

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická Fakulta
Katedra občanské výchovy a filosofie



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Role učitele v současné společnosti

Autor: Michaela Krotká

Vedoucí DP: Mgr. Ivana Havlínová

Rok dokončení: 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a všechny citace řádně vyznačila v textu. Veškerou použitou literaturu a podkladové materiály uvádím v seznamu literatury.

V Praze dne 2. dubna 2011

.....

Poděkování

Na tomto místě bych v první řadě chtěla poděkovat vedoucí práce Mgr. Ivaně Havlínové za cenné rady a připomínky, které mi pomohly při zpracování daného tématu.

Dále bych chtěla poděkovat kolegyni Mgr. Evě Pichrtové za korektury textu. Také bych chtěla poděkovat Ing. Iloně Borlové a Mgr. Simoně Borlové.

Velké díky patří mé rodině za podporu v celém mém studiu.

RESUME

Diplomová práce Role učitele v současné společnosti se snaží čtenáři přiblížit, jak se v posledních letech proměnila role učitele a co všechno mělo na tuto změnu vliv.

Práce je rozčleněna do sedmi částí. První kapitola má uvést čtenáře do filosofických

a sociologických souvislostí výchovy. V následující kapitole je čtenář seznámen s učitelskou profesí a se vším, co v současné době obnáší. V další kapitole jsou nastíněny role, které může současný učitel zastávat. Nejedná se však o jejich podrobný výčet, ale o snahu ujasnit očekávání, která jsou na současného učitele kladena. Ve čtvrté kapitole je představen stručný přehled právních dokumentů, v nichž je vymezena učitelská profese. Pátá kapitola popisuje podobu a podstatu školské reformy a následující kapitola poté seznámí čtenáře s tím, jaké změny vnesla školská reforma do učitelské profese. Sedmá kapitola seznámí čtenáře s podobou státní maturity a s tím, co představuje pro učitele.

Tato práce nemá jen popisovat změny, které v posledních letech přinesla školská reforma, ale především má přispět k pochopení nelehkého a složitého postavení učitele v dnešní společnosti.

ABSTRACT

The thesis *The Part of the Teacher in the Present Society* is trying to give account to the readers how the part of the teacher has changed in the last years and what all up has involved this change.

The thesis is divided into seven parts. The first capture should introduce the reader philosophical and sociological context of the upbringing. In the following capture the reader is familiarized with the teacher's profession and with everything what it yields. In the next capture the parts that the present teacher can perform are outlined. It is not their detailed recitation, but the roundup of the expectancy that are placed on the present teacher. In the fourth capture there is a brief list of law documents where the teacher's profession is defined. The fifth capture describes the form and the principles of the educational revision and the following capture acquaints the readers with the changes of the teacher's profession after the educational revision. The seventh capture attends to the new form of the state maturita exam and the related difference for teachers.

This thesis should not describe only the changes which the educational revision has brought, but above all it should contribute to understand the formidable and difficult part of the teachers in the present society.

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD | 8 |
| 1. FILOSOFICKÁ A SOCIOLOGICKÁ VÝCHODISKA VZTAHU VYCHOVATELE A VYCHOVÁVANÉHO | 11 |
| 1.1 Filosofie výchovy | 11 |
| 1.2 Sociologická východiska | 15 |
| 1.2.1 Faktory ovlivňující výchovu a vzdělávání | 15 |
| 1.2.2 Sociální vlivy a učitel občanské výchovy a společenskovedního základu | 19 |
| 1.2.3 Škola jako sociální prostor | 21 |
| 1.2.4 Učitel občanské výchovy ve škole jako v sociálním prostoru | 24 |
| 2. UČITELSKÁ PROFESE | 25 |
| 2.1 Zvláštnosti učitelské profese | 25 |
| 2.2 Problematika učitelské profese | 27 |
| 2.3 Profesní činnosti učitele | 29 |
| 2.4 Model profesního chování učitele | 30 |
| 2.5 Představy žáků o ideálním učiteli | 34 |
| 2.6 Profesní kompetence učitele | 36 |
| 3. ROLE UČITELE | 40 |
| 3.1 Vymezení pedagogických rolí | 41 |
| 3.2 Další role učitele | 43 |
| 4. UČITEL V MEZÍCH ZÁKONA | 46 |
| 4.1 Školský zákon | 46 |
| 4.2 Zákon o pedagogických pracovnících | 47 |
| 4.3 Vyhláška č. 317/2005 Sb. | 48 |
| 4.4 Vyhláška č. 263/2007 Sb. | 49 |
| 5. ŠKOLSKÁ REFORMA | 52 |
| 5.1 Národní program pro rozvoj vzdělávání v ČR | 53 |
| 5.2 Rámcové vzdělávací programy | 55 |
| 5.3 Podstata školské reformy | 56 |
| 5.4 Vzdělávací oblast Člověk a společnost | 57 |
| 6. UČITEL A ŠKOLSKÁ REFORMA | 59 |
| 6.1 Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání | 60 |
| 6.2 Profesní standard v ČR | 63 |
| 7. STÁTNÍ MATURITA | 65 |
| 7.1 Podoba státní maturitní zkoušky | 65 |

| | |
|-------------------------------|-----------|
| 7.2 Státní maturita a učitelé | 67 |
| 7.3 Maturitní generálka | 68 |
| ZÁVĚR | 70 |
| POUŽITÁ LITERATURA | 75 |
| PŘÍLOHY | |

ÚVOD

V současné době se každý den a ve všech oblastech našeho života setkáváme se vzděláním a s jeho dopady na náš život. Vzdělání již není výsadou malé skupiny lidí, ale ve vyspělých státech je běžnou součástí lidského života. Mnohdy se dokonce stalo nezbytným prostředkem nejen pro vykonávání zaměstnání, ale i pro orientaci v každodenních záležitostech. Bez něj bychom v našem běžném životě mohli jen těžko obstát.

Během posledních staletí došlo spolu s výraznými změnami ve způsobu života a práce i ke zvýšení potřeby získávat znalosti a dovednosti. Tím se proces vzdělávání stal významným politickým tématem a středem zájmu politiků jednotlivých států. Vzdělání začalo představovat důležitou oblast, jejímž prostřednictvím mohla vláda ovlivňovat myšlení a jednání občanů. Do středu pozornosti se tak dostal i nositel vzdělání – učitel. Důkazem rostoucí důležitosti učitelů ve společnosti je i postupné zvyšování kvalifikace, prodlužování délky studia i nutnost vysokoškolského titulu pro výkon této profese. Učitel se stal prostředkem uplatňování státního, popřípadě i politického vlivu, a jeho činnost byla a stále je kontrolována.

V učitelské profesi se tak zrcadlí celospolečenské potřeby a nutnost zkvalitnit a zefektivnit proces vzdělávání. V současné době si uvědomujeme, že učitel není jen tím, kdo předává informace, jejichž množství a podoba se odvíjí od politické situace, ale je především tím, kdo formuje děti a mladé lidi. Má tedy významnou úlohu i ve výchovném procesu.

Ve své diplomové práci bych se chtěla zabývat tím, jaká je role učitele v současné české společnosti a především bych se chtěla věnovat změnám, které v učitelské profesi nastaly.

Mým záměrem je čtenáře nejprve uvést do problematiky filosofických východisek. Pro pochopení složitosti výchovy připomenu několik jejích rozporů, se kterými se může setkat i současný vychovatel. Není mým cílem dobrat se v této práci pravé podstaty výchovy, nýbrž přiblížit, jak ovlivňuje filosofické myšlení pojetí výchovy a vzdělávání. Zároveň pak nastíním, jaké jsou společenské souvislosti, které ovlivňují postavení učitele v současné době. Přiblížím faktory ovlivňující výchovu a vzdělání. Poté uvedu, jak konkrétně se dotýkají učitele

občanské výchovy. Blíže se ve své práci zaměřím na školu jako sociální prostor. Naznačím, jak může tento sociální prostor ovlivňovat učitele občanské výchovy.

Učitelská profese je na jedné straně pro širokou veřejnost zdánlivě jasná, na straně druhé ne každý ví, co její vykonávání přesně obnáší. Jestliže chci psát o učitelích, je třeba si ujasnit, co všechno tato profese představuje. Pokusím se nastínit zvláštnosti učitelské profese. Následně připomenu, s jakými problémy se tato profese potýká. Je také třeba zmínit, jaké činnosti učitel při své profesi vykonává. Pokusím se vymezit, jaký by měl být ideální učitel. Na základě dotazníkové sondy si poté ověřím, zda se požadavky pedagogických odborníků shodují s požadavky žáků. Dotknu se i otázky profesních kompetencí učitele.

Se stoupajícími nároky na učitele a se změnami ve společnosti přibývají i očekávání, která jsou na učitele kladena. Učitelská profese se tak stává souborem rozmanitých rolí. Pro lepší pochopení složitosti a náročnosti učitelské profese připomenu, v jakých rolích se může učitel vyskytnout. Mým cílem není vytvořit výčet všech rolí, které učitel zastává, nýbrž na stručném přehledu ukázat, o jak náročnou profesi se jedná. Některé role se pokusím přiblížit na učiteli občanské výchovy.

Ve své práci bych se také chtěla zaměřit na právní rámec učitelské profese, který je pro výkon tohoto povolání významně určující. Ve společnosti se liší představy o právech a povinnostech učitele oproti obsahu v právních předpisech. Proto se pokusím vytvořit stručný přehled nejdůležitějších právních dokumentů, které upravují práva a povinnosti učitelů. Zároveň bude mým cílem zjistit, zda má učitel v zákonech takovou oporu, aby mohl kvalitně vykonávat svoji profesi.

Nelze se zabývat tématem učitelů v dnešní době, aniž bych se nezmínila o školské reformě. Mým cílem ovšem není školskou reformu hodnotit, ale ve stručnosti popsat její podobu a v čem spočívá její podstata. Jaké konkrétní změny reforma přinesla přiblížím na předmětu občanské výchovy.

Ve své práci se také zaměřím na to, jaký měla školská reforma dopad na učitele jako hlavní nositele změn ve vzdělávání. Největší pozornost budu věnovat tomu, zda se jejím prostřednictvím změnilo pojetí učitelské profese. Dotknu se i problematiky profesních standardů a nastíním, jaká je momentální situace v České republice.

Pro úplné dokreslení role učitele v současné společnosti je třeba připomenout i státní maturitu. Jelikož státní maturita bude teprve zahájena, je těžké

zhodnotit, jaký bude její výsledek. Už teď ale přináší do práce učitelů další změny, kterým se musejí přizpůsobit. Ve své práci se zaměřím na objasnění podoby státní maturity a toho, co nově představuje pro učitele.

Svou práci založím na zkoumání právních dokumentů, na dotazníkové sondě a na práci s odbornou literaturou.

Věřím, že moje práce by mohla přispět k zorientování se ve složité problematice učitelství v současné době.

1. FILOSOFICKÁ A SOCIOLOGICKÁ VÝCHODISKA VZTAHU VYCHOVATELE A VYCHOVÁVANÉHO

1.1 Filosofie výchovy

Již v antice měli lidé potřebu vychovávat členy své společnosti a usměrňovat jejich chování ve prospěch celku. Proto se do centra pozornosti myslitelů a filosofů dostala i samotná výchova, jako proces probíhající nejen v dětství, ale během celého života. Výchovou jedince se zabývalo mnoho významných filosofů jako například Platón, J. A. Komenský, J. Locke, J. J. Rousseau, W. Dilthey atd.

Vzhledem k potřebě stále hledat nová východiska výchovy a reagovat na aktuální problémy, vydělil se z filosofie samostatný obor – filosofie výchovy. Cílem tohoto oboru je pokusit se objasnit podstatu výchovy. Filosofie se „s údivem táže, co že je to výchova, a problematizuje všechny dosavadní „samozřejmé“ definice, jakož i výzkumy na nich založené.“¹ Filosofie se tedy nesnaží najít přesnou definici výchovy, ale snaží se o pochopení výchovy jako celku.

Za hlavní autoritu filosofie výchovy je považován Eugen Fink, který se zabýval vymezením možností a mezí výchovy. Zároveň zformuloval základní dilemata² a antinomie (aporie)³ filosofie výchovy. Ve svých pracích se také zamýšlí nad úskalími výchovy souvisejícími nejen s osobností vychovávaného, ale také s otázkami spojenými se složitou pozicí učitele. Z nároků výchovy pak odvozuje řadu rozporů, ke kterým se každý, kdo vychovává i učí, nutně dobere. Tyto rozpory jsou aktuální i v současné době, proto zde několik z nich připomenu.

Jedním z rozporů vidí E. Fink mezi výchovou jako pomocí a výchovou jako manipulací.⁴ Má vůbec vychovatel právo vnucovat jiným své hodnoty a pojetí života? Vychovat sice neformuje vychovávaného podle svého názoru, ale podle měřítek uznávaných společností. Zároveň ho však ovlivňuje svým smýšlením, hodnotami a mravními nároky. Není tedy pochyb o tom, že vychovatel má

¹ PEŠKOVÁ, J.: Filosofie výchovy – filosofické hledání předpokladů výchovného působení. In Vybrané spisy Jaroslavy Peškové. s. 126.

² Dilemata jsou – „zdánlivá samozřejmost zakrývající duchovní a emocionální napětí výchovného vztahu; objektivní požadavky výchova, subjektivní předpoklady a podmínky výchovy; rozporná povaha pedagogické skutečnosti, jakožto akceptace daného a současně požadovaná otevřenost vůči světu, jiným lidem i novým hodnotám“. (in: PELCOVÁ, N.: Vzorce lidství, s. 138.).

³ Jedná se o neřešitelné problémy výchovy, které vystihují alespoň část vztahu výchovy a vzdělávání.

významný podíl na formování osobnosti vychovávaného. Problém ovšem nastává v tom, že ne vždy to musí být v kladném slova smyslu, někdy může mít vliv vychovatele na žáka i negativní dopad.

Dalším rozporem je moc a bezmoc vychovatele⁵. Vychovatel učí o tom, jaký je svět, ale nemůže své svěřence naučit, jak v něm žít. Není v silách vychovatele prostřednictvím výchovy ochránit vychovávané před jejich vlastními chybami. Každý musí získat své vlastní životní zkušenosti sám. Úkolem učitele a zároveň i výzvou by mělo být pokusit se alespoň částečně vybavit žáka schopnostmi a dovednostmi, které by mu mohli pomoci zvládnout náročné životní situace. Otázkou zůstává, jaké to jsou schopnosti a dovednosti, které dostatečně připraví žáka na život? A jak si ověřit, že se nám opravdu podařilo jimi žáka vybavit? To vše, bohužel, může učiteli ukázat až čas.

Připomenula bych ještě jeden rozpor, který spočívá v tom, že výchova je bez konce a i vychovatel je neustále vychováván. Dobrým učitelem nebo vychovatelem nemusí být nutně ten nejvzdělanější nebo zralý člověk s hotovým názorem na svět. „*Učitel se učitelem stává učením, a to nejen když učí jiné, ale především, když se učí sám.*“⁶ Učitel tedy nemůže být učitelem bez svých žáků, které nejen učí, ale učí se i od nich.

Eugen Fink nechtěl těmito rozpory vyvolat u učitelů a vychovatelů pocit bezmoci, nýbrž je chtěl přivést k hledání vlastního smyslu výchovy.⁷ Podle Finka je člověku možné „*porozumět jen jako bytosti vychovávající a vychovávané*“⁸. „*Výchova musí plnit především svůj úkol být sebeporozuměním člověka v jeho nedokonalosti, otevřenosti, v jeho svobodě, která může být euforií radosti, tvořivosti nebo těžkým břemenem odpovědnosti, jež se zdá zavalit bezmocného člověka.*“⁹ Výchova na jedné straně klade obrovský nárok na profesionalitu a odbornost vychovatele, na straně druhé očekává, že se nestane pro vychovatele pouhou rutinou nebo zvykem, ale zůstane živým lidským vztahem¹⁰ mezi vychovatelem a vychovávaným.

⁴ PELCOVÁ, N.: Vzorce lidství. s. 139.

⁵ Tamtéž. s. 140.

⁶ Tamtéž. s. 141.

⁷ Tamtéž. s. 143.

⁸ Tamtéž. s. 146.

⁹ Tamtéž. s. 146.

¹⁰ PELCOVÁ, N.: Vzorce lidství. s. 146.

Na Finkovu filosofii navázali v českém prostředí zejména Jan Patočka, Radim Palouš a Jaroslava Pešková, kteří přispěli svými díly k problematizování výchovy. Pokusím se z jejich tvorby nastínit, jaká jsou filosofická východiska výchovy.

Radim Palouš poukazuje na jednu velmi důležitou věc a to, že v současné době má pedagogika, jako obor zabývající se výchovou, dva předměty: výchovu a vzdělání.¹¹ Výchovou se v tomto smyslu rozumí působení na mravní stránky žákovy osobnosti, vzděláním předávání vědomostí. Ne vždy tomu tak ale bylo. Vědění představovalo i vědění správného jednání. Člověk věděl, co by měl dělat. K rozdělení dochází v době, kdy se předmětem pedagogiky stává nejen rozum, ale i vůle, která se stává významnou vlastností člověka. „*Tím se výchova co historický jev stává školením vůle.*“¹² Je však možné úplně oddělit výchovu od vzdělání? Vždyť i kdyby se učitel snažil žákům informace pouze zprostředkovat bez jakéhokoliv vychovávání, vždy i za pouhými informacemi bude skryt nějaký učitelův záměr, kterým na žáky působí.

Vraťme se ale k samotné výchově. Každý z nás, kdo prošel výchovou, tak s ní má nějakou zkušenost a má tedy o výchově jisté představy. Samotná podstata výchovy je však velmi problematická.

Běžně se výchovou rozumí záměrné působení jednoho člověka na jiného. Ale je opravdu možné za výchovu považovat každé takové působení. Za jakých okolností se tedy jedná o výchovu? O výchově můžeme hovořit jen tehdy, pokud je někdo, kdo vychovává, a někdo, kdo je vychováván. Jak se má ale vychovatel chovat, aby skutečně vychovával? Výchova je problematická v tom, že na ni neexistuje přesný návod. Vychovatel si může stanovit cíle výchovy i postupy, ale přesný návod, jak dosáhnout požadovaných cílů, neexistuje. Na výchově se totiž podílí i ten, kdo je vychováván. A jestliže se chovanec nebude chtít podílet na výchově, tak výchova nebude mít smysl a nemusí se vůbec uskutečnit. Ale ani bez vychovatele není výchova možná. Bez vychovatele by totiž chovanec ke stanovenému cíli nikdy nedošel. Ideálem je, aby se oba účastníci výchovy usilovali o společné dosažení stanoveného cíle. Vychovatel by měl ale zároveň vždy působit tak, aby byla zachována jedinečnost vychovávaného. Výchova se tedy ukazuje jako velice složitý proces. Radim Palouš se skupinou pedagogů pokusil v šedesátých

¹¹ PALOUŠ, R.: Čas výchovy. s. 31.

a sedmdesátých letech¹³ dvacátého století zformulovat definici výchovy, která zněla: „*Výchova je záměrné a soustavné působení lidského jedince (vychovatele) na druhého jedince (chovance), které vede ke vzniku relativně trvalých změn v chování a prožívání toho druhého jedince.*“¹⁴ Tato definice je však v současné době neudržitelná.

U Jana Patočky je výchova dána třemi okolnostmi – střídáním generací, vzájemným staráním se generací o sebe a nehotovostí nových¹⁵ Z nich poté vyplývá, že *žádná společnost bez výchovy nemůže být, že výchova je docela nutnou funkcí, které se žádná společnost nemůže vymknout.*“¹⁶ Výchovu chápe Jan Patočka jako neustálý zápas, jako boj, mezi dvěma generacemi, tedy mezi vychovatelem a vychovávaným, jelikož nikdy nejde o zcela pasivní předávání a přijímání nějakých obsahů.¹⁷ Každý, kdo je vychováván, má své vlastní cíle a chce si utvářet svůj život sám. Vychovatel je tu ovšem od toho, aby on určoval směr výchovy. Boj je tedy sváděn o to, jak velký vliv bude mít vychovatel na život toho, kdo je vychováván. „*Výsledkem tohoto zápasu má být nikoli vítězství jednoho nebo vítězství druhého, nýbrž určitý kompromis, který lze považovat koneckonců spíše za vítězství vychovancovo, nikoli toliko za vítězství vychovatelovo.*“¹⁸ Výchova tímto v sobě obnáší i určitý konflikt. Na jedné straně se snaží vychovatel svého svěřence určitým způsobem formovat, aby mu pomohl najít si v životě vlastní cestu. Na druhé straně se vychovatel při formování snaží zachovat vychovancovu vlastní individualitu.

Jaká je ale úloha výchovy v dnešní době krize, kdy se prohlubují rozdíly mezi generacemi a lidé začínají brát neštěstí druhých jako samozřejmost?¹⁹ A má vůbec výchova v této době smysl? Každý člověk, aby mohl obstát v současné společnosti, „*potřebuje výchovu jako cestu k nahlédnutí předpokladů vlastní existence ve světě, vztahu ke světu vcelku, k druhým lidem a k sobě samému*“²⁰.

¹² Tamtéž. s. 31.

¹³ PALOUŠ, R.: Čas výchovy. s. 53.

¹⁴ Tamtéž. s. 53.

¹⁵ PATOČKA, J.: Péče o duši I. s. 383.

¹⁶ Tamtéž. s. 383.

¹⁷ Tamtéž. s. 409.

¹⁸ Tamtéž. s. 411.

¹⁹ PEŠKOVÁ, J.: Role učitele ve výchově k multikulturalitě, toleranci a odpovědnosti. In Vybrané spisy Jaroslavy Peškové. s. 105.

²⁰ PEŠKOVÁ, J.: Filosofie výchovy – půda pro vzájemné setkání a dorozumění oborů lidí. In Vybrané spisy Jaroslavy Peškové. s. 87.

Výchova tedy pomáhá člověku najít si své místo v tomto světě. A právě vychovatel by měl být pomocníkem při jeho hledání.

1.2 Sociologická východiska

Jakou úlohu vlastně hraje ve vztahu vychovatel a vychovávaný sociologie? Nejen filosofie a pedagogika se zabývají výchovou, i sociologie zkoumá výchovu a vzdělávání jako proces, který ovlivňuje vývoj osobnosti a zároveň je i prostředkem k úspěšnému začlenění jedince do společnosti. Podle sociologů je úkolem sociologie „*pomáhat vychovatelům (rodičům, učitelům, pracovníkům zabývajícím se volným časem dětí) orientovat se v sociálních souvislostech výchovy.*“²¹

Jelikož se téma diplomové práce týká role učitele v současné společnosti, je třeba naznačit i sociální aspekty, které ovlivňují postavení učitele a jeho vztah k žákům, abychom porozuměli sociálním souvislostem. Nejprve je však nutné vymezit samotný pojem výchova, vzdělávání a vychovatel.

Výchova je chápána jako „*záměrné ovlivňování socializačních procesů²² v souladu se společensky přijatými normami a hodnotami a učení se společenským rolím a vzdělávání jako vštěpování znalostí a dovedností nezbytných pro „hraní“ těchto profesních, rodinných a občanských rolí.*“²³ Výchova a vzdělávání se nezabývají jen vztahy objektů a subjektů, tedy rodičů a dětí, učitelů a žáků, ale zahrnují i vztahy uvnitř skupiny vychovatelů a vychovávaných, jejich pozice a role. „*Vychovatelem je nejen konkrétní osoba, ale učitel jako nositel určité společensky vymezené role, jsou jím organizace a instituce (rodina, škola, obec atd.). Prostředky výchovy mají proto mít společenskou povahu a výchova má vědomě plnit sociální funkci.*“²⁴

1.2.1 Faktory ovlivňující výchovu a vzdělávání

Pokud se budeme snažit porozumět širším společenským souvislostem výchovy a vzdělávání, je třeba porozumět všem vlivům, které na ně působí. Především se každá výchova odehrává v určitém čase a v určitém sociálním

²¹ HAVLÍK, R, KOŤA, J.: Sociologie výchovy. s. 14.

²² Na proces socializace nemá vliv jen výchova a vzdělávání, významnou úlohu zastává i vliv prostředí a biologické faktory.

²³ HAVLÍK, R, KOŤA, J.: Sociologie výchovy. s. 13.

prostoru. Významným činitelem, který rovněž působí na výchovu je ekonomický a technologický rozvoj, politické změny, vývoj kultury atd. V této podkapitole se pokusím alespoň stručně naznačit, jak tyto vlivy konkrétně působí na sociální souvislosti výchovy a vzdělávání.

Jestliže hovoříme o čase, máme na mysli nejen čas jedince v průběhu jeho života, ale i čas společnosti jako celku, který nám pomáhá pochopit znalost historických souvislostí. Jak konkrétně se může čas odrážet v učitelské profesi? Především tak, že v každé době společnost vnímá učitele poněkud jinak. Například v roce 1938 vydal Jaroslav Žák knihu *Študáci a kantoři*, ve které uvádí typologii studentů i profesorů středních škol. V knize se však nachází pouze jedna přezdívka pro ženy – profesorky, jelikož na prahu druhé světové války bylo malé zastoupení žen v učitelském sboru středních škol.²⁵ Oproti tomu je v dnešní době pro učitelskou profesi charakteristické vysoké procento zastoupení žen ve školství a učitelství může být někým dokonce chápáno jako typicky ženská profese. V knize *Být učitelem* od Jaroslavy Vašutové najdeme celou řadu příčin, proč je dnes ve školství více žen než mužů. Nepovažuji za nutné je všechny vypisovat, pro názornou ukázkou bych však několik příkladů zmínila. Muži nevykonávají učitelskou profesi, jelikož nepovažují učitelské platy za dostačující k zajištění rodiny, také netíhnou k profesím s nižším společenským statutem²⁶ a většinou nemají osobnostní předpoklady pro práci s mladšími žáky, atd.²⁷ Naopak ženám vyhovuje na učitelské profesi práce s dětmi, jistota stálého zaměstnání, dlouhé období prázdnin, atd.²⁸

Dovolila bych si poukázat na to, že velká feminizace školství je i důsledkem změn ve společnosti ve druhé polovině 20. století. Ženy bezpochyby vede k učitelské profesi touha pracovat s dětmi a mají i jisté osobnostní předpoklady, především pro práci s mladšími žáky, nelze ale předpokládat, že by muži tyto předpoklady postrádali. Vždyť od vzniku škol až do dob emancipace žen, zastávali učitelskou profesi převážně muži. V dřívějších dobách se učitelská profese těšila i vysoké společenské prestiži. Podle mého názoru by měli být muži, hlavně na

²⁴ Tamtéž. s. 15.

²⁵ HAVLÍK, R, KOŤA, J.: Sociologie výchovy. s. 7-8.

²⁶ Podrobněji se problematice učitelských platů a společenské prestiži věnuji v kapitole *Učitelská profese*.

²⁷ VAŠUTOVÁ, J.: *Být učitelem*. s. 19-20.

²⁸ Tamtéž. s. 19-20.

základních školách, více zastoupeni, protože jsou představiteli mužských rolí. Jestliže v rodině chybí mužský vzor, tak kde jinde by se s ním dítě mělo setkat než ve škole. Také nelze říci, že muži mají příliš mnoho zájmů, než aby se zaměstnávali pouze školou.²⁹ Naopak, jsem přesvědčena, že muži se dokážou na svoji práci plně soustředit, mnohdy možná lépe než ženy. Jejich pozornost totiž neodvádí starost o domácnost či o rodinu.

Dalším významným faktorem ovlivňujícím proces výchovy je sociální prostor³⁰ každého jedince. Každý z nás nevyrostá ve společnosti jako takové, nýbrž v konkrétní rodině. V místě bydliště chodí do konkrétní školy a školní třídy. To vše má vliv na výchovu jedince. Sociální prostředí ovlivňuje všechny účastníky výchovy, tedy i samotné učitele, kteří se v něm dostávají do sociálních interakcí, a to s vedením školy, kolegy, žáky a jejich rodiči i se společností.

Jedním z faktorů, který významně zasahuje do procesu výchovy a vzdělávání, je i technologický rozvoj. Jeho vlivem se mění nejen požadavky na profesní přípravu, ale i například technická vybavenost pracoviště. V současné době je kladen důraz nejen na schopnost pracovat s informacemi, ale hlavně s informačními technologiemi. Práce s počítačem a s další technikou se tak stává součástí základních dovedností každého učitele. Díky technologickému vývoji se také mění způsob práce, tedy metody, které učitel používá.

Je patrné, že v důsledku technologického rozvoje se v posledních letech výrazně proměnila jak samotná výuka, tak i přístup učitelů a žáků k ní. Žáci si postupně zvykli na mnohem aktivnější a pestřejší výuku, což je samozřejmě posun velmi pozitivní. Z druhé strany klade tato proměna na učitele daleko větší nároky, než tomu bylo dříve. Přesto jsem zastáncem názoru, že počítače, či jiná technika, mohou učitelům jejich práci velice ulehčit (příprava testů, prezentace, promítání doplňkových materiálů). Bohužel, musíme počítat i s tím, že může selhat a i výborně připravená hodina tak vyjde naprázdno. Často dokonce dochází k tomu, že žáci ovládají práci s moderní technikou mnohem lépe než samotný učitel. Ale i s tímto úskalím se musí dnešní učitel vypořádat.

Do výchovy a vzdělání se promítá i ekonomický aspekt budoucího uplatnění žáka. Jsou to hlavně požadavky trhu, které udávají směr celého vzdělávání. V průběhu školní docházky stojí děti i jejich rodiče několikrát před rozhodnutím,

²⁹ VAŠUTOVÁ, J.: Být učitelem. s. 19.

jakým směrem ve vzdělávání pokračovat. Jsou to většinou rodiče, kteří rozhodují, zda dítě půjde na víceleté gymnázium či dokončí povinnou školní docházku na základní škole. Při výběru střední školy hraje bezesporu významnou roli možnost budoucího uplatnění, případně úspěšnost absolventů školy při jejich přijetí na vysoké školy. Další důležité rozhodnutí přichází po ukončení středoškolského vzdělání, kdy se jedinec zpravidla definitivně rozhoduje o volbě budoucího povolání. Jeho volbu ovlivňuje především atraktivnost, prestiž a dosažitelná ekonomická úroveň zvolené profese. A stejná kritéria, bohužel, rozhodují i o výběru profese učitele. „*Například výzkumy ukazují, že většina studentů pedagogických fakult původně chtěla učit, významná část absolventů dokonce do škol nastupuje, řada z nich však pod tlakem ekonomické situace školství opouští.*“³¹

Jistě není pochyb o tom, že nedostatečné platové ohodnocení i nízká společenská prestiž,³² mají vliv i na volbu tohoto povolání. U této problematiky bych se ale ráda pozastavila. Na stránkách Ústavu pro informace ve vzdělávání³³ jsou dostupné statistiky týkající se učitelské profese s poměrně zajímavými informacemi o počtech absolventů pedagogických fakult. Jejich počet totiž v letech 2003-2009 stoupl z 5 155 na 11 440³⁴. Počet pedagogických pracovníků na základních a středních školách od roku 2003 do roku 2009 naopak klesá.³⁵ Vystává tak otázka, zda mají mladí učitelé po absolvování vysoké školy kam nastupovat. Zdá se tedy, že v současné době je stále složitější najít po absolvování pedagogické fakulty vhodné pracovní uplatnění ve školství. Je ale třeba také zmínit, že řada absolventů do školství nenastoupí, jelikož ani nikdy učit nechtěli, chtěli jen získat vysokoškolský titul.

Na výchovu a vzdělávání působí i politické souvislosti. Již od dob, kdy se školství začalo oddělovat od církve, je patrný zájem státu o kontrolu nad tímto odvětvím.³⁶ „*Školství zajišťuje výchovu občana, který je vůči státu a režimu loajální.*“³⁷ Tak například za Rakouska – Uherska měla škola vychovávat žáky

³⁰ Podrobněji k sociálnímu prostoru v podkapitole Škola jako sociální prostor.

³¹ HAVLÍK, R, KOŤA, J.: Sociologie výchovy. s. 32.

³² Podrobněji se platovému ohodnocení a společenské prestiži učitelů věnuji v kapitole Učitelská profese

³³ Ústav pro informace ve vzdělávání [online]. Dostupné na: <http://www.uiv.cz/>.

³⁴ Viz. příloha: Tabulka č. 1 VŠ – počty absolventů.

³⁵ Viz. příloha: Tabulka č. 2 Školství celkem – přepočtené počty pedagogických pracovníků.

³⁶ HAVLÍK, R, KOŤA, J.: Sociologie výchovy. s. 33.

³⁷ Tamtéž. s. 33.

k věrnosti rakouskému trůnu. Za německé okupace zase byla školám vnucována nacistická ideologie.³⁸

Školství v našich podmínkách bylo, je a bude vždy silně ovlivněno politikou. Jako příklad ze současnosti bych uvedla školskou reformu, kdy vláda aktivně vstoupila do školské problematiky prostřednictvím Národního programu pro rozvoj vzdělávání v ČR, který formuluje novou vzdělávací politiku státu, a prostřednictvím Rámcových vzdělávacích programů, které vymezují obsah, rozsah a podmínky vzdělávání. Nově je třeba zmínit i státní maturitu. Stát také kontroluje výchovně-vzdělávací proces na jednotlivých stupních vzdělávání, a to prostřednictvím inspekčních orgánů.

Na výchovu a vzdělávání má vliv i kultura. *„Kultura je vnitřním obsahem společnosti, je tím, co člověka - „biologickou bytost“ - „zlidšťuje“, mění na člena společnosti.“*³⁹ Zahrnuje zvyky, obyčeje, normy, hodnoty, řeč, jazyk, víru, umění atd., ale i procesy a vztahy, které zajišťují soudržnost společnosti. Jednou z funkcí kultury je předávání těchto poznatků z generace na generaci. Z kultury také vycházejí různé výchovné cíle. *„Nezřetelněji bývají cíle výchovy nutné pro začlenění do vztahů meziosobních, rodinných, komunity a státu vysloveny ve výuce společenských věd, občanské výchovy a mateřského jazyka.“*⁴⁰ Součástí kultury je však i sociální kontrola, která se soustřeďuje na dodržování norem a pravidel uznávaných v dané společnosti. Učitelé, jako nositelé výchovy a vzdělání, tak jsou ze strany společnosti podrobováni sociální kontrole.

Na výchovu a vzdělávání má vliv i demografický vývoj společnosti. Nízká nebo naopak vysoká porodnost mohou ve školství ovlivnit velikost školních tříd, počty učitelů a někdy i samotnou existenci škol všech stupňů.

1.2.2 Sociální vlivy a učitel občanské výchovy a společenskovedního základu

Jak vlastně dnešní doba pohlíží na učitele občanské výchovy? S touto otázkou velmi úzce souvisí i prostor, který je učiteli občanské výchovy v současném systému našeho školství poskytován. Zejména na základních školách panuje v současné době přesvědčení, že občanskou výchovu může učit kdokoli. Oproti tomu na gymnáziu by mohl společenskovední základ jen těžko učit

³⁸ Tamtéž. s. 33.

³⁹ Tamtéž. s. 36.

⁴⁰ Tamtéž. s. 37.

neaprobovaný učitel. Domnívám se, že je to částečně spojeno i s tím, co společnost od učitele očekává. Jestliže učitel působí na odborném učilišti, kde jsou převážně žáci ze sociálně slabšího prostředí, očekává se od něj především, že žákům bude pomáhat, povídat si s nimi o životě, atd. Často se stává, že jsou rodiče i samotní žáci někdy překvapeni, že je možné dostat z občanské výchovy špatnou známku. Převládá totiž mínění, že občanka je předmět, kde se nic nedělá a jen se tam nezávazně povídá. Od učitele společenskovedního základu na gymnáziu se ale očekává, že žáky vybaví nejen dovednostmi potřebnými pro život, ale že je zároveň připraví i ke studiu na vysoké škole.

Učitel občanské výchovy je chápán také jako nositel kultury, a tedy i jistých hodnot, které žákům předává. Kultura jako taková plní několik funkcí. A to funkci humanizační, socializační, výchovnou, shromažďovací, zábavnou a kompenzační.⁴¹ Učitel občanské výchovy by měl žáky vést k osvojení si dané kultury i k osvojení si základních poznatků o společnosti a člověku. Prostřednictvím toho pomáhá žákům získat a utvářet si určitý názor na svět. Jednou z funkcí kultury je také předávání poznatků a hodnot z generace na generaci. Původně tuto funkci plnila rodiny, postupem času ale začala přecházet na školu. Domnívám se, že společnost tuto funkci přisuzuje hlavně učitelům občanské výchovy.

Učitelům občanské výchovy může při hodinách výrazně pomoci i technika. Existuje celá řada výukových materiálů, které se mohou v hodinách stát vítaným pomocníkem tím, že pomohou doplnit probírané učivo či zpestří výuku. Při vhodném využití může být používání techniky velmi přínosné. Každý učitel, tedy i učitel občanské výchovy, musí mít předem stanoveno, čeho chce v hodině s pomocí techniky dosáhnout. Rozhodně není možné si v hodinách občanské výchovy jen pouštět kazety nebo jiné výukové materiály. Učitel musí vždy vědět, jaký cíl chce s využitím techniky u žáků dosáhnout.

Učitele občanské výchovy se dotýkají i ekonomické aspekty jeho profese. Domnívám se, že někdy může být poněkud složité najít pracovní místo s aprobační občanské výchovy, a to hned z několika důvodů. Především je to malá časová dotace předmětu. V okamžiku, kdy už je na škole učitel s aprobační občanské výchovy, zpravidla pokryje většinu vyučovacích hodin. Zároveň v dané škole na to navazuje i již zmíněná představa, že občanskou výchovu může, a to hlavně na

základní škole, učit každý. To v praxi znamená, že škola často ani nehledá učitele občanské výchovy s aprobací, protože hodinami tohoto předmětu si doplní pracovní úvazky ti učitelé, kterým z nějakého důvodu hodiny chybí. Doufejme ale, že tento trend nebude v souvislosti se školskou reformou pokračovat.

Tím, že stát určuje vzdělávací politiku, byla v rámci nové školské reformy občanská výchova zařazena spolu s dějepisem do vzdělávací oblasti Člověk a společnost, kde jsou zároveň i stanoveny cíle výchovy v této oblasti, z nichž poté vyplývá, i co se očekává od učitele občanské výchovy. Nová vzdělávací politika tak změnila pojetí občanské výchovy.⁴²

1.2.3 Škola jako sociální prostor

Nyní se vraťme zpět k sociálnímu prostoru. Jedním z významných sociálních prostorů, ve kterém se učitel nachází, je škola. „Škola vzniká kdekoliv a vždy, když se učitelé a studenti setkají za účelem předávání a přijímání či osvojování výukových postupů.“⁴³ Jako sociální prostor má však škola svá specifika.

Tato společenská instituce je chápána jako místo setkávání učitelů a žáků, mezi kterými probíhá sociální interakce. Vedle interakce učitel – žák se ve škole setkáváme i s dalšími interakcemi; učitel – vedení, učitel – učitel, učitel – rodiče, učitel- společnost a mnoho dalších. V rámci této práce mě však bude zajímat, jaké místo učitel ve škole zaujímá.

Učitelé představují ve škole relativně stabilní pracovní kolektiv s velice pozvolnou obměnou. Zároveň je pro tuto skupinu typická poměrně nízká vertikální i horizontální sociální mobilita. Je pravda, že pozvolná obměna učitelského sboru se někdy stává ze strany společnosti cílem kritiky. Je podporována představa, že učitelský sbor se díky pomalé obměně stává méně flexibilní, a tak i méně výkonný. To někdy může být pravda. Z druhé strany je třeba podotknout, že stabilita učitelského sboru pomáhá vytvářet specifickou atmosféru, která je pro školní prostředí nutná. Příliš velká fluktuace učitelů by ohrožovala kontinuálně probíhající výchovný a vzdělávací proces. Vždyť každý učitel potřebuje určitý čas na to, aby si s žáky nastavil pravidla a vybudoval atmosféru vzájemné důvěry.

⁴¹ DUDÁK, V., MAREDA, R. a kol.: Občanská nauka pro střední odborné školy a studijní obory SOU. s. 66-67.

⁴² Podrobněji se změně pojetí občanské výchovy věnuji v kapitole Školská reforma.

Aby škola jako instituce mohla dobře fungovat, je třeba promyšleně stanovit pravidla sociálního styku. K tomu slouží vnitřní řád školy - školní řád. Prostřednictvím školního řádu reguluje škola nejen proces učení, ale i sociální vztahy mezi učiteli a žáky. Od žáků se vyžaduje dodržování řádu školy. Motivuje je k tomu systém udělování pochval a trestů. Je třeba podotknout, že školní řád nereguluje jen pravidla chování žáků, ale i učitelů, a v jejich zájmu je ho dodržovat. Jdou tak svým žákům příkladem.

Pro školu je také typické, že určitým způsobem ovlivňuje jednání, představy, myšlení, názory a city těch, kteří se v ní pohybují a pracují. Každý si určitě vzpomene na nějakého učitele, vyučovací hodinu či jen momenty ze školy, které se mu nesmazatelně vryly do paměti. V pozitivním i negativním smyslu. Tato situace se týká žáků i učitelů. Vztah mezi učitelem a žákem není totiž nikdy zcela neosobní. Postavení v tomto vztahu je však pro učitele daleko komplikovanější. Zatímco žáci rychle zapomínají na školní nesnáze, učitelé při úvahách nad „*výsledky svého působení na žáky vycházejí z paradoxního „principu přehnané odpovědnosti“*“. *Výklad tohoto principu říká, že učitelům je nejen připisována odpovědnost za veškerá aktuální i budoucí selhávání žáků (v životě i v povolání), ale vychovatelé tento požadavek zvnitřňují a přijímají na sebe odpovědnost i v záležitostech, které daleko překračují reálné možnosti školy.*⁴⁴

Troufám si říci, že je naprosto nepřijatelné jim tuto odpovědnost přisuzovat a učitelé by ji neměli přijímat. Vždyť žáka ovlivňuje nejen škola, rodina a společnost, ve které se vyskytuje, ale také náhody či okolnosti, které ho v životě potkají. A učitel neučí jen několik žáků. Učí obvykle v několika třídách a nelze tedy přijmout odpovědnost za všechny.

Škola je zároveň i prostorem, ve kterém probíhá socializace.⁴⁵ V průběhu socializace se lidé „*učí žít s druhými, rozumět požadavkům sociálního prostředí, reflektovaně na ně reagovat.*“⁴⁶ Společnost tak prostřednictvím socializace nejen usměrňuje jednání lidí, ale stanovuje i normy, hodnoty a pravidla. Smyslem socializace není jen znalost těchto norem a hodnot, ale i jejich zvnitřnění.

⁴³ HAVLÍK, R, KOŤA, J.: Sociologie výchovy. s. 120.

⁴⁴ Tamtéž. s. 139.

⁴⁵ Jedná se o proces začlenění jedince do společnosti.

⁴⁶ HAVLÍK, R, KOŤA, J.: Sociologie výchovy. s. 44.

Důležitou úlohu představuje v procesu socializace hraní rolí. Každý jedinec ve společnosti zaujímá nějakou pozici a ta je spjata s rolemi.⁴⁷ „*Osvojení si rolí zaručuje, že držitelé určitých pozic (např. matky, učitelé, žáci) se v typických situacích chovají podle očekávání.*“⁴⁸ Člověk se v průběhu života postupně učí a přebírá role, které odpovídají věku, pohlaví a sociálním pozicím. V dětství si jedinec osvojuje mužské a ženské role. Při nástupu do školy se od dítěte očekává začlenění mezi vrstevníky a dodržování pravidel. S dospíváním přicházejí zase nové role – rodič, zaměstnanec, atd.

Základní návyky socializace jsou dítěti vštěpovány již v rodině, tam získává základní hodnotový systém. V posledních letech však došlo k významné změně vtažů v rodině. Způsobil ji například růst rozvodovosti, nízká porodnost, problémem neúplných rodin či emancipace žen. Došlo dokonce i ke změnám ve funkcích rodiny. Socializační a výchovnou funkci rodiny dnes částečně přebírá škola. „*Škola nejen připravuje na budoucí povolání, ale má také dítě dále kultivovat (někdy napravovat nefunkčnost některých rodin), vést je k vnitřní disciplíně a současně rozvíjet jeho tvůrčí potence.*“⁴⁹

Obecně lze říci, že škola je společenskou institucí, která slouží k uspokojování socializačních potřeb společnosti. Jako výchovně-vzdělávací organizace svou činností naplňuje obecné cíle výchovy a vzdělávání formulované společností. Oproti rodině se škola musí prezentovat i svému sociálnímu okolí a je podrobena sociální kontrole ze strany společnosti i samotné rodiny.

Z výše uvedeného je patrné, že společnost, ale i rodiče něco od školy očekávají. Cílem školy, a tedy i učitelů, by mělo být pokusit se tato očekávání naplnit. Nastává však hned několik komplikací. Jak mají učitelé v době, kdy je ekonomické zabezpečení jednou z nejvyšších hodnot, přesvědčovat mladé lidi o tom, že vzdělání je pro život důležité, když vzdělaní lidé jsou ne vždy dostatečně finančně oceněni. A je vůbec možné žáka ovlivnit? Jak velký je vlastně vliv učitele, případně školy na žáka? Vždyť žáka neovlivňuje jen škola, ale celá řada nejrůznějších sociálních vlivů. Škola, ani učitelé v ní, nedokáže zásadním způsobem změnit návyky, postoje a přesvědčení, které jsou sdílené celou společností. Učitel se tak stává bezmocným vůči některým negativním vlivům z vnějšku. Neměl by však

⁴⁷ Každá role představuje očekávání a požadavky na chování jedince.

⁴⁸ HAVLÍK, R., KOŤA, J.: Sociologie výchovy. s. 44.

⁴⁹ Tamtéž. s. 75.

tento boj vzdávat. Přestože nemůže hodnotový žebříček žáka zcela změnit, je schopen ho svým jednáním a vedením rozvíjet a kultivovat.

1.2.4 Učitel občanské výchovy ve škole jako v sociálním prostoru

Škola jako sociální prostor má určitý vliv i na učitele občanské výchovy. Jak bylo napsáno výše, učitelé představují ve škole relativně stabilní komunitu, což může mít určitý pozitivní vliv i na učitele občanské výchovy, který tak díky stabilitě a malé sociální mobilitě má větší možnost například dobře poznat obec, region i kraj, ve kterém se škola nachází, a vytvořit si tak k němu určitý vztah, který poté přeneseme na žáky. Jak totiž můžeme očekávat od žáků, že si vytvoří pozitivní vztah k místu svého bydliště a budou mít zájem o společenské dění v něm, když ho nemá učitel?

Už ve škole se žáci učí jistá pravidla sociálního styku, která určuje školní řád. Každý učitel, bez rozdílu aprobase, by měl jít svým žákům příkladem v jeho dodržování. Je těžké od někoho vyžadovat dodržování pravidel, když je sám porušují.

Jak již bylo napsáno, škola od rodiny částečně přebírá socializační a výchovnou funkci, které se dotýkají i učitele občanské výchovy. Už samotný název občanská výchova může v souvislosti s výchovnou funkcí u někoho evokovat myšlenku, že v tomto předmětu jde hlavně o výchovu, což je správně, ale nelze ji zaměřovat s výchovou v rodině, ani očekávat, že ji nahradí. Občanská výchova je tak často mylně chápána jako oddychový předmět, ale není tomu tak, jelikož jejím úkolem je především vychovávat k občanství. Zároveň se domnívám, že výchova by měla být součástí hodin všech předmětů, nejen hodin občanské výchovy.

V rámci socializace se od učitele občanské výchovy očekává, že povede žáky k určitým společností uznávaným hodnotám, především k respektu a toleranci vůči ostatním lidem. Dále je naučí respektovat pravidla společenského soužití, přebírat odpovědnost za vlastní názory či orientovat se ve společnosti. Právě do prezentace společenské reality se může odrážet společenský status učitele občanské výchovy. Pokud není brán jako významný, nebere tak potom svůj předmět ani učitel, což se může odrazit na kvalitě a výsledcích výuky.

2. UČITELSKÁ PROFESE

Jestliže se chci zabývat rolí učitele v současné společnosti, musím se zamyslet, co vlastně učitelská profese jako taková obnáší. Nejprve je však nutné ujasnit si terminologii, jelikož vyvstává otázka, zda je vůbec učitelství možné označovat za profesi.

Užívání pojmu profese ve spojení s učitelstvím je poněkud problematické. Učitelství bylo a mnohdy stále ještě je považováno spíše za poslání nežli za profesi. A jaký je rozdíl mezi posláním a profesí? Poslání v sobě zahrnuje nějaký významný úkol. Nejde o pouhé zaměstnání. Poslání vyžaduje určité zaujetí a velkou dávku entuziasmu, ale i schopnost sebereflexe vlastní práce. Oproti tomu profesi lze chápat jako povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi. V literatuře se můžeme setkat s rozmanitými kritérii a znaky, které charakterizují profesi. Přestože učitelská profese vykazuje základní znaky charakteristické pro profese⁵⁰, nedosahuje vždy jejich plného rozměru a má oproti ostatním profesím určité zvláštnosti.

Osobně považuji učitelství spíše za poslání, jelikož ho bez jistého zaujetí není možné vykonávat. Nelze ho ale vykonávat ani bez kvalifikace či odborných znalostí. Pro potřeby této práce budu používat spojení učitelská profese, jelikož je běžné v odborné literatuře.

V této kapitole se věnuji zvláštnostem učitelské profese. Vysvětlím, čím se učitelství odlišuje od ostatních profesí, a ve stručnosti zmíním problémy, se kterými se tato profese potýká. Pro úplné a dostatečné vykreslení připomenu i profesní činnosti, které učitel vykonává během vyučování a mimo něj. Připomenu také požadavky kladené na současného učitele, vyjádřené v podobě modelu profesního chování nebo pomocí profesních kompetencí.

2.1 Zvláštnosti učitelské profese

Učitelství je v mnohém odlišné od ostatních profesí. Charakteristickým ukazatelem je feminizace. Velké zastoupení žen je zcela přirozené pro všechny

⁵⁰ Zájem o větší prospěch společnosti, autonomie v rozhodnutích týkajících se profese, etický kodex, požadavek vysoké úrovně znalostí a existence „profesní kultury“.

druhy a stupně škol, jejich procentuální zastoupení se však může lišit. Jiné procento feminizace nalezneme v mateřských školách, jiné na středních odborných školách.

Profesní skupina učitelů je také diferenciovaná vnitřně, a to nejen podle stupňů a druhů škol, ale i podle oborů, resp. vyučovacích předmětů. S tím souvisí i diferenciací ve vzdělávacím systému učitelů. Změnu a zároveň i sjednocení ve vzdělávání učitelů přinesla tzv. Boloňská deklarace, která zavádí strukturování vysokoškolského vzdělávání na bakalářské a magisterské. *„Přípravné (počáteční) vzdělávání učitelů je tak rozděleno na dvě části. Těžiště bakalářského studia je v oborech aprobačních předmětů, následné magisterské studium je především zaměřeno na pedagogicko-psychologickou a didaktickou složku profesní přípravy.“*⁵¹ Pro výkon učitelské profese je třeba získat magisterské vzdělání. Bakalářské studium je požadováno například u učitelů mateřských škol nebo učitelů odborného výcviku.

Předpokladem profese je kromě specializace učitelství i zvládnutí vysoce specializovaných znalostí a především znalosti interdisciplinární. I profesní dráha učitele bývá lineární a možnost kariérního postupu je v porovnání s jinými profesemi poněkud omezená.

V neposlední řadě je třeba zmínit společenskou prestiž učitelské profese. Především sami učitelé se domnívají, zejména na základě nedostatečného finančního ohodnocení své práce, že společnost hodnotí jejich profesi poměrně nízko. I když jsou učitelé neustále sledovanou, dosti kritizovanou a špatně odměňovanou skupinou, zauímají na žebříčcích prestižních povolání přední místa. Důkazem toho jsou výsledky šetření Centra pro výzkum veřejného mínění, které v roce 2007 a 2008 zkoumalo prestiž vybraných povolání u české veřejnosti. Učitelé vysokých a základních škol se v žebříčku umísťují od roku 2004 pravidelně na nejvyšších příčkách – konkrétně na 3. a 4. místě,⁵² což dokazuje, že lidé si učitelské profese dosti váží.

⁵¹ VAŠUTOVÁ, J.: Být učitelem. s. 12.

⁵² Centrum pro výzkum veřejného mínění – Sociologický ústav AV ČR [online]. Dostupné na: <http://www.cvvm.cas.cz/index.php?lang=0&disp=zpravy&r=1&shw=100704>
<http://www.cvvm.cas.cz/index.php?lang=0&disp=zpravy&r=1&shw=100819>

2.2 Problematika učitelé profese

Každá profese má své specifické problémy. I učitelé se při výkonu své profese potýkají s mnoha úskalími. Nejčastěji se hovoří o výši platů, o stárnutí učitelé sborů, o odchodu učitelů z resortu.

Učiteléskou profesi si bez stále se opakujících požadavků na odpovídající platy už ani nedokážeme představit. Učitelé mají oprávněně pocit, že nejsou společností za svou práci dostatečně ohodnoceni. S výši platu je úzce spojen i problém stárnutí pedagogických sborů. Zejména mladí učitelé totiž často z ekonomických důvodů odcházejí do jiných, lépe placených zaměstnání. Právě postupné zvyšování platů ve školství je jedním z doporučení Národního programu pro rozvoj vzdělávání, který předpokládá, že se zvyšováním platů se bude zvyšovat i kvalita učitelů a že lepší platové podmínky pomohou nalákat do školství mladé lidi. Otázkou zůstává, zda tyto problémy opravdu vyřeší jen vyšší platy.

Částečně se této problematice (zvýšení kvality učitelů a udržení mladých lidí ve školství) věnují i v kapitole Učitel a školská reforma, konkrétně v podkapitole Analýza naplnění cílů Národního programu pro rozvoj vzdělávání v ČR. Vraťme se ale k otázce, zda je možné zvýšit kvalitu učitelů a nalákat mladé lidi do školství pomocí vyšších platů. Školská reforma klade na učitele úplně nové a náročnější požadavky. Aby tedy mohla být zvýšena kvalita učitelů, musí se těmto novým požadavkům přizpůsobit. A toho nedosáhneme zvýšením jejich platů, nýbrž tím, že budou chtít především oni sami. Je ovšem možné je pomocí vyšších platů, případně finančních odměn, motivovat. V Národním programu je původně navrženo vytvoření systému kariérového postupu na základě kvality a tvořivé práce učitele, na kterém by závisel i učitelův platový postup. V roce 2005 byl sice vydán kariérní řád, jeho požadavky na jednotlivé kariérní stupně však nezasahují do vlastní výuky. Podle mého názoru ale za takto nastavených podmínek nelze očekávat, že zvyšování platů povede ke zvýšení kvalit práce učitelů.

Poněkud jiná situace podle mého názoru nastává v případě udržení mladých lidí ve školství. Tady by mohlo zvýšení platů sehrát určitou roli. Přesvědčeno je o tom i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, proto vydalo s platností k lednu 2011 novou tabulku platových tarifů pro pedagogické pracovníky⁵³, z které

⁵³ Viz. příloha Tabulka č. 3 Platy pedagogických pracovníků.

je patrné, že právě začínající učitelé s praxí do 6 let dostanou přidáno nejvíce. Zda to bude či nebude mít podstatný vliv na příliv a udržení mladých lidí ve školství, ukáže až čas. Jedno je ovšem z nových platových tarifů jisté. Ministerstvo v odměňování upozadilo zkušené pedagogy s mnohaletou praxí. Ale právě finanční odměnou je možné i kvalitní a zkušené pedagogy motivovat k ještě lepším výkonům.

Nejen nízké platové ohodnocení, ale i nespokojenost v práci, je jedním z důsledků odchodu učitelů ze školství. Nespokojenost v práci, a to platí nejen pro učitelkou profesi, se může projevit v negativním postoji k práci, někdy až jejím odmítáním. Pokud je člověk v práci spokojený, může ho naopak spokojenost motivovat k lepším výkonům a lépe odvedené práci. Mezi nejčastější zdroje nespokojenosti učitelů patří nedostatečné společenské uznání profese, nekázeň a agresivita žáků, jejich nezájem o probíranou látku a neochota učit se, či nedostatky v materiálním vybavení škol.⁵⁴

Učitelství je považováno za veřejnou službu společnosti, jelikož učitelé vychovávají a vzdělávají budoucí generaci. Proto jsou neustále - veřejností, žáky a jejich rodiči, státem, kontrolováni, posuzováni a podrobováni kritice. Musí se tedy vyrovnat s nároky, které na ně klade stát jako jejich zaměstnavatel, ale i společnost, žáci a rodiče. A ne vždy jsou tyto nároky shodné.

U některých profesí se může projevit i tzv. profesní deformace. *„Učitelé často přenášejí do svého civilního života profesní roli s charakteristickým modelem chování, který je vázán i na věkové kategorie žáků, které vyučují. Okolí pak snadno identifikuje osobu učitele, neboť má sklony k napomínání, poučování, kontrolování i trestání. Tyto projevy uplatňuje jak ve vlastní rodině, tak v mnoha dalších sociálních institucích a prostředcích (v obchodě, v dopravě, na úřadech, na dovolené atd.).⁵⁵ Pro učitelkou profesi jsou typické i pozitivní projevy chování, jako je smysl pro řád a pořádek, zájem o druhé a ochota pomáhat atd.*

Další takovou problematikou učitelké profese je, že učitel, oproti většině ostatních profesí, nemá jasnou představu o konečné úspěšnosti své práce, tedy zda svým působením úspěšně ovlivnil život svých žáků. Mezi úskalí učitelké profese patří i nemožnost připravit se na všechny situace, ke kterým se může ve škole dojit

⁵⁴ VAŠUTOVÁ, J.: Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. s. 48.

⁵⁵ Tamtéž. s. 47.

(platí to především pro začínající učitele). Učitelé tedy každodenně vykonávají duševně náročnou práci, která vyžaduje neustálou pohotovost a soustředění. Potýkají se s nezájmem žáků o školu, se zvyšující se nekázní, dostávají se do konfliktu nejen s žáky, ale i s jejich rodiči, u kterých nenacházejí podporu.

Důsledkem těchto náročných situací může být stres. Jestliže stres působí příliš dlouho, může způsobit stav vyhoření, který je popsán jako „*vyčerpání fyzických a psychických sil, ztráta zájmu o práci, eroze profesionálních postojů, které se především projevují u pracovníků tzv. pomáhajících profesí (sociální pracovníci, poradci, pedagogové)*“.⁵⁶ Každý učitel by se tedy měl snažit předcházet stresům a posilovat svoji psychickou odolnost. Především budováním zdravého sebevědomí, hrdostí na svoji profesi. Důležitá je i opora v učitelském sboru a jeho zájmy a koníčky, kterým se věnuje mimo školu.⁵⁷

2.3 Profesní činnosti učitele

Učitelská profese je hodně náročná. Její náročnost spočívá i v tom, že zahrnuje několik profesních činností najednou. Učitelé žáky nejen vzdělávají, ale zároveň je i vychovávají. Za hlavní profesní činnost učitele je považováno vyučování.

*„Vyučovací činnost učitele spočívá ve zprostředkování učiva žákům.“*⁵⁸ Než však začne samotné vyučování, musí si učitel promyslet přípravu na konkrétní hodinu, ve které si stanoví výukové cíle, provede výběr učiva a jeho didaktickou analýzu, zvolí metody a organizační formy, promyslí navozované činnosti žáků a připraví časový rozvrh hodiny.

V průběhu vyučování potom musí učitel zvládat několik úkolů najednou – motivaci, opakování, výklad nové látky, řešení kázeňských problémů, péči o bezpečnost žáků, vedení třídy a hodnocení, které by mělo být zpětnou vazbou pro žáky i pro učitele.

Hodnocení však probíhá i mimo vyučování, kdy učitel opravuje testy či domácí úkoly žáků. Hodnocení může mít i podobu sebereflexe, kdy učitel zpětně hodnotí svůj výkon v průběhu vyučování.

⁵⁶ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. s. 26.

⁵⁷ VAŠUTOVÁ, J.: Být učitelem. s. 26.

Jednou z činností, které učitel vykonává mimo přímé vyučování, jsou konzultace. Nejčastěji probíhají v podobě třídních schůzek rodičů, třídnických hodin s žáky či individuálních konzultačních hodin pro žáky.⁵⁹

V současné době se neustále zdůrazňuje nutnost tvořivosti učitele. Vedle tvořivé práce však učitel vykonává i určité rutinní činnosti. Mezi ně patří například organizační činnosti, jako jsou stanovení pravidel, bezpečnostní pokyny, dozory o přestávkách, účast na poradách, suplování za kolegy, příprava učebny a běžné činnosti administrativní povahy. K dokumentům, se kterými učitel pracuje, patří především třídní knihy, třídní výkazy, katalogové listy, školní řád, rozvrh hodin, kniha úrazů, protokoly o přijímacím řízení, osobní dokumentace a pedagogická dokumentace.

Mezi profesní činnosti učitele se řadí i styk s veřejností a spolupráce se sociálními a výchovnými partnery⁶⁰. V současné době se od učitelů očekává, že se zapojí do veřejného života, jako tomu bylo dříve, a že budou školu na veřejnosti reprezentovat. Jako velmi důležitá se ukazuje i spolupráce se sociálními (různé sociální instituce) a výchovnými partnery, mezi které patří například psychologové, vedení školy, kolegové.⁶¹

Za další profesní činnost učitelů můžeme považovat i sebevzdělávání. Učitelé by se měli sebevzdělávat neustále, ať už prostřednictvím odborných seminářů a konferencí či navzájem uvnitř pedagogických sborů.

Někteří učitelé vykonávají i tzv. specifické činnosti.⁶² Jedná se spíše o výkon dalších funkcí, například vedení předmětové komise.

2.4 Model profesního chování učitele

Model profesního chování vždy reprezentuje určitou profesní skupinu jak po odborné stránce, tak i po stránce etické. Zároveň bývají příslušníci dané profese sdruženi v profesní organizaci (např. komoře), která zpravidla dohlíží na dodržování profesní kultury a etiky. Učitelé skutečnou profesní organizaci, která by se zabývala jejich profesní kulturou, nemají, ale požadavek na její vytvoření byl zformulován

⁵⁸ Tamtéž. s. 23.

⁵⁹ VAŠUTOVÁ, J.: Být učitelem. s. 24.

⁶⁰ VAŠUTOVÁ, J.: Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu, s. 77.

⁶¹ Tamtéž. s. 77.

v Národním programu rozvoje vzdělávání. Doposud se však nepodařilo učitelskou profesní komoru vytvořit.

I učitelé musí přijmout určitý model profesního chování. Jaroslava Vašutová ve své knize *Být učitelem* rozlišuje dvě dimenze profesního chování učitele – etickou a odbornou. Etická dimenze učitelova chování se projevuje například „ *ve vztahu k žákům a jejich rodičům, ve vztahu k vyučovacím předmětům, ve vysoké míře zodpovědnosti, v profesním sebevědomí, v angažovanosti, v kultivovanosti verbálního a nonverbálního projevu, atd.*“⁶³ Odborná dimenze se naopak projevuje „ *ve způsobu vedení třídy, v pedagogické tvořivosti, v ovládnutí vyučovacích předmětů, v didaktickém ztvárnění vyučování zahrnující metodický repertoár, vyučovací styl a vyučovací rituály, ve strategii hodnocení žáků, atd.*“⁶⁴

Model profesního chování učitele by se také dal vyjádřit prostřednictvím charakteristiky ideálního učitele. V knize *Profesní etika učitelství* od S. Dorotíkové jsem se setkala se čtrnácti požadavky na ideálního učitele. Jaký by tedy měl být ideální učitel?

Nejzákladnějším předpokladem ideálního učitele je, že bude mít rád děti a bude schopen s nimi komunikovat.⁶⁵ A i přes jejich nedostatky je bude brát takové, jaké jsou.

Ideálnímu učiteli by také neměl chybět optimismus.⁶⁶ Žáci dokážou vnímat, jak je učitel momentálně naladěn. V okamžiku, kdy učitel prožívá radost z učení, může se dobrá nálada přenést na celou třídu, nebo alespoň na její část, a výuka poté probíhá úplně jinak než ve třídě, kde je učitel naladěn negativně.

S požadavkem optimistického naladění učitele souvisí i další z požadavků, aby byl učitel vtipný.⁶⁷ To znamená, že je nejen dobře naladěn, ale dokáže si také udělat legraci i sám ze sebe. Nikdo z nás není dokonalý ani bezchybný a občas se něco nepovede. Pokud tedy učitel zvládne kritickou situaci s vtipem, žáci jeho jednání jedině ocení. Ale i legrace a humor mají svoje meze. Učiteli by se nikdy nemělo stát, že vtipkování se změní v urážení či zesměšňování žáků. Mohl by ztratit nejen jejich přízeň, ale i důvěru.

⁶² Tamtéž. s. 78.

⁶³ VAŠUTOVÁ, J.: *Být učitelem*. s. 42 - 43.

⁶⁴ Tamtéž. s. 43.

⁶⁵ DOROTÍKOVÁ, S.: *Profesní etika učitelství*. s. 66.

⁶⁶ Tamtéž. s. 67.

⁶⁷ Tamtéž. s. 69.

Ideální učitel by měl být pro své žáky modelem rolového chování.⁶⁸ Především „malé děti i dospívající potřebují a vyžadují rolové modely, které je reálně poučí do života“⁶⁹. V dnešní době poněkud chybí vhodné modely chování. V rodině, v televizi nebo na internetu se děti často setkávají se vzory spíše pokleslími. Škola se tak často stává jediným místem, kde se setkají s dobrými vzory rolového chování. Právě učení a poslze i hraní rolí pomáhá dětem při integraci do společnosti.

V průběhu studia na vysoké škole i na dalších vzdělávacích seminářích získává učitel mnoho teoretických poznatků, které by měl dokázat převést a přizpůsobit aktuální školní praxi.⁷⁰ Například pokud učitel absolvuje seminář na téma Islám a střet civilizací, nemusí žákům předat veškeré poznatky, které na semináři získal, ale jen ty, které odpovídají jejich věku a potřebám.

Jedním z požadavků na učitele také je, aby byl dobře informovaný⁷¹, a to jak v oblasti svého předmětu, kdy se neustále sebevzdělává, tak by měl mít znalosti i z oblasti pedagogiky, psychologie, sociologie a filosofie, aby získal dostatečný nadhled nad výchovou. Neznamena to, že učitel musí vždy znát odpovědi na veškeré dotazy žáků. Měl by ale být schopen jim poradit, kde mohou požadované údaje získat.

Učitel by měl být flexibilní.⁷² Ať už ve smyslu rychlé reakce v průběhu hodiny, kdy se může stát, že i sebelépe připravená hodina se nemusí podařit. Nebo ve schopnosti přizpůsobit se různým typům a nadáním žáků. A v neposlední řadě se musí přizpůsobit i stále se měnícím se společenským požadavkům.

Být otevřený vůči druhým a světu⁷³ je schopnost, která se projevuje v nejrůznějších životních situacích. Jestliže učitel má tuto schopnost, znamená to, že dokáže s žáky otevřeně jednat a v případě potřeby jim pomůže či poradí. Stává se, že žáci se dost často obracejí na učitele s nejrůznějšími problémy a dokážou velice ocenit, pokud se s nimi učitel otevřeně podělí o své zkušenosti, případně jim i poradí.

⁶⁸ DOROTÍKOVÁ, S.: Profesionální etika učitelství. s. 68.

⁶⁹ Tamtéž. s. 68.

⁷⁰ Tamtéž. s. 68.

⁷¹ Tamtéž. s. 67.

⁷² Tamtéž. s. 67.

⁷³ Tamtéž. s. 69.

Učitel by také měl disponovat trpělivostí.⁷⁴ Při výuce se pracuje s žáky s různými vlastnostmi a na rozdílných úrovních vývoje (s dyslektiky, s nadanými atd.). „*Rodiče i veřejnost očekávají, že pedagogové dokáží nejrůznější žáky přivést k pokroku v učení.*“⁷⁵ K tomu je však třeba dostatek trpělivosti nejen při hledání vhodných učebních technik, ale i v okamžiku, kdy k postupnému zlepšení v učení u některých žáků dochází pomaleji než u jiných. Vždy se ve třídě najde žák, který je pomalejší než ostatní nebo mu něco nejde. Učitel by ho však neměl přehlížet, zlobit se na něj, nýbrž mu trpělivě pomoci.

Dalším z požadavků na ideálního učitele je, aby byl důsledný.⁷⁶ Učitel by měl žákům říci, nejen co od nich čeká a jaké na ně má požadavky, ale také by měl dodržet to, co slíbí. Když zadá domácí úkol, měl by ho také zkontrolovat. Pokud ho nezkontroluje, může se stát, že příště už ho žáci neudělají. Nebudou mít důvod.

Ideální učitel by měl být také jasný a stručný.⁷⁷ Jestliže se učitel dokáže vyjadřovat jasně a stručně ústní i písemnou formou, žáci lepe porozumí jeho požadavkům. Například učitel v testu zadá otázku - Kdo byl první doložený kníže? Žák na ni může odpovědět, že to byl muž, a v podstatě to není špatná odpověď. Pokud však je otázka formulována – Jak se jmenoval první český doložený kníže? – je naprosto jasné, jakou informaci od žáka požaduje.

Učiteli by určitě neměla chybět dostatečná sebedůvěra.⁷⁸ Není dobré, pokud je učitel přehnaně sebevědomý či arogantní, ale nedostatek sebevědomí a sebedůvěry žáci velice rychle vycítí a učitel by se tak mohl stát terčem posměchu z jejich strany.

Jedním z nároků na ideálního učitele je i projít pestrou přípravou na profesní dráhu.⁷⁹ Tento požadavek je u nás poněkud nezvyklý a objevuje se spíše v některých západních státech. Předpokládá se, že student vysoké školy se v průběhu studie věnuje nejen svému oboru, ale rozvíjí i své koníčky a zájmy, což mu pak v jeho učitelské praxi umožňuje zavést ve škole vedlejší zájmové činnosti studentů, zájmové kroužky atd.

⁷⁴ DOROTÍKOVÁ, S.: Profesionální etika učitelství. s. 69.

⁷⁵ Tamtéž. s. 69.

⁷⁶ Tamtéž. s. 68.

⁷⁷ Tamtéž. s. 69.

⁷⁸ Tamtéž. s. 70.

⁷⁹ Tamtéž. s. 70.

A v neposlední řadě by měl ideální učitel dodržovat zásady osobní hygieny.⁸⁰ Tímto požadavkem se rozumí, že učitel přijde do práce čistý, upravený a vhodně oblečený. Učitelská profese sice není v požadavcích na oblečení náročná (např. není nutné chodit do školy v obleku či kostýmu, pokud učitel ovšem sám nechce nebo to nevyžaduje vedení), ale učitel působí na žáky i svým způsobem oblékání. Dodržováním zásad osobní hygieny a vhodně zvoleným oblečením se může učitel vyhnout i případné kritice ze strany žáků, kteří si nedostatků velice rychle všimnou a reagují na ně.

Od současného učitele se tedy očekává, že bude reflektovat změny ve společnosti i ve vzdělávání, bude autonomní, flexibilní, vysoce kvalifikovaný, sebevědomý a sebereflexivní. Nový model profesního chování je založen především na reflexi změn ve společnosti, realizuje se však velice obtížně.,, *V učitelské profesi považujeme za důležitější přijetí a zvnitřnění určitého modelu chování, což je dlouhodobější proces, než jen dodržování psaných i nepsaných pravidel.*“⁸¹

2.5 Představy žáků o ideálním učiteli

Rozhodla jsem se, že si výše zmíněné požadavky na ideálního učitele ověřím v praxi. Provedla jsem tedy malou dotazníkovou sondu ve Střední škole Aloyse Klara⁸² a Gymnáziu Botičská⁸³. Střední škola Aloyse Klara se specializuje na vzdělávání žáků s různými handicap, především se zrakovým postižením, a speciálními vzdělávacími potřebami. Ve tříletých a čtyřletých oborech vzdělání⁸⁴ připravuje na budoucí profesi jak absolventy základních škol, tak i základních škol praktických. Gymnázium Botičská je státní čtyřleté gymnázium zaměřené na studium přírodních věd.

⁸⁰ Tamtéž. s. 71.

⁸¹ VAŠUTOVÁ, J.: Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu, s. 41.

⁸² Škola se nachází na Praze 4, Vídeňská 756/28. Podrobnější informace o škole na www.spsaklara.cz.

⁸³ Škola se nachází na Praze 2, Botičská 424/1. Podrobnější informace o škole na www.gybot.cz.

⁸⁴ Mezi tříleté obory patří Čalouník, Knihař, Keramická výroba, Výrobce a dekoratér keramiky, Kartáčnické a košíkářské práce, Rekondiční a sportovní masér. Studium na tříletém oboru je zakončeno závěrečnou zkouškou a získáním výučního listu. Mezi čtyřleté obory patří Masér sportovní a rekondiční a Textilní výtvarnictví, zakončeny maturitní zkouškou. Na škole je také možno po ukončení tříletého oboru vystudovat dvouleté nástavbové studium – obor Podnikání, které je zakončeno maturitní zkouškou.

Očekávala jsem, že žáci Středí školy Aloyse Klara budou spíše preferovat osobnostní vlastnosti učitele, zatímco studenti gymnázia, kteří většinou chtějí ve studiu převážně pokračovat na vysoké škole, budou klást větší důraz na jeho odbornou kvalifikaci.

Abych zjistila, jak si žáci ideálního učitele představují, vytvořila jsem dva dotazníky (viz příloha). První⁸⁵ byl zaměřen na to, jak si žáci představují ideálního učitele. Žáci dostali čisté papíry o formátu A4, na které si měli nakreslit postavu a do ní poté napsat, jaký by podle nich měl být ideální učitel.

V druhém dotazníku⁸⁶ mě zajímalo, jaké požadavky považují žáci za nejdůležitější, a proto je měli seřadit od nejdůležitějších k nejméně důležitým.

První dotazník jsem ve Střední škole Aloyse Klara předložila 93 žákům různých oborů studia. Pořadí požadavků na ideálního učitele bylo následující: hodný, vtipný, spravedlivý. Dále se objevil požadavek, aby byl milý, přísný, aby dokázal látku dobře vysvětlit, aby byl trpělivý, chápavý, chytrý, spolehlivý (když něco slíbí, měl by to také dodržet). Mezi další požadavky patřilo, aby byl učitel optimista, komunikativní, tolerantní, objektivní, aby žáky něco naučil. Ale také se samozřejmě vyskytly i požadavky, aby dával jen dobré známky, případně vůbec nezkoušel, nedával známky ani domácí úkoly.

První dotazník jsem předložila i žákům Gymnázia Botičská. Vypracovalo ho 67 žáků napříč 1. a 2. ročníky. Na prvním místě se jednoznačně umístil požadavek, aby byl učitel spravedlivý. Druhé místo obsadil požadavek, aby byl vtipný, a třetí místo, aby měl autoritu a respekt. Další požadavek byl, aby uměl dobře vysvětlit látku a naučil, aby byl trpělivý, měl srozumitelně vykládat učivo, uměl komunikovat s žáky, byl objektivní, chápavý a zábavný. Oproti Střední škole Aloyse Klara jen několik studentů by požadovalo, aby byl ideální učitel hodný, milý či spolehlivý.

Druhý dotazník jsem na Střední škole Aloyse Klara předložila jen studentům maturitních oborů. Vypracovalo ho 43 žáků. Zajímalo mě v něm, jaké požadavky považují žáci za nejdůležitější. Na prvním místě se umístil požadavek, aby měl učitel rád děti a byl schopen s nimi komunikovat. Druhé místo zaujal požadavek, aby byl dobře informovaný, třetí místo, aby byl trpělivý, dále aby dokázal uvádět teoretické poznatky do praxe, byl vtipný, jasný a stručný, aby byl modelem

⁸⁵ Viz příloha: Dotazník číslo 1.

rolového chování. Na posledních třech místech, jako nejméně důležité, požadovali žáci flexibilitu, sebejistotu a vhodnou úpravu zevnějšku.

I druhý dotazník jsem předložila žákům 1. a 2. ročníku Gymnázia Botičská. Zpracovalo ho 62 žáků. Na prvním místě se umístil požadavek, aby ideální učitel byl dobře informovaný, na druhém místě, aby měl rád děti a uměl s nimi komunikovat. Třetí místo obsadil požadavek, aby byl schopen uvádět teoretické poznatky do praxe. Následovaly požadavky, aby byl trpělivý, jasný a stručný, dostatečně sebejistý, flexibilní a vtipný. Na posledních třech místech se tentokrát umístily požadavky, aby byl otevřený vůči druhým a světu, byl modelem rolového chování a byl vhodně upraven.

Výsledek této malé dotazníkové sondy byl jistým způsobem překvapivý i pro mě samotnou. Nabyla jsem dojmu, že přestože se ze strany společnosti požadavky na učitele neustále mění (flexibilní, autonomní, vysoce kvalifikovaný atd.), žáci mají podle mého názoru na učitele požadavky stále ty stejné - aby byl hodný, vtipný, spravedlivý, spolehlivý, trpělivý, měl rád děti. V jejich požadavcích překvapivě nerozhoduje ani socio-kulturní prostředí školy.

2.6 Profesní kompetence učitele

Již od antiky vytyčovala společnost požadavky na osobnost učitele. V současné době je však kladen důraz spíše na vymezení profesních kompetencí učitele. Jedná se však o velice komplikovaný pojem, který má různé definice a klasifikace, a existují četné pokusy o jeho vymezení. Například v Pedagogickém slovníku jsou kompetence učitele chápány jako *„soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.“*⁸⁷

Jednou z pedagogických odbornic, která se zabývá podstatou a problematikou učitelské profese, je Jaroslava Vašutová. Ve své knize *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu* definuje kompetence takto: *„Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, který pokrývá celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí,*

⁸⁶ Viz příloha: Dotazník číslo 2.

⁸⁷ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. s. 103.

dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně.“⁸⁸

Obvykle jsou vedle profesních kompetencí uváděny ještě kompetence osobnostní, které jsou společné všem učitelům a pedagogickým pracovníkům. Ty zahrnují osobní postoje, osobní vlastnosti a dovednosti i sociální a emoční schopnosti. Disponování těmito kompetencemi je ale obtížně prokazatelné.

A jakými kompetencemi by měl disponovat současný učitel? Existuje mnoho výčtů profesních kompetencí, které charakterizují kvalitního učitele. Za všechny uvedu návrh sedmi oblastí učitelských kompetencí, které vypracoval výzkumný tým pod vedením Jaroslavy Vašutové. Jedná se o kompetence předmětové, didaktické, psychodidaktické, pedagogické, diagnostické a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerské a normativní, profesně a osobně kultivující.⁸⁹ V každé oblasti jsou specifikovány znalosti, dovednosti a postoje, které by měl učitel ovládat.

Kompetencí předmětovou se rozumí osvojení znalostí nejen daného oboru, ale i dovednost sjednotit mezioborové poznatky do vyučovacího předmětu, umět vyhledávat a zpracovávat informace z oboru.⁹⁰ Zároveň by měl učitel umět pracovat s informační a komunikační technologií.

Kompetencí didaktickou a psychodidaktickou je vyjádřena schopnost učitele ovládat strategie vyučování a dovednost využívat všech základních výukových metod. Do této oblasti spadá i znalost teorií hodnocení a dovednost používat je vzhledem k individuálním zvláštnostem žáků. V souvislosti se školskou reformou do této oblasti spadá i znalost RVP a schopnost na jeho základě vytvořit ŠVP.⁹¹

Kompetencemi pedagogickými by měl být učitel schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků a orientovat se v trendech ve vzdělávání.⁹²

Diagnostická a intervenční kompetence zahrnuje schopnosti identifikovat žáka se specifickými poruchami učení, rozpoznat sociálně patologické jevy, ovládat způsoby vedení nadaných žáků či reflektovat vzdělávací potřeby žáků. Učitel by

⁸⁸ VAŠUTOVÁ, J.: Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. s. 92.

⁸⁹ Tamtéž. s. 35-37.

⁹⁰ Tamtéž. s. 35.

⁹¹ Tamtéž. s. 35.

⁹² Tamtéž. s. 36.

také měl umět řešit školní výchovné problémy a ovládat prostředky k zajištění kázně ve třídě.⁹³

Prostřednictvím kompetence sociální a komunikativní ovládá učitel prostředky pedagogické komunikace či prostředky socializace žáků a následně je dovede prakticky využít. Učitel zná sociální vztahy ve třídě i ve škole a na základě jejich znalostí dokáže utvářet příznivé pracovní klima. Učitel dále „zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředky nápravy.“⁹⁴

Každý učitel by měl disponovat i kompetencí manažerskou a normativní, která předpokládá, že se orientuje v zákonech, které se vztahují k jeho profesi, a ve vzdělávací politice. Učitel by měl také ovládat základní administrativní úkony spojené s jeho prací či způsoby vedení žáků a tím vytvářet vhodné podmínky pro spolupráci ve třídě. Do této oblasti spadá také schopnost vytvářet projekty.⁹⁵

Poslední oblastí jsou kompetence profesně a osobnostně kultivující, které od učitele vyžadují schopnost sebereflexe, ale i kooperace s kolegy ve sboru či permanentní osobnostní a profesní rozvoj prostřednictvím sebevzdělávání a dalšího vzdělávání.⁹⁶

V odborných pedagogických knihách jsou sice profesní kompetence učitele neustále zmiňovány a vytyčovány, ale „dnes je již zřejmé, že žádná klasifikace a seznam profesních kompetencí nemůže postihnout komplexnost učitelových pedagogických činností.“⁹⁷

Z dotazníkové sondy v předchozí podkapitole je patrné, že pro současné žáky jsou těmi nejdůležitějšími kompetence osobnostní. Na základě jejího výsledků se pokusím vystihnout, jakými kompetencemi by měl podle žáků disponovat současný učitel.

Každý učitel by měl být odborníkem ve svém předmětu. Měl by umět s žáky komunikovat. Dále by měl být kompetentní v posuzování a hodnocení chování i vědomostí žáků. Dobrý učitel by na sobě měl neustále pracovat, ať už tím, že bude o své práci neustále přemýšlet, nebo se bude sebevzdělávat. Dobrý učitel ovládá všechny výukové metody a jejich správným používáním se snaží dosáhnout

⁹³ VAŠUTOVÁ, J.: Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. s. 36.

⁹⁴ Tamtéž. s. 36.

⁹⁵ Tamtéž. s. 37.

⁹⁶ Tamtéž. s. 37.

⁹⁷ MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V.: Kurikulum v současné škole. s. 80.

co nejefektivnějších výsledků. Učitel by měl být také kompetentní v rozpoznávání potřeb jednotlivých žáků,

Je ale třeba si uvědomit, že nelze upřednostňovat osobnostní nebo naopak profesní kompetence. Obě dvě složky jsou pro kvalitní výkon učitelské profese stejně důležité.

Poněkud problematické je chápání závaznosti profesních kompetencí. V současné době panuje přesvědčení, že jejich vymezení je nezbytné. Profesní kompetence mají bezpochyby velký význam pro stanovení kvalifikačních požadavků, pro hodnocení kvality učitele, pro koncipování přípravného i dalšího vzdělávání.⁹⁸ Proto se ukázalo jako potřebné formulovat profesní kompetence do normativní podoby jako tzv. profesní standard, který by stanovoval „*standardní kvality učitele požadované pro výkon učitelské profese*“⁹⁹. Existují argumenty pro i proti vytvoření takového standardu. Jednoznačným argumentem pro je, že možné prostřednictvím standardu dosáhnout profesionalizace učitelské profese. Hlavním argumentem proti je jedinečnost učitelovy osobnosti. Vystává tedy otázka, zda je vůbec možné vytvořit univerzální definici dobrého učitele. Osobnostní charakteristiky jednotlivých učitelů jsou zcela odlišné a každý učitel se také v průběhu celé své pedagogické praxe neustále rozvíjí. Do jednoho standardu tedy nelze zařadit učitele začátečníka a učitele experta. A je vůbec možné, aby byl každý učitel schopen zvládat a naplňovat požadovaný počet různých kompetencí? Vytvoření profesního standardu je zakotveno i v Národním programu pro vzdělávání. Tvorbě profesního standardu v ČR je věnována pozornost v kapitole Učitel a školská reforma.

⁹⁸ VAŠUTOVÁ, J.: Být učitelem. s. 34.

⁹⁹ Tamtéž. s. 34.

3. ROLE UČITELE

Jestliže je tématem mé diplomové práce Role učitele v současné společnosti, je třeba vymezit, co vlastně role je a jaké role učitel ve své profesi zastává. *„V obecném smyslu role slouží k popisu vztahů mezi jedincem a okolím, či společností. Ke každé pozici, tj. postavení na společenském žebříčku, patří příslušná role definovaná jako soubor očekávaného a společensky normovaného chování.“*¹⁰⁰ Požadované chování je společností zpravidla odměňováno. Jedná-li však jedinec proti očekávání, může být vystaven negativním sankcím ze strany společnosti.

Slovní spojení role učitele je v odborné literatuře nejčastěji ztotožňována s chováním, sociální pozicí nebo očekáváním.¹⁰¹ *„Od učitelů se především očekává, že budou dobře vyučovat a vychovávat žáky. Zároveň se předpokládá, že budou žáky chránit před hrozícím nebezpečím, podporovat je a pomáhat jim v nesnázích.“*¹⁰²

V důsledku společenských změn se změnily i problémy dětí¹⁰³, se kterými se učitelé musejí vypořádat. Původní role vychovatele a vzdělavatele se tak, vzhledem k proměnám školy, dost změnila. Právě učitelé jsou často ti, kteří na problémy dětí narazí jako první. *„Řešení nestandardních, případně i krizových situací ve škole vyžaduje profesionální, ale v řadě případů i intuitivní a rychlou reakci. Není-li po ruce psycholog nebo jiný odborník, musí si učitel poradit sám a především „nic nepokazit“. Učitel se tak ocitá v nezvyklé, netradiční roli, jejíž naplnění předpokládá jeho odbornou i osobnostní připravenost.“*¹⁰⁴

Pro snadnější orientaci v požadavcích na současného učitele došlo k vymezení rolí, které učitel může zastávat. Jelikož jsou s profesí učitele spojena odlišná očekávání, zahrnuje učitelská profese celou škálu rolí. Vedle rolí pedagogických, které jsou určovány funkcí školy, zastává učitel i několik dalších rolí ve vztahu k vnějšímu světu. Všechny tyto role se dost často dostávají do konfliktu, jelikož představují rozdílné požadavky na učitele. Jiné požadavky kladou na učitele rodiče, jiné od učitelů vyžaduje vedení školy. Zcela specifické požadavky

¹⁰⁰ HAVLÍK, R., KOŤA, J.: Sociologie výchovy a školy. s. 161.

¹⁰¹ VAŠUTOVÁ, J.: Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. s. 68.

¹⁰² LAZAROVÁ, B.: Netradiční role učitele. s. 7.

¹⁰³ Šikana, větší agresivita, týrání, zneužívání, užívání drog atd.

¹⁰⁴ LAZAROVÁ, B.: Netradiční role učitele. s. 7.

na učitele pak mají žáci. Často není v silách učitelů vyhovět všem těmto požadavkům.

Pro konkrétnější představu, co vše se od současného učitele očekává, jsem se rozhodla vytvořit stručný přehled rolí, které může učitel zastávat.

3.1 Vymezení pedagogických rolí

Existuje celá řada klasifikací pedagogických rolí. Za nejaktuálnější lze požadovat model struktury pedagogických rolí od Jaroslavy Vašutové, která ve své knize *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu* rozlišuje sedm hlavních pedagogických rolí. Pro potřeby této práce jednotlivé role stručně charakterizuji a pokusím se je blíže specifikovat na osobě učitele občanské výchovy.

Jednou ze zmíněných rolí je role poskytovatele poznatků a zkušeností, kdy učitel transformuje poznatky a spolu se zkušenostmi je zprostředkovává žákům.¹⁰⁵ Pro učitele občanské výchovy je tato role velice těžká, jelikož občanská výchova je předmět, ve kterém je integrováno několik společenskovedních disciplín. Učitel však nemůže předat žákům všechny poznatky. Na něm je jejich vhodný výběr. Což není právě jednoduchá úloha.

Další rolí je role poradce a podporovatele. V té učitel vystupuje jako průvodce učením, jako konzultant pro výchovné a vzdělávací situace ve škole, jako poradce pro řešení učebních problémů či jako tvůrce optimálních podmínek pro učení žáků.¹⁰⁶ Učitel také dohlíží na chování a jednání žáků. V hodině občanské výchovy je možné narazit na mnoho problémových témat (potraty, trest smrti, eutanazie, atd.), o kterých je možné vést s žáky polemiku. V té učitel může s žáky diskutovat o tom, co si myslí, že je dobře a co špatně, jak a proč by se kdo zachoval, ale nemůže jim dát přesný návod na život.

V roli projektanta a tvůrce učitel vytváří výukové projekty a osobité strategie vyučování, vyrábí učební materiály a pomůcky, inovuje vyučování, vytváří nové učební aktivity a úlohy.¹⁰⁷ V rámci této role jsou v dnešní době kladeny na učitele občanské výchovy velké nároky. Očekává se, že bude v hodinách používat

¹⁰⁵ VAŠUTOVÁ, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. s. 81.

¹⁰⁶ Tamtéž. s. 81.

¹⁰⁷ VAŠUTOVÁ, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. s. 81.

aktivizující metody, a tedy co nejvíce do výuky zapojovat žáky. V hodinách občanské výchovy je také dostatečný prostor pro výukové projekty, samozřejmě se proto očekává, že učitel bude velmi tvořivý.

Role diagnostika a klinika představuje odhalování sociálně patologických projevů žáků, diagnostiku vzdělávacích zájmů a potřeb žáků či diagnostiku sociálních vztahů ve třídě i mimo ni. Obnáší i odhalování obtíží v učení a zdroje těchto obtíží. Učitel samozřejmě komunikuje s žáky, ale i s jejich rodiči či s dalšími výchovnými partnery, o vzdělávání i o výchovných záležitostech.¹⁰⁸ Učitel občanské výchovy by měl žáky vést k toleranci a respektu a snažit se výchovou a prevencí předcházet špatným sociálním vztahům ve třídě i ve společnosti.

Role reflexního hodnotitele obnáší posuzování výsledků žáků v učení i změn v jejich osobnosti. Učitel hodnotí svoji výuku zpětně, ale zamýšlí se i nad jejím hodnocením ze strany žáků či kolegů. Také provádí tzv. sebereflexi. V současné době je aktuální a potřebné, aby se učitel zamýšlel i nad proměnami vzdělávacího kontextu a tyto proměny promítl do své pedagogické práce.¹⁰⁹ I učitel občanské výchovy by měl provádět sebereflexi. Zvláště důležitá je u aktivizujících metod, a to především proto, aby si učitel zpětně ověřil, zda byly naplněny stanovené cíle hodiny. Při využívání aktivizujících metod je totiž velmi podstatné, aby každá aktivita měla smysl a aby si z ní žáci odnesli co nejvíce. A zda hodina měla výsledný efekt, to zjistí učitel právě pomocí reflexe.

Učitel se nachází i v roli třídního a školního manažera, kdy třídu nejen vede, ale také ovlivňuje uvnitř i vně třídy sociální vztahy. Dále organizuje vyučování i akce konané mimo vyučování. Součástí učitelovy práce je i správa vybavení kabinetu a třídy.¹¹⁰ Zda učitel občanské výchovy dobře zvládá roli školního manažera, se prokáže například při diskuzi nebo při samostatné práci, kdy právě při aktivním zapojení žáků do výuky je pro učitele daleko náročnější je dovést ke stanoveným cílům. V rámci občanské výchovy je i dostatečný prostor k zorganizování mimoškolních akcí, které souvisí s tématem výuky. V souvislosti s tématem světová náboženství je například možné podniknout návštěvu Židovského muzea.

¹⁰⁸ Tamtéž. s. 81.

¹⁰⁹ Tamtéž. s. 81.

¹¹⁰ Tamtéž. s. 81.

A v neposlední řadě je tu i role socializační a kultivační. Učitel představuje vzorec kultivovaného a etického chování a zosobňuje pro žáky základní model hodnot.¹¹¹ Dalo by se říci, že společnost tuto roli tak trochu přisuzuje právě učiteli občanské výchovy. Od něho se očekává, že pomůže žákům se začleněním do společnosti a bude vzorem etického chování. Tato role by však měla být vlastní všem učitelům bez rozdílu.

Popsaná klasifikace soustředí pozornost pouze na vztah učitel – žák. V tomto vztahu ale dost často dochází k nenaplnění očekávání učitelů i žáků. Učitelé zpravidla bojují s negativním vztahem žáků k učení, k povinnostem, učitelově osobě i s agresí žáků vůči spolužákům.

Vašutová ve své knize uvádí i další příklady přístupů k rolím učitele ve škole. Za všechny postačí náčrt struktury rolí od J. Harlanové, který vychází z předpokladu, že role učitele je vždy spjata s učením žáků a učitel je tak považován za průvodce světem učení se.¹¹² Učitel zde vystupuje ve třech hlavních rolích: inspirátor, facilitátor a konzultant.¹¹³ Role učitele jako inspirátora předpokládá, že poskytne žákům dostatečného prostoru pro další jejich seberozvoj. Učitel by měl být také přístupný jejich nápadům a inspirovat je svojí pedagogickou činností.¹¹⁴ V roli facilitátora usnadňuje žákům jejich učení tím, že je podporuje v samostatném řešení učebních problémů.¹¹⁵ Role konzultanta je založena na důvěře a otevřené komunikaci.¹¹⁶

3.2 Další role učitele

V dnešní době však učitel zaujímá i jiné role než jen ve vztahu k žákům. Se školskou reformou se nově objevuje učitel ve vztahu ke kurikulu, a to hned ve dvou různých rolích – tvůrce, uživatel a zprostředkovatel.¹¹⁷ První představuje učitele jako tvůrce vlastního kurikula. Tato role posiluje především učitelskou autonomii. Učitel rozhoduje o cílech a obsahu kurikula i o hodnocení kurikula.¹¹⁸ Druhou

¹¹¹ VAŠUTOVÁ, J.: Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. s. 81.

¹¹² Tamtéž. s. 73.

¹¹³ Tamtéž. s. 73.

¹¹⁴ Tamtéž. s. 73.

¹¹⁵ Tamtéž. s. 73.

¹¹⁶ Tamtéž. s. 73.

¹¹⁷ VAŠUTOVÁ, J.: Být učitelem. s. 69.

¹¹⁸ VAŠUTOVÁ, J.: Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. s. 74.

novou rolí učitele je role zprostředkovatele a uživatele vzdělávacího obsahu. Svým pojetím tato role přispívá spíše ke snižování učitelské autonomie, neboť učitel je vázán splněním kurikulárních dokumentů, které vznikly mimo školu. Na druhou stranu se určitá míra autonomie projevuje v osobním ztvárnění učiva. Učitel musí být schopen provést rozbor kurikula, následně ho vyložit v konkrétních učebních zkušenostech a zároveň k tomu zvolit vhodné vzdělávací strategie.¹¹⁹

Důležitá je i role učitele ve vztahu k rodičům. I rodiče mají vůči učitelům jistá očekávání. Například, že dítě bude ve škole spokojené, čímž budou spokojeni i rodiče. Dále, že učitel jejich dítě připraví na další studium a vybaví ho i vzděláním užitečným pro budoucí uplatnění. Dost často dochází k tomu, že učitelé přebírají role rodičů nejen ve vzdělávání, ale také stále častěji i ve výchově dítěte, aniž by si to rodiče výslovně připouštěli. Důsledkem bývá, že rodiče pak svalují vinu za nedostatky ve výchově právě na učitele. Ale i učitelé mají vůči rodičům jistá očekávání. Především předpokládají, že se rodiče budou o své děti, jejich výchovu i vzdělávání zajímat. I kurikulární reforma očekává zapojení rodičů do vzdělávacího procesu, ale i spolupráci mezi rodiči, učiteli a školou. Obávám se, že tohoto cíle se nepodaří nikdy plně dosáhnout. V dnešní uspěchané době, kdy mají rodiče na své děti stále méně času, samotná reforma těžko změní jejich přístup.

Učitel je také zaměstnancem školy jako instituce. V organizační struktuře školy jsou jasně vymezené role, což přispívá k jejich uvědomělému přijetí. Učitel se dostává do role zaměstnance, od kterého se očekává, že bude plnit své pracovní povinnosti a že bude realizovat vzdělávací politiku ve školní praxi. Vedení od učitele očekává ztotožnění se s cíli školy a realizaci vzdělávací koncepce. Zároveň se učitel dostává i do role kolegy. Mezi kolegy v tak náročné profesi, jakou je učitelství, se očekává jistá míra tolerance a solidarity, neformální spolupráce, družnost a vzájemná pomoc. Ne vždy je toto očekávání naplněno. Ale všechny tyto vztahy ovlivňují učitelovu spokojenost či nespokojenost v profesi. Pokud ve škole vládne příznivé školní klima, učitel získává pocit jistoty, klidu a sebedůvěry, ale i prostor pro tvořivost a vlastní iniciativu.

Jednou z typických aktivit je pro učitele styk s veřejností. Od ní se odvíjí i další z možných rolí učitele, a to učitel ve vztahu k veřejnosti. Učitelu je přidělena pozice profesionálního vychovatele a na základě toho od něj společnost očekává

¹¹⁹ VAŠUTOVÁ, J.: Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. s. 74.

určitý způsob chování ve výchovně-vzdělávací činnosti i v běžných společenských situacích. Tím, že se učitelská profese dotýká celé společnosti, získává role učitele oproti ostatním profesním skupinám mimořádný význam. Společnost totiž svěřila učitelům zodpovědnost za výchovu a vzdělávání mladé generace, a proto je z její strany učitelská profese podrobována větší kontrole. Od učitelů se také očekává zapojení do veřejného života a společensky prospěšná angažovanost

Ve výčtu rolí by se určitě dalo ještě pokračovat. Jaká je ale vlastně role učitele v současné společnosti? Role učitele především spočívá v tom, „že *nemůže učit o životě, ale životem*.“¹²⁰

¹²⁰ PEŠKOVÁ, J.: Role učitele ve výchově k multikulturalitě, toleranci a odpovědnosti. In *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. s. 106.

4. UČITEL V MEZÍCH ZÁKONA

Český právní řád obsahuje specializované normy, které se zabývají postavením učitelů. Jedná se zejména o zákony a vyhlášky v gesci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy..

Ve své práci budu věnovat pozornost těm dokumentům, které bezprostředně souvisí s jejím tématem. Jde o:

- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (dále jen „školský zákon“),
- zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „zákon o pedagogických pracovnících“),
- vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „vyhláška č. 317/2005 Sb.“),
- vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí (dále jen „vyhláška č. 263/2007 Sb.“),
- nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „nařízení vlády č. 75/2005 Sb.“).

4.1 Školský zákon¹²¹

Školský zákon je tou nejzákladnější právní normou, která určuje současnou podobu českého školství.

Zákon stanovuje podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje, a vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob v průběhu vzdělávání.

¹²¹ Dostupné: MŠMT, www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon.

Dále stanovuje, jaké jsou zásady a cíle vzdělávání, podrobně se věnuje jednotlivým stupňům a druhům vzdělávání a to od předškolního až k vyššímu odbornému vzdělávání, a upravuje mnoho dalších věcí.

Důležité pro současného učitele je, že ve školském zákoně jsou zakotveny nové principy vzdělávací politiky, tedy rámcové vzdělávací programy, školní vzdělávací programy i nová maturita.

4.2 Zákon o pedagogických pracovnících¹²²

Dalším důležitým zákonem je zákon o pedagogických pracovnících. V tomto zákoně je učitel charakterizován jako pedagogický pracovník, který vykonává přímou pedagogickou činnost. Pedagogickým pracovníkem se může stát jen ten, kdo je způsobilý k právním úkonům, je bezúhonný, má odbornou kvalifikaci, je zdravotně způsobilý a prokázal znalost českého jazyka.

Vedle obecných předpokladů musí pedagogický pracovník disponovat i odbornou kvalifikací. Tou se rozumí způsobilost fyzické osoby k výkonu pedagogické činnosti. Dokladem o dosažené kvalifikaci je diplom, osvědčení nebo jiný doklad potvrzující absolvování vzdělání a přípravy, které učitele připravily v příslušné odborné oblasti pro výkon pedagogické činnosti.

Vedle předpokladů a požadavků pro výkon činnosti pedagogických pracovníků upravuje zákon o pedagogických pracovnících i rozsah přímé pedagogické činnosti. Přesný rozsah přímé pedagogické činnosti stanovuje vláda v příloze k nařízením vlády č. 75/2005 Sb. Týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti učitele na základní škole je 22 hodin a učitele všeobecně vzdělávacích předmětů na střední škole je to 21 hodin.¹²³ Pokud učitel vyučuje podle schváleného vzdělávacího programu, a počet hodin je nižší než stanovuje nařízení vlády, potom stanoví týdenní rozsah hodin ředitel školy podle schváleného vzdělávacího programu.

Zákon dále upravuje další vzdělávání a kariérní systém pedagogických pracovníků škol, zřizovaných ministerstvem, krajem, obcí, svazkem obcí

¹²² Dostupné na MŠMT: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich>.

¹²³ Příloha k nařízení vlády č. 75/2005 Sb.

a zařízeních sociální péče. Podle zákona mají pedagogičtí pracovníci povinnost dalšího vzdělávání, aby si neustále upevňovali či doplňovali kvalifikaci.

Zákon o pedagogických pracovnících tedy stanovuje, kdo je považován za pedagogického pracovníka.¹²⁴ Dále jaké jsou obecné předpoklady a požadavky pro výkon funkce pedagogického pracovníka. Zákon také upřesňuje získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků pro všechny stupně vzdělávání, a jaký je rozsah jejich přímé pedagogické činnosti. Právě tento zákon měl vliv na sjednocení požadavků pro odbornou kvalifikaci na učitele. Někteří učitelé, kteří neměli dostatečnou kvalifikaci, si ji tak museli dle vyhlášky č. 317/2005 Sb. doplnit.

4.3 Vyhláška č. 317/2005 Sb.¹²⁵

Vzdělávání pedagogických pracovníků podrobněji upravuje vyhláška č. 317/2005 Sb., která stanovuje druhy dalšího vzdělávání a kariérní systém pedagogických pracovníků. Další vzdělávání zahrnuje studium potřebné ke splnění kvalifikačních předpokladů, studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů a studium sloužící k prohlubování odborné kvalifikace.

Do studia ke splnění kvalifikačních předpokladů spadá studium pedagogiky a pedagogických věd, které jsou součástí učitelovy odborné kvalifikace. Studium k rozšíření odborné kvalifikace získává učitel způsobilost vyučovat další předměty nebo vykonávat pedagogickou činnost na jiném druhu či stupni školy.

Do studia ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů spadá studium pro vedoucí pracovníky, kterým získá jeho absolvent znalosti a dovednosti v oblasti řízení školy nebo školního zařízení. Patří sem i studium pro výchovné poradce a studium k výkonu specializovaných činností, kterými mohou být prevence sociálně patologických jevů, činnost v oblasti environmentální výchovy, tvorba a koordinace školních vzdělávacích programů, atd.

Studium prohlubování odborné kvalifikace zahrnuje průběžné vzdělávání zaměřené na aktuální teoretické a praktické otázky, které souvisejí s procesem vzdělávání a výchovy.

¹²⁴ Vedle učitele to může být psycholog, speciální pedagog, vychovatel, pedagog volného času, atd.

¹²⁵ Dostupné na MŠMT: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-317-2005-sb>.

Vyhláška také upravuje kariérní systém. Podmínky zařazení pedagogických pracovníků do kariérních stupňů nově upravuje vyhláška č. 412/2006 Sb. (tj. změna vyhlášky č. 317/2005 Sb.).¹²⁶

Vyhláška č. 317/2005 Sb. určuje, jaké jsou druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Také upřesňuje, jaké jsou možnosti a podmínky dalšího vzdělávání. Například pokud nějakému učiteli chybí pedagogické vzdělání, tak bude studovat pedagogické vědy, aby splňoval všechny kvalifikační předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka.

4.4 Vyhláška č. 263/2007 Sb.¹²⁷

Vyhláška č. 263/2007 Sb. stanovuje pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo svazkem obcí. Pedagogičtí pracovníci, podle znění vyhlášky, vykonávají v pracovní době vedle přímé pedagogické činnosti i další práce související s přímou pedagogickou činností. Mezi tyto práce spadá osobní příprava na vyučování, příprava učebních pomůcek, hodnocení prací žáků a tvorba tematických plánů.

Do pracovní náplně učitele dále spadá spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky, spolupráce se zákonnými zástupci žáků, odborná péče o kabinet, knihovny a další zařízení sloužící potřebám vzdělávání. Spadá sem i účast na poradách svolaných vedoucím zaměstnancem školy, studium, účast na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, dohled nad dětmi a nezletilými žáky ve škole i při akcích organizovaných školou.

Učitelé jsou tedy, vedle výchovy a vzdělávání žáků, povinni dohlížet i na bezpečnost a ochranu při výchově a vzdělávání. Všichni pedagogičtí pracovníci musí *„dodržovat metodické postupy a hlásit řediteli školy mimořádné okolnosti, které ohrožují zdravý vývoj žáka, včetně jejich ohrožení v mimoškolním prostředí.“*¹²⁸

¹²⁶ Viz. příloha Tabulka č. 4 Kariérní stupně.

¹²⁷ Dostupné na MŠMT: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-263-2007-sb-kterou-se-stanovi-pracovni-rad-pro-zamestnance-skol-a-skolskych-zarizeni-zrizenych-ministerstvem-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-krajem-obci-nebo-dobrovolnym-svazkem-obci>.

¹²⁸ PODLAHOVÁ, L.: První kroky učitele. s. 162.

Na začátku každého školního roku seznámí třídní učitel žáky s bezpečnostními pravidly a předpisy, které jsou zakotveny ve vnitřním řádu školy. O seznámení je vyhotoven zápis do třídní knihy. Třídní učitel poučuje žáky o bezpečnosti i během školního roku. Na konci školního roku jsou žáci poučeni o bezpečnosti v průběhu prázdnin.

O bezpečnosti a bezpečnosti práce poučují i učitelé jednotlivých předmětů, zpravidla při úvodní hodině. V rámci zajištění bezpečnosti se učitel nesmí v průběhu vyučovací hodiny vzdalovat ze třídy, pokud nemá zajištěn dohled nad žáky jiným učitelem. Stejně tak nesmí být nezletilý žák v průběhu vyučování uvolněn z výuky, pokud o to písemně nepožádají rodiče. Při nesplnění této podmínky je za bezpečnost žáka zodpovědná škola a učitel by mohl být soudně stíhán, jestliže by žák utrpěl újmu na zdraví.

Učitelé mají v případě újmy na zdraví žáka v průběhu vyučování povinnost zajistit lékařské ošetření a neprodleně vyrozumět o události ředitele školy i rodiče. Každý úraz, který nezpůsobil absenci delší než jeden den, se zapisuje do knihy úrazů. V případě delší nepřítomnosti žáka, se sepisuje záznam o úrazu.

K zajištění bezpečnosti žáků koná učitel také tzv. pedagogický dohled. Rozsah a místo provádění dohledu nad žáky určuje ředitel školy. Dohled nad žáky koná učitel ve škole před vyučováním, o přestávkách mezi vyučovacími hodinami, podle potřeby i při přecházení mezi budovami. Dohled ve škole začíná nejméně 15 minut před začátkem vyučování a končí ukončením výuky. Dohled mimo školu se týká zejména kurzů, exkurzí, soutěží a jiných činností vyplývajících ze školních vzdělávacích programů nebo učebních dokumentů. Při akcích mimo školu začíná dohled 15 minut před dobou shromáždění na určeném místě a končí až po skončení akce v předem stanoveném čase a na předem určeném místě. Učitel je zároveň povinen nejméně jeden den před konáním akce oznámit zákonným zástupcům žáků místo a čas shromáždění žáků a dobu skončení akce.

Vyhláška dále upravuje čerpání dovolené a volno k samostudiu. Dobu čerpání dovolené určuje ředitel školy a pedagogickým pracovníkům připadá zpravidla na dobu školních prázdnin. Ředitel školy určuje i čerpání volna k dalšímu vzdělávání, které zpravidla spadá na dobu prázdnin nebo na přerušení či omezení provozu školy.

Vyhláška č. 263/2007 se vztahuje na zaměstnance škol a školských zařízení, tedy i na učitele. Učitelé vyhláška stanovuje, jaká je jeho pracovní náplň během

pracovní doby, kdy může čerpat dovolenou či volno k samostudiu. Důležitým bodem vyhlášky je dohled nad žáky. Vyhláška upřesňuje, kdo může vykonávat dohled nad žáky, ale také i kdy a kde se dohled koná.

5. ŠKOLSKÁ REFORMA

V posledních letech prochází společnost rozsáhlými změnami, které zasahují nejen do všech oblastí lidského života, ale i neustále zvyšují nároky na všechny její členy. Proměna společnosti sebou nese i nové požadavky na vzdělávání.

„V roce 2000 se uskutečnil lisabonský summit ministrů školství zemí Evropské unie (EU), jehož smyslem bylo podpořit rozvoj lidských zdrojů s cílem dosáhnout v evropském prostoru vyšší úrovně a kvality zaměstnání (tzv. Lisabonská strategie).“¹²⁹ Na summitu byly také definovány směry a cíle Evropské unie ve vzdělávání. Jedním z cílů bylo usnadnit všem přístup ke vzdělávání a zároveň učinit vzdělání přitažlivějším. Dalším cílem bylo zvýšení kvality a efektivity vzdělávacích systémů členských zemí EU. Má ho být dosaženo například zlepšením přípravy učitelů a ostatních pedagogů. Posledním cílem bylo otevření vzdělávacích systémů širšímu světu prostřednictvím zlepšení výuky cizích jazyků či posílením vazeb mezi světem práce a celou společností. Lisabonská strategie tak určila směr případných změn v oblasti vzdělávání v Evropě.

Na začátku 90. let 20. století byla zřízena organizací UNESCO Mezinárodní komise „Vzdělávání pro 21. století“, jejímž úkolem bylo: *„Prozkoumat důsledky, které pro vzdělávání vyplývají z hlavních vývojových trendů současné společnosti a vypracovat návrhy, které by v celosvětovém měřítku umožnily přizpůsobit vzdělávací systémy všem základním požadavkům globální společnosti 21. století.“¹³⁰* Komise na konci své práce předložila zprávu¹³¹, v níž jsou formulovány nejen nejzávažnější společenské problémy, ale i základní cíle vzdělávání pro 21. století, tzv. „pilíře vzdělávání“¹³².

Na zmíněné evropské dokumenty navazuje Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, který formuluje nové principy vzdělávací politiky. Na učitele jsou v souvislosti s měnící se společností kladeny nové požadavky. Očekává se od něj, že povede žáky k rozvíjení schopnosti učit se a aktivně poznávat, že dokáže spojit učení s pocitem úspěchu, probudí u žáků potřebu neustálého vzdělávání a naučí je pracovat se zdroji informací. Učitel se tak stává *„klíčovým činitelem rozvoje lidských zdrojů, a to tím, že zakládá v dětech a mládeži*

¹²⁹ VAŠUTOVÁ, J.: Být učitelem. s. 15.

¹³⁰ DELORS, J.: Učení je skryté bohatství. s. X.

¹³¹ V českém překladu nazývaná Učení je skryté bohatství.

vzdělanostní hodnotovou orientaci, disponující je vstupovat do aktivit produktivní účasti na společensko-ekonomicko-kulturním dění.“¹³³

Nová kurikulární¹³⁴ politika je zformulována v dokumentu Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. Podle znění zákona zpracovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy Národní program vzdělávání, který rozpracovává cíle vzdělávání a vymezuje hlavní oblasti a obsahy vzdělávání a prostředky k dosahování stanovených cílů. Povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání však vymezují rámcové vzdělávací programy, které se vydávají pro každý obor vzdělání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání. Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy představují v systému kurikulárních dokumentů státní úroveň. *„Školní úroveň představují školní vzdělávací programy, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.*“¹³⁵

Přestože už není zahájení školské reformy tak aktuální jako v době zadávání této diplomové práce¹³⁶, považuji za žádoucí ji zmínit, jelikož se bezpochyby dotýká učitele a jeho role ve společnosti. Také bych chtěla upozornit na to, že hlavní část Rámcových vzdělávacích programů je sice hotová, ale přesto se jedná o stále otevřený dokument, který se na základě zkušeností přizpůsobuje novým podmínkám.

5.1 Národní program pro rozvoj vzdělávání v ČR

Národní program pro rozvoj vzdělávání v České republice vznikl na základě usnesení Vlády České republiky č. 277 ze dne 7. dubna 1999 a jednomyslně byl schválen na zasedání Vlády České republiky dne 7. února 2001¹³⁷. Česká republika se v tomto programu ztotožnila s pojetím, *„které považuje vzdělání za jedno ze základních lidských práv poskytovaných všem lidským bytostem bez rozdílu a*

¹³² DELORS, J.: Učení je skryté bohatství. s. XII.

¹³³ SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J., a kol.: Učitelská profese v měnicích se požadavcích na vzdělání. s. 18.

¹³⁴ Termín kurikulum není dosud chápán jednoznačně. V Pedagogickém slovníku nalezneme tři základní významy pojmu: 1. Vzdělávací program, plán, projekt. 2. Průběh studia a jeho obsah. 3. Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.

¹³⁵ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. s. 9.

¹³⁶ Viz. příloha: Tabulka č. 5 Průběh reformy.

¹³⁷ Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. s. 8.

vyhlašuje je za nezcizitelnou a univerzální hodnotu. Cíle vzdělávání musí být proto odvozeny jak z individuálních, tak společenských potřeb.“¹³⁸ Vzdělávání se tedy zaměřuje nejen na vědění a poznávání, ale i na osobní rozvoj, začleňování do života společnosti, formování občana i na přípravu pro profesní život.

Nová vzdělávací politika se dotýká i pedagogických pracovníků, kteří jsou hlavními nositeli změn. Práce pedagogických pracovníků se stává stále náročnější. *„Vzrůstají nároky na jejich osobní i odborné kvality, zvyšují se jejich povinnosti i osobní zodpovědnost.*“¹³⁹ Aby však byl naplněn požadavek zvýšení kvality práce pedagogických pracovníků, je nutné podporovat jejich osobní i profesní rozvoj. Toho nelze dosáhnout bez změn v přípravě učitelů, bez zvýšení jejich platové úrovně a bez možnosti kariérního postupu.

Ke změně v přípravě učitele vedou nejen narůstající nároky na učitele, vyžadující vysokoškolskou kvalifikaci, ale i změny ve výuce a nové požadavky kladené na školu. Nedostatky v přípravě učitelů spočívají především v pojetí fakultních škol, které nezajišťují studentům dostatek pedagogické praxe, a v autonomii vysokých škol, které mají na své studenty odlišné požadavky. Nemůže tak být zaručena standardní úroveň všech absolventů. *„Dále je nezbytné stanovit obecné i specifické předpoklady pro vstup do pedagogických profesí.*“¹⁴⁰ Východisko z této situace vidí Národní program v zavedení standardu učitelské kvalifikace. V Národním programu nalézáme i požadavek rozvoje oborových a předmětových didaktik.

Možnost kariérního postupu by měl zajistit nově vypracovaný systém kariérního postupu, který bude pedagogické pracovníky motivovat k dalšímu profesnímu rozvoji.

Nová vzdělávací politika předpokládá, že učitelé, jako nositelé změn, se budou podílet na samotné tvorbě vzdělávacích programů, čímž bude posílena autonomie učitelů jako profesní skupiny.

Mezi hlavní opatření ministerstva patří vydání *„závazné právní normy, která vymezí kategorie pedagogických pracovníků, stanoví státem vyžadovanou kvalifikační úroveň a základní požadavky na obsahovou strukturu přípravného*

¹³⁸Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha . s. 14.

¹³⁹ Tamtéž. s. 43.

¹⁴⁰ Tamtéž. s. 43.

vzdělávání a výstupních zkoušek.“¹⁴¹ Dále budou podporovány vysokoškolské studijní programy, které učitelům umožní dosáhnout vyšší kvalifikace. Mezi další opatření patří i nutnost dobudovat systém dalšího vzdělávání¹⁴², především sítě centrálně řízených pedagogických center v krajích, a vytvoření systému kariérového a platového postupu. Opatření se zabývají i zvýšením vědecké a pedagogické úrovně pedagogických i akademických pracovníků v terciárním sektoru vzdělávací soustavy a rehabilitací jejich platové úrovně.

Cílem ministerstva tedy „je vytvořit provázaný systém přípravného i dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků včetně jejich platového postupu a učinit tak pedagogické povolání atraktivní pro kvalitní a schopné muže a ženy.“¹⁴³

5.2 Rámcové vzdělávací programy

Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) mají celostátní platnost a vycházejí z nové strategie vzdělávání, „*kteřá zdůrazňuje klíčové kompetence*¹⁴⁴, *jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných dovedností v praktickém životě.*“¹⁴⁵ Jejich smyslem je sjednotit vzdělávání, ale současně i podpořit pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání. Představují didaktický rámec pro vytváření školních kurikul na jednotlivých stupních a druzích škol. RVP jsou následně přetvářeny do školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP), které si vytvářejí školy samy. ŠVP tak vychází z podmínek a potřeb jednotlivých škol a stávají se pro ně závaznými dokumenty. Hlavním záměrem tvorby ŠVP je vzájemná spolupráce učitelů, propojenost jednotlivých vzdělávacích oborů a posílení mezipředmětových přístupů ke vzdělávání. Základní podmínkou úspěšné tvorby je kvalifikovaný učitel.

¹⁴¹ Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. s. 95.

¹⁴² Další vzdělávání je nezbytnou složkou rozvoje jednotlivce a podstatným znakem učitelské profese.

¹⁴³ Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. s. 94 – 95.

¹⁴⁴ Souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. V RVP ZV jsou za klíčové kompetence považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní. Cílem vzdělání je vybavit žáky tímto souborem klíčových kompetencí.

¹⁴⁵ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. s. 10.

V RVP se setkáváme i s průřezovými tématy¹⁴⁶. Vůdčími principy se stávají individualizace a diferenciacie výuky, ve smyslu zohledňování potřeb a možností jednotlivých žáků. V RVP je dále kladen důraz na vhodné propojování vzdělávacího obsahu a na využívání různých vzdělávacích postupů, odlišných metod a forem výuky. Poněkud se liší pojetí a cíle základního a gymnaziálního vzdělávání.

Pojetí základního vzdělávání je postaveno na provázanosti vzdělávání a života školy se životem mimo školu. Předpokládá využívání náročnějších metod práce, nové zdroje a způsoby poznávání, zadávání dlouhodobějších úkolů či projektů. Je vyžadováno podnětné a tvůrčí prostředí. Při hodnocení práce žáků by měli učitelé posuzovat jejich individuální změny. Základ všeobecného vzdělání je orientován na situace blízké životu a na praktické jednání. K tomu směřují i cíle základního vzdělání - rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých, atd. Oproti tomu gymnaziální vzdělávání má žáky nejen vybavit systematickou strukturou vědění, ale naučit je i zařazovat informace do kontextu a motivovat je k dalšímu poznávání a vědění. Předpokladem ovšem je, že učitelé budou v hodinách uplatňovat metody a postupy podporující tvořivé myšlení, samostatnost žáků, využívat nové organizační formy apod. Jedním z cílů se tedy, vedle vybavenosti klíčovými kompetencemi, stává příprava žáků k celoživotnímu učení, profesnímu, občanskému i osobnímu uplatnění.

5.3 Podstata školské reformy

V čem tedy spočívá podstata reformy? Kurikulární reforma zcela mění pojetí vzdělávání. Doposud přinášely všechny reformy změny především v obsahu vzdělávání. Současná kurikulární reforma se soustřeďuje hlavně na žáka a na výsledky jeho vzdělávání. Vzdělávání by mělo mít pro všechny žáky smysl a význam, proto se orientuje zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. Už nejde jen o pouhé předávání znalostí, mění se také cíle vzdělávání,

¹⁴⁶ Jedná se o témata, která jsou v současnosti vnímána jako aktuální. Pomáhají rozvíjet osobnost žáka jak v oblasti postojů a hodnot, tak v oblasti vědomostí. Průřezová témata jsou nedílnou součástí základního i středoškolského vzdělávání, a promítají se do všech vzdělávacích oblastí. Mezi průřezová témata patří: osobnostní a sociální výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, mediální výchova, environmentální výchova.

metody vyučování, samotné učivo, ale i role učitelů a žáků, klima školy a třídy. Nejčastější organizační formou byla v minulosti frontální výuka doplněná o samostatnou práci žáků. Školská reforma předpokládá během výuky využívání celé řady organizačních forem,¹⁴⁷ které by do výuky zapojily především žáky, motivovaly je k učení a maximálně rozvíjely jejich potenciál.

Nové pojetí vzdělávání tak zvyšuje nároky nejen na žáky, ale především na školy a učitele. Zásadní změnou je i zřetel k individuálním vlastnostem žáků. Státní úroveň dokumentů zároveň zajišťuje jednotu požadavků na vzdělávání všech členů společnosti.¹⁴⁸ Školní úroveň zase umožňuje respektovat místní podmínky a aktuální i individuální potřeby jednotlivce.

Nelze si pod kurikulární reformou představit pouze rámcové vzdělávací programy nebo školní vzdělávací programy nebo je dokonce s reformou zaměňovat. Reforma začíná u dokumentu Národní program pro rozvoj vzdělání v České republice, který vytyčil hlavní cíle a směr vzdělávání. Dále pokračuje přes rámcové vzdělávací programy a tvorbu školních vzdělávacích programů, které představují pouze první fázi reformy. Zásadní změny do života školy přináší až fáze realizace, která je především záležitostí učitelů. Reforma v podobě dokumentů však nemůže změnit přístup učitelů k výuce, je jen na nich, zda chtějí či nechtějí změnit způsob práce.

5.4 Vzdělávací oblast Člověk a společnost

V rámci školské reformy se také změnilo samotné pojetí občanské výchovy. Dříve byla občanská výchova chápána jako samostatný předmět, který určitý společenský význam. Dnes je vzdělávací obsah v RVP strukturován do tzv. vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním nebo více vzdělávacími obory. Občanská výchova a Občanský a společenskovědní základ spadají společně s dějepisem do vzdělávacích oblastí Člověk a společnost a Občanský a společenskovědní základ.

Občanská výchova má v dnešní době především vychovávat z žáků demokratické občany a vybavit je potřebnými znalostmi a dovednostmi pro život

¹⁴⁷ Např. individuální výuka, skupinová výuka, otevřené vyučování a týmová výuka.

¹⁴⁸ MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V.: Kurikulum v současné škole. s. 36.

v demokratické společnosti, čímž poněkud vzrost i její společenský význam. „Důležitou součástí vzdělávání v dané vzdělávací oblasti je prevence rasistických, xenofobních a extremistických postojů, výchova k toleranci a respektování lidských práv, k rovnosti mužů a žen a výchova k úctě k přírodnímu a kulturnímu prostředí i k ochraně uměleckých a kulturních hodnot.“¹⁴⁹

Stejně tak se změnily i způsoby realizace výuky. Dříve převládala při výuce občanské výchovy především frontální výuka, doplněná o samostatnou práci, například s učebnicemi. V současné době se klade důraz na používání aktivizujících metod v průběhu výuky občanské výchovy, které pomohou zapojit žáky do výuky. Aktivní zapojení žáků ale vyžaduje i větší aktivitu od učitelů, jelikož příprava na takovou hodinu se stává daleko náročnější, a to nejen časově.

¹⁴⁹Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. s. 43.

6. UČITEL A ŠKOLSKÁ REFORMA

Školská reforma zcela mění nejen pojetí vzdělávání, ale promítá se i do učitelské profese. Právě učitelé jsou jejími realizátory ve školní praxi. Bylo tedy nutné nejprve učitele na změny odborně připravit, ale také zajistit, aby byli schopni v daných podmínkách změny realizovat. Učitelé se museli vyrovnat se zaváděním nových postupů, jak zvládat nové kurikulum a jak se vypořádat s novými požadavky na ně kladenými. Došlo i ke zvýšení zodpovědnosti učitelů za výsledky učení žáků. Ne vždy bylo pro učitelé snadné tyto změny přijmout a ne každý učitel se s reformou plně ztotožnil. Ale asi nejpatrněji se školská reforma dotkla učitelů tím, že je aktivně zapojila do tvorby vzdělávacích obsahů, a to prostřednictvím školních vzdělávacích programů.

Necelý půlrok po zavedení školské reformy do základních škol¹⁵⁰ zveřejnilo na svých stránkách Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zpracované dotazníky, kterými chtělo veřejnosti zprostředkovat dosavadní praktické zkušenosti s kurikulární reformou. Dotazováni byli ředitelé a učitelé základních škol z celé České republiky. Byly jim položeny následující otázky: V čem spočívá hlavní přínos školské reformy? Co přinesla tvorba školního vzdělávacího programu vaší škole? Pocítíte při tvorbě školního vzdělávacího programu nějaká úskalí? Myslíte si, že vám reforma může ve vaší práci pomoci? Co konkrétně přinesla školská reforma rodičům a jejich dětem v tomto školním roce? Domníváte se, že využijete větší volnosti, kterou nový způsob výuky nabízí? Změní se podle vás díky školnímu vzdělávacímu programu práce učitelů? Máte nějaké tipy, jak by se rodiče vašich žáků mohli na zavádění reformy do praxe podílet?

Veškeré odpovědi na uvedené otázky měly být přínosem pro další práci na reformě. Otázky i odpovědi se podle mého názoru soustředily hlavně na školní vzdělávací programy, jakoby reformu představovaly právě jen ony. Reforma ale nespočívá pouze ve školním vzdělávacím programu. Mělo by se jednat hlavně o změnu myšlení, přístupů, postupů atd. Učitelé, jako hlavní nositelé nové vzdělávací politiky, se přeci nepřemění jen díky vytvoření školního vzdělávacího programu. Jak by asi odpovídali stejní ředitelé a učitelé na ty samé otázky dnes? Rozhodně by bylo zajímavé položit zmíněnou otázku vedení škol znovu a zjistit, jestli

¹⁵⁰ Jednalo se o zavedení výuky podle ŠVP do 1. a 6. ročníku.

se práce učitelů změnila, jak školská reforma předpokládala. Nic takového však ministerstvo neučinilo.

Školní vzdělávací programy jsou už téměř na všech stupních vzdělávání vytvořeny. Zda se jejich prostřednictvím podařilo zkvalitnit vzdělávání v českých školách, to ukáže až čas.

Školská reforma se také snažila o změnu pojetí učitelské profese. Jak se podařilo naplnit tento cíl nové vzdělávací politiky?

Na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy nalezneme v hlavní nabídce i odkaz Školská reforma, na kterém najdeme všechny dostupné informace ke školské reformě stejně její stručnou charakteristiku: *„Probíhající školská, nebo též kurikulární reforma přináší především změny v obsahu a cílech vzdělávání. Kromě předávání znalostí kladou nyní školy ve své práci důraz na to, aby se žáci naučili s informacemi pracovat a osvojili si další celoživotní dovednosti, tzv. klíčové kompetence, které jim mají usnadnit plnohodnotný život ve 21. století.“*¹⁵¹ Také zde nalezneme dokument Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání. Jelikož se Národní program pro rozvoj vzdělávání v ČR dotýká i pedagogických pracovníků, rozhodla jsem se na tomto místě věnovat pozornost právě jeho analýze.

6.1 Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání

V dubnu 2008 pověřilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy pracovní tým¹⁵² analýzou stavu naplnění cílů Národního programu. Cílem studie bylo tedy podat komplexní informace o uskutečnění těchto cílů. Analýza částečně hodnotí i samotnou Národní program. Poukazuje nejen na politické podmínky (časté střídání ministrů), které měly dopad na její realizace, ale upozorňuje i na komplikovanost cílů, které jsou formulovány velmi obecně. Často jsou jako cíle označovány nástroje k jejich dosažení a chybí hierarchizace cílů.

¹⁵¹ Školská reforma [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma>.

¹⁵² Složení týmu: Jana Straková, David Greger, Jaroslav Kalous, Hana Košťálová, Pavla Polechová, Jaroslava Simonová, Ondřej Štefl a Arnošt Veselý.

Ve své práci se zaměřím pouze na analýzu Proměny role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků. Hlavním cílem Národního programu bylo, aby se učitelské povolání stalo atraktivní pro schopné mladé lidi, což je i po deseti letech stále aktuální cíl. Jeho naplnění měly zajistit změny v přípravném a dalším vzdělávání, ve výběru budoucích učitelů, ve změně kariérního řádu a v odměňování pedagogů.

Analýza poukazuje na několik problémy týkajících se formulování proměny role pedagogických pracovníků. Předpokladem změn ve způsobu vzdělávání je potřeba zcela nového pojetí profese učitele. Bílá kniha¹⁵³ však uvažuje hlavně o zvýšení kvality práce učitelů, které dosáhneme dosavadními promyšlenějšími a systematictějšími postupy. Ve skutečnosti jsou ale na učitele kladeny nové a náročnější požadavky, které souvisí s rostoucí autonomií práce učitele, se zvýšenou mírou jeho odpovědnosti či s individualizací žákovských potřeb. Učiteli nestačí změnit ve své práci jen jednotlivosti, on musí změnit svou práci komplexně. Nové kurikulum klade nové požadavky na to, co mají žáci umět, a učitel to musí především nejen sám umět, ale musí to žáky umět i učit. Předpokladem dosažení nového pojetí profese učitele je *„upřesnění toho, co očekáváme od učitelů, jakou práci a v jaké kvalitě mají zvládnout – tedy popis standardně dobrého učitelova výkonu.“*¹⁵⁴ K tomu by měl sloužit profesní standard učitele¹⁵⁵. Jak ale víme, nebyl doposud vytvořen.

Atraktivnost učitelské profese by měla zvýšit možnost profesního růstu. V Bílé knize se však nerozlišuje mezi profesním růstem a kariérním řádem. *„Profesní růst učitelů se od kariérního řádu liší tím, že učitelé dobrovolně a z vlastní potřeby zlepšují svůj výkon v nejvlastnější složce své profese, ve výuce.“*¹⁵⁶ Bílá kniha se zmiňuje o nutnosti motivovat pedagogické pracovníky k profesnímu i osobnímu rozvoji, který by dále vedl k jejich účasti na rozvoji školy. Navrhovaný systém kariérového postupu by měl také umožňovat postup na základě kvality a tvořivosti práce učitele. Na tento systému kariérového postupu by závisel i postup platový. Taková alespoň byla původní vize. V roce 2005 však byl vydán

¹⁵³ Bílá kniha je označení pro Národní program rozvoje vzdělávání v ČR.

¹⁵⁴ NEZVAL, J.: Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice v roce 2001 [online]. s. 37.

¹⁵⁵ Profesnímu standardu učitele bude v této kapitole věnována samostatná podkapitola.

¹⁵⁶ NEZVAL, J.: Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice v roce 2001 [online]. s. 38.

kariérní řád, který zařazuje pedagogické pracovníky do kariérních stupňů podle složitosti a odpovědnosti základní činnosti, podle specializované činnosti, podle odborné kvalifikace a dalších kvalifikačních předpokladů. Rozlišuje šest kariérních stupňů pro učitele základních a středních škol. Požadavky stanovené pro učitele v jednotlivých kariérních stupních však nezasahují do vlastní výuky. Ke kvalitním změnám ve výuce by ale mohl pomoci spíše systém profesního růstu.

Dalším z požadavků Bílé knihy je udržení mladých lidí ve školství. K tomu je zapotřebí zavést podpůrné mechanismy. Již Národní program ve svých doporučeních zmiňuje obnovu systému uvádějících učitelů, kteří by pomohli začínajícím učitelům překlenout náročnou počáteční fázi jejich profesní dráhy. Analýza s tímto doporučením plně souhlasí, jen by ho převedla i na legislativní úroveň. Otázkou zůstává, zda by zavedení systému uvádějících učitelů stačilo k udržení mladých lidí ve školství. A s tím vyvstává i několik dalších otázek. Na základě jakých kritérií by bylo určeno, kdo se stane uvádějícím učitelem? Jaké kvality by měl tento učitel mít? Bylo by třeba vytvořit i standard pro uvádějící učitele? Přestože systém uvádějících učitelů není legislativně naplněn, na některých školách plně funguje.

Z vlastní zkušenosti mohu říci, že uvádějící učitel může začínajícímu učiteli velice pomoci. Seznámí ho s prostředím školy, s pedagogickou dokumentací a s mnoha dalšími důležitými věcmi. Avšak troufám si říci, že sebelepší uvádějící učitel není tou hlavní motivací pro setrvání začínajícího pedagoga ve školství. Problém bych viděla již ve volbě samotného studia učitelství. Tato volba totiž pro mnohé uchazeče představuje spíše druhé či náhradní řešení v případě, že neuspějí na jiných školách. I tímto problémem se Bílá kniha zabývá. Jedním z doporučení proto je vypracování a zavedení nástrojů k výběru uchazečů vhodných pro učitelské povolání. Jejich současný výběr je postaven pouze na znalostech v daných předmětech. Osobnostní předpoklady pro učitelství jsou posuzovány jen velice málo.

Na výběr uchazečů navazuje i otázka přípravného vzdělávání učitelů. Podle Bílé knihy by se příprava budoucích učitelů měla stát součástí koncepce profesního růstu. Přijetím Boloňské deklarace byl u nás zaveden třístupňový vzdělávací systém a požadavek zvýšení kvalifikační úrovně všech pedagogických pracovníků byl legislativně naplněn v zákoně 561/2004 Sb. Bílá kniha si klade za cíl zvýšit i kvalitu přípravného vzdělávání. Vysokoškolské studium však poskytuje svým absolventům

pouze základní znalosti a dovednosti pedagogické práce. Současná koncepce studia je postavena více na teorii než na praxi. Otázka pedagogických praxí při studiu zůstává i nadále nevyřešena.

6.2 Profesní standard v ČR

Jedním z klíčových cílů nové vzdělávací politiky je zvýšení kvality učitelů. Jakou úlohu hraje v naplňování tohoto cíle profesní standard a co vlastně profesní standard je? „*Profesní standard lze považovat za normu, která stanovuje standardní kvality učitele požadované pro výkon učitelské profese.*“¹⁵⁷ Standard by tedy měl popisovat žádané kompetence a činnosti učitele, ale měl by se stát i základem pro systém profesního růstu. V zahraničí již standardy existují, například ve Velké Británii, USA, Nizozemí, ale i ve Slovenské republice.¹⁵⁸

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy se proto rozhodlo podílet se na tvorbě standardu kvality profese učitele i u nás. Byla vytvořena Pracovní skupina pro tvorbu standardu, jejímž úkolem bylo vytvoření návrhu standardu. Jelikož standard neměl vyjadřovat očekávání ministerstva, nýbrž očekávání společnosti i samotných učitelů, byl tento návrh předložen k veřejné diskusi, která v 2009 proběhla na internetových stránkách¹⁵⁹ a měla dvě etapy. Hlavním smyslem vytvoření standardu bylo přimět učitele přemýšlet o své profesi. Do diskuse se mohl zapojit každý, kdo chtěl – učitelé, studenti, ředitelé i veřejnost. Od diskuse se očekávalo, že si především samotní učitelé ujasní, co považují za dobrou a kvalitní výuku. Z obou etap diskuse byla provedena obsahová analýza, z které měla následně vycházet konečná verze standardu. Vytvořený standard však měl být otevřeným dokumentem, který bude opět předložen k veřejné diskusi a projde ještě v dalších letech testováním.

Po skončení druhé etapy veřejné diskuse však byla v roce 2009 činnost Pracovní skupiny pro tvorbu standardu ukončena a aktivita ministerstva v této problematice se zastavila.

¹⁵⁷ VAŠUTOVÁ, J.: Být učitelem. s. 34.

¹⁵⁸ Ukázky českých a zahraničních standardů. Dostupné na:

<http://www.msmt.cz/standarducitele/ukazky-zahranicnich-standardu>.

¹⁵⁹ www.standarducitele.cz

Otázku potřeby standardu učitelské práce znovu otevřela v únoru 2010 na svých stránkách až Stálá konference asociací ve vzdělávání¹⁶⁰, kde diskuse o tvorbě standardu probíhají dodnes. Poměrně důležité je ujasnit si, zda by měl být standard vytvořen „zdola“ či „shora“. U vytvoření „shora“ hrozí, že učitelé budou standard brát jako přítěž. Pokud by pokus o vytvoření vzešel od učitelů, je mnohem pravděpodobnější, že ho učitelé přijmou za vlastní. Ideálním řešením by nejspíše bylo vytvoření standardu učiteli za podpory ministerstva tak, jak to bylo původně zamýšleno.

Hlavní otázkou však zůstává, zda má být standard vůbec vytvořen. V této náročné době, kdy se učitelská profese zásadně proměnila, by mohl sloužit k ujasnění jejího pojetí. Vždyť na učitele jsou neustále kladeny nové požadavky. Standard by tak mohl být návodem, jak tuto profesi kvalitně vykonávat. Ze standardu by se však nemělo stát jen formální plnění stanovených kritérií. Tato cesta by rozhodně nevedla ke zkvalitnění učitelské profese.

Na vytvoření standardu budou muset učitelé nespíše ještě nějakou dobu počkat, ale už teď existují v Čechách dva příklady standardů učitelské práce, které někteří učitelé používají. Jedná se o Mezinárodní standard práce učitele a lektora RWCT, který používá Kritické myšlení o.s., a Mezinárodní pedagogické ISSA standardy, které používá Step by Step o.s..¹⁶¹

¹⁶⁰ www.skav.cz

¹⁶¹ Ukázky českých a zahraničních standardů. Dostupné na:
<http://www.msmt.cz/standarducitele/ukazky-zahranicnich-standardu>.

7. STÁTNÍ MATURITA

Nová maturita je jedním z příkladů, kdy politika zasahuje do vzdělávání. „O změně podoby maturitní zkoušky a zavedení tzv. státní maturity se začalo poprvé vážně hovořit v polovině 90. let minulého století (mj. na doporučení OECD). V letech 1997–2000 byl na základě odborných diskusí sestaven první model nové maturitní zkoušky, jehož státní část byla pilotována v rámci tzv. Sond MATURANT. K prvnímu pokusu o uzákonění změny maturitní zkoušky došlo v roce 2000 v rámci návrhu školského zákona, který však schválen nebyl.“¹⁶² K uzákonění nové maturitní zkoušky došlo v roce 2004 novým školským zákonem. Od té doby však proběhlo několikrát její odložení a teprve v roce 2011 se uskuteční. Přesnou podobu státní maturitu upravuje školský zákon a tzv. malá maturitní vyhláška.

Státní maturitu ve své práci zmiňují, jelikož je to právě nejaktuálnější věc, kterou dnešní učitelé na středních školách řeší. Práce, které se budou podrobně věnovat státní maturitě, budou teprve napsány. Není tedy cílem této práce podrobný rozbor státní maturity. Pouze zde nastíním podobu nové maturitní zkoušky. Také naznačím, jak konkrétně se zkouška dotýká učitelů, a ve stručnosti připomenu, maturitní generálku.

7.1 Podoba státní maturitní zkoušky

Státní maturitní zkouška se koná v jarním a podzimním zkušebním období. Na rozdíl od původní podoby maturitní zkoušky, se nově zkouška skládá z profilové (školní) a společné (státní) části. Profilovou část zajišťuje škola, společná část je naopak garantovaná státem.

Profilová část maturitní zkoušky se skládá ze dvou nebo tří povinných zkoušek. Přesný počet zkoušek stanoví pro daný obor rámcový vzdělávací program.¹⁶³ Zkoušky se konají formou ústní zkoušky, vypracování maturitní práce, písemné nebo praktické zkoušky.¹⁶⁴ Hodnocení všech předmětů profilové části maturitní zkoušky provede maturitní komise bezprostředně po ukončení zkoušky.

¹⁶² Změna maturity [online]. Dostupné na: <http://www.novamaturita.cz/zmena-maturity-10039.html>.

¹⁶³ Školský zákon a vyhláška [online]. Dostupné na: <http://www.novamaturita.cz/skolsky-zakon-a-vyhlaska-1404033137.html>.

¹⁶⁴ Školský zákon a vyhláška [online]. Dostupné na: <http://www.novamaturita.cz/skolsky-zakon-a-vyhlaska-1404033137.html>.

U společné části maturitní zkoušky jsou zkušebními předměty český jazyk a literatura, cizí jazyk¹⁶⁵, matematika, občanský a společenskovědní základ, informatika a nepovinné předměty.¹⁶⁶ Zkouška se skládá ze tří povinných zkoušek, a to z českého jazyka a literatury, z cizího jazyka a jednoho z ostatních zkušebních předmětů. Žák také může konat zkoušku z nepovinných předmětů.¹⁶⁷

Zkouška z českého jazyka a literatury a z cizího jazyka se skládají z ústní zkoušky před zkušební maturitní komisí, z didaktického testu a z písemné práce. Zkoušky z ostatních předmětů se konají formou didaktického testu.¹⁶⁸

U všech předmětů jsou žákům nabídnuty dvě úrovně obtížnosti – základní a vyšší. Každý žák se svobodně rozhodne, kterou úroveň si vybere. U každé zkoušky má možnost si zvolit jinou úroveň obtížnosti.

Pořadí zkoušek, jak je známe dnes, bylo u nové maturity obráceno. Nejprve proběhne ústní zkouška, pak teprve didaktické testy a písemné práce. Ústní zkouška společné části proběhne současně s ústní zkouškou profilové části. Časový rozvrh konání didaktických testů a písemných prací určí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Ústní zkoušky společné části z předmětů český jazyk a literatura a cizí jazyk hodnotí zkušební maturitní komise po ukončení zkoušek v den konání zkoušky. Písemné práce hodnotí hodnotitelé. Didaktické testy jsou vyhodnocovány organizací Cermat.¹⁶⁹ Celkové hodnocení společné části maturitní zkoušky zpřístupní CERMAT řediteli školy po vyhodnocení výsledků všech předmětů, z kterých byla zkouška skládána.

„Celkové hodnocení maturitní zkoušky provede ředitel školy podle výsledků společné a profilové části maturitní zkoušky.“¹⁷⁰ Vysvědčení o maturitní zkoušce vydá ředitel školy pouze tomu žákovi, který úspěšně vykonal obě části maturitní zkoušky.

¹⁶⁵ Žák si zvolí pouze takový cizí jazyk, který je na škole, již je žákem, vyučován.

¹⁶⁶ Školský zákon a vyhláška [online]. Dostupné na: <http://www.novamaturita.cz/skolsky-zakon-a-vyhlaska-1404033137.html>.

¹⁶⁷ Zákon ukládá, že žák může konat zkoušku nejvýše z 3 nepovinných předmětů.

¹⁶⁸ Školský zákon a vyhláška [online]. Dostupné na: <http://www.novamaturita.cz/skolsky-zakon-a-vyhlaska-1404033137.html>.

¹⁶⁹ Maturitní kalendář [online]. Dostupné na: <http://www.novamaturita.cz/maturitni-kalendar-2011-1404034476.html>.

¹⁷⁰ Maturitní kalendář [online]. Dostupné na: <http://www.novamaturita.cz/maturitni-kalendar-2011-1404034476.html>.

7.2 Státní maturita a učitelé

I státní maturitu zajišťují učitelé. Jelikož nová maturita přináší jisté změny, je třeba učitele na tyto změny řádně připravit. Vzdělávání pedagogů k nové maturitě zastřešuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Vytvořit a kvalitně proškolit personál, který zabezpečí chod maturitní zkoušky, je hlavním cílem CISKOMU¹⁷¹. Realizátory maturitní zkoušky jsou CERMAT, který má na starost obsahovou stránku vzdělávání, a NIDV, který se stará o organizační stránku vzdělávání¹⁷².

Personál, který zajišťuje maturitní zkoušku, se dělí na dvě části. Tu první představují pedagogičtí pracovníci, kteří byli řediteli škol nominováni do funkcí zadavatele, školního maturitního komisaře a hodnotitele písemné práce a ústí zkoušky.¹⁷³ Jejich odbornou přípravu na maturitní zkoušku má zajistit CERMAT.

Druhou část tvoří pedagogičtí pracovníci nominováni organizací Cermat a to do funkcí rater¹⁷⁴, expert pro úpravu úloh pro žáky s PUP MZ¹⁷⁵, autor textových úloh a revizor textových úloh.¹⁷⁶ Tato pracovní skupina je připravována v samostatném vzdělávacím systému.

Vzdělávání pedagogů, které zajišťuje CERMAT, má dvě formy – e-learningové vzdělávání a prezenční vzdělávání. E-learningové studium předchází prezenčnímu. Jedná se o formu „*řízeného samostudia s využitím informačních prostředků, během kterého jsou účastníci kurzu a poradce (tutor/lektor) od sebe fyzicky vzdáleni.*“¹⁷⁷ Výhodou této formy studia je, že účastník může pracovat vlastním tempem, není vázán časem, ani prostorem, jediné, co potřebuje, je přístup k internetu. E-learningové studium je zakončeno on-line testem. Následně si musí účastník vytisknout potvrzení o jeho absolvování. Pro funkci zadavatele tímto odborná příprava končí.

¹⁷¹ CISKOM je Certifikace, instruktáže a školení k nové maturitě.

¹⁷² CERMAT je Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání a NIDV je Národní institut pro další vzdělávání.

¹⁷³ Vzdělávání pedagogů [online]. Dostupné na: <http://www.novamaturita.cz/vzdelavani-pedagogu-1404033799.html>.

¹⁷⁴ Rater je posuzovatel otevřených úloh didaktického testu.

¹⁷⁵ Žáci s přiznaným uzpůsobením podmínek pro konání maturitní zkoušky.

¹⁷⁶ Vzdělávání pedagogů [online]. Dostupné na: <http://www.novamaturita.cz/vzdelavani-pedagogu-1404033799.html>.

¹⁷⁷ Forma školení [online]. Dostupné na: <http://www.novamaturita.cz/forma-skoleni-1404033840.html>.

Učitelé, kteří však byli nominováni do funkcí školní maturitní komisař a hodnotitel písemných prací a ústní zkoušky pokračují studiem prezenčních seminářů. Po jejich úspěšném absolvování obdrží učitelé osvědčení o způsobilosti k výkonu dané funkce.

V rámci vzdělávání pedagogů k nové maturitě proběhla již řada školení. V důsledku odkladů spuštění maturity došlo i k opakovaným aktualizacím obsahové části školení. V praxi to pro učitele znamenalo projít dalšími školeními.

7.3 Maturitní generálka

Na podzim minulého roku proběhla v některých školách¹⁷⁸ generální zkouška společné části nové maturitní zkoušky. Cílem maturitní generálky bylo ověřit připravenost pedagogických pracovníků pro výkon jejich funkcí.¹⁷⁹ Dále měla poskytnout informace a zkušenost budoucím účastníkům maturitní zkoušky a ověřit funkčnost a spolehlivost organizačního systému.

Maturitní generálka se uskutečnila v polovině října a absolvovalo ji 94 000 žáků.¹⁸⁰ Žáci tak měli možnost vyzkoušet si didaktické testy, písemné práce a zjistit jejich náročnost. Zároveň měla generálka žákům pomoci hlavně při následném výběru jednotlivých maturitních předmětů a jejich obtížnosti. Generálka měla význam i pro vedení škol a učitele. Ředitelé získali zkušenost s přípravou a organizací zkoušek, učitelé si vyzkoušeli výkon své funkce a učitelé maturitních předmětů si z výsledků svých žáků udělali představu, o jejich připravenosti.

Přestože výsledky maturitní generálky nebyly příliš optimistické¹⁸¹, ministerstvo poukazovalo na to, že cílem generálky nebylo ověřit znalosti maturantů, nýbrž si hlavně ověřit fungování administrativy.

Naostro odstartuje nová maturita na jaře roku 2011. Žáci budou u státní části povinně skládat pouze dvě zkoušky, a to z českého jazyka a literatury, a pak buď z cizího jazyka, nebo matematiky. Třetí povinná zkouška bude zavedena až

¹⁷⁸ Účast na maturitní generálce nebyla povinná, záleželo jen na vedení školy, zda se zúčastní či nikoli.

¹⁷⁹ Funkce školního maturitního komisaře, zadavatele zkoušek a hodnotitele písemných prací.

¹⁸⁰ ŘÍHOVÁ, B. Školy vědí, jak dopadly u maturitní generálky. Zveřejňovat to nemusí [online]. Dostupné na: http://zpravy.idnes.cz/skoly-vedi-jak-dopadly-u-maturitni-generalky-zverejnovat-to-ale-nemusi-13v-/studium.asp?c=A101103_145701_studium_bar.

¹⁸¹ Téměř třetina žáků by podle výsledků maturitní generálky u maturity neprošla.

v roce 2012.¹⁸² Jaký bude výsledek nové maturity, to ukáže až čas. Už teď je ale jasné, že nová maturita nebyla nejlevnější záležitostí a učitelé na odborné přípravě na ni strávili mnoho hodin ze svého času.

¹⁸² Změna maturity [online]. Dostupné na: <http://www.novamaturita.cz/zmena-maturity-10039.html>.

ZÁVĚR

Ve své práci jsem se snažila, na základě prostudovaných materiálů, odborné literatury a vlastní dotazníkové sondy, zjistit, jak se proměnila role učitele ve společnosti, a co všechno mělo vliv na tuto změnu. Doufám, že se mi podařilo, co nejvíce naplnit cíle, které jsem si na počátku vytyčila.

V první kapitole jsem stručně nastínila filosofická a sociologická východiska. Nejprve jsem se snažila objasnit, jak se promítá filosofie do pojetí výchovy. Dále jsem připomněla některé rozpory, které v sobě výchova, jako složitý a ne zcela uchopitelný proces, obsahuje. Na několika různých pojetích výchovy významných filosofů jsem ve stručnosti naznačila, jak může být výchova chápána.

Také jsem se snažila osvětlit, jakou úlohu ve výchově hraje sociologie. Uvedla jsem nejdůležitější sociální faktory, které ovlivňují výchovu a vzdělávání. Zmíněné sociální činitele jsem se pokusila přiblížit na učiteli občanské výchovy. Zvýšenou pozornost jsem poté věnovala škole jako sociálnímu prostoru. I zde jsem se snažila poukázat na to, jaký může mít školní prostředí vliv na učitele občanské výchovy.

V souvislosti s vymezením učitelství jsem se nejprve zamýšlela nad tím, zda práci učitelů považovat za poslání nebo za profesi. Jelikož se spojení učitelská profese běžně používá v odborné literatuře, rozhodla jsem se ve své práci držet tohoto označení. Učitelská profese má však oproti ostatním profesím svá specifika. V práci jsem stručně nastínila, jakými zvláštnostmi se učitelská profese vyznačuje. Snažila jsem se také objasnit, jaké jsou profesní činnosti učitele. Ukazuje se, že učitelská profese je velice rozmanitá, jelikož učitelé vykonávají v jeden den několik činností současně. Zároveň je i psychicky a odborně náročná, neboť od učitelů se očekává každodenní stoprocentní nasazení a připravenost. Pro ucelenou představu o učitelské profesi zmiňuji i problémy, se kterými se pedagog setkává. Nejzávažnějším z nich je nízké platové ohodnocení, od kterého se následně odvíjí neatraktivnost této práce pro mladé učitele či představa nízké společenské prestiže. Pokusila jsem se také zmapovat, jaký by měl být současný učitel. Učinila jsem malou dotazníkovou sondu, abych si ověřila, jak moc se liší požadavky na ideálního učitele z pohledu odborníků v oblasti pedagogiky od požadavků žáků. Ukázalo se, že pro žáky je daleko důležitější osobnostní složka učitele než jeho profesní kvality.

Ve své práci jsem se také pokusila zmapovat, v jakých rolích se v současné době může učitel vyskytovat. Učitel se v důsledku změn ve společnosti ocitá v nových netradičních rolích. Dostává se tak do rolí ve vztahu k žákům, k rodičům, k vedení školy, ke kolegům, ke společnosti, ale i ke kurikulu. Některé jsou spojeny přímo s výukou a v odborné literatuře jsou nazývány jako role pedagogické. Další jsou spojeny s jeho postavením ve společnosti. Právě pedagogické role jsem se rozhodla blíže specifikovat na učiteli občanské výchovy, abych na nich ukázala jejich náročnost.

Je však možné, aby učitel mohl naplnit všechna očekávání, která jsou s jednotlivými rolemi spojena? A může ho to vůbec motivovat k lepší práci, když ví, co všechno musí zvládnout? Podle mého názoru není v možnostech učitele plnit všechna očekávání bezchybně. Chtěla bych upozornit na to, že učitel by se měl snažit svoji roli chápat komplexně, a ne se usilovat o postupné plnění jednotlivých očekávání. Vždy se totiž nějaké role dostanou do konfliktu a není tedy v silách učitele všem požadavkům vyhovět.

Dále jsem se zaměřila na právní rámec učitelské profese. Ve společnosti mnohdy panuje přesvědčení, že učitelská profese není příliš náročná a učitelé toho nemají moc na práci. Proto jsem vytvořila krátký souhrn nejdůležitějších právních dokumentů, které upravují postavení učitele v současné době. V zákonech je pevně vymezeno, kdo může vykonávat pedagogickou činnost a jakou musí mít pro její výkon kvalifikaci. V právních dokumentech je také stanoveno, jaká je pracovní náplň učitelů. Veřejnost se často mylně domnívá, že učitelé si odučí a mají „hotovo“. Ale vedle přímé pedagogické činnosti vykonávají učitelé i další práce. Jsou tedy zahrnuti mnoha povinnostmi, které musejí zvládat. Mají však učitelé v zákonech takovou oporu, aby mohli kvalitně vykonávat svoji profesi? Zákon na jedné straně ukládá učitelům další vzdělávání, na straně druhé stanovuje, že volno k dalšímu vzdělávání určuje ředitel školy. Problém ovšem nastává v tom, že převážná většina kurzů či seminářů, které by mohly přispět ke zvýšení jejich kvalifikace, se koná v průběhu školního roku. Učitelé jsou tak odkázáni na rozhodnutí ředitele školy, zda se mohou či nemohou v některých případech dále vzdělávat. Učitelé jsou také ze zákona odpovědni za bezpečnost a zdraví žáků, a to jak v průběhu vyučování, tak i před vyučování, o přestávkách, ale i při akcích mimo školu (exkurze, výlety, soutěže). Na základě toho by učitel měl už se zvoněním na konci výuky vykonávat dozor v určené části školy, což je prakticky neproveditelné.

Je tedy patrné, že právní dokumenty obsahují určité nedostatky, a ne vždy jsou učiteli oporou.

Ve své práci jsem se zaměřila i na školskou reformu. Pokusila jsem se především popsat její podobu a objasnit její podstatu. V úvodu jsem připomněla, že nová vzdělávací politika v České republice navazuje na změny ve vzdělávání v Evropě. Cíle vzdělávání jsou zformulovány v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice. Podstata školské reformy spočívá především v tom, že zcela mění dosavadní pojetí vzdělávání. Nezměnil se jen obsah vzdělávání, ale i cíle, metody, formy, atd. Jednou ze změn, které reforma přinesla, je nová struktura vzdělávacího obsahu. Ten je rozdělen už ne na jednotlivé vyučovací předměty, ale do vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním nebo více vzdělávacími obory. Občanská výchova tak spolu s dějepisem tvoří vzdělávací oblast Člověk a společnost. Na této vzdělávací oblasti jsem následně přiblížila konkrétní změny ve vzdělávání.

Změny ve vzdělávání však nelze dosáhnout bez aktivní spolupráce a přímé účasti učitelů. Nejprve jsem naznačila, jaký měla reforma dopad na práci učitelů. V souvislosti s tím jsem připomněla i tvorbu školních vzdělávacích programů. V práci jsem se ale hlavně zaměřila na změnu pojetí učitelské profese. Prostřednictvím Analýzy naplnění cílů Národního programu pro rozvoj vzdělávání v České republice jsem se snažila zmapovat, zda se podařilo tento cíl naplnit. Věnovala jsem také pozornost problémům, které v souvislosti s formulováním proměny role učitele vyvstaly. Z analýzy nakonec vyplývá, že dosavadní opatření nevedla k požadované změně. K dosažení nového pojetí profese učitele by mohl přispět profesní standard. Proto ve své práci připomínám i problematiku tvorby profesního standardu v České republice.

Nově se učitelů dotýká i státní maturita. Nejprve jsem ve své práci objasnila její podobu. Poté jsem se zaměřila na změny, které přinesla státní maturita do práce učitelů. Novinkou je, že aby učitelé vůbec mohli zajistit maturitní zkoušku, museli být nominováni do zákonem stanovených funkcí (hodnotitel, zadavatel a školní maturitní komisař), na které museli být řádně proškoleni. Jelikož od uzákonění státní maturity až do jejího spuštění došlo k několika odkladům, musela být aktualizována i školení a učitelé znovu proškoleni pro výkon svých funkcí. V souvislosti se státní maturitou jsem zmínila i maturitní generálku, která proběhla

a měla hlavně ověřit připravenost učitelů na nové funkce a organizaci státní maturity.

V průběhu mého zkoumání role učitele vyvstaly i další okolnosti, které souvisejí s její změnou. Je třeba připomenout, že v současné společnosti se změnilo i pojetí žáka, který se stále více stává učitelovým partnerem a aktivním spoluvůrcem vyučování. Od učitele se tak očekává, nejenže žákovi předá znalosti, dovednosti, uvede ho do světa dospělých, ale zároveň, že ho bude brát téměř jako rovnocenného partnera. Učitelství se tak stává jednou z nejnáročnějších profesí. Jako jeden z problémů vidím v tom, že žáci si jsou velmi dobře vědomi svých práv, ale velice rychle zapomínají na své povinnosti, a učitel se tak může velmi rychle ocitnout na hraně zákona. Práci učitelů ale ovlivňuje i proměna výchovy ze strany rodičů, která je více liberálnější a uvolněnější.

Během shromažďování materiálů jsem se setkala s nejrůznějšími problémy. Jedním z nich bylo velké množství zákonů, které upravují učitelskou profesi, a bylo tedy třeba z nich vybrat jen ty nejdůležitější.

Pro mne osobně byla zajímavým přínosem dotazníková sonda, která mi odhalila představy žáků o ideálním učiteli.

Přínos své práce vidím v získání přímé zpětné vazby od žáků o jejich představě ideálního pedagoga. Podle mého očekávání je pro ně důležitá nejen odbornost, ale především osobnost každého učitele. Velice významným přínosem je získaná orientace v právních předpisech, které upravují učitelskou profesi, tedy mé budoucí zaměstnání.

Věřím, že toto stručné vymezení učitelské profese v kontextu společenského a právního vývoje, reformního postupu oficiálních orgánů a postojů samotných žáků bude znamenat obohacení nejen pro mne, ale bude jím i pro budoucí čtenáře této práce.

Problematika učitelské profese je složitá a uvědomuji si, že je velmi těžké udržet hodnocení objektivní. Jistě je jiný pohled můj jako začínajícího učitele, který nahlíží do této problematiky přímo, a třeba i budoucího čtenáře mé práce. Podle mého názoru prochází naše školství velkou proměnou, ale domnívám se, že ona změna neprobíhá pouze na základě materiálů, které jsou oficiálně zpracovávány na ministerstvu, ale především v samotné pedagogické činnosti – v motivaci a nasazení učitelů hledat nové metody a reflektovat potřeby škol a především samotných žáků, kteří se pochopitelně mění společně s proměnou naší společnosti.

POUŽITÁ LITERATURA

- DELORS, J.: Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. Století“. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání 1997.
- DOROTÍKOVÁ, S.: Profesní etika učitelství. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta 2003. ISBN 80-7290-102-8.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J.: Sociologie výchovy a školy. Praha: Portál 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- LAZAROVÁ, B.: Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi. Brno: Paido 2008. ISBN 978-80-7315-169-0.
- MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V.: Kurikulum v současné škole. Brno: Paido 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.
- PALOUŠ, R.: Čas výchovy. Praha: SPN 1991. ISBN 80-04-25415-2.
- PATOČKA, J.: Péče o duši. Praha: OIKOYMENH 1996. ISBN 80-86005-24-0.
- PELCOVÁ, N.: Vzorce lidství. Filosofie o člověku a výchově. Praha: ISV nakladatelství 2001. ISBN 80-85866-64-1.
- VYBRANÉ SPISY JAROSLAVY PEŠKOVÉ: Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta 2010. ISBN 978-80-902125-6-5.
- PODLAHOVÁ, L.: První kroky učitele. Praha: Triton 2004. ISBN 80-7254-474-8.
- PRŮCHA, J.: Učitel: Současné poznatky o profesi. Praha: Portál 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-778.
- SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J., a kol.: Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Výzkumný záměr. Úvodní teoreticko-metodologická studie. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.
- VAŠUTOVÁ, J.: Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.
- VAŠUTOVÁ, J.: Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. Praha: Tauris 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Tauris 2006. ISBN 80-87000-02-1.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: VÚP 2007. ISBN 978-80-87000-11-3.

Zákony, nařízení a vyhlášky:

Sbírka zákonů č. 563/2004 – zákon ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změnách některých zákonů. Dostupné na MŠMT:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich>.

Sbírka zákonů č. 561/2004 – zákon ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné na MŠMT:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>.

Sbírka zákonů č. 75/2005 – nařízení vlády ze dne 26. ledna 2005 o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. Dostupné na MŠMT:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/narizeni-vlady-kterym-se-stanovi-rozseh-prime-vyucovaci-prime-vychovne-prime-specialne-pedagogicke-a-prime-pedagogicko-psychologicke-cinnosti-pedagogickych-pracovniku>.

Sbírka zákonů č. 317/2005 – vyhláška ze dne 27. července 2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Dostupné na MŠMT: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-317-2005-sb>.

Sbírka zákonů č. 412/2006 – vyhláška ze dne 14. srpna 2006, kterou se mění vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Dostupné na MŠMT:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-412-2006-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-317-2005-sb>.

Sbírka zákonů č. 263/2007 – vyhláška ze dne 4. října 2007, kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí. Dostupné na MŠMT:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-263-2007-sb-kterou-se-stanovi-pracovni-rad-pro-zamestnance-skol-a-skolskych-zarizeni-zrizenych-ministerstvem-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-krajem-obci-nebo-dobrovolnym-svazkem-obci>.

Internetové zdroje:

Centrum pro výzkum veřejného mínění – Sociologický ústav AV ČR [online]. [cit.2010-11-17]. Dostupné na:

<http://www.cvvm.cas.cz/index.php?lang=0&disp=zpravy&r=1&shw=100704> a

<http://www.cvvm.cas.cz/index.php?lang=0&disp=zpravy&r=1&shw=100819>

Forma školení [online]. poslední revize 30.3. 2011 [cit.2011-01-07]. Dostupné na:

<http://www.novamaturita.cz/forma-skoleni-1404033840.html>.

Maturitní kalendář [online]. poslední revize 30.3. 2011 [cit.2011-01-07]. Dostupné na:

<http://www.novamaturita.cz/maturitni-kalendar-2011-1404034476.html>.

NEZVAL, J.: Dokument Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice v roce 2001 [online]. c2009. posledním revize 23. Června 2009 [cit.2010-06-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani>.

ŘÍHOVÁ, B. Školy vědí, jak dopadly u maturitní generálky. Zveřejňovat to nemusí [online]. [cit.2011-02-10]. Dostupné na: http://zpravy.idnes.cz/skoly-vedi-jak-dopadly-u-maturitni-generalky-zverejnovat-to-ale-nemusi-13v-/studium.asp?c=A101103_145701_studium_bar.

Školská reforma [online]. [cit.2010-08-09]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma>.

Školský zákon a vyhláška [online]. [cit.2011-01-07]. Dostupné na:

<http://www.novamaturita.cz/skolsky-zakon-a-vyhlaska-1404033137.html>.

Ukázky českých a zahraničních standardů [online]. poslední revize 30.3. 2011 [cit.2011-01-04]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/standarducitele/ukazky-zahranicnich-standardu>.

Ústav pro informace ve vzdělávání [online]. Dostupné na: <http://www.uiv.cz/rubrika>.

Vzdělávání pedagogů [online]. poslední revize 30.3.2011 [cit.2011-01-07]. Dostupné na:

<http://www.novamaturita.cz/vzdelavani-pedagogu-1404033799.html>.

Změna maturity [online]. poslední revize 30.3.2011 [cit.2011-01-07]. Dostupné na:

<http://www.novamaturita.cz/zmena-maturity-10039.html>

Přílohy

Tabulka č. 1

Tab. B7.3.11: VŠ – počty absolventů celkem podle zřizovatele VŠ a podle skupin studijních programů v letech 2003 až 2009

| | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 |
|--|-------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Všechny formy studia | | | | | | | |
| Přirodní vědy a nauky | 2 410 | 2 957 | 3 364 | 4 496 | 4 888 | 5 328 | 5 529 |
| Technické vědy a nauky | 7 630 | 8 520 | 9 198 | 11 841 | 15 641 | 17 971 | 18 218 |
| Zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky | 1 305 | 1 417 | 1 713 | 2 242 | 2 653 | 2 809 | 3 049 |
| Zdravotnictví, lékařské a farmaceut.vědy a nauky | 2 426 | 2 730 | 3 113 | 3 460 | 3 837 | 4 257 | 5 042 |
| Humanitní a spol. vědy a nauky | 4 319 | 5 012 | 6 211 | 7 455 | 8 929 | 10 150 | 12 186 |
| Ekonomické vědy a nauky | 7 494 | 9 619 | 11 224 | 13 319 | 15 394 | 18 943 | 22 008 |
| Právní vědy a nauky | 1 470 | 1 712 | 1 920 | 2 000 | 2 240 | 2 396 | 2 628 |
| Pedagogika, učitelství a soc. péče | 5 155 | 5 588 | 6 615 | 7 612 | 8 936 | 10 035 | 11 440 |
| Vědy a nauky o kultuře a umění | 923 | 1 010 | 1 133 | 1 219 | 1 485 | 1 568 | 1 847 |
| Prezenční studium | | | | | | | |
| Přirodní vědy a nauky | 2 010 | 2 493 | 2 806 | 3 861 | 4 219 | 4 687 | 4 867 |
| Technické vědy a nauky | 6 893 | 7 544 | 8 020 | 10 326 | 13 442 | 15 260 | 15 185 |
| Zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky | 1 132 | 1 225 | 1 449 | 1 903 | 2 212 | 2 327 | 2 455 |
| Zdravotnictví, lékařské a farmaceut.vědy a nauky | 1 995 | 2 144 | 2 473 | 2 827 | 3 195 | 3 614 | 4 202 |
| Humanitní a spol. vědy a nauky | 3 530 | 4 049 | 4 789 | 5 738 | 6 780 | 7 550 | 8 557 |
| Ekonomické vědy a nauky | 6 132 | 7 603 | 8 710 | 9 697 | 10 762 | 12 799 | 14 629 |
| Právní vědy a nauky | 1 374 | 1 470 | 1 598 | 1 603 | 1 762 | 1 737 | 1 962 |
| Pedagogika, učitelství a soc. péče | 3 359 | 3 520 | 3 757 | 3 915 | 4 453 | 4 824 | 5 395 |
| Vědy a nauky o kultuře a umění | 849 | 915 | 1 015 | 1 097 | 1 320 | 1 336 | 1 632 |
| Distanční a kombinované studium | | | | | | | |
| Přirodní vědy a nauky | 401 | 464 | 559 | 636 | 670 | 643 | 662 |
| Technické vědy a nauky | 750 | 995 | 1 201 | 1 539 | 2 204 | 2 714 | 3 037 |
| Zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky | 173 | 192 | 264 | 339 | 441 | 482 | 598 |
| Zdravotnictví, lékařské a farmaceut.vědy a nauky | 431 | 586 | 642 | 633 | 642 | 643 | 840 |
| Humanitní a spol. vědy a nauky | 791 | 965 | 1 429 | 1 721 | 2 150 | 2 608 | 3 640 |
| Ekonomické vědy a nauky | 1 367 | 2 020 | 2 516 | 3 627 | 4 634 | 6 148 | 7 382 |
| Právní vědy a nauky | 96 | 242 | 322 | 397 | 478 | 659 | 666 |
| Pedagogika, učitelství a soc. péče | 1 797 | 2 069 | 2 863 | 3 713 | 4 496 | 5 220 | 6 056 |
| Vědy a nauky o kultuře a umění | 74 | 95 | 119 | 125 | 165 | 233 | 215 |

Komentáře:

Data bez škol jiných resortů.

Údaje za fyzické osoby za kalendářní rok (např. 2003/04 = kalendářní rok 2003).

Zdroj: databáze ÚIV

Tabulka č. 2

Tab. B1.4: Školství celkem – přepočtené počty pedagogických pracovníků ve školním/akademickém roce 2003/04 až 2009/10 – podle druhu školy

| Druh školy | 2003/04 1) | 2004/05 1) | 2005/06 | 2006/07 | 2007/08 | 2008/09 | 2009/10 |
|-----------------------------------|-----------------|-----------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Celkem regionální školství | . | . | 135 936,5 | 135 353,4 | 133 783,1 | 132 610,7 | 132 294,5 |
| v tom: | | | | | | | |
| mateřské školy | . | . | 22 484,6 | 22 367,7 | 22 744,3 | 23 567,8 | 24 584,3 |
| základní školy | . | . | 63 157,6 | 62 657,6 | 61 069,2 | 59 492,3 | 58 417,3 |
| střední školy | . | . | 47 352,1 | 47 452,0 | 47 124,3 | 46 734,9 | 46 488,8 |
| konzervatoře | . | . | 1 019,6 | 1 083,9 | 1 046,3 | 1 000,5 | 997,9 |
| vyšší odborné školy | . | . | 1 922,6 | 1 792,2 | 1 799,0 | 1 815,2 | 1 806,2 |
| Veřejné vysoké školy | 14 221,0 | 14 623,0 | 15 015,9 | 15 524,2 | 16 525,9 | 16 976,6 | 17 271,6 |

Komentáře:

Zdroj: databáze ÚIV

1) Ve školním roce 2003/04 a 2004/05 nejsou údaje o pedagogických pracovnících dostupné v potřebném členění. Od roku 2005/06 jsou údaje za MŠ a ZŠ včetně škol při zdravotnických zařízeních.

Tabulka č. 3 Platy pedagogických pracovníků

| Platový stupeň | Počet let započitatelné praxe | Platová třída | | | | | |
|----------------|-------------------------------|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| 1 | do 6 let | 20 000 | 20 100 | 20 200 | 20 300 | 20 500 | 21 100 |
| 2 | do 12 let | 20 250 | 20 450 | 20 550 | 21 000 | 21 250 | 22 750 |
| 3 | do 19 let | 20 600 | 20 900 | 21 000 | 21 800 | 22 800 | 24 500 |
| 4 | do 27 let | 21 050 | 21 450 | 21 650 | 22 650 | 24 550 | 26 450 |
| 5 | nad 27 let | 21 600 | 22 000 | 22 500 | 24 400 | 26 300 | 28 500 |

1. TABULKA - návrh stupnice platových tarifů podle platových tříd a platových stupňů **pro pedagogické pracovníky s vysokoškolským vzděláním, kteří splňují odbornou kvalifikaci** podle zákona o pedagogických pracovnících (**od 9. platové třídy – platový tarif nejméně 20.000 Kč**)

Tabulka č. 4 Kariérní stupně

| UČITEL ZÁKLADNÍ ŠKOLY, ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ ŠKOLY, STŘEDNÍ ŠKOLY, KONZERVATOŘE, VYŠŠÍ ODBORNÉ ŠKOLY, JAZYKOVÉ ŠKOLY S PRÁVEM STÁTNÍ JAZYKOVÉ ZKOUŠKY A ZAŘÍZENÍ PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ (S VÝJIMKOU UČITELE PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ A ODBORNÉHO VÝCVIKU) | | | | |
|--|---|--|---|--------------------------------|
| Kariérní stupeň | základní činnost | specializovaná činnost nebo specializace | odborná kvalifikace | další kvalifikační předpoklady |
| 1. | Vzdělávací a výchovná činnost zaměřená na získávání vědomostí a dovedností ve všeobecně vzdělávacích nebo odborných předmětech podle školního vzdělávacího programu, podle vzdělávacího programu vyšší odborné školy nebo podle individuálních vzdělávacích plánů ve spolupráci s dalšími odborníky a dalších metodických doporučení z oblasti pedagogiky a psychologie. (11. platová třída) | ne | § 7 a 8, § 9 odst.1,2,6, § 10, § 11 odst. 1,4, § 12, § 13 a 14 z. | ne |
| 2. | Komplexní vzdělávací a výchovná činnost ve všeobecně vzdělávacích nebo odborných předmětech spojená s tvorbou a průběžnou aktualizací pedagogické dokumentace, kterou pedagogický pracovník vytváří, a podle níž postupuje při výkonu své přímé pedagogické činnosti nebo spojená s tvorbou a průběžnou aktualizací individuálních vzdělávacích plánů. (12. platová třída) | ne | § 7 a 8, § 9 odst.1,2,6, § 10, § 11 odst. 1,4, § 12, § 13 a 14 z. | 1 rok praxe |
| 3. | Komplexní vzdělávací a výchovná činnost ve všeobecně vzdělávacích nebo odborných předmětech spojená s tvorbou a průběžnou aktualizací pedagogické dokumentace, kterou pedagogický pracovník vytváří, a podle níž postupuje při výkonu své přímé pedagogické činnosti nebo spojená s tvorbou a průběžnou aktualizací individuálních vzdělávacích plánů. Metodická a specializovaná poradenská činnost poskytovaná pedagogům a tvorba preventivních programů. (12. platová třída) | ano | § 7 a 8, § 9 odst.1,2,6, § 10, § 11 odst. 1,4, § 12, § 13 a 14 z. | § 9 v. 3 roky praxe |
| 4. | Stanovování koncepce rozvoje oboru středního vzdělání s maturitní zkouškou nebo oboru vzdělání ukončeného absolutoriem | ne | § 7 a 8, § 9 odst.1,2,6, § 10, § 11 odst. 1,4, § 12, § 13 a 14 z. | 4 roky praxe |

| | | | | |
|----|--|-----|---|---|
| | nebo rámcových vzdělávacích programů. Tvorba a koordinace mezinárodních projektů zaměřených na vzdělávání a výchovu a projektů dalšího vzdělávání přesahujících rámec škol, tvorba a koordinace vzdělávacích programů vyšších odborných škol. (13. platová třída) | | | |
| 5. | Stanovování koncepce rozvoje oboru středního vzdělání s maturitní zkouškou nebo oboru vzdělání ukončeného absolutoriem nebo rámcových vzdělávacích programů. Specializovaná metodologická činnost v oblasti pedagogiky a psychologie, k jejímuž výkonu je nezbytné získání specializace stanovené touto vyhláškou. Tvorba a koordinace mezinárodních projektů zaměřených na vzdělávání a výchovu a projektů dalšího vzdělávání přesahujících rámec škol, tvorba a koordinace vzdělávacích programů vyšších odborných škol. (13. platová třída) | ano | § 7 a 8, § 9 odst.1,2,6, § 10, § 11 odst. 1,4, § 12, § 13 a 14 z. | § 7 nebo § 8 nebo § 9 v. a 4 roky praxe |
| 6. | Tvorba koncepcí celostátních nebo mezinárodních programů vzdělávání. (14. platová třída) | ano | § 7 a 8, § 9 odst.1,2,6, § 10, § 11 odst. 1,4, § 12, § 13 a 14 z. | § 9 v. 5 roků praxe |

Vysvětlivky:

z ... zákon č. 563/2004 Sb.

v ... vyhláška č. 317/2005 Sb.

praxe výkon přímé pedagogické činnosti

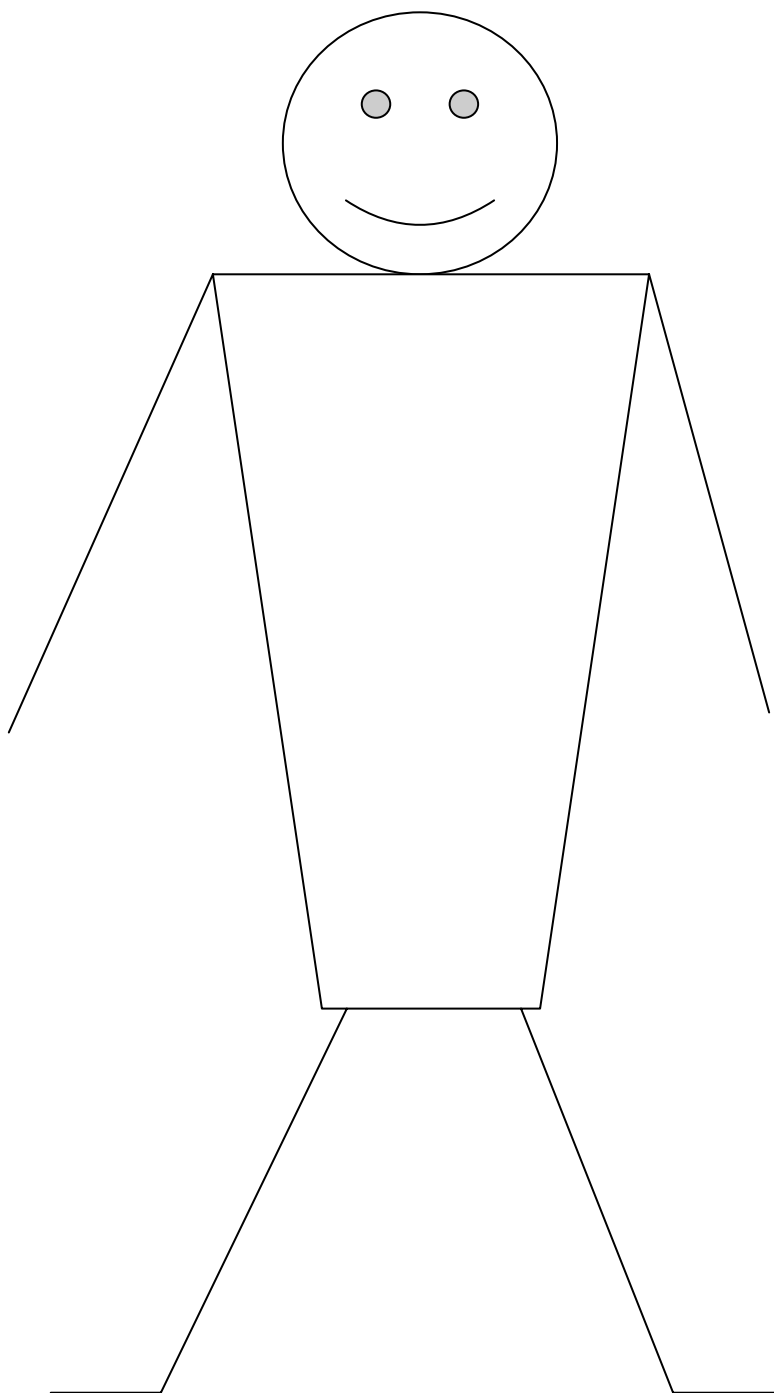
Tabulka č. 5 PRŮBĚH REFORMY – VYDÁVÁNÍ RVP A PŘECHOD NA VÝUKU PODLE VLASTNÍCH ŠVP

| | Schválení RVP | Školy začínají v prvních ročnících učit podle příslušných ŠVP |
|---------------------------------------|----------------------|--|
| Mateřské školy | 1. 3. 2005 | 1. 9. 2007 |
| Základní školy | 31. 8. 2005 | 1. 9. 2007 (povinně v 1. i v 6. roč.) |
| Základní umělecké školy | do 31. 8. 2010 | 1. 9. 2012 |
| Gymnázia | 24. 7. 2007 | 1. 9. 2009 |
| Dvojjazyčná gymnázia | do 31. 8. 2009 | 1. 9. 2009 |
| Sportovní gymnázia | 24. 7. 2007 | 1. 9. 2009 |
| Ostatní střední školy (SOŠ, SOU, VOŠ) | | |
| 1. etapa (61 RVP OV) | 31. 8. 2007 | 1. 9. 2009 |
| 2. etapa (82 RVP OV) | 1. 9. 2008 | 1. 9. 2010 |
| 3. etapa | do 31. 8. 2009 | 1. 9. 2011 |
| 4. etapa | do 31. 8. 2010 | 1. 9. 2012 |

Pozn.: V případě mateřských škol vznikl RVP již v roce 2001, měl ale pouze charakter doporučení.

Dotazník č. 1

Ideální učitel



Dotazník č. 2

Ideální učitel

Následující požadavky na ideálního učitele seřaďte od 1 do 14 (1 – považuji za nejdůležitější požadavek, 14 – považuji za nejméně důležitý požadavek).

- Měl by mít rád děti a mládež a měl by být schopen s nimi komunikovat.
- Měl by být dobře informovaný¹.
- Měl by být flexibilní.²
- Měl by být optimistický.
- Měl by být modelem rolového chování.³
- Měl by být schopen uvádět teoretické poznání do praxe.⁴
- Měl by být důsledný.
- Měl by být jasný a stručný.
- Měl by být otevřený vůči druhým a světu⁵.
- Měl by být trpělivý.
- Měl by být vtipný.
- Měl by být dostatečně sebejistý (bez arogance a přehnaného sebevědomí).
- Měl by projít dostatečnou přípravou na profesní dráhu.⁶
- Měl by být vhodně upraven a dodržovat zásady osobní hygieny.

Další požadavky:

¹ Učitel nemusí znát odpovědi na veškeré dotazy žáků, ale měl by být dobře informovaný v oblasti svého předmětu, aby byl schopen žákům poradit, kde požadované informace mohou získat.

² Flexibilita značí ohebnost, pružnou schopnost rychle se přizpůsobit měnícím se podmínkám a situacím.

³ Modelem chování pro své žáky.

⁴ Poznatky získané na vysoké škole dokáže převést do aktuální školní praxe.

⁵ Učitel otevřeně jedná s žáky a je schopen jim v případě potřeby pomoci či poradit.

⁶ Student vysoké školy se v průběhu studia věnuje nejen svému oboru, ale rozvíjí i své koníčky a zájmy, což poté umožňuje učiteli vést na škole vedlejší zájmové činnosti studentů, zájmové kroužky atd.