

Masarykova univerzita v Brně  
Pedagogická fakulta

Seminář k úvodu do pedagogiky a základům pedagogického myšlení  
Vyučující: Mgr. Kateřina Vlčková

Téma: Učitel

Pavla Bártová, UČO 152979, B-SPE CJ3, NJ3, 1. ročník  
Pavla Formánková, UČO 152725, B-SPE CJ3, NJ3, 1. ročník

V Měříně dne 28. října 2004

## **Osnova:**

### **1. Vymezení pojmu**

#### 1.1. Pedagog

Tento termín má dva významy, jednak označuje učitele v různých typech a stupních škol, včetně vysokoškolských učitelů, respektive pedagogického pracovníka v širším slova smyslu a jednak teoretického pedagoga, odborníka v pedagogické vědě a pedagogickém výzkumu.

#### 1.2. Učitel

Učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, jedná se o profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, spoluodpovědného za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Podle tradice byl učitel hlavním subjektem vzdělávání, předával poznatky žákům. V současnosti se vychází z rozšířeného profesionálního modelu, na jehož základě má učitel spoluvytvářet edukační prostředí, klima třídy, organizovat a koordinovat činnosti žáků, řídit a hodnotit proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele, a to jak ve spojení se žáky, tak i v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou. Na specifčnosti funkcí učitelského povolání se podílejí dva faktory, a to rozdílný charakter činností na jednotlivých stupních a typech škol, jimž odpovídá příslušné vzdělání a z rozdílnosti rolí. V každé zemi je význam učitelského povolání závislý na tradici a důležitosti přisuzované právě vzdělání.

#### 1.3. Pedagogický pracovník

Pedagogičtí pracovníci jsou osoby, které mají odbornou a pedagogickou způsobilost, jsou občansky bezúhonné a morálně vyspělé, a náplní jejich povolání je vychovávat děti, mládež nebo dospělé v základních, středních nebo speciálních školách, nebo vykonávat obdobnou činnost podle zvláštních předpisů. Podle paragrafu 50 zákona číslo 29/1984 Sb. jsou pedagogickými pracovníky učitelé včetně ředitelů a zástupců škol, a to i předškolních zařízení, základních škol, základních uměleckých škol, středních škol, speciálních škol a jiných zařízení. Řadí se k nim dále vychovatelé škol a školských zařízení, výchovní poradci, mistři odborné výchovy, vedoucí středisek praktického vyučování, trenéři sportovních škol a sportovních tříd. Pro vysoké školy byl zákonem číslo 111/1998 Sb. zaveden pojem akademický pracovník.

## 2. Požadavky a kompetence učitele

V teorii učitelského vzdělávání je pojem „kompetence“ jedním z nejfrekventovanějších. V knize Rádce pro školní čekancy, pomocníky a učitele v cís. král. zemích (1814) jsou vymezovány požadavky určující „v čem vlastně povolání učitelské pozůstává“:

- Dítky vycvičiti jest, jejich rozum osvítiti, a užitečným uměním je obohatiti.
- Dítky vychovávatí již něco více v sobě obsahuje: všecky náchylnosti a mocnosti dítěte tak řídití, aby někdy z něho mravopočestný člověk pošel.
- Učitelská pravidla schopně a užitečně použítí, nazýváme učitelskou umělostí aneb učitelskou schopností.

Vymezování učitelských kompetencí sahá poměrně hluboko do minulosti, ovšem používají se terminologie dané doby. Kompetence učitele je souborem profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Existují četné pokusy o vymezení kompetencí učitele, snažící se je sblížit s obsahem přípravy budoucích učitelů na pedagogických a jiných fakultách. Jako hlavní jsou uváděny kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese, tedy ke znalosti předmětu, ale dnes jsou zdůrazňovány zvláště komunikativní, řídicí, diagnostické a jiné kompetence.

Učitel všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni ZŠ a na SŠ (s příslušnými prokazatelným studiem, jež je specifikováno) by měl splňovat profesní standard obsahující tyto kompetence:

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

Ostatní předpoklady:

- psychická odolnost a fyzická zdatnost
- dobrý aktuální zdravotní stav
- mravní bezúhonnost

Soubor požadavků na profesní standard českého učitele je dosti rozsáhlý a náročný. Určité základní, rámcové kompetence je užitečné vymezovat, avšak nelze učitelům jen předepisovat stále nové požadavky, aniž by se bral ohled na možnosti realizování v běžné školní praxi.

### 3. Charakteristiky učitelé profese

#### 3.1. Typologie učitele

Existují různé typologie učitelů, nejmarkantnější je typologizace podle toho, na kterém druhu a stupni škole učitelé pracují. To se uplatňuje jak v systému přípravy učitelů, tak v jejich platovém hodnocení, v pracovních podmínkách, prestiži. Dalším ovlivňujícím faktorem uvnitř učitelé profese je rozlišení na obory, respektive tedy na předměty, které jsou vyučovány. Na jedné straně stojí menší skupina učitelů „univerzalistů“, kteří vyučují všechny předměty daného stupně, především se zde jedná o učitele prvních stupňů základních škol, na druhé straně je velký počet učitelů, kteří jsou specializováni na jednotlivé předměty či obory, například učitelé matematiky, cizích jazyků, tělesné výchovy, učitelé odborně vzdělávacích a učitelé vědeckých disciplín v terciárním vzdělávání. Výjimečně se setkáme s podrobnými popisy učitelů konkrétních předmětů. Typologie učitele má závažné důsledky pro vzdělávání učitelů. Všeobecně se uplatňuje přístup, podle něhož platí, že čím nižší je stupeň školy, pro který je daný učitel vzděláván, tím je obvykle kratší či méně náročná profesní příprava. Toto tvrzení považují mnozí pedagogové-teoretici vesměs za absurdní, avšak praxe přípravy se v tomto ohledu příliš nemění.

#### 3.2. Profesní dráha

Profesní dráha označuje objektivní vývoj, jímž prochází typicky většina učitelů během výkonu svého povolání. Jako i v jiných profesích, i v učitelství existují určité vývojové etapy a typické životní dráhy, to je dáno právě staletou tradicí tohoto povolání, v němž se reprodukuje ustálené cykly profesního vývoje u všech jedinců dané skupiny. V učitelé profesi mají tyto cykly zvláštní význam, neboť se soudí, že čím vyšší je etapa profesní dráhy učitele, tím je jeho práce kvalitnější. První etapou vývoje profesní dráhy je volba učitelé profese, jedná se tedy o motivaci jedince ke studiu učitelství. Druhou etapou je profesní start, kdy mluvíme o učiteli-začátečnickovi. Následuje třetí etapa, nazývaná profesní adaptace, která je charakterizována prvními roky ve výkonu učitelé povolání. Profesní stabilizace, nebo-li čtvrtá etapa profesní dráhy, poukazuje na zkušeného učitele, označovaného za učitele-experta. Poslední pátou etapou je profesní vyhasínání, vyhoření, nebo-li burn-out syndrom, o kterém se níže zmíníme. S těmito etapami souvisejí přidružené procesy ve vývoji učitelé povolání, zejména profesní kontinuita, kdy učitelé setrvávají v průběhu života u svého povolání, a profesní migrace, kdy právě naopak přecházejí od své profese k jiným povoláním.

### 3.3. Burn-out syndrom

Tento termín označuje vyčerpání fyzických a psychických sil, ztrátu zájmu o práci, erozi profesionálních postojů, které se především projevují u pracovníků takzvaných pomáhajících profesí, jimiž jsou zejména sociální pracovníci, poradci, speciální pedagogové a další. Velký podíl na tom mají především stres, časová náročnost povolání a administrativní zásahy, které rušivě ovlivňují práci. Prevencí je osvojení si technik předcházení a snižování stresu, plánování a management času, oddělení práce od osobního života, snaha o profesionální růst a další.

### 3.4. Feminizace školství

V socioprofesionální skupině tvoří ženy výraznou většinu. K tomuto jevu se vztahují četné úvahy pedagogů–teoretiků i širší veřejnosti, a má se za to, že právě v českém školství se jev feminizace extrémně rozvinul a je považován za jeden z jeho negativních rysů, neboť má vliv na sociální a psychický vývoj mladých lidí. V časovém vývoji zhruba patnácti let pokračuje nárůst feminizace, a to ve všech kategoriích učitelské profese (mimo učitelů mateřských škol, kde je feminizace takřka absolutní). V kategorii učitelů základních škol (celkově) činil v roce 1954 podíl žen 55,3 %, v současnosti zaujímá již skoro 83 %. Data z výzkumu reálné edukace na základních školách (Průcha, 1989) svědčí o tom, že mnozí žáci se v průběhu celé školní docházky skoro vůbec neseťkávali s muži–učiteli. Tento jev a jeho důsledky se však u nás dosud nestaly předmětem důkladného výzkumu, spíše se uvažuje o příčinách feminizace, jejichž jednoznačného objasnění se zatím nedosáhlo, neboť zde působí několik faktorů různého charakteru. Jednou z příčin feminizace v české společnosti je rozdělení na „mužské profese“ a „ženské profese“, tedy jejich sexová diference, přičemž jsou učitelské profese stále více obsazovány ženami. Povolání učitele je pro muže z hlediska finančního málo atraktivní, například v roce 2000 byla průměrná měsíční mzda pracovníků celkově v národním hospodářství 13 490 Kč. Dále ve veřejném mínění panuje názor, že náročnost studia na pedagogických fakultách je nižší než na jiných fakultách vysokých škol, avšak přímá zjištění neexistují. Podíl žen mezi uchazeči o studium učitelství na českých pedagogických fakultách se od sedmdesátých let udržuje relativně stejný, a to kolem 70 % z počtu přihlášených. Chceme-li srovnávat rozsah feminizace učitelské profese u nás se zahraničím, můžeme využívat statistik z mezinárodní deskripce vzdělávacích systémů, které produkují OECD, EU, UNESCO aj. Na otázku, co přitahuje ženy k učitelství, nelze zatím spolehlivě odpovědět. Je tu však jeden faktor, který stojí za uvážení, neboť výzkumná data k němu existují, a to prestiž učitelské profese.

### 3.5. Prestiž profese

Prestiží rozumíme váženost, kterou mají lidé ve společnosti, a je jedním z předpokladů úcty, kterou si navzájem prokazují. Prestiž je spjata jak s individuálními osobami, tak se společenskými skupinami, a s pracovníky jednotlivých povolání. Z výsledků, zjišťovaných pomocí škály prestiže, kdy vybraní respondenti přiřazují na seznamu různých povolání určitý počet bodů podle toho, jakou vážnost přisuzují jednotlivým povoláním, vyplynulo, že povolání učitele je českou veřejností hodnoceno jako vysoce prestižní, tedy vážené. Zřejmě je tento fakt dán tím, že jak odborníci, tak veřejnost řadí povolání učitele k těm, který se vyznačují vysokou složitostí práce a náročností na vysokou kvalifikaci. Sami učitelé jsou však spíše skeptičtí v hodnocení prestiže své profese. Ovšem individuální prestiž, která se tvoří na základě specifických charakteristik chování učitele jednotlivce, jeho angažovanosti ve veřejném životě a jedincově životním stylu, může být značně odlišná od skupinové prestiže.

### 3.6. Kvalifikace

Kvalifikace je způsobilost pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce ve vyžadované kvalitě. Získání kvalifikace, její prohloubení a zvýšení vymezují právní předpisy. Kvalifikace se vytváří jednak na základě formálního vzdělávání, především ve školských vzdělávacích institucích, zaučením, zaškolením, rekvalifikací, a jednak na základě zkušeností a poznatků nabývaných jednotlivcem při práci nebo i vlastním sebevzděláváním, jedná se o celoživotní učení a vzdělávání.

### 3.7. Pracovní náplň a zátěž

V psychologii práce a psychohygieně se zátěž chápe jako „nesoulad mezi požadavky na pracovníka jeho možnostmi“, tedy mezi tím, čemu je vystaven (expozice), a jaké jsou jeho předpoklady tyto nároky zvládnout (dispozice). (Řehulka a Řehulková, 1998) Učitelé většinou nehodnotí svou profesi za nadprůměrně fyzicky zátěžovou, avšak na druhé straně mnoho učitelů po vyučování fyzickou únavu. „Nemocí z povolání“ je u učitelů hlasová zátěž. Mnozí učitelé poškozují své hlasivky nadměrným zvyšováním síly hlasu nebo také nedodržením hlasové hygieny (například vlivy kouření). Významnější je svými negativními důsledky pro zdraví učitelů psychická zátěž. Rozlišují se tři složky zátěže: (Řehulka a Řehulková, 1998)

Senzorická zátěž – v učitelské profesi poměrně značná, učitelé pracují „při plném, až vyostřeném vědomí“, s vysokými nároky na zrak a sluch.

Mentální zátěž – není v učitelské profesi tolik vytvářena odbornou specializací či obsahem učiva, ale psychologickými problémy, které vyvstávají při práci s žáky, s řízením třídy, s poznáváním a formováním osobnosti žáka.

Emocionální zátěž – u učitelů základních škol je nejvýraznější a je tvořena „afektivní odezvou veškeré pedagogické práce“. Vzniká z toho, že učitel je velmi často emocionálně angažován na sociálních vztazích, již v jeho práci vznikají.

Mezi aspekty problému zátěže patří výskyt pracovní zátěže u učitelů, příčiny oné pracovní zátěže a její zvládnutí. Nejedná se jen o stres, nýbrž o výskyt ještě dalších příčin a projevů učitelovy zátěže, jako např. pracovní nespokojenost. Zdroje zátěže učitelů neleží pouze ve třídě, ale mohou spočívat také v učitelském sboru, ve vztazích učitelů s rodiči žáků nebo se školskými úřady. Hlavním faktorem není pouze stres, vyskytují se i další příčiny a projevy učitelovy zátěže, jako například pracovní nespokojenost. Existují rozdíly v zátěži učitelů působících na různých stupních a druhích škol a vyučujících různé předměty. Vyšší neuropsychická zátěž, emocionální vyčerpání a pocit neúspěšnosti byly zjištěny více u učitelů základních škol než u učitelů středních škol a odborných asistentů na vysokých školách. Ztíženou situaci mají učitelé pracující ve velkoměstském prostředí. Negativní vliv na zátěž učitelů měla změna v chování žáků vůči učitelům, která nastává po roce 1989. Nově vstupujícím faktorem je konfliktnost role a nejistota role učitelů. Konfliktnost role vede k pracovní nespokojenosti, k pocitům napětí, úzkosti, marnosti a má i své fyziologické projevy. Nejistota role je určena mírou toho, co se od pracovníka očekává. Od učitele se vyžaduje, aby byl objektivní při hodnocení výkonů žáků, ale zároveň nemá k dispozici přesná kritéria pro toto hodnocení a pro kvantifikaci hodnocení (udělování známek), a právě to zvyšuje jeho pracovní nejistotu. (B. Vašina, 1999) Vlastnosti dobrého učitele jsou především zakotveny v jeho vrozených predispozicích, kdežto přípravné vzdělávání asi nemůže tento vrozený předpoklad k profesi podstatně ovlivnit, myslí se tím psychická vybavenost, nikoliv teoretické znalosti nabývané studiem.

### 3.8. Volba učitelské profese

V České republice je studium učitelství realizováno především na devíti pedagogických fakultách a kromě toho na několika dalších fakultách, a to filozofických, přírodovědných, ekonomických, zemědělských a dalších. Studující učitelé jsou druhou nejpočetnější skupinou, za studenty technických oborů, vysokoškoláků u nás.

Šetření R. Havlíka (1995) prokazuje tyto skutečnosti o motivaci: Vysoký zájem o studium na pedagogických fakultách je u mnoha studentů klamný, tedy přihláška na pedagogickou fakultu je jim pouze pojistkou pro případ, že nebudou přijati na jinou, preferovanější fakultu. Motivace k práci učitele je velmi diferencována podle oborů a pohlaví: Větší motivaci projevují studenti ucházející se o studium učitelství pro první stupeň základní školy než uchazeči o studium předmětů pro druhý stupeň základní školy. Větší motivaci mají dívky než chlapci, a také uchazeči z menších lokalit než z velkoměst.

### 3.9. Statistické údaje o profesi

#### Rozsah feminizace učitelské profese

Podle Statistické ročenky České republiky 2001 pracuje ve školství 75,2 % žen.

#### Podíl žen v kategoriích učitelů - data se týkají školního roku 1999/2000

Učitelé škol	Podíl žen (v %)	Vývojový trend (1980/1981 oproti 1999/2000)
Mateřské školy	99,8	stabilní podíl žen
Základní školy	84,5	stabilní podíl žen
z toho 1. stupeň	94,0	stabilní podíl žen
2. stupeň	75,7	stabilní podíl žen
Gymnázia	65,1	mírný nárůst podílu žen (+ 4,6 %)
Střední odborné školy	57,7	stabilní podíl žen
Střední odborná učiliště	44,5	pokles podílu žen (- 7,6 %)
Vysoké školy	33,1	mírný nárůst podílu žen (+ 4,7 %)
Speciální školy	80,0	stabilní podíl žen

#### Feminizace učitelstva v ČR a jiných zemích podle úrovně vzdělávacího systému (podíl žen v %) z roku 1999

Země	Předškolní vzdělávání	Primární vzdělávání	Vyšší sekundární vzdělávání (všech typů)	Celkově (všechny úrovně i terciární)
Česká republika	99,8	84,5	56,3	72,1
Slovenská republika	99,9	92,6	66,1	76,2
Finsko	96,3	71,2	56,8	66,2
Itálie	99,5	94,6	58,8	75,3
Maďarsko	100,0	85,8	58,8	75,7
Německo	96,7	81,5	39,0	57,3
Rusko	m *	98,3	81,6	76,8
Průměr zemí				
OECD (N = 25)	94,6	77,0	48,9	63,8

Pozn. : m \* = údaj není znám

#### Pedagogická fakulta (údaje z roku 2002)

Hrubý nástupní plat	Hrubý nástupní plat – muži	Hrubý nástupní plat – ženy	Hrubý aktuální plat	Hrubý aktuální plat – muži	Hrubý aktuální plat – ženy	Ženy - nástupní plat v % platu mužů	Ženy - aktuální plat v % platu mužů
12 023	16 231	11 206	14 735	19 484	13 774	69	70,7

Pozn.: Informace byly čerpány ze serveru Masarykovy univerzity v Brně, ZÁVĚREČNÁ ZPRÁVA GRANTU FRVŠ ČJ. C 794/2003 „UPLATNĚNÍ ABSOLVENTŮ MASARYKOVY UNIVERZITY 2001 – 2002 V PRAXI“.



#### 4. Závěr, shrnutí – náš názor

Názor Pavly Bártové:

V pedagogické sféře se člověk setká s různými osobnostmi, některé zaujmou více, jiné méně. Pochopitelně se našli učitelé, kteří mi byli nejen svým netradičním pojetím výuky sympatičtí, nýbrž oplývaly i velmi pozitivními povahovými rysy. Další skupinou byli učitelé, co sice dokázali „donutit“ se učit, ovšem o sympatiích nemohla být řeč. A poslední skupinou byli tací, kteří, byť se kolikrát i snažili, nedokázali naučit, ani v člověku vzbudit patřičný zájem o danou problematiku.

Každý, kdo je alespoň povrchově zasvěcen do problematiky učitelství, jistě nabude názoru, že dnešní učitel nemá ani ve společnosti ani u žáků snadnou situaci. Obecně panuje názor, že učitelé pracují málo hodin, nikdo se však nezabývá mimoškolskou přípravou. Platové ohodnocení je, na zátěž panující v tomto povolání, nízké. A žáci? Ti jsou čím dál méně zvladatelní. Dá se říci, že učitelství je jakýmsi druhem výzvy.

Názor Pavly Formánkové:

Během mých studentských let jsem se setkala s mnoha typy učitelů i učitelek. Někteří z nich dokázali zpestřit výuku a zaujmout žáky svým výkladem dané vyučované problematiky. Někteří z nich naopak degradovali vyučování na stereotypní doplňování cvičení v učebnicích.

Dále lze rozdělit učitele a učitelky na ty, kteří si u žáků získali autoritu a na ty, kteří nedokázali nikdy udržet pozornost a poslušnost žáků.

Z mých zkušeností učitelé učí s větším duševním klidem a nenechají se tak snadno rozčítit neposlušnými žáky jako učitelky. Snad to vyplývá z toho, že muži jsou více flegmatictější než ženy.

Učitelé a učitelky by neměli bazírovat na memorování pouček žáky nebo dopustit, aby žáci chodili do vyučování se strachem z jejich přísnosti. Při výkonu tohoto, někdy velmi psychicky náročného, povolání je třeba jistá dávka trpělivosti a ochoty pomoci žákům dosáhnout kvalitního vzdělání. Úkolem učitelů a učitelek je zabránění toho, aby si žák odnesl ze školy jakákoli duševní traumata, ale aby na své učitele a školu vzpomínal rád.

Naskytl se mi taky možnost proniknout do života učitelů z druhé strany, protože oba moji rodiče se věnovali učitelské profesi. Nízké platové ohodnocení však oba přesvědčilo o odchodu do soukromé sféry. Matka si sice ze školství odnesla nedomykavost hlasivek, nicméně oba učili docela rádi.

#### 5. Použitá literatura

PRŮCHA, JAN. *Moderní pedagogika*.

2. přepracované a aktualizované vyd.

Praha : Portál, 2002. 488 s. ISBN 80-7178-631-4

PRŮCHA, JAN. *Učitel : současné poznatky o profesi*

1. vyd. Praha : Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-621-7

PRŮCHA, JAN. *Pedagogický slovník*

4. aktualizované vyd.

Praha : Portál, 2003 322 s. ISBN 80-7178-772-8