Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Učitelská profese v současné společnosti

The Teaching Proffesion in Current Society

Renata Teššenyová

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.

Studijní obor: Pedagogika

Praha 2024

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Učitelská profese v současné společnosti (se zřetelem k problematice primárního vzdělávání) potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá postavením učitelů v současné společnosti, jak z pohledu učitelů, tak z pohledu veřejnosti, rozbor skutečností, které přispívají, a naopak snižují postavení učitelů ve společnosti.

Abychom mohli pochopit postavení učitelů v současné společnosti, je potřeba začít u vývoje učitelské profese od 2. poloviny 18. století doposud. Ve své práci se zaměřuji na určité problémy, které ovlivňují samotný výkon v učitelské profesi. V prvních částech své práce stručně popisuji důležité události v minulosti, které zásadně ovlivnili vývoj školství a učitelství do formy, jakou známe dnes. V následujících částech podrobněji charakterizuji učitelské povolání z hlediska rolí, profesní přípravy a prestiže učitelů. Následuje seznámení se s problematikou pracovní doby učitelů z pohledu učitelů, zákona a veřejnosti, dále je zde rozebrána profesní příprava pedagogů a počet žáků na učitele ve třídách. Poslední část poukazuje na současné problémy učitelského vzdělávání z hlediska struktury učitelských sborů, kvalifikovanosti, pracovní zátěže učitelů a distanční výuky žaků, která je v současné době veřejností velice hodnocena a tím je i hodnoceno školství a učitelé.

KLÍČOVÁ SLOVA profesní příprava učitelů; učitel primární školy; prestiž učitele; pracovní doba, společnost.

Abstract

This bachelor thesis deals with the position of teachers in contemporary society, both from the point of view of teachers and from the point of view of the public, the analysis of facts that contribute and, on the contrary, reduce the position of teachers in society.

In order to understand the position of the teachers in contemporary society, it is necessary to start with the development of the teaching profession from the second half of the 18th century to the present. In my work, I focus on certain problems that affect the performance in the teaching profession itself. In the first parts of my thesis, I briefly describe important events in the past that fundamentally influenced the development of education and teaching in the form we know today. In the following sections, I characterize the teaching profession in more detail in terms of roles, professional training and prestige of teachers. This is followed by an introduction to the issue of teachers' working hours from the point of view of teachers, the law and the public, as well as the professional training of teachers and the number of pupils per teacher in classes. The last part points out the current problems of teacher education in terms of the structure of the teaching staff, qualifications, workload of the teachers and distance education of the pupils, which is currently highly valued by the public and therefore also by the education system and teachers.

KEYWORDS: teacher training; primary school teacher; the prestige of the teacher; working hours, society.

OBSAH

1. ÚVOD 6
2. FUNKCE ŠKOLY S OHLEDEM K ROZVOJI SPOLEČNOSTI A EKONOMIKY 8
3. HISTORICKÝ VÝVOJ UČITELSKÉ PROFESE V ČESKÉ REPUBLICE 12
   - 3.1. Reformy Marie Terezie 12
   - 3.2. Postavení učitelů v 19. století 14
   - 3.3. Protektorát Čechy a Morava 16
   - 3.4. Léta 1948 – 1989 16
   - 3.5. Rok 1989 – současnost 17
4. CHARAKTERISTIKA UČITELSKÉHO POVOLÁNÍ 18
   - 4.1. Role učitele 19
   - 4.2. Prestiž učitele 22
   - 4.3. Profesní příprava učitelů 24
5. PRACOVNÍ PODMÍNKY UČITELŮ 26
   - 5.1. Platové ohodnocení učitelů 26
   - 5.2. Pracovní doba 28
   - 5.3. Počet žáků ve třídě 31
6. VYBRANÉ PROBLÉMY V UČITELSKÉ PROFESI 35
   - 6.1. Kvalifikovanost učitelů 35
   - 6.2. Pracovní zátěž učitelů 39
   - 6.3. Distanční výuka žáků 41
7. ZÁVĚR 45
8. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 48

1. Úvod

Šťastný je národ, který má hojnost dobrých škol a dobrých knih a o vychování mládeže dobré předpisy nebo zvyky.
J. A. Komenský

Učitelé zastávají ve společnosti nepostradatelnou roli a významně ovlivňuji vzdělanost celého národa. Vždyť právě učitelé ovlivňují celou společnost. Skutečně odpovídá důležitost jejich funkce společenskému ocenění?

Celý život se vzděláváme a učitelé jsou pro nás průvodci na této cestě. V životě každého člověka okamžikem vstupu do školy začíná život plný poznávání a učení se novým věcem a dovednostem. Bez dobrých a vzdělaných učitelů by tyto dovednosti a vědomosti jistě nebyly na moc vysoké úrovni. Učitelé jsou prvními kontakty dětí se školou, a proto by nás mělo zajímat, jací tito lidé jsou, jak vykonávají své funkce a za jakých podmínek.

Každý školní rok usedají do školních lavic noví žáci, kteří jsou natěšeni na novou etapu jejich života, ale učitelů, kteří jsou kvalifikovaní pro jejich vzdělávání, ubývá. Průměrný věk učitelů je vysoký a stále roste, školy přijímají a práci nabízí i učitelům v důchodovém věku a nová část mladé generace po absolvování pedagogické fakulty do školství mnohdy nenastupuje. Nedostatek učitelů se týká všech stupňů vzdělávání: mateřských škol, základních škol, středních škol i vyšších odborných škol.

Otázka postavení učitelské profese ve společnosti mě zajímá, nejen protože jsem studentkou pedagogiky, ale hlavně z důvodu, že bych si ráda prohloubila znalosti o učitelské profesi, jejich výhodách a úskalích, a i z důvodu, že mě zajímá pohled společnosti, která je v této otázce dost rozpolcená a nejednotná. Jedná se o aktuální téma, na které se vedou diskuze na národní i nadnárodní rovině.

Učitel musí nejen vychovávat, tedy ovlivňovat žákovy postoje, hodnoty, zájmy, jejich temperament, ale také vyučovat a vzdělávat. K tomu všemu musí být učitel vzdělán ve svém oboru, být dobrým pedagogem a didaktikem, který současně pracuje s pedagogicko-psychologickými poznatky. Povolání učitele je navíc náročné také proto, že učitel působí na žáky celou svou osobností. Učitel zásadně ovlivňuje vzdělávání žáka, a to v každodenní interakci s ním. Žák se s učitelem setkává a tráví v jeho přítomnosti většinu svého dne. Učitel se po tu dobu stává jeho vychovatelem a mnohdy i důvěrníkem. Mělo by nám tedy velmi záležet na tom, jací učitelé do školství vstupují a s jakou motivací učí své žáky. Motivace

učitele, tedy důvody, proč se rozhodl stát učitelem, s čím předstupuje každý den před své žáky, jsou velice důležité a ovlivňují celý proces vzdělávání.

Píšeme-li o učitelích primární školy, jde o období, kdy je vztah učitel-žák nejtěsnější. Není větší důvěry ve vztahu učitel-rodič a učitel-žák než na 1. stupni ZŠ. Každým svým činem, svým chování, svou komunikací s nimi i s ostatními, učitel žáky utváří, ovlivňuje. Pro ně je idolem, modlou, někým, komu absolutně věří, a pro koho by udělali cokoli. Na učiteli pak je, aby dokázal s touto důvěrou pracovat tak, aby svého žáka nezklamal, neboť by se taková důvěra pak už jen těžko budovala.

Učitelství je profese plná emocí. Obstát v ní každodenně není jednoduché. Proto bychom měli podporovat ty lidi, kteří se učiteli rozhodli stát, ty, jejichž motivace byla tak silná, že dokázali absolvovat ne mnohdy lehká studia. Už tím tito učitelé prokázali zkoušku odolnosti a své srdce.

Děti jsou náš nejcennější majetek. Do nich vkládáme svá očekávání, své sny. Jsou nejvíce formovatelné a ovlivnitelné – rodinou i školou. Všichni jim chceme dát to nejlepší. Mají nárok mít skvělé učitele, na které budou vzpomínat, učitele, kteří jim umožní zažívat radost z učení. Pokud chceme tohoto docílit, musí být učitelé dobře finančně zajištěni (ohodnoceni), mít vyhovující pracovní podmínky a cítit podporu od společnosti.

Každá fungující a rozvíjející se společnost, která chce prosperovat, musí mít základy postavené na vzdělaných občanech. Společnost může vzdělané občany získat jen tak, že je bude vzdělávat a pomáhat jim rozvíjet se. K tomuto v minulosti vznikla školská zařízení a učitelé, kteří své znalosti předávají nevzdělaným občanům. Už za dob Marie Terezie si vladaři uvědomovali, že pokud chtějí mít prosperující společenství, musí být postaveno na vzdělaných lidech, kteří se budou rozvíjet a díky své vzdělanosti budou usilovat o svůj rozvoj a o rozvoj celého společenství. Z těchto důvodů vznikaly školy, na kterých z počátku učili nevzdělaní učitelé a později již učitelé vzdělaní.

2. Funkce školy s ohledem k rozvoji společnosti a ekonomiky

V této kapitole se zaměřím na funkci školy s ohledem k rozvíjející se společnosti, ekonomické a sociální propojení ve 20. a 21. století. Školství a společnost jsou vzájemně propojeny. Charakter společnosti, její historické tradice, kultura, stav ekonomiky, politiky, sociální struktura, hodnoty a aspirace lidí, to vše hluboce ovlivňuje a utváří podobu škol, školství a vzdělávání vůbec. Školství (Průcha, 2009b) zpětně působí na společnost tím, jaká je jeho povaha, jaké má výsledky, jakým způsobem účastníky vzdělávacího procesu spojuje nebo rozděluje, co v něm žáci a studenti prožívají a co si skutečně odnáší.

Společenské změny ve 20. století a začátkem 21. století také velmi ovlivnily vzdělání. Změny ve vzdělání můžeme rozdělit na změny našeho každodenního života a na změny ve společnosti celého světa. V návaznosti na tyto změny si učitelé pokládali otázky, zda jsou jejich žáci dostatečně připraveni na všechny životní situace, na nové pracovní příležitosti, které v životě přicházejí a také na kontakt s lidmi, kteří se nemusí vždy chovat dle očekávaného a známého standardu. V souvislosti s těmito obavami byla v tomto období zařazena do vzdělávání žáků výchova k občanství (později občanská nauka), která se zabývala problémy v rámci rozvoje demokratické společnosti a tím se stala důležitou pro budoucí generace.

Školský systém představuje propojený komplex škol zajišťující formální vzdělávání. Jeho vývoj a podobu ovlivňují ekonomické, politické, kulturní a jiné faktory příslušné společnosti. Fungování školského systému je řízeno vzdělávací politikou země a zcela nebo z větší části financováno státem. Školský systém je hlavní součástí celkového vzdělávacího systému, ale není s ním totožný. Vzdělávací systém zahrnuje veškeré vzdělávací procesy, formální i neformální. Formální vzdělávání se týká vzdělávání dětí a mládeže, neformální se týká zejména dospělých osob. Zatímco do školského systému zahrnujeme vzdělávací instituce předškolního, základního, středního, vyššího odborného vzdělávání, včetně institucí speciálního školství. Školská zařízení poskytující služby pro vzdělávání dětí a mládeže. Školský systém je jedním z nejrozsáhlejších sektorů společnosti. Pro civilizovanou společnost je škola nepostradatelnou institucí, jejíž hlavní funkcí je cílené vzdělávání nastupujících generací. Je jedním z pilířů společnosti, součástí základů její institucionální struktury. Funkce školy a školního vzdělávání jsou vymezeny a specifikovány v odpovídajících zákonech,

navazujících normách a předpisech, v kategoriích cílů, úkolů a závazných činností. Jejich plnění společnost sleduje a hodnotí.

Školy začaly vznikat na základě narůstajících požadavků na přípravu dětí a mladých lidí pro budoucí život. Odborníky byl vytvořen soubor činností, které směřují k danému cíli, jímž je vychovaný, vzdělaný a na výkon budoucího povolání připravený jedinec. V každém období bylo známo, že gramotnost a osvojení si encyklopedických znalostí může jedinec dosáhnout jen pomocí školy.

Do samostatné Československé republiky vstoupila česká společnost s vysokým procentem gramotného obyvatelstva a rozvinutou ekonomikou. Struktura školství v rámci povinné školní docházky zůstávala i nadále diferencovaná, škola dále sloužila jako sociálně třídící instituce. Úspěchem bylo rozšíření nabídky vzdělávacích příležitostí a zvýšení počtu osob s vyšším než primárním vzděláváním. V období protektorátu byla výrazná oficiální politická funkce školy, prosazující vládnoucí ideologii a záměry převýchovy méněcenného národa, uvedenou kulturační funkci tehdy plnila česká škola s obtížemi (Průcha, 2009b).

V první půlce 20. století byla zahájena 2. světová válka, která významně ovlivnila rozvoj ekonomiky, společenství a školství v České republice. Do škol směly chodit jen děti, které nebyly židovského původu, české děti směly navštěvovat pouze školy, které nenavštěvovaly německé děti. Většina vyučovacích hodin probíhala v německém jazyce a stejně tak i většina nápisů a označení na ulicích bylo v němčině. Čeští občané museli opouštět své obydlí, které uvolňovali pro německé občany, kteří se do České republiky přistěhovali. V této době hodně českých občanů žilo na pokraji chudoby, i přesto, že chodili do zaměstnání. Ve městech byl nedostatek jídla a lidé dostávali omezené množství jídla na základě vydaných přídělových lístků. Vzdělání nebylo na prvním místě a lidé se z měst stěhovali na vesnice, kde si mohli vypěstovat jídlo. Děti tam pomáhaly na polích namísto navštěvování školy. Ekonomika v republice byla hodně špatná a lidé nebyli spokojení a společnost byla rozpolcena nejen válkou a strachem o život, ale i hladem a chudobou.

Po skončení 2. světové války a osvobození České republiky od nadvlády Německa byli němečtí obyvatelé vyhnáni z měst na vesnice anebo vystěhováni mimo Českou republiku. Čechům se navracel jejich zabavený majetek (nejvíce nemovitosti). Společnost a ekonomika se opět začala rozvíjet a žáci se vrátili do škol a začali se vzdělávat. V poválečném období se

dominantní stala ekonomická a politická funkce školy, odrážející potřeby satelitního státu socialistického bloku. Avšak i v této době byly oslabeny především humanitní a estetické-výchovné předměty a jejich obsah. Výuka již probíhala jen v češtině a ve školách byla povinnost se učit ruský jazyk. Do škol se dostala ideologie komunistické strany a děti byly vychovávány k obrazu komunismu. V této době nebylo moc žádané, aby byli lidé vzdělaní a studovali vysoké školy, ale byli vedeni k tomu, aby se vyučili řemesly a co nejdříve nastoupili do zaměstnání a odváděli daně. Každý práce schopný občan musel chodit do zaměstnání a vydělávat peníze. Díky této ideologii bylo hodně manuálně zručných lidí i ve městech, nejen na vesnicích, jak tomu bylo dříve. Rozvíjela se infrastruktura měst a lidé se stěhovali z vesnic do měst. Začalo se měnit společenství a ekonomika a životní úroveň obyvatel rostla. Ze začátku tohoto období lidé věřili, že s příchodem sovětského vojska a komunismu bude jejich život a ekonomika země lepší. Později pochopili, že nejsou svobodní a že jsou pod nadvládou jiného státu. Ekonomika a životní úroveň obyvatel se sice zlepšila oproti válečným dobám, ale rozvoj země se nevyvíjel jako na západě a lidé byli hodně omezeni. Toto uvědomění vyústilo k tomu, že se studenti vysokých škol a někteří občané začali bouřit a vyvolali demonstraci proti vládě, která pod nátlakem odstoupila.

Před 17. listopadem 1989 bylo české školství zaměřeno spíše na vychovávání a výuku k rozvoji státu a poslušnosti. Školství bylo více zaměřeno na učení se učiva nazpaměť a žáci byli vedeni k tomu, aby se vyučili v oboru, než aby se stali vysokoškolsky vzdělanými. Události následující po 17. listopadu 1989 měly v oblasti transformace české společnosti a českého školství velký význam. Český vzdělávací systém prošel velkými změnami stejně jako celá společnost a rozvoj ekonomiky státu. Toto všechno se odehrálo bez podpory výzkumu a dlouhodobých analýz, jen na základě tlaku zájmových skupin (Průcha, 2009b). Z důvodu politické nestability, pomaleji se rozvíjejícímu tempu zavádění ekonomicko-sociálních reforem, nedostatku finančních zdrojů a komplikovaných jednání, nebyly realizovány očekávané vzdělávací reformy mířené proti „totalitnímu“ školství. V této době byla nastavena povinná školní docházka na základních školách, které byly rozděleny na první stupeň (1. – 4. ročník) a na druhý stupeň (5.- 8. ročník, 9. ročník byl dobrovolný). Rozvíjející se ekonomika a společnost již vyžadovala více středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných lidí a méně lidí vyučených v oborech.

V roce 1995 došlo ke změně v povinné školní docházce a to na první stupeň, který je tvořen 1. - 5. ročníkem a druhý stupeň, který je tvořen 6. - 9. ročníkem. Na základních školách se

vyučuje dle Rámcového vzdělávacího programu (RVP), který vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, a který nahrazuje dřívější povinné osnovy a učební plány. RVP ovšem vymezuje jen základní oblasti probíraného učiva a její rozsah. Školní vzdělávací program, podle kterého se výuka skutečně řídí, si sice každá škola vytváří sama, ale pouze v rozsahu stanoveném závazným RVP. Poslední novela RVP vyšla v roce 2021.

Stav základních škol ve školním roce 2023/2024 dokumentují následující data:[1]

- v celkem 4 276 školách je 51 541 tříd, které navštěvuje 1 000 346 žáků,
- z celkem 95 148 učitelů je 78 529 žen.

V současné společnosti je škola považována za nezastupitelnou institucí s dominantní rolí v utváření základů celoživotního učení a v socializaci dětí a mládeže. Škola plní i další funkce, které reflektují potřeby a podmínky demokratické společnosti, podporují rozvoj všech jejích členů. Škola projevuje značnou institucionální stabilitu, prochází však, spolu s celou společností, procesem vnitřní proměny a hledá svou novou podobu. Posiluje socializační funkci a partnerství s ostatními institucemi, které se podílejí na vzdělávání. V současné době si nedovedeme představit, že by v naší kultuře bylo možné dosáhnout vzdělání jinak než ve škole a skrze školu. Škola získala monopol na vzdělávání a výchovu. Porušování pravidel pro vzdělávání anebo odmítání posílání dětí do škol je považováno za trestný čin a je soudně postihováno.

Proměny společnosti výrazně ovlivňují změny společenských potřeb a požadavků na vzdělávání a funkce školy. K těmto proměnám patří zejména nárůst nových poznatků, rozvoj techniky, informačních a komunikačních technologií, ekonomická soutěž, narůstání sociálních rozdílů, proměny tradičního modelu rodiny, ekologická ohrožení a další. Potřeba orientace ve světě a příprava na aktivní a odpovědný život osobní, občanský a pracovní vyžaduje od školy nejen rozvíjení univerzálněji použitelných „klíčových kompetencí“, ale také plnění celého komplexu funkcí, které specifikují základní vzdělávání a výchovnou funkci školy.

[1] Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (cit. 18.4.2024) Statistická ročenka školství - 2023/2024 - výkonové ukazatele (msmt.cz)

3. Historický vývoj učitelské profese v České republice

V této kapitole se zaměřím a stručně popíšu vývoj učitelského povolání v českých zemích. Historické události měly výrazný vliv na současnou podobu školského systému, učitele i žaky. Na vývoji školství v českých zemích měla největší podíl císařovna Marie Terezie. Za její vlády došlo k největším změnám ve školství a mnoho věcí, které Marie Terezie nastavila v českém školství, se používá dodnes.

Když nahlédneme do dějin českého školství a do odkazu jeho hlavních představitelů, zjistíme, že každá generace se nějakým způsobem k výchově a vzdělávání vyjadřovala a rozvíjela ho. V každé době se v požadavku na vzdělání odráží ekonomické, sociální a kulturní potřeby a nové problémy a styl života v dané době.

Veškeré metody v oblasti vzdělávání, které dnes považujeme za přínosné, efektivní a moderní pro 21. století však mají hluboké historické kořeny. Mnohé z vyučovacích metod, které učitelé v současné době používají, najdeme popsány již v historii. Podobně jako v dobách minulých i dnes zůstává hlavní díl zodpovědnosti za kvalitu výuky ve vzdělávání a výchově na učitelích.

3.1. Reformy Marie Terezie

Významným mezníkem v naší historii, týkající se učitelů, jsou bezpochyby školské reformy za vlády Marie Terezie. Ve 2. polovině 18. století docházelo v českých zemích k rozvoji průmyslového podnikání, které se rozvíjelo na kapitalistických principech. Kapitalistický rozvoj nalezl ideologickou oporu v osvícenském myšlení. Pro osvícenství byl charakteristický dějinný optimismus a z něho vyplývající víra v magickou sílu vzdělání. Vzdělání je dle osvícenců cesta z nevědomosti a bídy. Osvícenci stáli proti církvi, která podporovala feudalismus, který brzdil lidi ve vzdělání.

V období před sedmiletou válkou měla nad vzděláním zásadní vliv katolická církev a stát vliv na školství prakticky neuplatňoval. Díky tomu bylo školství v českých zemích zanedbávané. Pro chlapce existovaly školy městské, farní školy (parochiální) vyučující katechismus, na kterých však vyučování nebylo pravidelné a nevyžadovala se školní docházka. Učitelé na těchto školách byli málo vzděláni, protože to ve většině případů bývali vojáci, řemeslníci a za učitelskou práci měli nízké finanční ohodnocení. Učitelé si proto hledali přivýdělky a učitelská profese pro ně nebyla na prvním místě. Ale ani těchto škol a nevzdělaných učitelů nebyl dostatek. Dívky mohly navštěvovat jen školy při zemských řádech.

V sedmileté válce habsburská monarchie prohrála Slezsko, které bylo důležité z hlediska příjmů Habsburska. Následně monarchie začala omezovat práva církve nad školstvím. Císařovna Marie Terezie reformami vytvořila základy novodobého školství, které se rozvíjelo rychleji kvůli potřebě vzdělaných lidí v manufakturách.

Od roku 1774 začal platit nový model struktury rakouského potažmo českého základního školství, který vypracoval opat Johann Ignaz Felbiger, tzv. Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy. Povinnost školní docházky platila pro děti od 6 do 12 let.[2]

„V roce 1775 vydal Felbiger ve Vídni příručku pro učitele pod názvem Methodenbuch, obsahující metodické pokyny spolu se školskými předpisy. Kniha Metodní vydaná v roce 1777 představuje počátek novodobé česky psané pedagogické literatury“[3]. V témže roce byly ve velkých městech zřizovány přípravné kurzy pro učitele, tzv. praeparandy. Pro učitele triviálních škol byly kurzy tříměsíční, pro učitele hlavních škol byly šestiměsíční. Po absolvování kurzu se nestali učiteli, ale po dobu jednoho roku, pouze pomocníky učitelů a až po složení učitelské zkoušky se stali samostatnými učiteli. Podmínkou pro složení zkoušky učitelské způsobilosti bylo dosažení alespoň 20 let věku.

V roce 1776 byla zřízena čtyř třídní hlavní škola chlapecká v Praze, ke které byla v roce 1785 připojena dvoutřídní hlavní škola pro dívky.

I přestože se školství rozvíjelo a tereziánské reformy znamenaly velký pokrok, pořád nebylo řešeno dostatečné finanční ohodnocení učitelů a ani dostatečné vybavení škol pomůckami a školní docházka byla dosti volná. I nadále byly školy značně závislé na církvi a toto ovlivňovalo jednak zaměření výuky a také postavení učitelů, kteří byli stavěni pod úroveň farářů, kterým museli prokazovat čest a úctu a spíše byli farářovými služebníky než pedagogy. K výraznému zvýšení všeobecné vzdělanosti přispělo v roce 1781 vydání patentu k povolení svobodě tisku a také se rozhodlo, že náboženství má pouze výchovný cíl a úloha církve měla být nahrazena správou světskou, josefinismem. Současně byla ustanovena komise školských komisařů v šestnácti krajských městech. „Vynikající výsledky dosahoval Ignác Richard Wilfling (1759-1827), krajský školní komisař v Kouřimském kraji.“[4] Wilfling vydal pomůcku pro školdozorce, ve které určuje, že učitel by měl být seznámen i se základními

[2] ŠTVERÁK, Václav, Markéta ČADSKÁ. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*, Praha: Nakladatelství Karolinum, 1999. ISBN: 80-7184-797-6, str. 66
[3] ŠTVERÁK, Václav, Markéta ČADSKÁ. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*, Praha: Nakladatelství Karolinum, 1999. ISBN: 80-7184-797-6, str. 66
[4] ŠTVERÁK, Václav, Markéta ČADSKÁ. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*, Praha: Nakladatelství Karolinum, 1999. ISBN: 80-7184-797-6, str. 68

poznatky z psychologie, estetiky a i z filozofie. „Wilfling se významně zasloužil o vysokou pedagogickou a odbornou připravenost učitelů i jejich nadřízených ve jménu požadavku výchovy „šťastného člověka a užitečného občana“.[5]

V roce 1805 za vlády císaře Františka vzniká v Praze „vzorná škola hlavní“, která nahradila školu normální a je určena pro kandidáty na učitele, kteří byli zproštění vojenské služby. Hlavní dozor nad školami byl opět svěřen výhradně duchovenstvu a učilo se v duchu toho, že Rakousko nepotřebuje lidi vzdělané, ale potřebuje dobré podané. Učiteli na venkovských školách se opět stávají nevzdělaní řemeslníci a bývalí vojáci, kteří pomáhali i v kostelech.

3.2. Postavení učitelů v 19. století

O stanovení nové přípravy pro učitele se zasadil pražský lékař a myslitel Karel Slavoj Amerling, který v roce 1839 začal v Praze budovat „*národní vychovávací ústav Budeč* jako lidovou univerzitu pro výchovu národních učitelů, vzorných průmyslníků, vzdělaných vychovatelek, matek a hospodyň.“ [6]

Ještě v první polovině 19. století bylo učitelské povolání určeno pouze mužům. První kurz pro přípravu učitelek byl otevřen až v roce 1840 ve Vídni, v českých zemích byla první preaparanda zřízena v roce 1842 v Praze.[7]

Revoluční období let 1848 – 1849 mělo vliv nejen na státní politiku, ale i na školství v tehdejším Rakousko-Uhersku a v těchto letech byla reforma školství velice diskutovaná v české veřejnosti, a i v odborných kruzích. Díky novým dekretům, došlo k prodloužení přípravy učitelů v učitelských ústavech na dva roky (druhý rok byl věnován praktickému výcviku).

Karel Havlíček Borovský ve svých Pražských novinách kritizoval tehdejší hmotné poměry učitelů. „Pokavad budou v obci lépe odměňováni pěstovatelé koní než pěstovatelé dětí, nebude obec kvésti“[8]. Jako první žádal vysokoškolské vzdělání pro učitele a tím ujednocení vzdělání pro všechny, kteří tuto funkci chtěli vykonávat, ať už kněží nebo lékaři. Vyšší vzdělání učitelů mělo přispět k jejich lepšímu společenskému postavení.

[5] ŠTVERÁK, Václav, Markéta ČADSKÁ. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*, Praha: Nakladatelství Karolinum, 1999. ISBN: 80-7184-797-6, str. 68
[6] ŠTVERÁK, Václav, Markéta ČADSKÁ. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*, Praha: Nakladatelství Karolinum, 1999. ISBN: 80-7184-797-6, str. 71
[7] MORKES, František. *Devětkrát o českém školství*, Praha: Pedagogické muzeum J.A. Komenského 2004. ISBN: 80-901461-6-3, str. 31
[8] MORKES, František. *Devětkrát o českém školství*, Praha: Pedagogické muzeum J.A. Komenského 2004. ISBN: 80-901461-6-3, str.73

České školy zůstaly ve svých základech nezměněny od tereziánských reforem až do šedesátých let 19. století.[9] V roce 1860 převzal stát od církve správu školství a všem dětem bylo umožněno chodit do veřejných škol bez náboženských vyznání. Tyto veřejné školy se nazývaly školy simultánní. Církvi bylo ponecháno právo zřizovat školy vlastní, které se nazývaly konfesijní. Učitelé se vzdělávají na čtyřletých učitelských ústavech jednotně pro národní školy a náklady na vzdělání hradí stát. Bylo předepsáno, že učitelé mají závazek na 30 hodin týdně a bylo určeno pravidelné vyplácení mzdy učitelů a byl přiznán nárok na penzi. Maximální počet žáků ve třídě mohl být 80.[10]

Roku 1919 byly učitelky zrovnoprávněny s muži a učitelé byli zrovnoprávněni se státními zaměstnanci stejného vzdělání. Začalo být požadováno sjednocení všeho školství a aby v duchu demokratizace byla i rovnost mezi všemi. V první fázi došlo ke kvantitativnímu růstu všech škol „Výrazně pokročil kvantitativní rozvoj národních škol.“[11]

V červenci 1920 byl svolán první Sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti, kde se ustavila organizace Československa obec učitelská a vznesly se požadavky na reformu školství a vysokoškolského učitelského vzdělávání. Nejvýznamnějším projevem T. G. Masaryka k učitelům byl tento: „Volný učitel vychovává volné občany. Vy máte úplnou volnost mluviti s dítětem o všem, můžete mluvit o politice zcela otevřeně – ale ovšem s taktem a tak, aby to odpovídalo místu. Já si přeji, aby vláda naší republiky co nejvíce a s láskou mohla vydávat pro školství a vychování.“[12] Byla zřízena Škola vysokých studií pedagogických v Praze a následně v Brně, na kterých se učitelé vzdělávali vysokoškolským způsobem během víkendů. Obsahem reformního Malého školského zákona z roku 1922 bylo zavedení osmileté povinné školní docházky pro celou republiku, snížení počtu žáků ve třídách z 80 na 70 a uznání rovnosti učitelů a učitelek.[13] Díky zavedení reforem byla kvalita školství po vzniku Československa na vysoké úrovni.

[9] MORKES, František. *Devětkrát o českém školství*, Praha: Pedagogické muzeum J.A. Komenského 2004. ISBN: 80-901461-6-3, str. 73
[10] ŠTVERÁK, Václav, Markéta ČADSKÁ. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*, Praha: Nakladatelství Karolinum, 1999. ISBN: 80-7184-797-6, str. 74
[11] VESELÁ Zdeňka. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*, Brno: Masarykova univerzita, 1992, ISBN: 80-210-0458-4, str. 72
[12] KODEDOVÁ, Oldřiška, ed. *Dějiny českého a slovenského učitelstva*. Díl 1-2, 1848-1945.. Praha: Min. školství ČSR, 1970., s. 121-122.
[13] ŠTVERÁK, Václav, Markéta ČADSKÁ. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*, Praha: Nakladatelství Karolinum, 1999. ISBN: 80-7184-797-6, str. 81.

3.3. Protektorát Čechy a Morava

K zastavení dosavadního vývoje českého školství došlo v roce 1938 po vyhlášení Protektorátu Čechy a Morava kdy docházelo ke germanizaci a nacizaci, kterou učitelé a žáci přijímali s odporem. Bylo nařízeno vyučovat v němčině a podávat upravený výklad českých dějin a literatury. Toto však čeští učitelé sabotovali a vyučovali v češtině a podávali správný výklad českých dějin a literatury. Nacisté tento vzdor trestali vylučováním žáků ze škol a posíláním učitelů a žáků do koncentračních táborů nebo na nucené práce.

Po skončení války se opět jednalo o vysokoškolském vzdělání učitelů, které musí mít učitelé škol všech stupňů a druhů vzdělání na pedagogických a jiných fakultách (odděleních) vysokých škol. Pedagogické fakulty byly zřízeny v roce 1946. Vznik vysokoškolského vzdělávání pro učitele poukázal na nutnost vysoké odbornosti v této profesi.

3.4. Léta 1948 – 1989

Po převratu v únoru roku 1948 ovládla Komunistická strana Československa (KSČ) všechny oblasti ve státě, včetně školství. Všechny školy byly zestátněny, což znamenalo, že došlo k likvidaci názorové plurality.[14] Jednotná škola měla vyrovnat sociální rozdíly ve společnosti. Školství bylo považováno za politickou sféru a učitelé byli nuceni k souhlasu s komunistickým režimem.

V 50. letech rostl politický tlak na učitele, kteří byli nuceni respektovat požadavky komunistické idee. Platový řád z roku 1950 zařazoval učitele do čtyř platových tříd. Učitelé mohli kariérně postoupit vždy po pěti letech. Postup byl však realizován pouze tehdy, jestliže učitel prokázal vyšší politickou a odbornou způsobilost a dobré pracovní výsledky.[15] Preferovaly se dělnické profese, které byly výrazně lépe finančně ohodnoceny. Dělníci pobírali často vyšší plat než např. lékaři či učitelé. Docházelo k poklesu sociální vážnosti a ocenění inteligence. V tomto období byly prováděny čistky v učitelských sborech a výsledkem bylo propuštění učitelů, kteří nesouhlasili s režimem. Patřili mezi ně učitelé, kteří byli buržoazního nebo náboženského původu ale i ti, kteří odmítli vstoupit do KSČ, a následně vláda zrušila pedagogické fakulty a nahradila je samostatnými vysokými a vyššími pedagogickými školami bez možnosti samosprávy. [16] Lidé kritizovali poměry československé

[14] VESELÁ Zdeňka. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*, Brno: Masarykova univerzita, 1992, ISBN: 80-210-0458-4, str. 136

[15] MORKES, František. *Učitelské platy - evergreen několika století.* Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy. Praha: Josef Král 1883-, 2005, 108(22), 15-17. ISSN 0139-5718. str. 14 – 17.

[16] PÁNKOVÁ, Markéta, ed. *Odkaz J.A. Komenského - tradice a výzvy české vzdělanosti Evropě: malý katalog expozice o dějinách školství.* Praha: Pedagogické muzeum J.A. Komenského v Praze, 2009. ISBN 978-80-86935-09-6. str. 53 – 54

společnosti a toužili po svobodnějším životě. K politickému rozvolnění a změně myšlenek také docházelo ve školství. Mládež se více zajímala o literaturu, hudbu a celospolečenské dění.

Normalizace v 70. letech byla některými učitelskými odborníky označována jako období „pedagogického temna“. Učitelé byli nuceni podstoupit prověrky a museli podepsat slib věrnosti socialistické výchovy mládeže. Ve všech pedagogických sborech proběhla kádrová obměna. Stovky učitelů proto muselo opustit školy a pracovat v jiných pracovních sférách - manuálním pracím nebo do úřadů do podřadných profesí.[17]

3.5. Rok 1989 – současnost

Po Sametové revoluci došlo k demokratizaci všech sfér občanského života. Mezi některé rysy polistopadové situace patřila snaha přizpůsobit školství tržní ekonomice, podpora soukromých škol a možnost studentů studovat v zahraničí. Zrušily se jak závazné osnovy, tak učebnice dějepisu a občanské výchovy, které byly ideologicky zkreslené.

Učitel měl veškerou odpovědnost při výběru vhodných učebnic a výkladu. Ruština se stala pouze řadovým jazykem a učitelé ruštiny se museli rychle rekvalifikovat. Řízení škol bylo převedeno do rukou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Bohužel revoluce nevyřešila dlouhotrvající problémy podmínek učitelů. Již několikrát pedagogičtí pracovníci protestovali proti nadměrným administrativním zátěžím, zvyšování úvazků a nedostatečnému platovému ohodnocení, např. v roce 2023 v Praze. Na tyto problémy se neustále naráží. Reforma školství z roku 2004 slibuje revoluční změny v pojetí českého školství. Zásadní cíl reformy byla snaha o to, aby žáci více uměli, než znali. Dalším cílem reformy je také realizace konceptu celoživotního učení a přenesení velké části odpovědnosti za výsledky vzdělání na občana. Tyto změny nabízí ředitelům i učitelům volnost v tvorbě vlastních osnov, které budou odpovídat jejich představě o podobě výuky. Znamená to ale také, že společnost vyžaduje od učitelů splnění více úkolů, které jsou spojeny s požadavky současné doby. V posledních letech museli všichni učitelé změnit své učitelské návyky, které měli ze své praxe a přijmout nový styl vyučování, ať už kvůli distanční výuce anebo přílivem dětí z Ukrajiny, které neuměly český jazyk, a vyučování bylo o hodně těžší.

4. Charakteristika učitelského povolání

V této kapitole budu definovat charakteristiku učitelského povolání z hlediska role, prestiže a vzdělávání učitelů.

V roce 1966 se v Paříži konala mezivládní konference zemí UNESCO, která se zabývala postavením učitelů. Výsledkem bylo přijetí Doporučení týkající se postavení učitelů neboli Charty učitelů. I naše země přistoupila k tomuto dokumentu. Charta učitelů definuje pojem „učitel“ a „postavení učitele“ takto:
a) „slovo UČITEL označuje každou osobu, která je ve škole pověřena výchovou a vzděláváním žáků“
b) „slovo POSTAVENÍ aplikované na učitele označuje jednak postavení, které je jim přiznáváno ve společnosti podle stupně vážnosti spojované s významem jejich funkce a s jejich odbornou způsobilostí, tak pracovní podmínky, platy a ostatní hmotné výhody, jichž požívají, a to ve srovnání s jinými povoláními.“[18]

Z výše uvedeného vyplývá, že existuje mnoho aspektů, které mají vliv na postavení učitelů ve společnosti: společenský význam role učitele, prestiž, kvalita přípravy na povolání a podmínky práce (např. platové ohodnocení).

Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu) (dále jen „přímá pedagogická činnost“); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.[19]

---

[17] PAULAS, Jan, Petr LINDR, *Perzekuce pedagogů v době komunismu,* Katolický týdeník 20/2007 [online] [cit. 2022-02-12] Dostupné z: Perzekuce pedagogů v době komunismu - Katolický týdeník (katyd.cz)
[18] THOMAS, Jean a René MAHEU. Charta učitelů: organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO). Řízení ve školství: publikace pro řídící pracovníky ve školství. Praha: Učitelská unie, 2013, 21(5), 43-61. ISSN 2336-7768. (Charta učitelů. Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO), Dokumenty, Pedagogické centrum Praha, 1995.)
[19] ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. 9. 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *sbírka zákonů České republiky*. 200. Dostupný z: Zákon o pedagogických pracovnících, MŠMT ČR (msmt.cz) § 2, pedagogický pracovník

Avšak mnozí sociologové pro učitelskou profesi užívají termín semi-profese (polo-profese), protože profese učitelství nesplňuje všechna kritéria stanovené pro profesi. Profese musí u profesionálů zdůrazňovat toto:

- *hluboké vědění*, poznatky získané dlouhou přípravou se silným podílem teorie;
- *speciální* poznatky, které nejsou běžně dostupné každému (jde o poznatky týkající se věci tajemných, chráněných třeba různými tabu nebo pro společnost obzvlášť důležitých – otázky zdraví, života a smrti; právní regulace vztahů k majetku a k druhým lidem; záležitosti duševní a duchovni apod.);
- *ideál služby*, který činí z profesionálů lidi, kteří mají vyšší poslaní či funkci ve společnosti. Nevykonávají svou prací jen kvůli obživě, ale také a především proto, že uspokojují významnou potřebu společnosti;
- proto také mají od společnosti zvláštní mandát, svobodu či autonomii – mohou se řídit sami. Řídí se speciálním etickým kodexem a kodifikovanými normami svého společenství.[20]

Dle Amerického sociologa Etzioni jsou tři kritéria, proč učitelství nemůže být uznávanou profesí:

(1) je vykonáváno ve velkých hierarchických byrokratických organizacích, kde vládne princip administrativní autority, a ne autority profesní;

(2) vykonavatelů povolání je příliš mnoho a

(3) mezi nimi je příliš velký počet žen (z hlediska sociálního uznání profese

platí, že práce žen je do značné míry stále ještě vnímána jako komplement k roli mateřské a rodinné). [21]

4.1. Role učitele

Slovo učitel je ve společnosti vyslovováno často, ale málokdo se v minulosti zamýšlel nad tím, jak významnou úlohu hraje učitel v lidském životě a tuto profesi bral jako samozřejmost a součást moderní společnosti. Vždy bylo a je těžké si představit společnost bez škol a učitele. Bez nadsázky lze říct, že budoucnost lidské civilizace také záleží na úsilí učitele, který nejen vyučuje, ale i se významně podílí na výchově svých žáků a na jejich socializaci ve společnosti ať už v dětském věku, při dospívání nebo na dospělých.

[20] Štech, S., *Profese učitele*, Univerzita Karlova, MFF, [online] [cit. 2022-05-03] Dostupné z: https://kdm.karlin.mff.cuni.cz/konf-cd2/data/ostatni/stech3.pdf,

[21] Štech, S., *Profese učitele*, Univerzita Karlova, MFF, [online] [cit. 2022-05-03] Dostupné z: https://kdm.karlin.mff.cuni.cz/konf-cd2/data/ostatni/stech3.pdf,

V každé době je profese učitele výjimečným posláním, protože předává žákům vědomosti, které jsou pro dítě jako zavazadlo, se kterým vstupuje do „opravdového“ života. Proto musí být pedagog všestranně rozvinutou osobností, schopnou odpovědět na otázky žáka, vzbudit v něm touhu naučit se něčemu novému a zájem ke svému předmětu. Ale bez vlastního zapálení učitele toto půjde jen těžko.

Učitel není jen člověk, který učí a předává vědomosti dalším generacím, ale musí ovládat spoustu dalších činností, musí být organizátorem, koordinátorem, řídí vzdělávací proces a musí tedy být i manažerem. Není jednoduché zvládat všechny tyto činnosti, k tomu je zapotřebí nadšení a zapálení pro věc. Učitelské povolání by mělo být hlavně posláním. Proto všechno musí mít učitel nejen odborné znalosti - kompetence, ale musí mít také určité osobnostní předpoklady a k tomu, aby mohl tyto kompetence a své osobnostní předpoklady naplno uplatnit, musí mít vytvořeny vhodné podmínky. „Učitel není pouze zaměstnanec školské instituce. Jako každý jiný občan v moderní společnosti má celou řadu dalších pozic a je nucen hrát i veškeré role, které z nich vyplývají.“ [22]

Dnešní doba klade důraz především na profesní kompetence učitele, avšak vymezit tyto kompetence není zcela jednoduché. Podle Pedagogického slovníku jsou kompetence učitele vnímány jako „soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání“.[23]

V rámci pedagogických kompetencí by se učitel měl dokázat orientovat v aktuálních trendech panujících ve vzdělávacím procesu a současně by měl zvládat podporu rozvoje žáků s ohledem na jejich individuální kvality.[24] Pedagogická činnost je multidisciplinární a mnohostranná, ale vždy se týká práce s lidmi, především s dětmi. Profesionální kompetence učitele jsou limitovány nejen jeho intelektem, ale také zvláštnostmi jeho nervové soustavy: emocionální stabilitou a zvýšenou schopností pracovat v komunikačním procesu, což mu umožňuje odolávat emoční únavě při práci s dětmi a rozvoji syndromu emočního vyhoření, ustát velkou zátěž v sociálně-pedagogických, psychologicko-terapeutických a jiných specifických procesech. Zvláštnosti emocionální sféry předpokládají: emocionální stabilitu, převládání pozitivních emocí, absence strachu jako povahového rysu osobnosti, schopnost zvládat psychologický stres. Důležitou charakteristikou pedagoga je schopnost být vzorem,

[22] HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7. s. 161.
[23] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník.* Vyd. 6. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6., s. 103.
[24] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-082-4.

což předpokládá vyjasněný vztah k sobě samotnému, vysoké pozitivní sebehodnocení, přijetí sebe sama, očekávání pozitivního vztahu ze strany partnera. Pedagog se vyznačuje vysokou adaptabilitou, která je založena na otevřenosti v komunikaci, schopnosti přijmout druhého člověka, ale s nízkou mírou ovlivnitelnosti.

Při vymezení osobnostních vlastností pedagoga není těžké pochopit, že ne každý člověk se hodí pro pedagogickou práci. Při uvádění osobnostních charakteristik pedagoga je třeba zdůraznit, že nejsou obecně platné pro různé úrovně a sféry pedagogické činnosti. Záleží také na sociálních, politických a ekonomických specificích státu, na národní kultuře. Diagnostické a intervenční kompetence zahrnují nadání učitele rozpoznat žáky, kteří trpí některou ze specifických poruch učení, žáky, u kterých se projevují některé ze sociálně patologických jevů, stejně tak by učitel měl nalézt a zvládnout metody vedení talentovaných žáků, případně zohledňovat žákovi vzdělávací potřeby. Do této oblasti spadá také učitelovo umění zvládat řešení školních výchovných problémů a znalost a schopnost využít prostředků potřebných k zabezpečení kázně a pořádku ve třídě.[25]

Učitel je velmi důležitým a rozhodujícím aktérem edukačního procesu a kvalitativní úroveň jeho práce se přímo odvíjí také od pracovních podmínek, které společnost pro výkon jeho povolání vytváří. Podle Průchy lze podmínky práce učitele chápat jako soubor předpokladů k výkonu a realizaci profesních aktivit, které vytváří společnost a školní instituce.[26]

Člověk se rodí bez jakékoli speciální dovednosti, a proto je zcela odkázán na péči a ochranu rodičů a jeho existence není odkázaná na určené přírodní podmínky. V raném věku dochází k primární socializaci, která se odehrává v úzkém kruhu rodinných příslušníků, následuje sekundární socializace, která se rozvíjí následovně, a na jejím rozvoji se podílí oblasti společnosti, ve které jedinec žije a velký podíl na ní mají právě učitelé. Nejvíce se však na socializaci žáků a fungujícím třídním kolektivu podílí třídní učitelé, kteří pracují s žáky jako s celkem a třídní kolektiv se snaží utužovat. Vztah žáka k učiteli by ovšem měl být jiný než k osobě, která se podílela na jeho primární socializaci. „Jak uvádějí P. L. Berger a T. Luckmann: „Řečeno na rovinu: je nutné mít rád svou matku, ale né svého učitele“.[27]

Každý učitel, který se podílí na sekundární socializaci a předává znalosti a vědomosti může být nahrazen, a proto je vztah mezi ním a lidským jedincem jiný než k osobě podílející se na

[25] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-082-4., s. 36.
[26] PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
[27] HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7. s. 152.

primární socializaci, která je pro lidského jedince důležitá a těžce nahraditelná. V průběhu sekundární socializace se žákovi často může zdát, že to čemu se učí je zbytečné a nepotřebné. „Mnohé z toho, čemu se žák ve škole učí, může připadat potřebné pouze pro školu (skloňování, některé výpočty, popisy řady historických událostí či výčty řek v zeměpise apod.), ale současně je nuceno dlouho žít ve světě vymezeném jeho rodiči.“ [28]

4.2. Prestiž učitele

Prestiž učitele je míra úcty, kterou společnost má k této profesi a je velmi proměnlivá s ohledem k času a místu. Nelze však jednoznačně určit, jak vysoká tato prestiž je, vzhledem k tomu, že musíme dělat rozdíly mezi jednotlivými stupni pedagogických pracovníků. Největšímu zájmu výzkumů sociálního postavení učitelů se těší učitelé základních a středních škol.[29] Učitelé se ovšem domnívají, že došlo ke ztrátě prestiže jejich povolání.

Učitelé někdy chybně směšují materiální podmínky s prestiží. Sebepodceňování učitelů je mnohdy dáno povahou intelektuální práce, při níž je velmi obtížné prokázat efektivitu této duševní práce.[30] Někdy dochází k nesprávnému zaměňování prestiže s atraktivností. Učitelská profese sice v posledních letech ztrácí na atraktivnosti (ze stran uchazečů o studium) z důvodu náročnosti a nízkého ohodnocení práce, ale její prestiž je podle výzkumů stabilní.

Je však nutno podotknout, že učitelé jsou profesní skupinou, která je neustále sledována a kritizována veřejností. Změna požadavků společnosti znamená vyšší nároky kladené na učitele. Učitelé nabývají dojmu, že jejich práci společnost nedostatečně oceňuje (nízké platové hodnocení).

Podle mínění veřejnosti by si však pedagogičtí pracovníci neměli stěžovat, protože jim profese zajišťuje tyto výhody:
1) zkušenější učitel se nemusí na vyučování připravovat,
2) učitelé mají dlouhé prázdniny,
3) učitelé mají po odpracování vyučovacích hodin hodně volného času,
4) učitelé pracující na nižších stupních škol nemusí mít hluboké odborné znalosti.[31]
Tyto „výhody“ jsou základem kritiky pedagogů, které vytváří subjektivní pohled na práci učitelů a mohou snižovat jejich prestiž.

---

[28] HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7. s. 152.
[29] HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7. s. 154.
[30] HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7. s. 156.
[31] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi.* 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.s. 18-19.

Některé profese mají jen krátkodobou prestiž, ovšem ve výzkumech se ukazuje, že učitelská profese zůstává vysoce stabilní po dlouhá desetiletí. Pedagogičtí pracovníci vysokých a základních škol se nacházejí v první třetině změřených stupnic.[32]

Tabulka 1: Prestiž povolání (průměrné bodové hodnocení) v letech 2004-2019[1]

Profese	*2004*		*2007*		*2011*		*2013*		*2016*		*2019*	
	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.
Lékař	89,5	1.	89,8	1.	89,1	1.	91,5	1.	90,1	1.	88,6	1.
Vědec	80,7	2.	81,8	2.	75,4	2.	76,3	2.	77,1	2.	77,3	2.
Zdravotní sestra					73,9	3.	74,8	3.	72,8	3.	77,0	3.
Učitel na vysoké škole	78,5	3.	78,2	3.	72,4	4.	74,6	4.	72,7	4.	72,2	4.
Učitel na základní škole	71,3	4.	70,7	4.	70,3	5.	71,1	5.	70,8	5.	70,1	5.
Soudce	64,8	6.	65,0	7.	61,0	7.	66,3	6.	64,3	6.	67,5	6.
Projektant	64,1	7.	65,5	6.	61,7	6.	62,6	8.	61,4	7.	61,4	7.
Soukromý zemědělec	59,1	10.	59,0	8.	60,3	9.	63,9	7.	58,3	9.	61,1	8.
Policista	47,6	20.	52,1	13.	53,9	11.	55,7	10.	56,3	10.	60,8	9.
Programátor	66,3	5.	65,7	5.	60,8	8.	59,7	9.	59,7	8.	60,3	10.
Voják z povolání	44,8	22.	46,4	21.	48,3	17	49,7	16.	53,4	12.	56,4	11.
Truhlář	50,8	16.	51,4	14.	53,2	12.	55,6	11.	52,1	13.	55,9	12.
Starosta	60,1	8.	57,4	9.	52,6	14.	53,1	13.	54,3	11.	53,9	13.
Majitel malého obchodu	51,2	15.	50,1	16.	51,4	15.	54,8	12.	50,3	15.	52,7	14.
Účetní	53,5	14.	51,3	15.	54,1	10.	52,3	14.	50,5	14.	51,8	15.
Profesionální sportovec	56,1	11.	55,6	10.	51,2	16	47,6	18.	49,3	16.	50,6	16.
Manažer	59,4	9.	55,4	11.	53,0	13	50,2	15.	48,9	17.	50,5	17.
Stavební dělník					48,1	18	49,3	17.	44,0	19.	47,4	18.
Bankovní úředník	50,2	18.	48,7	20.	46,9	19	45,7	19.	42,3	20.	45,5	19.
Ministr	53,8	13.	50,0	17.	38,0	24	37,9	24.	46,7	18.	43,9	20.
Prodavač	42,8	24.	41,5	23.	43,6	21	44,7	20.	40,5	23.	43,5	21.
Novinář	54,4	12.	53,0	12.	46,5	20	43,8	21.	40,9	21.	40,3	22.
Sekretářka	43,7	23.	40,5	24.	41,4	23	40,0	22.	37,3	24.	38,5	23.
Kněz	46,1	21.	43,2	22.	42,8	22	38,0	23.	40,8	22.	36,7	24.
Uklízečka	29,4	26.	29,0	26.	34,0	25	34,2	25.	29,0	26.	34,5	25.
Poslanec	39,9	25.	36,5	25.	27,0	26	25,1	26.	31,2	25.	31,0	26.

Zdroj: CVVM SOÚ AV ČR, Naše společnost

Prestiž povolání – červen 2019 | Foto: CVVM[33]

Z tabulky č. 1 je patrné, že profese učitel na základní škole se dlouhodobě drží na prvních pěti příčkách v prestiži povolání. Tento dlouhodobě dobrý výsledek vypovídá o veřejném mínění o této profesi.

[32] HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7. s. 157.
[33] VÁGNER, Janek. *CVVM: Prestiž povolání – červen 2019*, Pedagogické. Info [online] [cit. 2022-04-30] Dostupné z: CVVM: Prestiž povolání – červen 2019 | Pedagogicke.info

4.3. Profesní příprava učitelů

Kvalita vzdělávání ve školách závisí ve značné míře na kvalitě vzdělání, které pedagogičtí pracovníci získali. Za důležité nejsou považovány jen vědomosti, ale také schopnosti, dovednosti a postoje učitele. Profesní příprava učitelů ovlivňuje rozvoj národní vzdělanosti, a proto se touto problematikou důkladně zabývají všechny země.

Profese učitele má velký význam pro sociální status člověka. V každé společnosti je kladen důraz na vzdělání z hlediska možnosti získání lepší a prestižnější práce. Čím lepší vzdělání, tím je větší šance na získání lépe hodnocené práce a tím i lepší životní úrovně. Také učitelská profese vyžaduje vysokou úroveň vzdělání. V některých případech je postačující bakalářské vzdělání, ale ve většině případů se vyžaduje magisterské vzdělání. Úroveň vzdělání učitelů stanovuje Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Budoucí učitelé studují na vysokých školách podle studijního programu, který musí být v souladu s doporučeným vzdělávacím standardem. Většina učitelů vystuduje vysokou školu a pak už se nepodílí na žádné výzkumné práci a ani se nijak dál nevzdělávají. Výjimku tvoří vysokoškolský učitele, kteří se podílejí na výzkumech a publikují svoji práci v odborných časopisech jako součást akademické profese.

Učitelé musejí být vždy víc vzdělaní než jejich studenti. Né vždy v minulosti byla cesta ke vzdělávání učitelů a učitelek jednoduchá, ale postupem času byla ujednocena a byla nastavená jednotná pravidla vzdělávání potřebná pro výkon funkce učitele, která se již moc nemění. Učitelé, kteří nesplňují požadované vzdělání, pro výkon této práce, nebo si chtějí zvýšit kvalifikaci, mohou využít nabídku kurzů akreditovaných zařízeních. Akreditaci těmto zařízením vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Tyto kurzy jsou určené jen pro pedagogické pracovníky, kteří mají praxi a chtějí si zvýšit nebo rozšířit úroveň vzdělání a jsou zakončeny zkouškou a vydáním certifikátu. „Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci.“[34] Učitelé se také vzdělávají ve školách, na kurzech, které organizují ředitelé škol po domluvě s odborovými orgány v souladu s plánem dalšího vzdělávání. Tento vzdělávací plán se stanovuje s ohledem ke studijním zájmům učitele a k rozpočtu škol. Další způsob vzdělávání učitelů je samostudium, při kterém pedagogickým pracovníkům náleží volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce, nebrání-li tomu

[34] ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. 9. 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *sbírka zákonů České republiky*. 200. Dostupný z: Zákon o pedagogických pracovnících, MŠMT ČR (msmt.cz)
hlava IV Další vzdělávání a kariérní systém pedagogických pracovníků škol zřizovaných ministerstvem, krajem, obcí a svazkem obcí a zařízení sociálních služeb, § 24 Další vzdělávání pedagogických pracovníků, odst. 1

vážné provozní důvody nebo účast pedagogického pracovníka na dalším vzdělávání; dobu čerpání volna určuje ředitel školy.[35]

[35] ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. 9. 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *sbírka zákonů České republiky*. 200. Dostupný z: Zákon o pedagogických pracovnících, MŠMT ČR (msmt.cz)hlava IV Další vzdělávání a

5. Pracovní podmínky učitelů

V této kapitole se budu zabývat často diskutovaným tématem pracovních podmínek pedagogů. Mezi pracovní podmínky učitelů zařadím platové ohodnocení, pracovní dobu učitelů a počet žáků na učitele ve třídách.

Dle Charty učitelů: „pracovní podmínky musí být maximálně příznivé pro co nejefektivnější výuku a musí učiteli umožňovat plně se soustředit na plnění svých profesních úkolů.“[36] Odpověď na otázku, zdali Česká republika splňuje tyto požadavky, se pokusím objasnit v následujících podkapitolách.

5.1. Platové ohodnocení učitelů

Platy učitelů patří mezi faktory, které ovlivňují postavení učitelů ve společnosti, a úcta k povolání závisí z určité míry na ekonomické pozici, kterou zaujímají. Platy učitelů zaměstnaných ve školských zařízení zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí náleží plat dle nařízení vlády č. 420/2021 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě. Platy učitelů v zařízeních nezřizovaných výše uvedenými institucemi se platovými tarify nemusí řídit a jejich výše je závislá na rozhodnutí zřizovatele a po dohodě s učitelem.

I přestože jsou platy učitelů nižší než u jiných profesí, tak se téměř každý rok jejich platové tarify zvyšují. V roce 2022 se platové tarify pedagogických pracovníků navýšily plošně o 2%. Minimální mzda v České republice je 16 200 Kč. Učitelé ZŠ a SŠ jsou zařazeni do 9. až 14. platové třídě (obvykle 12. platová třída).[37] Což znamená, že začínající učitel má příjem víc jak 2x vyšší, než je stanovena minimální mzda.

kariérní systém pedagogických pracovníků škol zřizovaných ministerstvem, krajem, obcí a svazkem obcí a zařízení sociálních služeb, § 24 Další vzdělávání pedagogických pracovníků, odst. 7

[36] THOMAS, Jean a René MAHEU. *Charta učitelů: organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO)*. Řízení ve školství: publikace pro řídící pracovníky ve školství. Praha: Učitelská unie, 2013, 21(5), 43-61. ISSN 2336-7768. Charta učitelů. Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO), Dokumenty, Pedagogické centrum Praha, 1995.

[37] WAGNER, Janek. *Tarifní tabulky pro pedagogické a nepedagogické pracovníky na rok 2021*,Pedagogické. Info [online] [cit. 2022-04-30] Dostupné z: Tarifní tabulky pro pedagogické a nepedagogické pracovníky na rok 2021 | Pedagogicke.info

Tabulka č. 2 Stupnice platových tarifů podle platových tříd a platových stupňů pro zaměstnance uvedené v nařízení vlády č. 420/2021 Sb., dle § 5 odst. 5 (v Kč měsíčně)[38]

Platový stupeň	Počet let započitatelné praxe	Platová třída										
		4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	do 2 let	15 690	17 020	18 410	19 950	25 280	31 600	31 860	32 440	33 140	33 930	35 200
2	do 6 let	16 270	17 630	19 170	20 760	26 010	31 870	32 160	33 010	33 830	34 960	36 850
3	do 12 let	17 290	18 800	20 400	22 210	26 690	32 240	32 650	33 430	35 190	36 430	38 830
4	do 19 let	18 480	20 070	21 810	23 610	27 920	32 910	33 660	34 670	36 650	39 100	42 050
5	do 27 let	19 660	21 380	23 220	25 260	29 150	33 930	34 720	36 130	38 940	42 110	46 200
6	do 32 let	21 340	23 200	25 140	27 310	31 220	35 670	36 640	38 140	42 190	45 580	49 940
7	nad 32 let	21 930	23 810	25 840	28 080	32 110	36 490	37 420	39 170	43 200	46 720	51 120

V České republice je nastaven kariérní systém platových stupňů, který je založen na zvyšování platů téměř po celou dobu profesní dráhy učitelů a toto zvyšování končí po 32 letech praxe. Následně učitelský plat zůstává stejný.

Dle kariérního systému si učitel na základní škole, který nemá žádnou praxi, vydělá 33 140 Kč/ měsíc bez příplatků (12. platová třída, praxe do 2 let). Pokud učitel bude učit a dostane se až na konečny 7. platový stupeň si vydělá 43 200 Kč/ měsíc bez příplatků (12. platová třída, praxe nad 32 let a více let praxe). Rozdíl mezi začínajícím učitelem bez praxe a zkušeným učitelem s dlouholetou praxí pak činní pouhých 10 060 Kč/ měsíc.

Plat učitelů se skládá z nárokové a nenárokové složky. Platový tarif je nároková složka, příplatek za vedení (zástupce ředitele, ředitel školy), příplatek za přímou pedagogickou

[38] ČESKO. Nařízení vlády č. 420 ze dne 10. 11. 2021 o platových poměrech státních zaměstnanců, ve znění pozdějších předpisů. In: *sbírka zákonů České republiky*. Dostupný z: ddd26499-b5ea-0caa-084f-000920c9aced (mpsv.cz)

činnost (příplatek ve výši dvojnásobku průměrného hodinového výdělku) či zvláštní příplatky (např. za třídnictví).

Nenároková složka je tvořena osobním ohodnocením (poskytuje je ředitel např. za velmi dobré výsledky práce). Tato složka je závislá na celkovém objemu financi na platy učitelů, na výsledcích práce učitelů a rozhodnutí ředitele školy. Na některých školách učitelé nemusí dostávat žádné osobní ohodnocení a na jiných mají osobní ohodnocení v řádu několika tisíc Kč zejména v závislosti na finančních prostředcích školy. V některých případech funguje nenároková složka platu jako kompenzace za nízký tarif dle tabulek.

Důsledkem nižšího příjmu dochází v České republice k feminizaci v učitelství a ke stárnutí učitelského sboru. Nejvyšší počet zaměstnanců školství tvoří muži i ženy ve věku 46 – 55 let. Přičemž žen je 33 % a mužů 28 %. Ženy nejčastěji spadají do věkové kategorie 36 – 45 let (okolo 32 %), 17 % žen je ve věku 26 – 35 let a 11 % žen je 56 – 65 letých. Nejmenší skupiny tvoří ženy, které jsou mladší 25 let (3,4 %) a ženy starší 66 let (0,6 %). Mužů v nejstarších věkových kategoriích je procentuálně více než žen (muži nad 65 let tvoři téměř 3 %). V kategorii 56 – 65 let je přibližně čtvrtina mužů. Oproti ženám je poměrně vyšší podíl mužů ve věku 26 – 35 let (téměř 23 %). Počet učitelů v nejmladší věkové skupině je stejný jako u učitelek - okolo 2,5 %.

Učitel by měl dostávat takový plat, aby se mohl plně soustředit na vyučování a nemusel mít další vedlejší zaměstnání, jako v minulosti. Pokud nebude učitel dostatečně hmotně zabezpečen, bude si muset ještě přivydělávat, což může mít negativní vliv na kvalitu vzdělávání dětí.

5.2. Pracovní doba

Délka vyučovaní a ostatní pracovní činnosti učitelů jsou důležitou součásti pracovních podmínek učitelů. Vztahuji se rovněž k atraktivitě učitelského povolání. Pracovní doba pedagogických pracovníků je často kritizovaná veřejností a v jejich očích učitelé pracují pár hodin denně pouze po dobu, co učí. Málokdo si, ale uvědomuje, že pedagogičtí pracovníci mají rozsah pracovní doby určen stejně jako ostatní zaměstnanci tj. 40 hodin týdně.

Pedagogičtí pracovníci jsou povinni:

- „vychovávat žáky ve smyslu vědeckého poznaní a v souladu se zásadami vlastenectví, humanity a demokracie
- svědomitě se připravovat na svou práci

- dále se vzdělávat“[39]

Pokud má být učitel dobrým pedagogem, nestačí, aby jen vyučoval a vychovával žáky, ale musí také průběžně doplňovat své vzdělání. Učitelství se od mnoha profesí liší tím, že musí být prováděna důkladná příprava na práci.

Učitelé vykonávají ve své pracovní době:
a) přímou pedagogickou činnost
b) práce související s přímou pedagogickou činností[40]

Přímou pedagogickou činností rozumíme přímou vyučovací, výchovnou, pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na žáka, kterým uskutečňujeme vyučování a výchovu. Týdenní rozsah přímé pedagogické doby je určen ředitelem školy na daný školní rok nebo pololetí. Ředitel školy zároveň může nařídit učiteli vykonání přímé pedagogické činnosti nad rámec stanovené na pololetí nebo rok, nejvýše však na 4 hodiny týdně. Navýšení dalších hodin může ředitel dohodnout s učitelem, ale již je nemůže nařídit. Nařízení vykonání přímé pedagogické činnosti nelze u učitelů, kteří mají zkrácený úvazek nebo jsou ve škole zaměstnáni na dohodu o pracovní činnosti.

Do přímé vyučovací činnosti nebo přímé výchovné činnosti patři:

- příprava na vyučovací nebo výchovnou činnost,
- příprava učebních pomůcek,
- vedeni předepsané pedagogické dokumentace,
- oprava písemných a grafických prací žaků.

Prace, které vyplývají z organizace vzdělávaní a výchovy ve školách:

- dozor nad žaky ve škole a při akcích organizovaných školou,
- spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky, výchovným poradcem, se školním metodikem prevence,
- spolupráce se zákonnými zástupci žaků,
- nezbytná odborná peče o kabinety, knihovny a další zařízení sloužící potřebám vzdělávání,

[39] PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi.* Praha: Portál (vydavatelství), 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7., s. 38-39.
[40] ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. 9. 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *sbírka zákonů České republiky*. 200. Dostupný z: Zákon o pedagogických pracovnících, MŠMT ČR (msmt.cz)HLAVA III PRACOVNÍ DOBA, PŘÍMÁ PEDAGOGICKÁ ČINNOST A DOBA TRVÁNÍ PRACOVNÍHO POMĚRU NA DOBU URČITOU PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA § 22a

- výkon prací spojených s funkcí třídního učitele, výchovného poradce,
- účast na poradách svolaných ředitelem školy,
- studium, účast na různých formách dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Veřejností by neměla být posuzována délka pracovní doby učitelů pouze z hlediska času, který učitel odučí, protože vyučování tvoři jen část celkové práce učitele. Můžeme ale přemýšlet nad tím, zda by se učitelé neměli více věnovat samotnému vyučování než souvisejícím činnostem.

Bylo provedeno hodně výzkumů, ve kterých můžeme narazit na problémy, které se týkají rozdílů v pracovní zátěži. Dle profesiogramů, které využil *Urbánek (1999)*[41] ke svému výzkumu, u 22 % učitelů odpovídá skutečné pracovní zatížení jejich pracovnímu úvazku. Nicméně skoro 50 % učitelů je nadprůměrně časově vytíženo a naopak 1/3 učitelů vykazuje podprůměrnou zatíženost.[42] Celkově tedy převládá nadměrné pracovní zatížení učitelů.

Vzhledem k tomu, že se společnost a její potřeby neustále mění a rozvíjí, musí se učitel tomuto přizpůsobit a sledovat aktuální dění společnosti a k tomuto přizpůsobovat obsah svých hodin. Také s novou školskou reformou přišly nové metody vyučování, které vyžadují, aby se učitelé zdokonalovali v určitých oblastech a rozvíjeli své dovednosti, např. projekty ve třídách nebo mezi školní projekty, prezentace, práce s interaktivní tabulí apod. V mnoha případech (spíše u starších učitelů) rozvíjení nových dovedností zabírá mnoho času a v mnoha případech není dostačující motivace k tomu, aby se učitelé novým věcem učili. Učitele ZŠ uvedli, že se na výuku připravuji v průměru 6,5 hodiny týdně. Mezi jednotlivci se však počet hodin výrazně liší: rozmezí se pohybuje mezi 1-2 až 17 a vice hodinami.[43] Mohlo by se zdát, že učitelé nepotřebují žádné přípravy na vyučování, protože si vytvořil jeden způsob vyučování během prvního roku praxe a později se jimi již nemusí zabývat. I kdyby toto byla pravda a učitel vyučoval stejným způsobem po celou dobu svojí profesní kariery, tak právě nové technologie a nové vyučovací způsoby ho nutí k sebevzdělávání, které zabírá čas. Je opravdu velice složité určit skutečnou délku pracovní doby učitelů, když uvážím, že každý učitel vyučuje v odlišném prostředí a pracuje pod jiným vedením školy. Zároveň zde hraje velkou roli, kolik různých předmětů učitel vyučuje a v kolika rozdílných ročnících.

---

[41] URBÁNEK, P: *Profesní časové zatížení učitelů ZŠ.* Pedagogika [online]. 1999, č. 3. [cit. 2022-05-03]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: Profesní časové zatížení učitelů ZŠProfessional temporal load of teacheks at elementary schools | Časopis Pedagogika ISSN 0031-3815 (Print), ISSN 2336-2189 (Online) (cuni.cz)

[42] PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi.* Praha: Portál (vydavatelství), 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7., s. 40 – 41.

[43] PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi.* Praha: Portál (vydavatelství), 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.s. 40 – 41.

Dalším důležitým tématem je dovolená učitelů. Podle § 212 (výměra dovolené) zákoníku práce stanovuje jednotnou délku dovolené u pedagogických pracovníků a akademických pracovníků 8 týdnů a u nepedagogických pracovníků 5 týdnů, stejně jako u ostatních profesí. Pedagogickým pracovníkům určí ředitel čerpání dovolené na dobu školních prázdnin. V období školního vyučování může určit čerpání dovolené jen ve zvlášť odůvodněných případech. Z tohoto vyplývá, že pedagogičtí pracovníci opravdu mají více dovolené než jiné profese, ale toto vnímám jako jedinou výhodu. Jiné profese mají různé druhy výhod jako např. homeoffice, služební vozidlo, mobilní telefon apod. Je potřeba si uvědomit, jak moc psychicky náročné je vykonávání učitelské profese a jak je nutné, aby si učitelé odpočinuli a zregenerovali se. Jako velkou nevýhodu vidím v tom, že si učitelé nemohou vybrat dovolenou, tak jak chtějí, ale tak jak jsou určené prázdniny. Učitelé často doprovází žáky na exkurze mimo školu, školní výlety a další akce mimo školu. Veřejnost se často milně domnívá, že si při této akci učitelé odpočinou, ale většinou mají na starost 25 a více dětí, za které zodpovídají i po právní stránce.

5.3. Počet žáků ve třídě

Další podmínkou, která ovlivňuje edukační proces a výkon učitelské profese je počet žáků ve třídách. K vytvoření dobrých podmínek pro výuku žáků je potřeba určit správný počet žáků, tak aby jich nebylo ve třídách příliš.

Velikost a složení třídy představuje jeden z hlavních předpokladů kvality školského systému. S vyšším počtem žáků ve třídě rostou nároky na práci učitele a jeho psychickou odolnost. Obecně platí, že pokud je ve třídě menší počet žáků učitel se jim může věnovat víc individuálně a má větší prostor k řešení jejich potřeb. Výhody menších tříd se v České republice ukazují a používají při výuce cizích jazyků, při kterých se třídy půlí a učitelé tak mohou vyučovat s individuálnějším a efektivnějším přístupem.

Počty žáků ve třídách jsou určeny vyhláškou č. 48/2005 Sb.[44]

(1) Škola tvořená pouze třídami prvního stupně má nejnižší počet žáků ve třídě v případě

a) školy tvořené jednou třídou 10 žáků,

b) školy tvořené dvěma třídami průměrně 12 žáků,

c) školy tvořené třemi třídami průměrně 14 žáků,

d) školy tvořené čtyřmi a více třídami průměrně 15 žáků.

[44] ČESKO. Vyhláška č. 48 ze dne 18. 1. 2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. Dostupný z: Vyhláška č. 482005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.pdf, MŠMT ČR (msmt.cz)

(2) Škola tvořená třídami prvního a druhého stupně má nejnižší průměrný počet žáků ve třídě 17 žáků a v případě školy, která má nejvýše 2 třídy v každém ročníku, 15 žáků.
(3) Škola s jazykem národnostní menšiny tvořená pouze třídami prvního stupně má nejnižší počet žáků ve třídě v případě
a) školy tvořené jednou třídou 8 žáků,
b) školy tvořené dvěma a více třídami průměrně 10 žáků.
(4) Škola s jazykem národnostní menšiny tvořená třídami prvního a druhého stupně má nejnižší průměrný počet žáků ve třídě 10 žáků.
(5) Nejvyšší počet žáků ve třídě je 30.

Měření TIMSS (výzkum, který je zaměřen na zjišťování úrovně znalostí a dovedností žáků v matematice a v přírodovědných předmětech) vyvrací, že malé třídy zajišťují lepší kvalitu vzdělávání. Třídy s malým počtem žáků (do 20 žáků) neprokazují v testech lepší výsledky oproti početnějším třídám (21 – 30 žáků). Zjistilo se, že malé třídy mají význam hlavně pro specifické skupiny žáků (zdravotně postižení či znevýhodnění žáci).[45]

Snížení počtu žáků na učitele (čili na učitelský úvazek) sebou nese bezesporu mnoho pozitiv, ale je potřeba zmínit, že má i svá negativa. Čím méně žáků připadá na jednoho učitele, tím může být výuka kvalitnější, ale při menším počtu žáků na učitele je potřeba většího počtu učitelů, a tedy větších investic do přípravy učitelů a jejich odměn. Čím více bychom snižovali počty žáků na učitele, tím více by narůstaly náklady na vzdělávání.

V dnešní době se preferuje inkluze, tzn. začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd. Počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou integrováni do běžných tříd, stoupá. Pro učitele může být inkluze velice obtížná a může dojít ke snížení kvality vzdělání z důvodu specifických potřeb žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. „Nejvyšší počet žáků podle věty první se snižuje o 2 za každého žáka s přiznaným podpůrným opatřením čtvrtého a pátého stupně vzdělávajícího se ve třídě; to platí i v případě žáka s přiznaným podpůrným opatřením třetího stupně z důvodu mentálního postižení. Nejvyšší počet žáků podle věty první se dále snižuje o 1 za každého žáka s přiznaným podpůrným opatřením třetího stupně, který není uvedený ve větě druhé. Postupem podle věty druhé a třetí lze snížit nejvyšší počet žáků ve třídě nejvýše o 5. Snížení nejvyššího počtu žáků ve třídě podle věty druhé a třetí se neuplatní u školy, které v jeho uplatnění brání plnění povinnosti přednostního přijetí žáka podle § 36 odst. 7 školského zákona nebo dojde-li ke

[45] PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi.* Praha: Portál (vydavatelství), 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.s. 94.

změně stupně podpůrného opatření u žáka zařazeného ve třídě v průběhu školního roku.“[46] V některých případech si může škola vyžádat asistenta pedagoga dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Ale i přestože jsou asistenti pedagogů, tak roste potřeba po speciálních pedagozích ve školách. Avšak pro mnoho zemí může být odměňování dalších pedagogických pracovníků finančně náročné a mnoho škol si ze svého rozpočtu nemůže dovolit další pedagogy platit.

Počty žáků v minulosti v ČR klesaly a v důsledku toho se snižoval počet učitelů. Klesající počty žáků je vidět v tabulce č. 3. Důsledkem snižování počtu žáků došlo ke slučování tříd do tzv. malotřídek nebo dokonce uzavírání škol v menších obcích. Na druhou stranu se snížením počtu žáků ve třídách se zlepšují pracovní podmínky učitelů, protože se učitelé mohou věnovat žákům intenzivněji a individuálněji.

Z tabulky č. 3 je zřejmé, že od roku 2003 do roku 2012 docházelo k výraznému poklesu žáků a v důsledku tohoto poklesu žáků byl i pokles učitelů. Počet škol však zůstal téměř nezměněný, jen se měnil počet tříd v závislosti na pokles nebo nárůst žáků.

Tabulka č. 3 Základní vzdělávání v České republice (na základních školách)[47]

Zdroj: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR

Školní rok	Školy	Třídy	Žáci	Učitelé
1989/90	.	50 596	1 290 518	61 791
1990/91	.	51 651	1 245 738	63 110
1991/92	.	52 885	1 218 196	64 072
1992/93	.	53 165	1 165 905	65 186
1993/94	.	51 177	1 109 851	63 767
1994/95	.	51 311	1 075 291	63 531
1995/96	5 039	50 908	1 052 389	63 019
1996/97	5 054	54 649	1 149 609	69 578
1997/98	5 010	54 107	1 141 058	65 259
1998/99	4 976	53 953	1 130 243	65 370
1999/00	5 001	53 772	1 117 957	67 678
2000/01	4 969	53 335	1 102 057	68 155
2001/02	4 957	52 485	1 071 854	67 594
2002/03	4 918	51 411	1 037 372	66 620
2003/04	4 838	49 879	998 731	65 615

[46] ČESKO. Vyhláška č. 48 ze dne 18. 1. 2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. Dostupný z: Vyhláška č. 482005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.pdf, MŠMT ČR (msmt.cz)

[47] Český statistický úřad. Počet žáků v základních školách [online] [cit. 2022-04-20] Dostupné z: Graf - Počet žáků v základních školách | ČSÚ (czso.cz)

2004/05	4 765	47 732	958 860	63 267,0
2005/06	4 474	45 769	916 575	63 157,6
2006/07	4 199	44 527	876 513	62 657,6
2007/08	4 155	43 433	844 863	60 973,2
2008/09	4 133	42 498	816 015	59 492,3
2009/10	4 125	41 941	794 459	58 417,3
2010/11	4 123	41 720	789 486	58 023,0
2011/12	4 111	42 105	794 642	57 814,8
2012/13	4 095	41 739	807 950	57 668,9
2013/14	4 095	42 334	827 654	58 269,1
2014/15	4 106	43 259	854 137	59 128,7
2015/16	4 115	44 091	880 251	60 220,7
2016/17	4 140	45 116	906 188	61 634,9
2017/18	4 155	46 023	926 108	63 004,8
2018/19	4 172	46 774	940 928	64 345,3
2019/20	4 192	48 117	952 946	67 040,9
2020/21	4 214	49 201	962 348	69 534,9

Poznámky: V celé časové řadě jsou údaje o počtu škol, tříd a dětí uvedeny včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP); do roku 2004/05 včetně speciálních základních škol.
Od školního roku 2004/05 došlo ke změnám v systému základního vzdělávání:
- počet škol je uveden bez ohledu na počet jejich pracovišť.
- počty učitelů jsou u přepočteny na plně zaměstnané (v předchozích letech se jedná o fyzické osoby);
  údaje jsou uvedeny včetně učitelů ve školách pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

6. Vybrané problémy v učitelské profesi

V této kapitole se zaměřím na některé problémy v učitelské profesi, kvalifikovanost pedagogů a s ní spojenou strukturu učitelských sborů, na pracovní zátěž učitelů a distanční výuku.

6.1. Kvalifikovanost učitelů

Pro vytváření kvalitní výuky na školách je hlavním a rozhodujícím předpokladem kvalifikace učitele. V Pedagogickém slovníku je kvalifikace vysvětlena, jako „souhrn požadovaných předpokladů pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě.“[48] Kvalifikace je složena z formálního vzdělávání (přípravné vzdělávání) a praktických zkušeností při výkonu povolání. Dalším důležitým pojmem, který je obsahově mnohem širší, je pedagogická způsobilost.

Dle legislativy „pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, je občansky bezúhonný, je zdravotně způsobilý a prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.“[49] Odborná způsobilost musí být dosažena studiem určitého oboru na vysoké škole a získáním vysokoškolského titulu. Zatímco do pedagogické způsobilosti řadíme vědomosti a dovednosti v oblasti pedagogiky, didaktiky, pedagogické psychologie, které jsou získávány příslušným studiem učitelského zaměření. Jako příklad lze uvést absolventa neučitelského směru (např. inženýr ekonomie), který má sice požadovanou odbornou způsobilost, ale chybí mu pedagogická způsobilost. Tu může získat v tzv. doplňujícím pedagogickém studiu na pedagogických fakultách.

V. Pařízek (1988) již dříve zformuloval několik složek způsobilosti učitele:
• odborná způsobilost (na základě pedagogické, didaktické, psychologické aj. přípravy),
• výkonová způsobilost (pracovní zdatnost podmíněná fyzickou a neuropsychickou schopností zvládání pracovního vypětí),
• osobnostní způsobilost (vlastnosti vůle a charakteru, sociální zralost, schopnost mezilidských vztahů),
• společenská způsobilost (morální vlastnosti učitele jako nositele hodnot),

[48] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník.* Vyd. 6. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6
[49] ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. 9. 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *sbírka zákonů České republiky*. 200. Dostupný z: Zákon o pedagogických pracovnících, MŠMT ČR (msmt.cz), Hlava II, §3

• motivační způsobilost (ztotožnění se s rolí učitele, angažovanost).[50]

Otázka naplňování kvalifikačních požadavků učitelů spojená s pregraduální přípravou a dalším vzděláváním je neustále diskutována. Učitelství se stalo povoláním, které vyžaduje vysokoškolské pedagogické vzdělání. Tento požadavek se však často v minulosti nedodržoval kvůli nedostatku kvalifikovaných učitelů. V současné době je vyžadováno vysokoškolské pedagogické vzdělání ukončeno magisterským titulem. Nicméně praxe, ale ukazuje, že na školách vyučují i učitelé bez magisterského titulu. Tito učitelé mají však dlouholetou nebo celo profesní praxi, která často vyvažuje vzdělání. Někteří odborníci tvrdí, že není nutné, aby učitelé museli dosáhnout tak vysokého vzdělání.

V roce 2001 byl mezi mladými absolventy do 30 let proveden výzkum (Havlík 2002), který kladl otázku: Je pro učitelství potřeba vysokoškolské vzdělání? 58,9 % absolventů všeobecně vzdělávacích předmětů považuje za adekvátní pětileté magisterské studium. Podle 37,4 % respondentů by stačila čtyřletá příprava. Tříleté (např. bakalářské studium) je přípustné jen pro 2,3 % a institut či VOŠ pouze pro 1,4 % respondentů. Odpovědi respondentů tedy odrážejí současný stav. Mezi učiteli převažuje názor o potřebě magisterského vysokoškolského studia.[51]

Od roku 2009 je ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy požadováno, aby všichni učitelé splňovali vysokoškolské pedagogické vzdělání a aby na školách již nevyučovali nekvalifikovaní učitelé. Téhož roku byla schválena novela zákona o pedagogických pracovnících, která upravovala termín, do kterého jsou nekvalifikovaní učitelé povinni zahájit vysokoškolské studium. Původní termín byl začátek roku 2010, ale tato novela tento termín prodloužila do roku 2014. Pokud by termín nebyl prodloužen, téměř pětina učitelů by musela opustit školy, což by ve školách mohlo způsobit kolaps.

Novela zákona č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících (2015) umožňuje vstup do školství odborníkům z řad neučitelů, tj. absolventů nepedagogických magisterských, ale také inženýrských oborů, kteří by mohli ve školství působit až 3 roky bez doplnění pedagogické kvalifikace. Do 3 let by byli povinni doplnit pedagogické minimum nebo studium alespoň zahájit. Tato novela se týká učitelů pro 2. stupeň ZŠ a SŠ. Odborníci však vyjádřili obavy nad touto změnou, z důvodu možného ohrožení podstaty učitelské profese a zásahu do pojetí učitelské

[50] PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi.* Praha: Portál (vydavatelství), 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7. s. 31 – 32.
[51] HAVLÍK, Radomír. *Společenský status, profesní dráha učitele a jeho další vzdělávání*. In: Cesty dalšího vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2006., s. 57 – 58.

kvalifikace. Největší výhrady mají k tomu, že tři roky mohou tito učitelé učit, aniž by byli kvalifikováni pro tuto profesi. Není přitom zaručeno, že nekvalifikovaní učitelé nebudou vyučovat na 1. stupni ZŠ. Jinou možností, jak se stát učitelem primární školy, je studium učitelství pro 1. stupeň ZŠ v rámci programu celoživotního vzdělávání, a to zpravidla v délce 4 - 6 semestrů. Toto studium je vyhrazeno pro absolventy magisterských neučitelských oborů. Absolvování oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ v programech celoživotního vzdělávání je stejně jako studium pedagogického minima již placené.

Příčin nedostatku kvalifikovaných učitelů je několik. Pro odchod učitelů ze škol je častým argumentem nedostatečné finanční ohodnoceni pedagogů. Důvodem však může být i vlastni selhání či neschopnost zvládnout vysoké nároky profese. Skutečné důvody nelze jednoznačně určit a je potřeba je posuzovat individuálně. Dalším možným problémem je nedostatek absolventů škol pedagogického a jiného směru (filozofické, přírodovědné, tělesné výchovy a sportu), kteří po studiu nastoupí do škol na pozici učitele. Absolventi často nachází své uplatnění mimo sféru školství, kde mohou dosáhnout vyššího platového ohodnocení.

Dle výzkumného šetření J. Mareše, H. Skalské a H. Kantorkově, R. Havlíka, studenti učitelství ztrácí motivaci k učitelství již v průběhu studia. Již ve třetím ročníku většina studentů dospívá k rozhodnutí, že po studiích na učitelská místa nenastoupí. Praxe studentům umožňuje vidět podmínky a skutečné poměry učitelství v realitě a často na ně působí spíše demotivujícím efektem. Do škol nastupuje jen část absolventů, která však není dostačující, aby zaplnila chybějící zkušené a kvalifikované učitele. Z mezinárodních tabulek vyplývá, že v zemích Evropské unie dochází ke stárnutí a nedostatečné obnově učitelských sborů. Nerovnováha v ČR vzniká i na regionální úrovni. Situace je často spojena s nepříznivými podmínkami pro učitele (např. špatné dopravní spojení). Jen malá část obcí a krajů si teprve začíná uvědomovat, že učitelé nebudou mít zájem o práci v oboru, pokud se představitelé obcí a krajů nepostarají o bydlení a další zajištění učitelů.[52]

V roce 2019 byla provedena Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR analýza „Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ“ se zjištěním, že v případě 1. stupně základních škol naprosto dominuje jako nejvyšší dosažené vzdělání vysokoškolské magisterské nebo vyšší vzdělání, které vykazuje téměř 91 % učitelů (nejvíce v Jihočeském kraji 96,0 %, nejméně v Karlovarském kraji 80,7 %).

[52] KOŤA, Jaroslav: Profese učitele. In: HAVLIK, Radomir: Sociologie výchovy a školy, Praha, 2002, s. 160.

Vysokoškolského vzdělání na magisterské úrovni tak nedosahuje zhruba 9 % učitelů (logicky nejvíce v Karlovarském kraji 19,3 % a nejméně v Jihočeském kraji 4,0 %). [53]

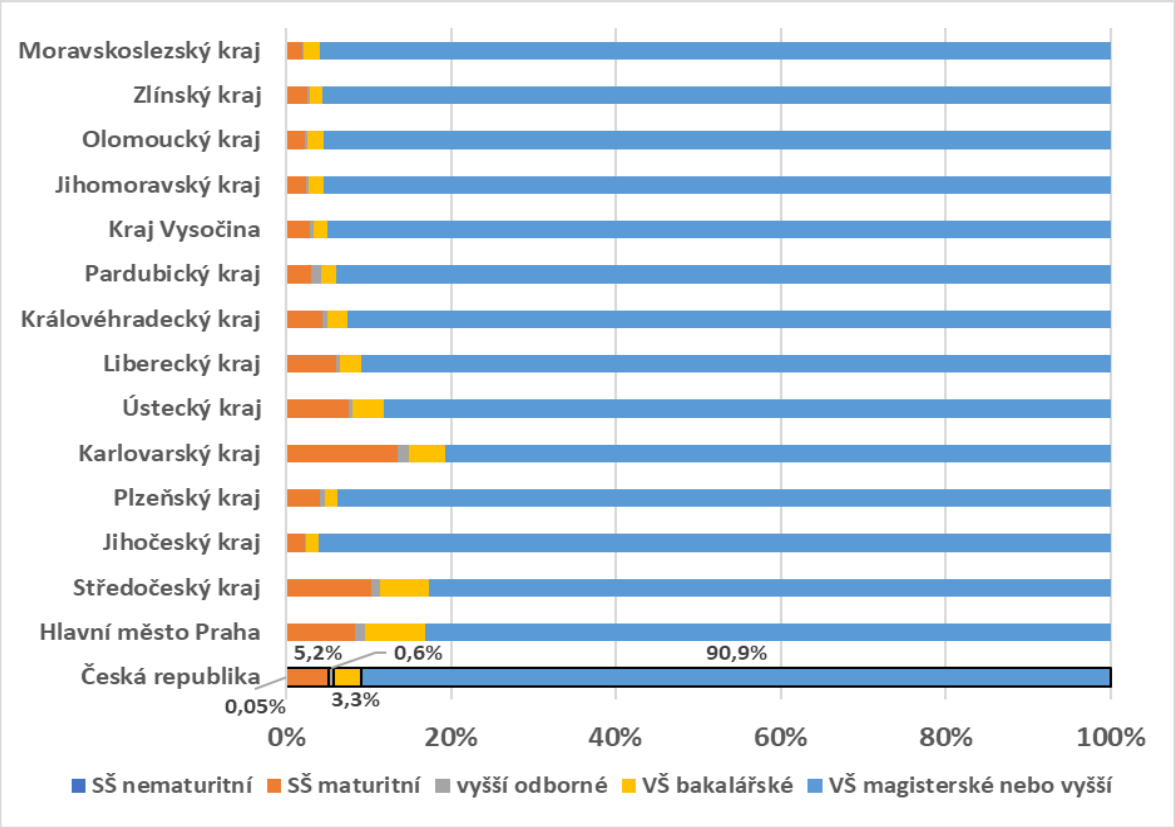
Učitelé 1. stupeň ZŠ	Úvazky z pohledu kvalifikace							
	Celkem	v tom				podíl nekvalifikovaných		
		kvalifikovaní	nekvalifikovaní			celkem	v tom	
			celkem	v tom			doplňující si kvalifikaci	nedoplňující si kvalifikaci
				doplňující si kvalifikaci	nedoplňující si kvalifikace			
Česká republika	**34 131,3**	**31 090,6**	**3 040,7**	**1 797,6**	**1 243,1**	**8,9 %**	**5,3 %**	**3,6 %**
Hlavní město Praha	3 774,9	3 187,6	587,3	365,8	221,5	15,6 %	9,7 %	5,9 %
Středočeský kraj	4 635,1	3 829,4	805,7	429,1	376,6	17,4 %	9,3 %	8,1 %
Jihočeský kraj	2 007,7	1 928,8	78,9	51,3	27,6	3,9 %	2,6 %	1,4 %
Plzeňský kraj	1 813,4	1 697,8	115,6	80,7	34,9	6,4 %	4,4 %	1,9 %
Karlovarský kraj	945,6	772,0	173,7	93,8	79,9	18,4 %	9,9 %	8,4 %
Ústecký kraj	2 687,7	2 412,6	275,1	183,2	91,9	10,2 %	6,8 %	3,4 %
Liberecký kraj	1 485,7	1 354,1	131,7	78,7	53,0	8,9 %	5,3 %	3,6 %
Královéhradecký kraj	1 848,3	1 709,3	139,0	75,8	63,2	7,5 %	4,1 %	3,4 %
Pardubický kraj	1 688,4	1 582,5	105,9	54,8	51,1	6,3 %	3,2 %	3,0 %
Kraj Vysočina	1 642,1	1 569,3	72,8	40,1	32,7	4,4 %	2,4 %	2,0 %
Jihomoravský kraj	3 882,9	3 679,2	203,7	119,7	84,0	5,2 %	3,1 %	2,2 %
Olomoucký kraj	2 050,6	1 954,8	95,8	65,3	30,5	4,7 %	3,2 %	1,5 %
Zlínský kraj	1 892,0	1 799,9	92,1	50,1	42,1	4,9 %	2,6 %	2,2 %
Moravskoslezský kraj	3 776,8	3 613,4	163,3	109,3	54,0	4,3 %	2,9 %	1,4 %

Tabulka č. 4 – učitelé 1. stupně ZŠ – Úvazky z pohledu kvalifikace

Z tabulky č. 4 je viditelné, že kvalifikovanost učitelů na 1. stupni základních škol je na vysoké úrovni a pouhých 8,9 % učitelů nesplňuje požadavky na vzdělání, ale jen 3,6 % učitelů si kvalifikaci nedoplňuje a 5,3 % si kvalifikaci doplňují.

[53] Maršíková, M., Jelen, V., Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, odbor školské statistiky, analýz a informační strategie, 2019, str. 20-21.

Graf č. 1 – Rozložení nejvyššího dosaženého vzdělání na 1. stupni základních škol



Z grafu č. 1 je zřejmé, že zámysl Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR o kvalifikovanosti učitelů je plněn a vysokoškolská vzdělanost učitelů je splněna z více jak 90%.

Učitelé jsou reprezentanti vzdělanosti, a proto si nemyslím, že by se požadavky na jejich vzdělání měly snižovat. Magisterské studium s vyšším podílem přímé pedagogické praxe by mohlo vyprodukovat absolventy učitelství s reálným zájmem o práci ve školství. Důležitou roli zde také hraje stát, který by měl zajistit vhodné podmínky učitelům (odpovídající platy, příspěvky na bydlení atd.).

6.2. Pracovní zátěž učitelů

Učitelská profese není tolik náročná z hlediska fyzické zátěže, tak jak jiné profese, ale je to náročné povolání z hlediska psychické zátěže. Veřejností je často poukazováno na zdánlivé výhody učitelského povolání, jako je třeba kratší pracovní doba, delší dovolená apod., ale i přes tyto zdánlivé výhody častokrát od veřejnosti slýcháme, že by tuto profesi nemohli vykonávat. Z tohoto výroku můžeme usoudit, že si je široká veřejnost vědoma toho, jak namáhavé učitelské povolání je.

Na téma pracovní zátěže učitelů byl proveden v roce 1998 výzkum Řehulkou a Řehulkovou, kteří studovali tělesnou a psychickou zátěž učitelské profese. Zátěž se z oboru psychologie práce a psychohygieně chápe jako „nesoulad mezi požadavky na pracovníka a jeho možnostmi, tedy mezi tím, čemu je vystaven (expozice), a jaké jsou jeho předpoklady tyto nároky zvládnout (dispozice)“. Fyzickou zátěž překvapivě učitelé nepovažují za nadměrnou. Většina pedagogů je však po pracovním dni ve škole fyzicky unavena a často si stěžují na bolesti nohou po pracovním dnu. Hlavním fyzickým problémem této profese je hlasová zátěž. Lékaři – foniatrici poukazují na to, že mnozí učitelé si poškozují hlasivky sami, když zbytečně zvyšují hlas (což nepůsobí vždy výchovně a u starších žáků mnohdy až směšně) nebo nedodržují hlasovou hygienu. Dle foniatra M. Vohradníka (2000) si však mnozí učitele poškozuji hlasivky sami nedodržováním hlasové hygieny (nedodržovaní pitného režimu, kouřeni) a naprosto nedostatečné hlasové výchově pedagogů.

Psychická zátěž je však v učitelské profesi mnohem závažnější díky svým negativním důsledkům. Řehulka a Řehulková rozlišují tři složky zátěže:

· Senzorická zátěž – učitele pracuji „při plném až vyostřeném vědomí“, s vysokými nároky na zrak a sluch aj.

· Mentální zátěž – není tolik vytvářena odbornou specializací či obsahem učiva, ale je spojena s psychologickými problémy, které mohou vznikat při práci se žaky, řízením třídy, poznáváním a formováním osobnosti žáků,

· Emocionální zátěž – u učitelů základních škol je nejvýraznější a je tvořena „afektivní odezvou veškeré pedagogické práce“. Učitele jsou neustále vystaveni emocionálnímu tlaku, protože navazují sociální vztahy (s žaky, vedením školy, rodiči). Emoční zátěž může učitel zažit např. při hodnocení žaků na vysvědčení atd. Velice silná emoční zátěž může být například vyvolána při přidělování známek na vysvědčení, nebo při silném potlačování svých sympatií či antipatií k některým žákům a k jejich rodičům. [54]

Dle výzkumů byl u 40 % učitelů prokázán neuroticismus – hlavně u žen učitelek ZŠ, a z toho 10 % z nich dosahovalo dokonce patologických hodnot. Z toho vyplývá, že míra zátěže může působit značně negativně na fyzické a psychické zdraví učitelů. Někteří učitelé nejsou schopni tolik zátěže unést, a proto by měli být připravováni (i v průběhu vykonávání profese) na zvládání technik při zátěžových situacích. Přijímací řízení na pedagogické fakulty by proto mělo zohlednit osobnostní charakteristiky uchazečů. Např. „Pedagogická fakulta Univerzity J.

E. Purkyně v Ústí n. L. požaduje: „každý uchazeč o studium učitelství nebo vychovatelství musí být fyzicky a psychicky způsobilý k výkonu učitelského povolání (dle vyšetření lékaře).“[55]

Pracovní zátěž učitelů bývá často způsobena i stresem z nízkého hodnocení společnosti a nedostačujícího platového ohodnocení. Není pochyb o tom, že pokud se veřejnost dívá na učitele s despektem, učitele mohou nabýt pocitu zbytečnosti a nedocenění své práce. Učitelské povolání není stereotypní záležitost, jak se někteří lidé chybně domnívají, ale naopak je učitelova práce velice tvořivá. Učitel musí neustále reagovat na požadavky žáků, rodičů, úřadů a ředitele. Kromě toho často řeší pokleslý zájem o učení žáků, konflikty mezi žáky apod. Někteří empatičtější učitelé myslí na sociální konflikty i po pracovní době, mnohdy i několik dnů a snaží se vymyslet řešení, aby takovýmto situacím předešli. Práce učitele nikdy nekončí jen odučením přímých vyučovacích hodin, ale nad prací mnohdy myslí i po práci a tím si nosí práci domů.

Specifickým následkem pracovního stresu u učitelů může být syndrom vyhoření, který se většinou objevuje na konci profesní dráhy učitelů, u některých učitelů přichází syndrom vyhoření dříve. Syndrom vyhoření znamená naprosté vyčerpání psychických a fyzických sil, lhostejnost a ztráta zájmu o práci. Důležité je tomuto syndromu předcházet pomocí dodržování duševní hygieny, pohybem, udržováním mezilidských vztahů a relaxací. I přes velkou pracovní zátěž by učitele měli zaujímat pozitivní přístup sami k sobě i svému okolí.

6.3. Distanční výuka žáků

Distanční výuka je druh výuky, která probíhá bez fyzické přítomnosti žáka ve škole. O distanční výuce jako takové mluvíme od roku 2019, kdy se v České republice vyskytla pandemie, a díky ní docházelo k uzavírání škol. Málokdo před touto dobou označoval studium nepřítomného žáka ve škole, jako distanční výukou. Distanční výuku dělíme na off-line a on-line výuku.

Off-line výuka je způsob vzdělávání na dálku, který neprobíhá přes internet a není zde nutné použít digitální technologie. Nejčastěji je realizovaná samostudiem z učebnic, nebo vypracováním úkolů v pracovních listech. Ale může být realizováno i formou zadávání praktických úkolů a projektů se zaměřením na samostatnou práci žáka. Zadávání úkolů při

[54] PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi.* Praha: Portál (vydavatelství), 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7., s. 66.
PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi.* Praha: Portál (vydavatelství), 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7., s. 67.

off-line výuce může probíhat písemně, telefonicky, popřípadě i osobně. Výhodou off-line výuky je, že jí může vykonávat každý bez potřeby vybavení výpočetní technikou, bez nutnosti připojení k internetu a v čase, který vyhovuje žákovi. Tento druh výuky je vhodný u nejmladších dětí a žáků, tam, kde socioekonomické podmínky neumožňují on-line výuku a tam, kde vzhledem ke specifickým potřebám účastníků je vhodné zaměření na praktické činnosti. Byť se tento druh výuky může zdát jako nenáročný, tak opak je pravdou. Při off-line výuce musejí učitelé více kontrolovat zapojení všech žáků a jejich pokroků ve vzdělávání a provádět kontrolu odevzdaných prací. Zároveň se do tohoto druhu výuky musí u mladších žáků aktivně zapojovat rodiče a pomáhat jim. Mezi nejčastěji používané školní informační systémy (ŠIS) pro komplexní správu školní agendy, evidenci žáků, rozvrhy, klasifikaci atd. Mezi nejčastěji využívané ŠIS patří např. Bakaláři, Škola on-line, Edupage, Edookit, iŠkola atd.[56] Off-line výuka nejčastěji probíhá při nemoci žáka anebo může sloužit jako prospěšné zpestření on-line výuky.

On-line výuka je způsob vzdělávání na dálku, která probíhá přes internet a je k ní zapotřebí software a digitální technologie. On-line výuka se dělí na synchronní a asynchronní.
Synchronní výuka – je výuka, která probíhá ve stejném čase připojením všech účastníků (učitele a žáků) prostřednictvím používaných videokonferenčních nástrojů (např. MS Teams, Zoom, Jitsi meet, apod.) dle předem stanoveného rozvrhu. Výhodou synchronní výuky je učitelův přehled o průběhu vzdělání, které je jednotné pro celou třídu a je časově přesně určena. Zároveň je tento druh výuky lepší způsob žáky, protože se setkávají se spolužáky alespoň prostřednictvím internetu a mohou mít větší motivaci k učení. Nevýhodou tohoto druhu výuky je vysoký nárok na technické vybavení žáků a učitelů, na kvalitu internetového připojení a na organizaci času v žákově rodině (sdílení počítače ve stanovenou dobu apod.). Individualizace vzdělávání při on-line výuce je náročnější a v případě delšího trvání dochází k úbytku motivace žáků k učení a může se projevit negativní vliv na zdraví žáků (dlouhodobá práce s počítačem v nevhodné poloze, sledování monitoru).

Asynchronní výuka – je výuka, při které žáci pracují samostatně, nebo v určené skupince, v jimi zvoleném tempu a času na zadaných úkolech a nepotkávají se on-line. Pro tento druh výuky mohou být využity různé platformy, portály a aplikace k zadávání úkolů, tak ke vzdělání anebo k poskytování zpětné vazby. „V praxi může být asynchronní on-line výuka

---

[56] EDU. *Metodika pro distanční vzdělávání*. Edu.cz [online] [cit. 2022-04-25] Dostupné z: Metodika pro distanční vzdělávání – edu.cz

realizována např. tak, že učitel posílá zadání samostatné či skupinové práce prostřednictvím určeného komunikačního nástroje (školní informační systém, systém pro řízení výuky/LMS/e-mail apod.).“[57] Termíny a četnost zadávání a plnění úkolů si určuje učitel. Je zde ale potřeba aby učitel byl k dispozici pro konzultace a individuální studijní podporu. Tento druh výuky umožňuje velkou individualizaci a je vhodná tam, kde není možné zabezpečit stejné podmínky pro všechny žáky. Je určen spíš pro starší a samostatné žáky (např. střední školy). Pro učitele je tento způsob výuky náročnější, protože musí provádět více individualizované podpory jednotlivým žákům. Rovněž zde hraje velkou roli podpora a pomoc ze strany rodičů. Při asynchronní výuce může docházet k nedostatku sociálního kontaktu se spolužáky.[58]

Obě formy on-line výuky, synchronní i asynchronní, mají své klady i zápory. Jejich využití se musí řídit konkrétními podmínkami školy i žáků. Nejlepšího efektu je dosahováno tam, kde jsou obě formy vhodně kombinovány.

Ať již probíhá distanční způsob vzdělávání on-line nebo off-line, za všech okolností je třeba, aby učitel monitoroval zapojování jednotlivých účastníků a poskytoval jim individuální konzultace a studijní podporu. Cílem je, aby nikdo nezůstal mimo systém a každý pracoval přiměřeně svým možnostem a podmínkám. Konzultace je třeba nabízet v takové formě, aby byly dostupné všem bez rozdílu a aby měly patřičný efekt – může se jednat o telefonické hovory, on-line chat, e-maily či ve specifických případech osobní konzultace za dodržení všech hygienických pravidel a nařízených opatření.

Distanční výuka v České republice nebyla před rokem 2019 vůbec užívána a ani na ní nikdo nemyslel jako na možný styl vyučování. Ve chvíli, kdy se v roce 2019 museli zavřít školy z důvodu pandemie a žáci přecházeli na distanční výuku, se zjistilo, kolik škol a učitelů na takový způsob vyučování není připraveno. Někteří učitelé se dokázali rychle zorientovat a přechod na on-line distanční výuku pro ně nebyl téměř žádný problém. Ovšem hodně učitelů (zejména starších) se nedokázali přizpůsobit a přechod na distanční výuku pro ně byl velký problém. Hodně učitelů v důsledku distanční výuky ukončilo svou profesní dráhu učitele.

V rámci českého předsednictví v Radě EU představilo Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR priority v oblasti vzdělávání a strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě do roku 2030, který se mimo jiné zaměřuje na digitální

[57] Metodika pro distanční vzdělávání – edu.cz
[58] Metodika pro distanční vzdělávání – edu.cz

vzdělávání a iniciativu „Cesty ke školnímu úspěchu“. „V oblasti digitálního vzdělávání se plánujeme zaměřit především na digitální well-being, což je relativně neprozkoumané téma, které perfektně doplňuje současné iniciativy jak na evropské, tak na domácí půdě. Na toto téma připravujeme návrh Závěrů Rady, což je nelegislativní dokument, který připravuje předsednictví a je schvalován v rámci Rady EU, kde jsou zastoupeny všechny členské státy. Digitální well-being je relativně nové dosud neprozkoumané téma, které nabývá na důležitosti vzhledem k masovému průniku nových technologií do života dětí a mladých lidí a také vzhledem k dopadům pandemie na vzdělávací systémy. Zásadní v tomto ohledu byla zkušenost s přechodem škol na distanční výuku.“[59] Dalším cílem ČR v oblasti digitální vzdělanosti do roku 2030 je podpora digitálních kompetencí všech učitelů za účelem integrace digitálních technologií do výuky a častější využívání digitálních vzdělávacích zdrojů v různých fázích výuky a díky tomu rozvíjet i digitální kompetence žáků. Tento krok je cíleně směřován ke snižování a odstranění nerovností v přístupu k digitálním technologiím nebo připojení k internetu žáků, aby nedocházelo k tzv. digitální vyloučení. „Úkolem vzdělávacího systému je zasypávat tzv. digitální propast mezi žáky bez ohledu na jejich socioekonomické, zdravotní nebo jiné znevýhodnění, a to pomocí podpory nediskriminačního přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a vytvořením podmínek vedoucích ke zvyšování jeho digitálních kompetencí ve škole, a to nejen v rámci výuky (například školní kluby, přístupné technologie žákům atd.). Pokud budou digitální technologie dostupné a budou ve vzdělávání na všech školách využívány vhodným způsobem, mohou ke snižování vzdělávacích nerovností významně přispívat.“[60]

Při distanční výuce se mnozí učitelé stali terčem kritiky široké veřejnosti a jejich prestiž v některých případech klesla. Rodiče často kritizovali styl výuky a velkou zátěž kladenou na žáky a na rodiče, kteří museli hlavně mladším žákům s výukou pomáhat, a domácí příprava v tomto období byla o hodně náročnější. V důsledku této situace rodiče otevřeně hovořili o tom, že učitelé vykonávají svojí profesi jen částečně a rodiče musejí jejich práci suplovat a mnohdy zastávat úplně.

[59] Priority CZ PRES, MŠMT ČR (msmt.cz)
[60] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, MŠMT, Praha, 2020, [online] [cit. 2022-03-29] Dostupné z: Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, MŠMT ČR (msmt.cz)

7. Závěr

Učitel byl, je a pravděpodobně i v budoucnosti bude jakýmsi stavebním kamenem, na kterém stojí celý proces vzdělávání a výchovy žáků. Vyučuje nejen znalostem a dovednostem, ale také vede k toleranci, vzájemnému porozumění, dobré vůli, ke všemu, co nazýváme obecnou kulturou člověka. Jeho hlavní rolí je vzdělávat a vychovávat. Jeho společenské postavení je spojeno s významem jeho funkce, pracovními podmínkami a jinými aspekty. V průběhu dějin (až na období první republiky) bylo učitelské povolání chápáno jako prestižní povolání, avšak s nedostatečnými podmínkami. Přestože se může zdát, že učitelské povolání není považováno za atraktivní povolání, z průzkumů prestiže povolání jasně vyplynulo, že česká společnost si učitelů velmi cení. Nejvíce pak z důvodu schopnosti práce s dětmi a náročností profese (častá nekázeň dětí, a ne vždy příjemné jednání s rodiči). Zkušenosti z praxe nás vedou k přesvědčení, že osobnostní předpoklady jsou v komunikaci se současnými dětmi jedním z pilířů pro úspěšnou oboustrannou spolupráci. Mnohdy si neuvědomujeme, jak pečlivě nás žáci pozorují a hodnotí nejen naše odborné a profesní předpoklady, ale i projevy našich charakterových vlastností a osobnostních předpokladů.

Sociální a komunikativní kompetence dávají učiteli možnost ovládat a následně prakticky využít prostředků pedagogické komunikace, případně prostředků socializace žáků. Učiteli by měly být známy sociální vztahy nejen v rámci třídy, ale i v rámci školy a na podkladě znalostí těchto vztahů by si měl osvojit zvládání vytváření příznivého pracovního klimatu ve třídě, ale nejen to, učitel by měl také znát a předvídat, jaký vliv může mít na žáky mimoškolní prostředí, vrstevníci a média, měl by umět analyzovat původ a příčiny v negativních postojích a chování žáků a měl by ovládat a umět použít v praxi prostředky potřebné ke sjednání nápravy.[61]

Státem požadované přípravné vzdělání učitelů je z hlediska délky a kvality studia na velice dobré úrovni. Vystudovaní učitelé jsou odborníci, kteří se připravují na výkon svého povolání několik let. Jako jeden z nedostatků v jejich vzdělávání vidím v mnohdy krátké pedagogické praxi na fakultních školách.

Avšak pracovní podmínky českých učitelů nejsou příznivé. Jako největší problém vnímám nízké příjmy učitelů. Platy učitelů jsou hodnoceny jako podprůměrné oproti jiným

[61] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-082-4., s. 36.

vysokoškolsky vzdělaným pracovníkům v jiných profesích, i přestože platy učitelů v minulých letech rostly rychleji.

Dalším vnímaným problémem je téměř nulový kariérní postup v oblasti učitelství. Učitelé zpravidla zastávají stejnou pracovní pozici po celou dobu své profesní kariéry. Tato fakta velice snižují význam společenského postavení učitelů. Vzdělání by přitom mělo být jednou z nejvyšších priorit, o kterou by se stát měl dostatečně starat vzhledem k tomu, že chceme mít budoucí generace vzdělané.

Dle výzkumů je pracovní doba učitelů na podobných hodnotách, stejně jako u jiných profesí. Pracovním benefitem je delší doba pracovního volna (všechny prázdniny a ředitelská volna), která spíše slouží k regeneraci učitelů od jejich psychicky náročné a vyčerpávající profesi. Počet žaků na učitele se mění vlivem demografického poklesu a nárůstu žaků. Nižší počty žaků umožňují individuálnější a efektivnější přistup ke vzdělávání. Na druhou stranu se tím zvyšuji náklady, které vynakládá stát na vzdělání.

Mezi aktuální učitelské problémy, můžeme zařadit věkovou strukturu učitelů. Dlouhodobě dochází ke stárnutí učitelů. Mnohdy učí učitelé, kteří jsou již dlouhou dobu v důchodovém věku, a škola na jejich místo nemůže sehnat kvalifikovaného mladšího učitele. Ani vysoký stupeň feminizace na školách nepřispívá k prestiži učitelského povolání.

Fenoménem českého školství je relativně vysoké procento nekvalifikovaných učitelů a nedostatek kvalifikovaných učitelů ve školách. Požadavky na vzdělání by se však z důvodu udržení obrazu učitele jako reprezentanta vzdělanosti neměly snižovat. Navíc obsahem práce učitele by mělo být i neustálé sebevzdělávání. Častým důvodem odchodu učitelů ze škol je vzrůstající nekázeň a agresivita žaků a mnohdy i špatná komunikace ze stran rodičů. Dnešní doba klade na učitele vysoké požadavky. Společnost si učitelů váží a obdivuje jejich „odvahu“, s jakou vykonávají povolání charakteristické vysokou psychickou a fyzickou náročností. Většina učitelů je se svou profesi spokojena. Na učitelském povolání se jim především líbí práce s dětmi, kreativita a neustálé sebevzdělávání.

Z každé kapitoly mé práce vyplývá, že učitelská profese je nejen důležitá pro žáky (děti), ale především pro rozvoj společnosti. Každá společnost se může rozvíjet jen díky vzdělaným lidem. Bez kvalitních pedagogů by nebylo vzdělaných lidí a společnost by upadala. Učitelé své žáky nejen vzdělávají, ale zároveň je i vychovávají v řádné lidi se správnými hodnotami.

Bez těchto hodnot by se ze společnosti ztratily morální hodnoty. Toto hodnotím jako největší přínos a práci učitelů v současné společnosti.

8. Seznam použité literatury

HAVLÍK, Radomír. *Společenský status, profesní dráha učitele a jeho další vzdělávání*. In: Cesty dalšího vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2006.
HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
MORKES, František. *Devětkrát o českém školství*, Praha: Pedagogické muzeum J.A. Komenského 2004. ISBN: 80-901461-6-3.
MORKES, František. *Učitelské platy - evergreen několika století.* Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy. Praha: Josef Král 1883-, 2005, 108(22), 15-17. ISSN 0139-5718.
KODEDOVÁ, Oldřiška, ed. *Dějiny českého a slovenského učitelstva*. Díl 1-2, 1848-1945.. Praha: Min. školství ČSR, 1970.
PÁNKOVÁ, Markéta, ed. *Odkaz J.A. Komenského - tradice a výzvy české vzdělanosti Evropě: malý katalog expozice o dějinách školství*. Praha: Pedagogické muzeum J.A. Komenského v Praze, 2009. ISBN 978-80-86935-09-6.
PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi.* Praha: Portál (vydavatelství), 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
ŠTVERÁK, Václav, Markéta ČADSKÁ. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*, Praha: Nakladatelství Karolinum, 1999. ISBN: 80-7184-797-6.
VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi.* 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.
VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-082-4.
VESELÁ Zdeňka. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*, Brno: Masarykova univerzita, 1992, ISBN: 80-210-0458-4
THOMAS, Jean a René MAHEU. *Charta učitelů: organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO)*. Řízení ve školství: publikace pro řídící pracovníky ve školství. Praha: Učitelská unie, 2013, 21(5), 43-61. ISSN 2336-7768.
Maršíková, M., Jelen, V., *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ*, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, odbor školské statistiky, analýz a informační strategie, 2019

Internetové zdroje:
EDU. *Metodika pro distanční vzdělávání*. Edu.cz [online] [cit. 2022-04-25] Dostupné z: Metodika pro distanční vzdělávání – edu.cz
Český statistický úřad. *Počet žáků v základních školách*. Czso.cz [online] [cit. 2022-04-20] Dostupné z: Graf - Počet žáků v základních školách | ČSÚ (czso.cz)
Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, MŠMT, Praha, 2020, [online] [cit. 2022-03-29] Dostupné z: Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, MŠMT ČR (msmt.cz)
PAULAS, Jan, Petr LINDR, *Perzekuce pedagogů v době komunismu,* Katolický týdeník 20/2007 [online] [cit. 2022-02-12] Dostupné z: Perzekuce pedagogů v době komunismu - Katolický týdeník (katyd.cz)
ŠTECH, Stanislav. *Profese učitele*, Univerzita Karlova, MFF, [online] [cit. 2022-05-03] Dostupné z: https://kdm.karlin.mff.cuni.cz/konf-cd2/data/ostatni/stech3.pdf,

URBÁNEK, P. *Profesní časové zatížení učitelů ZŠ*. Pedagogika [online]. 1999, č. 3. [cit. 2022-05-03]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: Profesní časové zatížení učitelů ZŠProfessional temporal load of teacheks at elementary schools | Časopis Pedagogika ISSN 0031-3815 (Print), ISSN 2336-2189 (Online) (cuni.cz)
WAGNER, Janek. *Tarifní tabulky pro pedagogické a nepedagogické pracovníky na rok 2021*, Pedagogické. Info [online] [cit. 2022-04-30] Dostupné z: Tarifní tabulky pro pedagogické a nepedagogické pracovníky na rok 2021 | Pedagogicke.info
WAGNER, Janek. *CVVM: Prestiž povolání – červen 2019*, Pedagogické. Info [online] [cit. 2022-04-30] Dostupné z: CVVM: Prestiž povolání – červen 2019 | Pedagogicke.info

Legislativa:

ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. 9. 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *sbírka zákonů České republiky*. Dostupný z: Zákon o pedagogických pracovnících, MŠMT ČR (msmt.cz)
ČESKO. Nařízení vlády č. 420 ze dne 10. 11. 2021 o platových poměrech státních zaměstnanců, ve znění pozdějších předpisů. In: *sbírka zákonů České republiky*. Dostupný z: ddd26499-b5ea-0caa-084f-000920c9aced (mpsv.cz)
ČESKO. Vyhláška č. 48 ze dne 18. 1. 2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. Dostupný z: Vyhláška č. 482005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.pdf, MŠMT ČR (msmt.cz)