

Předměty se společenskovědním zaměřením zaujímají významnou pozici v kurikulu české školy, proto je jím věnována nejobsáhlejší část této diplomové práce. Třetí kapitola se zabývá osobností učitele občanské výchovy (dále jen „OV“) a základů společenských věd (dále jen „ZSV“), kde jsou nastíněny i nároky, které jsou na pedagogy kladeny. Pozornost je věnována charakteristice a pojetí společenskovědních předmětů, protože přáním každého pedagoga je, aby jeho výuka a hodiny byly vždy efektivní, aby žáci nebo studenti byli motivováni a aktivizováni.

Čtvrtá kapitola se věnuje výzkumům, které se týkají nebo jsou spojené se společenskovědními předměty. Jedná se o stručný přehled, který do značné míry ovlivnil pohled na učitele společenskovědních předmětů. Výsledky zkoumání uvedených výzkumů

byly inspirací pro vytvoření této diplomové práce zabývající se rolí učitele společenských věd ve společnosti, zejména práce doc. Mgr. Antonína Staňka, Ph.D., *Kvalitativní výzkum profesní identity učitele výchovy k občanství*.

Jedním z hlavních cílů této diplomové práce je analýza pedagogického přístupu učitelů občanské výchovy na školách základních a učitelů základů společenských věd na gymnáziích. Predikce, která se následným výzkumem potvrdí nebo vyvrátí, je, že výuka těchto dvou společenskovědních předmětů klade na pedagogy zvláštní nároky, které jsou velmi úzce spjaty s jejich profesními ale i osobnostními vlastnostmi. Přístup k výuce pedagogů bude mapován pomocí rozhovorů se samotnými učiteli a také prostřednictvím pozorování výuky předmětů Občanská výchova a Základy společenských věd. Poznatky z rozhovorů a pozorování nebudou sloužit k žádné paušalizaci či generalizaci, nýbrž budou realizovány se záměrem nahlédnutí do autentické výuky a skutečné praxe škol. Stěžejní budou názory učitelů občanské výchovy a základů společenských věd, nejen na vztah ke své profesi, samotné výuce nebo žákům, ale i na jejich přínos pro reálný život žáků nebo studentů. Dalším cílem bude zmapování aktivizujících metod používaných ve výuce a také okolnosti, které formují vztah žáků nebo studentů ke společenskovědním předmětům. Na základě výsledků výzkumu bude sestaven dotazník, který bude sloužit učitelům k evaluaci hodin občanské výchovy nebo základů společenských věd. Dotazník bude sestaven pro žáky nebo studenty.

Primárním zdrojem, který je využit pro zpracování této diplomové práce, je literatura pedagogická, která řeší a pojmenovává problémy učitelů a výuky. Vycházíme například zejména z publikací Vališová, Kasíková: *Pedagogika pro učitele* (Praha 2007), Walterová: *Učitelé jakoprofesionální skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém* (Praha 2001), Průcha: *Moderní pedagogika* (Praha 2013) nebo Vašutová: *Být učitelem* (Praha 2007). I když to není primárním cílem práce, je nezbytné čerpat i z publikací sociologických jako je Kořa, Havlík: *Sociologie výchovy a školy* (Praha 2002) nebo Jandourek: *Slovník sociologických pojmů* (Praha 2012). Ve výzkumné části se opíráme o publikace autorů jako je Staněk: *Výchova k občanství v současné škole: profesní identita učitele výchovy k občanství* (Olomouc 2009), Staněk: *Výchova k občanství a evropanství* (Olomouc 2007) a Piřha: *Úvod do výchovy k občanství* (Praha 1992). Kompletní přehled literatury je uveden v seznamu použitých zdrojů.

1 Historický vývoj vzdělávání u nás

Následující kapitola nabízí stručný přehled vývoje vzdělávání v českých zemích. Abychom pochopili současný stav role učitele ve společnosti, musíme znát historický kontext. Události v naší historii měly markantní vliv na podobu dnešního systému školství, pedagogy, ale i žáky. V této části se budeme zabývat přípravou pedagogů elementárnímu školství, podmínkami práce a jejich ekonomickými poměry od Marie Terezie až po současnost. Tato kapitola bude zaměřena i na učitele občanské výchovy a základů společenských věd v historii.

S rokem 863, kdy přišli věrozvěstové Cyril a Metoděj na naše území, jsou spojovány počátky vzdělávání. Díky Cyrilu a Metodějovi, kteří jsou zakladateli vzdělanosti ve slovanském jazyce a křesťanství, se pojí vzdělanost s církví. V roce 1556 přišel do Prahy jezuitský řád¹, který založil na našem území školy. Důraz ve školách byl kladen na kázeň, pořádek, dále se pak školy soustředily na vysokou morálku studentů a efektivitu. Neodmyslitelným člověkem na poli české vzdělanosti, působícím na Moravě v 17. století jako kněz a učitel, je Jan Ámos Komenský. Jeden z největších českých myslitelů, spisovatelů, filozofů - Jan Ámos Komenský je autorem řady pedagogických knih jako jsou například *Didactica magna*, *Brána jazyků otevřena*, *Orbis pictus* atd. Díky jeho knihám byl známý nejen u nás, ale i v Evropě. Jan Ámos Komenský působil například i ve Švédsku nebo Uhrách, kde se věnoval reformám školství.

Nejvýznamnějším mezníkem ve vzdělanosti u nás jsou považovány reformy Marie Terezie a Josefa II. Jejich reformy jsou pokládány za novátorský počín ve školství, proto následující kapitola začíná vývojem postavení pedagogů ve společnosti právě od 18. století.

1.1 Reformy ve školství za vlády Marie Terezie a Josefa II.

Za vlády Marie Terezie a jejího syna Josefa II. prošlo naše školství několika zásadními změnami, které se zapsaly nezvratně do celého vzdělávacího procesu.²

Po válce o dědictví rakouské, která probíhala v letech 1740–1748, a válce sedmileté (1757–1763), bylo nutné provést určité změny, které by rozvinuly Habsburskou monarchii. Elementární školství totiž vypadalo následovně: Ve městech vznikaly městské školy, ve farních obcích pak vznikaly školy farní neboli také parochiální.³ Nebyla povinná školní docházka, vyučování probíhalo nepravidelně. Pedagogové se rekrutovali zejména z řad

¹ 21. 7. 1773 byl papežem zrušen jezuitský řád a s ním i jeho školy. Ty pak převzal stát

² HŘEBCOVÁ, Helena. [online]. [cit. 2017-05-25]. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2003/mimo/clanek34.htm>

³ Parochiální – provinční, omezený

bývalých studentů, vojáků anebo řemeslníků, kteří se nevyznačovali zrovna velkým vzděláním. Co se jevílo zcela běžně, byl fakt, že obecní učitel vykonával funkci obecního písaře, zvoníka, kostelníka či varhaníka. Odměny za práci učitele byly platově velmi nízko ohodnocené nebo byly vypláceny v naturáliích.⁴

Úrovní školství bylo ovlivňováno i samotné hospodářství říše, které bylo do velké míry zaostalé. Marie Terezie si uvědomovala, že vzdělání obyvatelstva je základním stavebním kamenem prosperující říše. „*Das Schulwesen ist und bleibt allzeit ein Politicum (Školství je a navždy zůstane politickou záležitostí)*.“⁵ Marie Terezie přizvala opata Johanna Ignaze von Felbigera z Pruska do Vídně, který se zasadil o změny ve školství. Tzv. „*Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen kaiserlichen Erbländern (Všeobecný školní řád pro německé, normální, hlavní a triviální školy ve všech císařských dědičných zemích)*“⁶ byl vydán 6. prosince 1777. Povinná školní docházka (Schulpflicht) se vztahovala na děti od 6 do 12 let. Reforma školství za Marie Terezie byla významnou a přelomovou záležitostí, protože ve většině evropských zemí byla povinná školní docházka zavedena až v 2. polovině 19. století.

Johann Ignaz von Felbiger zahrnul navíc do školního řádu vlastnosti a povinnosti učitele: „*Školní děti je povinnen milovat a působit příkladem, Vyžaduje poslušnost k faráři a ostatním nadřízeným. Učitelovo chování musí být bezúhonné, tanec a pití jsou nepřípustné. Vyučování se mu nesmí nikdy stát břemenem... Učitel má být spokojen s málem a malý plat nemá být zdrojem jeho nedbalosti. Naopak pile má doprovázet každý jeho čin.*“⁷ Z uvedeného vyplývá, že požadavky na práci učitele nebyly příliš nízké, ani ohodnocení za práci nebylo nikterak vysoké.

Díky reformě vznikly přípravné kurzy pro práci budoucích učitelů (preparandy). Učitelé, kteří chtěli působit na školách triviálních, studovali přípravné kurzy tři měsíce. Učitelé Hlavních škol trávili v preparandách měsíců šest. Budoucí učitelé se zde vzdělávali v předmětech - jako byla pedagogika, didaktika, náboženství, učili se metodice trivie a biblické dějepřevě.⁸ Později přibyly další předměty (mluvnice a pravopis, zeměpis, dějepis, přírodopis a přírodopyt⁹). Po absolvování příslušného vzdělávacího kurzu pracovali jeden

⁴ VESELÁ, Zdenka. *Vývoj českého školství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 9.

⁵ ŠTVERÁK, Vladimír a Milada ČADSKÁ. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2001, s. 66.

⁶ Tamtéž s. 66.

⁷ *Školní deníky Jakuba Jana Ryby*. Editor Jan NĚMEČEK, přeložil Jan NĚMEČEK. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1957, s. 16.

⁸ HŘEBCOVÁ, Helena. [online]. [cit. 2017-05-25]. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2003/mimo/clanek34.htm>

⁹ Přírodopyt byl předmět, který zahrnoval chemii a fyziku

celý rok nejprve jako pomocníci učitelů, pak se teprve mohli zapsat na zkoušku, po jejímž splnění se stali učiteli.¹⁰ První krok, který zahájil proces utváření stavu učitelského a jeho profesionalizace, bylo tedy zřízení preparand.

Aby se zamezilo vyučování bez povolení, byl dne 18. listopadu 1783 vydán i příslušný dvorní dekret, z jehož nařízení vyplývalo, že neoprávněný učitel dostal pokutu při vyučování bez povolení a při dalším přestupku mu dokonce hrozilo i vězení.

Za vlády Josefa II. v roce 1787 byli jmenováni krajští školní komisaři. Ti měli za úkol referovat zemskému guberniu¹¹ o práci pedagogů, o tom, v jakém stavu jsou budovy škol, zda děti splňují řádnou docházku a navrhovali platy učitelům. Náplní jejich práce bylo také podávání návrhů na zlepšení škol.¹²

Vláda Marie Terezie a jejího syna Josefa II. přinesla obrovskou reformu ve školství - zavedení povinné školní docházky. Ze začátku toto ustanovení nebylo důsledně dodržováno, ale Josef II. v tomto směru učinil patřičná opatření a to, že zřídil školní komisaře, kteří dohlíželi správnému dodržování stanovených povinností – začala se trestat nepřítomnost ve škole.¹³

Tím, že byla zavedena povinná školní docházka, došlo k velmi významné změně v postavení učitele ve společnosti. Začaly vznikat samostatné dívčí školy a tím se nabízela volná místa i pro učitelky. Do té doby bylo nepředstavitelné, že by ženy vyučovaly ve školách. Na rozdíl však od svých mužských kolegů, bylo jejich působení na školách doprovázeno značnou mírou omezení – například musely bezpodmínečně dodržovat celibát. To znamenalo, že vyučovat směly pouze ženy svobodné anebo vdovy. Výjimku tvořily pouze učitelky domácího hospodaření a ručních prací.¹⁴

¹⁰ MORKES, František. *Devětkrát o českém školství: (přehledný průvodce)*. V Praze: Pedagogické muzeum J.A. Komenského v Praze, 2004, s. 31.

¹¹ Gubernium – nejvyšší správní úřad v letech 1763-1849

¹² HŘEBCOVÁ, Helena. [online]. [cit. 2017-05-25]. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2003/mimo/clanek34.htm>

¹³ ŠTVERÁK, Vladimír a Milada CADSKÁ. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2001, s. 68.

¹⁴ HŘEBCOVÁ, Helena. [online]. [cit. 2017-05-25]. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2003/mimo/clanek34.htm>

1.2 Role učitele v 19. století

Karel Slavoj Amerling¹⁵, pražský lékař a myslitel, se zasadil o novou přípravu učitelů v roce 1839, kdy nechal vybudovat na Novém Městě v Praze „*národní vychovávací ústav Budeč jako lidovou univerzitu pro výchovu národních učitelů, vzorných průmyslníků, vzdělaných vychovatelek, matek a hospodyň.*“¹⁶

Rok 1848–1849 tzv. revoluční období nemělo vliv jen na státní politiku v Rakousku-Uhersku, ale i na tehdejší školství. Mezi prvními kritizoval Karel Havlíček Borovský tehdejší hmotné poměry pedagogů. „*Pokavad budou v obci lépe odměňováni pěstovatelé koní než pěstovatelé dětí, nebude obec kvéstí.*“¹⁷ Karel Havlíček Borovský se zasazoval jako první o to, aby učitel dosáhl vyššího vzdělání, a tím pádem i vyššího postavení sociálního – vydal na toto téma několik bojovných článků ve svých *Pražských novinách*.

Dne 14. května 1869 přišla další reforma školství, přinesl jí říšský (Hasnerův) zákon č. 42 ř. z., díky kterému byla vytvořena soustava obecných a měšťanských škol – soustava národního školství. Děti od 6 do 14 let měly vyhlášenou povinnost školní docházky.¹⁸

Učitelská příprava vypadala následovně: Ústavy byly prohlášeny za střední školy a délka studia byla prodloužena na čtyři roky. Zároveň byly také zřízeny školy cvičné, na kterých se absolvovaly učitelské praxe. Aby mohli učitelé získat plnou kvalifikaci, tak museli studium ukončit řádnou závěrečnou zkouškou – maturitou a po dvouleté praxi zkouškou učitelské způsobilosti. Díky říšskému zákonu byl zřízen v roce 1869 také první ženský učitelství ústav.¹⁹

Zásadní změny se projeví i na odměnách učitelů. Podle § 55 bylo stanoveno, že každý učitel musí dostávat plat v peněžní formě a že i ta nejnižší možná odměna musí být učitelům vyměřena tak, aby se učitel plně mohl věnovat své profesi. Z důvodu, že platová výměra byla posuzována podle místních poměrů, rozdělily se všechny obce do 4 velikostních skupin. „*Obecně přitom platilo, že ve větší obci dostává učitel také vyšší plat. Při přeložení do větší obce, což se považovalo za povýšení, se automaticky zvyšoval učitel i plat. Toto opatření ale platilo pouze pro učitele obecných škol. V případě měšťanských škol již plat na velikosti*

¹⁵ Karel Slavoj Amerling (1807 – 1884): fyziokracie je prvořadá věda, která je důležitá pro praktické využití teoretických znalostí

¹⁶ ŠTVERÁK, Vladimír a Milada ČADSKÁ. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2001, s. 71.

¹⁷ ŠTVERÁK, Vladimír a Milada ČADSKÁ. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2001, s. 72.

¹⁸ Tamtéž s. 74.

¹⁹ MORKEŠ, František. *Devětkrát o českém školství: (přehledný průvodce)*. V Praze: Pedagogické muzeum J.A. Komenského v Praze, 2004, s.33.

*obce nezávisel.*²⁰ Profesori, kteří působili na gymnáziích, měli platy oproti učitelům nižších škol o poznání vyšší. Učitelé na gymnáziích byli odměňováni stejně v porovnání se státními úředníky.²¹

Zároveň s nařízením o učitelských platech z roku 1869, bylo pedagogům zakázáno vykonávat za peníze cokoliv jiného např. kostelnické služby anebo privátní doučování.²²

Byť učitelství nepatřilo k nejlukrativnějším profesím, pravidelné zvedání platu jim zajišťovalo celkem dobrou úroveň. Díky svému příjmu si mohli dovolit například postavit svůj vlastní dům.²³

Díky spolčovacím právu byly v sedmdesátých letech zakládány učitelské organizace. Tyto učitelské „spolky“ nesly název - „Komenský“ a nebo „Budeč“. Jednoty, učitelé škol obecných a měšťanských, řešily problémy metodické, pedagogické ale dokonce i politické.²⁴

Pro historii vzniku výchovy k občanství můžeme považovat za důležitý Říšský školní zákon a také jeho novelu, kde se uvádí, že „*učební předměty na školách obecných jsou: náboženství, čtení, psaní; jazyk vyučovací; počítání spolu s naukou o tvarech měřických; což by žactvu bylo nejsrozumitelnějšího a nejpotřebnějšího z přírodopisu, z přírodopytu, ze zeměpisu a dějepisu, zvláště hledíc k vlasti a ústavě vlasti.*“²⁵ Z textu vyplývá, že ještě není konkrétně definován samotný předmět výchova k občanství, ale již se rýsují jeho obsahové prvky. Zajímavý je zde i fakt, že vzdělávání samotných pedagogů, podle novely říšského školního zákona,²⁶ bylo rozděleno podle pohlaví. Muži byli vyučováni zeměpisu, dějepisu, náboženství, pedagogice se cvičením praktickým, matematice a měření, přírodopytu, přírodopisu, jazyku vyučovacím, hospodářství polnímu, hudbě, kreslení od ruky, tělocviku a nauce o ústavě vlasti. Ženám bylo dopřáno ve vzdělávání se v oborech stejných kromě nauce o vlasti a navíc měly výuku ručním ženským pracím.²⁷

²⁰ MOKRES, František. Učitelské platy, evergreen několika století. *Učitelské noviny* [online]. 2005(22) [cit. 2017-05-29]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2743&PHPSESSID=>

²¹ Tamtéž.

²² MOKRES, František. Učitelské platy, evergreen několika století. *Učitelské noviny* [online]. 2005(22) [cit. 2017-05-29]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2743&PHPSESSID=>

²³ MOKRES, František. *Devětkrát o českém školství: (přehledný průvodce)*. V Praze: Pedagogické muzeum J.A. Komenského v Praze, 2004, s. 34.

²⁴ BOKES, František. *Dějiny českého a slovenského učitelstva: teze. Díl 1-2, 1848-1945*. Praha: Ministerstvo školství ČR, 1970, s. 31.

²⁵ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007, s. 17

²⁶ § 29 o ústavech učitelských pro učitele, § 30 o ústavech učitelských pro učitelky.

²⁷ Tamtéž s. 18.

1.3 Učitelé za První světové války a první republiky

V letech 1914–1918 bylo školství hluboce poškozeno. Podmínky, ve kterých se mělo vyučovat, byly často velmi otřesné. Během první světové války byla spousta školních budov zabrána a využita k vojenským potřebám, tak velmi často docházelo k situacím, že se dvě různé školy musely vejít do jedné budovy a vyučování bylo zkracováno. V zimě bývaly školy povětšinou zavřené kvůli nedostatku paliva i na několik měsíců. Vzhledem k tomu, že velké množství učitelů odešlo na frontu, bylo školství postiženo nedostatkem učitelů, přesto se však pedagogové (zejména ženy-učitelky) snažily zajistit plynulý chod školy a aby dětem byla poskytnuta plnohodnotná výchova.²⁸

Po překonání prvních let po válce se situace začala stabilizovat. Vznikem Československé republiky a rozpadem Habsburské monarchie v roce 1918 se začal mezi učiteli šířit optimismus a objevovala se víra v novou formu vzdělávacího systému. Následně došlo v roce 1919 k několika demokratickým úpravám: Všichni učitelé byli zrovnoprávněni se státními zaměstnanci, kteří měli dosažené stejné vzdělání a ženám-učitelkám byl zrušen celibát.

Vznikem samostatné Československé republiky se do popředí dostala obnova národního školství, nový stát potřeboval takové občany, kteří by se aktivně stavěli k věcem veřejným a participovali na stavbě stabilizovaného demokratického státu. „*Již 24. listopadu 1918 byl ministerstvem školství a národní osvěty vydán Výnos o svobodě školy a učitelstva, v němž se zdůrazňuje potřeba využít vzniku samostatného státu k výchově nového občana – republikána.*“²⁹ Do popředí vyučovacích předmětů se tak staví výchova k občanství.

„*Postupující názorově diferenciací proces v českém učitelstvu se projevil i na prvním sjezdu československého učitelstva v Praze v červenci 1920; na něm se ustavuje Československá obec učitelská, sjezd jednal o jednotné školské soustavě.*“³⁰ Velmi silný ohlas mezi učiteli měl projev prezidenta Tomáše Garrigue Masaryka, který trval na dodržování demokracie a usiloval o vyhovující finanční zajištění školství. „*Volný učitel vychovává volné občany. Vy máte úplnou volnost mluvit s dítětem o všem, můžete mluvit o politice zcela otevřeně – ale ovšem s taktem a tak, aby to odpovídalo místu. Já si přeji, aby vláda naší*

²⁸ ²⁸ BOKES, František. *Dějiny českého a slovenského učitelstva: teze. Díl 1-2, 1848-1945*. Praha: Ministerstvo školství ČSR, 1970, s. 31.

²⁹ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole: profesní identita učitele výchovy k občanství*. Praha: Epoque, 2009, s. 43.

³⁰ BOKES, František. *Dějiny českého a slovenského učitelstva: teze. Díl 1-2, 1848-1945*. Praha: Ministerstvo školství ČSR, 1970, s. 121.

republiky co nejvíce a s láskou mohla vydávat pro školství a výchování.“³¹

Učitelům byly vypláceny platy podle tabulkového zařazení, které se odvíjelo podle kvalifikace a služebního stáří pedagoga. Platových stupňů bylo jedenácti s tříletým postupem³². Za první republiky byl dělník ohodnocen mezi 1–4 Kč za hodinu práce. Plat lesního hajného se pohyboval kolem 700 Kč za rok a výplata obecního policisty činila 4800 Kč za rok. Učitel obecné školy (1. stupeň v platové tabulce) si vydělával ročně 9000 Kč, což bylo ve srovnání s jinými profesemi velmi nadprůměrně ohodnoceno. Pochopitelně, že učitel na střední nebo vysoké škole si pak vydělával více ročně o nejméně desítky tisíc korun. Učitel měl také právo na příplatky za vedení nepovinného předmětu, což činilo 200 Kč za jednu hodinu týdně. Příplatky byly také vypláceny za opravu písemných prací – 1 vyučovací hodina za týden. Finanční odměny byly také vypláceny učitelům za vedení sbírkových fondů, knihoven ve škole, tělocvičen atd. Profese učitele měla i spoustu dalších výhod: Například jim byl vyplácen příspěvek na dopravu, na stěhování při přeložení z místa bydliště atd. Odchod do penze byl učitelům stanoven na věk 60 let, pokud onemocněli dříve z povolání (ztráta hlasu, choromyslnost, oslepnutí) bylo jim připočteno 10 let služby. Minimální důchod jim byl vyplácen ve výši 6000 Kč za rok.³³

Z výše uvedeného vyplývá, že prestiž pedagoga se nestavěla jen na jeho odborném vzdělání, ale i díky náležitému odměňování. Učitelství za první republiky bylo považováno za prestižní a vysoce společensky ohodnocované povolání.

Bohužel požadavek vysokoškolského vzdělání učitelů se na sjezdu neprosadil. Přesto však v roce 1921 Česká obec učitelská zřídila *Školu vysokých studií pedagogických* v Praze a posléze i v Brně. Výuka na těchto školách probíhala o víkendech, vysokoškolským způsobem. Odborné vzdělání bezesporu mělo vliv i na samotnou prestiž učitelů.

Díky *malému školskému zákonu* ze dne 13. července 1922 (zákon č. 226/1922 Sb. z. a n.) byla mimo jiné zavedena povinná školní docházka pro celou republiku (tedy i pro Slovensko a Podkarpatskou Rus), počet žáků ve třídách byl snížen z 80 na 65 ve školách jednotřídních a na 70 na ostatních školách a byla uznána rovnost učitelů a učitelek ze zákona.³⁴ Zavedením reforem se povznesla kvalita školství, po vzniku Československa na vysokou úroveň.

³¹ BOKES, František. *Dějiny českého a slovenského učitelstva: teze. Díl 1-2, 1848-1945*. Praha: Ministerstvo školství ČSR, 1970, s. 121.

³² Zvýšení mezi stupni bylo vždy 1800 Kč. Vše se odvíjelo podle výše vzdělání a složené odborné zkoušky.

³³ ZELENÝ, Luboš. *Učitel před osmdesáti roky* [online]. 2008(20) [cit. 2017-05-29]. Dostupné z: <http://ucitelskenoviny.cz/index.php?archiv&clanek=2447>

³⁴ ŠTVERÁK, Vladimír a Milada ČADSKÁ. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2001, s. 81.

Významným dokumentem pro historii vzniku výchovy k občanství byl výnos ministerstva školství a národní osvěty. Vznikl dne 24. listopadu 1918 č. 13 a jmenoval se *O svobodě školy a učitelstva*. Je v něm vyzdvihována potřeba výchovy nového občana – republikána. Další dokument, který je potřeba zmínit je ze dne 15. ledna 1919, č. 3303 *o výchovném významu naší doby*. V něm jsou uvedeny základní a nejaktuálnější (ve dvacátých letech) úkoly výchovy občanů. Ty budou pak následně rozpracovány do osnov a cílů samostatného předmětu.³⁵ Již výše zmiňovaný Malý školský zákon je pro nás důležitý také tím, že v něm poprvé v historii našeho školství v § 1 byla zavedena občanská nauka a výchova do škol obecných a podle § 2 zavedení občanské nauky do občanských škol. Dne 1. září 1923 se předmět začal i na příslušných školách vyučovat.³⁶

1.4 Učitelé za Protektorátu Čechy a Morava

Rok 1938 přinesl obrovské změny, zářijové dny nebyly jen katastrofou politiky československé buržoazie v předmnichovské republice, nebyla to jen ztráta pohraničí. Vyhlášením Protektorátu Čechy a Morava, dne 15. března 1939, se zastavil i dosavadní vývoj školství. Docházelo k procesům germanizace a nacizace, které byly přijímány jak učiteli, tak i žáky s odporem. Ze strany učitelů vznikali sabotáže ohledně všech nařízení a předpisů. Pedagogové chtěli a podávali skutečný výklad o historii národa českého a literatury, žáci malovali na zdech škol hanlivé nápisy směřované k okupantům, vytvářeli karikatury nacistických veřejných projevů atd. Nacisté však tento „vzdor“ náležitě postihovali: Studenti byli vylučováni ze škol, učitelé a žáci byli posíláni do koncentračních táborů nebo na tábory nucených prací. Vedle kruté perzekuce sáhli nacisté k prostředku „nápravy“ českých učitelů. *„Zorganizovali výstavu „Deutsche Grösse“, která měla záměrně sestavenými historickými exponáty a jejich výkladem přesvědčit českou veřejnost, ale hlavně české učitele a profesory, o přirozené i státoprávní sounáležitosti českých zemí s říší.“*³⁷

Odpor učitelů, studentů a profesorů se stal součástí odporu celonárodního. Začínají vznikat odbojové organizace učitelské. Např. ilegální skupina Ladislava Koubka a Josefa Peška, skupina učitelů z okruhu Unie a Učitelských novin, Schejbalova skupina z Malých Svatoňovic, učitelé z Přerovska atd. Všechny tyto odbojové skupiny si procházely od roku 1939 zatýkáním, vězněním a popravami.³⁸

³⁵ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007, s.19-20.

³⁶ Tamtéž s. 20-21.

³⁷ BOKES, František. *Dějiny českého a slovenského učitelstva: teze. Díl 1-2, 1848-1945*. Praha: Ministerstvo školství ČSR, 1970, s. 146.

³⁸ Tamtéž s. 147-152.

Školy měšťanské byly považovány od roku 1941 za výběrové a mohlo do ní nastoupit pouze 35 % studentů ze školy obecné na základě tzv. numerus clausus.³⁹ Největší počet žáků měly tedy školy obecné, nicméně škola nebyla dopřávána všem dětem. Díky norimberským zákonům do škol nemohly nastoupit děti romského a židovského původu, a pokud tam již studovali, byli vyloučeni.⁴⁰

Co bylo charakteristické pro demokratické období první republiky, byla volnost v přístupech, to však bylo nahrazeno závaznými předpisy, které určovaly, jaké publikace a učebnice jsou vhodné pro výuku. Byly (publikace) vybírány podle toho, aby žáky vedly zejména k slušnému společenskému chování, k úctě k tělesné práci, k smyslu pro rodinný život a k posilování vůle. V letech 1941–1942 byla konkrétně výchova k občanství směřována k výchově v křesťanském duchu a k loajalitě k německému národu a samozřejmě Protektorátu. V následujících dvou letech byla výchova k občanství na obecných a měšťanských školách po dvaceti letech zcela vypuštěna.⁴¹

Po válce v roce 1945 se jednalo opět o vzdělávání učitelů ve vysokoškolské podobě. Prezident Edvard Beneš vydal dekret 27. října 1945, na jehož základě byly o rok později⁴² zřízeny Pedagogické fakulty.⁴³ Vznikem vysokoškolského vzdělání pro učitele se poukázalo na nutnost zvládnutí vysoké odbornosti v této profesi.

1.5 Učitelstvo v letech 1948–1989

V únoru roku 1948, po převratu, ovládla Komunistická strana Československa ve státě všechny oblasti, včetně školství. Všechny školy se staly státními, což vedlo k odstranění názorové plurality. Vznikla jednotná státní školská soustava díky zákonu z 21. dubna 1948 o *základní úpravě jednotného školství*.⁴⁴ Cílem jednotné školy měla být rovnost šancí pro všechny a vyrovnat tak sociální rozdíly ve společnosti. Školství bylo pokládáno za politickou sféru a má se shodovat podle Komunistické strany Československa s komunistickým světovým názorem. Učitelé museli souhlasit s režimem.

Na učitele rostl v 50. letech politický tlak, byli nuceni souhlasit a respektovat požadavky ze strany. Učitelé byli podle platového řádu z roku 1950 zařazeni do čtyř

³⁹ numerus clausus – maximální počty studentů, kteří jsou přijímány

⁴⁰ BOKES, František. *Dějiny českého a slovenského učitelstva: teze. Díl 1-2, 1848-1945*. Praha: Ministerstvo školství ČSR, 1970, s. 147.

⁴¹ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole: profesní identita učitele výchovy k občanství*. Praha: Epoque, 2009, s. 45.

⁴² 9. dubna 1946, zákon č. 100/1946 Sb.

⁴³ BOKES, František. *Dějiny českého a slovenského učitelstva: teze. Díl 1-2, 1848-1945*. Praha: Ministerstvo školství ČSR, 1970, s. 138.

⁴⁴ 95/1948 Sb.

platových tříd.⁴⁵ Kariéerně mohli učitelé postupovat vždy po pěti letech. „*Poprvé se však objevila formulace, že postup se bude realizovat pouze tehdy, jestliže učitel prokázal vyšší politickou a odbornou způsobilost a dobré pracovní výsledky.*“⁴⁶ Upřednostňovány byly dělnické profese, které byly placeny lépe. Dělníci v porovnání např. s lékaři či učiteli pobírali často mnohem vyšší plat. Začala tudíž se snižovat sociální váženost a docházelo k poklesu ocenění inteligence.⁴⁷

Nízké finanční ohodnocení učitelů v letech totality vyplývalo z obecného podceňování vzdělanosti. Zdůvodňováno to bylo tak, že učitelská profese je zejména „poslání“ a učitelé by nikdy v této profesi nemělo jít hlavně o peníze.⁴⁸

Během let 1951–1953 se komunisté rozhodli provádět velké čistky mezi učiteli. Jejich výsledkem bylo propuštění kolem pěti procent pedagogů, kteří s režimem nesouhlasili. Patřili mezi ně zejména učitelé, kteří odmítali vstoupit do KSČ nebo byli náboženského či buržoazního původu. „*Pro vyhazov ze školství stačilo také, aby byl někdo z rodin odsouzen pro politický delikt nebo emigroval.*“⁴⁹

Vláda v roce 1953 zrušila pedagogické fakulty a ty byly pak nahrazeny samostatnými vyššími a vysokými školami pedagogickými bez možnosti samosprávy.⁵⁰

Lidé toužili v 60. letech po svobodnějším životě, ve velké míře se kritizovaly poměry československé společnosti. To se také projevovalo ve školství. Mládež se začala více zajímat o literaturu a celospolečenské dění. Učitelé, kterým bylo pedagogické působení zakázáno, byli rehabilitováni.⁵¹ To však netrvalo dlouho.

Normalizace, která přišla v 70. letech minulého století, byla pak některými odborníky z řad učitelů označována jako období tzv. „*pedagogického temna*“. Učitelé podstupovali prověrky a byli nuceni podepsat slib věrnosti socialistické výchovy mládeže. Na všech školách a učitelských sborech proběhla obrovská kádrová obměna.,, *Stovky učitelů musely znovu ze školství odejít do výroby či podřadných profesí.*“⁵² Přecházeli k manuální práci nebo do úřadů.

⁴⁵ Pátá třída byla vyhrazena vysokým školám.

⁴⁶ MOKRES, František. Učitelé platy, evergreen několika století. *Učitelé noviny* [online]. 2005(22) [cit. 2017-05-29]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2743&PHPSESSID=>

⁴⁷ BOKES, František. *Dějiny českého a slovenského učitelstva: teze. Díl 1-2, 1848-1945*. Praha: Ministerstvo školství ČSR, 1970, s. 153.

⁴⁸ MOKRES, František. Učitelé platy, evergreen několika století. *Učitelé noviny* [online]. 2005(22) [cit. 2017-05-29]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2743&PHPSESSID=>

⁴⁹ Tamtéž.

⁵⁰ BOKES, František. *Dějiny českého a slovenského učitelstva: teze. Díl 1-2, 1848-1945*. Praha: Ministerstvo školství ČSR, 1970, s. 153.

⁵¹ Učitelé se mohli vrátit do škol a podílet se aktivně na veřejném životě.

⁵² Perzekuce pedagogů v době komunismu. *Katolický týdeník* [online]. 2007(20) [cit. 2017-05-30]. Dostupné z: <http://www.katydz.cz/clanky/perzekuce-pedagogu-v-dobe-komunismu.html>

Postavení pedagogů v této době se neodráží pouze na povinné účasti v komunistické straně nebo na nízkém platovém hodnocení. Ze statistických ročenek z let 1953 – 1989 je patrný značný nárůst učitelek na základních školách.⁵³ Tento fakt představuje další důležitou změnu v postavení učitelů. Ženy si získaly dominantní postavení v základním vzdělávání, které si drží dodnes.

Co se týká učitelů výchovy k občanství, *tak „zákony podstatným způsobem směřovaly české školství k výchově a vzdělávání jednostranně deformovanému, které se mělo stát součástí ideologického působení na žáky.“*⁵⁴ Dne 28. prosince 1960 byl přijat zákon č. 186, kterým se završil proces úplného podřízení českého školství Komunistické straně Československa a marxisticko-leninské ideologii.

Obsah tehdejšího předmětu občanská nauka byl koncipován tak, že *„cílem této výchovy se měl stát uvědomělý občan nalézající radostné uspokojení v kolektivu a v práci pro celek, prodchnutý ideami socialistického vlastenectví a nadšený budovatel komunismu.“*⁵⁵ Z toho vyplývá, že občanská nauka se stala jednou z důležitých součástí komunistické výchovy.

1.6 Změny po roce 1989

Po roce 1989 došlo k demokratizaci všech oblastí občanského života. V oblasti českého školství byly podporovány soukromé školy, studenti měli možnost studovat v zahraničí, zmenšily se počty žáků na učitele. Došlo také ke zvyšování počtu učitelů celkem.⁵⁶

Dne 5. prosince 1989 byl vydán metodický pokyn pro základní a střední školy. V něm byli učitelé a školy vyzváni, *„aby zrušili výuku všech vyučovacích předmětů v duchu bývalé státní marxisticko-leninské ideologie a soustředili se neobjasňování klíčových pojmů demokracie, dialog a tolerance.“*⁵⁷ Zejména se změnily učebnice a osnovy občanské výchovy a dějepisu. Výběr učebnic a výklad byl na veškerou odpovědnost učitele. Ruština jako hlavní jazyk byla zrušena a stala se pouhým řadovým předmětem. Řízení škol se přesunulo na „bedra“ Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v roce 1991.⁵⁸

Důležitým mezníkem v českém školství byl zákon z roku 2004 – zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání. Byla tak zahájena

⁵³ Příloha č. 1: Ročenky 195–1989.

⁵⁴ STANĚK, A. Výchova k občanství a evropanství. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007, s. 29

⁵⁵ Tamtéž s. 30.

⁵⁶ SVĚTLÍK, Jaroslav. *Marketing školy*. Zlín: Ekka, 1996, s. 11.

⁵⁷ STANĚK, A. Výchova k občanství a evropanství. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007, s. 33.

⁵⁸ FOJTÍK, Pavel: *Stoletá historie nymburského gymnázia s přihlédnutím k širším souvislostem českého středního školství (1903-2003)*, Gymnázium Nymburk, 2003, s. 186–187.

klíčová kurikulární reforma základního a středního vzdělávání.⁵⁹

Po revolučním roce 1989, se změnilo i postavení učitele. Hodnocení učitele stojí na posouzení kvality jeho práce vedením školy a není podmíněno jeho příslušností ke „správné“ straně ani jeho politické angažovanosti. Na druhou stranu nedostatečné odměňování pedagogů, vedlo k odchodu mnoha kvalitních učitelů, což značně oslabilo řadu škol. Tyto problémy jsou stále aktuální, dnešní pedagogové se snaží upozornit na nedostatky systému školství poklidnou formou.

Aktuálními problémy učitelů, které se nyní vyskytují v České republice, budou uvedeny v následující kapitole.

⁵⁹ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole: profesní identita učitele výchovy k občanství*. Praha: Epoque, 2009, s. 46.

„Být učitelem znamená vzít vážně požadavek celoživotního vzdělávání, ovládnutí mnoho dovedností, které se v průběhu let výrazně mění. Podmínky práce a nároky kladené na učitelství se mění tak, jak se proměňuje život ve společnosti a všech těch, na něž je většina výchovného úsilí zaměřena – děti a mládež.“⁶⁰

Konrad Paul Liesmann

2 Charakteristika povolání učitele

V druhé kapitole předkládané diplomové práce se budeme snažit o stručnou definici a charakteristiku profese učitele, z hlediska role, prestiže a vzdělávání pedagogů.

Důležitým rokem, který je na úvod potřeba zmínit, je rok 1966, kdy se v Paříži odehrála mimořádná mezivládní konference zemí UNESCO, která se věnovala otázce postavení pedagogů. Výsledkem této konference, bylo přijetí *Doporučení týkající se postavení učitelů* tzv. *Charta učitelů*. Česká Republika k tomuto dokumentu přistoupila taktéž. Podle *Charty učitelů* je pojem „učitel“ a „postavení učitele“ definováno takto:

1. „slovo UČITEL, se vztahuje na všechny osoby ve školách, které se zabývají výchovou a vzděláváním žáků,“
2. „výraz POSTAVENÍ ve vztahu k učitelům označuje společenské postavení nebo úctu, kterou požívají učitelé v souvislosti se stupněm uznávání důležitosti jejich funkce a jejich schopnosti plnit ji, rovněž i pracovní podmínky, odměňování a jiné materiální výhody, které mají v porovnání s jinými profesními skupinami.“⁶¹

Z uvedené definice můžeme vyvodit to, že na postavení učitele se podílí mnoho aspektů: pracovní podmínky, kvalita přípravy na povolání, společenský význam pedagoga, prestiž anebo i plat.

2.1 Role učitele

Pokud se v této práci budeme zabývat rolí učitele ve společnosti a to současné společnosti, je třeba se na začátku zamyslet, co pedagogická profese vlastně všechno obnáší. Hned v úvodu si objasníme terminologii, protože se zde hned nabízí otázka, zda vůbec učitelská profese profesí je.

Pojem profese bylo, je a vždy bude, obtížné spojit s učitelstvím. Pro mnohé je učitelství spíše posláním, nežli profesí.

⁶⁰ VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 31.

⁶¹ *Charta učitelů*. Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO), Dokumenty, Pedagogické centrum Praha, 1995.

Pod pojmem poslání si představíme nějaký významný úkol. K jeho vykonání je nutná obrovská dávka entuziasmu, ale i umění sebereflexe. Oproti tomu profese je povolání, ke kterému je nutná dávka odborných znalostí a kvalifikace.

Všeobecně je učitelství považováno spíše za poslání nežli profesi, protože ho bez určitého zápalu a zaujetí nelze vykonávat. Zároveň však učitel není učitelem bez kvalifikace nebo odborných znalostí.

Postavení učitele stanovujeme na základě významu profese a na základě hodnocení kvalifikace práce. Podle mezinárodních standardů klasifikace zaměstnávání je tato profese zařazena do skupiny „odborníků“ a do druhé skupiny, která je rozdělena podle složitosti práce do devíti stupňového hodnocení. Vysoká psychická náročnost, podle odborníků, se ukazuje při plném nasazení, v očekávání vysokého výkonu a neustálé pozornosti a ovládnání se.⁶²

Jak vypadala role učitele dříve a jak vypadá dnes? Dříve v minulosti (viz první kapitola) pracovala tradiční škola s jednotnými učebnicemi a vzdělávacími programy. Učitel zde působil jako pouhý zprostředkovatel toho, co bylo v učebních osnovách. Žáci pouze přijímali informace a byli hodnoceni na základě toho, co si z látky zapamatovali a byli schopni zopakovat.

Dnes se role učitele změnila, nároky na profesi pedagoga neustále stoupají na základě měnící se společnosti a toho, co potřebuje. Schopnost zvládnout žákům látku jen předat už nestačí.⁶³

Podle Vašutové roli učitele určuje především škola a to z pohledu jejich funkcí:

- 1) funkce kvalifikační – orientuje se na výkon a znalosti žáků a zahrnuje v sobě funkci kognitivní (škola „kvalifikuje“ žáky pro další studium) a funkci profesionalizační (žáci jsou „kvalifikováni“ pro výkon profese).
- 2) funkce socializační - škola je místem druhotné socializace žáků, žáci si osvojují pozitivní postoje, hodnoty a žádoucí způsoby chování.
- 3) funkce integrační – připravuje žáky na život osobní a veřejný
- 4) funkce personalizační - podporuje individualitu každého žáka a jeho rozvoj.“⁶⁴

Z výše uvedeného vyplývá, že učitelé mají za povinnost plnit mnoho rozmanitých úkolů nejen ve vyučování, ale i mimo samotné vyučovací hodiny.

⁶² KOŤA, Jaroslav: Profese učitele. In: HAVLÍK, Radomír: Sociologie výchovy a školy, Praha, 2002, s. 155.

⁶³ WALTEROVÁ, Eliška, Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém, Praha, 2001, s. 11.

⁶⁴ VAŠUTOVÁ Jaroslava, *Být učitelem*, Praha, 2007, s. 31.

Učitel zastává více rolí v jednom: Je pro žáky vychovatelem, utěšitelem, umělcem, terapeutem, opatrovníkem, ochotným poradcem i konzultantem, zdatným organizátorem, vypravěčem. Učitel dokáže být schopným vůdcem, posuzovatelem a kontrolorem, zastává roli spravedlivého soudce, vyšetřovatele, ale i dozorce. Dokáže se proměnit v některých situacích v klauna, ale taktéž i krotitele. Pedagog má tudíž nepřeberné množství možností, si v konkrétní situaci zvolit vhodnou roli. Na druhou stranu se zde objevuje fakt, že takové „přecházení“ z role do role může způsobit určité vnitřní napětí a rozporuplnosti v sebepojetí.

Na učitele jsou kladeny společností různé požadavky a očekává se od něj, že budou splněny. Očekávání se navzájem liší u nadřízených orgánů (ředitel školy, školské orgány), rodičů, žáků nebo přátel školy. Pokud učitel vyhoví skupině jedné, zákonitě se to nebude líbit skupině jiné.⁶⁵

Role učitele jako profesionála není snadná, protože neúspěch nepřichází v úvahu. Když hovoříme o učitelství, hovoříme o něm jako o „*nemožném povolání*“: „*Je to povolání, jehož organickou součástí je neúspěch: jednak žáků, ale také, a možná především, neúspěch samotného výchovného podnikání.*“⁶⁶

V této profesi si tudíž nemůže být učitel nikdy předem jist, zda jeho práce bude úspěšná. Každý žák je osobnost. Odlišuje se svými schopnostmi, umem a vyšší motivace, která je hnacím motorem k jeho úspěšnosti.⁶⁷

2.2 Prestiž učitelské profese

Sociologický slovník definuje pojem prestiž jako „*reputace, vážnost, významnost, pověst, která je přisuzována člověku většinou na základě jeho povolání. Pojem prestiž bývá u jedince často spojen s hodnocením jeho povolání.*“⁶⁸

Výše uvedené definici můžeme rozumět tak, že prestiž učitelské profese je určována mírou uznání, které společnost k této profesi chová. Mezi faktory, které ovlivňují „váženost“ tohoto povolání, je prospěch profese pro samotnou veřejnost a její kvalifikovanost.

Svou prací se učitelé aktivně účastní na budoucím profesním životě žáků. Díky tomu to faktu, je možné předpokládat, že by prestiž učitelské profese měla být vysoká.⁶⁹

⁶⁵ KOŤA, Jaroslav: Profese učitele. In: HAVLIK, Radomír: *Sociologie výchovy a školy*, Praha, 2002, s. 161 – 162.

⁶⁶ ŠTECH Stanislav: Dilemata a ambivalence učitelského povolání. In: HAVLIK, Radomír a kolektiv, *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*, Praha, 1998, s. 46.

⁶⁷ Tamtéž s. 46

⁶⁸ JANDOUREK, Jan: Slovník sociologických pojmů. Praha: Grada Publishing, 2012, s. 182.

⁶⁹ Havlík, R., Koťa, J.: *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2011. s. 154.

Pedagogická profese nevyžaduje jenom odborné znalosti, ale je také velmi náročná na domácí přípravu učitele. Úkolem pedagoga tudíž není jenom funkce vzdělávací, ale jeho další úlohou je i vhodné zakomponování výchovné funkce. Být zároveň učitelem a vychovatelem vyžaduje od pedagoga vysokou odolnost k psychicky náročným a stresově namáhavým situacím.

„Společenská pozice učitele je odvozena nejen od postavení v rámci školské soustavy a uvnitř jednotlivých škol (včetně regionu, v němž škola působí), ale profese učitele je současně situována do celkové sociální struktury společnosti.“⁷⁰ Výchova a vzdělávání se nedotýkají pouze žáků, pro které jsou primárně určeny, ale zasahuje i do jejich sociálního okolí.

Uvedená fakta popisují učitelství jako profesi náročnou, kvalifikovanou a prestižní, což také dokládají výzkumy, které se prestiží povolání zabývají.⁷¹

V poslední době se však objevují ve společnosti tendence k tomu, že se učitelské povolání podceňuje. A totéž platí i o fakultách pedagogických, které se navíc ani mezi samotnými studenty netěší velké váženosti, dokonce ani oblibě. Podle autorů publikace *Sociologie výchovy*, J.Koří a R. Havlíka, jsou tyto mýty o poklesu učitelské prestiže nepravdivé. Většina argumentů, která snižuje prestiž učitelského povolání, stojí pouze na domněnkách a soudech veřejnosti.

Sami učitelé však pociťují, že učitelská profese ztratila jakou si „významnost a úctu“, kterou měla předtím. Podle *Týdeníku školství*, který se zabýval tématem motivace učitelů, je u 79 % oslovených pedagogů značně demotivující fakt, že prestiž pedagogické profese má velmi nízké hodnocení.⁷² Z analýzy MŠMT na téma *Předpoklady a vzdělávací potřeby pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce* (Graf č.1) plyne, že nejčastější odpovědí na otázku, jak nejlépe dosáhnout vyšší prestiže učitelského povolání, bylo určité navýšení platového ohodnocení pedagogů.⁷³

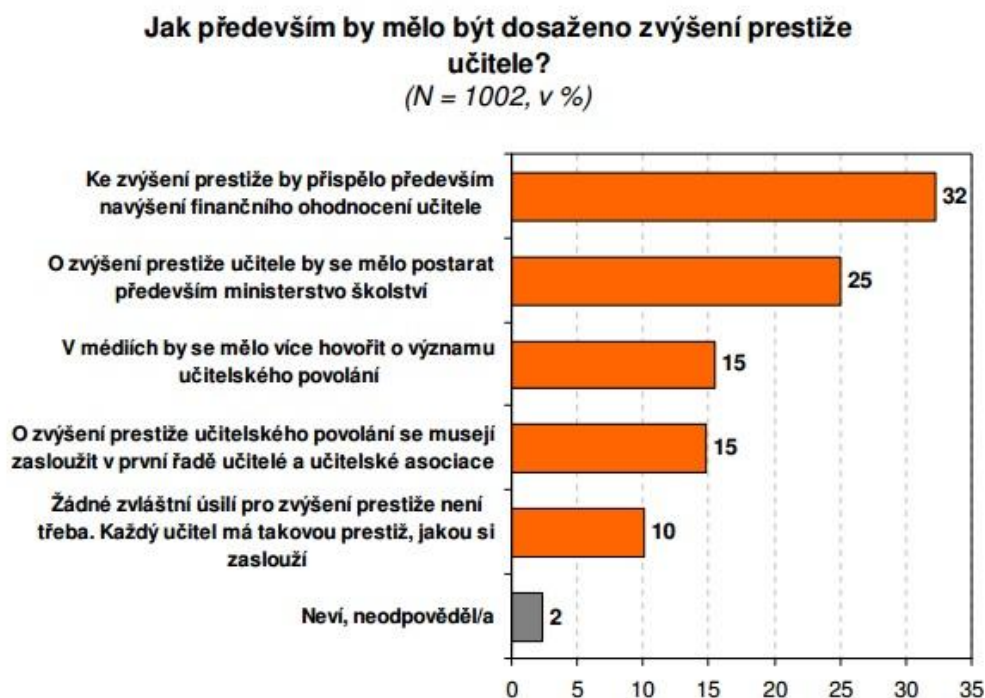
⁷⁰ HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, str. 154.

⁷¹ Tamtéž, s. 155.

⁷² Motivace pedagogů – znají ředitelé škol své podřízené? *Týdeník školství* [online]. [cit. 2017-05-16]. Dostupné z: <http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2012/39/karierni-rad-by-mel-zvysit-prestiz-ucitelskeho-povolani-a-ocenit-dobre-ucitele/>

⁷³ Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce. *MŠMT* [online]. [cit. 2017-05-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu>

Graf č. 1: Jak především by mělo být dosaženo zvýšení prestiže učitele?



Zdroj: MŠMT ČR. *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce* [online]. In: . [cit. 2017-06-19]. Dostupné z: file:///C:/Users/veronika/Downloads/ZZ_ucitele_final%20(3).pdf

Z výše uvedeného výzkumu vyplývá, že pedagogové mnohdy nesprávně dávají dohromady finanční podmínky s prestiží, ačkoliv žebříčky prestiže ukazují pravý opak.

„Porozumění otázce prestiže učitelské profese není jednoduché, protože je třeba zásadně odlišit prestiž, kterou má učitelství v očích ostatních profesních skupin, od prestiže, kterou si připisují samotní školní pracovníci.“⁷⁴ Učitelé považují mnohdy svou pozici v otázce prestiže jejich povolání daleko nižší, než jak je pedagog hodnocen společností (Tabulka č. 1). Vlastní sebepodceňování může být způsobeno tím, že není jednoduché při tomto intelektuálním zaměstnání prokázat jeho efektivitu. V pedagogické profesi je velmi obtížně až skoro nemožné objektivní měřitelnost výkonu.

V posledních letech také dochází k nesprávné záměně prestiže s atraktivností. To má za následek i menší zájem o samotnou profesi. Učitelství ztrácí na atraktivitě z důvodů, jakými jsou - jeho náročnost a nízké platové hodnocení, ačkoliv výzkumy ukazují, že prestiž učitelské profese je relativně stabilní.⁷⁵

⁷⁴ HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, s. 155

⁷⁵ Tamtéž s. 156.

Tabulka č. 1: Prestiž povolání (průměrné bodové hodnocení) v letech 2004 – 2016

Profese	11/2004		6/2007		6/2011		6/2013		2/2016	
	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.
Stavební dělník					48,1	18.	49,3	17.	44,0	19.
Bankovní úředník	50,2	18.	48,7	20.	46,9	19.	45,7	19.	42,4	20.
Novinář	54,4	12.	53,0	12.	46,5	20.	43,8	21.	41,2	21.
Kněz	46,1	21.	43,2	22.	42,8	22.	38,0	23.	41,2	22.
Prodavač	42,8	24.	41,5	23.	43,6	21.	44,7	20.	40,3	23.
Sekretářka	43,7	23.	40,5	24.	41,4	23.	40,0	22.	37,3	24.
Poslanec	39,9	25.	36,5	25.	27,0	26.	25,1	26.	31,2	25.
Uklízečka	29,4	26.	29,0	26.	34,0	25.	34,2	25.	28,9	26.

Zdroj: CVVM SOÚ AV ČR, v.v.i., Naše společnost 8. – 15. 2. 2016, 1080 respondentů starších 15 let, osobní rozhovor.

Zdroj: CVVM: Novinářská prestiž stále klesá. *MEDIAGURU* [online]. [cit. 2017-06-19]. Dostupné z: <https://www.mediaguru.cz/2016/03/cvvm-novinarska-prestiz-stale-klesa/>

Podle tabulky č. 1: *Prestiž povolání (průměrné bodové hodnocení) v letech 2004–2016* se učitel základní školy umístil – v průměru na 5. místě. Učitel na vysoké škole obsadil v průměru místo 4. Z tabulky dále vyčteme, že v letech 2004 – 2007 si učitel základní školy držel 4. místo a učitel na vysoké škole 3. místo. V roce 2011 však obě povolání klesly o jednu příčku v žebříčku, kde je vystřídal zdravotní sestra. Od roku 2011 je místo v žebříčku učitelství stálé. Průzkum vypovídá, že společnost si učitelství velmi cení. Z dlouhodobého hlediska nedošlo k žádným výrazným změnám v otázce prestiže učitelů.

Je nutné zmínit, že pedagogové jsou taková profesní skupina, která je neustále pod „drobnohledem“ společnosti. Na učitele jsou kladeny stále vyšší nároky a ti (pozn. učitelé), se pak domnívají, že nejsou dostatečně oceňováni (nízké platové ohodnocení). Veřejnost je

však oproti tomu přesvědčena, že by si učitelé stěžovat neměli, protože mají díky své profesi spoustu výhod:

1. Příprava na hodinu není pro zkušenější pedagogy tolik nutná
2. Učitelé mají volno v období letních prázdnin – nemusí chodit do práce
3. Po skončení vyučování mají volno
4. Pro učitele, kteří vyučují na nižším stupni, nejsou nutné hluboké odborné znalosti⁷⁶

Tento subjektivní pohled na učitelskou profesi tvoří základ kritiky učitelů a tím klesá i jejich prestiž u široké veřejnosti. Zde se přímo nabízí otázka, zda však není tato kritika oprávněná.

2.3 Motivace učitelů

Motivace k výkonu profese je závislá na osobnostních předpokladech člověka, které se samozřejmě během školních a studentských let nějakým způsobem mění a vyvíjí. O volbě povolání uvažujeme již v dětství na základní škole, ale většinou konečné rozhodnutí o volbě profese rozhoduje až střední škola, popřípadě škola vysoká.

Obecně lze říci, že předpoklady k výkonu pedagogické profese tkví v schopnosti kreativní práce, jisté dávce pečlivosti, kladnému vztahu k dětem, možnosti stát po bohu studentům a být jim nápomocen při zrání a utváření jejich vlastní osobnosti atd. Neméně významnou je i touha předávat vědomosti a znalosti vyučovaného oboru a úsilí o to, aby žáci/studenti porozuměli problémům, které jsou pro ně důležité v jejich životě. *„Motivační profil učitele je tvořen složitým komplexem vnitřních incentív, jež jsou uvědomované i neuvědomované, a které následně ve spojení s jejich vnějšími protějšky a situací aktivizují učitelovo chování a jednání. Osobnost pracovníka (především jeho adaptabilita, nezdolnost a otevřenost), sociální vztahy a vazby, osobní přínos vykonávan profese a konkrétní pracovní podmínky patří mezi základní pobídky, ovlivňující míru motivace.“⁷⁷*

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky zveřejnilo *„Analýzu předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce zaměřenou na učitele základních a středních škol.“⁷⁸* Hlavním cílem tohoto projektu bylo zjištění individuálních důvodů a motivačních prvků, proč mladí volí nebo nevolí tuto profesi.

⁷⁶ VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd., Praha, 2007, s. 17–19.

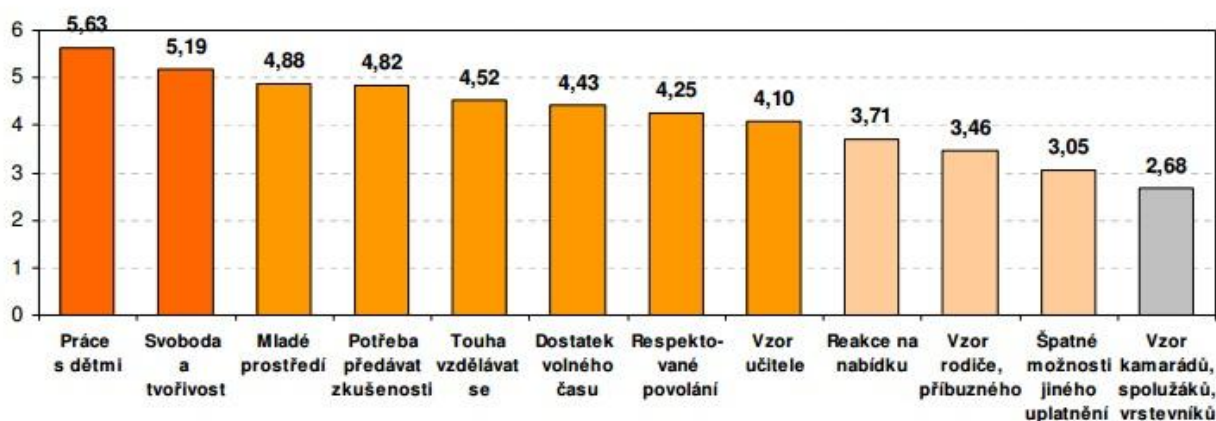
⁷⁷ KŘEMÉNKOVÁ, Lucie a Jan Sebastian NOVOTNÝ. [online]. In: . [cit. 2017-06-07]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/215826371_Profil_motivacni_struktury_ucitele

⁷⁸ *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce* [online]. 2009 [cit. 2017-06-07]. Dostupné z: file:///C:/Users/veronika/Downloads/ZZ_ucitele_final%20(4).pdf

Pokud se budeme zabývat vnějšími motivačními prvky v případě volby profese pedagoga, uvedeme jako jeden z hlavních dostatek volného času (prázdniny) a s tím související možnost věnovat se dětem, rodině a vlastním zájmům. Však co se týká volného času začínajícího pedagoga, musíme si uvědomit, že většina jeho volného času ze začátku bude zaplněna přípravami na vyučování. Dotazovaní, kteří se výzkumu MŠMT zúčastnili, vyhodnotili škálu motivujících faktorů tak, jak ukazuje následující graf:⁷⁹

Graf č. 2: Volba učitelé profese

Jak důležitý byl následující důvod a skutečnost pro to, že jste se rozhodl/a pro učitelé profese?
(N = 1002, průměrné hodnoty na škále 1 = zcela nevýznamné; 7 = velmi důležité)



Zdroj: MŠMT ČR. *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce* [online]. In: . [cit. 2017-06-19]. Dostupné z: file:///C:/Users/veronika/Downloads/ZZ_ucitele_final%20(3).pdf

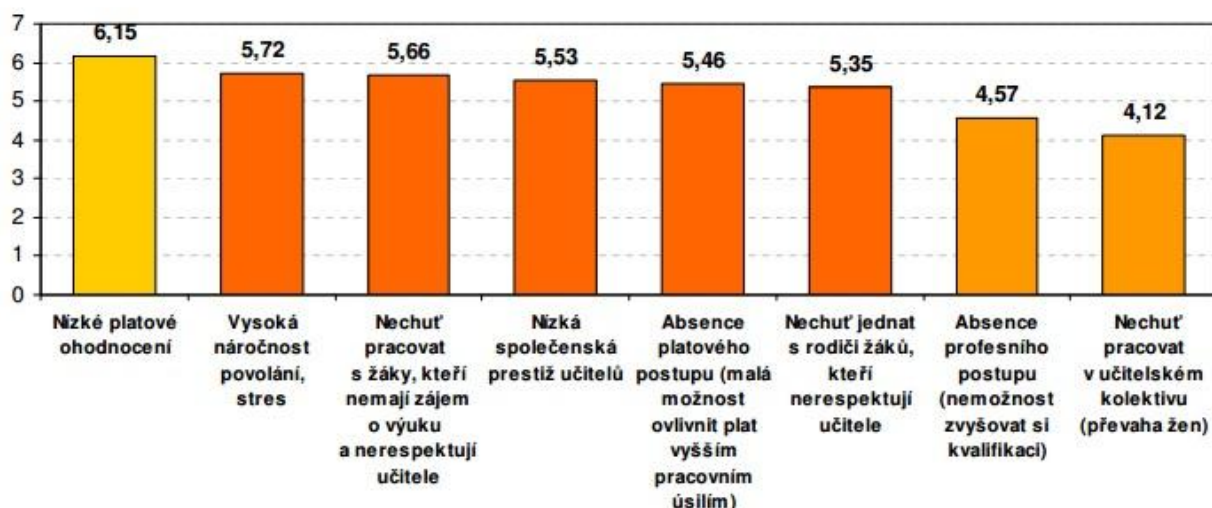
Změnit rozhodnutí volby pedagogického povolání může přijít až ke konci studia na vysoké škole. Největší demotivací pro studenty a absolventy pedagogických fakult je nízké platové ohodnocení. „Sociologové poukazují na fakt, že pokud někdo po dlouhou dobu argumentuje pouze platy a mluví o hlavním problému profese v „řeči peněz“, může jít velice často a jedince, kterým se zhroutil vnitřní hodnotový systém.“⁸⁰ Jednou z možností, kterou mají studenti připravující se na povolání na vysoké škole jsou pedagogické praxe. Tato zkušenost může být hlavním vodítkem pro konečné rozhodnutí, zda se stát učitelem. Podle respondentů, kteří se zúčastnili analýzy MŠMT, jsou nejsilnějšími důvody nezvolit učitelé povolání tato: (Graf č. 3)

⁷⁹ *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce* [online]. 2009 [cit. 2017-06-07]. Dostupné z: file:///C:/Users/veronika/Downloads/ZZ_ucitele_final%20(4).pdf

⁸⁰ HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, s. 160.

Graf č. 3: Proč si mladí lidé nevybírají učitelskou profesi?

Jak důležitý je podle Vás následující důvod nebo skutečnost pro to, že se mladí lidé obecně pro učitelskou profesi příliš často nerozhodují?
(N = 1002, průměrné hodnoty na škále 1 = zcela nevýznamné; 7 = velmi důležité)



Zdroj: MŠMT ČR. *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce* [online]. In: . [cit. 2017-06-19]. Dostupné z: file:///C:/Users/veronika/Downloads/ZZ_ucitele_final%20(3).pdf

Z výše předložených dvou grafů vyplývá, že absolventi na pedagogických fakultách učitelského oboru, kteří odchází do školní praxe, jsou typy lidí, kteří upřednostňují hodnoty duševní nad materiálními a jejichž cílem je práce s dětmi a vzdělávání ostatních a sebe samých.

V případě studentů a později učitelů společenských věd je motivace stavěna na osobnostních a povahových vlastnostech člověka, přemýšlivosti, mnohostranném zájmu o různé oblasti lidského života a schopnosti objektivní a interdisciplinární analýzy problémů, které nám přináší život.⁸¹

⁸¹ MŠMT ČR. *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce* [online]. In: . [cit. 2017-06-19]. Dostupné z: file:///C:/Users/veronika/Downloads/ZZ_ucitele_final%20(3).pdf

2.4 Feminizace školství

Jako jeden z hlavních znaků, který negativně působí na prestiž pedagogické profese, bývá považován nadměrný výskyt žen ve školství – feminizace školství. „*Termínem feminizace učitelské profese se běžně vyjadřuje skutečnost, že v socioprofesionální skupině učitelů existuje disproporce mezi počtem mužů a počtem žen: ženy tvoří výraznou většinu.*“⁸²

K velkému nárůstu počtu žen-učitelek ve školství došlo již v šedesátých letech minulého století. Počet žen v českém školství je různý podle jednotlivých druhů škol. Nejvíce procentuelně feminizovány jsou mateřské školy, na základních školách pracuje přes 80 % žen a 90 % žen působí na speciálních školách. Nadpoloviční většina žen je na gymnáziích a střední odborné školy a střední odborná učiliště zaměstnávají něco přes 50 % žen.⁸³ Na vysokých školách je stav více genderově vyvážen – podíl učitelů a učitelek je v rovnováze, ale závisí na typu vysoké školy. Zdali se zabýváme feminizací školství jako problémem, musíme se zamyslet nad jeho příčinami. Mezi nejčastěji uváděné důvody je nízké platové ohodnocení, dalším důvodem pak prestiž. Tyto dva hlavní motivy neinspirují muže k výkonu učitelské profese.⁸⁴

Jak jsme si však již v kapitole Prestiž učitelů uvedli, ačkoliv průzkumy veřejného mínění o prestiži učitelského povolání vykazují jiný výsledek, než jaký pedagogové míní, hlavním motivem zůstává pořád nízké finanční hodnocení.

V naší společnosti je silně zakořeněn názor, že muž jako učitel, není schopen uživit sebe a svojí rodinu. V potaz musíme vzít i fakt, že většina soukromých firem, které ani většinou nekladou důraz na vysokoškolský titul, nabízí mužům široké spektrum zajímavých a finančně výhodných míst, z tohoto hlediska je jistá demotivace ze strany mužů k vyučování na školách pochopitelná.⁸⁵

Lze souhlasit s názorem, že nadměrná feminizace školského prostředí nemá příliš blahodárný dopad ani na samotné studenty a žáky, a ani na klima celé školy. Bylo by žádoucí, kdyby muži – pedagogové vyučovali na školách a žáci by měli možnost pozorovat výuku vedenou z pohledu žen, ale i mužů. Jednostranné působení učitelek působí na žáky mnohdy

⁸² PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*, Praha: Portál, 2013, s. 174–175.

⁸³ VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd., Praha, 2007, s. 19.

⁸⁴ Na školách učí málo mužů. *Týden.cz* [online]. [cit. 2017-05-17]. Dostupné z: http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/na-skolach-uci-malo-muzu-liskuv-urad-tochcezmenit_109335.html

⁸⁵ Více mužů do škol, požaduje ministerstvo. *Lidovky.cz* [online]. [cit. 2017-05-17]. Dostupné z: http://www.lidovky.cz/vice-muzu-do-skol-pozaduje-ministerstvo-ffn-/zpravy-domov.aspx?c=A090310_154009_ln_domov_glu

schematicky a stereotypně. Působení obou autorit, jak muže, tak i ženy, je ve výchově žáka ku prospěchu. V otázce vlivu žen nebo mužů na žáky se nabízí pojem *genderové stereotypy*, „...*kteřé lze obecně definovat jako tradiční a často i diskriminační představy o typických mužských a ženských vlastnostech a o rolích a pozicích mužů a žen ve společnosti.*“⁸⁶

Majoritní skupina žen je pečlivá, empatická, připravená, lpí na detailech, klade důraz na závaznost nastolených pravidel, oproti tomu muži dokážou své žáky zaujmout především svojí bezprostředností, mají schopnost operativně rozhodovat a přehlížejí drobné nedostatky.

Feminizace dává pedagogické profesi charakteristické rysy. Profil učitelské profese, který je spíše „žensky laděný“ má pozitivnější odezvu u žáků mladších, u starších je tomu naopak. Vyvolává v nich mnohdy negativní reakce a hrubé chování vůči učitelkám. To však neplatí jen u žáků. Mnozí rodiče jednají s učitelkami nadřazeně a agresivně. Jaroslava Vašutová tvrdí, že „*mnozí experti předpokládají, že posílení mužského elementu by učitelské profesi prospělo, změnilo by přinejmenším interpersonální vztahy klima sboru.*“⁸⁷

Muži mají povětšinou dar tzv. přirozené autority, studenti a žáci je vnímají jiným způsobem než ženy – učitelky. Jedním z důvodů je i zřejmě absence mužů v pedagogických sborech. Žena však není nějakým zásadním způsobem znevýhodněna v budování autority. Všichni pedagogové začínají vykonávat své povolání s určitými předpoklady a dispozicemi. Samotná forma a využití těchto kompetencí, při navazování vztahu se žáky, je individuální záležitostí každého učitele – ať muže, či ženy.

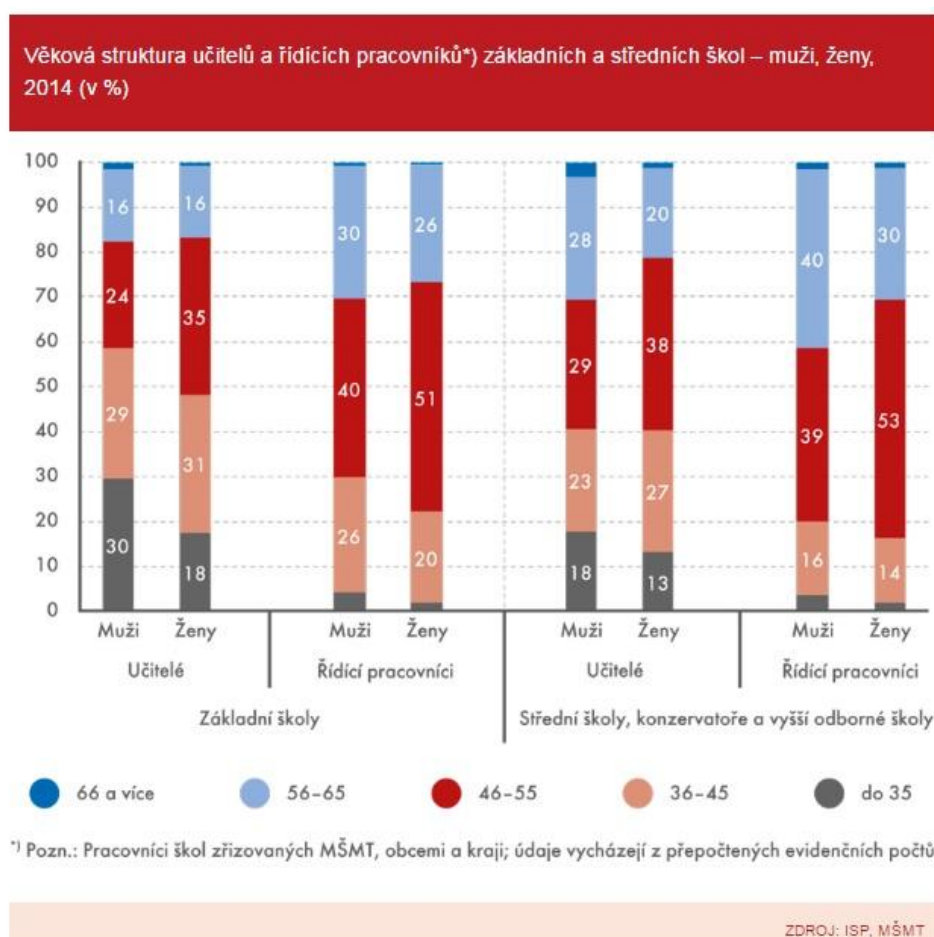
⁸⁶ Nora: *Genderové informační centrum* [online]. [cit. 2017-05-17]. Dostupné z: <http://www.gendernora.cz/aktualita/110-seminar-genderove-stereotypy>

⁸⁷ VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd., Praha, 2007, s. 20.

2.4.1 Věková struktura učitelů

Podíváme-li se na věkovou strukturu učitelů-mužů a učitelek-žen, tak se také značně liší (viz graf č. 4).

Graf č. 4: Věková struktura učitelů a řídicích pracovníků základních a středních škol, muži, ženy, 2014 (v %)



Zdroj: Oproti zahraničí u nás učí méně mužů. *Statistika a my* [online]. 2016 [cit. 2017-06-19]. Dostupné z: <http://www.statistikaamy.cz/2016/03/oproti-zahranici-u-nas-uci-mene-muzu/>

Ženy v nejmladší věkové kategorii tj. do 35 let na základních školách tvoří 18 % a na středních školách 13 %, to je ovlivněno jejich odchody na mateřskou a rodičovskými povinnostmi. Následně se však do školství vrací a nadále setrvávají. Věková skupina žen ve věku 36–45 let na základních školách tvoří 31 % a učitelky ve věku 46–55 let 35 %. Věková kategorie učitelek ve věku 56–66 let tvoří 16 %, to je zapříčiněno pozdějším odchodem do důchodu.

Co se týká učitelek na středních, vyšších odborných školách a konzervatořích je jejich

podíl ve věkové kategorii 46-55 let okolo 38 % a ve věku 56–65 let tvoří 20 %. Učitelé ve věku 36–45 let působí na středních školách 27 % z podílu, díky učitelkám starším.

Učitelé-muži na základních školách s rostoucím věkem svůj podíl snižují. Učitelé ve věku do 35 let tvoří 30 %, kategorie 36–45 let zabírá podíl z 29 %, 24 % je učitelů ve věku 46-55 let a 16 % podílu tvoří muži ve věku 56–65 let. Tento pokles je zapříčiněn - buď jejich odchodem ze základních škol, nebo přecházejí do řídicích pozic na školách.

Na středních školách je rozložení mužů vyrovnanější. 29% mužů tvoří věková kategorie 46-55 let, 28 % tvoří učitelé ve věku 56–65 let. Nízký podíl však tvoří mladí muži-učitelé ve věku do 35 let, tvoří 18% z podílu.

„ Věková struktura učitelů a učitelek v posledních letech není příliš stabilní. Souvisí to jak s menší ochotou absolventů škol nastoupit do učitelské profese, tak s prodlužováním věku odchodu do důchodu a tím pádem narůstajícím podílem starších učitelů a učitelek.“⁸⁸

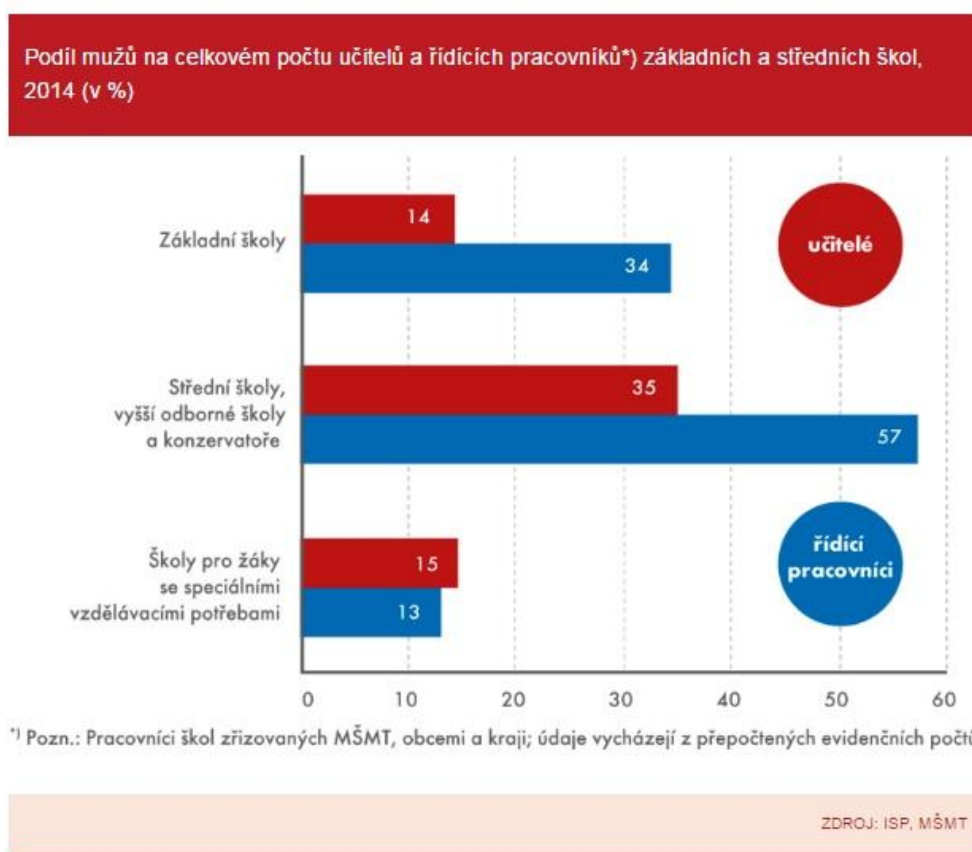
⁸⁸ KLEŇHOVÁ, Michaela. Oproti zahraničí u nás učí méně mužů. *Statistika a my* [online]. [cit. 2017-05-17]. Dostupné z: <http://www.statistikaamy.cz/2016/03/oproti-zahranici-u-nas-uci-mene-muzu/>

2.4.2 Muži ve vedení školy

Dalším zásadním znakem, který je zcela běžný ve většině škol je zastoupení mužů v řídicích pozicích školy. „Ačkoliv ženy tvoří více než tři čtvrtiny všech vyučujících na základních školách a více než polovinu všech vyučujících na středních školách, je jejich zastoupení ve vedení škol relativně nízké.“⁸⁹

Řídicím pracovníkem se člověk stává až po několikaleté praxi pedagoga. To se odráží i na jejich věkovém složení. Řídicích pracovníků do 35 let je minimum - to se týká mužů, tak i žen (viz graf č. 3).⁹⁰

Graf č. 5: Podíl mužů na celkovém počtu učitelů a řídicích pracovníků základních a středních škol, 2014 (v %)



Zdroj: Oproti zahraničí u nás učí méně mužů. *Statistika a my* [online]. 2016 [cit. 2017-06-19]. Dostupné z: <http://www.statistikaamy.cz/2016/03/oproti-zahranici-u-nas-uci-mene-muzu/>

⁸⁹ SMETÁČKOVÁ, Irena a Klára VLKOVÁ. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha, 2006, s. 74

⁹⁰ KLEŇHOVÁ, Michaela. Oproti zahraničí u nás učí méně mužů. *Statistika a my* [online]. [cit. 2017-05-17]. Dostupné z: <http://www.statistikaamy.cz/2016/03/oproti-zahranici-u-nas-uci-mene-muzu/>

Muži tvoří na základních školách 34 % z podílu, což je více než jedna třetina z řídicích pracovníků. Na středních, vyšších odborných školách a konzervatořích tvoří více než je jedna polovina, co odpovídá 57 % z celkového podílu. Výjimku tvoří školy se speciálními vzdělávacími potřebami – muži zde tvoří 13% řídicích pracovníků.

Ženy na řídicích postech ve věku 46–55 let tvoří na základních školách 51% a středních školách 53 %. Učitelek na základních školách ve věku 36–45 let je 20 % na řídicích postech a na středních školách 14 %. Na středních školách je tomu naopak. Učitelky ve věku 56- 65 let tvoří 26 % na školách základních a 30 % na školách středních.⁹¹

Jak bylo již výše zmíněno, zastoupení mužů-učitelů v pedagogických sborech je závislé na typech a stupních škol.

Největší rozdíl můžeme pozorovat na nejnižších stupních našeho systému vzdělávání. Na 2. Stupni základních škol a dále pak na školách středních se podíl učitelů-mužů zvyšuje. Na školách středních je rozdíl učitelů a učitelek působících v pedagogických sborech nepatrný. Zajímavé je, že některé předměty, kterým se vyučuje, jsou vedeny převážně učiteli-muži. Např. Fyzika, matematika nebo občanská výchova či základy společenských věd.⁹²

2.5 Profesní standard učitele

V rámci reformy se naskytl požadavek na zkvalitnění vzdělávacího systému a metod výuky. Jediná možnost je podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky ve zkvalitnění vzdělávacího systému ve stanovení. Zkvalitnění tzv. Standardu kvality profese učitele. „*Ten zahrnuje stanovení kvalifikačních předpokladů pro vstup do profese/oprávnění vykonávat profesi. Definuje nezbytné (klíčové) kompetence učitele vyjadřující způsobilost učitele/pedagogického pracovníka k výkonu profese v příslušné kategorii a jejich prokazatelnost (např. druh a rozsah vzdělání, praxe) V případě přijetí by profesní standard zásadním způsobem sjednotil kritéria negraduálního vzdělávání.*“⁹³

Profesní standard pedagoga je typický pro ustanovení základních kompetencí, kterými má kvalitní pedagog disponovat. Seznam kompetencí je velice rozsáhlý a v jejich názvosloví není odborná literatura shodná. Vašutová uvádí, že kompetence lze chápat takto: „*Učitel*

⁹¹ KLEŇHOVÁ, Michaela. Oproti zahraničí u nás učí méně mužů. *Statistika a my* [online]. [cit. 2017-05-17]. Dostupné z: <http://www.statistikaamy.cz/2016/03/oproti-zahranici-u-nas-uci-mene-muzu/>

⁹² SMETÁČKOVÁ, Irena a Klára VLKOVÁ. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha, 2006, str. 75.

⁹³ KURELOVÁ, Milena. *Problematika přípravy standardu učitelské kvalifikace* [online]. , 23 [cit. 2017-06-06]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/capv11/3sekce/3_capv_kurelova.pdf

všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni ZŠ a SŠ by měl splňovat profesní standard obsahující tyto kompetence⁹⁴

- *Oborově předmětová kompetence*
- *Didaktická a psychodidaktická kompetence*
- *Obecně pedagogická kompetence*
- *Diagnostická a intervenční kompetence*
- *Sociální, psychosociální a komunikativní kompetence*
- *Manažerská a normativní kompetence*
- *Profesně a osobnostně kultivující kompetence*⁹⁵

Kromě kompetencí je nezbytné, aby pedagog disponoval i mnoha dalšími předpoklady, jakými jsou psychická i fyzická odolnost, obzvláště odolnost vůči situacím stresovým a samozřejmostí je i trestní bezúhonnost a příkladné vzorné chování v jednání ve všelijakých sociálních interakcích.⁹⁶

Z výše uvedeného výčtu kompetencí pedagoga je patrné, že záběr požadavků na pedagoga z oblasti dovedností, schopností a postojů je skutečně různorodý, což opět potvrzuje myšlenku, že učitelství je velmi náročným povoláním. Vymezení těchto kompetencí je jistě potřebné, nicméně musí být především kladen důraz i na jejich (pedagogů) transformaci do praxe, jejich uvědomění a přijetí si samotnými učiteli. Už při studiu na pedagogických školách by si budoucí učitelé měli budovat výše uvedené schopnosti a dovednosti, a to za podpory praktických i teoretických poznatků, které jim jsou předávány ze strany vysokoškolských pedagogů. Jednou z výhrad, které se týkají kompetencí učitele, byla určitá absence roviny kompetencí, která by pedagogy podporovala v dalším sebevzdělávání, vlastní reflexi pedagogického působení a autoevaluaci. Na hlavní cíl pedagogického standardu upozornil Josef Maňák: „*Zdá se, že nejvíce dnes mnohým učitelům chybí profesní étos, zaujetí pro výchovně-vzdělávací práci, hlubší zájem o děti a mládež. Začíná to už (ne)výběrem skutečných zájemců ke studiu učitelství, podílí se na tom i výuka na fakultách, ale při jinak zaměřených studentech z nich tvořivé učitele nepřipraví žádná vysoká škola. Podstata problému je ve vnitřním postoji studenta, má-li chuť zvládat profesní nároky, vidí-li v*

⁹⁴ Vašutová, A. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference. 1. díl. Výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů. Praha: UK PdF, 2001. s. 2.

⁹⁵ Vašutová, A. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference. 1. díl. Výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů. Praha: UK PdF, 2001. s. 2.

⁹⁶ Tamtéž.

*učitelské profesi své uplatnění, vítá-li příležitosti k neustálému zdokonalování a vzdělávání.*⁹⁷

Novela zákona⁹⁸, která by měla stoupat v platnost od září 2017, o kariérním řádu pro učitele mateřských, základních, středních a vyšších odborných škol staví základ na standardu učitele.⁹⁹

*„Základem nového kariérního systému pro učitele se stane **třístupňový standard učitele**, který je postaven na profesních kompetencích učitele a jejich gradaci směrem k rostoucí kvalitě práce učitele. Standard je navržen jako nástroj pro dosahování, udržování a zvyšování kvality práce učitele a postihuje i rozsah působení učitele ve škole.“* Navrhovaný standard má tři oblasti:

- *oblast osobního profesního rozvoje (dříve Učitel a jeho profesní Já)*
- *oblast vlastní pedagogické činnosti (dříve Učitel a jeho žáci)*
- *oblast spolupráce a podílu na rozvoji školy (dříve Učitel a jeho okolí)*¹⁰⁰

⁹⁷ MAŇÁK, Josef. Zamyšlení nad návrhem Profesního standardu kvality učitele. *Učitelé listy* [online]. [cit. 2017-06-07]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2010/03/josef-manak-zamysleni-nad-navrhem.html>

⁹⁸ č. 563/2004 Sb.

⁹⁹ VLÁDA SCHVÁLILA KARIÉRNÍ ŘÁD PRO UČITELE. In: *MŠMT* [online]. [cit. 2017-06-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-pripravilo-karierni-rad-pro-ucitele>

¹⁰⁰ KARIÉRNÍ ŘÁD - PROFESNÍ ROZVOJ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ. : *MŠMT* [online]. [cit. 2017-06-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

3 Učitel základů společenských věd a občanské výchovy v současnosti

Dne 1. září 1923 začala být vyučována občanská nauka a občanská výchova v obecných a občanských školách. „*Jak už samotný název vyučovacího předmětu napovídá, byl od samého počátku kladen důraz nejen na naplňování výukových cílů, ale stejnou měrou i na naplňování cílů výchovných.*“¹⁰¹ Významnou roli zde hráli učitelé.

Občanská výchova je dotována nejčastěji v rámci výuky na základních školách nejčastěji jednou hodinou týdně, maximálně dvěma. Časová dotace výuky předmětu základy společenských věd je na gymnáziích zpravidla jednou až dvakrát týdně. Studenti na gymnáziích mají možnost volby i výběrového společensko-vědního semináře ve 3. a 4. ročníku studia, společensko-vědní seminář je dotován zpravidla jednou až dvěma hodinami týdně. Podle Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání a gymnázia má každá škola za povinnost vytvořit svůj školní vzdělávací program. Díky němu získává škola jakousi autonomii v tvorbě výukových plánů, časových dotací i začlenění konkrétního učiva do výuky. Pojetí výuky se odráží od typu škol a s ním i kladené nároky na učitele výchovy k občanství či základů společenských věd. Přestože se jedná o předměty postavené na rozdílném konceptu výuky (viz kapitola Charakteristika předmětů), cíl by měly mít společný – začlenit žáka, studenta do společenského života, porozumět světu, poznávat sám sebe, ale i ostatní a hlavně pomoci žákovi nebo studentovi rozvíjet svoje schopnosti, aby mohl obstát v profesním, osobním a již zmíněném společenském životě.¹⁰²

3.1 Osobnost učitele občanské výchovy

„*Vyžadujeme-li od učitelů jiných předmětů potřebnou odbornou úroveň v disciplíně, kterou vyučuje, vzniká u učitele občanské výchovy jistý problém. Lze totiž těžko očekávat, že bude ve všech disciplínách, které spoluvytvářejí tento předmět, vzdělán tak, jako např. učitel matematiky v matematice nebo učitel dějepisu v historii.*“¹⁰³ To znamená, že vědomosti učitele občanské výchovy se musejí rozšířit do oblastí encyklopedických vědomostí, ale nemohou však jít do velké hloubky. Svou odbornost musí učitel kompenzovat tak, že se zaměří podrobněji na jednu z disciplín, které jsou v občanské výchově zastoupeny. V té jedné oblasti se pak učitel občanské výchovy stane odborníkem, který je srovnatelný s učiteli jiných

¹⁰¹ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole: profesní identita učitele výchovy k občanství*. Praha: Epoque, 2009, s. 55

¹⁰² MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. In: . [cit. 2017-06-09]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf

¹⁰³ PÍŤHA, Petr. *Úvod do výchovy k občanství: knížka pro učitele a veřejnost*. Praha: Orbis, 1992, s. 24.

odborných předmětů. Není nikterak na závadu, že bude mít učitel občanské výchovy svůj vyhraněný přístup k látce, který bude daný jeho zaměřením, nesmí to však vést k tomu, že by pedagog ovládal jen svoji oblast a výuka by pak byla směřovaná jednostranně.¹⁰⁴

Velké požadavky jsou kladeny na učitele společenských věd i po stránce morální a lidské. Jeho lidské kvality posuzuje společnost daleko přísněji, protože je vychovatelem těchto kvalit, měl by je stoprocentně plnit. „*Za klíčové je i považováno to, že není vždy nutné zvládnutí disparátních společenskovědních disciplín, ale schopnost podívat se na tutéž věc z nejrůznějších možných úhlů a pohledů, diferencovat předpoklady, možnosti, ale také meze přístupů těchto pohledů jednotlivých disciplín.*“¹⁰⁵ Obzvláště důležitou vlastností u učitele je tolerantní nadhled. Kolikrát musí totiž mluvit o otázkách sporných (náboženství, politika atd.). Učitel si musí zanechat nestranný přístup v těchto věcech, ale nepadnout do pozice člověka, který nemá názor.¹⁰⁶

Studium základů společenských věd a občanské výchovy je v České Republice realizováno pro budoucí učitele na pedagogických fakultách. To je uskutečněno v průběhu neučitelských bakalářských oborů a potom navazujících oborů magisterských. Plné pedagogické vzdělání získá absolvent až po úspěšném ukončení navazujícího magisterského studia. Například Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci umožňuje studentům mimo pregraduálního studia, dokonce i programy celoživotního vzdělávání a rovněž v jejich rámci rozšiřující kombinované studium základů společenských věd a občanské výchovy, které jsou určeny pro absolventy pedagogických fakult.¹⁰⁷

3.2 Charakteristika předmětů

Kurikulární dokumenty, jakými jsou Rámcové vzdělávací programy pro základní a vzdělávání a gymnaziální vzdělávání, které stanovují cílové výstupy předmětů, které jsou vyučovány na českých základních a středních školách, se opírají o zásady humanitních věd. Dotýkají se bezprostředně otázek, které se týkají uplatnění vědomostí ve společnosti, požadují přesah znalostí teoretických do reálného života a integrují vědomosti z rozmanitých vzdělávacích oblastí a s tím souvisí i schopnost aplikovat tyto nabitě vědomosti při řešení každodenních situací. Ustanovení a důraz na mezipředmětové vztahy, průřezová témata a klíčové kompetence, které podporují společně interdisciplinární přesah a integraci vyučování,

¹⁰⁴ PIŤHA, Petr. *Úvod do výchovy k občanství: knížka pro učitele a veřejnost*. Praha: Orbis, 1992, s. 24.

¹⁰⁵ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole: profesní identita učitele výchovy k občanství*. Praha: Epoque, 2009, s. 56

¹⁰⁶ PIŤHA, Petr. *Úvod do výchovy k občanství: knížka pro učitele a veřejnost*. Praha: Orbis, 1992, s. 25.

¹⁰⁷ Informace o celoživotním vzdělávání a rozšiřujícím studiu na kvs.upol.cz

jsou toho jasným důkazem.¹⁰⁸ Klíčové kompetence jsou „*souhrn vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jednotlivce ve společnosti. ...mají univerzální charakter, nejsou vázány na jednotlivé vyučovací předměty, nýbrž vytvářejí obecný základ vzdělávání, k jejich utváření a rozvíjení přispívá celý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které jsou realizovány ve škole.*“¹⁰⁹

Aby se dosáhlo prohloubení nebo rozšíření jednotlivých vzdělávacích oblastí, kterých je devět a které jsou dále strukturovány, jsou v RVP ZV vytyčena průřezová témata: *Enviromentální výchova, Mediální výchova, Multikulturní výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a Osobnostní a sociální výchova.*¹¹⁰

Struktura a celá koncepce ŠVP podtrhuje význam humanitních oborů, kde se soustředí zájem na různé aspekty lidského života. Však v reálné praxi tento význam jen těžko někdy dohledáváme. Školní vzdělávací program si každá škola sestavuje na základě Rámcového vzdělávacího programu sama, to znamená, že nyní existuje tolik originálů školních vzdělávacích programů, kolik základních škol bylo zřízeno.¹¹¹

3.2.1 Charakteristika předmětu občanská výchova

Konkrétně popsané cíle oboru Výchova k občanství jsou uvedeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy a to stanovuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Občanská výchova spolu s dějepisem, patří do vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Tato oblast má stanoveno mimo jiné: „...*u žáků se formují dovednosti a postoje důležité pro aktivní využívání poznatků o společnosti a mezilidských vztazích v občanském životě, učí se rozpoznávat a formulovat společenské problémy v minulosti i současnosti, seznamuje žáky se vztahy v rodině a širších společenstvích a rozvíjí jejich orientaci ve světě financí. Přibližuje žákům úkoly důležitých politických institucí a orgánů, včetně činnosti armády, a ukazuje možné způsoby zapojení jednotlivců do občanského života. Učí žáky respektovat a uplatňovat mravní principy a pravidla společenského soužití a přebírat odpovědnost za vlastní názory, chování a jednání i jejich důsledky. Rozvíjí občanské a právní vědomí žáků, posiluje smysl jednotlivců pro osobní i*

¹⁰⁸ MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. In: . [cit. 2017-06-09]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf

¹⁰⁹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, s.124.

¹¹⁰ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole: profesní identita učitele výchovy k občanství*. Praha: Epocha, 2009, s. 37.

¹¹¹ Tamtéž s.37.

občanskou odpovědnost a motivuje žáky k aktivní účasti na životě demokratické společnosti.“¹¹²

Výše uvedený výčet, který shrnuje hlavní úkoly občanské výchovy a naznačuje, že formativní šíře předmětu je opravdu velká. Zde se nabízí otázka, zdali je možné si reálně osvojit všechny již zmiňované výstupy, když je jednohodinová týdenní dotace předmětu občanská výchova, který je navíc v některých případech vyučován neaprobovaným učitelem. Tento fakt se stává jedním z hlavních problémů výuky občanské výchovy a je víc než pravděpodobné, z jakého důvodu bývá občanská výchova na školách základních v porovnání s ostatními předměty pravděpodobněji upozadována. Pokud se ale zamyslíme a analyzujeme vzdělávací obsah toho předmětu spolu s jeho reálným přesahem do našeho každodenního života, měli bychom dojít k závěru, že tento předmět je velice podstatný a důležitý a v soustavě vyučovacích předmětů na škole základní, posléze i na škole střední, zcela nezastupitelný. „*Velké množství různorodých zdrojů informací, které na žáky působí zejména mimo školní vyučování, často vede k tomu, že si žáci na jejich základě vytvářejí o sociální realitě zkreslenou představu. Aby se žáci dokázali funkčně začlenit do společnosti a kompetentně jednat v různých životních situacích, je potřeba jim pomáhat odhalovat a korigovat zkreslené představy o mezilidských vztazích a fungování společnosti, uvádět je na pravou míru a zasazovat do správných souvislostí. Tuto důležitou úlohu na sebe v RVP ZV bere vzdělávací obor Výchova k občanství.*“¹¹³

Aktuální pojetí občanské výchovy, podle RVP ZV, tvoří vzdělávací obsah, který je tvořen sedmi složkami: Složka vlastivědná, ekonomická, osobnostní, právní, environmentální, sociální a právní.¹¹⁴

Složka vlastivědná je tvořena vzdělávacím obsahem tématu Člověk ve společnosti. Má své očekávané výstupy (viz příloha) a učivo, které může být dále rozšířeno o tematické okruhy z témat průřezových jako je – Výchova demokratického občana, Multikulturní výchova a Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Ekonomickou složku tvoří vzdělávací obsah tématu Stát a hospodářství a může být doplněna o tematické okruhy průřezových témat – Mediální výchova, Enviromentální výchova a Výchova k myšlení v evropských globálních souvislostech. Osobnostní složka zahrnuje témata Člověk jako

¹¹² MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. In: . [cit. 2017-06-09]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf

¹¹³ HORSKÁ, Viola. Ke koncepci vzdělávacího obsahu Výchovy k občanství. Metodický portál - inspirace a zkušenosti učitelů [online]. [cit. 2017-06-09]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/285/ke-koncepci-vzdelavaciho-obsahu- vychovyk-obcanstvi.html>

¹¹⁴ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole: profesní identita učitele výchovy k občanství*. Praha: Epocha, 2009, s. 40.

jedinec, kterou lze rozšířit průřezovými tématy Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Multikulturní výchova, Mediální výchova. Právní složka je tvořena vzdělávacím obsahem tématu Stát a právo, opět se svými očekávanými výstupy a učivem, který může být rozšířen okruhy z průřezových témat jako je Výchova demokratického občana, Multikulturní výchova, Mediální výchova, Výchova k myšlení v evropských globálních souvislostech. Osobnostní složka tvoří oblast vzdělávacího obsahu tématu Člověk jako jedinec, rozšířená Osobnostní a sociální výchovou, Výchovou demokratického občana, Multikulturní výchova a Mediální výchova. Enviromentální složka nemá ve vzdělávacím oboru občanská výchova samostatné téma. Je zastoupena průřezovým tématem - Enviromentální výchova. Sociální složka zahrnuje očekávané výstupy a učivo tématu Člověk ve společnosti a může být opět rozšířena průřezovými tématy Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Multikulturní výchova a Mediální výchova. Poslední složkou a také nejsilněji v občanské výchově zastoupena, je složka právní, která je zastoupena tématy Stát a právo, Mezinárodní vztahy a globální svět. I tady lze uplatnit průřezová témata, která tyto celky doplňují – Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana a Výchova v evropských globálních souvislostech. „Právě tato silná pozice politologické složky, do které jednoznačně zapadá i průřezové téma Výchova demokratického občana reflektuje závěry Deklarace a programu výchovy k demokratickému občanství zaleženému na právech a odpovědnosti občanů, kterou přijal Výbor ministrů Rady Evropy na svém 104. zasedání dne 7. května 1999 ve Štrasburku.“¹¹⁵ Demokratické občanství je totiž schopnost, kterou každý člověk potřebuje. Tato oblast vzdělávání je reakcí na současný stav ve společnosti, který je označen jako krize demokracie.¹¹⁶

Jak již výše bylo zmíněno, učební osnovy si každá škola sama sestavuje. Nelze se řídit obsahem používaných učebních textů ve škole, protože mnohdy jsou některé kapitoly již zastaralé a neplatné. Aby se učitelé vyhnuli problémům, musejí je aktualizovat. Tato skutečnost částečně omezuje oblibu používání učebnic v hodinách občanské výchovy a pedagogové si raději vytvářejí vlastní textové listy.¹¹⁷

Jak bylo zde již mnohokrát zmíněno, tak občanská výchova pracuje s nejrůznějšími společenskovědními tématy, hodiny probíhají tematicky. Jednotlivá témata zasahují do všech různých vědních disciplín, nicméně však není v hodinách občanské výchovy kladen důraz na metodologický a teoretický aparát jednotlivých věd, nýbrž probíraná témata se pak zrcadlí

¹¹⁵ STANĚK, A. Výchova k občanství a evropanství. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007, s. 40

¹¹⁶ Tamtéž s. 40-41.

¹¹⁷ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole: profesní identita učitele výchovy k občanství*. Praha: Epocha, 2009, s. 40-41.

v reálném životě studentů.

Výchova k občanství, ale i základy společenských věd, jsou natolik univerzální předměty, že požadavky, které jsou na ně kladeny, jsou téměř totožné s požadavky, které jsou kladeny na jakýkoliv výchovně vzdělávací proces. Specifické pro ně je mimo jiné i to, že se leckteré nově získané postoje a poznatky mohou dostat do střetu s dosavadními žákovými zkušenostmi a prekoncepty. Na budování hodnotového systému žáka má z velké části podíl sociokulturní prostředí rodiny, místa, kde se nacházejí a školy. Stejně i tak se učitelé občanské výchovy nebo společenských věd mohou dostat do situace při výuce, kdy konfrontují své hodnoty a postoje s všeobecně platnými normami, s realitou každodenního života nebo morálními hodnotami. V takovém případě si pedagog musí zanechat objektivní tvář a neodrážet své osobní názory ve výuce. Učitelovým cílem není předkládat žákům hotová stanoviska, ale být oporou v okamžiku, kdy si sám žák snaží utvořit svůj vlastní postoj či názor. Pravdou stále zůstává, že v rámci hodin občanské výchovy a základů společenských věd velmi často se setkáváme s idylickou představou o vizích života v konfrontaci s mnohdy méně pozitivní realitou. „*Učitel občanské výchovy musí taktně upozornit na to, že člověk svobodně hledající pravdu může mít jiný názor a má-li ho, je povinen ho obhajovat. To, že výchova k občanství podává ucelený pohled na život v jeho základních pojmech, vede také k již připomenutému napětí mezi ideálním obrazem a pokleslou praxí.*“¹¹⁸

Z čehož vyplývá, že pedagog by vždy svým žákům dokázat, že každý má právo na svůj názor a není to žádná potupa, pakliže se jejich názor zcela liší od názoru ostatních. Je totiž důležité především svůj názor věcně obhájit. A hlavně by učitel měl svým žákům dokázat i to, že ještě důležitější a těžší, je schopnost uznat svůj omyl a být ochotný svůj názor pozměnit.¹¹⁹

3.2.2 Charakteristika předmětu základy společenských věd

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia popisuje konkrétní cíle předmětu - Základy společenských věd. RVP G „*..stanovuje základní vzdělávací úroveň pro všechny absolventy gymnázií, kterou musí škola respektovat ve svém školním vzdělávacím programu; specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci na konci vzdělávání na gymnáziu dosáhnout; vymezuje závazný vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo; zařazuje jako závaznou součást vzdělávání průřezová témata; podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování; umožňuje modifikaci*

¹¹⁸ PIŤHA, Petr. *Úvod do výchovy k občanství: knížka pro učitele a veřejnost*. Praha: Orbis, 1992, s.18.

¹¹⁹ Tamtéž s. 18-19.

vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných.“¹²⁰

Základy společenských věd, společně s dějepisem a geografii patří do vzdělávací oblasti Člověk a společnost, která využívá společenskovědní poznatky, které byly získány v základním vzdělávání, má za úkol je rozvíjet a učit žáky je zpracovávat v širším myšlenkovém systému. Součástí předmětu základy společenských věd jsou i zcela nové obsahové prvky zahrnující obsáhlý komplex poznatků z nejrůznějších humanitních disciplín jako je psychologie, politologie, právo, filozofie, etika, sociologie a ekonomie. Studenti se učí kriticky reflektovat společenské události, posuzují nejrůznější přístupy k řešení problému každodenních situací a aplikují své poznatky do současnosti. Rozvíjeny jsou, stejně jako u předmětu výchova k občanství, důležité myšlenkové operace, vědomí vlastní identity studenta a praktické dovednosti. *„Oblast přispívá k utváření historického vědomí, k uchování kontinuity tradičních hodnot naší civilizace a k občanskému vzdělávání mládeže. Posiluje respekt k základním principům demokracie a připravuje žáky na odpovědný občanský život v demokratické společnosti v souladu s principy udržitelného rozvoje. Podporuje vědomí neopakovatelnosti a jedinečnosti života, významu lidské důstojnosti a úcty k výtvarům lidského ducha minulých generací i současnost.*“¹²¹

Oblast výuky základů společenských věd je rozdělena do šesti vzdělávacích obsahů, kde každá složka je tvořena z očekávaných výstupů a učiva – Člověk jako jedinec, Člověk ve společnosti, Občan ve státě, Občan a právo, Mezinárodní vztahy a globální svět, Úvod do filozofie a regionistiky. Obsahy výuky mohou být nadále rozšířeny a doplněny o tematické okruhy průřezových témat.

Existuje několik zásadních rozdílů mezi výukou základů společenských věd a občanské výchovy. Hlavním rozdílem je to, že základy společenských věd jsou zacíleny na osvojení si teoretického základu, pohledu a porozumění jednotlivým vědám společenským a jejich metodologii. Studenti jsou schopni používat základní terminologii, orientovat se ve známých průkopicích a také znát historický kontext.¹²²

Výučování je tedy pojato spíše disciplinárně a nejvíce se odlišuje od občanské výchovy svým akcentem na teorii, která je nutná již na základě toho, že většina studentů gymnázia se připravuje na vysokoškolské studium právě některé ze společenských věd.

¹²⁰ MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia RVP G* [online]. In: . [cit. 2017-06-10]. Dostupné z: file:///C:/Users/veronika/Downloads/RVP_gymnazia.pdf

¹²¹ Tamtéž, více viz příloha

¹²² MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia RVP G* [online]. In: . [cit. 2017-06-10]. Dostupné z: file:///C:/Users/veronika/Downloads/RVP_gymnazia.pdf

Důležitost a podstatu předmětu občanská výchova a základy společenských věd velmi dobře vystihl Petr Piřha ve své práci *Učitelé, společnost a výchova*: „ *Z tohoto významu pro život a zdar jedinců plyne samozřejmý závěr, že na rozdíl od jiných předmětů je občanská výchova nepominutelná. Nechci říct, že by bylo šťastné vynechat nějaký předmět z celku kurikula občanské školy, ale je pravda, že v jednotlivých životech žáků tomu bude tak, že vždycky nějaký předmět bude hrát téměř nulovou hodnotu. K čemu bude chemie operní zpěvačce nebo zpěv řediteli banky.... Všichni ale mohou ztroskotat na nekvalitě svých lidských postojů.*“¹²³

Výchova k občanství, potažmo základy společenských věd, doprovází žáky a studenty na jakémkoliv typu středních škol, což se o některých dalších předmětech říct nedá. Učivo, které si žáci během výuky osvojí, se odráží nebo by se alespoň mělo odrážet, v životě každého z nich – ať už se bude jednat o operní pěvkyni, ředitele banky nebo jaderného fyziky.

Předmět výchova k občanství a základy společenských věd jsou považovány za disciplíny s velmi univerzálním charakterem. To dokazuje fakt, že akcent není kladen pouze na získání jen teoretických znalostí, ale žák/student by se měl spíše orientovat ve světě, měl by si utvářet svůj vlastní žebříček hodnot atd., tomu nasvědčuje i název vyučovacího předmětu – občanská výchova.¹²⁴

3.3 Pojetí výuky občanské výchovy a základů společenských věd

Přáním každého pedagoga je, aby jeho výuka a hodiny byly vždy efektivní, aby žáci nebo studenti byli motivováni a aktivizováni. Aby byla hodina efektivní a úspěšná, je nutné, aby učitel promyslel důkladně otázky, které se týkají významu a smyslu učiva, aby zvážil zprostředkování učiva žákům pomocí různých didaktických metod, ale také to, že je nutné si rozmyslet i adekvátní stylizaci svého projevu v pedagogické komunikaci. Dále by učitel měl brát zřetel na tempo a schopnosti žáků. Aby tedy bylo dosaženo úspěchu ve výchovně-vzdělávacího procesu, je nutné zvládnutí tzv. didaktické analýzy. „*Didaktická analýza je považována za celkové završení plánovací činnosti učitele. Jde o jeho hlubší myšlenkovou činnost, která umožňuje z pedagogického hlediska proniknout do učební látky. Znamená to zabývat se důkladně vztahem cíle učební jednotky k obsahu vzdělání i k dalším prostředkům vyučování.*“¹²⁵

Realizace a konkrétní pojetí výuky společenských věd je také dost

¹²³ PIŘHA, Petr. *Učitelé, společnost a výchova: (práce z devadesátých let)*. V Praze: Nakladatelství Karolinum, Univerzita Karlova, 1999, s. 142.

¹²⁴ Tamtéž s. 142–145.

¹²⁵ VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 22.

ovlivňováno soudobým paradigmatem vzdělávání. Existují dvě základní pedagogické teorie, které se převádí do vyučování, tzv. transmisivní a konstruktivní teorie. Transmisivní teorie, která vychází z myšlenek herbartovské školy¹²⁶ a jejíž důraz je kladen hlavně na slovně orientované vyučování, které ze žáků svým přečeňováním zejména výkladu, vytváří ze žáků či studentů pouze pasivní příjemce.¹²⁷ Třebaže je tato teorie často kritizována, nelze ji zavrhnout úplně. V kurikulu předmětů českých škol je stále řada předmětů, ve kterých transmisivní teorie vyučování nepochybně své místo má. Nelze však souhlasit s její absolutizací ve výuce, zejména ve výuce společenskovědních předmětů. Osvojení si široké škály vědomostí nebo schopnost memorování bez porozumění struktur a vztahů, není znakem vzdělanosti.

Současný systém vzdělávání, který se opírá o rámcové vzdělávací programy, kvituje spíše vyučování, které je postavené více na otevřeném dialogu, vlastní angažovanosti žáka, možnosti diskuze a jeho tvořivosti a zvědavosti.¹²⁸ Tzv. teorie konstruktivismu odpovídá těmto požadavkům.. „*Chápání vyučování jako dialogu vychází z humanistické koncepce školy, pro kterou je charakteristický konstruktivistický přístup k řízení učebních činností žáků ve vyučování. Významným momentem takto pojatého vyučování je podpora autonomie žáka... Učení vnímáme jako prohlubování a rekonstrukci toho, co už žáci v nějaké podobě znají.*“¹²⁹

Pro výuku občanské výchovy nebo základů společenských věd je tato teorie zcela na místě, a to v doprovodu aktivizačních metod a různých forem výuky, které by rozvíjely sociální, osobnostní a občanské vlastnosti žáka nebo studenta.

Jarmila Skalová uvádí v publikaci „*Obecná didaktika*“ klasifikaci jednotlivých metod. Ty jsou rozděleny podle různých aspektů. Stěžejními didaktickými metodami pro občanskou výchovu by měly být takové, ve kterých stojí v centru pozornosti žák a jeho aktivizace. Např. využití metody rozhovoru, dramatizace, diskuze nebo další problémové metody. Metoda, která je zajímavá pro výuku občanské výchovy a základů společenských věd je tzv. sókratovský rozhovor: „*Při této metodě staví učitel své otázky tak, aby vhodně formulovaným dotazem vyvolal dřívější poznatky a na jejich základě dalším přemýšlením a vyvozováním došel k novým poznatkům. Metoda podporuje bystrost úsudku, kombinační schopnosti, v občanské nauce učí prvkům diskuze.*“¹³⁰ Tato metoda je pro učitele i žáka velmi náročná, je

¹²⁶ pedagogický směr, který byl rozvinutý žáky a pokračovateli německého filozofa, pedagogie, psychologa J. F. Herbart (1776-1841).

¹²⁷ MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. *Metodický portál - inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. [cit. 2017-06-11]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html/>

¹²⁸ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007, s. 10

¹²⁹ Tamtéž s. 13.

¹³⁰ PÍŤHA, Petr. *Úvod do výchovy k občanství: knížka pro učitele a veřejnost*. Praha: Orbis, 1992, s.208.

velmi důležité správné formulování otázek a správné reagování na vyřčené odpovědi žáků.¹³¹

Debata nebo diskuze s žáky nebo studenty v hodinách občanské výchovy nebo základů společenských věd může dosahovat značně sociálně-výchovnému přesahu. Žáci při této metodě dostávají prostor, aby vyjádřili svůj názor, učí se věčným argumentům a zároveň si osvojují dodržování pravidel diskuze. Rozebíráním mnohdy až kontroverzních témat si žáci nebo studenti uvědomují možnosti různých pohledů na tu stejnou věc a její řešení. Zároveň by se studenti měli naučit respektovat názory druhých.

Taktéž metody monologické mají své místo v hodinách občanské výchovy a základů společenských věd, například vyprávění nebo výklad, kterým učitel poskytne stručný teoretický základ do probírané problematiky. Vyučovací metody a vyučování je vhodné také kombinovat s organizačními formami vyučování. Pro občanskou výchovu jsou vhodnými formami například kooperativní a skupinové vyučování, exkurze nebo projektové vyučování. „*Kooperativní uspořádání výuky je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů, výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny žáků a celá skupina má prospěch z jednotlivce (pozitivní vzájemná závislost).*“¹³² Nejenom učitel je zde autoritou, ale právě i pracovní skupina. Učitel zde především hraje roli poradce.

Úzce spjatá je s kooperativním uspořádáním výuky i projektová metoda „...v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají praktickou činnost a experimentováním... Jedna z nejvýznamnějších metod podporující motivaci žáků a kooperativní učení. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu.“¹³³ Metodu projektového vyučování lze rozvíjet a realizovat mezipředmětové vztahy a také průřezová témata (viz kapitola Charakteristika předmětů).

U základů společenských věd, které se vyučují na gymnáziu, je více než pravděpodobné, že velká část výuky bude pojata výkladem učitele v kombinaci kladením otázek od studentů a diskuzí. Jak už bylo výše mnohokrát zmíněno, charakter předmětu základy společenských věd vyžaduje zejména znalostí teoretických v jednotlivých vědních disciplínách, z těchto důvodů je metoda výkladu používána velmi často. Samozřejmě je vhodné, aby výuka byla doprovázena i aktivizujícími metodami.

Velkým problémem, který se naskytá při realizování předmětu občanská výchova

¹³¹ MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. *Metodický portál - inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. [cit. 2017-06-11]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html>

¹³² VALIŠOVÁ, Alena a HANA KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s.108.

¹³³ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 184.

nebo základy společenských věd, je to, aby výuka nebyla prostým komunikačním a nepromyšleným praktikismem. Proto je vždy nutné si průběh vyučovací hodiny dobře promyslet, pevně si stanovit a ujasnit cíl a zvolit vhodné metody, aby se výuka stala pro žáky a studenty srozumitelná a smysluplná. Na možné riziko komunikačního praktikismu záměrně upozorňuji, protože právě tento předmět bývá velmi často brán jako předmět „oddechový“. A je zde milná představa, že může být využíván k řešení školní a třídních záležitostí a nebo se můžeme střetnout s názorem, že výchovu k občanství může učit i neaprobovaný učitel.¹³⁴

Nezáleží, zda se jedná o výchovu k občanství na základní škole nebo základy společenských věd na škole střední, důležité je zachování společného cíle těchto předmětů a těmi jsou – zaujetí žáka nebo studenta a jeho zvládnutí teoretických, ale také ovládnutí znalostí, které jsou uplatnitelné v praxi.

¹³⁴ JIŘIČKA, Jan. Občanské výchovy je málo, stěžují si učitelé. Chtějí ji pozvednout. *IDNES.cz* [online]. [cit. 2017-06-11]. Dostupné z: http://zpravy.idnes.cz/vznik-asociace-ucitelu-obcanky-dmz-/domaci.aspx?c=A140617_111950_domaci_jj

4 Dosavadní výzkumy spojené s občanskou výchovou nebo základy společenských věd u nás

Následující kapitola se bude věnovat výzkumům, které se týkají nebo jsou spojené se společenskovědními předměty. Jedná se o dosti stručný přehled výzkumů, které do značné míry ovlivnily pohled na učitele občanské výchovy a základů společenských věd. Výsledky zkoumání uvedených výzkumů byly i jedním ze zásadních hnacích prvků a inspirací pro vytvoření této diplomové práce

Mezi prvními, byly výzkumy učitelů, které se objevily koncem 80. let minulého století, zabývající se jejich profesními dovednostmi. Pro srovnání musí být uvedeno vynikající syntetické dílo *Pedagogická encyklopedie*, jež nebylo dodnes překonáno.¹³⁵

Renesance českého pedagogického výzkumu přichází po roce 1989, protože téma učitelské profese a přípravy učitelského vzdělávání se stává jednou z priorit výzkumných témat. Hlavním problémem, na který autoři – Pelikán (1996), Janík (2010) a Švec J. (2010) poukazují ve svých publikacích, je nedostatečná transdisciplinární integrace empirických a teoretických poznatků o vzdělávání.¹³⁶

„Výzkum tvoří společně s teorií podstatu pedagogické vědy,..teorie poskytuje ideovou základnu pro projektování a realizaci výzkumu, výzkum přináší nálezy, které jsou dále využívány k formování a zdokonalování teorie.“¹³⁷ Pedagogický výzkum v České republice přináší velkou řadu pozitivních trendů. Zaznamenat ho můžeme na konferencích České asociace pedagogického výzkumu. ..Jedním z nich (pozn. trendů) je jeho trvale se zvyšující úroveň a také schopnost zkoumat relevantní problémy edukační reality.Výzkumné týmy i jednotlivci nejčastěji soustřeďují svou pozornost na problémy učitelské profese a přípravného vzdělávání učitelů, psychosociální klima školních tříd a škol, školní učebnice, charakteristiky a fungování.“¹³⁸

Na začátku dvacátého století se však v tomto směru situace pozitivně mění. Zahájily se výzkumy týkající se kurikula základních škol nebo reálné výuky. Výzkumy jsou prováděny a organizovány na celostátní úrovni. Jsou realizovány především v Centru pedagogického

¹³⁵ *Pedagogická encyklopedie*. Editor Otokar CHLUP, editor Jan UHER, editor Josef KUBÁLEK. Praha: Novina, tiskařské a vydavatelské podniky, 1940, s.633-638.

¹³⁶ STANĚK, Antonín. *Kvalitativní výzkum profesní identity učitele výchovy k občanství: [výzkumná zpráva z kvalitativního výzkumu konstrukce profesní identity učitele výchovy k občanství prostřednictvím případové studie]*. Praha: Epoque, c2010, s. 14.

¹³⁷ JANÍK, Tomáš a Milada RABUŠICOVÁ. *Pedagogická encyklopedie*. Editor Jan PRŮCHA. Praha: Portál, 2009, s. 803.

¹³⁸ STANĚK, Antonín. *Kvalitativní výzkum profesní identity učitele výchovy k občanství: [výzkumná zpráva z kvalitativního výzkumu konstrukce profesní identity učitele výchovy k občanství prostřednictvím případové studie]*. Praha: Epoque, c2010, s. 14.

výzkumu v Brně a v Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.¹³⁹ Další významná institucionální centra pedagogického výzkumu nalezneme v Brně, v Ústavu pedagogických věd na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity, nebo dále na jednotlivých odborných univerzitních pracovištích pedagogických fakult v Českých Budějovicích, Olomouci a Ostravě.¹⁴⁰

Výzkum výchovy k občanství, který proběhl v roce 1999, a byl realizován ve 150 různých školách v České republice, přinesl srovnání a evaluaci v oblasti výchovy žáků k občanství. Šlo o výzkum zcela novátorský. Významný podíl na výzkumu má Katedra společenských věd pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, která prohloubila svůj vlastní výzkum politické socializace dětí. Autoři výzkumu Skopalová a Dopita si položili dvě otázky: „*Jaký je vztah dnešních dětí k politice v České Republice a zda hrají v životě dnešních dětí významnější roli strukturální faktory (třídní pozice, rodina...), které určují jejich další politické jednání, nebo výchova, vzdělávání, sebesocializace, pomocí kterých se orientují v sociální realit.*“¹⁴¹ Závěrem toho výzkumu bylo, že i v dětském životě se politika objevuje a děti ji hodnotí a zaujímají k ní postoj.

Dalším výzkumem (1999–2001) realizovaným Dopitou a Skopalovou, který se zabýval předmětem občanská výchova, bylo Šetření zaměřeno na žáky osmých a devátých tříd základních škol a na jejich hodnotovou orientaci. Dotazovaní žáci podle výsledku preferovali hodnoty jako byly – zájem o udržení zdraví, zájem o dosažení harmonického vztahu mezi partnery a zájem o spokojený rodinný život. Problémy, o kterých by žáci chtěli získat více informací, byly drogy, sex, diskriminace a rasismus, problémy v rodině, alkoholismus, šikana, má práva atd.¹⁴²

Další výzkum se tentokrát zaměřil na učitele občanské výchovy nebo základů společenských věd a jejich názory. Uskutečnil se v roce 2001 pomocí dotazníků. Na základě odpovědí učitelů v dotaznících byl sestaven „model“ ideálního učitele občanské výchovy a základů společenských věd. „*Měl by jím být šikovný, vzdělaný, kvalifikovaný pedagog, který je tolerantní názorům druhých, zodpovědný komunikativní a je sám příkladem, vzorem občana. Měl by svým žákům umožňovat poznat hranice práv a povinností a prostřednictvím*

¹³⁹ JANÍK, Tomáš a Milada RABUŠICOVÁ. *Pedagogická encyklopedie*. Editor Jan PRŮCHA. Praha: Portál, 2009, s. 805.

¹⁴⁰ STANĚK, Antonín. *Kvalitativní výzkum profesní identity učitele výchovy k občanství: [výzkumná zpráva z kvalitativního výzkumu konstrukce profesní identity učitele výchovy k občanství prostřednictvím případové studie]*. Praha: Epoque, c2010, s.15

¹⁴¹ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007, s. 96.

¹⁴² Tamtéž s. 96.

diskuze by je měl umět vést k uvědomění si občanství ve významu vlastenectví.“¹⁴³

V roce 2002 byl na Katedře společenských věd Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích realizován výzkum na téma *Evropská dimenze v přípravě učitelů OV a ZSV v Jihočeském kraji*. Murad uvedl, že pro vstup do Evropské unie je značně neuspokojivá míra informovanosti. Dále pak ztráta národní identity, konkurence, zdražení a nerovné postavení České republiky.

Sociologický ústav České akademie věd a ústav Slovenské akademie věd realizoval výzkum v letech 2002–2004. Nesl název *Orientace mladých mužů a žen na evropské občanstvo a evropskou identitu*. Hlavní otázkou tohoto výzkumu bylo – co pro mladé lidi (18–24 let) z Velké Británie, Rakouska, Německa, Španělska, Slovenska a České republiky znamená být Evropany. Výsledkem bylo, že Češi na rozdíl od Britů a Španělů, cítí opravdu silnou evropskou identitu.¹⁴⁴

Sak a Saková publikovali v roce 2004 rozsáhlou analýzu mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech europeizace a informatizace. V jedné z jejich částí je zmiňované téma česká i evropská identita a proces evropské integrace. Sociologický ústav Akademie věd České republiky realizoval výzkum v roce 2004, jehož výsledkem bylo, že v České republice se neprokázaly výrazné rozdíly mezi regiony ve vzorcích politické kultury. Lze tedy na ČR pohlížet v této oblasti jako na homogenní subjekt.¹⁴⁵

Bohužel výzkumů zabývajících se touto problematikou otázky role učitele společenských věd není mnoho. Jeden z významnější a posledních se uskutečnil v letech 2009–2010 na katedře společenských věd Univerzity Palackého v Olomouci, který byl veden pod názvem *Konstrukce profesní identity učitele výchovy k občanství* pod správou hlavního řešitele doc. Mgr. Antonína Staňka, Ph.D. Tento výzkum a jeho práce byl inspirací pro sepsání této diplomové práce, která se zabývá rolí učitele společenských věd v současné společnosti.

Důvodem vzniku tohoto výzkumu „*byl jednak stav současného pedagogického výzkumu, jeho silné a slabší stránky, tak jak ho hodnotí česká pedagogická věda. Dále to byl stav vycházející z aktuální potřeby konstituce a institucionalizace oborové didaktiky*

¹⁴³STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007, s. 96.

¹⁴⁴ Tamtéž s. 97.

¹⁴⁵ Tamtéž s. 97.

občanského a společenskovedního základu a v tomto kontextu i s vymezeným badatelským předmětem. ¹⁴⁶ Hlavní výzkumnou otázkou bylo:

„1) Jaký je profesní život učitele výchovy k občanství?

2) Jak se učitel výchovy k občanství vyrovnává s nutností opírat svou odbornou poznatkovou bázi o odborné obsahy několika společenskovedních oborů?“ ¹⁴⁷

S nástupem učitele do praxe přichází i prvotní šok, který je spojený se vstupem do učitelské reality. Poté následuje etapa souborů ideálů a reality. Následující fáze je uvědomění si nezbytnosti odborné společenskovední specializace, která může být buď fáze pesimistická anebo progresivní. Poslední fáze přichází mezi osmým až desátým rokem praxe, nazývá se fází učitele s identitou experta. Rozhodně však nejde o fázi zcela konečnou, „...*přetrvávající nespokojenost učitele s rozličnými jevy ve své výuce a snaha po udržení si identity experta je vede k dalšímu (sebe)vzdělávání a k dalšímu prohlubování svých profesních kompetencí. Směřuje k identitě ideálního učitele, o níž ale ví, že coby idea je nedostupná a že se k ní lze jen přiblížit.*“ ¹⁴⁸

Odpověď na druhou otázku je především svázána s fází konstruování profesní identity, která je spojena s vědomou potřebou oborové specializace. Občanská výchova je oborem, jak už bylo mnohokrát vyzdvihnuto v této práci, jehož vzdělávacím obsahem je neustálé aktualizování vědomostí učitele v několika relevantních společenskovedních oborech. Mezi druhým až čtvrtým rokem svého profesního rozvoje pociťuje učitel potřebu stát se alespoň v jednom z oborů odborníkem. Podmětem se stává ve většině případů pedagogovo okolí a snaha vyrovnat se svým kolegům češtinářům, matematikům, dějepisářům apod. Dochází tak tedy k procesu soustředění se na hlubší proniknutí do konkrétního společenskovedního oboru, to ho pak doprovází po zbytku jeho profesní kariéry. „*Důležité však je, že nesmí zanedbávat ani zbylou část odborné dimenze (další společenskovední obory), u níž musí alespoň na úrovni všeobecné aktualizace udržovat své odborné znalosti.*“ ¹⁴⁹

¹⁴⁶ STANĚK, Antonín. *Kvalitativní výzkum profesní identity učitele výchovy k občanství: [výzkumná zpráva z kvalitativního výzkumu konstrukce profesní identity učitele výchovy k občanství prostřednictvím případové studie]*. Praha: Épocha, c2010, s. 13.

¹⁴⁷ Tamtéž s. 107.

¹⁴⁸ Tamtéž s. 108.

¹⁴⁹ Tamtéž s. 108–109.

5 Přístup učitelů k výuce občanské výchovy a základů společenských věd

V předchozích kapitolách byla nastíněna mimo jiné charakteristika společenskovědních předmětů v procesu vzdělávání a také osobnostní rysy, které by pro učitele výchovy k občanství a základů společenských věd měly být typické. Skutečnost, jestli se naše představy a pojetí shodují se skutečnou praxí, jsme se snažili potvrdit či vyvrátit na základě rozhovorů s pedagogy na základních školách a gymnáziích, které mi bylo umožněno navštívit. V rámci mé účasti na hodinách občanské výchovy a základů společenských věd jsem je měla možnost důkladně pozorovat. Pozorování bylo cíleno zejména na pedagogický přístup pedagogů k výuce a k žákům či studentům.

Oslovení pedagogové pocházejí zejména z Jižní Moravy, Vysočiny a Jihočeského kraje – konkrétně z města Znojmo, Moravské Budějovice, Jemnice, Dačice a vesnice Lubnice a Nové Syrovice. Školy z těchto měst byly vybrány z organizačních důvodů, protože se všechny nacházejí v okolí mého bydliště. Vzorek oslovených pedagogů pochází z pěti různých základních škola a pěti různých gymnázií ze zmiňovaných krajů. Předmětem zkoumání byly zejména předem stanovené teze, které shledávám při výuce základů společenských věd a občanské výchovy za důležité. Následující rozhovory s pedagogy pak buď určitým způsobem vyvrátily, nebo naopak podtrhly mé předpoklady.

Cílem této práce není generalizace či paušalizace poznatků, které vyvstaly, ale vytvoření jakéhosi prostoru pro poznatky a zhodnocení pedagogické přístupu pedagogů při vyučování společenskovědních předmětů ve skutečné praxi škol.

Rozhovory s pedagogy probíhaly v různé atmosféře, bohužel některé z nich byly dost časově limitovány nebo byly omezeny ochotou pedagogů se mnohdy hlouběji zamyslet nad položenými otázkami. Navzdory tomu jsem se snažila klást učitelům stejné zadání otázek, aby bylo možné je co nejlépe porovnat.

Odpovědi, které považuji za zajímavé a přínosné nebo, které se často opakovaly, budou uvedeny v následujících kapitolách.¹⁵⁰

5.1 Průběh rozhovorů a hospitací s učiteli OV a ZSV

Při volbě metody zjišťování informací od učitelů, tak se nabízely dvě možnosti – použití dotazníkové metody nebo metody rozhovoru. Vzhledem k tomu, se naskytla možnost se účastnit vyučovacích hodin osobně a hlavním záměrem tohoto zkoumání bylo, aby

¹⁵⁰ Rozhovory byly nahrávány na diktafon – všichni učitelé byli obeznámeni s tím, že je průběh rozhovorů monitorován.

výsledek práce byl kvalitativní, tak jsem využila metody rozhovoru, která byla organizačně a časově náročnější, ale pro její zvolení bylo motivací několik základních faktorů. Rozhovory byly provedeny buď hned po vyučovací hodině, nebo později, avšak ještě tentýž den. Naskytla se tudíž možnost porovnání některých vyzorovaných jevů s odpověďmi na předkládané otázky. Vzhledem k osobnímu kontaktu s pedagogem byla možnost alespoň z části vyzorovat určité niance, které by dotazníky neodhalili.

Dříve než jsem se vůbec zúčastnila hospitací a rozhovorů, stanovila jsem si určité teze, které jsem se pomocí metody rozhovoru snažila ověřit. Stanovila jsem je na základě vlastních zkušeností a na základě studia odborné literatury, která se zabývá touto problematikou:

- Předmět výchova k občanství je vnímána žáky na základní škole spíše jako předmět oddechový, méně náročný. Jeho atraktivita je závislá na zvolené formě výuky a na podání tématu učitelem, kdežto studenti gymnázií jsou motivováni možností studování těchto věd na vysokých školách, proto je pro ně předmět atraktivnější než pro žáky základních škol.
- Skutečnost, jak bude žák na základní škole ve výuce hodin občanská výchova aktivní, závisí především na učiteli a jeho přístupu k výuce. Pokud volí interaktivní metody a různé organizační formy vyučování, pak je aktivita žáků větší. Aktivita u gymnazijních studentů je závislá na inklinaci studentů k humanitním či exaktním vědám, a nebo na studenty působí osobnost pedagoga a jeho přístup k výuce.
- Učitel na základní škole nemá dostatek prostoru na to, aby přemýšlel nad rámcem RVP o praktickém přínosu předmětu občanská výchova pro život žáka. Pedagogové na gymnáziích jsou natolik vytíženi aplikací teorie obsahu toho předmětu, že se neposouvají většinou s prací se studenty do hodnotové oblasti a také do oblasti praktických dovedností a schopností.
- Většina pedagogů nevidí mezi osobnostními a profesními vlastnostmi učitelů jiných aprobací rozdíl, avšak ti, co o své profesi a aprobaci hlouběji přemýšlí, ho vnímají. Vidí profesní i specifické osobnostní vlastnosti, které je odlišují od učitelů jiných oborů.

Tyto teze jsem se posléze snažila ověřit v rozhovorech se samotnými pedagogy, za pomoci následujících kvalitativních otázek:

- Jaké důvody podle Vás formují vztah žáků/studentů k vyučovací předmětům jako je občanská výchova/základy společenských věd? A proč by měl být, podle Vás, obsah tohoto předmětu pro žáky/studenty poutavý?

- Jak se snažíte zaktivizovat žáky/studenty ve Svých hodinách? A kladete na aktivity studentů v hodinách důraz?
- Co by měl žákům/studentům přinést obsah předmětu občanská výchova/základy společenských věd pro život?
- Existují, podle Vás, nějaké specifické osobnostní předpoklady a vlastnosti učitele občanské výchovy/základů společenských věd?

K oslovení učitelů jsem využila svých vlastních kontaktů a pak na doporučení ředitelů škol na jejich učitele, kteří byli ochotni mi rozhovor a hospitace zprostředkovat. Většina z oslovených učitelů splňovala podmínku aprobovanosti občanské výchova/základů společenských věd, ve třech případech jsem se však i setkala s učiteli, kteří neměli vhodnou kvalifikaci k výuce předmětu občanská výchovy nebo základy společenských věd. Při výběru měst, ve kterých se nacházejí jednotlivé školy, jsem se řídila místem svého bydliště z důvodu snadnější realizace.

Naskytl se mi možnost být přítomna několika zcela odlišným pojetím výuky, některé byly pro mě velice inspirativní, některé zas mi dali příklad toho, čeho bych se ve své budoucí pedagogické praxi chtěla vyvarovat. Jednotliví pedagogové byli různého věku, pohlaví nebo délky praxe. Ukázalo se však, že délka praxe, pohlaví či věk není směrodatným ukazatelem ani zárukou úspěšného a kvalitního vedení výuky předmětu občanská výchova nebo základy společenských věd.

Pro lepší představu jsem vytvořila tabulku se základními údaji o pedagozích, se kterými jsem měla možnost spolupracovat.

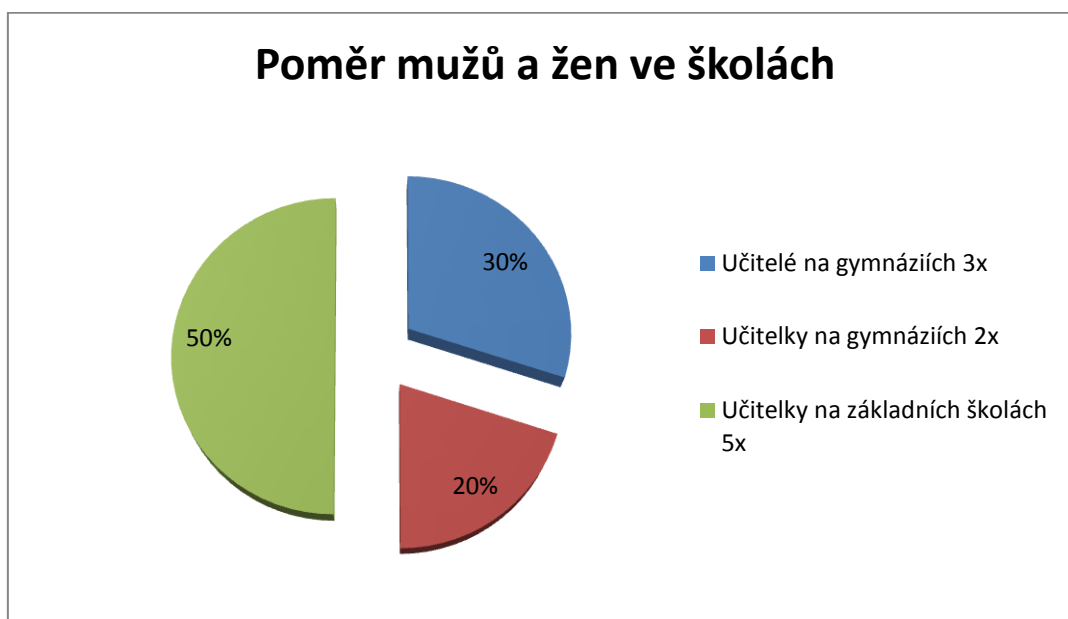
Tabulka č. 2: Základní údaje o učitelích

Rozhovor	Pohlaví	Pedagogická praxe (počet odučených let)	Aprobace OV/ZSV	Typ školy	Město/vesnice
č.1	žena	12	ano	základní	Lubnice
č.2	žena	39	ano	gymnázium	Znojmo
č.3	muž	3	ano	gymnázium	Dačice
č.4	muž	10	ano	gymnázium	Znojmo
č.5	žena	22	ne	gymnázium	Moravské Budějovice
č.6	žena	4	ne	základní	Nové Syrovice
č.7	žena	26	ano	základní	Znojmo
č.8	muž	23	ano	gymnázium	Moravské Budějovice
č.9	žena	31	ne	základní	Moravské Budějovice
č.10	žena	39	ano	základní	Jemnice

Zdroj: vlastní data

Podíl mužů z oslovených respondentů, kteří vyučují na školách byl menší než podíl žen. Z tabulky je také patrné, že výuka na vybraných gymnáziích je spíše realizována muži-učiteli. Z oslovených pedagogů neučí ani jeden muž na základní škole – což potvrzuje moji předešlou predikci, kdežto na gymnáziu učí hned tři. Procentuelně vyjádřený poměr mužů a žen ve školách základních a na gymnáziích vykazuje následující výšečový graf.

Graf č. 6: Poměr mužů a žen ve školách



Zdroj: vlastní data

Tři učitelé, potažmo učitelky, nemají splněnou aprobaci, přesto však společenskovední předmět vyučují – a to jak na gymnáziu, tak na základní škole. Lze souhlasit s názorem Antonína Staňka, který v publikaci *Učitel v současné škole* uvádí: „V první řadě jde o to, že příslušný vyučovací předmět vyučují neaprobovaní učitelé, a to často jako doplnění do úvazku své základní aprobace, popřípadě tyto hodiny dostávají třídní učitelé, aby získali prostor pro svou třídnickou agendu.“¹⁵¹ Dále uvádí, že takovýto stav není již dále akceptovatelný, protože je již dávno překonána situace, kdy by nebyli ve školství pedagogové s aprobací výchova k občanství a základy společenských věd. Po roce 1989 se přizvávali k výuce předmětu učitelé s vysokou morální autoritou, kterými byli nejčastěji ředitelé škol, ale bez ohledu na vystudovanou aprobaci.¹⁵² Aby výuka společenských věd splňovala požadavky kurikulárních dokumentů, ale i společenskou situaci, musí být prvním krokem zajištění výuky tohoto předmětu aprobovanými učiteli.

Co považuji za velmi důležité je i moje hospitace na hodinách OV/ZSV. Alespoň z části jsem měla díky tomu možnost pozorovat, jaká atmosféra ve třídě při hodině panuje, reakce vůči učiteli, pozorovat žáky a jejich aktivitu atd. Klima třídy má velký podíl na kognitivní ale i na hodnotové (axiologické) stránce celého vzdělávání. „...je sociálněpsychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má

¹⁵¹ KRYKORKOVÁ, Hana a Růžena VÁŇOVÁ. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010, s. 265 – 266.

¹⁵² Tamtéž s. 266.

v budoucnu odehrát. ..lze ho zjišťovat pomocí speciálních diagnostických metod : interakce učitel-žák, vztah učitel – žák, vztah žák-žák.“¹⁵³ Přesné stanovení třídního klimatu samozřejmě vyžaduje speciální metodologii, to však nebylo cílem mého pozorování. Chování žáků a atmosféra ve třídě často korespondovaly s přístupem k výuce od jednotlivých učitelů.

5.2 Vyhodnocení rozhovorů s oslovenými pedagogy

Realizované rozhovory s pedagogy byly do jisté míry opravdu specifické. Samotná specifčnost nebyla závislá pouze na charakteru otázek, nýbrž tím, do jaké míry byli pedagogové ochotni se zamyslet nad otázkami, z jakého úhlu pohledu je vzali a konečně, jak na ně dokázali reagovat. Ze široké škály možností výběru otázek jsem vybrala takové, které poodhalují, zdali mají učitelé zralé, jasné a pevné názory, které se týkají hlavních problémů vzdělávání jejich předmětu a které by vytyčily hlavní principy, jež jsou stěžejní pro daného pedagoga a jeho výuku. Překvapil mě již samotný zájem pedagogů o témata rozhovoru, to zřejmě určovalo směr, jakým způsobem se budou učitelé k otázkám stavět. Ještě před začátkem rozhovoru mě někteří učitelé požádali, abych jim dala bližší informace o tom, co bude předmětem rozhovoru. Evidentně si chtěli promyslet, alespoň rámcově, případné odpovědi. Druhým přístupem, se kterým jsem se setkala, byl jev zcela opačný – učitelé odpovídali na otázky stroze, bez zájmu, frázovitě. Uvítila jsem možnost setkat se s oběma přístupy, protože jsem dostala srovnání toho, na kolik učitelé uvažují nad svou prací.

První dotaz, který jsem položila učitelům, se týkal problematiky vztahů žáků nebo studentů k předmětům se společenskovedním zaměřením. První otázka zněla pak takto:

- Jaké důvody podle Vás formují vztah žáků/studentů k vyučovací předmětům jako je občanská výchova/základy společenských věd? A proč by měl být, podle Vás, obsah tohoto předmětu pro žáky/studenty poutavý?

Předmět občanská výchova na základní škole by měl být pro žáky zajímavý především díky prolínání se do jejich reálného života – na tom se shodli všichni učitelé. Z jejich vlastního přístupu vyplývá zájem o předmět, nicméně se v rozhovorech mnohokrát objevilo, že vztah žáků k předmětu formuje učitel a jeho způsob učení. Dalším možným důvodem, který navozuje pozitivní vztah studentů ke společenskovedním předmětům, je jakási inklinace k vědám humanitním. Jak uvedla paní učitelka ze znojmského gymnázia¹⁵⁴: „*Jsem přesvědčena o tom, že učivo základů společenských věd je odlišné od učiva jiných předmětů*

¹⁵³ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 125.

¹⁵⁴ Žena č. 2

svou kvalitou a uměním zaujmout. Například učivo o prvocích je zajímavé, ale možnost, že si člověk/student uvědomí sebe samotného jako tvůrce svého života je zajímavější...nebo v to alespoň doufám. Vztah k tomuto předmětu je dán hlavně motivací.¹⁵⁵ “Argument, že pro studenty je obsah vyučovacího předmětu poutavý, kvůli jeho širokému záběru poznatků, považují za zajímavý. Takoví studenti se pak často hlásí na obory na vysoké školy, které staví na společenských vědách. To že by žáci pokládali občanskou výchovu za méně důležitou, než jsou základy společenských věd, se mi v rozhovorech nepotvrdilo. K čemu se učitelé však explicitně vyjádřili, byla teze, že ve velké míře vztah žáka k předmětu formuje a ovlivňuje učitel.

Nedílnou a důležitou součástí výuky, aby byla efektivní, jsou aktivizující metody, které jsou centralizované na osobnost žáka či studenta. Zajímala jsem se proto tedy, jaké konkrétní metody aktivizace pedagogové ve výuce využívají:

- Jak se snažíte zaktivizovat žáky/studenty ve Svých hodinách? A kladete na aktivity studentů v hodinách důraz?

Všichni respondenti se shodli na tom, že ve výuce je aktivizace nutná, a proto se snaží na ni klást velký akcent. Učitelé na základních školách nejčastěji využívají k zaktivizování žáků zadávání referátů, problémové úkoly, diskuze o aktuálních tématech z oblasti politiky, kultury atd. výuku skupinovou formou nebo exkurze na zajímavá místa. Aktivizace studentů není jen otázkou, která je spojena pouze s výukovými metodami a organizační formou výuky, do popředí zde opět vstupuje osobnost pedagoga, což dokazuje i následující odpověď: „...snažím se studenty přesvědčit o tom, že to co jim vyprávím, je opravdu důležité, a ta aktivizace pak přijde tak nějak často sama....má-li student zapáleného učitele, kterému může věřit a má k němu především pozitivní vztah, zaktivizuje se sám...k aktivizaci využívám běžné metody: problémové otázky,provokující teze, diskuze.“¹⁵⁶ Na značné většině hodin, kterých jsem se účastnila na gymnáziích, byla výrazným aktivizačním prvkem skutečně diskuze a problémové otázky. Obzvláště poutavé byly diskuze, ve kterých pedagog měl funkci koordinátora a hlavní aktéři byli samotní studenti. „Od svých studentů očekávám pohotové reakce, postupné odhalování problému a jeho formulaci...Některé diskuze, které potom vznikají, jsou úžasné, vlastně i učitel žasne, jak objevují (pozn. studenti) to, co jim chtěl jako nové poznatky sdělit... Jen na hovor dozírám, doplňuje pojmy, termíny a nenápadně usiluje o

¹⁵⁵ Žena č. 5

¹⁵⁶ Žena č. 1

*to, aby do závěrů debaty propašoval jistý řád.*¹⁵⁷

Co se týká naší původní teze o tom, že to, jak bude žák na základní škole ve výuce hodin občanská výchova aktivní, závisí především na učiteli a jeho přístupu k výuce. Pokud volí interaktivní metody a různé organizační formy vyučování, pak je aktivita žáků větší. Aktivita u studentů gymnázia je závislá na inklinaci studentů k humanitním či exaktním vědám, anebo na studenty působí osobnost pedagoga a jeho přístup k výuce, se víceméně potvrdil.

Důraz na praktický přínos společenskovedních předmětů v životě žáků a studentů je zakotven v RVP. Mimo praktických a teoretických znalostí by však hodiny OV a ZSV měly mít i velký podíl na rozvoji hodnotové roviny studentovy osobnosti. Zdali tento názor sdílí i pedagogové jsem diagnostikovala pomocí této otázky:

- Co by měl žákům/studentům přinést obsah předmětu občanská výchova/základy společenských věd pro život?

Nejvýznamnějším přínosem, který byl učiteli často jmenován, byla orientace ve společnosti, ale i v sobě samém, budování morálních hodnot, názorů nebo zájem o veřejné dění. Avšak ani jeden z pedagogů nenastínil, zdali má být přínosné pouze osvojení znalostí, které vyvrcholí výše uvedenými výstupy, nebo zda se má jednat o dovednosti, které dokážou s těmito osvojenými poznatky pracovat dále? Překvapivé pro mě byly odpovědi některých učitelů, kteří si mysleli, že na tuhle záležitost již odpovídali v druhé otázce. Z toho vyplývá, že nevidí prakticky rozdíl mezi aspekty, které se nepodílejí na vztahu studenta k společenskovedním předmětům, a mezi tím, jaký je přínos těchto předmětů pro skutečný život jejich žáků nebo studentů. Nejvýstižněji a zároveň také nejhlouběji mi odpověděl pan učitel z gymnázia z Moravských Budějovic: *„No, tady ta otázka by byla dobrým námětem na esej...vlastně by z ní mohl jednou vyrůst i klíčový filozofický text, který by nám objasnil smysl vzdělávání člověka...Víte, většina témat základů společenských věd prakticky je směřována přímo do života studentů, jestli je hodina povedená, měla by z nich utvářet občany, ale i samostatné jedince. Pravdou je, že ne vždy a ne každý bývalý student bude jednou řešit v životě matematickou posloupnost, ale bude muset svůj život směřovat v proudu, nazvěme to, konzumního postmodernismu...bude muset žít svůj život ve světě, který je multikulturní, bude rozhodovat, bude volit, bude řídit, bude hledat vlastní štěstí a časem bude přebírat*

¹⁵⁷ Muž č. 3

odpovědnost za štěstí svých nejbližších, ale i cizích, bude se zpovídat... Tohle je myslím ten největší přínos.“¹⁵⁸

- Existují, podle Vás, nějaké specifické osobnostní a předpoklady a vlastnosti učitele občanské výchova/základů společenských věd?

Odpovědi učitelů jde velmi snadno kategorizovat – převážná většina pedagogů, bez ohledu na to, na jaké škole působí, míní, že učitel občanské výchovy a základů společenských věd se nemusí svými vlastnostmi nikterak odlišovat od ostatních učitelů. Měl by zejména splňovat obecné typické vlastnosti, které jsou společné pro všechny učitele – radostná práce s dětmi, zapálení do svého oboru, učitel by měl být komunikativní, spravedlivý, svým chováním by měl být pro své studenty vzorem. Objevily se však i názory učitelů, které poukazovaly na jisté specifické rysy společenských věd. Převládal zde názor, že pedagogický přístup učitele v rámci výuky předmětů OV a ZSV by se měl zakládat na lidskosti, vnímavosti, vyzrálosti, otevřenosti, empatii a schopnosti demokratického dialogu nebo diskuze.

V zásadě lze konstatovat, že z pozorování hodin a rozhovorů s učiteli společenských věd plyne jakási diferenciací, které je na jedné straně podmíněna samotným předmětem, ale na straně druhé, také osobností učitele, jeho zápal pro předmět, jeho lidskými vlastnostmi, které se samozřejmě do pedagogického procesu promítají. Výuka je procesem, který je rámován učitelem a žáky. Nejde o pouhé pasivní přijímání údajů. Příkladný učitel společenských věd nabízí žákům dobrodružství, vědění i poznání, má přirozenou autoritu, které se na pedagogických fakultách nenaučí, má rád svoje žáky a studenty jako osobnosti, chce jím porozumět a získat jejich úctu a uznání svým chováním a jednáním.

Zde se potvrdilo, že formální stránka výuky není tou nejdůležitější a ani není rozhodující, pokud hovoříme o občanské výchově a základech společenských věd. Po boku takového pedagoga si mohou žáci a studenti lépe uvědomit, že v hodinách občanské výchovy a základů společenských věd se především učí o sobě samém.

5.3 Hodnocení hospitací v hodinách občanské výchovy a základů společenských věd

Během hospitací na hodinách jsem se soustředila především na předem vytyčená kritéria, na něž by měl být kladen velký důraz při výuce společenských věd. Jedná se především o:

¹⁵⁸ Muž č. 8

- Rozvíjení klíčových kompetencí
- Rozfázování hodiny na evokaci, uvědomění a reflexi
- Vzájemnou komunikaci žáků a učitele
- Aktivizace žáků
- Organizační formy výuky
- Dostatečný prostor pro vyjádření názoru žáka
- Specifické vlastnosti učitele

Během mého pozorování, které je v odborné literatuře definováno jako: „*Sledování smyslově vnímatelných jevů, zejm. chování osob, interakce učitel-žáci, průběhu skupinové práce, průběhu konfliktů aj.*“¹⁵⁹ jsem se střetávala s různými reakcemi ze strany žáků a studentů, ze kterých se dalo, leč jen nicméně částečně usoudit jejich konkrétní vztah k předmětům občanská výchovy a základy společenských věd. Rozdíl byl zejména patrný ve srovnání přístupu gymnaziálních studentů a žáků na základní škole. Odlišnost byla také patrná i v celém systému vzdělávacího procesu v hodinách občanské výchovy a základů společenských věd. Občanská výchova na základních školách byla pojata zejména prakticky, ucelené teoretické informace k právě probíranému tématu víceméně chyběla. Až na pár výjimek byly, ve většině případů, hodiny postaveny z části na výstupech žáků, skupinových pracích, učitelem navozených diskuzích či otázkách. Pozitivním prvkem ve výuce shledávám to, že učitelé dávali žákům velký prostor pro jejich dotazy, některé odpovědi nabízely učitelům možnost rozvést a zapojit do debaty i zbytek třídy, některé odpovědi ze stran pedagogů byly pouze povrchové.

Z aktivizačních metod jsme měla možnost pozorovat pouze skupinovou práci, nicméně pro práci ve vyučování je možné využití celé škály i jiných dalších aktivizačních metod. Kupříkladu, když paní učitelka probírala téma Mezilidské vztahy, mohla využít metody hraní rolí. To je velmi účinná metoda, kdy se žáci uvědomí svoje priority při jednání např. se spolužáky, rodiči či učiteli a zároveň si mohou zkusit roli někoho jiného. Tato metoda rozvíjí komunikaci, empatii a žáci si při ní uvědomí, že některé názory či postoje, které nyní mají, nejsou trvalé a že s přibývajícím roky se mohou měnit. Líbil se mi celkem i postup jedné z paní učitelek (viz tabulka žena č. 1), která úvod každé hodiny OV věnuje aktualitám, které si žáci musí na každou hodinu připravit. Jsem si vědoma toho, že tato metoda není příliš inovativní, ale shledávám pozitivní to, že žákům předem bylo určeno, jakým tématům se mají vyhýbat (bulvární témata) a z jakých zdrojů mohou čerpat. V tom vidím příkladné

¹⁵⁹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 213.

prohlubování mezipředmětových vztahů, kdy si musí žáci zhierarchizovat periodika na seriózní a bulvární a uvědomují si díky tomu důvěryhodnost a objektivnost různých zdrojů. To má velmi významný přesah do hodin předmětu jazyk český, zeměpis apod.

Na gymnáziích byly hodiny základů společenských věd stavěny na výkladu a následné diskuzi, někteří pedagogové využívali k výkladu powerpointovou prezentaci. S učebnicemi¹⁶⁰ jsem se setkala pouze na jedné škole, studenti využívali k učení svých poznámek nebo materiálů připravených učiteli. Z větší části se hodiny skládaly z výkladu, gradace nastala až, když se studenti obrátili s dotazem na učitele, který ochotně reagoval. V jednom případě jsem se setkala se situací, kdy učitel s absolutní neochotou nechtěl rozvádět diskuzi k probíranému tématu, zejména když iniciativa studentů zde byla enormní. Za velkou chybu pokládám to, že učitel zcela odmítl se studenty komunikovat, když se o něm chtěli dozvědět více. Studenti chtěli rozvést diskuzi týkající se důvodů snížení trestní odpovědnosti mladistvých, což bylo hlavním tématem hodiny, a zda jsou vůbec mladiství schopni zvládnout například pobyt ve vězení atd. Učitel však diskuzi ukončil, když začali vzájemně a věcně argumentovat mezi sebou. Zřejmě učitel upřednostnil svůj vlastní cíl hodiny a to – stihnout probírat látku během jedné hodiny na úkor zřejmého zájmu studentů dozvědět se o tom něco bližšího. Negativním dále shledávám, že učitel výklad spíše diktoval. Hodině chyběla aktivita, bezprostřednost, dynamika.

Ač jsem se na gymnáziích setkala jen s metodami, jako byla diskuze nebo řešení problémových otázek, musím uvést, že do jisté míry studenti byli zaktivizováni sami – reagovali na výklad, dožadovali se dalších informací.

5.4 Shrnutí a výsledky rozhovorů

Hlavním cílem této diplomové práce byla analýza pedagogického přístupu učitelů občanské výchovy na školách základních a učitelů základů společenských věd na gymnáziích. Původní predikce, která následným zjišťováním potvrdila je, že výuka těchto dvou společenskovědních předmětů klade na pedagogy zvláštní nároky, které jsou velmi úzce spjaty s jejich profesními, ale i osobnostními vlastnostmi. Přístup k výuce pedagogů byl mapován pomocí rozhovorů se samotnými učiteli a také prostřednictvím pozorování výuky předmětů občanská výchova a základy společenských věd. Potvrdily se předem stanovené teze že,

¹⁶⁰ Učitel využíval jako pomůcku pro studenty maturitních ročníků učebnici: Společenské vědy pro střední školy 4.díl od nakladatelství Didaktis ČR.

- skutečnost, jak bude žák na základní škole ve výuce hodin občanská výchova aktivní, závisí především na učiteli a jeho přístupu k výuce. Pokud volí interaktivní metody a různé organizační formy vyučování, pak je aktivita žáků větší. Aktivita u gymnaziálních studentů je závislá na inklinaci studentů k humanitním či exaktním vědám, anebo na studenty působí osobnost pedagoga a jeho přístup k výuce.
- většina pedagogů nevidí mezi osobnostními a profesními vlastnostmi učitelů jiných aprobací rozdíl, avšak ti, co o své profesi a aprobaci hlouběji přemýšlí, ho vnímají. Vidí profesní i specifické osobnostní vlastnosti, které je odlišují od učitelů jiných oborů.

A teze:

- Předmět výchova k občanství je vnímána žáky na základní škole spíše jako předmět oddechový, méně náročný. Jeho atraktivita je závislá na zvolené formě výuky a na podání tématu učitelem, kdežto studenti gymnázií jsou motivováni možností studování těchto věd na vysokých školách, proto je pro ně předmět atraktivnější než pro žáky základních škol.

Předmět občanská výchova na základní škole by měl být pro žáky zajímavý především díky prolínání se do jejich reálného života – na tom se shodli všichni učitelé. Z jejich vlastního přístupu vyplývá zájem o předmět, nicméně se v rozhovorech mnohokrát objevilo, že vztah žáků k předmětu formuje učitel a jeho způsob učení. To že by však žáci pokládali občanskou výchovu za méně důležitou, než jsou základy společenských věd, se v rozhovorech nepotvrdilo.

- Učitel na základní škole nemá dostatek prostoru na to, aby přemýšlel nad rámcem RVP o praktickém přínosu předmětu občanská výchova pro život žáka. Pedagogové na gymnáziích jsou natolik vytíženi aplikací teorie obsahu toho předmětu, že se neposouvají většinou s prací se studenty do hodnotové oblasti a také do oblasti praktických dovedností a schopností.

Nejvýznamnějším přínosem, který byl učiteli často jmenován, byla orientace ve společnosti, ale i v sobě samém, budování morálních hodnot, názorů nebo zájem o veřejné dění. Avšak ani jeden z pedagogů nenastínil, zdali má být přínosné pouze osvojení znalostí, které vyvrcholí výše uvedenými výstupy, nebo zda se má jednat o dovednosti, které dokážou s těmito osvojenými poznatky pracovat dále. Tudíž se tato teze nepotvrdila, ani nevyvrátila.

Dalším cílem praktické části bylo mapování aktivizující metod používaných ve výuce

občanské výchovy a základů společenských věd. Vyzporovány byly metody jako je - diskuze, řešení problémových otázek a různé skupinové práce.

Na základě výsledků rozhovorů byl sestaven dotazník¹⁶¹ pro studenty, aby si sami učitelé mohli ověřit, zda původně ověřované teze vnímají stejně i žáci a studenti na základních školách nebo gymnáziích. Vytvořený dotazník může sloužit k evaluaci hodin občanské výchovy nebo základů společenských věd. Je vhodné ho zadat žákům nebo studentům v průběhu školního roku nebo na konci určité časové etapy. Předpokládané výsledky by měly popisovat aktuální situaci a nabídnou návrhy učitelům k případným změnám. Dotazník lze použít opakovaně po určitém časovém období a sledovat jeho progres.

¹⁶¹ Příloha č. 2

Závěr

Závěrem této diplomové práce bude sumarizace a shrnutí nejdůležitějších poznatků, ke kterým jsme dospěli. Učitel občanské výchovy a základů společenských věd se potýká v současné škole a společnosti s mnohými specifickými situacemi, jež jsou podmíněny učitelskou profesí. Jedním z cílů této práce byl komplexní pohled na učitele občanské výchovy a základů společenských věd a toho bylo docíleno.

V úvodní kapitole se zabýváme stručným přehledem vývoje vzdělávání v českých zemích. Od průkopnických reforem Marie Terezie až po současnost. Historické události, které proběhly ve školství, měly obrovský vliv na podobu dnešního systému vzdělávání, ale i na učitele a jejich žáky. První zmínku o předmětu výchova k občanství nalezneme v Říšském školním zákoně a také v jeho novele, kde se uvádí, že se začíná vyučovat předmět, který *zvláště hledíc k vlasti a ústavě vlasti*. Významným dokumentem pro historii vzniku výchovy k občanství je Malý školský zákon, ve kterém poprvé v historii našeho školství byla zavedena občanská nauka a výchova do škol obecných a občanských. Dne 1. září 1923 se předmět začal i na příslušných školách vyučovat. Za protektorátu Čechy a Morava byla výchova k občanství však zcela vypuštěna a začalo se jí vyučovat opět až za vlády Komunistické strany v Československu, kdy se stala jednou z důležitých součástí komunistické výchovy. Změna nastala až po roce 1989, kdy došlo k demokratizaci všech oblastí občanského života, tudíž i předmětu výchova k občanství.

Ve druhé kapitole jsme se seznámili se stručnou charakteristikou učitelské profese, z hlediska role, prestiže, motivace, ale i feminizace. Profese učitele je často spojována s označením jako poslání. Toto označení si učitelství vysloužilo díky jeho charakteristickým rysům. Podle výzkumů, které jsou uvedeny v této kapitole diplomové práce je učitelská profese považována za pátou nejprestižnější. Informace, které hovoří o opaku, jsou pravděpodobně výsledkem dohadů a predikcí, které však se neopírají o žádná relevantní fakta. Posledním bodem, který uzavírá druhou kapitolu, je tzv. profesní standard učitele, který byl navržen jako prostředek pro dosahování, udržování a zvyšování kvality práce pedagoga a dopadá i na rozsah působení učitele v současné škole.

Třetí kapitola byla věnována charakteru společenskovědních předmětů, osobnosti učitele občanské výchovy a základů společenských věd, kde byly nastíněny nároky a požadavky, které by měl učitel OV a ZSV splňovat. Vědomosti učitele občanské výchovy se musejí rozšířit do oblastí encyklopedických vědomostí, ale nemohou však jít do velké hloubky. Svou odbornost musí učitel kompenzovat tak, že se zaměří podrobněji na jednu z disciplín, které jsou v občanské výchově zastoupeny. V té jedné oblasti se pak učitel

občanské výchovy stane odborníkem, který je srovnatelný s učiteli jiných odborných předmětů. Velké požadavky jsou kladeny na učitele společenských věd i po stránce morální a lidské. Jeho lidské kvality posuzuje společnost daleko přísněji, protože je vychovatelem těchto kvalit, měl by je tudíž stoprocentně plnit. Učitel občanské výchovy a základů společenských věd si musí zanechat nestranný přístup ve sporných tématech jako je politika, náboženství apod., ale nepadnout do pozice člověka, který nemá názor. Třetí kapitola se zabývá také charakteristikou a obsahem společenskovedních předmětů, jejich provázaností s průřezovými tématy a mezipředmětovými vztahy. Pozornost zde byla také věnována samotnému pojetí výuky společenskovedních předmětů a její aktivizaci. Současný systém vzdělávání, který se opírá o rámcové vzdělávací programy, kvituje spíše vyučování, které je postavené více na otevřeném dialogu, vlastní angažovanosti žáka, možnosti diskuze a jeho tvořivosti a zvědavosti.

Čtvrtá kapitola se zabývá výzkumy, které jsou spojeny se společenskovedními předměty. Jedná se o stručný výčet výzkumů, které do značné míry ovlivnily pohled na učitele občanské výchovy a základů společenských věd. Jeden z posledních se uskutečnil v letech 2009 – 2010 na katedře společenských věd Univerzity Palackého v Olomouci, který byl veden pod názvem *Konstrukce profesní identity učitele výchovy k občanství* pod správou hlavního řešitele doc. Mgr. Antonína Staňka, Ph.D.

Hlavním cílem této diplomové práce byla analýza pedagogického přístupu učitelů občanské výchovy na školách základních a učitelů základů společenských věd na gymnáziích. Výuka těchto dvou společenskovedních předmětů klade na pedagogy zvláštní nároky, které jsou velmi úzce spjaty s jejich profesními ale i osobnostními vlastnostmi. Přístup k výuce pedagogů, byl mapován pomocí rozhovorů se samotnými učiteli a také prostřednictvím pozorování výuky předmětů občanská výchova a základy společenských věd. Pátá kapitola je zaměřena na ověřování předem vytyčených tezí, kdy dvě byly potvrzeny:

- Skutečnost, jak bude žák na základní škole ve výuce hodin občanská výchova aktivní, závisí především na učiteli a jeho přístupu k výuce. Pokud volí interaktivní metody a různé organizační formy vyučování, pak je aktivita žáků větší. Aktivita u gymnazijních studentů je závislá na inklinaci studentů k humanitním či exaktním vědám, anebo na studenty působí osobnost pedagoga a jeho přístup k výuce..
- Většina pedagogů nevidí mezi osobnostními a profesními vlastnostmi učitelů jiných aprobací rozdíl, avšak ti, co o své profesi a aprobaci hlouběji přemýšlí, ho vnímají. Vidí profesní i specifické osobnostní vlastnosti, které je odlišují od učitelů jiných oborů.

Jedna teze byla vyvrácena:

- Předmět výchova k občanství je vnímána žáky na základní škole spíše jako předmět oddechový, méně náročný. Jeho atraktivita je závislá na zvolené formě výuky a na podání tématu učitelem, kdežto studenti gymnázií jsou motivováni možností studování těchto věd na vysokých školách, proto je pro ně předmět atraktivnější než pro žáky základních škol.

A u jedné nebylo možné z odpovědí pedagogů stanovit výsledek:

- Učitel na základní škole nemá dostatek prostoru na to, aby přemýšlel nad rámcem RVP o praktickém přínosu předmětu občanská výchova pro život žáka. Pedagogové na gymnáziích jsou natolik vytíženi aplikací teorie obsahu toho předmětu, že se neposouvají většinou s prací se studenty do hodnotové oblasti a také do oblasti praktických dovedností a schopností.

Dalším cílem bylo zmapování aktivizující metod používaných ve výuce, zejména se jednalo o diskuzi, řešení problémových otázek a různé skupinové práce.

Na základě výsledků rozhovorů byl sestaven dotazník, který může sloužit učitelům k evaluaci jejich hodin občanské výchovy nebo základů společenských věd.

Společenskovědní předměty mají obrovský význam pro reálný život každého studenta. Občanská výchova a základy společenských věd jsou předměty, jejichž podstata a důležitost patří ve vzdělávací soustavě k těm nenahraditelným.

Seznam zkratek

OV – občanská výchova

ZSV – základy společenských věd

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP G - Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

atd. – a tak dále

apod. – a podobně

např. – například

pozn. - poznámka

Seznam použitých zdrojů

Literatura

BOKES, František. *Dějiny českého a slovenského učitelstva: teze. Díl 1-2, 1848-1945*. Praha: Ministerstvo školství ČSR, 1970, 203 s.

ČADSKÁ. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2001, 100 s. ISBN 8071847976.

FOJTÍK, Pavel: *Stoletá historie nymburského gymnázia s přihlédnutím k širším souvislostem českého středního školství (1903-2003)*, Gymnázium Nymburk, 2003.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, 174 s. ISBN 978-80-262-0042-0.

Charta učitelů. Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO), Dokumenty, Pedagogické centrum Praha, 1995.

CHLUP, Otokar (ed.), Jan UHER (ed.) a Josef KUBÁLEK (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Novina, tiskařské a vydavatelské podniky, 1940, 528 s.

JANDOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada, 2012, 258 s. ISBN 978-80-247-3679-2.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007, 131 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1541-4.

MORKES, František. *Devětkrát o českém školství: (přehledný průvodce)*. V Praze: Pedagogické muzeum J.A. Komenského v Praze, 2004, 50 s. ISBN 80-901461-6-3.

KRYKORKOVÁ, Hana a Růžena VÁŇOVÁ. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010, 315 s. ISBN 978-80-7308-301-4.

NĚMEČEK, Jan (ed.). *Školní deníky Jakuba Jana Ryby*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1957, 288 s.

PIŤHA, Petr. *Učitelé, společnost a výchova: (práce z devadesátých let)*. V Praze: Nakladatelství Karolinum, Univerzita Karlova, 1999, 217 s. ISBN 8071849553.

PIŤHA, Petr. *Úvod do výchovy k občanství: knížka pro učitele a veřejnost*. Praha: Orbis, 1992, 212 s. ISBN 8071849553

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*, Praha: Portál, 2013, ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

Skalková, J: *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 80-247-1821-9

SMETÁČKOVÁ, Irena a Klára VLKOVÁ. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2006, 191 s. ISBN 8090333125.

STANĚK, Antonín. *Kvalitativní výzkum profesní identity učitele výchovy k občanství: [výzkumná zpráva z kvalitativního výzkumu konstrukce profesní identity učitele výchovy k občanství prostřednictvím případové studie]*. Praha: Epoque, c2010, 124 s. Erudica. ISBN 978-80-7425-086-6.

STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007, 166 s. ISBN 8071822248

STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole: profesní identita učitele výchovy k občanství*. Praha: Epoque, 2009, 131 s. Erudica. ISBN 978-80-7425-082-8.

SVĚTLÍK, Jaroslav. *Marketing školy*. Zlín: Ekka, 1996, 382 s. ISBN 80-90220-08-8

ŠTECH Stanislav: Dilemata a ambivalence učitelského povolání. In: HAVLIK, Radomír a kolektiv, *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*, Praha, 1998

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, 402 s. Pedagogika. ISBN 9788024717340.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007, 76 s. ISBN 9788072903252.

VESELÁ, Zdenka. *Vývoj českého školství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 153 s.

WALTEROVÁ, Eliška, Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém, Praha, 2001.

Internetové zdroje

HORSKÁ, Viola. Ke koncepci vzdělávacího obsahu Výchovy k občanství. Metodický portál - inspirace a zkušenosti učitelů [online]. [cit. 2017-06-09]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/285/ke-koncepci-vzdelavaciho-obsahu-vychovyk-obcanstvi.html/>

HŘEBCOVÁ, Helena. [online]. [cit. 2017-05-25]. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2003/mimo/clanek34.htm>

JIŘIČKA, Jan. Občanské výchovy je málo, stěžují si učitelé. Chtějí ji pozvednout. *IDNES.cz* [online]. [cit. 2017-06-11]. Dostupné z: http://zpravy.idnes.cz/vznik-asociace-ucitelu-obcanky-dmz-/domaci.aspx?c=A140617_111950_domaci_jj

KARIÉRNÍ ŘÁD - PROFESNÍ ROZVOJ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ. : *MŠMT* [online]. [cit. 2017-06-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

KLEŇHOVÁ, Michaela. Oproti zahraničí u nás učí méně mužů. *Statistika a my* [online]. [cit. 2017-05-17]. Dostupné z: <http://www.statistikaamy.cz/2016/03/oproti-zahranici-u-nas-uci-mene-muzu/>

KŘEMÉNKOVÁ, Lucie a Jan Sebastian NOVOTNÝ. [online]. In: . [cit. 2017-06-07]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/215826371_Profil_motivacni_struktury_ucitele

KURELOVÁ, Milena. *Problematika přípravy standardu učitelské kvalifikace* [online]. , 23 [cit. 2017-06-06]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/capv11/3sekce/3_capv_kurelova.pdf

NORA: *Genderové informační centrum* [online]. [cit. 2017-05-17]. Dostupné z: <http://www.gendernora.cz/aktualita/110-seminar-genderove-stereotypy>

MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. *Metodický portál - inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. [cit. 2017-06-11]. Dostupné z:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html>

MAŇÁK, Josef. Zamyšlení nad návrhem Profesního standardu kvality učitele. *Učitelské listy* [online]. [cit. 2017-06-07]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2010/03/josef-manak-zamysleni-nad-navrhem.html>

MOKRES, František. Učitelské platy, evergreen několika století. *Učitelské noviny* [online]. 2005(22) [cit. 2017-05-29]. Dostupné z:

<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2743&PHPSESSID=>

Motivace pedagogů – znají ředitelé škol své podřízené? *Týdeník školství* [online]. [cit. 2017-05-16]. Dostupné z: <http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2012/39/karierni-rad-by-mel-zvysit-prestiz-ucitelskeho-povolani-a-ocenit-dobre-ucitele/>

MŠMT ČR. *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce* [online]. In: . [cit. 2017-06-19]. Dostupné z:

[file:///C:/Users/veronika/Downloads/ZZ_ucitele_final%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/veronika/Downloads/ZZ_ucitele_final%20(3).pdf)

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. In: . [cit. 2017-06-09]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia RVP G* [online]. In: . [cit. 2017-06-10]. Dostupné z: file:///C:/Users/veronika/Downloads/RVP_gymnazia.pdf

Perzekuce pedagogů v době komunismu. *Katolický týdeník* [online]. 2007(20) [cit. 2017-05-30]. Dostupné z: <http://www.katyd.cz/clanky/perzekuce-pedagogu-v-dobe-komunismu.html>

VLÁDA SCHVÁLILA KARIÉRNÍ ŘÁD PRO UČITELE. In: *MŠMT* [online]. [cit. 2017-06-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-pripravilo-karierni-rad-pro-ucitele>

ZELENÝ, Luboš. *Učitel před osmdesáti roky* [online]. 2008(20) [cit. 2017-05-29]. Dostupné z: <http://ucitelskenoviny.cz/index.php?archiv&clanek=2447>

Přílohy

Příloha č. 1: Historická ročenka školství pro základní školy (příp. školy) v letech 1953 – 1989

Školní rok	Počet škol	Počet tříd	Počet žáků	Počet učitelů			Průměrný počet žáků na učitele*	Průměrný počet žáků ve třídě*
				Celkem	Ženy	Ženy (v %)*		
1953/54	8100	38303	1,240,325	44100	24396	55	28,13	32,38
1954/55	8245	39595	1,253,528	45839	25557	56	27,35	31,66
1955/56	8304	40427	1,286,431	46953	26813	57	27,40	31,82
1956/57	8349	41903	1,295,276	49234	28713	58	26,31	30,91
1957/58	8380	42790	1,318,855	51452	30634	60	25,63	30,82
1958/59	8413	43833	1,331,070	51891	31413	61	25,65	30,37
1959/60	8431	46221	1,389,497	55227	35454	64	25,16	30,06
1960/61	8418	48171	1,441,340	59288	39366	66	24,31	29,92
1961/62	8270	79628	1,504,456	61886	41834	68	24,31	18,89
1962/63	7992	48963	1,481,114	60443	41301	68	24,50	30,25
1963/64	7771	48869	1,456,211	59816	41253	69	24,34	29,80
1964/65	7637	49005	1,430,345	60763	42688	70	23,54	29,19
1965/66	7411	49024	1,405,515	61842	43955	71	22,73	28,67
1966/67	7248	48965	1,354,237	62780	44954	72	21,57	27,66
1967/68	7124	48307	1,306,674	61944	44896	72	21,09	27,05
1968/69	7099	48376	1,261,229	62575	45401	73	20,16	26,07
1969/70	7058	48353	1,223,722	62572	45759	73	19,56	25,31
1970/71	6994	47615	1,207,700	61565	45374	74	19,62	25,36
1971/72	6931	47365	1,194,628	61092	45569	75	19,55	25,22
1972/73	6814	47040	1,181,289	60620	45529	75	19,49	25,11
1973/74	6611	46448	1,173,207	60339	45819	76	19,44	25,26
1974/75	6292	45575	1,177,640	59572	45370	76	19,77	25,84
1975/76	5908	45108	1,185,182	59261	45960	78	20,00	26,27
1976/77	5386	44488	1,194,999	51829	45409	88	23,06	26,86
1977/78	4972	44472	1,205,326	57940	45366	78	20,80	27,10
1978/79	4650	44464	1,207,258	57790	45719	79	20,89	27,15
1979/80	4395	43932	1,209,248	56690	45198	80	21,33	27,53
1980/81	4247	44172	1,234,516	57044	45810	80	21,64	27,95
1981/82	4171	44312	1,256,905	57058	46234	81	22,03	28,36
1982/83	4101	44532	1,278,453	57276	46832	82	22,32	28,71
1983/84	4059	45309	1,304,879	58647	48346	82	22,25	28,80
1984/85	4043	46153	1,332,493	60173	49920	83	22,14	28,87
1985/86	4003	46980	1,353,134	61681	51340	83	21,94	28,80
1986/87	3967	47218	1,356,494	62299	51919	83	21,77	28,73
1987/88	3943	46754	1,328,637	62238	51989	84	21,35	28,42
1988/89	3921	46115	1,283,640	62007	51779	84	20,70	27,84
1989/90	3904	45981	1,235,714	61791	51599	84	20,00	26,87

Zdroj: Historická ročenka školství, ÚIV, 1998

Příloha č. 2: Dotazník pro evaluaci učitele občanské výchovy a základů společenských věd

DOTAZNÍK PRO EVALUACI UČITELE OBČANSKÉ VÝCHOVY A ZÁKLADŮ SPOLEČENSKÝCH VĚD

Jsem:

Muž

Žena

Jsem žákem/studentem:

Základní školy

Gymnázia/střední školy

Označte vhodnou odpověď a zdůvodněte:

Předmět Občanská výchova/Základy společenských věd je pro mě ve škole předmětem méně náročným:

Ano

Spíše ano

Spíše ne

Ne

Proč?

Předmět Občanská výchova/Základy společenských věd je pro mě přínosem pro praktický život?

Ano

Spíše ano

Spíše ne

Ne

Jakým?

Křížkem označte vždy jen jednu odpověď:

Předmět Občanská výchova/Základy společenských věd mě baví, protože se zajímám o oblast humanitních či exaktních věd:

Ano

Spíše ano

Spíše ne

Ne

Předmět Občanská výchova/Základy společenských věd mě baví kvůli učiteli, jeho osobnosti a to, jak hodinu vede:

Ano

Spíše ano

Spíše ne

Ne

Hodiny Občanské výchovy/Základů společenských věd mi přinesly nové poznatky a znalosti

Ano

Spíše ano

Spíše ne

Ne

Hodiny Občanské výchovy/Základů společenských věd mi přinesly schopnost uvědomit si sám sebe

Ano

Spíše ano

Spíše ne

Ne

Hodiny Občanské výchovy/Základů společenských věd mi pomohly zformovat moje morální hodnoty a postoje:

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

Díky hodinám Občanské výchovy/základů společenských věd jsem poznal a uvědomuji si sám sebe:

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

V hodinách Občanské výchovy/Základů společenských věd mám dostatečný prostor vyjádřit svůj vlastní názor:

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

V hodinách Občanské výchova/Základů společenských věd mám dostatečný prostor na své dotazy:

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

Chci navázat na poznatky získané v hodinách Občanské výchova/Základů společenských věd ve svém dalším vzdělávání (výběr střední školy, vysoké školy):

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

Učitel/ka Občanské výchovy/Základů společenských věd často navazuje nebo se dozvídáme nové poznatky z oblasti i jiných vyučovacích předmětů (český jazyk, dějepis, zeměpis atd.):

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

Učitel/ka Občanské výchovy/Základů společenských věd umí přesvědčit o tom, že je látka, kterou vyučuje důležitá:

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

Učitel/ka Občanské výchovy/Základů společenských věd je hlavním aktérem diskuze:

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

Učitel/ka Občanské výchovy/Základů společenských věd vyvolává diskuze žáků/studentů a řídí ji tak, že se něco nového dozví:

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

Učitel/ka Občanské výchovy/Základů společenských věd se dovede flexibilně přizpůsobit žákům a situaci, která vznikne:

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

Učitel/ka Občanské výchovy/Základů společenských věd si často povídá s žáky/studenty i o tématech, která se netýkají jen probírané látky:

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

Učitel/ka Občanské výchovy/Základů společenských věd inovuje výuku, vymýšlí pro žáky/studenty stále nové úkoly a aktivity:

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

Učitel/ka Občanské výchovy/Základů společenských věd dokáže navodit skutečně pracovní prostředí:

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

Učitel/ka Občanské výchovy/Základů společenských věd podporuje vlastní názory žáků/studentů:

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

Učitel/ka Občanské výchovy/Základů společenských věd rozumí svému předmětu, zajímá se o něj a přináší do hodin aktuality:

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

Učitel/ka Občanské výchovy/Základů společenských věd projevuje o žáky/studenty opravdový zájem:

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

Učitel/ka Občanské výchovy/Základů společenských věd dovede látku vysvětlit několika způsoby, aby tomu všichni rozuměli:

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

Učitel/ka Občanské výchovy/Základů společenských věd stanovuje pravidla, které sám dodržuje.

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

Učitel/ka Občanské výchovy/Základů společenských věd je mi vzorem:

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

Učitel/ka Občanské výchovy/Základů společenských věd je otevřený:

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

Učitel/ka Občanské výchovy/Základů společenských věd je vnímavý a empatický:

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

Učitel/ka Občanské výchovy/Základů společenských věd akceptuje názory žáků/studentů:

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

Učitel/ka Občanské výchovy/Základů společenských věd je schopen demokratického rozhovoru s žáky/studenty:

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Veronika Pešková
Katedra nebo ústav:	Katedra společenských věd
Vedoucí práce:	Mgr. Gabriela Cingelová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Role učitele společenských věd v současné společnosti
Název v angličtině:	Social science teacher's status in the contemporary society
Anotace práce:	Tato diplomová práce se zabývá rolí učitele společenských věd v současné společnosti. Práce je rozdělena do 5 kapitol. V teoretické části je pozornost věnována historickému vývoji vzdělávání u nás, charakteristice učitele, charakteristice předmětů Občanská výchova a Základy společenských věd a osobnosti učitele společenskovědních předmětů a dosavadním výzkumům se společenskovědním zaměřením. Praktická část je zaměřena na předem stanovené teze, které jsou pomocí rozhovorů s pedagogy a pozorování hodin OV a ZSV, potvrzeny nebo vyvráceny. Výsledkem práce je dotazník, který bude sloužit učitelům OV a ZSV k evaluaci jejich hodin.
Klíčová slova:	Společenské vědy, učitel, žák, občanská výchova, základy společenských věd, aktivizační metody, osobnost, profese, prestiž.
Anotace v angličtině:	This master thesis deals with the topic of social sciences teacher's status in the contemporary society. The thesis is divided into theoretical and practical part. The theoretical part focuses on the historical development of the education in the Czech Republic, the characteristic of the teacher, the characteristic of social studies and recent social studies researches. The hypotheses are defined in the practical part. They are confirmed or disproved according to interviews with teachers and observations of social studies lessons. The outcome of this thesis is a survey that will help the social studies teachers to evaluate their lessons.
Klíčová slova v angličtině:	Social studies, teacher, student, civics, activating methods,

	personality, profession, prestige
Přílohy vázané v práci:	2
Rozsah práce:	72
Jazyk práce:	Český jazyk