

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra anglistiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Stávání se učitelem

—

z perspektivy ženy

(Becoming a teacher – a female perspective)

Autor: Jan Wdowczyn, 6. ročník NŠ/AJ

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Dvořáková

České Budějovice 2011

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Stávání se učitelem – z perspektivy ženy“ vypracoval samostatně s použitím pramenů uvedených v seznamu literatury.

V Českých Budějovicích dne 27.4. 2011

.....

Poděkování:

Děkuji Mgr. Kateřině Dvořákové za odborné vedení diplomové práce, podnětné připomínky, cenné rady a všem dotazovaným respondentkám za čas, který mi věnovaly.

Anotace:

Cílem této diplomové práce je prozkoumat a popsat aspekty související s procesem stávání se učitelem. Práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a výzkumné. V teoretické části čerpá z odborné literatury zabývající se učitelskou tematikou a pojednává o historii učitelské profese, učitelské přípravě, standardu kvality učitelské profese, osobnosti učitele, jeho kompetencích a typologii. Rozebírá také společenskou prestiž a příčiny feminizace učitelské profese. Ve výzkumné části zkoumá pomocí kvalitativní studie aspekty související s procesem stávání se učitelem tak, jak je vidí ženy – učitelky. Výzkum je založen na hloubkových rozhovorech s učitelkami prvního a druhého stupně základní školy v různých fázích praxe. Na základě obou částí práce sumarizuje a zobecňuje hlavní aspekty ovlivňující proces stávání se učitelem. Práce je završena vlastní úvahou na téma „dobrý učitel“.

Abstract:

The aim of this thesis is to analyse and describe aspects related to the process of becoming a teacher. The thesis is divided into two parts – theoretical and research. In the theoretical part the thesis derives information from specialized publications dealing with teaching topics and discusses the history of teaching profession, teacher's personality, competences and typology. It also analyses the prestige and the causes of feminization of the teaching profession. In the research part using a qualitative study it investigates aspects related to the process of becoming a teacher from the female perspective. The research is based on in-depth interviews with female primary school teachers in different periods of their teaching practise. Dealing with both parts the thesis summarises and generalizes the main aspects affecting the process of becoming a teacher. The thesis is completed with my short essay on a theme “good teacher”.

OBSAH

- 1 Úvod

- 2 Učitel a jeho profese
 - 2.1 Vymezení učitelství profese
 - 2.2 Pohled do historie učitelství profese
 - 2.3 Současné školství

- 3 Proměny v pojetí učitelství profese
 - 3.1 Učitelství příprava
 - 3.2 Reflexe praxe a sebereflexe v přípravě učitelů
 - 3.3 Celoživotní vzdělávání
 - 3.4 Standard kvality profese učitele

- 4 Osobnost učitele
 - 4.1 Motivace k učitelství povolání
 - 4.2 Schopnosti a dovednosti
 - 4.3 Temperament
 - 4.4 Charakterové vlastnosti
 - 4.5 Autorita učitele
 - 4.6 Typologie

- 5 Učitelé jako sociální skupina
 - 5.1 Společenské postavení učitele
 - 5.2 Ekonomické postavení učitele
 - 5.3 Feminizace učitelství povolání

- 6 Popis výzkumného šetření
 - 6.1 Cíle a metody výzkumu
 - 6.2 Charakteristika respondentek

- 7 Výsledky výzkumu a jejich analýza
 - 7.1 Začátky učitelské profese
 - 7.1.1 Motivace k výběru učitelského povolání
 - 7.1.2 Učitelská příprava
 - 7.1.3 Nástup do učitelské profese

 - 7.2 Klady a zápory učitelské profese
 - 7.2.1 Co učitelkám vyhovuje na jejich povolání?
 - 7.2.2 Co učitelkám vadí na jejich povolání?

 - 7.3 Názory na učitelskou profesi
 - 7.3.1 Představa o dobrém učiteli
 - 7.3.2 Psychické a fyzické nároky učitelské profese
 - 7.3.3 Názory na české školství

- 8 Závěr
- 9 Úvaha na téma „dobrý učitel“
- 10 Summary
- 11 Seznam použité literatury
- 12 Seznam příloh

1 ÚVOD

Učitel hraje významnou roli v životě každého člověka. Svými názory, postoji, chováním, vyjadřováním zásadně ovlivňuje a dotváří osobnosti mladých vyvíjejících se jedinců. Obzvláště v dnešní době, kdy dítě často tráví ve škole a školní družině více času než se svými rodiči. Potencionální učitel by tedy měl zvážit, zda je ochoten přijmout veškeré požadavky učitelské práce a zodpovědně ji vykonávat, protože následky nejrůznějších pochybení mohou být mnohem závažnější, než v případě mnoha jiných zaměstnání. „Stávání se učitelem“ je proces, kterým momentálně sám procházím. Sám si ověřuji, zda jsem ten pravý, kdo by měl mít možnost vzdělávat a vychovávat další generace, jestli je to práce, která mi přináší potěšení a zda ji za to odvádím, jak nejlépe umím. Těmito otázkami se zabývá většina studentů pedagogických škol i začínajících učitelů. Náplň učitelské práce je velmi specifická a je těžké předjímat, jak člověk dokáže vyhovět jejím požadavkům. Často bývá realita velmi odlišná od představ jednotlivých uchazečů o učitelské povolání. Proto mě zaujalo toto téma a zvolil jsem si ho pro svou diplomovou práci. Jejím vypracováním bych chtěl podkrýt některé světlé a stinné stránky učitelské profese a jiné aspekty související s procesem stávání se učitelem. Potvrdit, či vyvrátit mnohé nedoložené informace kolující o učitelské profesi a poukázat tak na to, co učitelská profese a zejména stávání se jejím vykonavatelem doopravdy obnáší. Výsledkem by měla být práce, která čtenáři, ale hlavně čtenářce zajímající se o povolání učitelky popíše faktory a okolnosti související s touto profesí a s cestou k jejímu vykonávání.

Práce je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část. Teoretická část čerpá zejména z odborné literatury zabývající se učitelskou tematikou a porovnává myšlenky odborníků pohybujících se v pedagogické sféře. Zabývá se zejména učitelskou přípravou, kompetencemi, typologií, ale nahlíží i do historie učitelské profese a nastiňuje současné trendy v českém školství. Má za úkol vytvořit teoretický základ pro část výzkumnou. Ta je založena na kvalitativní studii získávající materiál z hloubkových rozhovorů s učitelkami a má za cíl prozkoumat a popsat aspekty související s procesem stávání se učitelem, tak jak je vnímají ženy – učitelky. Její výzkumné otázky se týkají profesních začátků učitelek, kladů a záporů učitelské profese, názorů na české školství, představ o dobrém učiteli aj. V závěru práce pak hodnotím výsledky výzkumu, srovnávám je s informacemi teoretické části a na základě

obou částí vyvozují závěry a popisují aspekty které nejvíce ovlivňují proces stávání se učitelkou. Práce je uzavřena vlastní úvahou na téma „dobrý učitel“.

2 UČITEL A JEHO PROFESE

2.1 Vymezení učitelé profese

Definovat profesi učitele je úkolem nesmírně obtížným. Ze slova „učitel“ se stal všeobecně známý pojem užívaný dnes a denně a každý si víceméně dokáže představit, co práce učitele zahrnuje. Zřejmě proto ani nevznikla zásadnější potřeba tento pojem vymežit, zpřesnit. Přesto se o to někteří autoři pokusili.

Podle Grecmanové (1999) je učitelem člověk, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé a je rozhodující složkou ve výchovném procesu – jeho iniciátorem. Má za úkol pečovat o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného.

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2001) je učitel definován jako jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.

Zřejmě nejuznávanějším vymezením je definice mezinárodního týmu expertů OECD, která tvrdí, že učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou započítáváni mezi učitele. (Education at a Glance: OECD Indicators in Průcha 2002)

Přestože každý intuitivně ví, co je náplní a smyslem učitelství, je podle Koti (in Vališová, Kasíková a kol. 2007) téměř nemožné odpovědět na otázku, co je jeho podstatou. Toto vymezení je o to těžší, že se v průběhu let proměňují obsahy i metody výuky učebních předmětů. V různých zemích existují různé způsoby osvojování si učiva, stejně jako na různých školách a univerzitách. Zásadní odlišnosti závisí i na tom, co učitel učí. Je velký rozdíl, zda učitel učí čtení a psaní, nebo učí dospělé práci s počítači či základy účetnictví, zda učí dějepis, rýsování nebo tělocvik. Je velmi obtížné nalézt něco obecného, co by vyjadřovalo nejen základy, ale i podstatu učitelství. Být učitelem ale každopádně znamená přijmout požadavek celoživotního vzdělávání, ovládnutí mnoha dovedností, které se v průběhu let mění. Požadavky kladené na učitele se pak mění v závislosti na proměně života společnosti, zejména dětí a mládeže.

Zajímavé poznatky o učitelské profesi předkládá Piťha (in Pešková, Lipertová 1996). Poukazuje na to, že učitelství je povoláním, spíše než zaměstnáním, protože u povolání lze hovořit o profesionální osobnosti, zatímco u zaměstnání to nelze. Běžně se říká, lékařská, vědecká, umělecká osobnost, těžko však můžeme použít termín administrativní, pokladní, poštovní osobnost. Ze slova „povolání“ už samo vyplývá, že jde o „povolání k něčemu“, a je tedy svázáno s nějakým posláním. Učitelství je stav a učitel ho nemůže nikdy odložit. Je jím vždy a za všech okolností. Pro pochopení rozdílu mezi povoláním a zaměstnáním srovnává Piťha následující dva výroky:

Josef sice byl učitelem, ale učitel to nikdy nebyl.

a

Jana sice nikdy neučila, ale byla to velká učitelka.

Proto je potřeba v rámci učitelské přípravy na fakultě zvážit, jak pečovat o ty, kdo učitelské „povolání“ mají, a co dělat s těmi, kdo ho nemají. Podle Piťhy je to důležité zejména proto, aby se školy neplnily školskými „zaměstnanci“, ale skutečnými učiteli, a v neposlední řadě proto, aby se zamezilo asociálnímu chování těch, kdo přicházejí studovat učitelství s pevným rozhodnutím, že nikdy učit nebudou. O neobyčejnosti učitelské profese a nutnosti zdravé zodpovědnosti při jejím výběru i následném vykonávání vypovídá také Kořův (in Vališová, Kasíková a kol. 2007:16) citát:

„Být učitelem – stát se nositelem výchovných idejí a ideálu vzdělanosti – znamená být v první řadě osobností. A tomu se v pravém slova smyslu nelze vyučit ani naučit. Věrohodným učitelem se může stát pouze ten, kdo vychovává sám sebe, kdo na sobě zakouší a je schopen prožívat veškerou problematičnost lidské existence, kdo dokáže studovat sám sebe a klade si otázky, zda je schopen vykonat to, co požaduje od jiných.“

2.2 Pohled do historie učitelské profese

Stejně jako ostatní profese i učitelství procházelo a nadále prochází dlouhým a složitým vývojem. Při studiu dějin vidíme, jak se postupně mění kvalita výchovy a vzdělávání. Mění se tak i nároky kladené na učitele, kritéria (dnes často nazývaná kompetence), která by měl splňovat, výsledky, kterých by ve výchovně-vzdělávacím procesu měl dosáhnout, rozvíjí se celkové pojetí a přístupy v učitelství. I současná doba stále hledá, experimentuje, nachází nové a opouští zastaralé. Vývojem, ať už v kladném či záporném slova smyslu, prochází i učitelské ohodnocení a prestiž.

Jak tvrdí Průcha (2002), učitelství je jedním z povolání, která jsou spjata s vývojem lidstva od samého jeho začátku, od dob, kdy se vyučování něčeho někomu stalo činností, na kterou se někteří jedinci specializovali. Bylo tomu tak již u řemesel jako je tkalcovství, kovářství nebo léčitelství, jejichž počátky jsou některými odborníky shledávány snad až před 40 000 lety. Vedle učení řemeslům zcela jistě existovaly i různé způsoby předávání poznatků o přírodě, člověku, náboženství, mravních norem či rituálů, které zajišťovali stařešinové, kněží, šamani, náčelníci kmenů – zřejmě první edukátoři v historii lidstva.

Nejstarší formy učitelské profese, takové, jak ji chápeme dnes, jsou však doloženy až z dob starověkého Egypta, Indie, Číny, či Řecka a Říma, kde vznikaly první školy, tedy účelově organizované instituce, které museli zajišťovat specializovaní profesionálové. Jak uvádí Kratochvíl (2001), školy v té době byly soukromé, až později, především v Římě, si stát začal uvědomovat význam vzdělání a začal mnohé školy zestátnit a zakládat nové, již státní školy. To vše vyvrcholilo v Římě v období císařském, kdy stát věnoval školám zvýšenou pozornost, učitelé byli státem vypláceni a nad školami byl ustaven státní dozor. Výsledkem bylo zvýšení společenského postavení učitelů. Neexistovala však žádná specifická příprava na povolání učitele, veškeré učitelovy kvality závisely na jeho vzdělanostní úrovni.

Ani v následujících obdobích po rozpadu antického světa se učitelská profese nezměnila. Základní podmínkou pro vykonávání učitelské práce nadále zůstávalo odborné vzdělání, žádná specifická profesní příprava stále neexistovala. Ve středověku bylo vzdělání v rukou církve, vyučovalo se tedy v katedrálních a klášterních školách prostřednictvím latiny a učitelé se rekrutovali z duchovních. Podle Průchy (2002) přinesly přelom ve vývoji učitelské profese nové evropské univerzity zakládané ve 12. století. Nejenže přispívaly k celkové vzdělanosti, ale také vytvořily nový typ profesionálního edukátora – vysokoškolského učitele. Tehdejší absolventi těchto vysokých škol většinou odcházeli na nižší školy, církevní či vznikající městské, jako učitelé. To tedy můžeme považovat za počátek přípravy na učitelskou profesi, jak ji známe dnes. I přes svou význačnou úlohu v šíření elementární vzdělanosti a zesvětšování tehdejšího zcela konfesijního školství, byli učitelé často velmi nízce ohodnoceni, většinou byli vypláceni pouze v naturáliích a mnozí žili v bídě. Vývoj učitelské profese byl pak od 17. století ovlivňován teoriemi J. A. Komenského, J. H. Pestalozziho, J. J. Rousseaua, L. N. Tolstého a dalších humanistických myslitelů.

Důležitým mezníkem v historii českého učitelství se staly tereziánské a josefínské reformy ve 2. polovině 18. století. Jak uvádí Rýdl (in Kasíková, Vališová a kol. 1994), po uzákonění školní docházky v roce 1774 vznikla na troskách nesystematické organizace farních a městských škol sít' tzv. triviálních škol, které dávaly základy psaní, počtů, čtení a náboženství. Na ně v krajských městech navazovaly školy hlavní, kde se vyučovala němčina, latina a další předměty. Navíc byla v každé zemi zřízena i škola normální, která poskytovala mimo jiné i tzv. preparandy, tedy přípravné kurzy pro učitele. Podle Průchy (2002) se absolventi preparand stávali na školách pomocníky učitele a po alespoň jednoleté praxi mohli složit zkoušku z učitelské způsobilosti a stát se samostatnými učiteli. V historii českého učitelství tedy šlo o první typ systematické počáteční přípravy pro učitelskou profesi. Sociální a ekonomické postavení tehdejších českých učitelů však bylo velmi ubohé. Učitelé často žili v hmotné bídě, přivydělávali si jako písaři, kostelníci. Chybí ale věrohodné údaje o tom, jak tito učitelé vlastně vyučovali. Na základě některých zdrojů však Průcha usuzuje, že teoretická příprava učitelské profese té doby mohla být na velmi vysoké úrovni.

Za dva velmi důležité momenty považuje Rýdl (in Kasíková, Vališová a kol. 1994) rok 1849, kdy byly zřízeny zemské školské úřady dohlížející na zlepšení metodické práce či dodržování výuky v mateřském jazyce, a rok 1869, kdy proběhla tzv. Hasnerova školská reforma. Kromě toho, že byla povinná docházka prodloužena na 8 let, byl také zásadně modernizován obsah výuky, liberalizován pedagogický přístup k žákům a čtyřleté učitelské školy začaly připravovat pedagogicky i psychologicky vzdělané učitele. V 70. letech se pak velmi bohatě rozvíjel spolkový učitelství život, vznikaly nejrůznější časopisy, noviny a konaly se porady či sjezdy. Navíc byly zřizovány i školy a instituce pro různě postiženou mládež (pomocné školy, školy v přírodě, speciální školy, opatrovny a polepšovny), z čehož můžeme usoudit, že vztah k dítěti a jeho potřebám se v té době prohloubil.

Váňová (2010) navíc doplňuje, že se podstatně zkvalitnila úroveň učitelského vzdělání a nejen díky tomu došlo k významnému povznesení učitelství stavu. Nově zavedené učitelství ústavy přesvědčovaly o zájmu státu na náležitě přípravě budoucího učitele, a tím i na náležitém základním vzdělání lidových vrstev. Tím, že se zavedla kategorie dalšího, přestože ne institucionálního, vzdělávání, dal stát najevo jasné stanovisko k celoživotnímu vzdělávání učitele. Celkově se zvýšilo společenské a právní postavení učitele, zákon stanovil učitelům takovou výši platu, aby mzda stačila k obživě učitele a jeho rodiny, aniž by byl nucen přivydělávat si vedlejším zaměstnáním.

Učitelství se tak stalo samostatnou profesí, respektive povoláním, které je samostatným zdrojem obživy.

Váňová (in Vališová, Kasíková a kol. 2007) však dodává, že přestože se ve srovnání s předchozím obdobím dostávalo učitelé podstatně vyššího vzdělání, základní pojetí učitelského povolání, stejně jako pojetí lidových škol, se zásadněji nezměnilo – mělo dá se říci řemeslný charakter, tedy podobu praktických návodů jak učit. Školská legislativa byla stále daleko od toho, aby považovala učitelství za náročnou činnost, která se dá realizovat pouze na základě dobré znalosti vyučovaného předmětu a znalostí z oboru filozofie, psychologie a pedagogiky. O změnu tohoto stavu v pojetí vzdělávání učitelů elementárních škol se snažili již od vzniku učitelských ústavů sami učitelé, jejichž cílem bylo vysokoškolské vzdělání. Vědomosti získané na učitelském ústavu totiž nikterak výrazně nepřesahovaly vědomosti úspěšného absolventa měšťanské školy, což v učitelích vzbuzovalo značnou nejistotu. Zároveň lze na všech stupních škol a školských zařízení od druhé poloviny 19. století pozorovat sílící národnostní hnutí, které bylo ze začátku zaměřeno hlavně na stránku jazykovou a dosáhlo určitých úspěchů. Nositeli těchto tendencí se stali zejména právě učitelé národních, tj. obecných a měšťanských škol.

Se vznikem samostatného Československa přišly i reformní iniciativy v oblasti školství, ale ani zákon v roce 1922 nedokázal změnit strukturu tehdejšího školského systému, a ani velká reformní snaha V. Příhody o zavedení jednotných vnitřně diferencovaných škol neměla dlouhého trvání. Jedinými výraznějšími změnami byly úpravy osnov měšťanských škol v roce 1933 a vznik dalších i vysokých odborných škol a univerzit. Za války pak byly struktura i obsah přizpůsobovány potřebám Třetí říše. Ideové kontrole byl školský systém podřízen i po roce 1948 – tentokrát KSČ. Preferovány byly odborné a učňovské školy chrlící absolventy z řad dělnické třídy. Celkově se vytrácela vnitřní dynamika školského systému. To se projevilo zejména v 70. a 80. letech, kdy po krátké době uvolnění a možného experimentování ke konci 60. let opět nastala absolutní kontrola jakéhokoliv pohybu v oblasti školství. Přestože školské zákony alespoň verbálně volaly po nových pedagogických přístupech, celkové klima nedávalo těmto snahám šanci na realizaci. (Rýdl in Kasíková, Vališová a kol. 1994)

2.3 Současné školství

Jak vyplývá z předešlé kapitoly, učitelská profese prochází dlouhodobým vývojem. Stále se hledají nejrůznější alternativy a způsoby vyučování, které by byly co nejefektivnější a zároveň ohleduplné vzhledem k potřebám žáků jakožto jednotlivců. To s sebou přináší i zvyšující se nároky na učitele, jeho osobnostní rysy, schopnosti a dovednosti. Učitel už dítěti není pouhým zprostředkovatelem vědomostí, ale i autoritou, vzorem, vychovatelem a v neposlední řadě přítelem.

Náročnost učitelské profese se tedy v posledních letech výrazně zvyšuje. Tato skutečnost úzce souvisí zejména s radikálními společenskými přeměnami a nárůstem především informačních technologií. Co však stále platí je, že existuje přímá souvislost mezi kvalitou přípravy učitelů a kvalitou vzdělanosti společnosti jako základní podmínky jejího rozvoje. Proto by v nejbližší době mělo dojít k velkým změnám v přípravě učitelů na vysokých školách v ČR. Inovace je však spjata s několika aktuálními problémy, na které poukazuje Rada vysokých škol na svých stránkách, k nimž patří např.:

Zastaralé kurikulum učitelské přípravy – Mezi nejčastější nedostatky současných učitelských studijních programů patří nedostatečná, podceňovaná či zastaralými metodami realizovaná pedagogicko-psychologická složka, dále nedostatečná, málo koncepční, podfinancovaná a špatně organizovaná prakticko-pedagogická složka, slabá oborově didaktická složka a malá provázanost všech složek studia.

Přílišná diverzifikace učitelské přípravy - Učitelská příprava u nás trpí přílišnou diverzifikací cest, kterými lze dosáhnout učitelské způsobilosti. Na některých fakultách fakultách existují studijní programy učitelství, které jsou na jiných fakultách uváděny jako obory pod odbornými studijními programy z důvodu zisku vyššího koeficientu. Učitelské studijní programy i doplňující a rozšiřující pedagogické studium připravující učitele pro odborné školy obsahují velmi rozdílné disciplíny učitelské způsobilosti i jejich míru, vyjádřenou např. počtem kreditů, což může zapříčinit nedostatečnou profesní učitelskou přípravu. Často se liší i názvy učitelských studijních programů a oborů či délka studia.

Nefunkčnost dalšího vzdělávání učitelů – Neexistuje zde systém dalšího (postgraduálního) vzdělávání učitelů, který by umožnil fakultám vytvořit organický systém pregraduální a postgraduální přípravy. Je nutné zavést systematickou postgraduální další přípravu učitelů v rámci celoživotního vzdělávání stejně, jako je tomu u lékařů. Ministerstvo školství, pravděpodobně z finančních důvodů, dosud

blokuje vytvoření systému dalšího vzdělávání učitelů, který by byl propojen s jejich kariérním růstem. Tento zásadní nedostatek, týkající se kariérního růstu a odměňování učitelů, je velice demotivující a další vzdělávání učitelů je tak jen nahodilé a nesystematické.

Nekoncepčnost MŠMT ČR v oblasti přípravy učitelů – I když je dnes učitelská příprava v rukou vysokých škol, má ministerstvo školství možnost do této přípravy výrazně zasahovat, a to hlavně z hlediska financování, požadavků na profil absolventa a systému dalšího vzdělávání. Fakulty jsou však ministerstvem podfinancovány a zatím není utvořen ani kvalifikovaný názor na profil absolventa učitelství. (www.radavs.cz)

Komora (2003) upozorňuje na charakteristické body současného školství:

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

Podotýká však, že i když jsou to znaky pro současné školství charakteristické, nemůžeme je všechny chápat jako znaky negativní. Žádným výzkumem nebylo dokázáno, že by vysoká feminizace negativně ovlivňovala působení školy na osobnost žáka. Stejně tak nemůžeme za negativní ukazatel považovat vysoký podíl učitelů důchodového věku. Mnohem větším problémem se zdá být neadekvátní finanční ohodnocení učitelské práce, které zapříčiňuje, že mladí učitelé hromadně opouštějí školství, respektive absolventi učitelského studia vůbec nenastoupí k výkonu této profese. Dalšími aspekty odrazujícími mladé učitele od nástupu do školství jsou i nevyhovující materiálně-technické zabezpečení škol, zvyšující se nedisciplinovanost žáků, těžší komunikace s rodiči, zvyšující se administrativa apod.

S ohledem na skutečnosti současného školství zdůraňuje Helus (in Krykorová, Váňová a kol. 2010) zejména kontext politický, který se podle něj jmenovitě v České republice vyznačuje řadou povážlivých jevů. Střídání ministrů školství má větší frekvenci, než je tomu v jiných resortech, navíc garnitura následná nenavazuje na tu předchozí a řada projektů se tak vytrácí a začíná se takřkajíc od nuly. Zde Helus připomíná například osud příprav dokumentu o profesní kariéře učitele. Řada dokumentů, jako např. zákon o pedagogických povoláních garantující vysokoškolské

vzdělání učitelů, které měly být nezbytnými součástmi postupu vpřed, je vzápětí zpochybnována. Nejsou vybudovány spolehlivé orgány, které by zajišťovaly strategii komplexní péče o učitele jako hlavní aktéry žádoucího vývoje školy. Školská politika není rozvíjena jako priorita národního zájmu, místo toho probíhá jakási nekonceptní improvizace v krátkodobých úsecích. Připravovaný standard učitele i rámcové vzdělávací programy poukazují na zvýšené nároky na přípravu učitelů, zároveň se však ustupuje od požadavku na jejich univerzitní vzdělání. Fakulty připravující učitele jsou nedostatečně podporovány, takže se pohybují v pásmu živoření s dalekosáhlými důsledky.

Abychom současné školství neviděli pouze v tom špatném světle, je třeba říci, že zde také probíhá určitá snaha o zkvalitnění učitelské přípravy a profesionalizaci učitelské profese související zejména s požadavky na rozvoj klíčových kompetencí, o čemž pohovořím v následující kapitole.

3 PROMĚNY V POJETÍ UČITELSKÉ PROFESE

Učitelká profese se mění v souvislosti se zvyšujícími se požadavky a nároky na kvalitu učitele. Výrazným mezníkem se stal rok 1989, po kterém se české školství začalo postupně transformovat, zejména díky kurikulární reformě, která s sebou přináší změny v pojetí cílů, obsahu a strategií školního vzdělávání. Důraz je kladen na profesní autonomii učitele, na tvůrčí charakter jeho činností, na pojetí školy jako učící se organizace zdůrazňující komunikaci a spolupráci. Spilková (in Krykorová, Váňová a kol. 2010) pak dále zdůrazňuje, že principem nového vzdělávacího paradigmatu je pojetí vzdělávání a učení jako celoživotního procesu, s čímž souvisí i nutnost vybavit žáky kompetencemi pro další učení, pomoci jim nalézt smysl učení a motivovat je k dalšímu vzdělávání a osobnímu růstu, podporovat v nich autoregulaci a odpovědnost za vlastní učení. Tyto požadavky na rozvíjení klíčových kompetencí (zejména sociální, interpersonální, komunikační a občanské) se tak promítly i do tvorby kurikulárních dokumentů a jsou považovány za stěžejní cíl vzdělávání ve většině států Evropské unie.

Dvořáková a Tvrzová (in Krykorová, Váňová a kol. 2010) rozlišují v českém školství po roce 1989 tři významné etapy:

1. V letech 1990 – 2001 probíhala hlavně vnitřní transformace školy, která stála zejména na individuálních snahách jednotlivých učitelů. Bylo to období experimentů, které byly popoháněny především nadšením některých učitelů – inovátorů.

2. Období let 2001 – 2005 bylo silně ovlivněno Národním programem rozvoje vzdělávání (tzv. Bílou knihou) a diskuzemi o rámcových a školních vzdělávacích programech, které se později ověřovaly na pilotních školách.

3. Etapa od roku 2005 je obdobím přijetí nového školského zákona a celoplošného zavádění dvouúrovňového kurikula přinášejícího mnoho změn jako vymezení klíčových kompetencí a obecných cílů vzdělávání, tvorba učebního plánu či inovace metod a forem práce ve škole.

Z hlediska dlouhodobého vývoje popisují proměny učitelké profese Vališová, Kasíková a kol. (2007). Poukazují při tom na některé trendy:

Trend k profesionalizaci a k osamostatnění profese značí, že učitelství se postupně začalo vydělovat jako samostatné povolání. Učitelé přestali vykonávat činnosti, kterým žáky učili – tzn. učitel obchodní činnosti již sám není obchodníkem apod.

Trend k všeobecnému ovlivňování žákova vývoje vede k tomu, že učitel už neučí jen speciální činnosti nebo předměty, ale připravuje žáky ke společenskému životu po mnoha stránkách. Důraz již není kladen pouze na vzdělávání, ale také na socializační působení a celkové formování osobnosti.

Trend ke specializaci a k partikulárnímu působení zapříčiňuje, že se učitelé stýkají se žáky pouze přechodně a na poměrně krátkou dobu určitých učebních hodin. Žáci vyšších ročníků se tak vzdělávají u několika učitelů a na formování jejich osobnosti tedy nepůsobí pouze jeden pedagog, naopak, jedná se o společné a doplňující se činnosti většího počtu učitelů, jejichž činnost je třeba organizovat školou.

Vališová a Kasíková navíc ještě přidávají trend k intenzifikaci působení, který značí, že při výrazném snižování počtu žáků ve třídě a za většího přispívání vědy do přípravy učitelů se zkvalitňuje individuální přístup a hledají se cesty k zefektivnění výchovných a vzdělávacích aktivit.

Trend k demokratizaci učitelské profese má za důsledek postupné vyrovnávání rozdílů v požadavcích na přípravu různých typů učitelství, vyrovnávají se životní podmínky a životní styly různých typů pedagogů a prosazuje se stejná dostupnost profesního statusu učitelství pro muže i ženy.

Grecmanová a Neumeister (in Coufalová 2010) zdůrazňují významnou změnu dnešního vzdělávání, která se projevuje v následujících oblastech:

1. Podmínky edukace – ekonomické, sociální a kulturní charakteristiky současné společnosti (především v oblasti globální, genderové a multikulturní).
2. Cíle edukace – přenastavení cílů prostřednictvím kompetencí, posílení autonomie učitele a školy při dosahování cílů a odpovědnosti školy za jejich plnění.
3. Objekt edukace – změna specifik dětí a mládeže, vliv pedocentrismu, změny životního stylu, změny pojetí vztahu učitele a žáka.
4. Prostředky edukace – nové přístupy ve vzdělávání, nové strategie, multimédia.

Tyto změny vytvářejí potřebu redefinovat také roli subjektu – učitele, potřebu vymezit kritéria hodnocení jeho činností a způsoby jeho odborné přípravy. Tato oblast však podle Grecmanové a Neumeistra výrazně zaostává za ostatními již poměrně jasně definovanými prvky. Dosud scházela kritéria hodnocení kvality učitele a často záleželo pouze na přístupu jednotlivých vysokých škol, jakým způsobem a ve kterých oblastech absolventa vzdělávají a zkvalitní. Teprve až nyní se v navrhovaném Profesionálním standardu kvality začínají objevovat obrysy představ a požadavky na osobnost učitele (viz 3.4).

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

1. Mnozí absolventi středních škol hlásící se k vysokoškolskému studiu učitelství mají podprůměrné znalosti a dovednosti.

2. Někteří studenti již při nástupu na pedagogickou fakultu otevřeně říkají, že nikdy učit nechtěli, nechtějí a nebudou.

3. Většina studentů nemá valný zájem ani o zvolený obor studia, ani o učitelskou profesi. Někteří dokonce nemají zájem o žádné studium, jen na škole setrvávají při minimu vynaložené námahy a čekají na získání vysokoškolského diplomu.

4. Již na počátku studia mnozí prokazují značné nedostatky ve znalostech a dovednostech v předmětech, které studují i v obecné připravenosti na jakékoli studium.

5. Mnozí absolventi učitelského studia do škol vůbec nenastoupí. Jiní do škol přicházejí s velkými ideály a odhodláním dobře vyučovat, po čase však své ideály ztrácejí a ze školství znechuceně odcházejí.

6. Na školách dnes působí mnoho nekvalifikovaných učitelů či učitelů bez potřebné aprobační. Často to bývají lidé, kteří v jiných zaměstnáních neuspěli a jdou vyučovat „z nouze“.

Tyto důvody podle Bečváře zapříčiňují to, že je současná školská reforma odsouzena k nezdaru a nemůže přinést rozumné výsledky. Soustředí se podle něj hlavně na čerpání závratných finančních prostředků z nejrůznějších fondů (školení učitelů o RVP a ŠVP, o klíčových kompetencích a moderních vyučovacích metodách, o standardu učitele, granty na zjištění všeobecně známých faktů, velkoryse financované projekty, organizace plytkých diskuzí...). Tyto peníze však potom velmi citelně chybějí školám a učitelům.

Pozitivní pohled na současnou školu však přinášejí Krykorová a Volf (in Krykorová, Váňová a kol. 2010), kteří poukazují na to, že oproti „kurikulu minulosti“ se „kurikulum budoucnosti“ v procesu školního učení snaží zaměřit hlavně na to jak se učit a poznávat, než na to co se učit a v jakém rozsahu. Tento trend poskytuje mnohem intenzivnější kognitivní rozvojové možnosti než pouhé usilování o nárůst poznatků a informací, nedochází pouze k používání vybraných kognitivních funkcí, ale otevírají se možnosti pro celkový osobnostní rozvoj žáka. Děti by ve škole měly poznatky nejen získávat, ale učit se je zpracovávat, používat, poznávat nové, zacházet s nimi tak, aby je později mohly smysluplně užívat, aby se naučily přemýšlet o okolním světě. Myšlenka

„jak by se měly děti učit“ se pak logicky přesouvá i na úroveň učitelovy připravenosti. Jeho předmětově odborná, psychologická, pedagogická a psychodidaktická způsobilost by se měla rozšířit o připravenost učit a rozvíjet učební kompetence.

3.1 Učitelská příprava

Jedním z nejžhavějších témat v oblasti učitelské profese je bezpochyby příprava učitelů, jakým směrem by měla směřovat a v čem by měla budoucí učitele zdokonalit. Stěžejní ideou je dnes profesionalizace učitelského povolání, což se promítá i do řady národních a mezinárodních dokumentů, kterými se řídí příprava učitelů i v České republice. Průcha (2000) poukazuje na tři problémy, o kterých se nejvíce diskutuje mezi odborníky:

1. Co má tvořit obsahovou náplň učitelské přípravy na pedagogických a jiných fakultách?
2. Jaká má být optimální proporce mezi pedagogickou a odbornou složkou přípravy?
3. Jak velký podíl má v učitelské přípravě představovat složka teoretická a složka praktického výcviku?

Na základě těchto otázek se vytvářejí koncepce učitelské přípravy, které se pokoušejí vymezit, co by mělo tvořit její náplň. Dospělo se tak k závěru, že by měla sestávat z těchto čtyř složek:

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

Největší problém je zatím v tom, že se nedaří utvořit optimální rovnováhu mezi podílem teoretické a dovednostní přípravy. Nejen k vyřešení této disproporce jsou v zahraničí i u nás konstruovány teoretické modely profesní kompetence učitele a v poslední době i Standard učitelské profese, o jehož vymezení se pokouší MŠMT (viz kapitola 3.4).

Coufalová a Vaňková (in Coufalová 2010) uvádějí, že na učitelské přípravě se v České republice podílejí vysoké školy a fakulty rozmanitého typu a svoboda, kterou

dostaly vysoké školy v tvorbě studijních plánů vedla k tomu, že dnes existují různé cesty k získání učitelského vzdělání, a navíc i rozdílné představy o tom, jak by absolvent učitelství měl vypadat. Fakulty tak v mnoha situacích nevědí, které řešení je správné, přestože se snaží vybírat podle svých představ ta nejlepší. Učitelská příprava musí obsahovat ony 4 výše zmíněné složky: odborně předmětovou, pedagogicko-psychologickou, praktickou a všeobecný základ. Jejich poměr se však výrazně liší vzhledem k tomu, že si pregraduální přípravu učitelů v současné době určuje každá fakulta jinak. Obecně se dá říci, že se velmi často odlišuje učitelské studium na pedagogických fakultách a na fakultách jiného typu. Proto je nutné stanovit požadavky na rámcovou podobu studijních oborů s učitelským zaměřením a především výstupní požadavky pro státní závěrečné zkoušky v učitelských oborech.

Se složkami učitelské přípravy úzce souvisí i požadavky na profil absolventa. Zahrnují sedm hlavních kompetencí, které by měl student učitelství získat a s těmito požadavky koresponduje i skladba předmětů a studijních disciplín ve studijních programech (Dytrová, Krhutová 2009):

1. Kompetence předmětová/oborová – absolvent má osvojeny systematické znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ/ŠŠ, je schopen transformovat vědní poznatky do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů, integrovat mezioborové poznatky, transformovat metodologii poznání do způsobu myšlení žáků, umí vyhledávat a zpracovávat informace. Studijní disciplíny: aprobační obory, obecná didaktika, oborové didaktiky, pedagogická psychologie, informatika.

2. Kompetence didaktická a psychodidaktická – absolvent ovládá strategie vyučování a učení ve spojení se znalostí psychologických a sociálních aspektů, dovede využívat vyučovací prostředky, dovede používat nástroje hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštěnostem, zná vzdělávací program a dovede se podílet na tvorbě školního vzdělávacího programu, umí využívat informační a komunikační technologie pro podporu učení žáků. Studijní disciplíny: obecná didaktika, oborové didaktiky, vývojová a pedagogická psychologie, řízená pedagogická praxe.

3. Kompetence pedagogická – absolvent se dovede orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav, ovládá procesy výchovy na základě psychologických, sociálních a multikulturních aspektů, je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků, má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své pedagogické práci. Studijní disciplíny: pedagogika, psychologie, sociologie výchovy, řízená pedagogická praxe.

4. Kompetence diagnostická a intervenční – absolvent dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky na základě individuálních a vývojových zvláštností žáků, dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě, dovede pracovat se žáky nadanými i se žáky se specifickými poruchami učení, je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, zná možnosti jejich prevence a nápravy, umí řešit výchovné problémy, ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě. Studijní disciplíny: pedagogická diagnostika, vývojová psychologie, biologie dětí a mládeže, patopsychologie, speciální pedagogika.

5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní – absolvent ovládá prostředky socializace žáka a utváření příznivého pracovního klimatu ve třídě na základě znalostí sociálních vztahů mezi žáky, dovede řešit sociální situace ve třídě, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a použít prostředky prevence a nápravy, ovládá prostředky pedagogické komunikace a efektivní způsoby komunikace dokáže uplatnit i při spolupráci s rodiči. Studijní disciplíny: sociální psychologie, sociální pedagogika, sociologie výchovy, sociální a pedagogická komunikace, jazykový projev a rétorika.

6. Kompetence manažerská a normativní – absolvent má znalosti o zákonech a normách vztahujících se k jeho profesi, orientuje se ve vzdělávací politice, ovládá administrativní agendu, dovede organizovat práci žáků a třídit jejich vzdělávání, dovede organizovat mimovýukové aktivity, je schopen vytvářet projekty a vytvářet podmínky pro efektivní spolupráci i v kooperaci se zahraničními partnery školy. Studijní disciplíny: školská legislativa, vzdělávací politika, základy školského a třídního managementu, cizí jazyk, řízená pedagogická praxe.

7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující – absolvent má široký vědomostní a kulturní rozhled, dokáže působit na formování postojů a hodnotových orientací žáků, je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků ve své pedagogické práci, je reprezentantem své profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, má předpoklady pro kooperaci se svými kolegy a je schopen sebereflexe a autoevaluace. Studijní disciplíny: filozofie výchovy, etika, společenskovední disciplíny, aprobační obory, řízená pedagogická praxe.

Dytrová s Krhutovou dodávají, že z takto pojatého konceptu profilu absolventa učitelství vyplývá, že absolvent má možnost dosáhnout na deklarovaný profesní standard, protože formování všech uvedených kompetencí je zajištěno skladbou studijních disciplín. Avšak ze zkušeností učitelů nastupujících do praxe lze vyčíst volání po větším zastoupení praktické výuky a získání dovedností použitelných v učitelské

profesi. Proto by bylo potřeba reagovat v přípravě učitelů zvýšením počtu kontaktních hodin na fakultních a cvičných školách, posílením seminářů zaměřených na řešení modelových pedagogických situací, na posílení pedagogické komunikace učitele, na seznámení se sociálně patologickými jevy, kterých ve školách přibývá, a se způsoby jejich řešení.

K těmto obecným kompetencím, ve kterých by měla učitelská příprava studenta zdokonalovat, by se dalo připojit konstatování Piťhy (in Pešková, Lipertová 1996), že učitel má být mravný, příkladně žijící člověk. I když to může znít jako otřepaná fráze, učitel opravdu musí být poctivým člověkem a fakulta, na níž se učitelé připravují, by na to měla brát zřetel a zdůraznit své poslání v tomto směru. Je nutné, aby budoucí učitel byl povzbuzován a podněcován k poctivému životu a mělo by mu být naznačeno, že bez oné poctivosti v učitelském povolání daleko nedojde. To souvisí s poctivostí fakultní práce, s prací studentů, s morální kvalitou zkoušek a s celou atmosférou, v níž se setkávají učitelé a studenti.

Spilková (in Pešková, Lipertová 1996), která se dlouhodobě zabývá gradací profesionálního vývoje studentů učitelství prvního stupně, formulovala základní východiska vzdělávání učitelů primárních škol na základě analýzy těchto klíčových nedostatků:

1. absence filozofie učitelství 1. stupně
2. rozpor mezi mnohodisciplinárností studia a integrovaností práce učitele
3. nízká funkční integrita studia, malá variabilita obsahu a metod studia
5. nedostatečná obecná vzdělanost
6. přeceňování přípravy vědomostní na úkor rozvoje dovedností, konkrétních činností, zcela opomíjené osobnostní pojetí učitelské způsobilosti
7. nevyhovující dosavadní systém praktické přípravy

V návaznosti na tyto problémy uvádí autorka návrh na čtyři stupně cesty k získávání učitelské způsobilosti:

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

Vašutová (2004) popisuje učitele z hlediska pedagogických rolí, které by se měl naučit zastávat. Každá z uvedených rolí má svůj specifický obsah, role od sebe nemohou být v rámci učitelské profese odděleny, učitel je ve školní třídě zastává všechny. Jsou to tyto pedagogické role:

1. poskytovatel poznatků a zkušeností
2. poradce a podporovatel
3. projektant a tvůrce
4. diagnostik a klinik
5. reflektivní hodnotitel
6. třídní a školní manažer
7. socializační a kultivační vzor

Východiskem k hledání nové profesní identity učitele u nás je zejména vývoj teorií učitelského vzdělávání v zahraničí, který směřuje k modelu tzv. široké profesionality neboli otevřeného profesionalismu, ale zároveň, jak podotýká Skalová (1996), je třeba budoucí změny řešit nejen v závislosti na základních zahraničních trendech, ale je nutné také vycházet z naší vlastní vzdělávací tradice.

3.2 Reflexe praxe a sebereflexe v přípravě učitelů

Aby se učitel mohl zdokonalovat ve svých pedagogických činnostech, je nezbytné, aby reflektoval a hodnotil svou dosavadní činnost, pokoušel se zamýšlet nad svým konáním a chováním v interakci se žáky, učiteli či rodiči, nad tím, proč danou situaci řešil určitým způsobem a co by případně mohl dělat jinak, lépe. V této kapitole se tedy zaměříme na sebereflexi učitele – nezbytnou složku v procesu jeho sebezdokonalování a růstu.

Za jeden z nejvýznamějších prvků jakékoliv lidské činnosti považují sebereflexi Kolář, Raudenská a Fruhaufová (2001). Mnohem významněji to platí o činnostech, které jsou součástí vyučování. Aby učitel, který se velkou měrou podílí na rozvíjení osobností žáků a zásadně poznamenává jejich současnost i perspektivu, mohl svou práci odvádět kvalitně, musí ji neustále zdokonalovat. K tomu je však třeba si ji nejen uvědomovat, ale také ji kriticky zhodnotit, analyzovat. Učitel proto musí neustále hledat, rozebírat svou vlastní činnost, aby viděl její účinky, dopady, aby poznal její slabší stránky a byl schopen odstraňovat nedostatky. Bez této sebeanalýzy by se

z učitele stal jednotvárně pracující stroj stále více nepříjemný žákům a sám sebou otrávený. Švec (2005) pak předkládá klíčové fáze sebereflexe podle Smytha (1989):

1. Popisná fáze – zaměřená na vybavení výchovné situace a pokládání si otázek typu *Co se stalo? Jak jsem v dané situaci reagoval?* či *Jaká byla odezva žáků?*

2. Informující fáze – směřuje k bližšímu dešifrování výchovné situace a nastoluje otázky typu *O co vlastně šlo? V jakém kontextu situace vznikla? Čím bylo ovlivněno moje jednání? O jakou třídu šlo? Kteří žáci byli do situace zapojeni a jak?*

3. Konfrontační (interpretační) fáze – odhaluje příčiny vzniku reflektované situace a volby způsobu jejího řešení, hlouběji zkoumá genezi oné situace, klade otázky typu *Proč k dané situaci došlo? Kdo ji vyvolal? O co jsem se při řešení této situace opíral? Jsem k řešení podobných situací dostatečně připraven?*

4. Fáze rekonstrukce řešení situace – hledáme účinné řešení reflektované výchovné situace, ptáme se *Jak bych postupoval nyní, když už onu situaci znám? Jaké možnosti a přístupy se nabízejí? Jaké podmínky jsou nutné k jejich uplatnění? Co potřebuji k jejich realizaci?*

Švec dále zdůrazňuje, že sebereflexe není pouhým pohledem do minulosti, zamyšlením nad tím, co a jak učitel dělal, ale především do budoucnosti. Při setkání učitele s pedagogickou situací není tedy tím nejdůležitějším myšlenková analýza, ale především jednání a řešení. Velmi vhodné je diskutovat o výsledcích sebereflexe (otázkách, dilematech, pochybnostech) se zkušenějším kolegou. Tato dialogická forma sebereflexe se tak stává zdrojem kritických úvah o tom, jak účinněji řešit pedagogické situace a zvyšuje účinnost vnitřního dialogu o našem výchovném působení.

Zajímavý způsob rozvoje sebereflekčních kompetencí již v průběhu studia učitelství popisuje Krejčová (in Švec 2001). Vyzdvihuje účinnost tvorby tzv. seberefektivních deníků, do kterých studenti provádějí záznamy ve vymezeném čase v průběhu i po skončení každé lekce a kladou si zde otázky typu *V čem byl pro mě seminář přínosný? Uvědomil/a jsem si... Změnil/a jsem názor na... Co jsem se dnes naučil/a? Jak bych to mohl/a využít v praxi? Mám odlišný názor na... Není mi jasné... apod.* Takovýto seberefektivní deník se tak dle mého názoru může stát dobrým odrazovým můstkem i k sebehodnotící práci v budoucí pedagogické praxi.

Smysluplnost jakéhosi seberefektivního deníku vyzdvihuje i Švec (2005). Přestože nepovažuje zaznamenávání průběhu a výsledku sebereflexe za nezbytně nutné, shledává písemně vyjadřovaný vnitřní dialog studenta učitelství i učitele za účelný

prostředek analýzy a zdokonalování jeho pedagogické činnosti. Vhodnou formou této sebereflexe je tedy deník, který je užitečný zejména pro začínající učitele či studenty učitelství, ale často i pro zkušenější učitele.

Dytrová a Krhutová (2009) uvádějí výsledky výzkumu, který zveřejnila M. Hupková (2006). Ty dokládají, že existuje výrazný negativní vztah mezi reflektivní kompetencí učitelů a délkou jejich praxe. Ve výsledku to znamená, že učitelé s kratší dobou praxe se častěji pokoušejí o hodnocení práce a více využívají sebereflexi. To zřejmě souvisí se skutečností, že se na počátku své kariéry setkávají s nejrůznějšími pedagogickými problémy, na které musí reagovat, hledat jejich příčiny a řešení. Naopak zkušený učitel, který podobnou problémovou situaci řeší již po několikáté, si vystačí se svými zkušenostmi.

Lukášová-Kantorková (2003) uvádí konstatování Urbanovské, že v případě sebereflexe jde o soubor dílčích dovedností, mezi které může patřit dovednost:

1. vnímat, popsat a hodnotit svoje pedagogické myšlení, postoje, emoce, způsoby jednání
2. klást si sebereflektivní otázky
3. nalézat odpovědi
4. srovnávat stav aktuálního „já“ s ideálním a požadovaným „já“
5. odhalovat pravé příčiny zjištěného stavu sledovaných jevů
6. vyvozovat závěry pro své zdokonalování

Z autorčina empirického výzkumu pak vyplývají zajímavé závěry. Podle nich někteří jedinci prožívají nepříjemné stavy rozporu mezi aktuálním já a požadovaným ideálním já, které bývají provázené pocity zklamání a frustrace, úzkosti či viny a mnozí se tedy raději záměrně sebereflexi, konfrontaci s ostatními a následnému sebehodnocení vyhýbají. U citlivých osob zaměřených na svou osobu a majících silný sklon k rozebírání každé maličkosti se nezdá být úplně nejvhodnější posilování úsilí o pravidelné sebereflexe. Je potřebné je spíše učit zaměřit se na podstatné a důležité okamžiky. Proto je vhodné realizovat semináře zaměřené na rozvoj sebereflektivních dovedností s maximálním ohledem na individuální zvláštnosti studentovy osobnosti.

3.3 Celoživotní vzdělávání

Učitelská profese prochází dlouhodobým vývojem, ve kterém se stále hledají nové, lepší formy a metody, přístupy k dítěti, myšlenky. Staví na již ověřených základech a dotváří se tak, aby fungovala co nejefektivněji a měla co nejlepší výsledky s ohledem na osobnost žáka. Proto nemůže zůstat pozadu ani učitel. Je třeba, aby se neustále zdokonaloval ve svých činnostech, přijímal nové poznatky, sledoval práci jiných zkušenějších učitelů, sledoval nové trendy, zdokonaloval se ve svém oboru. Těžko by se mohl stát dobrým učitelem, kdyby svůj vývoj zastavil ve chvíli ukončení studia na pedagogické fakultě a chtěl si vystačit pouze s tím, co se zde naučil.

Podle Holoušové (in Švec 2001) je pro celoživotní vzdělávání učitelů důležitý už jejich přístup k sebevzdělávání při studiu vysoké školy. Ten je zase do značné míry ovlivněn jejich zájmem o studium, ale také kvalitou oné vysoké školy, která má značný vliv na jejich touhu po poznání, vědě. Učitel na vysoké škole by měl být v přímém kontaktu se studenty, kooperovat s nimi a podporovat jejich celoživotní vzdělávání. Velký vliv na psychiku a aktivitu studenta má také pozitivní motivace, vytvoření příjemné pracovní atmosféry a příjemného prostředí, které jej obklopuje. To se následně projeví jeho aktivnějším přístupem ke studiu, k řešení a plnění studijních úkolů, a hlavně v touze po vlastní seberealizaci a sebevzdělávání.

Novotný (in Švec 2002) však tvrdí, že základním problémem dalšího vzdělávání učitelů je vztah mezi teorií a praxí. Cílem vzdělávání by měl být stav, kdy učitel ve své vlastní praxi systematicky, cílevědomě a reflektovaně užívá nově nabytých vědomostí a dovedností. Je tedy důležité dosáhnout toho, aby učitelé integrovali nově naučené do vlastního způsobu práce. Vzdělávající se učitelé se jednoznačně orientují na využitelnost toho, co se učí. Jejich ochota účastnit se aktivního vzdělávání úzce souvisí s potřebností pro vlastní praxi. Aktivní účast v průběhu vzdělávání však ještě nezaručuje lepší výsledky či dosažení cíle. Aby mohl učitel své nové poznatky aplikovat, musí mít možnost si nově naučené vyzkoušet, prodiskutovat a aplikaci do praxe plánovat a vyhodnocovat.

3.4 Standard kvality profese učitele

Kvalita vzdělávání je úzce spjata s kvalitou učitele, která je od poloviny devadesátých let dvacátého století celosvětově bedlivě sledována a probírána. Mnoho studií dokázalo, že kvalita učitele je nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím celkovou kvalitu vzdělávání a výkony žáků. Kvalita učitelů a zkvalitňování systému jejich přípravy jsou dnes považovány za nejdůležitější body vzdělávacích reforem a inovací. Spilková a Wildová (in Coufalová 2010) dodávají, že se zkvalitnění učitelů stalo všeobecně politickou prioritou. Svědčí o tom i pozornost, která je tomuto problému věnována v mezinárodních dokumentech UNESCO, OECD, Evropské komise apod.

Učitelské přípravy jednotlivých pedagogických fakult se velmi různí a s tím souvisí i kvalita jejich absolventů. Aby se zamezilo takovéto nevyrovnanosti a celkově se zvýšila kvalita výuky v českých školách, zahájilo ministerstvo školství v roce 2008 projekt, který má za cíl určit standard kvality učitelovy práce přijatelný pro české školy. Tvorba standardu je postavena na veřejné diskuzi na internetových stránkách www.standarducitele.cz. Standard má umožnit cílenou podporu učitelům a celoživotní profesní růst provázaný s vyšším mzdovým ohodnocením, pomoci dobře zformulovat a odůvodnit požadavky na cílené navyšování státního rozpočtu českého školství, zejména ve prospěch mezd a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, a taktéž by měl umožnit zformulovat požadavek státu na profil absolventa vysokoškolského studia učitelství.

Vývoj standardu řídí desetičlenná pracovní skupina složená ze zástupců ředitelů škol, vysokoškolských učitelů, pedagogických asociací a MŠMT. Dále na něm pracuje další desetičlenná konzultační skupina učitelů, která by se měla podílet na formulaci a doladování první verze standardu, a která si dále vytváří širší poradní skupinu složenou z reprezentantů vysokých škol připravujících učitele. Souběžně probíhá internetová diskuze na stránkách www.standarducitele.cz, do které se mohou zapojit učitelé všech stupňů škol, rodiče, studenti a kdokoli, kdo se chce k tématu vyjádřit. Členové pracovní, konzultační i poradní skupiny sledují průběh této diskuze a studují obsahové analýzy příspěvků, aby je mohli zohlednit při tvorbě standardu. (www.msmt.cz)

Jak uvádějí Spilková a Wildová (2010), jednou z funkcí standardu by měla být možnost ovlivnit koncepci učitelského vzdělávání směrem k potřebám připravenosti učitele na nové nároky, které s sebou přináší kurikulární reforma. Standard by měl být základem k formulování profilu absolventa učitelského studia a měl by obsahovat klíčové profesní kompetence nutné ke kvalitnímu vykonávání učitelské profese

v měnících se podmínkách reformujícího se školství. Důraz se klade na kompetence související s novým pojetím školní výuky, zejména pak na psychodidaktickou kompetenci, jejíž rozvoj znamená učit studenty vytvářet kvalitní vzdělávací situace a podmínky pro úspěšné učení všech žáků, promítnout cíle výuky do učebních činností, které vedou k naplňování cílů, přizpůsobovat obsah i metody vzhledem k věkovým a individuálním zvláštnostem žáků, motivovat a aktivizovat žáka, vytvářet příznivé sociální, emocionální a pracovní klima ve třídě, podporovat, povzbuzovat, pomáhat budovat sebedůvěru u žáků apod.

4 OSOBNOST UČITELE

Každý člověk je jedinečnou osobností. Je individualitou, jejíž charakter, povaha, zásady i představy o společnosti bývají výsledkem souhrnu různých činitelů jako např. prostředí, možností, vlivu rodiny, školy, neformálních skupin apod. Některé osobnostní vlastnosti jsou vrozené (charakter, inteligence aj.), jiné získané či formované v průběhu života. Pedagogem se člověk tedy nenarodí, ale může mít pro tuto práci určité předpoklady, které ve výsledných kvalitách učitele hrají obrovskou roli. Mezi ně můžeme zařadit např. zodpovědnost, tvořivost, trpělivost, empatii, aktivitu, schopnost sebereflexe i sebekritiky, zájem o soustavné další vzdělávání a další. Pro vyučování na prvním stupni základní školy je navíc nezbytný i hudební sluch a kladný vztah ke sportu a umění. Nepřítomnost jakékoliv z těchto vlastností může mít vliv na kvalitu učitelovy práce, která je dnes tolik vyžadována. Zvláště pak na prvním stupni, kde jsou dávány základy vědomostí a výchovy a rozvíjeny nejrůznější vlastnosti žáka. Proto je pro osobnost učitele kromě vrozených vlastností a schopností velmi důležitý i celoživotní rozvoj a sebevzdělávání.

Jak říká Langová (1992), pro školní pedagogické situace je charakteristická sociální interakce, na jejímž průběhu se podílí každý, kdo se jí účastní, v našem případě především učitel a žáci. Do každé takové pedagogické situace se tedy promítají jejich osobnostní rysy. Učitel na žáka působí komplexně, celou svou osobností, ne jednotlivými izolovanými vlastnostmi. Rozličné pedagogické situace stejně jako rozdílné věkové skupiny žáků a jejich odlišná motivace kladou různé nároky na učitelovu osobnost. Účinnost jeho pedagogického působení však nezávisí pouze na jeho osobnosti, ale i na jeho věku, pohlaví, na jeho odborných a pedagogicko-psychologických, sociologických, filozofických a všeobecně kulturních znalostech, profesionálních dovednostech, na jeho životní a pedagogické orientaci, psychických a fyzických stavech a sociálním kontextu jeho práce. I přes tuto skutečnost je zřejmé, že osobnost učitele významně ovlivňuje interakci mezi ním a žákem, atmosféru ve třídě a motivaci žáků k učení a školní práci vůbec.

Grecmanová (1999) hledá hlavní tvůrce osobnosti učitele v typu rodinné výchovy, v níž získává lásku k druhým lidem, vztah k práci, k dětem, dovednost plánovat, dále ve výchově na základní a střední škole i v přípravě na budoucí povolání na střední pedagogické nebo vysoké škole. Nejzásadnější pro formování učitelovy osobnosti však

shledává jeho samotnou pedagogickou činnost.

Dostál (1997) pak zdůrazňuje vliv učitelovy osobnosti na žáky. Učitel je podle něj v pozici, kdy si ho žáci mohou detailně prohlédnout, všimnout si veškerých jeho nedostatků ať už na jeho zevnějšku, hlase, výrazu tváře nebo gestu. Pokud se mu však podaří dětem přiblížit, motivovat je k aktivitě, výkonu, či tvořivosti a celkově v nich vzbudit zájem o učení, aniž by snižoval své, na ně kladené požadavky, stává se pak jejich vzorem a ony samy pak usilují, aby se svému učiteli co nejvíce přiblížily, a uznávají ho jako autoritu a vzor pro svůj vlastní život.

Významné komponenty osobnosti, které lze u učitelů vyzorovat v akčním prostředí, v reálných interakčních souvislostech, uvádí Mikšík (2007):

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

Důležitou roli hrají u dnešního učitele kvality a schopnosti jako je sebeovládání, sebeuvědomění, empatie a sociální cítění, schopnost řešit mezilidské vztahy, vyjadřovat a chápat pocity, přátelskost, schopnost ovládnout vlastní náladovost apod. Učitelova emocionální inteligence má tak bezesporu významný vliv na jeho rozhodování, chování a interakční projevy. Stejně tak ovlivňuje atmosféru ve třídě jeho temperament či frustrační odolnost. (Dytrová, Krhutová 2009)

Výrazně nepříznivý vliv na atmosféru třídy má pak učitel agresivní, šířící kolem sebe strach, učitel přehnaně aktivní a neklidný, učitel vnitřně napjatý, úzkostný či bojácný, učitel nepřipravený a nepozorný, učitel nezúčastněný, málo přesvědčivý či nedostatečně motivující žáky, učitel odbíhající od jednoho vyučovacího cíle k druhému a učitel špatně organizující svou práci i činnost žáků. (Petlák 2006)

Ušinskij (in Holeček 2001) k významu osobnosti poznamenal, že se ve výchově všechno musí zakládat na učitelově osobnosti, protože výchovná síla pramení jen ze živého zdroje lidské osobnosti. Žádný rozvrh a žádné osnovy, žádný uměle zavedený režim, i kdyby byl co nejdůmyslnější, nemůže ve výchově nahradit osobnost.

Na zajímavou skutečnost poukazuje Piťha (in Pešková, Lipertová 1996). Tvrdí, že se dnes velmi často používá pojem osobnost, ale jeho význam se různí. Často znamená člověka výrazně nadprůměrných, pozitivních vlastností. Může však nést i význam individuality, tedy označení člověka charakteristického zvláštním, vyhraněným složením vlastností. Osobností se však také lze stát získáním postu, titulů, bizarní popularitou či množstvím naprosto neosobitých publikací. Současná společnost pocituje nedostatek lidí s kvalitní a výraznou osobností, výchova a vzdělávání by tedy měly více dbát na osobnostní růst a zrání. Při porovnání spojení „velká herecká osobnost“ a „významná učitelská osobnost“ je zjevné, že různá povolání vyžadují různá utváření osobnosti, navíc samotný výkon povolání pak osobnost člověka ještě dotváří.

V následujících podkapitolách se zaměřím na složky osobnosti učitele významně ovlivňující kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu. Řeč bude o učitelově motivaci k vykonávání učitelské profese, schopnostech a dovednostech, kterými by měl disponovat, charakterových vlastnostech a jejich významu, temperamentu a jeho vlivu na vyučovací proces a nakonec o učitelově autoritě jako nezbytné součásti jeho působení.

4.1 Motivace k učitelskému povolání

Základní složkou učitelovy osobnosti je bezesporu motivace k jeho povolání. Stejně jako potřebuje žák být vybízen k činnosti uspokojováním některých jeho potřeb (úspěchu, uznání, poznávání, cíle, zábavy, radosti...), i učitel potřebuje ke své činnosti vidinu smyslu či cíle. Bez motivace by učitelova práce pravděpodobně nemohla být úspěšná.

Vnitřní důvody pro volbu učitelského povolání mohou být velmi rozmanité. Vliv může mít zkušenost s výborným učitelem, se kterým se adept na toto povolání setkal v průběhu své školní docházky, a jenž se stal jeho vzorem. Adept se pak snaží s tímto vzorem či jeho obrazem identifikovat. Velký vliv má na některé uchazeče také skutečnost, že učitelské povolání je, jak se říká, tzv. „volbou na jistotu“. Každý měl v průběhu školní docházky možnost utvořit si představu o tom, co je náplní učitelovy práce, v jakých pracuje podmínkách a jaký má kolem sebe kolektiv. Stejně tak mohou při volbě učitelského povolání hrát svou roli i neuvědomělé motivy jako sklony k idealismu nebo vyšší potřeba sociálního styku apod. Volba může být způsobena i frustrací některých důležitých základních lidských potřeb, například rodičovských,

morálních, mocenských, badatelských či umělecko-estetických. Řadu učitelů přitahuje možnost ukázněného sebevyjádření prostřednictvím odborných znalostí, jiné možnost projevit altruismus a příležitost k naplňování potřeby pomoci druhým. (Vališová, Kasíková a kol., 2007)

Caselmann rozdělil učitele vzhledem k jejich zaujetí pro učitelskou profesi na dva základní typy: logotrop a paidotrop. Zatímco logotrop se zabývá hlavně svým oborem, obsahem svého předmětu, je spíše teoreticky zaměřený a snaží se žáky získat pro svůj předmět, paidotrop se zajímá hlavně o žáka, jeho zájmy, problémy, ať už jde o individualitu, nebo skupinu. Podle Holečka (2001) se v praxi málokdy setkáme s vyhraněným typem z této typologie motivace učitelské práce. U některých spíše převládá některý typ motivace. Existují spíše učitelé, u kterých převládá jeden z těchto typů motivace a částečně ho doplňují charakteristiky ostatních typů.

Holeček (2001:12) dále charakterizoval dobrého učitele z hlediska motivace takto: „Dobrý učitel je motivován ke své učitelské práci tím, že při ní uspokojuje některé své vyšší psychické potřeby jako např. potřebu poznávat stále nové a toto pak předávat druhým, působit na žáky, rozvíjet jejich osobnost, vést a řídit jejich činnost, pomáhat jim apod.“

Ať už je učitelovým hnacím motorem láska k dětem, láska k oboru, potřeba předávat své poznatky druhým či jiný výše zmíněný motiv, je jasné, že pokud chce své povolání vykonávat úspěšně, alespoň jednu z těchto hnacích sil v sobě musí cítit. Obzvláště u učitele prvního stupně základní školy je velmi důležitý onen kladný vztah k dětem, bez něj by práce učitele byla pouze neustálým překonáváním překážek a vedla by spíše k pocitům frustrace, nežli k pocitům sebenaplnění a uspokojení z práce.

4.2 Schopnosti a dovednosti (kompetence)

S pojmem „kompetence“ se v poslední době velmi často setkáváme. Používá se mimo jiné i v Rámcovém vzdělávacím programu, kde klíčové kompetence znamenají soubor schopností, dovedností, postojů, vědomostí a hodnot, které by měl žák základní školy v průběhu studia rozvíjet. V překladu slovo „competence“ znamená oprávnění, způsobilost, schopnost, pravomoc. V učitelské profesi to tedy bude souhrn dovedností, vědomostí, zkušeností a schopností potřebných k jejímu dobrému vykonávání.

Schopnosti jsou vlastnostmi, které umožňují člověku naučit se určitým činnostem a dobře je vykonávat. Rozvíjejí se na základě vrozených předpokladů – vloh a rozlišují

se na: verbální (slovní porozumění a myšlení), numerické (početní), prostorové (schopnosti prostorových představ, názorného řešení problémů), paměťové, percepční (vnímání, rozlišování barev, zvuků atd.), umělecké, sportovní, sociální (schopnosti k sociální percepci a komunikaci, ke spolupráci a jejímu řízení) a další. (Čáp, Mareš 2001)

Při pohledu na toto psychologické rozdělení lidských schopností je zřejmé, že učitelské povolání, zvláště pak na prvním stupni ZŠ, vyžaduje mnohé, ne-li většinu z nich. Laika by tudíž mohlo napadnout, že člověk od narození všestranně zaměřený a schopný, zvláště pak v oblasti sociální, má ty nejlepší předpoklady pro to stát se dobrým učitelem. Avšak, jak tvrdí Podlahová (2002), k tomu, aby se student pedagogické fakulty stal opravdovým učitelem, není potřeba pouze vrozených pedagogických dispozic a nabytých odborných, pedagogických, didaktických a psychologických vědomostí. Aby se vyučování mohlo stát komunikačním, interakčním a kreativním procesem, je třeba získat i určité praktické dovednosti. Nezbytnost didaktických dovedností vyzdvihuje také Podlahová (2002:17): „Žákovi není nic platný učitel, který toho hodně ví, ale neumí to sdělit. Efekt pro žáka je stejný, jako kdyby učitel nevěděl vůbec nic.“

Podle Kyriacoua (1996) jsou pedagogické dovednosti cíleně a účelně orientované činnosti učitele, zaměřené na řešení pedagogických situací a problémů. Zahrnuje mezi ně např. plánovací dovednosti, díky kterým si učitel dokáže připravit vyučování, vymezit cíle a vhodně zvolit prostředky k jejich naplnění. Dále také dovednosti řídicí a realizační, kterými učitel společně s žáky prostřednictvím pedagogické komunikace dosahuje vytyčených cílů, dovednosti přispívající k udržení příznivého klimatu ve třídě, jež potřebujeme k optimálnímu průběhu pedagogické komunikace, dovednosti formativní, nezbytné k udržení kázně žáků a k řešení výchovných situací, diagnostické dovednosti, umožňující kontrolovat a hodnotit činnost žáků, a autodiagnostické dovednosti, které jsou nezbytné pro sebehodnocení a vlastní práci učitele.

Dytrová a Krhutová (2009) podotýkají, že skupiny pedagogických dovedností na sebe nejen navazují, ale vzájemně se prolínají a ovlivňují. Např. dovednosti týkající se přípravy vyučování mohou značně ovlivnit i jeho realizaci a průběh, dovednosti spojené s hodnocením výkonu žáků mohou úzce souviset s dovednostmi motivovat do dalšího vzdělávání a dovednosti diagnostické jsou východiskem pro interaktivní realizační dovednosti, týkající se udržení kázně a hladkého průběhu vyučování. Za nejvýznamnější pro zkvalitňování pedagogické činnosti učitele však Dytrová a

Krhutová považují dovednosti sebereflexe a sebehodnocení, které slouží k sebekritickému hodnocení vlastního pedagogického působení (viz kapitola 1.2.2). Dále zdůrazňují, že samotný nácvik dovedností bez osvojeného teoretického základu není možný. Budoucí učitel, který chce kvalitně řešit pedagogické situace, musí nejprve získat široký odborný i didaktický, pedagogicko-psychologický či biologicko-sociální základ. Důležitá je též znalost vzdělávacího programu, učiva v něm obsaženého, strategií řízení vyučování a výchovné práce se žáky.

Podle Průchy (1996) existují četné pokusy o vymezení kompetencí učitele, snažící se sblížit je s obsahem přípravy budoucích učitelů na pedagogických a jiných fakultách. Jsou to nejen kompetence vztahující se k obsahové složce výkonu profese (znalost předmětu), ale hlavně kompetence komunikativní, řídicí, diagnostické aj. Výzkumy dokládají, že žádná dosavadní vysokoškolská příprava učitelů nepokrývá v úplnosti žádoucí soubor učitelských kompetencí.

Holeček (2001) dělí soubor specifických schopností a dovedností, které jsou pro učitelské povolání a výchovně-vzdělávací působení významné, takto:

a) Didaktické schopnosti se uplatňují hlavně v oblasti výběru vhodných vyučovacích metod, které učitel užije ve vyučování. Dobrá metodická připravenost se tak projeví v jasné, srozumitelné a působivé prezentaci nového učiva, která žáky upoutá a vzbudí v nich zájem o daný předmět, rozšiřuje jejich vědomosti a rozvíjí schopnost samostatně a tvořivě myslet.

b) Pedagogický takt se týká správného, citlivého vedení žáků přispívajícího k dobrému rozvoji jejich osobnosti. Učitel musí být empatický, aby se mohl vcítit do jednotlivých žáků, pochopit jejich problémy, pocity a zájmy. Součástí pedagogického taktu je také pohotové rozhodování, správné reagování a jednání a smysl pro spravedlnost. Pedagogicky taktní učitel se tak snaží žáky objektivně hodnotit, zajímá se o jejich problémy a celkově si k nim dokáže najít cestu a navázat dobré vztahy. I přes jeho vysoké učební nároky tak vzniká ve třídě přátelská atmosféra. Podle psychologů je pedagogický takt částečně vrozený, dá se ale rozvíjet výcvikem, samostudiem a zkušenostmi v pedagogické praxi.

c) Expresivní schopnosti umožňují srozumitelně verbálně i neverbálně vyjadřovat své myšlenky, city a postoje, tj. schopnost vyjádřit žákům sebe sama. Patří sem například mimika, gesta, práce s hlasem, živá a obrazná řeč.

d) Organizační schopnosti jsou důležité pro řízení a uspořádání vlastní pedagogické práce i v organizaci školních a mimoškolních aktivit žáků.

e) Schopnost sebereflexe znamená znát sám sebe, vědět o svých přednostech i nedostatcích a využití tzv. zpětné vazby. Sebereflexe je velmi důležitá pro to, aby se mohl učitel dále zdokonalovat a odstraňovat chyby a nedostatky. (Holeček 2001) Blíže se jí věnuji v kapitole 3.2.

Langová (1992), která použila rozdělení pedagogických schopností podle V. Ščerbakova navíc uvádí ještě:

f) Konstruktivní schopnosti, které umožňují formulovat vyučovací a výchovné postupy na základě jejich výsledků a předvídání reakcí žáků. Dále předpokládají flexibilitu v přijímání nových postupů, tvořivost a schopnost předvídat následky svého jednání.

g) Percepční schopnosti a komunikativní schopnosti, které by se dali zahrnout do pedagogického taktu.

Poněkud přehlednější klasifikaci kompetencí k vyučování a výchově navrhuje Švec (1999):

1) Psychopedagogická kompetence, která zahrnuje dovednosti analyzovat učivo, formulovat učební úlohy, organizovat učební činnosti žáků, reagovat na výchovné situace.

2) Komunikativní kompetence umožňuje motivovat žáky, řídit pozornost žáků, komunikovat s rodiči atd.

3) Diagnostická kompetence je např. dovednost analyzovat žákův výkon, diagnostikovat styl učení a klima ve třídě.

4) Osobnostní kompetence je např. dovednost empatického a asertivního chování.

5) Rozvíjející kompetence jsou např. dovednosti akčního výzkumu, využití informačních technologií, sebereflexe, projektování změn...

Průcha (2002) uvádí rozdělení kompetencí podle Pařízka (1988), který je již v době před více než dvaceti lety označil jako způsobilosti pro úspěšný výkon profese:

1) odborná způsobilost – nabytá na základě pedagogické, psychologické a didaktické přípravy

2) výkonová způsobilost – pracovní zdatnost podmíněná fyzickou a neuropsychickou schopností k zvládnutí pracovního vypětí

3) osobnostní způsobilost – potřebné charakterové a volní vlastnosti, sociální zralost

4) společenská způsobilost – morální vlastnosti učitele jakožto nositele určitých hodnot, společenského vzoru

5) motivační způsobilost – ztotožnění se s rolí učitele, angažovanost pro její naplnění

Zajímavý výčet konkrétnějších pedagogických dovedností uvádějí Dytrová a Krhutová (2009), které interpretují „učitelské desatero“, jak ho zveřejnili Kalous a Horák (1996):

1. umět komunikovat se žáky
2. dokázat adekvátně hodnotit výkon žáka
3. správně provádět individuální ústní zkoušení
4. znát metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě
5. umět se pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích
6. znát a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově žáků
7. znát základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit adekvátní metody
8. mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělávání
9. znát nejrozšířenější druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení ve škole a v rodině a dokázat je u žáků diagnostikovat
10. chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách

Kromě pedagogických dovedností jsou pro učitele nezbytnou součástí profesního základu i pedagogické znalosti. Jsou to znalosti obsahu vyučovaného předmětu, znalosti obecně pedagogické, didaktické, psychologické, znalosti kurikulárních dokumentů, školského systému, znalosti žáků i znalosti sociokulturního kontextu. Janík (2007) tyto znalosti roztřídil na:

- 1) znalosti obecné didaktiky – obecné metody vyučování, struktura vyučování a řízení práce žáků
- 2) znalosti kurikula – znalost školního kurikula a kurikulárních teorií
- 3) znalosti kontextu – historické, kulturní, filozofické základy vzdělání, znalost podmínek vzdělávání v daném státě, regionu
- 4) znalost sebe sama – znalost vlastních dispozic, hodnot, slabých a silných stránek osobnosti

Jiné členění znalostí (podle A.T. Pearsona) uvádí Vašutová (2004):

- 1) kauzální – znalosti vztahů mezi vyučováním a učením, znalosti procesů a jejich podstaty
- 2) normativní – znalost vzdělávacích cílů jako standardů
- 3) empirické – znalosti vznikající na základě zkušeností a jejich reflexe
- 4) předmětové – obsahové
- 5) všeobecné – všeobecný rozhled učitele

K propojení pedagogických dovedností a znalostí dochází při řešení pedagogických situací. K tomu, aby si adept učitelství dovednosti osvojil, je nezbytné, aby se účastnil pedagogických situací a učil se opakovaně jednat s žáky. V procesu nabývání pedagogické dovednosti je nutné, aby student věděl „jak na to“, aby měl procedurální znalost. K této znalosti se musí postupně dopracovat sám. (Švec 2007)

Za podstatu charakteristiky učitelské profese je považováno následující vymezení kompetencí učitele podle Vašutové (2004), jak jej uvádějí Dytrková a Krhutová (2009), jež by mělo být východiskem pro přípravu učitele. Je v něm formulováno sedm kompetencí:

1. předmětová/oborová
2. didaktická a psychodidaktická
3. pedagogická
4. diagnostická a intervenční
5. sociální, psychosociální a komunikativní
6. manažerská a normativní
7. profesně a osobnostně kultivující

Podrobnější popis viz kapitola 3.1.

4.3 Temperament

Vedle motivace, schopností a dovedností jsou významnou složkou osobnosti povahové vlastnosti, nazývající se v psychologické terminologii rysy osobnosti. Jak uvádějí Čáp a Mareš (2001), rys osobnosti je psychická vlastnost projevující se určitým způsobem chování, jednání či prožívání. Oproti schopnostem nevyjadřuje to, jak dobře člověk dokáže něco dělat, stejně tak nevyjadřuje, proč někdo něco dělá, jak je tomu u motivace. Rozhoduje o tom, jakým způsobem to člověk dělá – zda klidně, nebo se

vzrušením, vytrvale, či ne, zda je při tom vůdčí osobností, nebo se podřizuje ostatním. Některé rysy jsou určovány převážně vrozenými předpoklady, jiné spíše výchovou, učením a prostředím. Vždy pro ně však platí, že jsou v průběhu života relativně stálé.

Mezi osobnostní rysy, které do jisté míry ovlivňují průběh interakce mezi učitelem a žákem, patří také temperament. O něm se dá říci, že je vrozený a relativně stálý. V klasické temperamentové typologii rozlišujeme čtyři obecně známé typy temperamentu:

a) sangvinik je společenský, přátelský, vyrovnaný, aktivní, optimistický, výřečný, rozhodný, ale také lhostejný, lehkomyšlný, nevytrvalý, příliš ovlivnitelný, nesoustředěný, málo náročný k sobě, se sklonem k povrchnosti zájmů a citů.

b) choleric bývá průbojný, energický, nebojácný, zásadový, tvořivý, samostatný, velmi aktivní, výkonný a iniciativní, na druhé straně ale příliš impulsivní, náladový s nedostatkem sebeovládání, dříve jedná než myslí, netrpělivý, nesnášenlivý, tvrdohlavý, vzdorovitý.

c) flegmatik je trpělivý, rozvážný, vyrovnaný, vyrovnaný, klidný, zodpovědný, se smyslem pro spravedlnost, vytrvalý, schopný snášet dlouhodobé zatížení, přizpůsobivý, disciplinovaný, spolehlivý, přítom ale obvykle také příliš pomalý, nerozhodný, pasivní, se sklonem k lenosti a setrvačnosti v názorech či metodách.

d) melancholik bývá obvykle velmi citlivý, chápající, ohleduplný, obětavý, svědomitý, pečlivý, ale zároveň příliš pesimistický, starostlivý, bojácný, plachý, uzavřený, urážlivý, nedůvěřivý, shovívavý, mírný, nedůsledný, málo praktický.

Holeček (2001) však tvrdí, že nelze s jistotou říci, který z těchto čtyř typů temperamentu je pro učitelskou profesi nejvhodnější. Pro různé pedagogické situace jsou výhodou různé typy. Bylo však nejrůznějšími výzkumy prokázáno, že nejméně vhodným typem temperamentu k vykonávání učitelského povolání je melancholik. Podle Langové (1992) bývá často upřednostňovaným typem sangvinik pro svou komunikativnost a snadné navazování kontaktu s žáky. Někteří autoři však upozorňují na některé jeho záporné stránky – zejména lehkomyšlnost, brzké přesycení činností a interakcemi. Další typy temperamentu mají také svá pozitiva. Choleric se vyznačuje svou aktivitou, schopností nadchnout se pro pedagogickou práci a vůlí překonávat překážky. Jeho stinnými stránkami jsou nedočkavost, zbrkllost a horší sebeovládání. Flegmatik působí velmi trpělivě a uvážlivě, občas je však příliš pomalý a pasivní.

4.4 Charakterové vlastnosti

Pojmy temperament a charakter se dříve užívaly k označení celé osobnosti. V současné době se však tyto pojmy rozlišují. Přestože se oba vzájemně prostupují, temperament znamená spíše část osobnosti, která je určena převážně biologicky a projevuje se zejména způsobem citového reagování, zatímco charakter je částí osobnosti determinované převážně sociálně a mající společenský a morální význam. (Čáp, Mareš 2001)

Podle Smékala (2007) je charakter specifickou složkou osobnosti a zároveň pojmem, který mnozí psychologové v odborných textech vůbec nepoužívají, protože ho řadí spíše do oblasti etiky. Dalo by se říci, že se jedná o osobnost z pohledu jakýchsi morálních kritérií. O charakteru jedince tak rozhodují obsahové charakteristiky, jako jsou láska a úcta k osobnosti druhého člověka, respektování oprávněných zájmů druhých, šetrný vztah k materiálním i duchovním hodnotám, ke společenskému a osobnímu vlastnictví, k přírodě a kulturním výtvorům, používání mravně dovolených prostředků jednání v sociálních vztazích, způsobilost chránit slabší, občanská statečnost, ideová vyspělost, kladný vztah k práci atd. Mít charakter tedy znamená řídit se ve svém životě určitými morálními zásadami nebo regulovat své prožívání a chování v souladu s určitým mravním principem.

Nakonečný (2005), jenž uvádí slova Stagnera, navíc připisuje velkou roli místním mravům a zvyklostem, jakýmsi kulturně specifickým standardům. Pokud se člověk chová shodně s těmito standardy, říká se o něm, že má dobrý charakter. V tomto normativním pojetí je tedy charakter chápán jako chování souhlasné s očekávanými, která společnost na jedince klade a bývá tedy spojován s adjektivy dobrý, pevný, silný. Pokud člověk vykazuje opak toho, co tato adjektiva vyjadřují, je považován za „bezcharakterního“.

Je tedy jasné, že pro práci učitele, který je vzorem pro jím vychovávané žáky, je nezbytné, aby ctil určité morální zásady a společenská pravidla, choval se v souladu se zákonem a etickými kodexy a byl tak správným příkladem mladým vyrůstajícím generacím. Na tuto skutečnost upozorňuje i Piřha (1996), který říká, že i když to lehce zní jako samozřejmá „vždypravda“, obsahově vyprázdněná a zavánějící po frázi, učitel by opravdu měl být, dokonce musí být poctivým člověkem. (více viz kapitola 3.1)

4.5 Autorita učitele

Získání autority u žáků je bezesporu jedním z nejobtížnějších úkolů učitelské profese, zároveň však nezbytným k tomu, abychom mohli dosahovat stanovených cílů a úspěšně vést výchovně-vzdělávací proces. Učitel zkrátka musí být ve třídě vidět a jeho slovo by mělo mít největší váhu. Je nutné, aby hned od začátku bylo jasné, kdo určuje pravidla a kdo se jimi řídí. To se pak pozitivně odrazí i na efektivitě vyučování.

Vališová (2007) uvádí 3 roviny, ve kterých je autorita obvykle pojímána:

- 1) jako všeobecně uznávaná vážnost, vliv, úcta, moc, obdiv
- 2) jako obecně uznávaný odborník, vlivný činitel
- 3) ve smyslu úřadu (stát, věda, státní symboly, právo a zákon, policie)

Jako nejčastěji používaná synonyma pojmu autorita pak uvádí vliv, dominanci, řízení a kompetenci. Učitel může mít autoritu přirozenou, která vyplývá ze spontánnosti jeho osobnostních rysů či profesních dovedností a může být umocněna i temperamentovými dispozicemi, a získanou, na které se podílí výchova a individuální cílevědomé úsilí. Dále můžeme autoritu rozlišit na formální, která vyplývá z postavení jejího nositele v organizační hierarchii instituce – v našem případě školy, a neformální, jež je založena na lidských a odborných charakteristikách jedince, majícího na ostatní přirozený vliv. Jedno z dalších zajímavých členění dělí autoritu na statutární, která se stejně jako autorita formální opírá o sílu mocenské pozice či přidělené funkce, charismatickou, jež vyplývá z naší osobnosti, vřelosti, laskavosti, taktu i osobního kouzla, odbornou, kterou získáváme profesními znalostmi a dovednostmi, a morální, již získáváme zejména poctivým vztahem k sobě, druhým lidem a ke světu.

Získání formální a neformální autority považuje Geoffrey Petty (1996) za dvě obvyklá stádia, kterými je třeba projít k vytvoření dobrého vztahu mezi učitelem a žákem. Jelikož učitel nemůže čekat, že si ho žáci hned při první hodině oblíbí a nemá s nimi žádné zkušenosti, na nichž by bylo možné stavět osobní vztah, musí začít u formálního vztahu ke třídě. Učitel by měl dát najevo, že jeho autorita je legitimní, a mají-li se žáci něčemu naučit, pak také nezbytná. Musí také svou autoritu umět sebejistě uplatňovat. Měl by vzbudit dojem, že je pánem situace, působit sebevědomě a klidně, protože nikdy nedostane druhou šanci udělat první dojem. Druhá fáze vývoje vztahu mezi učitelem a žáky se týká pozvolného přechodu od formální autority k autoritě osobní. Učitel, který úspěšně vládne formální autoritou podle pravidel a má určité pedagogické schopnosti, si získá úctu žáků. Pokud vše proběhne jak má, vztah se časem

změní a bude vycházet z respektu k osobnosti. Učitel pak bude moci svou moc postavit na touze žáků vyhovět jeho požadavkům a na jejich snaze vytvářet si vlastní představu o sobě prostřednictvím jeho uznání.

Vališová (2007) hledá odpověď na otázku, zda vychováváme skutečně samostatné osobnosti, schopné řešit problémy a komunikovat, odolávat životním nejistotám a případným neúspěchům, zvládající aktivní přístup k překonávání překážek, a tvrdí, že se objevují údaje hovořící spíše o opaku. Zvyšují se počty dětí i dospívajících závislých na alkoholu a drogách, stejně jako výskyt duševních poruch a počet sebevražd, čím dál častěji se setkáváme s protispolečenským chováním současné mládeže. Velká část dospívajících lidí se cítí být přetížená, bezmocná, izolovaná, osamělá a postrádá emocionální blízkost, porozumění, vřelost a intimitu v mezilidských vztazích, zázemí, kde by čerpala sílu v období pochyb, krizí a nejistot. Otázkou je, jakou mírou se na těchto jevech podílí společnost a samotné rodinné prostředí dětí, nerespektování nebo i neexistence autorit či jejich selhání a následné zklamání dětí a odmítání z jejich strany. Podle Vališové můžeme stále více pozorovat, jak myšlenka volnosti ovlivňuje některé reformní pedagogické směry a v některých krajních pohledech je dokonce autorita spatřována jako něco, co již do výchovy nepatří, protože podkopává přirozenou lidskou potřebu seberegulace a sebeurčení. Výchovná praxe však opakovaně ukazuje, že škola i rodina bez autority neplní účel, ztrácí svou pevnost, jistotu a základní funkce.

4.6 Typologie

V této kapitole se zaměřím na rozdíly mezi osobnostmi učitelů. Dalo by se říci, že v průběhu pedagogické praxe již sami běžně zařazujeme učitele do všeobecně známých škatulek. Někdo nám připadá jako pedant, jiný jako slaboch, jiný jako ras. Typ učitelovy osobnosti zcela jistě zásadně ovlivňuje jeho pedagogické působení na žáka. Pedagogická typologie se snaží postihnout souhrn určitých vlastností, příznačných pro více pedagogických osobností. Z hlediska profesní činnosti učitele jsou podle Langové (1992) nejpodstatnější kritéria, která zvolili Luka a Caselmann.

Lukova typologie

Luka rozdělil učitele podle jejich pedagogické činnosti. Podle reakcí učitele v pedagogických situacích rozlišil typ bezprostřední, který reaguje okamžitě bez uvážení možných následků a typ reflexivní, který reaguje na základě rozvažování. Dále

dělí učitele podle míry tvořivosti v pedagogické činnosti na reproduktivní a produktivní. Reproductivní typ učitele získané informace pouze posílá dál – reprodukuje, produktivní učitel je přetváří, samostatně a tvořivě zpracovává.

Kombinací dostáváme čtyři typy učitelů:

1) Typ bezprostředně reproduktivní - Jedná v nových, nečekaných pedagogických situacích bez přemýšlení, ale instinktivně správně a pohotově. Teprve dodatečně se snaží své rozhodnutí zdůvodnit. Toto zdůvodnění však často postrádá teoretickou úroveň. Tento typ je schopen sice zprostředkovat žákům vědomosti ke zkouškám, ale k samostatné tvůrčí práci je nevede. Mají jej rádi spíše mladí žáci. Starší žáci ho příliš nerespektují.

2) Typ bezprostředně produktivní - Je pohotový, ale ve svém rozhodování je jistější. Tato jistota vyplývá z toho, že si tvořivě osvojil pedagogickou teorii. Jeho vědomosti jsou obsáhlé a živé. Ve své výchovné a vzdělávací práci je úspěšný.

3) Typ reflexivně reproduktivní - Nedovede tvořivě využívat svých vědomostí. Často trpí neplodnými úvahami, které nevedou k cíli. Je značně nesamostatný a nejistý, zvláště v nových situacích. Pedagogickou činnost považuje za obtížnou a skutečně se ve svých pedagogických rozhodnutích často mýlí.

4) Typ reflexivně produktivní - Nedovede v pedagogických situacích adekvátně reagovat, protože žákům nerozumí, nechápe jejich zvláštnosti, potřeby. Snaží se však na základě svých pedagogických vědomostí vést pedagogické situace k výchovně vzdělávacím cílům.

Caselmannova typologie

Typologické rozdělení učitelů podle Caselmanna je psychologicky mnohem hlubší a zaobírá se zejména vztahem učitele k žákovi, k připravenosti pomoci mu a podpořit ho (přátelským pohledem, laskavým gestem, povzbuzením v pravou chvíli...), díky čemuž vzniká atmosféra oboustranné důvěry a prostředí, ve kterém probíhá úspěšně i náročné vyučování. Učitelství je podle Casselmana profesí eliptickou, v níž je jedním ohniskem svět, tj. základy přírodních a společenských věd, a druhým intelektuální, citová a mravní problematika dítěte. Podstata učitelství podle něj spočívá v silném polárním napětí mezi zřetelem k látce a k duševnímu rozvoji žáka. Casselmannova typologie tak dělí učitele na dva typy: logotrop a paidotrop. Podrobnější popis viz kapitola 4.1.

M. Langová (2002) dále dělí logotropa a paidotropa na 4 podtypy:

a) Filozoficky orientovaný logotrop se snaží prohloubit u žáků přemýšlení o světě, smyslu života a jejich životní filozofii.

b) Vědecky orientovaný logotrop se zajímá zejména o exaktní vědy, snaží se získat žáky pro svůj obor a často bývá velmi přísný, zaměřený pouze na svůj obor.

c) Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop mívá chápavý přístup k žákům, zajímá se o ně jako o svébytné jedince a často k nim má až mateřský či otcovský vztah.

d) Obecně psychologicky orientovaný paidotrop se zaměřuje na žáky jako skupinu. Zajímá se o problémy celé děti a mládež obecně, o to, jak rozvíjet jejich myšlení, paměť, zájmy, motivaci.

Typ učitele podle stylu vedení žáka

V práci učitele můžeme rozlišit následující styly vedení:

1) Autoritativní styl se vyznačuje nedůvěrou učitele v žáka. Stále ho vede, opravuje a kontroluje, čímž ho velmi omezuje v jeho samostatnosti a tvořivosti. Vyžaduje bezpodmínečnou kázeň, hodně rozkazuje a trestá a nemá příliš velké pochopení pro žákovy potřeby. Vyvolává tak u žáků větší napětí, dráždivost, agresivitu a strach. Učitel používající pouze tento styl většinou vyvolává u žáků nepřátelský postoj vůči sobě.

2) Liberální styl se vyznačuje neúčastí učitele na skupinových aktivitách. Jeho vedení žáků je nedostatečné, kontroluje je velice málo, nemá na ně žádné požadavky a dává jim naprostou volnost v rozhodování. Informace dostanou pouze, pokud o ně požádají. Učitel jim dává obrovskou svobodu a volnost.

3) Demokratický (sociálně integrační) styl je postaven na spolupráci učitele a žáka. Učitel má sice vedoucí roli, respektuje však názory žáků a podporuje jejich iniciativu. Žák má možnost navrhnout alternativy, dostává se mu většího uspokojení z práce. Vytváří se přátelský vztah mezi učitelem a žáky.

5 UČITELÉ JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA

5.1 Společenské postavení učitele

Slovo „prestíž“ by se dalo přeložit jako vážnost, významnost, pověst a souvisí tedy s postavením jedince ve společnosti, s jeho sociálním statutem. Je zřejmé, že různým profesím je přikládána rozdílná míra prestiže. V myslích lidí se jako velmi prestižní usadila povolání typu lékař, manažer, právník či vědec, ale jak si v tomto ohledu stojí učitelství? Dnešní učitelé mívají mnohdy pocit, že jsou ne zcela doceněni, a to jak po stránce společenského uznání, tak po stránce platové. Nezasvěcená společnost jejich ohodnocení často považuje za přiměřené vzhledem k výhodám, které učitelské povolání obnáší. Přehlíží však vysokou náročnost a mnohá úskalí související s touto profesí. Trapl (1973:10) uvádí trefnou poznámku K.H.Borovského, který do článku v Pražských novinách roku 1846 napsal: „Mnohý učitel má jen 100 zlatých na rok, ale za to má mít více rozumu než celá ves dohromady. Jsou učitelé, kteří musí jezdit s trakařem pro dříví do lesa. Mnohý obecní pastýř má lepší službu než učitel, ač učitel má péči o děti a pastýř o dobytek.“ V této kapitole se tedy zaměřím na postavení učitele ve společnosti, na to, jak ho vnímá a hodnotí naše okolí, případně jak velkou míru důležitosti učitelské profesi přikládá.

Jak uvádí Vašutová (2002), většina studentů pedagogických fakult i učitelů se domnívá, že je učitelská profese hodnocena společností poměrně nízko. Podle mezinárodních i našich výzkumů je však tato domněnka nesprávná. Např. šetření „Změny na trhu práce“, které prováděl Ústav sociálně politických věd ukázalo, že se v žebříčku čtyřiceti profesí učitel základní školy umístil na sedmém místě a vysokoškolský učitel na místě třetím. V žebříčku, který sestavil Institut pro výzkum veřejného mínění v roce 1998 se vysokoškolský učitel objevil na druhém místě za lékařem na poliklinice a učitel základní školy na pátém místě, hned za vědcem. Stejně tak podle tabulky z roku 1993, kterou představuje Solfronk a kol. (1993) se učitelské povolání nachází na poměrně vysokých postech žebříčku společenské prestiže - vysokoškolský učitel na třetím místě a učitel základní školy na místě sedmém – a dle výzkumů je toto vysoce hodnocené postavení učitelské profese dlouhodobě stabilní jak u nás, tak i v jiných zemích. Solfronk dále dodává, že tato poměrně vysoká prestiž učitelské profese zřejmě souvisí s kvalifikovaností učitelů a s důležitostí vzdělání a péče o děti pro společnost, kterou veřejnost alespoň intuitivně tuší.

Jak vyplývá z výzkumu prestiže učitelé profese dle hodnocení studentů pedagogických fakult (Havlík 1994), pro budoucí učitele se jejich profese z hlediska prestiže pohybuje ještě výše. Ze 36 různých profesí obsadil docent či profesor na vysoké škole druhé, učitel na střední škole páté a učitel na základní škole šesté místo. Podle Průchy (1997) je však zvláštní, že ač je českým učitelům přisuzována vysoká prestiž, vyskytuje se mezi nimi poměrně často nízké sebevědomí a na rozdíl od kolegů v západoevropských zemích i jakési pocity bezmocnosti, podřízenosti a nenáležitě skromnosti. Příčiny hledá v možném působení „úřední podřízenosti“ učitelského stavu v některých minulých obdobích, která možná doznívá až dodnes. Ač tato záležitost není nijak výzkumně podložena, může mít vliv i na nízké zastoupení mužů v učitelé profese.

Vališová, Kasíková a kol. (2007) také shledávají problém s prestiží učitelů v tom, že učitelé sami sebe hluboce podhodnocují. Pokud bychom jim řekli, aby se pokusili odhadnout, jaké postavení na prestižní škále jednotlivých povolání má jejich profese, vždy se budou hodnotit daleko níže, než je hodnotí veřejnost. Tato tendence k sebedoceňování je dána povahou práce, jejíž výsledky jsou jen obtížně vykazatelné, výší platů, nedostatečným sebevědomím učitelů i určitým pozůstatkem z minulosti, kdy stát vyvolával nedůvěru v duševní práci, ale i nedokončenou profesionalizací a emancipací této profese.

5.2 Ekonomické postavení učitele

Platové ohodnocení učitelů je věčnou otázkou a předmětem diskuzí. Jedni tvrdí, že učitel je vzhledem k výhodám, které jeho povolání obnáší a vzhledem k délce pracovní doby z hlediska finančního ohodnocení dostatečně. Ti druzí – většinou učitelé, kteří vědí, že práce učitele není ohraničena prvním a posledním zvoněním a vyžaduje mnohé činnosti a přípravy i mimo vyučování, logicky tvrdí pravý opak. Za problematický se dá považovat hlavně velmi nízký plat nastupujících učitelů.

To podotýká i Šimoník (1994), který shledává pochopitelným, že začínající učitelé, potýkající se s finančními, bytovými a rodinnými problémy, srovnávají a zvažují, zda setrvat v profesi. Dá se předpokládat, že tyto okolnosti je budou ovlivňovat spíše negativně. Mladí muži, uvažující o možnostech vedlejšího výdělků či změně povolání a mladé učitelky, pečující o malé děti, pak podle Šimoníka budou učitelé povolání stěží vykonávat s elánem, nadšením a krajním nasazením.

Pařízek (2001) také zmiňuje vliv sociálního a ekonomického postavení učitelů na atraktivnost učitelského povolání, kdy jedním z důsledků je rostoucí průměrný věk učitelů. Hlavní příčiny nevidí v nezájmu o práci s mládeží, ale hlavně v tom, že učitelské povolání nedokáže dostatečně zabezpečit rodinu a značná část absolventů si proto hledá uplatnění mimo školství ve finančně zajímavějších podnicích. Navíc za druhou zásadní příčinu považuje náročnost učitelského povolání, která převyšuje náročnost některých jiných povolání hlavně ze zdravotního a neuropsychického hlediska.

Výstižně charakterizuje ekonomické postavení učitele Pařízek (2001:37): „Za celou dobu existence školy není známý učitel, který by svým povoláním zbohatl. Mezi bohaté se dostali obchodníci, statkáři a továrníci, bankéři, ale nikdy učitelé. Stejně však není známý nikdo, kdo by po výuce chodil žebrot. Tyto krajnosti vymezují ekonomické a sociální postavení učitele.“

5.3 Feminizace učitelské profese

Každý, kdo absolvoval základní školu, jistě zaznamenal, že učitelský sbor tvořily z převážné většiny ženy. Učitelů - mužů zde bylo velmi málo, pokud se na škole vůbec nějaký vyskytovali. Při hlubším zamyšlení zjistíme, že tato skutečnost je více než zajímavá, vždyť ještě před 150 lety bylo učitelství výhradně záležitostí mužů. Pojďme se tedy podívat na možné příčiny vysoké feminizace této profese.

Jak tvrdí Průcha (1997), odborníci se touto otázkou zabývají už řadu let, ale zatím nedosáhly jednoznačného objasnění. Mezi nejpravděpodobnější příčiny zatím patří:

1. Ustálená dělba práce mezi muži a ženami - V české společnosti existují poměrně ustálené vyhraněné genderové diference profesí, laicky řečeno, existují zde „mužské profese“ a „ženské profese“ – a mezi nimi je zřejmě profese učitele (hlavně na základních školách) reprodukována dalšími a dalšími generacemi žen.

2. Nízká finanční atraktivnost učitelské profese pro muže - Toto odůvodnění bývá uváděno ze všech možných příčin feminizace školství nejčastěji. Platy ve školství jsou zřejmě dostačující pro ženy, ale nepřilíh atraktivní pro muže. Na druhou stranu však Průcha dodává, že platy učitelů se pohybují nad celostátním průměrem. Přesto se zdá, že výše učitelských platů není dostačující, o čemž vypovídají odchody učitelů za lepším výdělkem.

3. Relativně nižší náročnost studia na pedagogických fakultách než na jiných fakultách vysokých škol - O stupni náročnosti jednotlivých fakult vysokých škol neexistují žádná výzkumná data. Délka potřebná k absolvování studia je srovnatelná s ostatními fakultami, avšak mezi veřejností panuje mínění, že studium pedagogických fakult je snazší. Mnozí dokonce považují studium učitelských oborů za „náhradní“ v případě nepřijetí na atraktivnější školu. O této uváděné příčině feminizace školství bych si však dovolil s Průchou polemizovat, poněvadž nejsou známe žádné údaje o tom, že by ženy byly ve vysokoškolském studiu méně ambiciózní než muži, tudíž bych nehledal žádnou spojitost mezi náročností studia a feminizací školství.

Také Pařízek (2000) považuje za jednu z hlavních příčin feminizace školství „dělbou práce“. Ženy se v minulosti staraly hlavně o děti a domácnost a tím, jak se dnes uvolňují pro práci, hledají přiměřená zaměstnání, která nacházejí zejména ve zdravotnictví, ekonomice a školství. V souvislosti s výraznou převahou žen nad muži se často objevují námitky či stesky, ale podle Pařízka proti feminizaci chybějí argumenty. Mluví se sice o vzoru, díky němuž by se chlapci mohli učit mužské roli, ale to se dá při dnešním vývoji dělby práce jen těžko hájit. Navíc při výzkumu úspěšnosti a oblíbenosti učitelů byli muži i ženy ohodnoceni přibližně stejně. Snaha o větší zastoupení mužů ve školách často vyplývá z potřeby, aby v každém sboru byla mocenská autorita, která dokáže žáky zvládnout silou. Tuto roli však umějí vykonávat i ženy. Nízké zastoupení mužů má nejspíš nepříznivý vliv hlavně na klima učitelských sborů, kam muži mohou vnést jiné kvality a tím obohacují jejich vnitřní život.

Na jasné příčiny vysoké feminizace školství poukazuje také Gobyová (1994). Zdůrazňuje, že existuje velký počet zaměstnání, která jsou pro ženy naprosto nevhodná pro svoji fyzickou, případně psychickou náročnost či závadnost pracovního prostředí, a ženy zde tak nemohou a ani nechtějí pracovat. Zaměstnanost žen v České republice je však v současné době velmi vysoká, a tak nutně musejí existovat profese, které fyzickým a psychickým předpokladům žen odpovídají lépe. Ty jsou jimi pak vyhledávány a ženy v nich tak získávají početní převahu. Školství bylo v roce 1991 se svými 72, 4% mezi nejvíce feminizovanými obory na čtvrtém místě za oblastí sociální péče, zdravotnictvím a peněžnictvím. Za hlavní negativní důsledky vysokého podílu žen ve školství je považován vznik jednostranných pedagogických kolektivů, ve kterých

vždy není pozitivní pracovní atmosféra, neustálá přetíženost žen vyplývající z plnění odpovědných a náročných úkolů ve škole a především narušení rovnováhy mezi působením mužského a ženského prvku ve výchově.

Ženy vykonávající učitelské povolání, tedy učitelky, a jejich názory na učitelskou profesi či současné školství budou zároveň objektem mého šetření ve výzkumné části mé diplomové práce.

6 POPIS VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

6.1 Cíle a metody výzkumu

Hlavním výzkumným cílem této diplomové práce je prozkoumat a popsat některé aspekty související s procesem stávání se učitelem, a to z pohledu ženy - učitelky. Zjistit, které faktory ovlivňují to, zda si žena vybere učitelské povolání, zda v něm setrvá, zda v něm bude úspěšná a zda s ním bude spokojená. Zároveň chci výzkumem doplnit teoretickou část a vytvořit tak práci, která by podávala ucelený obraz o učitelské profesi, založený nejen na odborné literatuře, ale také na praktických zkušenostech učitelek různého věku a délky praxe. Většina odborné literatury se zaměřuje na dílčí problémy související s touto profesí, málokterá ji však popisuje jako celek, a proto by tato práce mohla být přínosem a sloužit např. jako příručka pro mladé studenty zvažující volbu studia učitelství.

Výzkumnou část jsem pojal jako kvalitativní studii založenou na hloubkových rozhovorech s učitelkami základních škol v různých fázích pedagogické praxe. Rozhovory byly polostrukturované. Každé z dotazovaných učitelek jsem položil jedenáct základních otázek, které jsem případně rozvinul otázkami doplňujícími, reagujícími na odpovědi respondentek. Rozhovory jsem nahrával na diktafon, následně je přepisoval a částečně stylisticky upravoval. Mými respondentkami bylo osm učitelek ve věku od 26 do 75 let, pět z nich působí nebo působilo na prvním stupni, tři na druhém stupni základní školy. Otázky se týkaly motivace k výběru učitelského povolání, vysokoškolské přípravy, nástupu do profese, kladů a záporů učitelské profese, vyrovnávání se s psychickými a fyzickými nároky učitelské profese, celoživotního vzdělávání, názoru na české školství či představy o dobrém učiteli apod., tedy témat, která velmi úzce souvisí s hlavní výzkumnou otázkou. Pro výzkumnou část jsem ze získaného materiálu vybral informace, které jsem považoval za nejvhodnější a nejzásadnější s ohledem na splnění stanovených cílů a rozdělil jsem je do tří hlavních výzkumných témat:

- 1) Začátky profesní dráhy
- 2) Klady a zápory učitelské profese
- 3) Názory na učitelskou profesi

6.2 Charakteristika respondentek

Ve výběru respondentek hloubkových rozhovorů jsem se zaměřil na učitelky základních škol, a to pět z prvního a tři z druhého stupně. Snažil jsem se o pestrost zejména z hlediska nabytých zkušeností a množství pedagogické praxe. Jelikož mě zajímal pohled ženy – učitelky na proces stávání se učitelem, byl můj výběr zúžen pouze na respondentky ženského pohlaví. Jednotlivé charakteristiky jsem záměrně seřadil od nejzkušenějších respondentek po nejméně zkušené.

Marie W. (75 let) je mou nejstarší a zároveň nejzkušenější respondentkou. Studium učitelství absolvovala v dobách, kdy bylo pouze středoškolské. Její praxe trvala cca. 45 let, nyní je v důchodu. Po celou svou učitelskou kariéru pracovala na prvním stupni základní školy, kde se nakonec také stala zástupkyní ředitele. Zároveň byla svého času okresní metodičkou. Učitelství pro ni znamená velmi mnoho a dodnes se zájmem sleduje dění v českém školství, občas publikuje články s výchovně-vzdělávací tematikou v regionálních novinách. Helena (56 let) je také velmi zkušenou učitelkou. Vyučuje český a anglický jazyk zejména na druhém stupni základní školy. Její praxe čítá 37 let. Ve své práci navázala na dřívější zkušenosti ze školní družiny a dětských táborů. Během své praxe se stala mentorkou studentů pedagogických fakult a školitelkou učitelů. Několik let také působí ve školských odborech. Její výpovědi byly pro výzkumnou část této práce velmi přínosné a obohacující. Obdobně zkušenou učitelkou je Marie B. (53 let), jejíž praxe trvá 31 let. Vyučuje na prvním stupni základní školy a rovněž se snaží prosazovat zájmy učitelů ve školských odborech. Učitelská práce ji dle jejích slov velice baví a naplňuje. To ne zcela platí pro Magdu (48 let), která je také velice zkušenou učitelkou (26 let praxe), avšak její kariéra je poznamenána nevydařeným startem, který v ní nadobro zanechal rozporuplné pocity z učitelské práce. Pracuje taktéž na prvním stupni základní školy. Praxe Jaroslavy (49 let) čítá 23 let. Po celou dobu učí na prvním stupni základní školy. Světlana (31 let) má dva roky praxe jako učitelka prvního stupně základní školy. Předtím pracovala několik let v mateřské školce. Práce učitelky ji baví a přistupuje k ní velmi pozitivně a optimisticky. Oproti mateřské škole oceňuje na základní škole větší viditelnost výsledků. Lucie (30 let) působí jako učitelka osmým rokem. Vyučuje anglický a německý jazyk na druhém i prvním stupni základní školy. Nejmladší a nejméně zkušenou respondentkou je Radka, která studiem učitelství pro 2. stupeň základní školy navázala na své zkušenosti ze středoškolského oboru učitelství pro mateřské školy. Nyní vyučuje druhým rokem anglický a německý jazyk na druhém stupni základní školy.

7 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH ANALÝZA

Ve výzkumné části své diplomové práce uvádím výsledky výzkumu založeného na hloubkových rozhovorech s vyučujícími, konkrétně s různě zkušenými učitelkami prvního a druhého stupně základní školy. Zajímaly mě zejména důvody jejich zaujetí pro učitelské povolání, názory na současnou školu a vysokoškolskou přípravu, kladné a záporné aspekty učitelské profese, její náročnost. Probírali jsme tedy témata související s aspekty, které do značné míry ovlivňují proces „stávání se učitelem“, aspekty rozhodující mimo jiné o tom, zda se jedinec – v tomto případě žena - rozhodne pro vykonávání učitelské profese, či nikoliv. Zajímal mě také jejich pohled na české školství či jejich představa o „dobrém učiteli“.

7.1 Začátky profesní dráhy učitele

Začátky mnohdy bývají tím nejtěžším v celé učitelské kariéře. Učitel musí překonávat spoustu překážek, na které je z vysoké školy více či méně připraven, a dodat si patřičné sebevědomí a jistotu, které mu mohou v budoucnu práci značně usnadnit. Sám jsem se přesvědčil, že úkolů, které musí učitel v rámci svého povolání vykonávat, je mnohem více, než by před nástupem do praxe předpokládal. V rozhovorech jsem se tedy pokusil zjistit, jak obtížný připadal tento profesní start mým respondentkám, zda se na tuto práci cítily být z vysoké školy dostatečně připravené a co je vůbec motivovalo k výběru učitelského povolání.

7.1.1 Motivace k vykonávání učitelské profese

Základem toho, aby se člověk mohl rozhodnout pro studium pedagogické fakulty a následnou práci učitele, je jeho motiv. Jím se budu zabývat v této kapitole. Před provedením rozhovorů jsem předpokládal, že odpovědi učitelek na otázky týkající se jejich motivace k výběru učitelského povolání se budou do značné míry různit. Jak jsem již uvedl v kapitole 4.1, vliv na jedince může mít např. zkušenost s dobrým učitelem, potřeba sociálního styku, potřeba pomoci druhým, potřeba práce s odbornými znalostmi nebo tzv. „volba na jistotu“. Dá se říci, že všechny tyto důvody se mimo jiné v odpovědích respondentek objevily. Nutno podotknout, že pět z osmi dotazovaných šlo studovat pedagogickou fakultu s tím, že opravdu chtějí učit. Dvě z nich se však nejprve zaměřily na učitelství pro mateřské školy, až posléze se přeorientovaly na školu základní. Pro zbylé tři bylo učitelské studium pouze záložní variantou v případě neúspěchu u přijímacích zkoušek na jiné školy. Světlana, která se k vyučování na

prvním stupni dostala přes učitelství pro mateřské školy a následné doplnění vzdělání, uvádí jako svůj hlavní motiv potřebu práce s malými dětmi.

Jako dítě jsem nikdy nechtěla být učitelkou, až když mi bylo čtrnáct, tak se mojí sestře narodila holčička a nějak mě to nasměrovalo k práci s malými dětmi. Tak jsem vystudovala učitelství pro mateřské školy, po ukončení vyšší odborné jsem nastoupila do mateřské školky, kde mě ta práce vůbec, ale vůbec neoslovila. Chtěla jsem původně mít i svou soukromou internátní školku, ale ta práce mi toho moc nedávala, a nakonec jsem se přestěhovala do jiného města, dala jsem v práci výpověď a hledala jsem jinou, přišla příležitost jít učit, to mě najednou oslovilo, takže jsem také zahájila studium.

Podobný osud potkal i Radku, která také původně zamýšlela učit v mateřské školce.

Já jsem původně chtěla dělat učitelku ve školce, a proto jsem šla na střední pedagogickou školu a tam jsem zjistila, že to není taková legrace, jak to vypadá. Bavila mě čeština a angličtina, tak jsem s tím chtěla pracovat dál no a to mi tedy umožnila pedagogická škola.

Pro Marii W. byly hlavními motivy především „láska k dětem, vztah k dětem a vztah k učitelům vůbec“. Jak říká, měla štěstí na velice dobré učitele, kteří jí byli příkladem, a ona toužila být jako oni. Velice silný motiv uvádí Marie B., která tvrdí, že učitelkou chtěla být odmalička a tuto touhu si nedokáže ničím vysvětlit. Roli v tom prý nehrála ani žádná paní učitelka, která by jí byla vzorem.

Ne. Určitě to v tom nehrálo roli. Měla jsem sice docela fajn učitelku, ale to v tom určitě roli nehrálo. Já jsem jako malá holčička chtěla být kadeřnicí, pak mě to přešlo a jak jsem nastoupila do školy, tak už jsem nechtěla být ničím jiným než učitelkou.

Helena uvádí svých motivů k výkonu učitelské profese hned několik. Ve shodě s motivy uváděnými Vašutovou a Kasíkovou (viz kapitola 4.1) se jeví být např. zkušenost s dobrým učitelem, potřeba práce s odbornými znalostmi či vyšší potřeba sociálního styku, o které Helena hovoří v kapitole 7.2.1. Podobně jako u Marie B., jako by se u ní projevila jakási vrozená předurčenost pro tuto profesi.

Jako dítě, když jsem byla malá holka, si pamatuji, že jsem si u babičky hodně hrávala na školu, anebo že jsem si hrávala s panenkami nebo s některými kamarády na to, že jsem učitelka, zapisovala jsem si jejich jména, zapisovala jsem si známky, no ale později to nějak pominulo a chtěla jsem spíš cestovat, tak jsem chtěla jít studovat - tenkrát to byla nastavba - cestovní ruch, ale profesorka na gymnáziu, moje třídní, mě přesvědčila, ať se radši přihlásím na vysokou školu, než na nějakou nastavbu, že na to mám. Bavila mě angličtina a dřív také ruština, tak jsem chtěla dělat tyhle dva jazyky. Také mě k tomu možná trochu inspirovala moje teta, která také vystudovala pedagogickou fakultu a byla učitelkou.

Vzpomíná také na své učitelské vzory ze základní školy.

Učitelku ze základky si dodneška pamatuju, to byla paní učitelka Bártková z prvního stupně. Na druhém stupni byli také někteří učitelé, které si pamatuji, byli vtipní, nebyla s nima nuda a asi mě také ovlivnili. A v deváté třídě nám potom dávali dost prostoru, to bylo po osmašedesátém, a vyjadřovali jsme se třeba k příchodu těch sovětských vojsk a dost jsme o tom zpočátku diskutovali, což mi připadalo zajímavé, a tak jsem si říkala, že bych chtěla taky někoho ovlivňovat svými názory apod.

Jak již bylo uvedeno výše, zbylé tři respondentky neměly původně v plánu stát se učitelkami. Byla to pro ně spíše záložní varianta. To je i případ Lucie, která však dodává, že ji učitelská práce baví, přestože ji neplánovala. To bylo vidět i v její hodině angličtiny, kterou jsem měl příležitost navštívit, a kde zároveň působila velmi suverénně a jistě.

Chtěla jsem studovat jazyky a nedostala jsem se na jinou VŠ, tak jsem začala studovat angličtinu a němčinu na pedáku. Pak jsem šla na praxi, kde mi paní ředitelka nabídla práci na částečný úvazek a už jsem ve škole zůstala. Takže to sice nebylo plánované, ale práce mě baví.

Také pro Jaroslavu, která se chtěla stát veterinářkou, bylo učitelství pouze náhradní variantou.

Vždycky jsem chtěla být veterinářkou, ale tam jsem se nedostala, tak jsem šla učit jiná zvířata...smích.... Takže to byla taková druhá varianta. Záložní způsob nějakého dalšího vzdělání. Takové to hraní si na paní

učitelku u mě probíhalo, různě s panenkami, ale mým vyloženým cílem byla veterina, tohle jsem si vybrala až potom.

Magda zvolila studium učitelství, protože neměla na střední škole moc dobré výsledky a přijímací zkoušky na pedagogickou fakultu považovala za jednodušší, než na fakulty ostatní. Motivy respondentek se tedy podle předpokladu velmi různily a rozhodně nijak výrazně nepřevládaly takové, jako je potřeba práce s dětmi či potřeba předávání poznatků a zkušeností aj., které bychom mohli z hlediska učitelské profese považovat za ideální. Do jisté míry se tak potvrzují slova Bečváře z kapitoly 3 o tom, že na studium pedagogických fakult se často hlásí uchazeči, kteří nemají o učitelskou práci příliš veliký zájem. Na druhou stranu to však nemusí znamenat, že se z nich v průběhu učitelské přípravy nemohou stát kvalitní učitelé, kteří posléze vykonávají svou práci dobře a s chutí.

7.1.2 Učitelská příprava na vysoké škole

Kromě vrozených předpokladů má zásadní vliv na kvalitu učitelovy práce vysokoškolská příprava. Jak bylo zmíněno v kapitole 3.1, většina autorů nachází v soudobé učitelské přípravě velké množství nedostatků. Jak tuto etapu vnímají samy učitelky? Jak ji zpětně hodnotí? To bude náplní této kapitoly. Většina dotazovaných se jednohlasně shodla na nedostatku praxe ve vysokoškolské přípravě. Lucie kritizuje zejména metodickou a didaktickou průpravu.

Byla jsem celkem spokojená s jazykovou přípravou, měli jsme hodně zahraničních lektorů, ale myslím, že metodická a didaktická příprava byla nedostatečná, myslím, že VŠ nedokáže připravit na skutečnou praxi a na to, co všechno tě jako učitele ve škole čeká. Jak se vypořádat s některými situacemi, jak odměňovat a trestat žáky, jak hovořit s rodiči. Myslím, že učitelé na VŠ, kteří vyučují metodiku a didaktiku, jsou úplně odtrženi od praxe, jedou si podle svých poznámek, skript a další literatury, jsou pro ně důležité poučky apod., ale skutečná praxe je jim cizí.

Podobně hovoří o vysokoškolské přípravě i Světlana, která studovala pedagogickou školu dálkově, a srovnává ji s přípravou na vyšší střední škole.

Moc spokojená jsem nebyla. Očekávala jsem, že nás toho naučí daleko více, hlavně didaktiky psaní, čtení apod. Matematika byla výborná, ale od toho českého jazyka jsem očekávala daleko více. Co se týče mě, jelikož už jsem měla vystudovanou vyšší odbornou pedagogickou školu, ta vysoká škola mi toho zas až tolik nedala...Na té vyšší odborné jsme měli hodně praxe, takže ta mi toho dala daleko více, než vysoká škola.

Radka si stěžuje rovněž na nedostatek praxe, která by podle ní zároveň studentovi včas naznačila, zda ve studiu pokračovat, zda je učitelství práce, která mu vyhovuje, či ne.

Oni nás připravovali hlavně teda odborně, co se týče teorie a učili nás i některé věci, které třeba v praxi člověk nepoužije a bylo docela málo praxe. Je škoda, že to je až od čtvrtého ročníku a to už si člověk řekne, že když ve čtvrtém ročníku zjistí, že to k tomu není, tak už jsou čtyři roky pryč, to je hloupé.

Na stejný problém učitelské přípravy upozorňují i Marie W., Jaroslava, Marie B. a Magda. Marie poukazuje na to, že stejný nedostatek pocítovala i v dobách svého studia, které v té době bylo pouze středoškolské. Zároveň si však pochvaluje mnohé vědomosti, které při studiu získala a vyzdvihuje dnešní možnosti dalšího vzdělávání učitelů.

Příprava pro vzdělání učitele byla v té době středoškolská, takže nemohla být do celé šíře rozvinuta tak, jako je tomu teď na vysoké škole. Ale řekla bych, že učitelé nebo profesori byli vybíráni s ohledem na přípravu pro naše povolání, měli k nám velmi dobrý vztah a do začátku nám dali mnohé vědomosti potřebné pro první praxi. Hlavně si myslím, že je potřeba dostatek praxe na školách, kterou jsme sice také vykonávali, ale nebyla v takové šíři, jak bychom potřebovali pro první nástup do školy. Tak to především. No a potom bych zdůraznila otázku dalšího vzdělávání učitelů, kteří v té době neměli tolik možností, jako mají teď.

Marii B. toho ve vysokoškolské přípravě hodně chybělo. Rozšířila by složku praxe a řešení praktických problémů na úkor některých, podle ní poměrně zbytečných, teoretických poznatků. Vzpomíná také na nepříjemné ovlivnění studia tehdejší politicko-ideologickou propagandou.

Víc bych dala praxe. I aby se chodilo do škol, ale i aby ti učitelé učili na fakultě, měli přednášky nebo besedy a říkali si nějaké praktické zkušenosti, aby mladí lidé, když nastoupí do školy, byli na různé situace připraveni...Určitě tam byla spousta zbytečných věcí, protože já jsem třeba studovala takové ty politické záležitosti a ty mi přišly zbytečné, v prvním ročníku jsme tenkrát měli státnice z marxismu-leninismu, to bylo pro mě úplné utrpení. A bylo tam i dost zbytečných teoretických věcí, hlavně v té psychologii a pedagogice, tam bych právě dala spíš nějaké praktické věci než takové to, co kdo kdy řekl, takovou tu větší odbornost.

Spokojenost s učitelskou přípravou vyjadřují slova Heleny, která oproti ostatním respondentkám nepocítovala nedostatek praxe tak zásadně, protože již před nástupem na dálkové studium pedagogické fakulty měla poměrně velké zkušenosti v oblasti práce s dětmi a byla v kontaktu se zkušenými pedagogy.

Pro mě to bylo hrozně inspirující, protože mě hrozně bavilo studovat, takové ty akademické věci a také, že se dozvím něco nového...Pro mě to nebylo tak náročné, protože jsem to dělala dálkově, pracovala jsem v družině, potom jsem dělala s pionýry, hodně jsem chodila suplovat a hodně jsem byla v kontaktu s jinými pedagogy. Takže už při tom studiu jsem měla poměrně dost zkušeností z praxe, protože jsem s těmi kolegy byla v denním kontaktu a už jsem tedy tak nějak věděla, jaké jsou problémy a úskalí učitelského povolání. Ale je pravdou, že ten jazyk jsem se hodně naučila až potom díky praxi. A nejenom učit, ale i ten jazyk samotný, mluvení a podobně mi hodně chybělo, to jsem se naučila hlavně až potom v devadesátých letech.

Z rozhovorů tedy vyplývá, že je v učitelské přípravě nerovnováha mezi teoretickou a praktickou složkou, což potvrzuje slova Průchy z kapitoly 3.1. Žádné jiné zásadní nedostatky z úst respondentek nezazněly (pomineme-li výuku marxismu-leninismu za dob socialismu, kterou dvě respondentky zmiňovaly).

7.1.3 Nástup do učitelské profese

V předchozí kapitole jsme se dozvěděli, že většině učitelek chybí ve vysokoškolské přípravě větší zastoupení praxe či řešení praktických problémů. Necítí se tak na výkon učitelské práce z pedagogické fakulty dostatečně připravené. V této

kapitole se tedy zaměřím na to, jak učitelky vnímají nástup do své profese, jak moc obtížný se jim zdá, případně jaký vliv má méně či více zdařilý start na další vykonávání učitelské práce. Marie B., která začínala na málotřídní škole, vzpomíná na své začátky velmi ráda.

Začínala jsem učit na malé vesnici na málotřídní škole. Měla jsem dvě třídy, třetí, čtvrtou, docela dost přes dvacet dětí, ale bavilo mě to a hlavně byly dobré ty děti, takové obyčejné vesnické děti, se kterými se mi dobře pracovalo a bylo tam i dobrý prostředí, ti rodiče a tak. Na ty začátky nevzpomínám nerada, protože se mi to líbilo. Nic mě nepřekvapovalo. Chtěla jsem to dělat, takže jsem to brala takové, jaké to bylo.

Pro Helenu, která se na práci učitelky velmi těšila, nebyl nástup do školy příliš obtížný, protože již měla velké zkušenosti s prací s dětmi ze školní družiny a z dětských táborů, organizovala nejrůznější volnočasové aktivity dětí a díky práci ve školní družině se znala se spoustou učitelů, kteří jí také předali nemalé množství zkušeností. Marie W. vnímala své profesní začátky také velice kladně, protože kolem sebe měla velice dobrý kolektiv, který jí v mnohém pomohl.

Začínala jsem na úplné základní osmileté škole a byla to druhá třída, ve které jsem měla možnost navázat na dobré začátky elementaristky a rozvíjet dětské schopnosti po všech stránkách, tak, jak jsem nejlépe uměla. Vstup do učitelské profese mi nepřipadal vůbec těžký, protože jsem měla kolem sebe velký kolektiv, který mi mohl radit, kolegové mi pomáhali s přípravou na vyučování, ředitel školy byl velice vlídný a často mi poskytoval pomoc nebo mi poradil, které chyby jsem v počátcích dělala.

Velmi podobně vnímala svůj profesní start i Světlana, která s učením začínala na maloměstě v době, kdy ještě neměla vysokoškolské vzdělání. Její začátky pozitivně ovlivnil zejména dobrý kolektiv a děti, které vyučovala. Naopak Radka, která učí teprve druhým rokem, vzpomíná na svůj nástup do školy jako na velmi stresující a hektické období.

To bylo zatím asi nejstresovější období mého života, protože se toho člověk musel hodně nového naučit, jednak legislativa, co se týká školy, a pohlídat si všechno, jednak poznat nové děti, poznat kolegy, vedení, co je vyžadováno,

co není, takže pořád člověk něco honil, pořád bylo něco nového, i teď druhým rokem je pořád něco nového a až budu třídni, tak bude zase něco nového, takže já jsem to vnímala dost stresově.

Pro Jaroslavu byl velice náročný zhruba první půlrok, kdy se potýkala s nejrůznějšími problémy, měla potíže s nekázní dětí a bylo pro ni těžké skloubit dohromady všechny učitelovy povinnosti. Lucie si své profesní začátky spojuje zejména s nervozitou a s nejistotou ve vystupování.

Ze začátku jsem byla hrozně nervózní, než jsem šla do třídy, tak jsem si několikrát četla přípravu na hodinu, nebyla jsem si jistá, jak mám mluvit nebo se tvářit. Jako začátky a sebe jako začínající učitelku bych s odstupem času brala tak asi první dva nebo tři roky, první rok jsem učila jen na půl úvazku. Teď učím osmým rokem a i dneska se mi někdy stane, že mám nepříjemné pocity, když jdu do třídy, ve které normálně neučím, suplovat.

Z rozhovorů vyplynulo, že spokojenost či nespokojenost v počátcích učitelské dráhy mají poměrně veliký vliv i na vztah učitele k jeho povolání v následujících letech. Magda má na své začátky velmi nepříjemné vzpomínky a tvrdí, že ji negativně poznamenaly po zbytek její kariéry.

Začátky se mi vůbec nelíbily. Protože tenkrát byl školský odbor, který rozdělával lidi, a mě dali do Mirotic, tam jsem musela denně dojíždět, takže už to dojíždění mi vadilo. A vlastně jsem tam neměla žádnou kamarádku a zkrátka jsem byla závislá na tom autobusu...cítila jsem se dost osamoceně. V Miroticích se mi teda vůbec nelíbilo, protože tam byly samé závistivé ženské, které akorát záviděly jedna druhé. Asi po měsíci mi přišla do hodiny paní inspektorka Kozlová a hanila mi ji, že je to zcela špatná hodina, hodina čtení, já si dodnes přesně pamatuji, co jsme tam dělali..Takže jsem se potom stala středem zájmu a neustále ke mně někdo chodil na kontroly, pak tam byl i Scheichl na kontrole, takže jsem byla furt ve stresu. Takže mně se to moc nelíbilo už od začátku. Mě to strašně poznamenalo. Nadobro.

Naopak Marie B. a Světlana se shodují, že jejich příjemné a vydařené začátky učitelské dráhy je do budoucna ovlivnily velmi pozitivně. Zajímavé je povšimnout si také toho, že většina dotazovaných učitelek, které šly pedagogickou fakultu studovat s jasným záměrem posléze učit, vnímají své začátky velmi pozitivně a rády na ně vzpomínají.

Oproti nim, ty z dotazovaných, pro které učitelství rozhodně nebylo „jasnou volbou“, vzpomínají na své začátky jako na velmi náročné, stresující období.

7.2 Klady a zápory učitelské profese

O učitelské profesi koluje mezi veřejností spousta mýtů. Někteří tvrdí, že je to povolání snadné, se spoustou výhod oproti povoláním ostatním. Jiní poukazují na to, že učitel vyučuje denně jen čtyři nebo pět hodin. Ale najdou se i zastánci učitelů, kteří uznávají náročnost učitelské práce a učitele svým způsobem obdivují. V rozhovorech jsem se tedy pokusil zjistit, jaké jsou výhody a nevýhody učitelství přímo podle vykonavatelek tohoto povolání.

7.2.1 Co učitelkám vyhovuje na jejich povolání?

Mezi klady učitelské profese, které uvedly dotazované respondentky, převládaly zejména dva aspekty. Ten první souvisí hlavně s praktickými a časovými „výhodami“ učitelské práce, jako jsou prázdniny a částečná možnost rozvrhnout si práci podle sebe. Druhý aspekt se týká přímo náplně učitelské práce a je jí její pestrost, ať už z hlediska činností, které musí učitel vykonávat, předmětů, kterými se zabývá, či lidí, se kterými je nucen komunikovat a spolupracovat. Tuto bohatost učitelské práce vyzdvihuje Helena, která navíc shledává jako velice zajímavé mít možnost pozorovat vývoj žáků i vztahu mezi nimi a učitelem v průběhu jejich školní docházky.

Mně se zdá, že to povolání je takové pestré, protože pracuji s dětmi, ale jsem v kontaktu také s dospělými a prostě se tam pořád něco děje. Nikdy jsem si nedovedla představit, že bych dělala nějakou kancelářskou práci, účetnictví nebo nějaké tabulky. Myslím, že to by mě asi nebavilo. Mě vždycky bavilo pracovat s lidmi, protože jsem taková společenská povaha. Taky mě baví něco předávat dětem, vidět jak se vyvíjejí, protože teď jsem měla možnost spoustu let sledovat jejich vývoj třeba od osmi let až do patnácti, což bylo hrozně zajímavé. Také se vlastně vyvíjel náš vztah, jejich vztah ke mně. Zjistila jsem, že s těmi dětmi, které učím už od malička, si daleko lépe rozumím, než s těmi, které jsem dostala třeba až v šesté třídě nebo je učím jenom v osmé, deváté.

Jaroslava si pochvaluje zejména pestrost předmětovou, která ji nutí dále na sobě pracovat a vzdělávat se.

Určitě mi vyhovuje rozmanitost práce, není to práce jednotvárná, pořád chytám nějaké nové poznatky, učím spoustu předmětů – češtinu, matematiku, vlastivědu, přírodovědu a jiné, takže mě to nutí pořád se vzdělávat, hledat různé nové objevy a vynálezy, není to jednotvárná práce jako třeba někde v kanceláři, prostě je to taková pestrá práce.

Na různorodost učitelské práce vzpomíná také důchodkyně Marie. Vyzdvihuje také možnosti reflexe při jejím vykonávání.

Na povolání učitelky mi vyhovovala především různorodost práce, každý den přinášel něco nového, jiného, nebyl to nikdy žádný stereotyp a příprava na vyučování byla zároveň zamyšlením nad sebou samým i nad tím, co děti vlastně mohou dokázat, co je v jejich silách.

Magda, Lucie a Světlana vidí jako pozitivní aspekt učitelského povolání zejména praktické stránky jako je částečná možnost rozvržení práce podle potřeby učitele. Magda, která s povoláním učitelky není příliš spokojená, odpověděla na otázku, co jí vyhovuje na učitelské profesi, takto:

No, nevím. To se teda hledá těžko. Asi ten čas. Že to, co je po vyučování, si člověk může přesunout, opravu sešitů, přípravu, tak ty si třeba můžu udělat až večer. Když jsem měla menší děti, tak mi vyhovovalo, že jsem mohla skončit v jednu, ve dvě hodiny, starala jsem se o ty své děti, a pak třeba až večer jsem si dělala to, co jsem potřebovala do těch hodin. Teď už to většinou dělám ve škole, protože už nepotřebuji nikam chvátat.

Stejná pozitiva nachází v učitelské profesi i Lucie.

Vyhovují mi prázdniny. A taky volnější pracovní doba, kdy si můžu rozvrhnout odpoledne podle toho, jak se mi to hodí. Když potřebuju něco zařídit, můžu si vzít s sebou práci domů. Ale vím, že to tak není na všech školách, že někde musí i odpoledne ve škole zůstat.

7.2.2 Co učitelkám vadí na jejich povolání?

Mezi negativními aspekty učitelké profese hraje podle odpovědí dotazovaných učitelek velkou roli nízká prestiž a finanční ohodnocení učitelké profese. Zdá se, že se tím potvrzují slova mnohých autorů (viz kapitola 5.1), kteří tvrdí, že učitelé i studenti pedagogických fakult vnímají prestiž učitelského povolání jako velmi nízkou, přestože výsledky nejrůznějších výzkumů hovoří o opaku. Některé z dotazovaných se shodují v tom, že náročnost učitelské práce uznávají pouze ti, kteří s ní někdy přišli do styku. O tom hovoří i Lucie.

Vadí mi, že tohle povolání není ve společnosti moc uznávané, že většina lidí vidí jen to, že máme pořád prázdniny a v poledne jdeme domů, ale když vidíš někdy ve škole rodiče, kteří přišli o velké přestávce něco vyřídit, tak mají v očích hrůzu. A je pravda, že spousta lidí ti řekne: „Já bych to nemohl dělat.“

Své výtky k podceňování a nedostatečnému ohodnocení učitele předkládá také Marie B. I ona hovoří o zkreslené představě nezasvěcené společnosti, co se týče učitelského povolání.

Veřejnost ví o učitelích asi hodně málo, o tom jaká je jejich náplň práce, jenom ten kdo do té školy někdy přijde, to uzná. Ale ten, kdo je škole vzdálen, tak to bere, jako že učitelé nedělají nic, hrajou si s dětmi a mají prázdniny a chodí domů ve dvanáct, což se mi snad nikdy nepovedlo. Ale já si nemyslím, že to tak je. A když jde některý učitel domů ve dvanáct, tak druhý den je tam třeba do tří, do čtyř a od rána, od sedmi, někdo chodí brzo ráno. Takže si myslím, že to povolání je hrozně náročné, hlavně psychicky, je tam velká zodpovědnost a platově je to opravdu špatně ohodnocené.

Helena poukazuje na to, že nízké finanční ohodnocení může zapříčinit i nižší kvalitu práce učitele, jenž se musí věnovat i jiným aktivitám, aby si vydělal dostatek peněz.

Nejvíce mi vadí, že ta práce není dostatečně ohodnocená, že jsem celá léta musela pracovat i v různých vedlejších aktivitách, abych vydělala peníze, což mi sice samozřejmě přinášelo zajímavé zkušenosti, ale nemohla jsem se potom třeba věnovat tomu zaměstnání tak naplno, jak by to povolání vyžadovalo. To si myslím, že je největší problém našeho školství. No a

pak byrokracie a různé takové urychlené zbrklé reformy, které se dělají, a to, že se kladou na učitele úkoly, které, si myslím, by měl dělat někdo jiný.

Marii, která začínala s učitelskou profesí již v padesátých letech minulého století, také vadí, že práce učitele nebyla na veřejnosti vždy plně oceněna, a hledá příčiny tohoto nepříznivého trendu.

Ten důvod je mnohostranný, jednak jsou to právě pozůstatky minulých let, kdy učitelství nebylo pokládáno za příliš zajímavé povolání, potom také, že studenti, kteří přicházeli na vysoké pedagogické školy, častokrát nebyli plně zainteresováni pro práci, studovali jenom proto, aby měli vysokou školu a odcházeli a i teď odcházejí do různých jiných povolání.

Světlana vidí příčiny v tom, že společnost ví o učitelské práci velmi málo a tvoří si o ní obraz pouze na základě povrchních informací z médií apod. Tento problém podle ní souvisí i s degradací autority dnešního učitele.

Hovoří se o nás v médiích, lidé jsou dnes chytlaví na finance, a jakmile se řekne, že učitelům přidávají, tak si všichni myslí, že bereme ohromné platy, vidí to, že jsme ve škole pouze čtyři hodiny, že jsme o prázdninách doma, že neděláme nic, ale nevidí ty další věci kolem. A myslím si že právě tím, že oni nás takhle vidí, se celkově kazí postoj rodičů i dětí k autoritám. Myslím si, že ty děti pak automaticky vůbec nectí tu učitelovu autoritu.

V rozhovorech dále jako negativní aspekty učitelské profese zaznívají vysoká psychická náročnost, hektičnost a složitá komunikace s ne příliš vstřícnými rodiči. Lucie poukazuje na to, že učitelská práce nezahrnuje pouze vyučovací hodiny, ale také vyplňování mnoha dokumentů, formulářů, a vadí jí, co všechno musí učitel vykonat např. pro udělení ředitelské důtky - „zapsat do plachty před pedagogickou radou, projednat, zapsat do katalogového listu, zapsat do bakalářů, vyrozumět dítě a rodiče, napsat dopis a odvést dítě do ředitelny“ – a při tom se ještě koncentrovat na vyučování. Dále zdůrazňuje psychickou náročnost učitelské profese pramenící z neustálého řešení pedagogických problémů.

Je to dost psychicky náročná práce. Každý den se musíš zabývat dětmi a jejich problémy, řešit ty problémy s rodiči a mnohdy se to dost vleče, a to pak nejde jít domů a zabouchnout to za sebou v kabinetě. Pak o tom

přemýšlíš a v noci se budíš a není divu, že si spousta učitelů vypěstuje závislost na lécích nebo skončí u psychiatra.

Podobně jako Lucie si na hektičnost učitelské práce stěžuje Marie B. Vadí jí, že je na učitelova bedra přikládáno příliš mnoho činností a podotýká, že se tato zaneprázdněnost učitele může negativně promítnout i v jeho působení na žáky.

Co mi trochu kazí náladu je taková ta celková organizace, máme hrozně moc dozorů, jsme hrozně bičovaní, peskovaní. Je to takové, že nemáme moc klidu na učení. Kdyby bylo víc klidu na učení, taková větší pohoda, tak si myslím, že by i ty učitelky byly méně nervózní a že by se to možná odrazilo i na těch dětech. Je to prostě taková neskutečná honička, hrozně se pořád někam chvátá, takový neklid...A když chci stihnout všechno to, co chci stihnout, co se týká té pedagogické profese, je to pro mě občas opravdu oříšek to zvládnout. Mělo by být méně dozorů, více pohody, více času na přípravu další hodiny, protože na tom prvním stupni má učitelka každou hodinu úplně jinou...jdeme z jedné výchovy do češtiny, pak do matematiky, do jiné výchovy, převlékat se na tělocvik. Je to takový neklid. A čím je člověk starší, tím tohle hůř zvládá.

Závěrem této kapitoly musím podotknout, že v otázkách kladů a záporů učitelské profese převládaly v odpovědích respondentek spíše negativa. Některé z dotazovaných měly dokonce problém vůbec nějaká pozitiva učitelské práce (pomineme-li prázdniny a pracovní dobu) najít. I některé učitelky, které mají zjevně své povolání velmi rády k těmto otázkám přistupovaly poměrně skepticky a upřímně říkaly, že by mladým lidem toto povolání spíše nedoporučovaly. Jako příklad uvádím výpověď Marie B.

Nedoporučovala bych to nikomu. Ale kdyby ho to bavilo, tak bych mu řekla „tak do toho jdi, ale připrav se, že je to fakt velká dřina“. Já to mám asi takhle. Když jsem před několika lety měla praktikantku, tak ta učila pár hodin dopoledne a druhý den přišla a říkala: „Já jsem přišla domů z práce a jenom jsem spala, já jsem byla strašně unavená.“ Je to opravdu strašně unavující. A když to člověk chce dělat opravdu dobře a ne jenom aby měl nějakou vysokou a něco dělal, ale aby ho to skutečně naplňovalo, tak jo, tak super, ale když se mě někdo ptá, tak říkám, že je to nevýnosné povolání, nevděčné povolání, hodně náročné na psychiku. Bylo by dobré, kdyby bylo hodně dobrých učitelů, ale myslím si že spousta mladých učitelů, kteří to zkusí, už to pak nechce dělat.

Velmi pozitivně se však k této otázce staví Helena, která by mladým lidem a případným adeptům na vykonávání učitelského povolání zdůraznila jeho smysluplnost a výjimečnou důležitost v rozvoji společnosti. Její slova by se dala přirovnat k myšlenkám Koti z kapitoly 2.1 o neobyčejnosti učitelské profese a nutnosti zodpovědného přístupu k ní.

Nejdůležitější je, aby člověk tu práci měl rád, a hlavně si myslím, že má smysl. Jsou různá zaměstnání, kam člověk chodí jen proto, že se potřebuje něčím živit. Samozřejmě, že i řezník si může myslet, že dělá výborné salámy a párky atd., že to někomu bude chutnat, a že je odborníkem ve svém oboru, ale určitě si myslím, že čím víc dobrých učitelů, tím víc dobrých lidí ve společnosti, a že učitel může pro tu společnost hodně udělat. Ale to by si také měli uvědomit všichni ti politici a ti, kteří tady ten stát řídí, že je to hrozně důležité povolání. Myslím si, že spousta mladých lidí hledá práci, která jim dá nějaký smysl života. A tou podle mě učitelství může být.

7.3 Názory na učitelkou profesi

Do této kapitoly jsem zařadil další zajímavé otázky týkající se učitelské profese. Zajímalo mě, jak se učitelky vyrovnávají s psychickými a fyzickými nároky učitelské profese, jejich názory na české školství a v neposlední řadě jejich představa o dobrém učiteli.

7.3.1 Představa o dobrém učiteli

V této kapitole jsem se zaměřil na to, jak si samy učitelky představují „dobrého učitele“. Pro některé z respondentek nebylo jednoduché tuto představu bohatěji popsat a jejich odpovědi byly často velmi stručné, přesto jsem zaznamenal, že v nich nejvíce zaznívají pojmy jako empatie, autorita a individuální přístup. O empatii jako nejdůležitější vlastnosti učitele hovoří Světlana, která navíc vyzdvihuje nutnost jeho výjimečné zaujatosti pro svou práci. Tato slova by se podobně jako ta Helenina z předchozí kapitoly dala připojit k myšlenkám Koti o výjimečnosti učitelského povolání (viz kapitola 2.1).

Dobrý učitel by měl být empatický, měl by svou práci brát vážně a myslím si, že pro dobrého učitele by měla být jeho práce zároveň koníčkem. Ne, že jen stráví několik hodin ve škole, tam si odučí to své a pak už je mu to jedno. Měl by mít tu empatii, chuť a samozřejmě nějaké ty vědomosti.

O empatii v souvislosti s kvalitami „dobrého učitele“ mluví mimo jiné i Radka.

Dobrý učitel? Pokud budu jmenovat nějaké vlastnosti, tak to je – neříkám to podle pořadí důležitosti, ale co mě napadá – umět vyslyšet žáka a vcítit se do něj, potom spravedlnost, umění komunikace, umění vyjádřit, co chci po dětech, umění jednat s rodiči, spolupracovat s nimi a i umění komunikace a spolupráce s kolegy.

Mnohem zkušenější učitelky, Helena a Marie B. si však u učitele cení zejména autority a jakési „zdravé“ přísnosti, pevnosti. Marie B. k těmto stránkám učitelovy osobnosti ještě důrazně přidává nutnost individuálního přístupu k žákům.

Dobrý učitel podle mě neznamená hodný učitel...Často se stává, že když je ten učitel opravdu přísný, tak ty děti se k němu potom rády po čase vracejí spíše než k takovému tomu až příliš hodnému. Dobrý učitel je ten, který je přísný, ty děti musí dalo by se říct postavit do pozoru, ale zároveň dovede být vlídný, dovede se do nich vcítit, když jim něco je, tak se snaží pomoci, prostě je psychicky netýrá. Sice je přísný, má autoritu atd., ale zbytečně je netýrá. A má individuální přístup k žákům. To je absolutně nezbytné. A taky – nedaří se to úplně vždycky – nechává své problémy za dveřmi a na ty děti je nepřenáší, když to jenom trošku jde.

Helena ve svém obsáhlém popisu „dobrého učitele“ podobně jako Marie B. uvádí, že by učitel neměl být příliš mírný, příliš povolovat žákům a neměl by slevovat ze svých požadavků. Zároveň by však měl mít smysl pro humor a hlavně charisma. Za nejdůležitější však Helena považuje učitelovu autoritu nezbytnou k úspěšnosti výchovně-vzdělávacího procesu, kterou podle ní není jednoduché v dnešní době u žáků získat. Dále zdůrazňuje důležitost odborných vědomostí a profesionálního a spravedlivého přístupu k žákům.

Měl by umět odpouštět, měl by mít ty děti rád, i když tomu samozřejmě vždycky nemůže poručit, někdo je mu sympatičtější, někdo méně, ale měl by si umět najít cestu i k těm žákům, kteří mu sympatičtí nejsou, a snažit

se něco se o nich dozvědět a umět je poslouchat. No a určitě by měl být odborníkem ve svém oboru, i když nevím, jestli to je úplně prioritou... Ale pokud chce, alespoň na tom druhém stupni, aby měl respekt, tak vždycky musí vědět, že toho ví víc, než žáci. To je základ. Jakmile by tě ti starší žáci nachytali, že ten svůj obor moc neovládáš, tak už by vůči tobě neměli takový respekt.

Lucie si „dobrého učitele“ představuje jako vyrovnaného, spravedlivého, motivujícího, majícího přirozenou autoritu a schopnost naučit. Schopnost udržet si autoritu a umění předávat vědomosti vyzdvihuje také Magda. Marie ke všem zmíněným vlastnostem přidává ještě schopnost dobře motivovat a hodnotit žáky a v neposlední řadě pozitivní vztah k dětem, který v rozhovorech jinak téměř nezazníval. Možná proto, že ho většina dotazovaných považuje za samozřejmost. Jaroslava pak vyzdvihuje schopnost navození dobré atmosféry ve třídě.

Dobrý učitel má především pozitivní vztah k dětem, dokáže mít individuální přístup k osobnostem žáků, dokáže dobře žáky motivovat, dokáže vhodně vybírat metody a formy práce, dokáže je dobře hodnotit ať už ústně, nebo klasifikací a nebo povzbuzením, pochvalou, či řadou jiných možností. (Marie)

Dobrý učitel? Asi by měl umět dobře podat dětem výklad, být jim vzorem, umět s nimi dobře vycházet, umět si s nimi popovídat, když přijdou s nějakým problémem. Prostě musí umět ve třídě vytvořit tu správnou pohodu. (Jaroslava)

7.3.2 Jak se učitelky vyrovnávají s psychickými a fyzickými nároky své profese?

Učitelská práce znamená neustálou komunikaci s žáky, rodiči, učiteli a vedením školy, vyžaduje tedy nepřetržitou soustředěnost a často přináší nejrůznější stresové situace negativně působící na učitelovu psychiku. Zároveň je učitel vystaven velikému hluku, vysoké zátěži hlasového ústrojí, nutnosti aktivního pohybu (obzvláště na 1. stupni, kde nestačí, aby učitel pouze seděl za katedrou) a virózám, které na něj útočí ze všech stran. Jak se s těmito a dalšími psychickými a fyzickými nároky učitelky vyrovnávají? Většina dotazovaných učitelek uvedla, že s fyzickými nároky učitelské profese nemají žádný problém. Pouze Helena se zmiňuje o svých psychosomatických

nemocech, které však souvisí zejména se stresem a odvíjejí se tedy spíše od psychické než fyzické zátěže. Naopak vysoké psychické nároky učitelského povolání uznávají všechny dotazované respondentky. Způsoby, kterými se s nimi vyrovnávají, jsou různé, převládá však sport, čas strávený s rodinou a myšlenkové „odproštění“ od práce. Pro Marii B. je také velmi důležité, aby měla dobrý vztah s rodiči vyučovaných dětí.

Vyrovřádám se tak, že aby to pro mě nebylo tak strašně psychicky náročné, tak se snažím vřdycky hodně sblížit s rodiči, říct jim, že vlastně vychováváme stejné děti, já na ně působím skoro více času než oni. Takže se snažím být s rodiči za dobře, v dobrém vztahu, což se mi zatím vřdycky dařilo. A potom, když přijdu z práce, tak úplně vypnout, nemyslet na nic. Takže mám spoustu koníčků, jednak mám už taky vnučata, ty jsou také mým koníčkem, ale nehlídám je tolik, protože přeci jen mě to povolání také dost vyčerpává, ale mám je moc ráda. Potom dělám sport, volejbal, jezdím na kole, hrozně ráda čtu, pak mám také pejska, takže s ním chodím ven. Prostě dělám věci, které mě hodí někam úplně jinam. Fyzicky odpočívát nemusím.

V kompenzaci psychických a fyzických nároků učitelského povolání měl u Marie W. vždy hlavní úlohu sport.

Psychické a fyzické nároky učitele jsem si především srovnávala sportem, protože v době, kdy jsem měla čas, o víkendech – ze začátku se učilo i v sobotu, tak to byly jenom neděle – jsem se snažila především odreagovat se od těch denních povinností a sportem získávat uvolnění tělesné i duševní.

Dvěma mladým respondentkám, Radce a Lucii stačí ke kompenzaci náročnosti jejich práce obyčejný odpočinek u kávy, počítače apod. Radce také pomáhají procházky a domácí práce, při kterých nemusí přemýšlet. Pro Lucii je navíc důležité, aby mohla své pracovní problémy s někým prodiskutovat.

Někdy je to fakt těžké a myslím, že prázdniny přijdou vřdycky včas, když už si myslím, že to déle nevydržím. A někdy přijdu domů a s velkou chutí si dám nohy nahoru, kafe a cigaretu. Zatím mi to stačí. Žádná psychiatrie. A taky o tom musím s někým mluvit, ono se to pak jakoby rozmělní.

Magda říká, že díky celoživotnímu sportování jí učitelská práce nepřináší žádné fyzické potíže a psychickou oporou je jí její rodina, manžel a děti. I pro Světlanu je největší psychickou vzpruhou její rodina, zejména čas strávený s jejími dětmi. Fyzicky náročná jí učitelská práce nepřipadá. V rozhovorech dále mnohé respondentky uvedly, že když přijdou z práce domů musejí „úplně vypnout“, „hodit problémy za hlavu“ či „zavřít za sebou dveře a nemyslet na školu“. Zeptal jsem se tedy některých, jestli se jim to daří, jestli umějí ve svém volném čase nemyslet na školu. Přestože některé z dotazovaných odpověděly kladně, je zřejmé, že pro mnohé může být toto myšlenkové „odproštění“ i po mnoha letech praxe obtížné, podobně jako pro Helenu.

Dodneška to neumím. Když mám nějaký problém, třeba když se s nějakým žákem dostanu do konfliktu, tak to pak nosím v hlavě. A ten konflikt může být i s někým jiným. Učitel má nevýhodu v tom, že je pod tlakem několika sociálních skupin. Jednak je pod tlakem vedení školy, které na něj má dost vysoké požadavky, potom je svým způsobem pod tlakem dětí a pod tlakem rodičů. Tam je toho právě hodně.

Jaroslava a Magda se shodují v tom, že se jim mimo školu většinou daří nemyslet na práci, pouze pokud jsou ve škole závažnější problémy, je těžší se od těchto starostí odprostit. Marie B. říká, že se od myšlenek na práci dokáže odprostit stoprocentně, dodává však: „Ale zase si myslím, že když má nějaká učitelka problematickou třídu, problematické děti, neustálá jednání s rodiči, že taková učitelka si potom ty problémy nosí i domů a hodně ji to vyčerpává.“

7.3.3 Názory na české školství

V této kapitole se zaměřím na to, jaké výhrady mají učitelky k současnému českému školství, co by na něm změnily. Pomineme-li nastavení platových podmínek pro učitele, které byly zmíněny již v kapitole 7.2.2, většina dotazovaných učitelek se shodla na tom, že jim vadí nekonceptnost práce ministerstva školství, které podle nich provádí velké množství ne zcela dobře promyšlených reforem, které často pro učitele znamenají více starostí než-li užitku. V tomto ohledu poukazují zejména na Školní vzdělávací program.

Určitě bych změnila plat. Rozhodně je to nedocenené zaměstnání. A také se mi nelíbí, že se neustále něco mění, že vždycky někdo přijde, nahoře se vymění lidé a ti se zkrátka chtějí zaměstnat a zaměstnávají se tak, že tu

svou práci házejí na kantory, takže ŠVP podle mě bylo úplně zbytečné, protože se stejně akorát opisovalo to, co bylo v osnovách, jenom jinými slovy, a oni nahoře za to dostali veliké peníze, že přišli na veliký objev, a my jsme to museli udělat. (Magda)

Co bych změnila na českém školství? Nelíbilo se mi nikdy ŠVP, takové to direktivní, vždycky, když si někdo zeshora něco vymyslí a pak to bez velkého rozmýšlení pustí dolů a my to tady odnesem. Chtělo by to lepší plánování zeshora, aby všechno vždy udělali s rozmyslem. Jinak takové to gró bych nechala a změnila bych určitě, aby se osnovy dělaly stejně na všech školách. To určitě není dobré, že si každá jede po svém. (Jaroslava)

Světlaně nejvíce vadí, že nejzásadnější kroky a změny v českém školství uskutečňují lidé, kteří často nemají s učitelskou profesí žádné praktické zkušenosti, a ocenila by tedy, kdyby tyto důležité posty zastávali, jak říká, „opravdu povolání lidé, kteří na to mají vzdělání i praxi. Nejen vzdělání, hlavně praxi.“ Lucie, která taktéž nesouhlasí s nejednotnými vyučovacími osnovami a s neustálými změnami ve školském systému, navíc zmiňuje podle ní nevhodné způsoby financování škol a odměňování učitelů.

Změnila bych systém financování školství podle počtu žáků, myslím, že by to mělo být podle kvality školy. Vadí mi současný systém po reformě, kdy si každá škola učí, jak chce, a děti pak mají problémy při přestupech ze školy na školu, ale to si měl někdo promyslet před tím, než se to spustilo. Teď to chtít zase předělávat se mi taky nezdá úplně chytré. Dobeš tam bude chvíli, pak zas přijde někdo jiný na chvíli, udělá čáry máry a najednou zas bude všechno špatně... Nelíbí se mi ani systém odměňování učitelů. Liška navrhoval podobný systém, jako mají doktoři – atestace a tak. Chceš mít víc peněz? Tak se uč.

Radka by zvýšila přítok financí do pomůcek a vybavení škol, který by podle ní pozvednul i kvalitu samotného vyučování. Marii B. se také nelíbí Školní vzdělávací program. Mnohem více by ocenila jednotné osnovy pro jednotlivé ročníky všech základních škol, u kterých by následně záleželo na jednotlivých učitelích, jak si je vylepší, jak s nimi naloží. Dále předkládá zajímavou výtku vůči školství týkající se přílišného dohledu nad žáky, který, jak říká, vede k jejich nesamostatnosti.

Potom bych změnila, aby ze zákona bylo trochu odlehčeno tomu neskutečnému hlídání dětí, aby byly takové samostatnější, aby třeba ve

škole chodily samy na oběd, aby samy šly ze třídy, ale naučit je to tak, aby to dělaly normálně, uvědoměle, v klidu, protože když na chodbách stojí dozory, tak by podle mě mělo stačit, když ty děti půjdou samostatně, protože když všude stojí dozory a ještě tam jdou učitelé a mají za sebou třicet řvoucích dětí, tak je to hrozné, tohle bych prostě změnila. Takový ten strach z toho, že se někde něco stane. Stejně se to nedá ovlivnit, stejně na těch schodech do sebe budou strkat, když je jich taková hromada, a zlomí si tam někdo nohu. Takže dát více samostatnosti dětem, méně je hlídat a více dbát na to, aby se sebeukázily.

Marie, zvyklá po celou svou učitelskou kariéru užívat tradiční formy a metody práce, kromě opouštění závazných pravidel v plánování vyučování pro jednotlivé ročníky neuznává také současnou roli techniky ve výuce zejména na prvním stupni základní školy. „Neupřednostňovala bych nikdy současný boom techniky, pro 1.stupeň základní školy má největší cenu mluvené slovo učitele, rozvíjení řečových a praktických schopností žáků a chování se v určité situaci.“ Helena by stejně jako Lucie zavedla u učitelů atestace, na základě kterých by se jim zvyšoval plat, a díky kterým by měli možnost kariérního růstu. Na závěr předkládám velice zajímavé zamyšlení Heleny nad současným školstvím a celkovým přístupem dnešní společnosti ke vzdělání a kulturním hodnotám.

Já už jsem v tomhle skeptik, jestli bych chtěla něco měnit. Celá devadesátá léta jsme usilovali o to, aby se učilo jinak a teď se přichází na to – nemyslím si, že chybu bychom měli hledat ve školském systému – že ti žáci nemají vědomosti, jak se o tom v poslední době mluví, že naši žáci hrozně moc poklesli oproti roku 1995, že se vyloženě propadli. Ale já mám pocit, že se příčina toho propadu hledá jinde, než je. Myslím si, že ta příčina je v celé společnosti. V celé společnosti se namísto kultury a vědění začal zdůrazňovat ekonomický růst za každou cenu a všechny ty ostatní složky, které v podstatě tvoří civilizaci, jako byla kultura, intelektuální vědomosti a různé intelektuální schopnosti jsou potlačovány někam do pozadí. Všechno se dělá jenom konkrétní a říká se, že to abstraktním prostě k ničemu není. Já si myslím, že humanitní obory jsou prostě podceňovány, lidé, kteří jdou studovat humanitní obor, tak potom nemůžou sehnat místo, je to špatně placené a začali se uplatňovat jenom technické obory, ekonomické, právo, ale myslím si, že ta civilizace vznikla na základě nějakých idejí, a že lidé by měli více přemýšlet a hledat souvislosti. Hrozně moc se dneska podceňuje filozofie a tohle všechno. A

to už vůbec nemluvím o kultuře, hudbě a literatuře atd., na to není čas, protože se děti učí jazykové rozbory, ale jsou ty jazykové rozbory důležitější než třeba rozebrat nějakou knihu a přemýšlet o tom? Strašně málo se prostě věnujeme estetickým a humanitním oborům. A to bych tedy změnila v tom školství.

8 ZÁVĚR

Otázky jsem pokládal osmi učitelkám prvního i druhého stupně základní školy s výukovou praxí od 2 do 45 let. Zajímaly mě zejména začátky jejich profesních drah související s učitelskou přípravou a následným nástupem do školy, klady a zápory, které v učitelské profesi nacházejí, jejich snášení psychických a fyzických nároků učitelské profese či názory na české školství. Chtěl jsem tak zjistit, jaké aspekty rozhodují o tom, zda si žena vybere učitelské povolání a zda v něm následně i setrvává. Které aspekty této práce učitelky přitahují, a které naopak odrazují. Rozhovory často přinesly očekávatelné odpovědi, ale nabídky i mnohé zajímavé myšlenky a postřehy, zejména v případě zkušenějších učitelek.

V otázce motivace k výběru učitelského povolání se odpovědi respondentek různily. Zdaleka ne všechny dotazované si vybraly studium pedagogické fakulty z touhy po práci s dětmi a jednoznačným záměrem v budoucnu učit. Pro některé bylo učitelství pouze záložní či jednodušší variantou vysokoškolského studia. Jak jsem již uvedl výše, dokládá to slova některých autorů (viz kapitola 2.3) o neblahém trendu, kdy se na pedagogické školy hlásí velké množství uchazečů bez zájmu vykonávat učitelskou práci, což se může negativně odrazit i v celkové kvalitě školství. To však dle mého názoru a zkušeností s některými učitelkami, které se pro nástup do školství rozhodly až během či na konci studia, a přesto vykonávají svou práci dobře a s chutí, nemusí být pravidlem. V otázce učitelské přípravy se téměř všechny respondentky shodly na nedostatku praxe a řešení nejrůznějších praktických problémů a situací, která by mohly následně v učitelské praxi uplatnit. Potvrdily tak slova mnohých autorů (viz kapitola 3.1) o nevyváženosti teoretické a praktické složky v učitelských přípravách na českých pedagogických fakultách. Vstup do učitelské profese pak u respondentek často úzce souvisel s jejich motivací k tomuto povolání. Ty, které si výběrem učitelského povolání nebyly jisty a volily učitelství jen jako vedlejší variantu, vnímaly nástup do učitelské práce jako velmi stresující a náročné období. Naopak pro ty, které byly již dávno rozhodnuty, že chtějí učit, byly začátky příjemné, víceméně potvrzující jejich očekávání od této práce. Jako velmi pozitivní vklad do začátků v učitelské profesi se ukázaly být dřívější zkušenosti učitelek s prací s dětmi. Z rozhovorů také vyplynulo, že vydařené či nevydařené začátky učitelské dráhy mohou mít velký vliv na následné vnímání, prožívání této práce, na spokojenost s ní.

V další části výzkumu jsem se zabýval klady a zápory učitelské profese, tak jak je vnímají učitelky. Ve výpovědích dotazovaných učitelek převládaly dva hlavní kladné aspekty – různorodost práce a praktické výhody související s prázdninami a možnostmi časového rozvržení práce. Pro respondentky bylo velice obtížné najít další pozitivní aspekty učitelské práce. Mezi negativními aspekty se podle očekávání objevilo platové

ohodnocení učitele prolínající se s nízkou společenskou prestiží, dále pak hektičnost učitelské práce související s množstvím požadavků kladených na učitele. Nízké společenské a finanční postavení učitele mezi negativy výrazně dominovalo. Z rozhovorů vyplynulo, že většina učitelek by mladým lidem výběr učitelského povolání spíše nedoporučila vzhledem k jeho náročnosti nedostatečně vykompenzované finančním ohodnocením. Jedna z dotazovaných zdůraznila smysluplnost učitelské práce, která se vymyká „běžným zaměstnáním“ a má zásadní vliv na chod celé společnosti. Celkově však v rozhovorech a otázkách týkajících se kladů a záporů učitelské práce převládala spíše negativa, odrážející se zejména od výrazné nespokojenosti většiny dotazovaných s oceněním jejich práce, jak bylo zmíněno výše.

Jedním z témat diskuze byla také představa učitelek o „dobrém učiteli“. Zde se ukázalo, že popsat slovy tento pojem je poměrně těžkým úkolem. Z rozhovorů však vyplynulo, že učitelky oceňují na dobrém učiteli zejména empatii, autoritu a individuální přístup. Některé zkušenější respondentky pak zdůraznily dostatečnou přísnost, která je podle nich základem vytvoření kvalitních podmínek pro vyučování, a v neposlední řadě pozitivní vztah k dětem. Další výzkumná otázka se týkala psychických a fyzických nároků učitelské profese, zejména pak toho, jak se s nimi učitelky vyrovnávají. Všechny respondentky se shodly na tom, že učitelská práce je psychicky velmi náročná a každá z nich uvedla nějaký způsob relaxace, kterým si tuto náročnost kompenzuje. Jako nejčastější způsob byl uváděn sport, čas strávený s rodinou a „odproštění“ myšlenek od práce, které však některým z dotazovaných dělá potíže, zejména pokud ve škole musejí řešit závažnější problémy. V otázkách týkajících se českého školství většina respondentek vyjádřila nespokojenost se způsobem práce ministerstva školství, které přináší spoustu překotných, ne však zcela promyšlených změn ve školském systému. Téměř všechny nesouhlasí zejména se zavedením Školních vzdělávacích programů, které podle nich vnášejí do školství spíše zmatek a problémy s nesourodostí rozdílných učebních osnov.

Jaké aspekty ovlivňují proces stávání se učitelkou?

Cílem mé diplomové práce bylo nastínit okolnosti a faktory, které ovlivňují proces stávání se učitelem, zejména jak je vnímají ženy - učitelky. Aspekty, které rozhodují o tom, zda si žena učitelkou práci zvolí a bude s ní spokojena, nebo po krátkodobé zkušenosti školství opustí či do něj raději vůbec nevstoupí. Vytvořit práci, která naznačí krásy, ale i požadavky a úskalí učitelské profese. Na základě provedeného výzkumu a svých zkušeností jakožto začínajícího učitele se tedy pokusím využít své poznatky a popsat nejvýraznější aspekty související s tímto povoláním a „stáváním se“ jeho vykonavatelkou.

Pro studium pedagogické fakulty se uchazečky rozhodují z rozličných důvodů. V ideálním případě to bývá láska k dětem, potřeba předávání poznatků, potřeba pomoci druhým, vyšší potřeba sociálního styku apod., jak bylo zmíněno v kapitole 4.1. Zdaleka ne vždy jsou však těmi důvody výše zmíněné motivy. Často uchazečky ke studiu učitelství přivede pouze neúspěch u přijímacích zkoušek na jimi preferovanou školu nebo jen touha vystudovat nějakou vysokou školu. Vyplývá to z teoretické části (viz kapitola 2.3) i z rozhovorů s učitelkami. Učitelkami se tak často stávají ženy, které to původně neměly v úmyslu. Naopak velké množství žen s talentem pro učitelskou práci a s dobrým vztahem k dětem mnohdy zvolí „ambicióznější“ cíle a přihlásí se na školu, jejíž vystudování jim zajistí možnosti finančně mnohem lukrativnějších zaměstnání. Učitelský plat je tedy dle mého názoru velice negativním aspektem, který může mít neblahý vliv na obsazení učitelských sborů a tudíž i na kvalitu a úroveň školství.

Na sklony k výběru učitelské profese mají určitě vliv i genetické předpoklady. Drtivá většina učitelek, které jsem kdy poznal, byla extrovertní, společenské povahy, která se pro vykonávání učitelské práce jeví jako velmi vhodná. Naopak introverze v kombinaci s citovou labilitou nejsou zrovna těmi nejlepšími parametry pro tuto profesi, jak je zmíněno v teoretické části (viz kapitola 4.3). Velký vliv má však na studentku učitelství i vysokoškolská příprava, která může do určité míry „tvarovat“ její osobnost, rozvíjet její komunikativní dovednosti, schopnost spolupráce v kolektivu aj., a dobrou učitelkou se tak dle mého názoru v mnohých případech může stát i žena, která nemá takové genetické předpoklady, jaké se pro učitelskou profesi zdají být ideální.

Z rozhovorů však vyplývá, že učitelská příprava na vysoké škole se jeví jako nedostatečná, zejména z hlediska množství praxe a řešení nejrůznějších pedagogických situací a problémů. Podobné nedostatky potvrzuje i teoretická část (viz kapitola 3.1). Začátky v učitelské profesi jsou tak pro některé začínající učitelky velmi náročné, protože jsou často vystaveny situacím, se kterými se na vysoké škole nikdy nesetkaly a při jejichž řešení musí nejednou improvizovat či se inspirovat radami starších a zkušenějších. Cesta k „opravdovému“ učitelství je tedy mnohem delší, než jen pět let strávených na pedagogické fakultě, a vyžaduje nabytí mnohých dalších zkušeností a poznatků během následujících roků v pedagogické praxi.

Jak již bylo zmíněno výše, není pochyb o tom, že mnohé adeptky na vykonávání učitelské práce významně odrazuje její finanční ohodnocení. Dokládají to jak rozhovory, tak teoretická část (viz kapitola 5.2). O kvalitě školství tak bohužel nerozhoduje pouze učitelská příprava a profesní vybavenost pedagogů, ale také politický systém, který podhodnocuje náročnou a záslužnou učitelskou práci a tím způsobuje odliv mnohých kvalitních učitelek. Některé učitelky ukončí nebo ani nezapočnou svou pedagogickou činnost z jiných důvodů – např. kvůli vysoké psychické náročnosti. Jsem však přesvědčen, že kdyby tyto nároky učitelské profese byly

dostatečně finančně vykompenzovány, mnohé (a často dobré) učitelky by si odchod ze školství rozmyslely. I tak ale věřím, že ty „opravdové“ učitelky, které svou práci dělají s chutí a nadšením, budou nadále vykonávat učitelské povolání, jak nejlépe umějí, a špatnými finančními podmínkami, pokud budou alespoň trochu únosné, se nenechají odradit. Přesto tento negativní aspekt považuji v procesu „stávání se učitelem“ za zásadní. Na druhou stranu je učitelství velice pestrým a zajímavým povoláním, které každý den přináší něco nového a nutí člověka na sobě neustále pracovat a zdokonalovat se jak po odborné, tak po osobnostní stránce, což může být v dnešní době pro mladé lidi nemalou výzvou.

Míra spokojenosti s politickými tahy ministerstva školství, pomineme-li zmiňované platy učitelů, dle mého názoru nemá příliš velký vliv na příliv či odliv učitelek ze školství. Přestože některé vládní kroky vyvolávají v řadách učitelek nesouhlas či pobouření, což vyplývá i z provedeného výzkumu, a jejich kritika se objevuje i v odborných publikacích (viz kapitola 2.3), nemyslím si, že by mnoho učitelek zarmoutily natolik, že by zanechaly svého povolání. Jádro učitelské práce se totiž přes veškeré reformy výrazněji nemění.

Je zřejmé, že učitelky by potřebovaly pozvednout sebevědomí. Vědět, že si jejich práce někdo váží, že ji oceňuje. Tato povzbudivá slova však zřejmě nepřicházejí ani od rodičů jejich žáků, ani v podobě finančních odměn od státu. Učitelky si tak oprávněně připadají jako ty, kterým na bedrech leží zodpovědnost za celé příští generace a zároveň jsou širokým okolím vnímány jako vykonavatelky poměrně jednoduchého zaměstnání plného praktických časových výhod. Přestože výzkumy (viz kapitola 5.1) ukazují, že je učitelská profese z hlediska společenské prestiže hodnocena velmi vysoko, většina učitelek pociťuje jakýsi despekt nezasvěcené společnosti vůči jejich práci, který se může nejednou negativně odrazit v jejich motivaci. Společnost by tyto okolnosti neměla brát na lehkou váhu, protože právě učitelská práce má veliký vliv na její vývoj.

Tvorba diplomové práce na téma „Stávání se učitelem – z perspektivy ženy“ pro mě byla velmi přínosná. Obnášela práci s nejrůznějšími publikacemi významných autorů zabývajících se pedagogickou problematikou i setkání se zajímavými učitelkými osobnostmi. Nutila mě zamýšlet se nejen nad otázkami pedagogickými, ale také sociologickými, socio-kulturními, psychologickými či biologickými, a spojovat je do souvislostí. V neposlední řadě mě přiměla zamyslet se nad sebou samým jako učitelem.

10 ÚVAHA NA TÉMA „DOBŘÍ UČITEL“

Pro mé respondentky bylo velice obtížné popsat, jak si představují dobrého učitele. Podobně obtížným to shledávám i já. Ne proto, že bych o dobrém učiteli neměl žádnou představu. Osobnost dobrého učitele je však poskládána z mnoha střípků a je náročné postihnout úplně všechny, přitom každý má svůj význam. Proto se raději zaměřím na to, co považuji za stěžejní.

První, co většinu lidí napadne, mají-li popsat dobrého učitele, jsou pojmy jako spravedlnost, empatie, tvořivost, laskavost, autorita apod. A já nemohu než souhlasit s tím, že tyto a jiné vlastnosti jsou velice vhodné k vykonávání učitelské profese. Ale pokud bych měl začít u toho, co považuji za výrazně nejdůležitější, bude to láska k učitelské práci. Pokud učitel bude mít veškeré zmiňované i další vlastnosti vhodné pro učitelské povolání, ale nebude mít svou práci rád, nebude ji vykonávat s chutí a nadšením, nikdy se dle mého názoru nemůže stát dobrým učitelem. Naopak, pokud některé z oněch obecně uznávaných vlastností vhodných pro pedagogu nebudou zrovna nejsilnějšími stránkami učitele, ale on bude svou práci odvádět s láskou a odhodláním překonávat překážky, jsem přesvědčen, že se z něj může stát dobrý učitel. Protože chuť, nadšení a odhodlání s sebou přinášejí také sebedokonalování, zocelování, snahu poučit se z vlastních chyb a navíc i dobrou náladu, která na děti působí více, než leckdo tuší. Učitel, který chodí vyučovat s nechutí může mít pro učitelskou práci sebedokonalější předpoklady, ale vždy bude v žácích vzbuzovat stejný nezájem, jakému je vystavuje, ač se ho snaží sebelépe skrývat. Jak se říká: „Všechno jde, když se chce.“ A jak jsem již poznamenal v úvodu diplomové práce, učitelství je příliš zodpovědné povolání na to, aby si učitel mohl dovolit „nechtít“. S tím samozřejmě souvisí i láska k dětem, to je jen druhá strana stejné mince. Těžko by učitel mohl mít rád své povolání, kdyby nesnášel děti. Byla by to pravděpodobně ještě větší katastrofa, než kdyby neměl rád jen svou práci a děti mu nevadily. Ač to může znít jako otřepané klišé, učitel tedy opravdu musí mít děti rád. Na druhou stranu si myslím, že dobrý učitel zároveň musí umět být přísný, což mi potvrdily i dvě velmi zkušené učitelky, se kterými jsem dělal rozhovory. Ve třídě musejí být jasně nastavená pravidla, jejichž porušení se trestá, a učitel musí být autorita, jejíž slovo platí. Bez těchto podmínek často bývá účinnost výchovně-vzdělávacího procesu mnohem nižší. Zároveň je tento princip stanovených pravidel a trestů pro děti dobrým tréninkem do běžného občanského života, který funguje obdobným způsobem. Tím však nechci říci, že učitelským ideálem je „Igor Hnízdo“. Dobrý učitel by měl umět tato jasně stanovená pravidla propojit s vřelým přátelským vztahem mezi ním a žáky, protože je jim, obzvláště na prvním stupni základní školy, jakýmsi třetím rodičem. Sám jsem se přesvědčil, že je nesmírně těžké mít ve třídě výbornou přátelskou atmosféru a zároveň mít hodinu absolutně pod kontrolou. Pokud se

to však učitelé podaří, vzniknou mu dle mého názoru ideální podmínky k tomu, aby celá jeho třída mohla vzkvétat po všech stránkách. Spokojenost se pak dostaví jak na straně žáků, tak na straně učitele a v neposlední řadě na straně rodičů.

Během praxí v rámci studia učitelství a za své krátké působení na základní škole jsem takového učitele/učitelku nepotkal. Není to však tím, že bych nepoznal žádné dobré pedagogy, ale tím, že mé „požadavky“ jsou pravděpodobně nesplnitelné. Učitel nikdy nebude mít hodinu absolutně pod kontrolou, není stroj a žáci rovněž ne. Jde jen o to snažit se těmto podmínkám co nejvíce přiblížit. A takových, kdo se jim úspěšně přibližují, jsem už několik poznal. Ty považuji za dobré učitelky. Všimnul jsem si však zajímavého jevu, že u mladých nezkušených učitelek často převládá nadšení, chuť do práce a zároveň schází potřebná autorita, přísná ruka. Starší, velmi zkušené učitelky, už mají přirozenou autoritu utvořenou léty a léty zkušeností, často už však postrádají větší nadšení a chuť do práce, což se však dá po čtyřiceti letech praxe chápat.

Léta mi „vrtá hlavou“ otázka, zda učitelem, zejména pak dobrým učitelem, může být každý, nebo jen ten, kdo k tomu má určité genetické předpoklady. Poslední dobou dospívám k názoru, že až tak podstatné nejsou vrozené dispozice, ale spíše vůle na sobě pracovat, dále se vzdělávat a nabírat zkušenosti. Je sice pravdou, že např. sangvinik má zřejmě mnohem menší zábrany v komunikaci s ostatními, a tedy i lepší předpoklady pro práci učitele, to však neznamená, že se introvert nemůže zdokonalovat v komunikativních dovednostech a ve výsledku také komunikovat se žáky, rodiči i kolegy dle potřeby. Proč by introvert nemohl učit, když může hluchý komponovat a slepý psát? Znovu se budu opakovat, ale důležitá je touha, chuť, potřeba, to ostatní jsou věci, na kterých se dá pracovat. Co však dnešnímu učiteli velmi stěžuje situaci, jsou platové podmínky. Jak může svou práci vykonávat dobře a s chutí, když je často nucen věnovat se i jiným výdělečným aktivitám, aby uživil rodinu. Vláda by si měla uvědomit důležitost tohoto povolání a nebrat ho na lehkou váhu, protože, ač je to smutné, na přítoku financí do školství závisí i jeho kvalita a na kvalitě školství závisí kvalita celé společnosti.

Ve své eseji na téma *Becoming a teacher* jsem proces stávání se učitelem popisoval jako jízdu vlakem, ve kterém by se cestující – učitelé měli snažit dostat co nejbližší k lokomotivě, v nejlepším případě se stát jejím strojvůdcem. Ona jízda je však velmi zdlouhavá a náročná a člověk nemůže očekávat, že bude řídit vlak hned, jak vyjede ze stanice. Čerstvý absolvent pedagogické fakulty není dobrým učitelem, stejně jako čerstvý absolvent lékařské fakulty není dobrým chirurgem. Stát se dobrým ve svém oboru vyžaduje spoustu nabytých zkušeností a moudrosti, studium je pouze odrazovým můstkem pro tuto náročnou cestu. Je už však na každém člověku, zda se pokusí tuto cestu urychlit a jít naproti vidině řízení lokomotivy, nebo se spokojí s jízdou v posledním vagónu.

10 SUMMARY

Teacher plays an important role in everyone's life. He or she influences young learners by his or her opinions, attitudes, behaviour and completes their personalities. It is very important to be careful when making a decision about becoming a teacher. The consequences could be devastating and far-reaching if the decision was not right. Becoming a teacher is a process I am just passing through. I am finding out if the profession fits me, if it brings me joy, if I am able to do it well. These are the questions every student of pedagogical faculty should think about. That is why I have chosen particularly this topic. I have found very interesting to collect, to interpret and to present information about teaching profession. There is a lack of literature describing the teaching profession and becoming a teacher as a whole so the thesis could be used as a publication revealing the factors and circumstances affecting the process of becoming a teacher for young students thinking about working as a teacher.

The aim of the thesis, titled *Becoming a teacher – female perspective*, is to analyse and describe aspects affecting the process of becoming a teacher. It is divided into two parts – theoretical and research. The theoretical part analyzes the process of becoming a teacher as a whole, the research part investigates the female view.

The theoretical part of the thesis derives thoughts and information from specialized publications and other sources dealing with teaching topics. It is divided into four main chapters. Chapter two describes the teaching profession as a whole. It defines the profession, looks at the history of the profession and describes current educational system. The third chapter deals with changes in the concept of the teaching profession. It examines the quality of the teacher training at Czech pedagogical faculties, the importance of reflection on teaching practice, the necessity of lifelong learning and the professional standard, which should describe the teacher's competence. In chapter four the attention is paid to a teacher's personality. The chapter includes analysis of motivation for teaching profession, abilities and skills important for teaching, the temperament of the teacher and its impact on the educational process, the personality traits of the teacher and their link to the teaching profession, the importance of teachers' authority and the typology of teachers. The last chapter of the theoretical part deals with teachers as a social group. It examines social and economical status of teachers and also the causes of feminization of the teaching profession

The theoretical part compares the opinions of experts working in the educational area and forms the theoretical background for the research part. The aim of the research part is to describe factors and circumstances affecting the process of becoming a teacher from the female perspective. It is based on a qualitative inquiry which derives data from in-depth interviews with eight female primary school teachers in different periods of their teaching practise. The interview consists of eleven main questions completed with additional questions responsive to the answers of the teachers. From the data obtained three main research topics were formed.

The first topic deals with the beginnings of the teaching profession and investigates the reasons for choosing the teaching profession by female teachers, their satisfaction with the teacher training and also finds out how difficult is a career start in teaching profession for female teachers. The second chapter compares advantages and disadvantages of the teaching profession, what do female teachers find satisfactory and what do they find disappointing. The last research topic deals with other views of female teachers on teaching profession. It includes their ideas of a good teacher, their coping with mental and physical demands of the teaching profession and their views on the Czech educational system.

After analyzing and processing data from the interviews I compared them to the data from the theoretical part and drew the conclusions about the teaching profession and the most significant aspects affecting the process of becoming a teacher. At the end of the thesis I am presenting my short essay on a theme “a good teacher”, where I am describing my ideas about becoming a good teacher.

Working on the thesis gave me an opportunity to discover more about pros and cons of teacher’s work. It made me think about all the aspects connected to my future teaching profession. During the data collection I also met a lot of interesting teacher personalities and read many enriching publications dealing with teaching topics.

11 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BLATNÝ, M. a kol. *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*. Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3434-7.

COUFALOVÁ, J. (ed.) *Hledisko kvality v přípravě učitelů*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-869-5.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

DOSTÁL, A.M. *Cesta k učitelství – cestou k člověku*. Praha: Univerzita Karlova, 1997. ISBN 0862-4461.

DYTROVÁ, R.; KRHUTOVÁ, M. *Učitel. Příprava na profesi*. Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

GOBYOVÁ, J. *Feminizace ve školství*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994. ISBN 80-211-0205-5.

GRECMANOVÁ, H.; HOLOUŠOVÁ, D.; URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika. I*. Olomouc: Hanex, 1999. ISBN 80-85783-20-7.

HOLEČEK, V. *Aplikovaná psychologie pro učitele I*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2001. ISBN 80-7082-739-4.

HORÁK, J.; KRATOCHVÍL, M. *Nástin dějin pedagogiky*. Liberec: Technická univerzita, 2001. ISBN 80-7083-472-2.

HORÁK, J.; KRATOCHVÍL, M.; PAŘÍZEK, V. *Základy pedagogiky*. Liberec: Technická univerzita, 2001. ISBN 80-7083-535-4.

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

KASÍKOVÁ, H.; VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha, 1994. ISBN 80-85866-05-6.

KOLÁŘ, Z.; RAUDENSKÁ, V.; FRUHAUFOVÁ, V. *Didaktické znalosti a dovednosti učitelů. Co by měl učitel znát a co by měl umět.* Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2001. ISBN 80-7044-361-8.

KRYKOROVÁ, H.; VÁŇOVÁ, R. a kol. *Učitel v současné škole.* Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.

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

LANGOVÁ, M. *Učitel v pedagogických situacích: kapitoly ze sociální pedagogické psychologie.* Praha: Univerzita Karlova, 1992. ISBN 80-7066-613-7.

LANGOVÁ, M.; VACÍNOVÁ, M. a kol. *Kapitoly z pedagogické psychologie.* Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2002. ISBN 80-7044-398-7. ISBN 80-7044-398-7.

LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů.* Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. ISBN 80-7042-272-6.

MIKŠÍK, O. *Psychologická charakteristika osobnosti.* Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1304-8.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY *Obsahová analýza diskusních příspěvků z prvního kola veřejné diskuse o standardu kvality profese učitele a odpovědi na často kladené dotazy* [online]. Naposledy revidováno 2009-06-01 [cit. 2009-12-11].

<http://www.msmt.cz/uploads/soubory/tiskove_zpravy/Obsahova_analyza_1_kolo_diskuse.pdf>.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti.* Academia, 1995. 80-200-0525-0.

PETLÁK, E.; KOMORA, J. *Vyučovanie v otázkach a odpovediach.* Iris, 2003. ISBN 80-89018-48-3.

PEŠKOVÁ, J.; LIPERTO VÁ, P. (ed.) *Hledání učitele.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1996. ISBN 80-96039-09-9.

- PETLÁK, E. *Klíma školy a klíma třídy*. Bratislava: Iris, 2006. 80-89018-97-1.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-172-7.
- PODLAHOVÁ, L. *Ze studenta učitelem: student – praktikant – začínající učitel*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. 80-244-0444-3.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oborru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník, 3., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- RADA VYSOKÝCH ŠKOL. *Příprava učitelů na vysokých školách v ČR* [online]. Naposledy revidováno 2001-9-27 [cit.2009-12-11]. <<http://www.radavs.cz/archiv/nova/stale/poradni/komise/ucitele/14pvychuc.htm>>.
- SMĚKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Barrister & Principal, 2007. ISBN 80-86598-65-9.
- SOLFRONK, J. *Kapitoly ze školní pedagogiky*. Praha: Karolinum, 1993. 80-7066-747-8.
- ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů = Beginning Teacher: Some pedagogical problems of beginning teachers*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.
- ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: Utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-035-2.
- ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6.

ŠVEC, V. (ed.) *Profesní růst učitele*. Sborník příspěvků z 10. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2002. 80-7302-039-4.

VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-077-3.

12 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Rozhovor – Marie W.

Příloha č. 2: Rozhovor – Marie B.

Příloha č. 3: Rozhovor – Helena

Příloha č. 4: Rozhovor – Radka

Příloha č. 5: Rozhovor – Lucie

Příloha č. 6: Rozhovor - Světlana

Příloha č. 7: Rozhovor – Magda

Příloha č. 8: Rozhovor - Jaroslava

PŘÍLOHA Č. 1

MARIE W.

Učitelka 1. stupně

Věk: 75 let

45 let praxe

Co Vás vedlo k výběru učitelského povolání?

Především láska k dětem, vztah k dětem a vztah k učitelům vůbec. Měla jsem štěstí na velice dobré učitele, kteří mi byli příkladem a toužila jsem být jako oni.

Jak jste byla spokojena s učitelskou přípravou?

Příprava pro vzdělání učitele byla v té době středoškolská, takže nemohla být do celé šíře rozvinuta tak, jako je tomu teď na vysoké škole. Ale řekla bych, že učitelé nebo profesori byli vybíráni s ohledem na přípravu pro naše povolání, měli k nám velmi dobrý vztah a do začátku nám dali mnohé vědomosti potřebné pro první praxi.

Bylo něco, co Vám v té přípravě chybělo, něco, co byste tam doplnila?

No...ani ne. Hlavně si myslím, že je potřeba dostatek praxe na školách, kterou jsme sice také vykonávali, ale nebyla v takové šíři, jak bychom potřebovali pro první nástup do školy. Tak to především. No a potom bych zdůraznila otázku dalšího vzdělávání učitelů, kteří v té době neměli tolik možností, jako mají teď.

Jaké byly začátky Vaší profesní dráhy, jak jste vnímala nástup do školy?

Začínala jsem na úplně základní osmileté škole a byla to druhá třída, ve které jsem měla možnost navázat na dobré začátky elementaristky a rozvíjet dětské schopnosti po všech stránkách, tak, jak jsem nejlépe uměla.

Jak těžký Vám tedy připadal vstup do té profese?

Nepřipadal mi vůbec těžký, protože jsem měla kolem sebe velký kolektiv, který mi mohl radit, kolegové mi pomáhali s přípravou na vyučování, ředitel školy byl velice vlídný a často mi poskytoval pomoc nebo mi poradil, které chyby jsem v počátcích dělala.

Co jste v průběhu dalších let na sobě zlepšovala?

Zlepšovala jsem především metody a formy práce, které jsem jednak vlastním studiem a vlastními možnostmi v různých úkolech mohla ještě poznat, protože se domnívám, že metody a formy práce jsou základem pro dobrou práci učitele. Takže vzhledem k tomu,

že jsem byla i okresním metodikem, tak to bylo i důvodem, proč jsem se stále vzdělávala především v didaktice.

Co Vám vyhovovalo na povolání učitelky?

Na povolání učitelky mi vyhovovala především různorodost práce, každý den přinášel něco nového, jiného, nebyl to nikdy žádný stereotyp a příprava na vyučování byla zároveň zamyšlením nad sebou samým i nad tím, co děti vlastně mohou dokázat, co je v jejich silách.

Co Vám vadilo na povolání učitelky?

Na povolání učitelky mi vadilo, že nebyla vždy plně oceněna práce učitele na veřejnosti, malá publikace o práci učitele a celkově i někdy vztah některých rodičů, který ke vzdělávání svých dětí měli.

Proč, podle Vás, není učitelské povolání společností doceněné?

Ten důvod je mnohostranný, jednak jsou to právě pozůstatky minulých let, kdy učitelství nebylo pokládáno za příliš zajímavé povolání, potom také, že studenti, kteří přicházeli na vysoké pedagogické školy, častokrát nebyli plně zainteresováni pro práci, studovali jenom proto, aby měli vysokou školu a odcházeli a i teď odcházejí do různých jiných povolání.

Bylo to tenkrát, stejně jako dnes, provázáno i s platem?

Ano, bylo to provázáno i s platem, plat byl velmi nízký, nastupovala jsem po měně, kdy na tom stát byl finančně velice špatně a můj plat tehdy činil sedmsetpadesát korun.

Co považujete na učitelské profesi za nejtěžší?

Nejtěžší je právě najít správný individuální přístup k dětem, protože třída se skládá z rozličných osobností dětí, jsou tam děti, které rychle chápou, jsou velmi nadané, ale i žáci, kteří mají různé poruchy, ať jsou to dyslektici, leváci, děti, které jsou příliš temperamentní a pro tyto žáky by si učitel měl najít svojí cestičku tím, že bude volit individuální přístup k dětem. A právě v tom někdy učitelé, kteří pracují se všemi dětmi stejně, selhávají a nebaví je to, nebaví to ani děti.

Byli jste na vysoké škole připravováni na „výjimečné děti“, ať už výjimečně nadané, či s SPU?

Tehdy se právě nepřipravovalo na výjimečné děti, nesouhlasím s tím, aby žáky se stávaly už pětileté děti, jak tomu je v letošním roce, protože zdánlivě nadané děti mohou častěji ustrnout a mohou...Setkala jsem se s dětmi, které přišly do školy, četly, počítaly

a ve třetí třídě už byly celkem stejné jako ostatní. Proto si myslím, že je třeba, aby děti dozrály po psychické stránce, aby dozrály po tělesné stránce, mohly se potom rozvíjet duševně i tělesně podle věkových zvláštností dětí. Na děti s poruchami nás připravovali, byli jsme připraveni především na dyslektiky, kdy jsme používali čtecí okénko při výuce čtení, na dysgrafiky a levoruké děti, kdy jsme sešity obraceli jiným směrem než pro praváky.

Jak jste se vyrovnávala s psychickými a fyzickými nároky učitelské profese?

Psychické a fyzické nároky učitele jsem si především srovnávala sportem, protože v době, kdy jsem měla čas, o víkendech – ze začátku se učilo i v sobotu, tak to byly jenom neděle – jsem se snažila především odreagovat se od těch denních povinností a sportem získávat uvolnění tělesné i duševní.

A jaký byl Váš přístup k dalšímu sebevzdělávání?

Můj přístup k dalšímu vzdělávání byl nejdříve především přes metodická sdružení, později přes pedagogické ústavy, přes pedagogickou fakultu, kde jsem absolvovala specifické studium pro ředitele škol v Českých Budějovicích, a protože jsem byla členkou redakční rady časopisu Komenský, absolvovala jsem kurz pro publikace.

Jakou míru důležitosti přikládáte dalšímu vzdělávání učitele?

Vzdělávání bych dala hned na první místo povinností učitele, protože vzdělávání se neustále rozvíjí na základě nových technik, nových materiálů, nových přístupů, a i když zůstává stále v platnosti Komenského Škola hrou, tak je zapotřebí přiblížit současným vzdělávacím možnostem. A to je možné dosáhnout jen tím, že se budeme dále vzdělávat.

Co si představíte pod pojmem „dobrý učitel“?

Dobrý učitel má především pozitivní vztah k dětem, dokáže mít individuální přístup k osobnostem žáků, dokáže dobře žáky motivovat, dokáže vhodně vybírat metody a formy práce, dokáže je dobře hodnotit ať už ústně, nebo klasifikací a nebo povzbuzením, pochvalou, či řadou jiných možností.

Myslíte si, že se dobrým učitelem může stát každý?

Dobrým učitelem se stát každý nemůže, protože k tomu nemá předpoklady. Jednak není vždy dobrý psycholog a není třeba ani...nehledá prostě takové způsoby práce, aby své žáky vedl nějakým způsobem kupředu.

Já jsem tím myslel, zda se dobrým učitelem člověk musí narodit, nebo se jím může stát pomocí vzdělání a zkušeností.

Určitě je dobré, když se narodí s těmito vlastnostmi, ale může je získávat dál, když na sobě pracuje.

Co byste změnila na českém školství?

Na českém školství bych celkem v současné době, jak jej sleduji, neměnila mnohé, protože jsem prošla řadou experimentů, které se zkoušely a opouštěly a nyní si myslím, že škola připravuje všestranně žáka pro život. Jenom si myslím, že by školy měly mít závazná pravidla, která se opustila, myslím tím třeba plánování vyučování pro jednotlivé ročníky, protože migrace obyvatel je veliká a děti, které mají vynechané některé učivo, potom těžko dohánějí žáky, kteří se už s tím setkali. Neupřednostňovala bych nikdy současný boom techniky, pro 1.stupeň základní školy má největší cenu mluvené slovo učitele, rozvíjení řečových a praktických schopností žáků a chování se v určité situaci.

Jak byste motivovala nebo navnadila mladé studenty k výběru učitelského povolání?

Především častou frekvencí ve sdělovacích prostředcích, dobré zkušenosti učitelů, rozhovory se žáky, rozhovory s učiteli, v televizi ukázky z práce ze školy a celkově i správným ohodnocením práce učitele.

Já jsem to myslel trochu jinak. Kdybyste někomu chtěla doporučit toto povolání, jak byste ho nalákala?

No nalákala bych ho především na rozmanitost práce, na možnost dalšího vzdělávání a na velmi dobré možnosti získávání dalších vzdělávacích možností. Potom taky je to důležité proto, že učitelské povolání má široký záběr ať se týká oblasti kultury, sportu, informací, takže taková práce je jistě zajímavá a pevně věřím, že v budoucnosti bude mít i potřebnou prestiž.

PŘÍLOHA Č. 2

MARIE B.

Učitelka 1. stupně

Věk: 53 let

31 let praxe

Co Vás vedlo k výběru učitelského povolání?

Co mě k tomu vedlo, vůbec nevím, protože jsem chtěla být učitelkou odjakživa. Prostě jsem chtěla být učitelkou, opravdu od malinka, od dětství.

A nehrála v tom roli třeba nějaká Vaše učitelka, která Vám byla vzorem?

Ne. Určitě to v tom nehrálo roli. Měla jsem sice docela fajn učitelku, ale to v tom určitě roli nehrálo. Já jsem jako malá holčička chtěla být kadeřnicí, pak mě to přešlo a jak jsem nastoupila do školy, tak už jsem nechtěla být ničím jiným než učitelkou.

A v rodině to povolání také nemáte?

Ani v rodině.

Jak jste byla spokojená s učitelskou přípravou na vysoké škole?

Já jsem do poloviny studia studovala normální studium a od poloviny individuální, protože se mi narodila dcera. Přednášky mi potom kopírovaly spolužačky, takže to studium pro mě bylo takové hektické. Ale studovalo se mi celkem dobře, protože v prvním a druhém ročníku jsem byla nejlepší studentkou ročníku, takže mě to docela bavilo, bavil mě i ten systém, ale co se týká kvality přípravy učitelů, tak tam mi potom, když se vstoupí do praktického života, hodně věcí chybělo. Takové ty praktické činnosti učitele, ty se tam moc neprocvičovaly. Víc bych dala praxe. I aby se chodilo do škol, ale i aby ti učitelé učili na fakultě, měli přednášky nebo besedy a říkali si nějaké praktické zkušenosti, aby mladí lidé, když nastoupí do školy, byli na různé situace připraveni. To jsme my nebyli, museli jsme se k tomu trochu prokousávat.

A myslíte si, že v té teoretické části přípravy bylo něco zbytečného?

Určitě tam byla spousta zbytečných věcí, protože já jsem třeba studovala takové ty politické záležitosti a ty mi přišli zbytečné, v prvním ročníku jsme tenkrát měli státnice z marxismu-leninismu, to bylo pro mě úplné utrpení. A bylo tam i dost zbytečných teoretických věcí hlavně v té psychologii a pedagogice, tam bych právě dala spíš nějaké praktické věci než takové to, co kdo kdy řekl, takovou tu větší odbornost.

Jak jste vnímala svoje začátky, začátky své profesní dráhy?

Začínala jsem učit na malé vesnici na málotřídní škole. Měla jsem dvě třídy, třetí, čtvrtou, docela dost přes dvacet dětí, ale bavilo mě to a hlavně byly dobré ty děti, takové obyčejné vesnické děti, se kterými se mi dobře pracovalo a bylo tam i dobrý prostředí, ti rodiče a tak. Na ty začátky nevzpomínám nerada, protože se mi to líbilo.

Nástup do školství pro Vás tedy nebyl velkým šokem?

Nic mě nepřekvapovalo. Chtěla jsem to dělat, takže jsem to brala takové, jaké to bylo.

Co Vám na povolání učitelky vyhovuje?

Co mně na povolání učitelky vyhovuje? No mě to opravdu celých těch 31 let baví. Učení dětí mě opravdu baví. Baví mě teď i to nové školství, nové alternativní přístupy, opravdu, vyloženě mě to baví. Ale co mi trochu kazí náladu je taková ta celková organizace, máme hrozně moc dozorů, jsme hrozně bičováni, peskováni. Je to takové, že nemáme moc klidu na učení. Kdyby bylo víc klidu na učení, taková větší pohoda, tak si myslím, že by i ty učitelky byly méně nervózní a že by se to možná odrazilo i na těch dětech. Je to prostě taková neskutečná honička, hrozně se pořád někam chvátá, takový neklid.. Je to neskutečně hektické povolání. Nikdo by tomu nevěřil. Mně to tak teda přijde, mluvím za sebe. A když chci stihnout všechno to, co chci stihnout, co se týká té pedagogické profese, je to pro mě občas opravdu oříšek to zvládnout.

Tím jsme se tedy dostali k tomu, co Vám vadí na povolání učitelky. Je ještě něco, co byste k tomu doplnila?

Tohle mi vadí, no. Tohle mě totiž unavuje a řekla bych, že s postupujícími léty čím dál víc. Některé tyto mé činnosti mi přijdou zbytečné. Ty přestávky by měly být trochu klidnější. Mělo by být méně dozorů, více pohody, více času na přípravu další hodiny, protože na tom prvním stupni má učitelka každou hodinu úplně jinou. To není tak, že bychom učili pořád třeba češtinu, my jdeme z jedné výchovy do češtiny, pak do matematiky, do jiné výchovy, převlékat se na tělocvik. Je to takový neklid. A čím je člověk starší, tím tohle hůř zvládá. Jinak já učím léta jazykové třídy a tam je to práce sice náročná, protože i ty děti jsou náročnější, chytřejší, ale pěkná práce, líbí se mi to.

Co považujete za nejtěžší na učitelské profesi?

Nejtěžší mi přijde obzvlášť v současné době získat autoritu u žáků. Autoritu takovou, abych s nimi mohla pracovat.

A čím si myslíte, že je způsobené, že to tak je hlavně v poslední době?

Způsobené je to ne zrovna dobrou výchovou od samého narození. Nechci ale mluvit

všeobecně, jsou určitě rodiny výborné a já letos učím pátou třídu pátým rokem a jsem naprosto spokojená s přístupem rodičů. Ale vidím to takhle, když se kouknu obecně, ty děti nejsou dobře vedené už z rodiny, tedy některé děti, a nedělají si nic z autority. Takže získat si tam tu autoritu, aby se tam dalo pracovat a aby oni ho brali, považuju za nejtěžší na tom povolání.

A myslíte si, že by v tom mohla určitou roli hrát absence fyzických trestů ve škole?

Ano. Stoprocentně ano. Děti jsou totiž úplně apatické vůči slovům, mluvení, stále dokola, křičet už vůbec nemá smysl, tresty, poznámky – ne, nemá to vůbec váhu. Podle mě, kdyby dostaly na zadek třeba i doma - já nejsem pro týrání dětí, chraň bůh, nikdy ne, ale tohle bych brala...toho by se asi trochu víc bály.

Jak se vyrovnáváte s psychickými a fyzickými nároky učitelské profese?

Vyrovřádám se tak, že aby to pro mě nebylo tak strašně psychicky náročné, tak se snažím vždycky hodně sblížit s rodiči, říct jim, že vlastně vychováváme stejné děti, já na ně působím skoro více času než oni. Takže se snažím být s rodiči za dobře, v dobrém vztahu, což se mi zatím vždycky dařilo. A potom, když přijdu z práce, tak úplně vypnout, nemyslet na nic. Takže mám spoustu koníčků, jednak mám už taky vnoučata, ty jsou také mým koníčkem, ale nehlídám je tolik, protože přecijen mě to povolání také dost vyčerpává, ale mám je moc ráda. Potom dělám sport, volejbal, jezdím na kole, hrozně ráda čtu, pak mám také pejska, takže s ním chodím ven. Prostě dělám věci, které mě hodí někam úplně jinam. Fyzicky odpočívát nemusím.

Umíte tedy ve svém volném čase vůbec nemyslet na školu?

Umím to. Stoprocentně. Ale zase si myslím, že když má nějaká učitelka problematickou třídu, problematické děti, neustálá jednání s rodiči, že taková učitelka si potom ty problémy nosí i domů a hodně ji to vyčerpává.

Jaký je Váš přístup k dalšímu sebevzdělávání?

Vzhledem k tomu, že učím tu jazykovou třídu, tak to vzdělávání je docela nutné, protože ty děti by časem mohly být chytřejší než já, jsou pořád u počítačů, internetu a vůbec ta doba, jak na ně působí, způsobuje, že ty děti jsou na tom po téhle stránce dobře. Takže se člověk musí neustále vzdělávat, aby byl trošku nad nimi. Když vím o nějakém dobrém školení, tak se ho ráda účastním, ráda občas studuji nějakou literaturu, udržuju kontakty – třeba máme mezinárodní partnerské vztahy s Žilinou, díky kterým se žáci i učitelé vzájemně kontaktujeme, což je výměna zkušeností, to je také dobré. Teď jsem se dala na výuku cizinců českému jazyku, takže jezdím na kurzy do Prahy a skoro každý rok je tady na škole nějaký cizinec, takže je učím češtinu. Myslím si, že to další

vzdělávání je nutné. Ráda taky chodím na náslechy na jiné školy, kde třeba používají jiné metody, něco si z nich vezmu, něco se mi třeba nelíbí, něco sama vymyslím, ráda to někomu předám. V dnešní době, kdy se všechno mění, nejde setrvat na jednom místě a nic nedělat.

Co si představíte pod pojmem dobrý učitel?

Dobrý učitel se podle mě neznamena hodný učitel. Když je někdo hodný, neznamená to ještě, že je dobrý. Často se stává, že když je ten učitel opravdu přísný, tak ty děti se k němu potom rády po čase vracejí spíše než k takovému tomu až příliš hodnému. Dobrý učitel je ten, který je přísný, ty děti musí dalo by se říct postavit do pozoru, ale zároveň dovede být vlídný, dovede se do nich vcítit, když jim něco je, tak se snaží pomoci, prostě je psychicky netýrá. Sice je přísný, má autoritu atd., ale zbytečně je netýrá. A má individuální přístup k žákům. To je absolutně nezbytné. A taky – nedaří se to úplně vždycky – nechává své problémy za dveřmi a na ty děti je nepřenáší, když to jenom trošku jde.

Co byste změnila na českém školství?

Na českém školství bych změnila...Školský vzdělávací program se mi vůbec nelíbí. Já bych udělala jednotné osnovy pro každý ročník, co by měl ten žák, ať je na kterémkoli místě české republiky, umět, mělo by to být jednotné. Pak samozřejmě záleží na učiteli, čím si to vylepší, vyšperkuje, a taky na představě třídy, co ještě těm dětem dá třeba navíc atd. Potom bych změnila, aby ze zákona bylo trochu odlehčeno tomu neskutečnému hlídání dětí, aby byly takové samostatnější, aby třeba ve škole chodily samy na oběd, aby samy šly ze třídy, ale naučit je to tak, aby to dělaly normálně, uvědoměle, v klidu, protože když na chodbách stojí dozory, tak by podle mě mělo stačit, když ty děti půjdou samostatně, protože když všude stojí dozory a ještě tam jdou učitelé a mají za sebou třicet řvoucích dětí, tak je to hrozné, tohle bych prostě změnila. Takový ten strach z toho, že se někde něco stane. Stejně se to nedá ovlivnit, stejně na těch schodech do sebe budou strkat, když je jich taková hromada a zlomí si tam někdo nohu. Takže dát více samostatnosti dětem, méně je hlídat a více dbát na to, aby se sebeukázaly.

A máte nějaké výtky k platu?

Tak ty mám veliké. Veřejnost ví o učitelích asi hodně málo, o tom jaká je jejich náplň práce, jenom ten kdo do té školy někdy přijde, to uzná. Ale ten kdo je škole vzdálen, tak to bere, jako že učitelé nedělají nic, hrajou si s dětmi a mají prázdniny a chodí domů ve dvanáct, což se mi snad nikdy nepovedlo. Ale já si nemyslím, že to tak je. A když jde některý učitel domů ve dvanáct, tak druhý den je tam třeba do tří, do čtyř a od rána, od

sedmi, někdo chodí brzo ráno. Takže si myslím, že to povolání je hrozně náročné, hlavně psychicky, je tam velká zodpovědnost a platově je to opravdu špatně ohodnocené.

Jak byste motivovala mladé student(k)y k výběru učitelského povolání?

Nedoporučovala bych to nikomu.

Ani kdyby ho to bavilo, jako Vás?

Kdyby ho to bavilo, tak bych mu řekla „tak do toho jdi, ale připrav se, že je to fakt velká dřina“. Já to mám asi takhle. Když jsem před několika lety měla praktikantku, tak ta učila pár hodin dopoledne a druhý den přišla a říkala: „Já jsem přišla domů z práce a jenom jsem spala, já jsem byla strašně unavená.“ Je to opravdu strašně unavující. A když to člověk chce dělat opravdu dobře a ne jenom aby měl nějakou vysokou a něco dělal, ale aby ho to skutečně naplňovalo, tak jo, tak super, ale když se mě někdo ptá, tak říkám, že je to nevýnosné povolání, nevděčné povolání, hodně náročné na psychiku. Bylo by dobré, kdyby bylo hodně dobrých učitelů, ale myslím si že spousta mladých učitelů, kteří to zkusí, už to pak nechce dělat.

PŘÍLOHA Č. 3

HELENA

Učitelka 2. stupně – Aj, Čj

Věk: 56 let

37 let praxe

Co Vás vedlo k výběru učitelského povolání?

Já nevím. Jako dítě, když jsem byla malá holka, si pamatuji, že jsem si u babičky hodně hrávala na školu, anebo že jsem si hrávala s panenkami nebo s některými kamarády na to, že jsem učitelka, zapisovala jsem si jejich jména, zapisovala jsem si známky, no ale později to nějak pominulo a chtěla jsem spíš cestovat, tak jsem chtěla jít studovat - tenkrát to byla nástavba - cestovní ruch, ale profesorka na gymnáziu, moje třídní, mě přesvědčila, ať se radši přihlásím na vysokou školu, než na nějakou nástavbu, že na to mám. Bavila mě angličtina a dřív také ruština, tak jsem chtěla dělat tyhle dva jazyky. Také mě k tomu možná trochu inspirovala moje teta, která také vystudovala pedagogickou fakultu a byla učitelkou.

Byla některá z Vašich učitelek Vaším vzorem, když jste byla malá?

Učitelku ze základky si dodneška pamatuju, to byla paní učitelka Bártková z prvního stupně. Na druhém stupni byli také někteří učitelé, které si pamatuju, byli vtipní, nebyla s nima nuda a asi mě také ovlivnili. A v deváté třídě nám potom dávali dost prostoru, to bylo po osmašedesátém, a vyjadřovali jsme se třeba k příchodu těch sovětských vojsk a dost jsme o tom zpočátku diskutovali, což mi připadalo zajímavé, a tak jsem si říkala, že bych chtěla taky někoho ovlivňovat svými názory apod.

Přišlo Vám to tedy jako takové užitečné poslání?

No..zdálo se mi to zajímavé. I když, já jsem dělala angličtinu a tenkrát v té době mi většina lidí říkala, že ji nebudu nikdy učit. Ale ještě musím podotknout, že jsem tu školu dělala dálkově, takže jsem se nedostala na denní studium a začala jsem vlastně praxi už ve školní družině hned v těch devatenácti letech, takže jsem v tom školství dlouho a mám tu pedagogickou praxi, řekla bych, takovou širší.

Jak jste byla spokojena s učitelskou přípravou na VŠ?

Pro mě to bylo hrozně inspirující, protože mě hrozně bavilo studovat, takové ty akademické věci a také, že se dozvím něco nového. Takže byla spousta věcí, které mě zajímaly hrozně moc. Osobnosti profesorů mě ovlivnily spíš na té angličtině, ale i na češtině byli zajímaví lidé, se kterými jsme měli přednášky.

A když to vezmeme z hlediska připravenosti absolventa na učitelskou profesi, jak byste tu přípravu hodnotila?

Pro mě to nebylo tak náročné, protože, jak říkám, jsem to dělala dálkově, pracovala jsem v družině, potom jsem dělala s pionýrama, hodně jsem chodila suplovat a hodně jsem byla v kontaktu s jinými pedagogy. Takže už při tom studiu jsem měla poměrně dost zkušeností z praxe, protože jsem s těmi kolegy byla v denním kontaktu a už jsem tedy tak nějak věděla, jaké jsou problémy a úskalí učitelského povolání. Ale je pravdou, že ten jazyk jsem se hodně naučila až potom díky praxi. A nejenom učit, ale i ten jazyk samotný, mluvení a podobně mi hodně chybělo, to jsem se naučila hlavně až potom v devadesátých letech.

S tím souvisí následující otázka, na kterou už jste vlastně částečně odpověděla. Jak jste vnímala začátky své profesní dráhy?

Já jsem rok pracovala v družině jako neaprobovaná, hned po gymnáziu jsem nastoupila v družině a začala jsem studovat o rok později.

Takže ten nástup do školy pro Vás nebyl tak náročný díky dřívějším zkušenostem s dětmi?

Nebyl to žádný velký náraz. Ale já jsem se těšila na to, že budu učit, protože do té doby jsem pořád dělala v družině a dělala jsem s pionýry, což bylo zase něco jiného. No ale bylo to zajímavé, protože jsem jezdila na dětské tábory, organizovala jsem takové ty volnočasové aktivity dětí a u toho jsem získala také strašnou spoustu zkušeností.

Co Vám vyhovuje na povolání učitelky?

Prázdniny. No, mně se zdá, že to povolání je takové pestré, protože pracuji s dětmi, ale jsem v kontaktu také s dospělými a prostě se tam pořád něco děje. Nikdy jsem si nedovedla představit, že bych dělala nějakou kancelářskou práci, účetnictví nebo nějaké tabulky. Myslím, že to by mě asi nebavilo. Mě vždycky bavilo pracovat s lidmi, protože jsem taková společenská povaha. Taky mě baví něco předávat dětem, vidět jak se vyvíjejí, protože teď jsem měla možnost spoustu let sledovat jejich vývoj třeba od osmi let až do patnácti, což bylo hrozně zajímavé. Také se vlastně vyvíjel náš vztah, jejich vztah ke mně. Zjistila jsem, že s těmi dětmi, které učím už od malička, si daleko lépe rozumím, než s těmi, které jsem dostala třeba až v šesté třídě nebo je učím jenom v osmé, deváté.

Dalo by se tedy říci, že máte k tomu povolání vyloženě dobrý vztah?

Ta práce s dětmi by mi až tak nevadila, ale je tam teď spousta byrokracie a myslím si, že jsou vysoké nároky na učitele za málo peněz.

K tomu se dostáváme teď. Co Vám na povolání učitelky vadí?

Nejvíc mi vadí, že ta práce není dostatečně ohodnocená, že jsem celá láta musela pracovat i v různých vedlejších aktivitách, abych vydělala peníze, což mi sice samozřejmě přinášelo zajímavé zkušenosti, ale nemohla jsem se potom třeba věnovat tomu zaměstnání tak naplno, jak by to povolání vyžadovalo. To si myslím, že je největší problém našeho školství. No a pak byrokracie a různé takové urychlené zbrklé reformy, které se dělají, a to, že se kladou na učitele úkoly, které, si myslím, by měl dělat někdo jiný.

Dalo by se to tedy shrnout jako příliš vysoké nároky na učitele nevykompenzované jejich dostatečným ohodnocením?

Přesně tak. V málokterém zaměstnání se vyžaduje u všech zaměstnanců vysokoškolské vzdělání magisterského typu. Ten plat tomu však neodpovídá.

Jak se vyrovnáváte s psychickými a fyzickými nároky učitelské profese?

No u mě to spíše souvisí s psychosomatickými chorobami. No a jak se vyrovnávám...dělám co můžu. Učím se nenosit si problémy domů a zavřít za sebou dveře a nemyslet na školu.

A umíte to?

Neumím. Dodneška to neumím. Když mám nějaký problém, třeba když se s nějakým žákem dostanu do konfliktu, tak to pak nosím v hlavě. A ten konflikt může být i s někým jiným. Učitel má nevýhodu v tom, že je pod tlakem několika sociálních skupin. Jednak je pod tlakem vedení školy, které na něj má dost vysoké požadavky, potom je svým způsobem pod tlakem dětí a pod tlakem rodičů. Tam je toho právě hodně.

A je v poslední době tendence taková, že se ten tlak zvyšuje, nebo ne?

Já si myslím, že se zvyšuje. Jednak spousta rodičů nemá vůči učitelům respekt, neuznává je jako autoritu a také v tom směru své děti nevychovává. Není to tak u všech, ale často se rodič postaví spíš na stranu dítěte, než aby se s tím učitelem spojil a pracoval s ním dejmetomu na výchově toho dítěte. Ale samozřejmě, že i učitel může chybovat, může se v návalu toho stresu dopustit chyby, že je třeba k někomu nespravedlivý, neříkám, že ne nebo že by se mi to nikdy nestalo. Taky se mi stalo, že jsem třeba k někomu byla nespravedlivá, nebo že jsem třeba nějakým slovem někomu ublížila, že se to některého dítěte dotklo.

Jaký je Váš přístup k dalšímu sebevzdělávání?

Já si myslím, že jsem pro to dělala dost. Zúčastňovala jsem se hodně... tak teď už mám tři roky do důchodu, tak jsem to dotáhla až tam daleko, že jsem vlastně sama byla školitelkou učitelů, ať už tedy začínajících, či starších, byla jsem mentorkou různých studentů pedagogických fakult, kteří byli u mě na praxi, takže si myslím, že jsem se hodně zúčastňovala seminářů, metodických i jiných, prošla jsem kurzem školitelů a sama jsem přednášela učitelům.

A považujete to za nezbytnou složku aktivit dobrého učitele?

Určitě. Protože v dnešní době, kdy se všechno mění, technika a vůbec život společnosti, složení ve společnosti... Takže se učitel musí vzdělávat i v té pedagogice a psychologii, měl by o tom něco vědět a koneckonců všichni učitelé už se museli naučit například pracovat s počítači. Všichni se to ještě nenaučili, ale aspoň základní věci musejí umět, protože by jinak prostě neobstáli.

Co si představíte pod pojmem dobrý učitel?

No, nevím. Já si myslím, že učitel by neměl být příliš mírný a příliš povolovat žákům, neměl by slevovat ze svých požadavků, ale zase by měl hledět na to, aby ty jeho požadavky byly přiměřené věku žáků a osnovám atd. Měl by mít smysl pro humor, to si myslím, že je dost důležité, měl by se prostě umět s těmi dětmi i zasmát. Měl by mít určité charisma, to je opravdu hrozně důležité, měl by být osobnost a když vejde do třídy, tak by to mělo být vidět a aby ty děti k němu hned zaměřily svou pozornost. Měl by umět odpouštět, měl by mít ty děti rád, i když tomu samozřejmě vždycky nemůže poručit, někdo je mu sympatičtější, někdo méně, ale měl by si umět najít cestu i k těm žákům, kteří mu sympatičtí nejsou a snažit se něco se o nich dozvědět a umět je poslouchat. No a určitě by měl být odborníkem ve svém oboru, i když nevím, jestli to je úplně prioritou. Ale neměl by být příliš často nachytán u nějakých nevědomostí. Ale zase na druhé straně nemusí být vševědoucí. Ale pokud chce, alespoň na tom druhém stupni, aby měl respekt, tak vždycky musí vědět, že toho ví víc, než žáci. To je základ. Jakmile by tě ti starší žáci nachytali, že ten svůj obor moc neovládáš, tak už by vůči tobě neměli takový respekt. A měl by mít u žáků autoritu. Hlavně tu. To je dneska možná základ. Protože když nebude mít u žáků autoritu, tak je asi moc nenaučí. Dneska ho ti žáci musí brát. Není to lehké, no.

Co byste změnila na českém školství?

Já už jsem v tomhle skeptik, jestli bych chtěla něco měnit. Celá devadesátá léta jsme usilovali o to, aby se učilo jinak a teď se přichází na to – nemyslím si, že chybu bychom měli hledat ve školském systému – že ti žáci nemají vědomosti, jak se o tom v poslední

době mluví, že naši žáci hrozně moc poklesli oproti roku 1995, že se vyloženě propadli. Ale já mám pocit, že se příčina toho propadu hledá jinde, než je. Myslím si, že ta příčina je v celé společnosti. V celé společnosti se namísto kultury a vědění začal zdůrazňovat ekonomický růst za každou cenu a všechny ty ostatní složky, které v podstatě tvoří civilizaci, jako byla kultura, intelektuální vědomosti a různé intelektuální schopnosti jsou potlačovány někam do pozadí. Všechno se dělá jenom konkrétní a říká se, že to abstraktním prostě k ničemu není. Já si myslím, že humanitní obory jsou prostě podceňovány, lidé, kteří jdou studovat humanitní obor, tak potom nemůžou sehnat místo, je to špatně placené a začali se uplatňovat jenom technické obory, ekonomické, právo, ale myslím si, že ta civilizace vznikla na základě nějakých idejí, a že lidé by měli více přemýšlet a hledat souvislosti. Hrozně moc se dneska podceňuje filozofie a tohle všechno. A to už vůbec nemluví o kultuře, hudbě a literatuře atd., na to není čas, protože se děti učí jazykové rozbory, ale jsou ty jazykové rozbory důležitější než třeba rozebrat nějakou knihu a přemýšlet o tom? Strašně málo se prostě věnujeme estetickým a humanitním oborům. A to bych tedy změnila v tom školství. A co se týká učitelů, celá léta jsme bojovali o tzv. kariérní růst. Tak jako mají lékaři atestace a na základě těch atestací se jim potom zvyšuje plat, tak i ten učitel by měl mít možnost na základě kariérního růstu ve svém oboru postoupit z jedné platové třídy do druhé a mít šanci dělat nějaký kariérní postup.

Jak byste motivovala mladé student(k)y k výběru učitelského povolání?

Nejdůležitější je, aby člověk tu práci měl rád a hlavně si myslím, že má smysl. Jsou různá zaměstnání, kam člověk chodí jen proto, že se potřebuje něčím živit. Samozřejmě, že i řezník si může myslet, že dělá výborné salámy a párky atd., že to někomu bude chutnat, a že je odborníkem ve svém oboru, ale určitě si myslím, že čím víc dobrých učitelů, tím víc dobrých lidí ve společnosti, a že učitel může pro tu společnost hodně udělat. Ale to by si také měli uvědomit všichni ti politici a ti, kteří tady ten stát řídí, že je to hrozně důležité povolání. Myslím si, že spousta mladých lidí hledá práci, která jim dá nějaký smysl života. A tou podle mě učitelství může být.

PŘÍLOHA Č. 4

RADKA

Učitelka 2. stupně – Aj, Nj

Věk: 26 let

2 roky praxe

Co Vás vedlo k výběru učitelského povolání?

Já jsem původně chtěla dělat učitelku ve školce, a proto jsem šla na střední pedagogickou školu a tam jsem zjistila, že to není taková legrace, jak to vypadá. Bavila mě čeština a angličtina, tak jsem s tím chtěla pracovat dál no a to mi tedy umožnila pedagogická škola.

Když jste tu školu studovala, říkala jste si, že byste tu práci chtěla dělat, nebo jste o tom pochybovala?

No samozřejmě, že tam byly pochybnosti. Má to svoje důvody, proč by to člověk chtěl dělat, ale rozhodně i nějaké záporny, které člověka odrazují.

Jak jste byla spokojená s učitelskou přípravou na vysoké škole?

No...oni nás připravovali hlavně teda odborně, co se týče teorie a učili nás i některé věci, které třeba v praxi člověk nepoužije a bylo docela málo praxe. Je škoda, že to je až od čtvrtého ročníku a to už si člověk řekne, že když ve čtvrtém ročníku zjistí, že to k tomu není, tak už jsou čtyři roky pryč, to je hloupé.“

Myslíte si tedy, že by měla být větší část toho studia věnována spíše těm praktickým problémům, se kterými se potom učitel setká?

To také, my jsme měli i nějaké předměty, kde se řešili praktické problémy, ale asi spíše ta samotná praxe chyběla.

Jak jste vnímala začátky své profesní dráhy?

To bylo zatím asi nejstresovější období mého života, protože se toho člověk musel hodně nového naučit, jednak legislativa, co se týká školy a pohlídat si všechno, jednak poznat nové děti, poznat kolegy, vedení, co je vyžadováno, co není, takže pořád člověk něco honil, pořád bylo něco nového, i teď druhým rokem je pořád něco nového a až budu třídní, tak bude zase něco nového, takže já jsem to vnímala dost stresově.

A měla jste nebo máte někdy chuť toho nechat?

No zase když se člověk podívá, co by dělal jiného, tak asi ne. Já musím říct, že mě to

baví, ale je to tak stresově vypjatá práce, že si myslím, že to není na celý život. Na půlku života možná, ale na celý ne.

Není ale škoda nechat té práce, když projdete určitým profesním i platovým růstem?

No, to jo. Nedivím se těm, kteří zůstali u toho, co znají, v čem jsou dobří a v čem si už tu cestu prošli, ale nevím no. Zatím mám takový nerozhodný názor. Zůstanu nějakou dobu určitě, ale jestli to bude do důchodu, to nevím.

Co Vám vadí na povolání učitelky?

Mně vadí hlavně stres a samozřejmě i ty peníze. Ale teď nám mají přidat, tak to se bude pracovat jinak.“

Co považujete za nejtěžší na učitelské profesi?

Nejtěžší je naučit se být tím dobrým kantorem díky praxi a zjistit nebo vyjasnit si, co člověk chce a co po těch dětech bude vyžadovat a za tím si stát, to znamená, že s tím souvisí i důslednost. A také mít vytyčená určitá pravidla co se týče chování a požadavků, na kterých je třeba trvat. No a umět reagovat na děti přímo v hodině.

Myslíte si, že se může naučit být dobrým kantorem každý, nebo že na to člověk musí být vybaven geneticky?

Nějaké předpoklady mít asi musí, protože člověk, když ho napadne, jestli by chtěl dělat učitele, nebo když ho někdo zastaví na ulici a zeptá se ho, jestli by chtěl dělat učitele, tak třeba řekne ne, já na to nemám nervy. Takže nějaké dispozice tam být musí. Třeba trpělivost, schopnost umět se vyjádřit a podobně.

Jak se vyrovnáváte s psychickými a fyzickými nároky učitelské profese?

Musím to zvládnout a pak odpoledne vypnout a odpočívat.

Máte nějaké konkrétní způsoby kompenzace?

Buď si sednu k počítači a projíždím facebook, co mi poslali kamarádi, nebo jdu ven si vyčistit hlavu, nebo dělám nějakou domácí práci, při které člověk nepřemýšlí.

Umíte tedy ve volném čase vůbec nemyslet na školu?

Ono záleží, jak na co. Rozhodování známek u dětí, od toho se nedokážu odprostit. Rozhodnu se, že bude mít tuhle známku, ale pak si ještě zpětně říkám: A je to tak správně? A neublížila jsem? A tak dále. Takže to je asi to, co řeším hodně. Snažím se vypnout, ale nejde to vždycky.

Jaký je Váš přístup k dalšímu sebevzdělávání?

Já se vracím k některým poznámkám, co jsme si dělali na vysoké škole, byla jsem už na dvou školeních, takže jsem ochotná, ale zase ne za každou cenu. Když se toho nakupí hodně, tak nechci o školení ani slyšet.

Co si představíte pod pojmem dobrý učitel?

Dobrý učitel? Pokud budu jmenovat nějaké vlastnosti, tak to je – neříkám to podle pořadí důležitosti, ale co mě napadá – umět vyslyšet žáka a vcítit se do něj, potom spravedlnost, umění komunikace, umění vyjádřit, co chci po dětech, umění jednat s rodiči, spolupracovat s nimi a i umění komunikace a spolupráce s kolegy.

Co byste změnila na českém školství?

Určitě větší přítok financí, nemyslím učitelům, ale i do pomůcek a do vybavení do tříd a tak by změnil i tu kvalitu. No a – nevím, jestli za to přímo školství může – co mě mrzí je, že učitel je prostě pro někoho ten, kdo je hlupák a nerozumí tomu a tak...že není vážený, jako tomu bylo kdysi v nějakém devatenáctém století.

Jak byste motivovala mladé studenty a studentky k výběru učitelského povolání?

Kdyby se nějaká moje kamarádka rozhodovala, jestli má jít na pedagogickou školu, tak bych jí k tomu řekla jen, že to povolání je přes ten stres fajn, že člověk, když pracuje s lidmi, tak je nucen komunikovat, a když teda vystuduje nějaký ten obor, třeba angličtinu, tak je pořád nucený komunikovat, takže si ten jazyk tak trochu aspoň udržuje. A kamarádce bych řekla, že je určitě fajn, že až bude mít dítě, tak bude mít prázdniny spolu s ním, to je výhoda, ale zase je nevýhoda, že si ty prázdniny nemůže vzít, kdy chce. A to že dostaneme přidáno. Ale jestli bych to doporučila, tak někomu, kdo má rád děti. To je taky ta vlastnost, kterou jsem nezmínila. Musí ty děti mít rád. Proč by to jinak dělal, žejo. Takže jak bych je motivovala? Jestli mají rádi práci s lidma a nechtějí být zavřeni někde v kanceláři a chtějí si s těmi dětmi třeba i hrát, tak bych to klidně doporučila.

PŘÍLOHA Č. 5

LUCIE

Učitelka 2. stupně – Aj, Nj

Věk: 30 let

8 let praxe

Co Vás vedlo k výběru učitelského povolání?

Chtěla jsem studovat jazyky a nedostala jsem se na jinou VŠ, tak jsem začala studovat angličtinu a němčinu na pedáku. Pak jsem šla na praxi, kde mi paní ředitelka nabídla práci na částečný úvazek a už jsem ve škole zůstala. Takže to sice nebylo plánované, ale práce mě baví.

Jak jste byla spokojena s učitelskou přípravou na VŠ?

Byla jsem celkem spokojená s jazykovou přípravou, měli jsme hodně zahraničních lektorů, ale myslím, že metodická a didaktická příprava byla nedostatečná, myslím, že VŠ nedokáže připravit na skutečnou praxi a na to, co všechno tě jako učitele ve škole čeká. Jak se vypořádat s některými situacemi, jak odměňovat a trestat žáky, jak hovořit s rodiči. Myslím, že učitelé na VŠ, kteří vyučují metodiku a didaktiku, jsou úplně odtrženi od praxe, jedou si podle svých poznámek, skript a další literatury, jsou pro ně důležité poučky apod., ale skutečná praxe je jim cizí.

Jak jste vnímala začátky své profesní dráhy?

Ze začátku jsem byla hrozně nervózní, než jsem šla do třídy, tak jsem si několikrát četla přípravu na hodinu, nebyla jsem si jistá, jak mám mluvit nebo se tvářit. Jako začátky a sebe jako začínající učitelku bych s odstupem času brala tak asi první dva nebo tři roky, první rok jsem učila jen na půl úvazku. Teď učím osmým rokem a i dneska se mi někdy stane, že mám nepříjemné pocity, když jdu do třídy, ve které normálně neučím, suplovat.

Co Vám vyhovuje na povolání učitelky?

Prázdniny. A taky volnější pracovní doba, kdy si můžu rozvrhnout odpoledne podle toho, jak se mi to hodí. Když potřebuju něco zařídit, můžu si vzít s sebou práci domů. Ale vím, že to tak není na všech školách, že někde musí i odpoledne ve škole zůstat.

Co Vám vadí na povolání učitelky?

Vadí mi, že tohle povolání není ve společnosti moc uznávané, že většina lidí vidí jen to, že máme pořád prázdniny a v poledne jdeme domů, ale když vidíš někdy ve škole

rodiče, kteří přišli o velké přestávce něco vyřídit, tak mají v očích hrůzu. A je pravda, že spousta lidí ti řekne: „Já bych to nemohl dělat.“

Další věc je to, že je to dost psychicky náročná práce. Každý den se musíš zabývat dětmi a jejich problémy, řešit ty problémy s rodiči a mnohdy se to dost vleče, a to pak nejde jít domů a zabouchnout to za sebou v kabinetě. Pak o tom přemýšlíš a v noci se budíš a není divu, že si spousta učitelů vypěstuje závislost na lécích nebo skončí v u psychiatra.

Poslední věcí je papírování. Vyplnit spousty dokumentů, formulářů, nadepsat, odevzdat, rozebrat, támhleto podepsat, tohle odeslat, ještě jsi nevyplnil tohle tady. Vadí mi systém, kdy udělení ředitelské důtky musíš zapsat do plachty před pedagogickou radou, projednat, zapsat do katalogového listu, zapsat do bakalářů, vyrozumět dítě a rodiče, napsat dopis a odvést dítě do ředitelny a do toho všeho ještě chodit učit.

Na druhou stranu mě baví, že je to práce kreativní, každý den a každou hodinu jiná.

Co považujete za nejtěžší na učitelské profesi?

Myslím, že nejtěžší je právě to, že pracuješ s lidmi – s dětmi, s kolegy, s rodiči. Setkáváš se se spoustou individualit, s dětmi s různými mozkovými dysfunkcemi, s nelehkou rodinnou situací, se špatným zázemím. Nejtěžší je, zvládnout vypjaté situace, naučit se diplomaticky sdělit rodičům, že jejich dítě opravdu není chytré a namotivovat dítě, aby ve tvé hodině nedělalo obličej a neptalo se, kdy už bude konec. A když se zeptá, tak musíš zvládnout i to. A nezabít ho při tom.

Jak se vyrovnáváte s psychickými a fyzickými nároky učitelské profese?

Alkoholem. Ba ne, ale někdy je to fakt těžké a myslím, že prázdniny přijdou vždycky včas, když už si myslím, že to déle nevydržím. A někdy přijdu domů a s velkou chutí si dám nohy nahoru, kafe a cigaretu. Zatím mi to stačí. Žádná psychiatrie. A taky o tom musím s někým mluvit, ono se to pak jakoby rozmělní.

Jaký je Váš přístup k dalšímu sebevzdělávání?

Já se ráda vzdělávám, takže když je možnost, čas a škola má peníze a semináře jsou zajímavé, tak se snažím jezdit. Teď děláme projekt Řešení vrstevnických vztahů, ve kterém se školí hlavně děti, ale já jsem přítomna a dozvídám se spoustu zajímavých věcí. Jinak jezdívám tak na dvě školení ročně, na víc většinou nejsou peníze, nebo není nabídka zajímavá.

Co si představíte pod pojmem „dobrý učitel“?

Vyrovnaný, spravedlivý, motivující, mající přirozenou autoritu a musí umět naučit. Myslím si, že jsem dobrá učitelka, kdyby ses chtěl zeptat.

Co byste změnila na českém školství?

System financování školství podle počtu žáků, myslím, že by to mělo být podle kvality školy. Vadí mi současný systém po reformě, kdy si každá škola učí, jak chce, a děti pak mají problémy při přestupech ze školy na školu, ale to si měl někdo promyslet před tím, než se to spustilo. Teď to chtít zase předělávat se mi taky nezdá úplně chytré. Dobeš tam bude chvíli, pak zas přijde někdo jiný na chvíli, udělá čáry máry a najednou zas bude všechno špatně... Nelíbí se mi ani systém odměňování učitelů. Liška navrhoval podobný systém, jako mají doktoři – atestace a tak. Chceš mít víc peněz? Tak se uč.

Jak byste motivovala mladé student(k)y k výběru učitelského povolání?

Ty jo, to fakt nevím. Já ani nevím, jestli kdybych se znova rozhodovala, tak jestli bych učít šla. No ale každopádně přes to všechno negativní to má i spoustu pozitivního. Když vidíš dítě v první třídě, které neumí anglicky ani slovo a ve třetí třídě už vypráví o pštrosovi, jak vypadá a co dělá. To je super. Baví mě formovat ty lidičky a předávat jim svoje zkušenosti a znalosti. A když pak vidíš, že jsi z nich vychoval skvělé skoro dospělé lidi, tak to stojí za to. A je ti líto, že odcházejí. A pak o nich čteš v novinách a vidíš, že jsou úspěšní a féroví, přestože v šesté třídě opisovali při testu, a pak si na tebe vzpomenu a nebo když tě někde potkají, tak tě pozdraví a chtějí si povídat, nebo si tě chtějí přidat na facebooku do přátel. Práce to není lehká, ale myslím, že tohle stojí za to.

PŘÍLOHA Č. 6

SVĚTLANA

Učitelka 1. stupně

Věk: 31 let

2 roky praxe

Co Vás vedlo k výběru učitelského povolání?

Jako dítě jsem nikdy nechtěla být učitelkou, až když mi bylo čtrnáct, tak se mojí sestře narodila holčička a nějak mě to nasměrovalo k práci s malými dětmi. Tak jsem vystudovala učitelství pro mateřské školy, po ukončení vyšší odborné jsem nastoupila do mateřské školky, kde mě ta práce vůbec, ale vůbec neoslovila. Chtěla jsem původně mít i svou soukromou internátní školku, ale ta práce mi toho moc nedávala, a nakonec jsem se přestěhovala do jiného města, dala jsem v práci výpověď a hledala jsem jinou, přišla příležitost jít učit, to mě najednou oslovilo, takže jsem také zahájila studium.

Práce s dětmi na základní škole Vás tedy oslovila více, než práce s dětmi ještě mladšími?

Ano. Asi je to proto, že těch výsledků je tady vidět více.

Jak jste byla spokojena s učitelkou přípravou na VŠ?

Moc ne. Očekávala jsem, že nás toho naučí daleko více, hlavně didaktiky psaní, čtení apod. Matematika byla výborná, ale od toho českého jazyka jsem očekávala daleko více.

A nezdálo se Vám v té přípravě naopak i něco zbytečného?

Co se týče mě, jelikož už jsem měla vystudovanou vyšší odbornou pedagogickou školu, ta vysoká škola mi toho zas až tolik nedala. Je fakt, že jsem od ní očekávala daleko víc. Na té vyšší odborné jsme měli hodně praxe, takže ta mi toho dala daleko více, než vysoká škola.

Jak jste vnímala začátky své profesní dráhy?

Já jsem šla nejprve učit na malé město, učila jsem vlastně bez vzdělání pro první stupeň, dostala jsem druhou třídu, děti jsem měla docela dobré i kolektiv byl dobrý. Učení v té druhé třídě není náročné, takže pro mě to byl velice pěkný vstup.

Ovlivnil Vás ten dobrý vstup pozitivně do budoucna?

Určitě ano.

Co Vám vyhovuje na učitelském povolání?

Tak to teda nevím. Možná to, že mám děti a o prázdninách s nimi můžu být doma. Jinak, že by mi něco vyloženě vyhovovalo, to ne. Je to práce, baví mě, ale že by bylo něco, co mi na ní vyloženě vyhovuje... asi jen to, že jsem s dětmi a že mě ta práce baví.

Co Vám vadí na učitelském povolání?

Na povolání učitelky mi vadí asi hlavně postavení učitelů ve společnosti. Když nebudu pohlížet jenom na svou osobu, tak mi vadí také kontakt s rodiči, který často není ze strany rodičů moc vstřícný, což možná souvisí i s tou učitelskou prestiží.

Čím je podle Vás zapříčiněná ona nízká prestiž učitelské profese?

Hovoří se o nás v médiích, lidé jsou dnes chytlaví na finance, a jakmile se řekne, že učitelům přidávají, tak si všichni myslí, že bereme ohromné platy, vidí to, že jsme ve škole pouze čtyři hodiny, že jsme o prázdninách doma, že neděláme nic, ale nevidí ty další věci kolem. A myslím si že právě tím, že oni nás takhle vidí, se celkově kazí postoj rodičů i dětí k autoritám. Myslím si, že ty děti pak automaticky vůbec nectí tu učitelovu autoritu.

Co považujete za nejtěžší na učitelské profesi?

Teď mě nic nenapadá. Člověk musí být tvůrčí apod., ale že by pro mě bylo něco nejtěžšího, to ne.

Jak se vyrovnáváte s psychickými a fyzickými nároky učitelské profese?

Fyzické, si myslím, že nejsou. Tělocvik na to prvním stupni se tak nějak zvládá, a když se to nezvládá, tak se vždycky najde někdo s dětmi, kdo předvede to, co učitel nezvládne. A s psychickými... Někdy je to docela náročné, ale mám své děti, takže si to jimi tak nějak vyrovnávám, jimi se uklidňuji. Žádné jiné speciální způsoby relaxace nemám, prostě jezdíme s dětmi na výlety a to je pro mě největší relaxace.

Umíte mimo školu nemyslet na práci?

Ne, neumím. Jak kdy. Pokud ty problémy nepřesahují nějaké meze, tak ano, ale když se potom řeší více problémů, tak si člověk myslí, že „vypne“, ale úplně to asi nejde. Pokaždé to nejde.

Bavíte se doma o práci?

Z počátku ano, teď už tolik ne, ale mám pořád na talíři, že tím rodina trpí..smích..

Jaký je Váš přístup k dalšímu sebevzdělávání?

Kladný. Velice kladný, ale jsem trochu časově omezená. Před třemi lety jsem ukončila vzdělání na vysoké škole – učitelství pro první stupeň, měla jsem výhodu, že jsem zrovna měla mateřskou dovolenou, takže jsem měla dost času. Určitě se k tomu stavím kladně, dokonce jsem uvažovala, že bych studovala dál, ale samozřejmě až děti trochu odrostou, protože to časové vypětí je docela velké, ale žádnému dalšímu vzdělávání se nebráním.

Absolvujete pravidelně nějaké kurzy?

Ráda bych, ale bohužel tady na to nejsou finance. Chodila jsem docela často, když jsem byla na předešlých pracovištích, pokud byly peníze, ale jelikož teď nejsou, tak bohužel.

Co byste změnila na českém školství?

Asi aby o těch věcech rozhodovali lidé, kteří se k tomu učitelství někdy dostali. Tvoří se Rámcové vzdělávací programy, tvoří to lidé, kteří v životě neučili nebo nemají takové zkušenosti, aby byli dostatečně fundovaní, pak jsou z toho fiaska a osnovy se vracejí zpátky. Jelikož se ta práce musí vykonávat přímo od toho kořenu, tak by bylo dobré, aby tu práci dělali opravdu povolání lidé, kteří na to mají vzdělání i praxi. Nejenom vzdělání, hlavně praxi.

Co si představíte pod pojmem „dobrý učitel?“

Dobrý učitel by měl být empatický, měl by svou práci brát vážně a myslím si, že pro dobrého učitele by měla být jeho práce zároveň koníčkem. Ne, že jen stráví několik hodin ve škole, tam si odučí to své a pak už je mu to jedno. Měl by mít tu empatii, chuť a samozřejmě nějaké ty vědomosti.

Myslíte si, na základě svých zkušeností, že je u nás dost dobrých učitelů?

Řekla bych že ano. A i když jsem vystudovala vysokou školu, jsem toho názoru, že je spousta učitelů, kteří nemají vzdělání a jsou dobří.

Může se učitelem stát každý, nebo je nutné mít k tomu vrozené předpoklady?

Každý se učitelem určitě stát nemůže, musí k tomu mít nějaké předpoklady. Když jsem vyšla ze základní školy, tak jsem taky nevěděla, že budu učitelka, stejně tak, když jsem dokončila střední školu. Vůbec jsem o práci učitele na základní škole neuvažovala. Ale určitě si myslím, že musí nějaké předpoklady mít, ale měl by si pak také dodělat to vzdělání. A myslím si, že když člověk chce být dobrým učitelem, tak sám po tom vzdělání prahne.

Jak byste motivovala mladé student(k)y k výběru učitelského povolání?

To co jsme slýchávali my – učitelé jsou o prázdninách doma – to samozřejmě asi taky, ale já jsem přesvědčená, že když je člověk trošku kreativní a má nějaký zájem, tak ta motivace až taková být nemusí. Nevím, jak bych je motivovala, co by pro ně bylo nejlepší. Snad práce s dětmi.

PŘÍLOHA Č. 7

MAGDA

Učitelka 1. stupně

Věk: 48 let

26 let praxe

Co Vás vedlo k výběru učitelského povolání?

Neměla jsem moc pěkné známky, tak jsem to zvolila jako takovou jednodušší variantu, protože tam brali víc lidí a dostala jsem se tam.

Takže si myslíte, že pedagogická fakulta je jednodušší než ty ostatní?

Asi jo.

A jak jste byla spokojená s učitelskou přípravou na vysoké škole?

No my jsme tenkrát ještě studovali marxismus-leninismus a takovéhle „pavědy“, které jsou k ničemu, ale některé teoretické věci - učili jsme se češtinu, matiku, to je nutné umět, a třeba biologii - to teď používáme pořád, žejo. Ono to bylo vlastně takové opakování z gymnázia. Měli jsme to na gymnázium a to samé vlastně tady. No a pak nějaké ty praxe, možná by jich mohlo být víc.

Jak jste vnímala začátky své profesní dráhy?

Ty se mi vůbec nelíbili. Protože tenkrát byl školský odbor, který rozděloval lidi a mě dali do Mirotic, tam jsem musela denně dojíždět, takže už to dojíždění mi vadilo. A vlastně jsem tam neměla žádnou kamarádku a zkrátka jsem byla závislá na tom autobusu. A také to, že jsem se vrátila do Písku z Budějovic, moji kamarádi ještě studovali, tak tady ani nikdo nebyl a já jsem chodila současně s manželem, který byl v Praze na vysoké, takže já jsem se tady cítila dost osamocně. Pak jsem si sice nějaké kamarády našla, ale v těch Miroticích se mi teda vůbec nelíbilo, protože tam byly samé závistivé ženské, které akorát záviděly jedna druhé.

A ta práce byla taková, jakou jste ji očekávala, nebo to pro Vás byl šok?

Asi po měsíci mi přišla do hodiny paní inspektorka Kozlová a hanila mi jí, že je to zcela špatná hodina, hodina čtení, já si dodnes přesně pamatuji, co jsme tam dělali.. Takže jsem se potom stala středem zájmu a neustále ke mně někdo chodil na kontroly, pak tam byl i Scheichel na kontrole, takže jsem byla furt ve stresu. Takže mně se to moc nelíbilo už od začátku.

A poznamenalo Vás to do budoucna, že Vám ten začátek takhle nevyšel?

Mě to strašně poznamenalo. Nadobro.

Co Vám vyhovuje na povolání učitelky, jestli něco takového je?

No, nevím. To se teda hledá těžko. Asi ten čas. Že to, co je po vyučování, si člověk může přesunout, opravu sešitů, přípravu, tak ty si třeba můžu udělat až večer. Když jsem měla menší děti, tak mi vyhovovalo, že jsem mohla skončit v jednu, ve dvě hodiny, starala jsem se o ty své děti a pak třeba až večer jsem si dělala to, co jsem potřebovala do těch hodin. Teď už to většinou dělám ve škole, protože už nepotřebuji nikam chvátat.

Co Vám vadí na povolání učitelky?

Vadí mi, že ty děti jsou v dnešní době takové...že jsou na sebe zlé. Bylo by skvělé, kdybych jenom učila, ale musím neustále řešit nějaké jejich nesváry, to mě vyloženě ničí.

A čím si myslíte, že je způsobené, že je to v dnešní době horší?

No já neříkám horší, ty děti ty nesváry vždycky měli.

Myslíte si tedy, že to je stejné jako např. před dvaceti lety?

Žalujou na sebe a jsou na sebe škaredé.

Co považujete za nejtěžší na učitelské profesi?

To nevím, co je nejtěžší. Možná právě tohle. Že ty děti jsou takové neukázněné a dost často ani neuznávají autoritu a hádají se s tebou o známce, jestli jí můžou dostat, nebo nemůžou dostat, to si myslím, že my bychom si nedovolili.

Takže je to dnes přecijen trošku jiné?

No tak některé děti by si to nedovolily. Ono je hrozně znát, z jaké rodiny to dítě pochází.

Jak se vyrovnáváte s psychickými a fyzickými nároky učitelské profese?“

S fyzickými nároky nemám problémy, protože jsem vždycky hodně sportovala a psychicky mě drží, že mám fungující rodinu, manžela, že jsme v pohodě, ani mé děti my nedělají žádné velké problémy, takže myslím, že mi to kompenzuje to, že tady jsem pořád ve stresu.

Umíte, když přijдете domů, nemyslet na školu?

Většinou jo, ale samozřejmě jsou dny, kdy mě něco naštvě a pořád se mi to vrací a nejde to z té hlavy vypudit, ale jinak my se doma o práci nebavíme, manžel mi neříká, co u nich řeší, a já neříkám, který žák zlobil, nezlobil, snažíme se tu práci mít mimo.

Jaký je Váš přístup k dalšímu sebevzdělávání?

Učím se angličtinu, nevím, jestli zrovna úplně kvůli škole, ale spíš kvůli sobě, protože hodně cestujeme a já si potom připadám jako blbec, když se nedomluví. Děti už anglicky umí, manžel také, takže já jsem ta poslední, která nerozumí, takže na tu angličtinu chodím pořád. Ale ne nijak intenzivně, dělám jí spíš jen tak pro své potěšení. No... a školení občas.

Co si představujete pod pojmem dobrý učitel?

Ten, který dovede žáky něco naučit a který si dovede udržet autoritu.

Co byste změnila na českém školství?

Určitě plat. Rozhodně je to nedocenené zaměstnání. A také se mi nelíbí, že se neustále něco mění, že vždycky někdo přijde, nahoře se vymění lidé a ty se zkrátka chtějí zaměstnat a zaměstnávají se tak, že tu svou práci házejí na kantory, takže ŠVP podle mě bylo úplně zbytečné, protože se stejně akorát opisovalo to, co bylo v osnovách, jenom jinými slovy, a oni nahoře za to dostali veliké peníze, že přišli na veliký objev, a my jsme to museli udělat.

Jak byste motivovala mladé student(k)y k výběru učitelského povolání?

To tedy opravdu nevím. Moje dcera vždycky říkala, že v žádném případě nepůjde na učitelku a už je na pedáku také. Ale já bych jim tohle zaměstnání spíš nedoporučila.

PŘÍLOHA Č. 8

JAROSLAVA

Učitelka 1.stupně

Věk: 49 let

23 let praxe

Co Vás vedlo k výběru učitelského povolání?

No asi to, že jsem vždycky chtěla být veterinářkou, ale tam jsem se nedostala, tak jsem šla učit jiná zvířata...smích...asi tak. takže to byla taková druhá varianta. Záložní způsob nějakého dalšího vzdělání.

Takže jste neměla odmalička chuť do tohoto povolání?

No tak takové to hraní si na paní učitelku u mě probíhalo, různě s panenkama, ale mým vyloženým cílem byla veterina, tohle jsem si vybrala až potom.

Jak jste byla spokojená s učitelskou přípravou na vysoké škole?

Vcelku ano. Musím říct, že jsem byla vcelku spokojená, já jsem byla v Plzni a tam to bylo docela dobré.

A bylo něco, co vám v té učitelské přípravě chybělo?

Možná praxe. My jsme sice chodili učit, měli jsme hodiny, ale ta praxe prostě...člověk je pak jakoby vhozen do vody a musí se s tím poprat sám, už je to naostro. Takže asi ta praxe.

Po ukončení vysoké školy jste se tedy jinak cítila dobře připravená?

Po teoretické stránce určitě, po tý praktické stránce jsem musela bojovat.

Jak jste vnímala začátky své profesní dráhy?

Potýkala jsem se s různými problémy, třeba s kázní dětí a podobně. Zhruba první půl rok byl pro mě docela krušný.

Byl tedy problém v tom, že jste byla k dětem příliš hodná?

Já nevím. Hodná asi až tak ne, ale bylo to prostě takové jiné, než na té škole, a člověk byl prostě vhozen do té školy, dostala jsem třídu a musela jsem se připravovat, vycházet nějak s těmi dětmi, skloubit to všechno bylo docela náročné.

Co vám vyhovuje na povolání učitelky?

Určitě rozmanitost práce, není to práce jednotvárná, pořád chytám nějaké nové poznatky, učím spoustu předmětů – češtinu, matematiku, vlastivědu, přírodovědu..., takže mě to nutí pořád se vzdělávat, hledat různé nové objevy a vynálezy, není to jednotvárná práce jako třeba někde v kanceláři, prostě je to taková pestrá práce.

Co vám vadí na povolání učitelky?

Neustále se zhoršující a klesající úroveň vědomostí, kázně dětí, nespolupráce a nezájem rodičů.

A obecně na tom povolání, když pomineme, jak se vyvíjí?

Já nevím. Já nejsem ničím omezovaná, nebo tak, takže nemůžu říct...že bych byla vyloženě nějak omezovaná. Pak třeba některé interní manýry, se kterými se člověk zrovna neztotožní, ale jinak nijak omezovaná nejsem, to ne.

A jak jste spokojená s platem?

No tak plat by si asi každý představoval vyšší, že.

Co považujete za nejtěžší na učitelské profesi?

Nejtěžší? Asi vyjít s těmi dětmi a něco je naučit, protože jsem s nimi prakticky několik let od rána do večera, takže je důležité, aby byla dobrá taková ta vzájemná spolupráce.

Jak se vyrovnáváte s psychickými a fyzickými nároky učitelské profese?

Já jsem si například pořídila psa, chodím s ním na procházky nebo se snažím, když odejdu ze školy, úplně všechny problémy hodit za hlavu a věnovat se úplně jiným věcem.“

Umíte tedy úplně vypnout a starosti ze školy hodit za hlavu?

Pokud mám ve škole nějaké hodně závažné problémy, tak asi úplně ne, ale při normálním chodu ve školním roce, při běžném dnu, týdnu úplně bez problémů.

Jaký je Váš přístup k dalšímu sebevzdělávání?

Určitě je to potřeba. Něco se doučit a přiučit a tak. O tom to je, to učitelské povolání. Musíš na sobě neustále pracovat.

Co si představíte pod pojmem dobrý učitel?

Dobrý učitel? Asi by měl umět dobře podat dětem výklad, být jim vzorem, umět s nimi dobře vycházet, umět si s nimi popovídat, když přijdou s nějakým problémem. Prostě musí umět ve třídě vytvořit tu správnou pohodu.

Myslíte si, že je na školách dost dobrých učitelů?

Budu mluvit o školách, na kterých jsem dosud učila. Myslím si, že se tam každý snažil dělat maximum. Neznám žádného vyloženého lajdáka, který by na to kašlal.

Co byste změnila na českém školství?

Co bych změnila na českém školství? Nelíbilo se mi nikdy ŠVP, takové to direktivní, vždycky, když si někdo zeshora něco vymyslí a pak to bez velkého rozmýšlení pustí dolů a my to tady odnesem. Chtělo by to lepší plánování zeshora, aby všechno vždy udělali s rozmyslem. Jinak takové to gró bych nechala a změnila bych určitě, aby se osnovy dělaly stejně na všech školách. To určitě není dobré, že si každá jede po svém.

Jak byste motivovala mladé student(k)y k výběru učitelského povolání?

Tak to teda nevím. Platově asi ne...no, možná teď jo, protože začínajícím učitelům přidali. Já nevím, to si asi každý musí přebrat, jestli to chce dělat, jestli k tomu je.

A lze pro ně na tom povolání poukázat na něco pozitivního?

Učitelka: „Určitě to, že to není jednotvárná práce, že to nutí člověka neustále se rozvíjet a obohacovat se.“

