

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Martina Kučerová

Přínosy a rizika otevření profese učitele na základních školách jedincům bez pedagogického vzdělání

Benefits and risks of opening of the profession of teachers in primary schools
to people without pedagogical education

Praha 2022

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Komárková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 21. července 2022

.....

Martina Kučerová

Poděkování

Děkuji vedoucí diplomové práce Mgr. Tereze Komárkové, Ph.D., za její odborné vedení, vstřícný přístup a cenné rady. Poděkování také patří ředitelům škol a učitelům, kteří byli ochotni vyjádřit své postoje ke kontroverznímu tématu, jakým je otevření profese učitele jedincům bez pedagogického vzdělání. Konečně děkuji své rodině a přátelům, kteří mi byli oporou během celého náročného studia.

Abstrakt

Cílem diplomové práce je analyzovat problematiku učitelství jako profese v podmínkách současných proměn vzdělávání a popsat aktuální situaci v oblasti personálního zajištění vzdělávání na vybraných základních školách. V práci je uvedena obecná charakteristika učitelství, učitelství jako profese, pozornost je upřena též na volbu učitelství jako profese a vzdělávání učitelů. Část práce je věnována vzdělávací politice v České republice po roce 1989 a současné situaci ve školství. V praktické části jsou objasněny motivy učitelů bez pedagogické kvalifikace k volbě učitelství jako profese a analyzovány přínosy a problémy jejich učitelství jako praxe z pohledu těchto učitelů a z pohledu ředitelů škol.

Klíčová slova

Učitelství, učitel, učitelství jako profese, osobnost učitele, kompetence učitele, pedagogické vzdělání, volba učitelství jako profese, motivace k učitelství jako profesi, legislativa.

Abstract

The aim of this diploma thesis is to analyse the issue of teaching as a profession in the conditions of current changes in education and to describe the current situation in the field of personnel provision of education in several elementary schools. The thesis presents the general characteristics of teaching, teaching as a profession, the choice of a teaching profession and teacher education. Part of the thesis is devoted to the educational policy of the Czech Republic after 1989 and the current situation in education. In the practical part, the motives of teachers without pedagogical qualifications for choosing the teaching profession are described and the benefits and problems in their teaching practice are analysed from the point of view of these teachers and from the point of view of school principals.

Keywords

Teacher's profession, teacher, choice of teacher's profession, teacher's personality, teacher's competencies, teacher education, choice of teacher's profession, motivation for the teacher's profession, legislation.

Obsah

1 Úvod.....	6
2 Učitelství jako povolání.....	8
2.1 Učitel.....	10
2.2 Osobnostní charakteristiky učitele.....	11
2.3 Profesní kompetence učitele.....	13
3 Profesionalizace učitelství.....	17
3.1 Profese.....	17
3.2 Učitelství jako profese.....	18
4 Volba učitelství jako profese.....	22
4.1 Motivace.....	22
4.2 Motivace k volbě učitelství.....	23
5 Vzdělávání učitelů.....	26
5.1 Pregraduální vzdělávání učitelů v ČR.....	27
5.2 Legislativa.....	28
5.3 Vzdělávací politika v ČR po roce 1989.....	30
6 Současná situace v ČR.....	33
7 Vícepřípadové studie.....	37
7.1 Vícepřípadová studie č. 1.....	37
7.2 Vícepřípadová studie č. 2.....	45
8 Diskuse.....	52
9 Závěr.....	54
10 Seznam použité literatury.....	56

1 Úvod

Tématem této diplomové práce je profese učitele v podmínkách současných proměn vzdělávání a zpřístupnění učitelství jedincům bez pedagogického vzdělání. V současné době je toto téma velmi aktuální a vyvolává diskuse napříč společnostmi. Práce je převážně teoretická, obsahuje však též jednu praktickou kapitolu.

Toto kontroverzní téma jsem zvolila z několika důvodů. V současné době působím jako pedagog na 1. stupni základní školy. Učitelství je pro mě druhou kariérou. 19 let jsem pracovala pro leteckou společnost a současně jsem lektorovala profesní kurzy pro dospělé. Po rozhodnutí opustit původní profesi jsem přemýšlela, jakým profesním směrem se vydat a jak zúročit svoje nabyté zkušenosti, schopnosti a dovednosti. Vždy jsem se zajímala o pedagogiku, psychologii a vedení kurzů pro dospělé mě naplňovalo a bavilo. Rozhodla jsem se tedy pro studium pedagogiky na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Krátce po zahájení studia jsem začala pracovat jako asistentka pedagoga na 2. stupni základní školy. Měla jsem možnost tři roky pozorovat nejrůznější přístupy učitelů k výuce a žákům. Sama jsem učila anglický jazyk dívku se zrakovým postižením a občas suplovala za chybějící učitele. Jsou tomu čtyři roky, kdy jsem dokončila bakalářské studium v oboru pedagogika a kdy jsem dostala nabídku pracovního místa učitelky na 1. stupni základní školy. Byla to pro mne skutečná výzva a já ji přijala. Stala jsem se tedy učitelkou bez ukončeného pedagogického vzdělání.

Již od přelomu 20. a 21. století dochází k debatám, jakým způsobem podpořit učitelství jako profesi zvláště v době, kdy jsou na pojetí a kvalitu vzdělávání kladeny nové požadavky. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále také jako MŠMT) připravilo novelu zákona o pedagogických pracovnících, která mimo jiné upravuje požadavky na vzdělání pro profesi učitele. Kriticky se k této části novely staví zástupci většiny fakult připravujících učitele v pregraduálním vzdělávání i část odborné veřejnosti. Někteří však vítají změnu v zákoně, jelikož nedostatek učitelů na školách je alarmující problém, který trápí naši společnost již několik let.

Cílem teoretické části práce je analyzovat problematiku učitelství jako profese v podmínkách současných proměn vzdělávání. V první kapitole jsou vymezeny základní pojmy, které souvisejí s tématem práce - co je to učitelství, kdo je to učitel a jaké klíčové kompetence by měl kvalitní učitel mít. Další kapitola je věnována teorii profese jako východisku pro pojetí profese učitele. Může společnost povolání učitele považovat skutečně za plnohodnotnou profesi, či se učitelství nachází na cestě od semiprofese

k opravdové profesi? Jelikož vstup do této profese je podmíněn zákonnými ustanoveními, je pozornost věnována také legislativě, která upravuje požadavky pro vstup do učitelské profese. Pozornost je zaměřena též na to, jakým způsobem je učitelství v České republice podporováno vzdělávací politikou státu.

Základem praktické části práce jsou dvě vícepřípadové studie z několika základních škol v Praze. Cílem praktické části je zjistit, jaké přínosy a problémy vidí ředitelé vybraných škol v působení učitelů bez pedagogického vzdělání, v čem vidí vybraní učitelé bez pedagogického vzdělání svůj přínos ve vzdělávání dětí a mládeže na základní škole, jaká úskalí musejí překonávat a jaká je jejich motivace k výkonu této profese.

2 Učitelství jako povolání

*„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy
nejdou.“*

J. A. Komenský

Pod pojmem učitelství si na základě svých zkušeností, postřehů a vědomostí dokáže každý něco představit. Určit však skutečnou podstatu učitelství není jednoduché. Učitelství má mnoho podob. Historicky se mění obsah vyučování, metody výuky, formy výuky, mění se celá společnost. Jinak probíhá vzdělávání dětí, jinak vzdělávání dospělých. Určitě je rozdíl, zdali se jedná o výuku výtvarné výchovy, nebo matematiky. Odlišná je výuka v různých zemích světa. Jinak se vyučuje v tradiční škole, jinak ve škole alternativní. Každopádně se jedná o povolání, které je obecně vnímáno jako poslání. Ti, kteří se věnují tomuto povolání, se podílejí na tvorbě společného světa a berou na sebe zodpovědnost za děti a mládež, jež vychovávají, vzdělávají a uvádějí do společenského života.

Pedagogický slovník definuje učitelské povolání jako *„sociální pracovní roli, která je spojená s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 328)

Mezinárodním diskusím o proměnách vzdělávání vévodí téma profesionalizace učitelského povolání. Učitelství nemůže být již chápáno pouze jako proces předávání vědomostí subjektům vzdělávání s jasnou naplánovanou strukturou. Učitelství je proces s mnoha proměnnými, jehož cílem je celistvě kultivovat a formovat subjekt vzdělávání.

Učitelství má své specifické znaky, které jsou dynamické a pod tlakem vnějších vlivů proměnlivé. Urbánek (2005) dělí tyto specifické znaky na vnější profesně-demografické a na vnitřní charakteristiky učitelského povolání.

Profesně-demografické charakteristiky:

- velká profesní skupina,
- požadavek vysokého stupně kvalifikace učitelů,
- vysoký podíl nekvalifikovaných pracovníků,
- vysoký podíl žen mezi učiteli,
- vysoký věkový průměr učitelů.

Učitelé tvoří nejpočetnější skupinu duševně pracujících jedinců. Dle statistické ročenky MŠMT (2021) se u nás od školního roku 2013/2014 do školního roku 2020/2021

počet učitelů zvýšil ze 130 006,6 na 145 149,4 (viz statistická ročenka MŠMT, 2021). Dle zákona o pedagogických pracovnících je podmínkou pro vstup do učitelské profese vysokoškolské vzdělání. I přesto ve školství působí značné množství učitelů bez pedagogické a odborné způsobilosti. Ve školním roce 2020/2021 se u nás jednalo o 10 077,8 učitelů. Vysoký podíl feminizace školství (tedy velký podíl žen mezi učiteli) je zřejmý i v mnoha jiných zemích. Počet žen v českých školách v loňském školním roce činil 116 859,4. Mužů učitelů bylo v roce 2021 ve školách zaměstnáno pouhých 18,3 %. Stárnutí učitelských sborů je také problémem většiny vzdělávacích systémů světa. Téměř 64 % pedagogických pracovníků působících na základních školách přesáhlo věkovou hranici 50 let.

Vnitřní charakteristiky profesních činností:

- pomáhající profese,
- široký profesní záběr,
- profesní časová zátěž,
- vysoká psychická zátěž,
- „otevřenost“ profese, „kolektivní závislost“ a konzervativní postoje učitelů.

Učitelství se řadí mezi tzv. pomáhající profese. Signifikantní je osobní vztah mezi pracovníkem a klientem. Učitel spoluprožívá se žáky jejich úspěchy i nezdary a je připraven žákům pomáhat na jejich cestě za vzděláním.

Široký profesní záběr zahrnuje nespočet různorodých kompetencí. V první řadě jsou to ucelené znalosti předmětu výuky, které na základě didaktických dovedností dokáže učitel předat žákům ve formě učiva tak, aby žáci byli schopni učivo přijmout. Na to navazují činnosti diagnostické, hodnotící, organizační a další činnosti nesouvisející přímo s výukou. Časová zátěž je přímo úměrná množství aktivit, které učitel vykonává.

Urbánek (2005, s. 30) uvádí, že mezi učiteli existují relativně výrazné rozdíly v časové zátěži. „... téměř třetina učitelů v základním školství se profesním činnostem věnuje nad rámec svých povinností, v průměru o více než šest hodin týdně, u necelé poloviny učitelů pak převyšují profesní aktivity úředně stanovenou pracovní dobu¹ o více než dvě hodiny. Oproti tomu u desetiny šetřených učitelů dosahovala týdenní pracovní zátěž jen 36 hodin a méně.“

Učitelství je vystaveno zájmům a tlakům společnosti. V úzkém vztahu jsou učitelé se žáky, ale také s jejich zákonnými zástupci, kteří mají svá subjektivní očekávání.

¹ V roce, kdy bylo prováděno šetření, byla stanovena pracovní doba učitele na 42,5 hodiny.

Vnímání školy veřejností je závislé na kolektivní práci celého učitelského sboru.

Na druhou stranu je učitel ve své každodenní práci ve třídě osamocen. Většinu situací musí bezodkladně vyřešit na místě a sám, aniž by se mohl obrátit na své kolegy.

S výše popsanými charakteristikami souvisejí vysoké nároky na psychiku učitele. Učitelé zažívají vnitřní konflikty vycházející z učitelství jako otevřené a pomáhající profese. Stresující je přemíra povinností a nedostatek času. Učitel řeší konfliktní situace se žáky, se zákonnými zástupci, někdy i s kolegy. Nepodstatné není ani vnímání postavení učitelů ve společnosti a nedostatečná podpora ze strany vzdělávací politiky státu.

2.1 Učitel

Podobně jako učitelství není zcela jednoznačně definovaný pojem učitel. Průcha (2002) uvádí, že učitel je edukátor – profesionál, který provádí edukaci. Profesionál, který někoho vyučuje, vychovává, školí, trénuje apod. Znamená to tedy, že edukací se zabývají i jiné profese, nejen učitelé. Učitelé jsou součástí profesní skupiny „pedagogičtí pracovníci“. Pedagogičtí pracovníci mají podobnou náplň práce – všichni se přímo podílejí na výchově či vzdělávání. Kromě učitelů tato profesní skupina zahrnuje také vedoucí pracovníky škol, vychovatele, asistenty pedagoga, trenéry, mistry odborného výcviku, lektory apod. Tato diplomová práce se však týká výhradně profese učitele. Pojem „učitel“ bude v textu používán jako označení jak pro muže, tak pro ženy, jež se věnují učitelskému povolání.

Učitelé se podílejí významnou měrou na rozvoji celé společnosti. Předávají kulturní dědictví z jedné generace na druhou. Škola je důležité a specifické socializační prostředí, ve kterém mají učitelé na děti a mládež nesporný vliv. V rámci socializačního procesu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, kulturu, hodnoty a tím se začleňuje do společnosti. Vzory z řad učitelů se podílejí na učení napodobováním a na identifikaci. Učitelé ovlivňují žáky dlouhodobě, systematicky a cílevědomě. Vliv školy na dítě v oblasti sociální percepce můžeme srovnat s vlivem rodiny, v některých životních etapách může mít dokonce škola větší vliv než rodina.

Jaký je ideální učitel? Je vůbec možné dosáhnout statusu dokonalého učitele? Kořa (1998, s. 30) předkládá 14 požadavků na ideálního učitele:

1. „Mít rád děti a mládež a být schopen s nimi relevantně komunikovat.“
2. Být dobře informovaný.
3. Být flexibilní.

4. Být optimistický.
5. Být modelem rolového chování.
6. Být schopen uvádět teoretické poznání do praxe.
7. Být důsledný.
8. Být jasný a stručný.
9. Být otevřený vůči druhým a světu.
10. Být trpělivý.
11. Být vtipný.
12. Být dostatečně sebejistý.
13. Projít pestrou přípravou na profesní dráhu.
14. Být vhodně upraven a dodržovat zásady osobní hygieny.“

Koťa (1998, s. 29) dále podotýká, že „jde o hypotetickou teoretickou konstrukci určenou pro přípravu budoucích vychovatelů a vzdělavatelů. Rozhodně ne o to, aby učitel byl ve své praxi pronásledován ideálem perfekcionismu“.

Uvedený výčet vlastností ideálního učitele zdůrazňuje především osobnostní charakteristiky učitele. Nezvalová (2003) uvádí ve svém příspěvku pojednávajícím o kompetencích, standardu a kvalitě učitele v pregraduální přípravě pět oblastí, ze kterých se zpravidla vyvozuje kvalita učitele:

- vědomosti v oblasti kurikula příslušného předmětu,
- pedagogické dovednosti,
- schopnost sebekritiky a sebereflexe jako projev profesionality učitele,
- empatie a angažovanost ve vztahu k druhým, jejich uznání a úcta k nim,
- řídicí dovednosti, protože u učitelů se předpokládá škála manažerských odpovědností jak ve třídě, tak i mimo ni.

2.2 Osobnostní charakteristiky učitele

Průcha (2013) uvádí, že již na počátku 19. století J. Engelbert v příručce *Rádce pro školní čekancy, pomocníky a učitele v císařsko královských zemích* specifikoval důležité rysy osobnosti učitele:

- motivace k povolání,
- talent pro povolání,
- kognitivní vybavenost.

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

Kdo není ochoten a schopen jít dlouhou cestou celoživotního sebevzdělávání, hledačství, pochybování o sobě samém, projasňování, vyhledávání a ověřování důvodů a argumentů, kdo není schopen sledovat vývoj svého oboru a kultivovat svůj životní obzor, kdo chce prostě a jednoduše žít klidný a usazený život, neměl by na učitelskou dráhu ani pomýšlet, ani na ni vstupovat.“ (Kot'a in Vališová, Kasíková et al., 2011, s. 16)

Osobnostní profil učitele je tvořen především charakterovými, volními, citovými vlastnostmi a jeho temperamentem. Podstatnou součástí profilu učitele je verbální schopnost, způsob jednání, dovednost řešení problémů, psychická odolnost, kooperace, empatie, tolerance, hodnotové preference, osobní postoje, motivace, zájmy, věk atd.

Dytrtová a Krhutová (2009) uvádějí jako významné rysy osobnosti učitele psychickou odolnost, adaptabilitu a adjustabilitu, schopnost osvojovat si nové poznatky i schopnost účinně regulovat své vnitřní a vnější aktivity a v neposlední řadě pak sociální empatii a komunikativnost.

Determinanta, která ovlivňuje kvalitu práce učitele, je učitelovo pedagogické myšlení, jak to nazývá J. Průcha. V literatuře se můžeme také setkat s termíny učitelovo vědomí, učitelova víra, učitelův étos atd. Pedagogické myšlení učitele není neměnným jevem. Postupně se vyvíjí společně s profesním postupem jedince. Pedagogické vědomí se začíná formovat již během přípravy na profesi a možná již o mnoho dříve v době, kdy jedinec o profesi učitele začíná uvažovat jako o svojí životní dráze.

Charakter pedagogického myšlení popisuje Průcha (2013, s. 195): *„Učitelovo pedagogické myšlení lze chápat jako komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které vytvářejí základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů. Učitelovo myšlení má řadu rysů: je zčásti společné všem příslušníkům profesní skupiny, zčásti je individuálně variabilní; je zčásti uvědomované, zčásti neuvědomované; má zčásti kognitivní (vědomostní) základ, zčásti má emotivní charakter.“*

Jak významný vliv na úroveň pedagogické práce mají osobnostní rysy učitele? Ovlivňují osobnostní charakteristiky učitele učební výsledky žáků? V současné době se výzkumy zaměřují především na oblast osobnostních charakteristik učitelů a oblast

charakteristik činností učitelů při výuce. Průcha (2013) se opírá o vyhodnocené výsledky empirických výzkumů, o metaanalýzy. Z Bloomovy metaanalýzy vyplývá, že osobnostní rysy učitele se jeví jako jeden z určujících faktorů učebních výsledků žáků, avšak s nepříliš silným vlivem. Znamenalo by to tedy, že silnějším determinujícím vlivem než osobnost učitele sama o sobě jsou aktivity učitele při výuce.

V roce 1991 publikoval J. Pelikán analýzu *osobnosti středoškolského učitele*, která si kladla za cíl zjistit, zda existují závislosti mezi charakteristikami osobnosti učitele a úrovní jeho pedagogické práce. Dle výsledků výzkumu nemají typologické zvláštnosti osobnosti učitele významný vliv na úroveň pedagogické práce učitele.

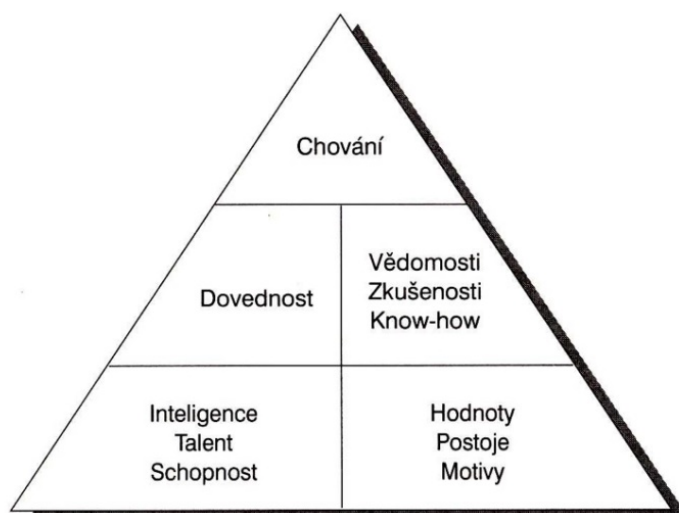
Pelikán (1991, s. 107) vysvětluje například vliv věku takto: *„Rovněž tak stáří učitele a jeho pedagogická zkušenost sice jeví náznak souvislosti s úrovní pedagogické práce, kdy úroveň má tendenci růstu při stoupající zkušenostní bázi, ale i tento vztah není kupodivu příliš průkazný. Zkušenost někdy může vést k rutině, která negativně ovlivňuje pedagogický proces a jeho výsledky a neguje i pozitivní přínos, vyplývající ze zkušenostního základu.“*

2.3 Profesní kompetence učitele

Výraz kompetence je obvykle vnímán ve smyslu pravomoci, která je jedinci dána zvenčí. Pojem kompetence však může být také chápán jako schopnosti, kterými jedinec disponuje a na jejichž základě je schopný vykonávat specifickou činnost. Kubeš et al. (2004, s. 30) uvádějí, že kompetence jsou jasně vymezené kategorie, které určují *„jakým způsobem se bude její nositel chovat, myslet a projevat v určitém typu situací“*.

Palán (2002, s. 122) uvádí, že kompetence je širším pojmem než kvalifikace. *„V kompetenci se odráží i dosavadní zkušenost a schopnost vykonávat různé činnosti. Protože se kompetence získává v průběhu života, je proměnlivá, vyvíjí se a mění.“*

Kubeš et al. (2004) představují hierarchický model struktury kompetence ve tvaru pyramidy, viz následující obrázek 1.



Obrázek 1. Hierarchický model struktury kompetence Lucie a Lepsinger

Zdroj: (Kubeš et al., 2004, s. 28)

Každé povolání vyžaduje jednotlivé komponenty pyramidu v určitém rozsahu a kvalitě. Z tohoto obecného pojetí kompetence můžeme vycházet při uvažování o učitelských kompetencích. Základem pyramidu jsou nejvíce stabilní charakteristiky osobnosti, na které navazují složky osobnosti, které se postupem času rozvíjejí, mění, zdokonalují. Na vrcholu pyramidu je chování, které jednotlivé složky ve výsledku určují.

Soubor profesních učitelských kompetencí je velmi široký a zahrnuje vysoce odborné činnosti. Jedná se jak o činnosti týkající se přímo vyučování, tak o činnosti mimo vyučování (např. jednání se zákonnými zástupci žáků, s poradenskými pracovišti apod.).

Pedagogický slovník vymezuje kompetence učitele jako soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Vašutová (2001) chápe pojem kompetence učitele jako komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou rozvoje schopné, variabilní a flexibilní podle potřeb měnící se školy. Tyto kompetence učitel získává během pregraduálního vzdělávání a dále rozvíjí v průběhu celé své profesní dráhy.

Spilková (2001) zmiňuje celostní přístup ke kompetencím, který vychází z komplexní práce učitele, ve které jsou jednotlivé komponenty provázané. Profesní kompetenci vnímá jako komplex znalostí, dovedností, postojů, hodnot a osobnostních charakteristik jedince. Na základě profesní kompetence je jedinec způsobilý úspěšně vykonávat svoji profesi.

Dle Švece (1999, s. 27) pedagogické kompetence představují „souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost, a které by měly být utvářeny, kultivovány a popř. i zdokonalovány u studentů učitelství“.

Modelů profesních kompetencí učitele bylo vytvořeno mnoho. Důvodem konstruování těchto modelů je potřeba vymezení toho, co má učitel teoreticky znát, prakticky umět a jaký má být, aby se mohl stát odborníkem ve své profesi.

Vašutová (2004) předkládá sedm oblastí kompetencí:

- předmětová/oborová,
- didaktická a psychodidaktická,
- pedagogická,
- diagnostická a intervenční,
- sociální, psychosociální a intervenční,
- manažerská a normativní,
- profesně a osobnostně kultivující.

Kyriacou et al. (2008) popsali učitelovy kompetence na základě činností, které učitel skutečně ve své praxi vykonává:

- Plánování a příprava: výběr výukových cílů vyučovací hodiny, cílových dovedností žáků a zvolení nejvhodnějších prostředků k dosažení těchto cílů.
- Realizace vyučovací jednotky: úspěšné zapojení žáků do učební jednotky.
- Řízení vyučovací jednotky: udržení zájmu, pozornosti a aktivní účasti žáků na výuce.
- Klima třídy: vytvoření a udržení kladných postojů žáků k vyučování, motivace žáků k aktivní účasti na výuce.
- Kázeň: udržení pořádku a řešení nevhodného chování žáků.
- Hodnocení prospěchu žáků: hodnocení výsledků žáků (formativní i sumativní).
- Reflexe vlastní práce a evaluace: hodnocení vlastní práce s cílem ji v budoucnu zlepšit.

Část veřejnosti se mylně domnívá, že učitel se věnuje pouze vyučovacím činnostem. Jak je patrné z výše uvedeného výčtu kompetencí a nároků na osobnost učitele, je zřejmé, že pracovní čas učitele je vyplněn mnoha dalšími činnostmi, které leckdy zasahují i do učitelovy mimopracovní doby. Jde o:

- pohotovosti, dozory, provozní porady, pedagogické rady,

- doučování,
- zájmové kroužky,
- přípravu na vyučování, hodnocení, přípravu pomůcek na vyučování,
- konzultace s rodiči,
- další vzdělávání,
- administrativní práce,
- veřejnou činnost aj.

Na toto téma se provádí speciální výzkumy, které na základě dotazníků či profesiogramů vypovídají o rozsahu činností učitelů. Průcha (2002) uvádí, že mezi učiteli existují zřejmě významné individuální rozdíly v rozsahu vykonávaných činností. O věrohodnosti údajů zjištěných pomocí profesiogramů je také možné pochybovat z toho důvodu, že záznamy činností provádějí sami učitelé, tudíž nemusí vždy plně odpovídat realitě.

Nezvalová (2003) navrhuje klasifikaci kompetencí budoucích učitelů:

- kompetence řídicí – plánovat a úspěšně realizovat výuku, monitorovat a hodnotit výuku,
- kompetence sebeřídicí – rozvíjet sebe sama s cílem zvýšení kvality své práce, podílet se na týmové práci,
- kompetence odborné – ovládat předměty své aprobace, disponovat potřebnými dovednostmi z daného oboru, vytvořit hodnotový systém.

3 Profesionalizace učitelství

Kvalitní vzdělání mělo, má a v budoucnu bude mít nesporný význam jak pro jednotlivce, tak pro celou společnost, ať už se bude ubírat jakýmkoliv směrem. Zvyšování kvality vzdělávání je závislé na kvalitní výuce. Zásadní roli v tomto ohledu má profese učitele. V mnoha zemích se stává jednou z priorit vzdělávací politiky zvyšování kvality učitelství s důrazem na profesionalizaci učitelů. Otázkou je, zdali učitelství splňuje charakteristické znaky profese a můžeme jej za skutečnou profesi považovat.

3.1 Profese

Ze sociologického pohledu je profese povoláním, které je podloženo odbornou přípravou a může jej většinou vykonávat pouze ten, kdo získá zákonné oprávnění. Profese souvisí se sociální stratifikací, jelikož se vymezuje vůči ostatním povoláním z hlediska prestiže, moci a příjmů. Jako o profesích můžeme hovořit o zaměstnáních, jež mají vyvinuté soustavy norem, které odpovídají jejich postavení ve společnosti.

Publikace Carnegie Commission shrnují výsledky dlouhodobých výzkumů a uvádějí kritéria profesionality (in Havlík, Koř'a, 2011):

1. Profesionál je zaměstnán na plný úvazek v zaměstnání, které mu poskytuje základní zdroj příjmu.
2. Profesionalita předpokládá silnou motivaci k volbě zaměstnání či vědomí poslání s osvojením celoživotního závazku ke zvolené dráze.
3. Profesionál ovládá specializovaný soubor vědomostí a dovedností, které jsou osvojeny v průběhu prodlouženého období vzdělávání a tréninku.
4. Profesionál činí svá rozhodnutí pouze v zájmu klienta a proměnlivé situace posuzuje podle univerzálních standardů.
5. Profesionál je bytostně orientován na služby. Tyto služby vyžadují diagnostické dovednosti, kompetentní aplikace obecných znalostí při speciálních potřebách klienta a absenci vlastních zájmů.
6. Služby profesionála jsou založeny na objektivních potřebách klienta a jsou vykonávány nezávisle na osobních pocitech, které profesionál může mít ve vztazích ke svým klientům. Profesionál nabízí objektivní diagnózy. Klient očekává, že profesionál mu otevřeně odhalí i potenciálně nepravděpodobné věci, které se jej dotýkají. Od profesionála se očekává nezaujatost a odmítání morálních posudků.

Profesionální vztahy jsou založeny na vzájemné důvěře mezi profesionálem a klientem.

7. Profesionál má lepší náhled na potřeby svého klienta než klient sám. Profesionál vyžaduje autonomii při posouzení vlastních výkonů. Pokud není klient se službou spokojen, profesionál bude vyžadovat k posouzení svých výkonů pouze své kolegy. Vymezeny jsou silné etické a profesionální standardy pro členy profese. Takové standardy mohou být vyjádřeny jako kodex chování.
8. Profesionálové utvářejí profesionální asociace, které definují kritéria přijetí, vzdělávací standardy, licenční nebo formálně vstupní zkoušky, formy kariéry uvnitř profese a oblast pravomocí profese. Funkcí profesionálních asociací je také ochraňovat autonomii profese.
9. Profesionálové mají velkou moc a status v oblasti svých expertíz, ale o jejich znalostech se předpokládá, že jsou specifické. Své služby poskytují pouze v oblasti ohraničené jejich přípravou.
10. Profesionálové činí své služby dostupnými, ale obvykle nepřipouštějí inzerování nebo shánění klientů. Od klientů se očekává, že budou iniciovat kontakt a poté akceptují rady a služby doporučované bez odvolání k vnějším autoritám.

3.2 Učitelství jako profese

Význam vzdělání pro celou společnost je nesporný. V současné době prochází učitelská profese v souvislosti s neustále se zvyšujícími nároky společnosti na kvalitní vzdělávání mnoha proměnami. Učitelům jako důležitým činitelům zvyšování kvality školního vzdělávání je věnována pozornost v mnoha dokumentech Evropské unie, OECD, UNESCO. Za zásadní předpoklad ke zkvalitnění vzdělávání je považována profesionalizace učitelství.

Učitelská profese je běžně užívaným slovním spojením napříč společnostmi, ať už se jedná o odbornou, či laickou veřejnost. Nicméně debaty o tom, zdali učitelství patří mezi skutečné profese, neustávají. Z pohledu některých sociologů i pedagogů je profesionalizace učitelství vnímána jako cesta od „semiprofese“ ke skutečné profesi. Ornstein a Levin (1989) uvádějí, že učitelství nesplňuje veškerá kritéria profesionality, tudíž nemůže být nazíráno jako pravá profese, ale jako semiprofese.

Jako argumenty pro své tvrzení Ornstein a Levin (1989) uvádějí tyto skutečnosti:

- Učitelskému povolání se věnují mnozí lidé bez pedagogické a odborné způsobilosti.
- Odlišné požadavky na vysokoškolskou přípravu učitelů z důvodu nejednoznačného vymezení souboru profesních znalostí a dovedností pro výkon učitelského povolání.
- V důsledku těchto a dalších okolností laická veřejnost může často hovořit o záležitostech vzdělávání.

Učitelství ve své podstatě nenaplnuje ani další znaky charakteristické pro pravé profese:

- profesní dráha je lineární, absentují kariérní stupně,
- klienty jsou žáci, rodiče i stát a každá skupina má od učitele jiná očekávání a klade na jeho výkony jiné požadavky,
- klienti žáci a studenti patřící do nižší věkové kategorie mají nižší společenský status, a to má vliv na společenskou prestiž učitelství.

V sociologii pracují odborníci i s jinými druhy kategorií profesí. Průcha (2013) zmiňuje kategorizaci profesí odvozenou ze stupnice složitosti práce. Tato klasifikace má devět kategorií. Do první kategorie jsou zařazena povolání s nejnižší složitostí práce a do deváté kategorie povolání s nejvyšší složitostí práce. V první kategorii se nacházejí povolání nekvalifikovaná a pomocná, v deváté kategorii povolání složitá a vysoce samostatná. Skupinu edukátorů zařadili sociologové do nejvyšších kategorií. Na základě této skutečnosti by se mělo povolání učitele těšit vysoké prestiži.

Prestiž je definována jako úcta, váženost, společenský význam, ocenění. Ve spojitosti s prestiží můžeme hovořit jak o jednotlivcích, tak i o celých společenských skupinách. Výsledky řady výzkumů svědčí o tom, že v zásadě je učitelství hodnoceno veřejností jako vysoce prestižní. Ve výsledcích šetření prestiže nejrozumnějších povolání v ČR v minulosti se učitelé ZŠ umístovali na předních příčkách žebříčku (učitel ZŠ v roce 2013 na 5. místě).

Rozdíl je však mezi tím, jak je prestiž učitelského povolání vnímána zvnějšku a jak z pohledu samotných učitelů. Učitelé pravděpodobně vnímají prestiž svého povolání jako nízkou z toho důvodu, že prokázat reálnou efektivitu jejich práce je obtížné. V důsledku téměř nemožného měření efektivitu výkonu učitelé pochybují o sobě samých. „*To jsou ve skutečnosti tradiční pochybnosti, s nimiž se lze setkat u všech profesí založených*

na intelektuální činnosti, a mnohé nasvědčuje tomu, že právě učitele tyto zneklidňující úvahy provázejí na jejich dráze ve značné míře.“ (Havlík, Kořa, 2002, s. 156)

V důsledku pandemie covidu, kdy učitelé byli nuceni vzdělávat žáky distančně, měli možnost zákonní zástupci dětí nahlédnout do učitelovy práce. Část veřejnosti práci učitelů ocenila, ale i přesto se ozývaly znevažující hlasy.

V modelu učitelství jako expertní profese jsou za znaky profesionality považovány profesní vědění a profesní znalosti. Schulman (1987 in Janík, 2005) definuje poznatkovou bázi učitelství prostřednictvím sedmi základních oblastí profesních znalostí:

- znalosti předmětové (oborové),
- znalosti obecně pedagogické,
- znalost kurikula,
- znalosti oborově didaktické,
- znalost žáků a jejich charakteristik,
- znalost kontextů vzdělávání,
- znalost cílů, záměrů, klíčových hodnot ve vzdělávání a jejich filozofického a historického zázemí.

Spilková (2010) uvádí další přístupy k profesionalizaci učitelství:

- příležitost pro spolupodílení se učitelů na tvorbě nových poznatků prostřednictvím akčního výzkumu ve třídě,
- podpora spolupráce učitelů v rozvoji profesního poznání,
- široké pojetí působnosti učitele,
- profesní autonomie a s ní spojená profesní odpovědnost, jejímž předpokladem je profesní sebevědomí,
- systematická reflexe a sebereflexe,
- existence profesních sdružení,
- tvorba profesního standardu.

Profesní **standard** bývá koncipován jako soubor profesních kompetencí, které podmiňují kvalitní výkon učitelské profese. Profesní standard jako norma vymezuje klíčové kompetence potřebné pro vstup do profese.

„Bez vymezení profesního standardu není možné účinně projektovat profesní přípravu učitelů, jejich další vzdělávání, kariérní systém ani hodnocení jejich práce.“ (Vašutová, 2008, s. 148)

Stěžejní pro profesionalizaci učitelství je důraz kladený na pedagogickou, pedagogicko-psychologickou a didaktickou složku přípravy, které učitelé zdokonalují v průběhu praxe a prohlubují dalším vzděláváním. Právě proto jsou základní koncepty profesionalizace učitelů řešeny v souvislosti se vzděláváním učitelů.

4 Volba učitelství jako profese

Školství se v dnešní době potýká s dlouhodobými problémy, jako jsou například nedostatek kvalifikovaných učitelů na základních a středních školách, nežádoucí odchody kvalifikovaných učitelů z profese, stárnutí pedagogických sborů a odchody učitelů do důchodu. Prioritou vzdělávací politiky státu již dávno mělo být získávání a udržení kvalitních učitelů v učitelské profesi. Při výběru uchazečů o studium učitelství by měla být posuzována vedle studijních předpokladů, schopností a dovedností také jejich motivace.

4.1 Motivace

Výraz motivace pochází z latinského slova „movere“, což znamená hýbat se. Překlad by tedy mohl znít, že motivace znamená směřování k něčemu. V češtině se používá výraz pohnutka. Motivy vedou jedince směrem k získání něčeho, nebo naopak k pokusům se něčemu vyhnout.

Motivace je proces, který vychází z určité potřeby a na základě interakce vnitřních a vnějších činitelů vede k výslednému žádoucímu vnitřnímu stavu (Nakonečný, 2014).

Pedagogický slovník definuje motivaci jako „*souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které:*

- *spouštějí lidské jednání;*
- *zaměřují toto jednání určitým směrem;*
- *udržují ho v chodu, řídí jeho průběh i způsob dosahování výsledků;*
- *navozují hodnocení vlastního jednání a prožívání, vlastních úspěchů a neúspěchů, vztahů s okolím.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 159)

Plháková (2004) dělí motivy do čtyř okruhů:

- sebezáchovné motivy, které mají jasný biologický základ,
- stimulační motivy, ke kterým patří potřeba optimální úrovně aktivace (především její mentální, prožitkový aspekt),
- sociální motivy,
- individuální psychické motivy.

Motivy vycházejí jak z vnitřních pohnutek (nejčastěji potřeb), tak z vnějších pobídek (incentiv). Jsou propojeny s emocemi a společně ovlivňují chování a prožívání jedince.

4.2 Motivace k volbě učitelství

Motivy a stimuly vždy ovlivňují chování lidí. Výkon jedince nezávisí pouze na jeho schopnostech a dovednostech, ale je ovlivněn i jeho motivací.

Přestože je zájem o studium učitelství na vysokých školách vysoký, ve skutečnosti je situace poměrně problematická. Urbánek (2005) uvádí, že pedagogické fakulty bývají nejčastěji další volbou vysokoškolského studia uchazečů. Předpokládá, že pravděpodobně tento stav souvisí s nízkou atraktivitou učitelského povolání a s problematickými podmínkami této práce.

Havlík (1995) provedl empirické šetření v rámci longitudinálního výzkumu *Jaký bude učitel*. Cílem šetření bylo zjistit, jaké jsou motivy uchazečů k volbě učitelského povolání. Šetření prokázalo tyto skutečnosti:

- Vysoký zájem o studium učitelství je klamný, přihláška na pedagogickou fakultu je pouhou pojistkou pro případ, že uchazeč nebude přijat na preferovanější fakultu.
- Motivovanější jsou uchazeči o studium učitelství pro 1. stupeň než uchazeči o studium předmětů pro 2. stupeň základní školy. Větší motivaci mají dívky než chlapci a uchazeči z menších lokalit než z velkoměst.
- 59 % vybraných uchazečů se ke studiu učitelství rozhodlo „na poslední chvíli“.

Pro srovnání Průcha (2002) o 7 let později specifikuje zájem o studium učitelství takto:

- Zájem o studium učitelství je trvale vysoký, nicméně pro značnou část studentů je studium na pedagogických fakultách pouze „náhradním řešením“.
- Mezi uchazeči je výrazně vyšší podíl žen (kolem 70 %).
- Studenti učitelství častěji než ostatní vysokoškoláci pocházejí z rodin nižší střední vrstvy.

Boudová, Šťastný a Basl (2019)² v Národní zprávě o mezinárodním šetření TALIS 2018, které věnovalo pozornost mimo jiné vybraným individuálním motivům, jež přiměly budoucí uchazeče k zájmu o učitelskou profesi, rozdělili motivy do dvou skupin na motivy osobní a společenské. Z šetření vyplynulo, že přibližně 90 % českých učitelů bylo motivováno společenskými motivy odkazujícími se na rozvoj dětí a mládeže a prospěch pro společnost. 71 % učitelů (77 % začínajících učitelů) uvedlo motiv osobního charakteru, a to školní rozvrh. Dalšími osobními motivy, které uvedlo 60 % respondentů, byla jistota

² Mezinárodní šetření o vyučování a učení TALIS (Teaching and Learning International Survey) je projektem OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj).

práce, spolehlivý příjem a stabilní kariéra.

Společnost SCIO realizovala v rámci Národních srovnávacích zkoušek (NSZ) v roce 2016 průzkum *Obecné studijní předpoklady a zájem o práci učitele*. Nejedná se o reprezentativní šetření, jelikož NSZ využívají u přijímacích zkoušek jen některé vysoké školy. Průzkumu se účastnili respondenti, kteří podávali přihlášku vedle jiných fakult také na pedagogickou fakultu, a ti, kteří se hlásili na nepedagogické fakulty. Z výsledků průzkumu vyplynulo, že více než polovina respondentů, kteří se zúčastnili NSZ a zároveň podali přihlášku na jednu z pedagogických fakult, se po ukončení studia učitelství věnovat nechce. Současně výsledky obecných studijních předpokladů jedinců, kteří se hlásili také na pedagogické obory a projevíli zájem učit, byly mnohem horší než výsledky ostatních uchazečů. Zajímavým zjištěním je, že téměř 20 % uchazečů, kteří nepodali přihlášku na pedagogické obory, by učení bavilo, ale odrazují je především platové ohodnocení a zákon o pedagogických pracovnících.

Statistiky MŠMT (2021) uvádějí, že počet absolventů skupiny studijních programů pedagogika, učitelství a soc. péče se pohyboval po roce 2010 kolem 13 tisíc. V roce 2017 klesl tento počet na 8 460 absolventů. Když už absolventi učitelských oborů do škol nastoupí, často dlouhodobě učit nezůstanou. Otázka odchodů kvalifikovaných učitelů ze školství je v českém školství opomíjena.

Hanušová et al. (2017) realizovali výzkum profesní socializace začínajících učitelů v českých školách. Pro odchody učitelů ze školství používají anglický termín *drop-out*. Drop-outem nejvíce ohroženou skupinou se jeví začínající učitelé. Na základě výsledků výzkumu profesní socializace začínajících učitelů v českých školách autoři odhadují, že Česká republika pravděpodobně bude patřit mezi země s vyšší mírou drop-outu. Výzkum byl limitován faktem, že respondentky byly nadšené začínající učitelky s velkým pracovním nasazením a sledováno bylo jejich subjektivní vnímání objektivních determinant socializace. Cílem však nebylo zachytit skutečně existující stav, ale popsat příčiny drop-outu začínajících učitelů. Z výzkumu vyplynula tato zjištění:

- Častěji ze školy odcházejí (či do nich vůbec nenastupují) učitelé, kteří se díky svému oboru mohou uplatnit i mimo školství. U nás jde např. o učitele cizího jazyka, zejména angličtiny, učitele informatiky či matematiky.
- Jako prevence drop-outu může být vnímáno zvyšování kvality přípravného vzdělávání budoucích učitelů orientovaného na realitu profese a též systematizace podpory začínajících učitelů včetně péče o jejich profesní rozvoj.

- Zásadní pro eliminaci drop-outu je podporující kultura školy, zejména dobrý ředitel, spolupracující kolegové a pozitivní kultura školy.
- Opatření podporující setrvání kvalifikovaných učitelů na školách jsou následující: přiměřená (zvládnutelná) pracovní zátěž, podpora kolegů a dostatek zdrojů; spolupráce mezi vzdělavateli učitelů a školami; zlepšení platových podmínek učitelů (nejde pouze o samotnou výši platu, ale o symbolický význam finančního ohodnocení, které má vliv na prestiž této profese) (Hanušová et al., 2017).

Strategie 2030+ zmiňuje kritický nedostatek kvalifikovaných a kvalitně oborově připravených učitelů v českém školství. Klade si za cíl připravit soubor opatření vedoucích k většímu zájmu žen i mužů o učitelskou profesi a další pedagogické pozice (MŠMT, 2020).

Hlavní nástroje ke zvýšení motivace k volbě učitelské profese jsou:

- „zkvalitňování výuky na pedagogických fakultách a významné propojení studia s praxí;
- cílená kampaň mezi žáky a studenty rozhodujícími se o další vzdělávací cestě i mezi odborníky, kteří zvažují změnu profese;
- růst prostředků na platy a vyšší podíl finančních prostředků do nadtarifních složek tak, aby ředitelé mohli zohlednit kvalitní práci pedagogů, a podpora benefitů;
- revize platového systému;
- možnost profesního i osobního rozvoje;
- programy podporující vzájemné sdílení a mezinárodní mobilitu.“

Podpora začínajících učitelů je v České republice zatím nesystémová. Je v kompetenci jednotlivých škol, zdali začínající učitel při vstupu do profese má podporu v uvádějícím učiteli. Často je učitel „hozen do vody“ a musí od prvního dne začít učit na plný úvazek. Není výjimkou, že dostane funkci třídního učitele. Podle Strategie 2030+ bude na základě kompetenčního profilu učitele a profesionalizačního kontinua vytvořen na podporu začínajících učitelů ucelený systém uvádění do profese (jasně definované adaptační období, intenzivní mentorská podpora, vyhodnocení postupu adaptace). Obdobnou podporu získají uvádějící učitelé. Poskytnuto jim bude proškolení, snížení přímé pedagogické činnosti a odpovídající finanční ohodnocení (MŠMT, 2020).

5 Vzdělávání učitelů

Pojem vzdělávání definuje celá řada autorů. Například Barták (2015) definuje formální vzdělávání jako proces řízeného učení a vyučování s jasnou cílovou orientací. Pedagogické působení na jedince či skupinu jedinců probíhá dlouhodobě, řízeně, přímo, bezprostředně, soustavně, systematicky a plánovitě. Opírá se o kurikulum a je realizováno ve školské vzdělávací soustavě.

Učitelství patří mezi povolání, která se pojí s vývojem lidstva od jeho prvopočátku. Průcha (2002, s. 9) uvádí, že „učitelství existuje od doby, kdy se vyučování někoho něčemu stalo činností, na kterou se někteří jedinci specializovali a jiní jedinci nebyli schopni nebo ochotni ji provádět“. Jedním z charakteristických znaků skutečných profesí je prodloužené období vzdělávání a tréninku. Boj o vysokoškolskou přípravu učitelů probíhal od konce 19. století a dá se říci, že probíhá dodnes. Gustav Adolf Lindner, středoškolský učitel, který se stal v roce 1882 prvním profesorem pedagogiky na pražské univerzitě, formuloval v roce 1874 ve svém spisu *Vysoká škola pedagogická* teoretické základy učitelství a tím dokladoval nutnost vysokoškolské přípravy pro učitele. Prvním realizovaným pokusem o vysokoškolské pracoviště připravující učitele se stal pedagogický seminář na filozofické fakultě v Praze.

Sami učitelé elementárních škol, kteří se vzdělávali v odborných institucích připomínajících spíše střední školy, považovali své vzdělání za nedostatečné a usilovali o vzdělání vysokoškolské. Stali se tedy realizátory institucí, ve kterých probíhaly přednášky a semináře na vysokoškolské úrovni. V roce 1921 byla zřízena *Škola vysokých studií pedagogických* (ŠVSP) v Praze (po roce s pobočkou v Brně) a v roce 1929 při této instituci vznikla *Soukromá pedagogická fakulta* s děkanem prof. O. Kádnerem v čele. Jednalo se o soukromé instituce financované především Československou obcí učitelkou. Absolvováním těchto institucí však učitelé vysokoškolské kvalifikace nedosáhli a činnost fakulty byla po třech letech ukončena.

V roce 1946 bylo v tehdejší ČSR uzákoněno úplné vysokoškolské vzdělání pro učitele. Vznikly pedagogické fakulty při univerzitách v Praze (s pobočkami v Českých Budějovicích a v Plzni), Brně, Olomouci a Bratislavě. Československo se tehdy stalo jednou z prvních zemí na světě, kde probíhala vysokoškolská příprava všech učitelů (Průcha, 2002).

5.1 Pregraduální vzdělávání učitelů v ČR

Standardním způsobem získání kvalifikace k vykonávání učitelského povolání na základní či střední škole je absolvování pedagogické fakulty. V České republice je možno studovat učitelství na devíti pedagogických fakultách. Zde je vzdělávání učitelů uskutečňováno jako souběžné – odborná a pedagogická příprava probíhá současně. Učitelé 2. stupně a středních škol mohou získat kvalifikaci také následným studiem, kdy nejprve studují daný obor na jiné než pedagogické fakultě a následně studují učitelský program na některé z více než 30 fakult připravujících učitele, jako jsou například fakulty filosofické, přírodovědné, matematicko-fyzikální, tělesné výchovy a sportu atd. Pregraduální příprava učitelů na obecné úrovni obsahuje pedagogicko-psychologickou složku, oborovou složku (aprobační předměty), oborové didaktiky a pedagogickou praxi. Konkrétní vzdělávací programy se liší podle institucí, pro které se budoucí učitelé připravují.

Z analýzy přípravného vzdělávání učitelů v České republice vyplynuly slabé stránky pregraduálního vzdělávání učitelů (Walterová, 2001):

- rozdílné zastoupení psychologických a pedagogických předmětů na jednotlivých fakultách,
- přetrvávající akademické pojetí mnoha předmětů, které nereflektuje školskou praxi,
- nízká propojenost obsahu pedagogických a psychologických předmětů, oborových didaktik a pedagogické praxe,
- příliš vysoký počet hodin přímé výuky v oborových předmětech na pedagogických fakultách, malý prostor pro tvůrčí samostatnou práci studentů,
- nedostatečná nabídka volitelných předmětů, málo efektivní metodika podněcování rozvoje pedagogických dovedností a pedagogického myšlení studentů, nedocenění významu zkušenostního učení doplňovaného sebereflexí studentů,
- nepříznivé podmínky, které brání zefektivňování účinnosti pedagogických praxí studentů,
- nedostatečná pedagogicko-psychologická připravenost vysokoškolských učitelů (zejména odborných předmětů),
- málo efektivní pojetí státní závěrečné zkoušky,
- absence pedagogicko-psychologického výzkumu problémů školské praxe.

Ze studie TALIS 2018 vyplývá, že podíl učitelů, kteří se cítili profesní přípravou připraveni na výuku, od roku 2013 výrazně poklesl, a to z 99 % na 78 % u obsahové stránky vyučovaných předmětů a z 91 % na 60 % u didaktiky vyučovaných předmětů. Pouze 34 % českých učitelů se v rámci formálního vzdělávání setkalo s výukou v prostředí

s různě nadanými žáky, dobře nebo velmi dobře připraveno v této oblasti se cítilo pouze 18 % učitelů. Jednalo se o vůbec nejnižší podíl ze všech zemí (průměr EU činí 42 %). Také v dalších sledovaných oblastech, jako jsou sledování pokroku a vědomostí žáků, oblast chování žáků a vedení třídy, využívání ICT či výuka průřezových dovedností, byly výsledky českých učitelů podprůměrné (Boudová, Šťastný, Basl, 2019). Na základě zveřejněných výsledků této studie vyvstává otázka, jak kvalitní je pregraduální příprava budoucích učitelů na vstup do profese.

5.2 Legislativa

V současné době předpoklady k výkonu pedagogické činnosti definuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Konkrétně budou v této práci zmíněny požadavky na vzdělání pro učitele základních škol.

Zákon v § 2 vymezuje pedagogického pracovníka jako osobu, která „*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*“.

Učitel stejně jako ostatní pedagogičtí pracovníci musí splňovat následující předpoklady:

- je plně způsobilý k právním úkonům,
- má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
- je bezúhonný,
- je zdravotně způsobilý a
- prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.

Učitel prvního stupně získá kvalifikaci podle § 7 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících:

- a) absolvováním univerzitního pětiletého nestrukturovaného magisterského studia v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,
- b) absolvováním magisterského studijního oboru pedagogika nebo magisterského studijního programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy, vychovatelství nebo pedagogiky volného času, všeobecně vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy nebo střední školy a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou

zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,

- c) absolvováním magisterského studijního programu všeobecně vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a střední školy a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace v rámci celoživotního vzdělávání na vysokých školách.

Učitel 2. stupně základní školy získává kvalifikaci dle § 8 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících:

- a) absolvováním vysokoškolského magisterského studijního programu v oblasti pedagogických věd zaměřeného na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a/nebo střední školy,
- b) absolvováním studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu, a
1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy nebo střední školy, nebo
 2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů druhého stupně základní školy nebo střední školy,
- c) v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku pro učitele a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů druhého stupně základní školy nebo střední školy,
- d) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, a
1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy,
 2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů druhého stupně základní školy, nebo
 3. doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace.

Novelou zákona o pedagogických pracovnících, která byla provedena zákonem č. 197/2014 Sb., bylo ředitelům škol umožněno od 1. 1. 2015 písemně uznat předpoklad odborné kvalifikace určitým skupinám jedinců, kteří vykonávají pedagogickou činnost

na základních či středních školách a kvalifikační předpoklady nesplňují. Podmínkou je, že takový učitel může být zaměstnán na maximálně poloviční úvazek. Předpoklad odborné kvalifikace je uznán:

1. výkonným umělcům, výtvarným umělcům, trenérům a uznávaným odborníkům v oboru pro výuku předmětů odpovídajících jejich zaměření,
2. učitelům cizích jazyků, pro které je příslušný jazyk rodným jazykem nebo kteří jej ovládají na úrovni rodného jazyka pro výuku konverzace v tomto cizím jazyce, získali-li alespoň střední vzdělání s maturitní zkouškou, nebo pro výuku tohoto cizího jazyka, získali-li vysokoškolské vzdělání,
3. učitelům, kteří dosáhnou k 1. 1. 2015 alespoň 55 let věku a přímou pedagogickou činnost na příslušném druhu školy vykonávali nejméně po dobu 20 let.

Pedagogické pracovníky bez příslušné kvalifikace může škola zaměstnávat pouze po nezbytnou dobu, a to v případě, že prokazatelně nemůže zajistit výuku daných předmětů kvalifikovaným pedagogickým pracovníkem.

5.3 Vzdělávací politika v ČR po roce 1989

Po roce 1989 nebyla příprava budoucích učitelů a zvyšování profesionalizace učitelství prioritou české vzdělávací politiky. První dokument věnovaný přípravnému a dalšímu vzdělávání učitelů vydalo Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy v roce 1995 pod názvem *Učitel*. Dokument obsahoval návrhy, kterými by došlo ke snížení požadavků na kvalifikaci učitelů, a zkrátila by se délka studia. Odborná veřejnost ostře vystoupila proti těmto úvahám, které by nepříspěly k profesionalizaci učitelství.

Zásadním polistopadovým dokumentem ve vzdělávací politice se stal *Národní program rozvoje vzdělávání* (2001) známý pod označením *Bílá kniha*. Jednou z hlavních strategií dokumentu se stala *Proměna role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků*. V Bílé knize byli pedagogičtí pracovníci považováni za nositele změn v proměnách české vzdělávací soustavy. Cílem strategie se stalo „vytvoření provázaného systému přípravného a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků včetně jejich kariérního a platového postupu, a učinit tak pedagogické povolání atraktivní pro kvalitní a schopné muže a ženy“. (Bílá kniha, 2001, s. 94–95)

Mezi priority strategie patřilo:

- posílení prestiže této profesní skupiny,
- vypracování etického kodexu,

- vytvoření profesní komory,
- zvyšování platů,
- zavedení standardu učitelské kvalifikace,
- zavedení systému kariérového postupu,
- zavedení nového způsobu výběru uchazečů o studium učitelství založeného na posouzení motivace a osobnostních předpokladů,
- obnova systému uvádějících učitelů aj.

Z *Analýzy stavu naplnění cílů stanovených v Národním programu rozvoje vzdělávání* vyplývá, že cíle strategie se ve většině bodů naplnit nepodařilo.

V návaznosti na Bílou knihu vznikl v letech 2000–2001 projekt *Podpora práce učitelů*, ve kterém byl formulován profesní standard učitelské profese v podobě klíčových kompetencí odvozených od cílů vzdělávání a funkcí školy. Profesní standard měl vytvořit jednotný rámec pro systém přípravného vzdělávání učitelů, který byl z hlediska struktury studia, pojetí, jeho délky a požadavků na výstupy velmi různorodý (Spilková, 2016). Ani tento projekt se však nepodařilo uvést do praxe.

Další snahou o zavedení profesních standardů bylo v roce 2004 vytvoření *Minimálních standardů učitele*. Desetičlenné grémium navrhlo minimální standardy v podobě čtyř složek učitelské přípravy a jejich časové dotace. Minimální dotace pro pedagogicko-psychologickou složku činila 20 % a 10 % bylo věnováno pedagogické praxi. Ze strany některých fakult nabízejících vedle pedagogické fakulty také učitelské programy však vzešly protesty a z normy upravující studijní programy učitelství zůstalo pouze doporučení (Spilková, 2016).

Po roce 2001 se opakovaně objevily návrhy na snížení požadavků na kvalifikaci učitelů, ať už to bylo zredukování učitelské kvalifikace na vysokoškolské bakalářské studium, nebo uznání středoškolského vzdělání jako plnohodnotné kvalifikace pro učitele základní školy. Tyto návrhy se jevily jako vysoce nezodpovědné především v době zásadní kurikulární reformy, kdy na učitele byly kladeny stále vyšší požadavky a jejich profesní kompetence se rozšiřovaly.

Učitelská profese byla po dlouhá léta součástí vysoce centralizovaného vzdělávacího systému. Učitelé nedisponovali profesní autonomií, jejich pracovní náplní bylo především předávání učiva předepsaného v jednotných osnovách žákům. Kurikulární reforma, která začala probíhat ve školách v roce 2005, znamenala přechod od jednotných osnov k Rámcovým vzdělávacím programům (RVP), na jejichž základě školy tvoří Školní

vzdělávací programy (ŠVP). Tato reforma znamenala pro učitelskou profesi zásadní proměnu profesních kompetencí. Pro mnohé učitele bylo a dá se předpokládat, že stále je obtížné opustit zažitá stereotypy, začít se učit nové věci a spolupodílet se na tvorbě kurikula.

Novely zákona z let 2006 a 2011 považuje Spilková (2016, s. 376) za „jistou rezignaci vzdělávací politiky na podporu kvality učitelů ve smyslu zvyšování jejich profesionality“. Novely zmírňují požadavky na kvalifikaci u učitelů starších 50 let a požadavky na odbornou kvalifikovanost učitelů jednotlivých stupňů škol. Otevřela se však opět diskuse na téma profesní standard učitele. Bylo třeba definovat nové profesní kompetence učitelů, které souvisely s kurikulární reformou. Na konci roku 2008 předložila expertní skupina utvořená z akademických pracovníků, pedagogických výzkumníků a školních praktiků rámcový dokument *Standard kvality profese učitele*. Standard měl formulovat, čím se vyznačuje kvalitní učitel, jak má být vzdělán, aby dokázal obstát v nových podmínkách, a jak má být odměňován. Nastavena měla být další opatření, která by vedla ke zvyšování kvality výkonu učitelů. V roce 2009 však MŠMT proces tvorby standardu pozastavilo. O tvorbu standardu se dále snažily profesní organizace a fakulty připravující učitele. Od roku 2012 do roku 2015 připravoval Národní institut dalšího vzdělávání projekt s názvem „Kariérní systém“. Hlavním cílem projektu bylo vypracovat „kariérní systém učitelů a ředitelů škol umožňující celoživotní zvyšování kvality jejich práce s návazností na motivující systém odměňování podle transparentních pravidel“. Kariérní systém byl postaven na čtyřstupňovém standardu učitele a základním principem zvyšování profesionality a následného kariérního postupu bylo rozšiřování činností učitele mimo třídu. Odborná veřejnost vystoupila se silnou kritikou proti tomuto principu. Tento model kariérního systému v roce 2017 nebyl schválen. Pracovní skupina složená ze zástupců fakult připravujících učitele a z dalších učitelských asociací vytvořila nový kariérní systém založený na vhodnějším principu. Nový kariérní systém byl vytvořen jako třístupňový a hlavními kritérii postupu se stala kvalita činností učitele s žáky ve třídě.

Spilková (2016) dále uvádí, že je nezbytné, aby vzdělávací politika po vzoru většiny vyspělých zemí zastavila proces deprofesionalizace učitelství a neprodleně podnikla efektivní kroky k podpoře kvalitního vzdělávání.

6 Současná situace v ČR

Na zvyšování kvality vzdělávání, které je podmíněno zvyšováním kvality výuky, potažmo vzděláváním učitelů, je v posledních letech zaměřena pozornost široké veřejnosti i vzdělávací politiky. Současné problémy učitelství však nevznikly v několika málo předešlých letech, ale diskutuje se o nich a jsou popisovány již od 90. let 20. století.

Urbánek již v roce 2001 uvádí zásadní problémy, se kterými se učitelství potýkalo v posledním desetiletí:

- nedostatky v pregraduální přípravě učitelů,
- nízká motivace k učitelské profesi,
- nevyhovující profesní podmínky,
- potřeba dalšího vzdělávání učitelů jako předpoklad k vytvoření kariérního růstu učitelů.

Urbánek (in Walterová ed., 2001, s. 55) připouští, že problémové stránky má každá profese, ale za znepokojivé považuje „*dlouhodobě malé úsilí a neupřímnou snahu společnosti řešit problémy učitelstva i učitelského vzdělávání, které byly a jsou odborníky jasně a opakovaně pojmenované*“.

Klíčový dokument pro rozvoj vzdělávací soustavy České republiky *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* si určil dva hlavní cíle:

- Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní, občanský, profesní a osobní život.
- Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.

Jednou z klíčových linií strategie je podpora pedagogických pracovníků. K dosažení cílů strategie je nezbytné, aby ve školách pod vedením schopných ředitelů působili „*dobře připravení a motivovaní učitelé, kteří jsou v profesi spokojení a dovedou vytvářet kvalitní a spravedlivé učební prostředí pro své žáky*“.

V návaznosti na Strategii 2030+ bylo v září 2021 podepsáno Memorandum o podpoře reformy přípravy učitelů v ČR ministrem školství R. Plagou a zástupci fakult připravujících budoucí učitele. Cílem je proměnit vzdělávání budoucích učitelů, aby byli připraveni na vstup do učitelské profese a na veškeré výzvy, které je při výkonu profese čekají. Reforma směřuje k tomu, aby do praxe odcházel dostatečný počet učitelů. Všechny fakulty budou také směřovat k jednotnému kompetenčnímu profilu absolventa (Učitel 21, 2021).

Tématům učitelé jako profesní skupina, proměny učitelství v současné době či vzdělávání učitelů se věnuje řada autorů. Spilková (in Krykorková, Váňová et al., 2010) ve svých textech uvádí, že učitelská profese v ČR stagnuje na úrovni semiprofese, v určitých ohledech směřuje spíše k deprofesionalizaci. Své tvrzení dokládá chybějícími charakteristickými znaky skutečné profese. Dosud se nepodařilo vytvořit profesní standard, není vytvořen etický kodex a neexistuje profesní komora. Další z klíčových znaků pravé profese, totiž dlouhé univerzitní vzdělání a soubor profesních znalostí a dovedností, jsou vzdělávací politikou podceňovány dodnes. Po roce 2001 se opakovaně objevily návrhy na snížení požadavků na kvalifikaci učitelů, ať už to bylo zredukování učitelské kvalifikace na vysokoškolské bakalářské vzdělání, nebo uznání středoškolského vzdělání jako plnohodnotné kvalifikace pro učitele základní školy.

Výzvy, které se diskutují několik desítek let, česká vzdělávací politika opomíjí a dlouhodobě neřeší. Hovoří se dokonce o prohlubující se krizi učitelství. Jedná se především o problémy nedostatku učitelů na školách a s tím související zaměstnávání nekvalifikovaných učitelů, nezájem mladých lidí o studium učitelství, kvalitu pregraduálního vzdělávání s ohledem na potřeby praxe, stárnutí pedagogických sborů a odchody do důchodu.

MŠMT připravilo návrh novely zákona o pedagogických pracovnících, který se v současné době projednává a který vyvolává opět diskusi na téma profesionalizace učitelství. Novela zákona navrhuje smysluplné a očekávané změny, jako jsou například adaptační období pro začínající učitele, uzákonění pozice uvádějícího, provázejícího a třídního učitele, nastavení platových podmínek učitelů.

Nejdiskutovanějším a nejkontroverznějším návrhem je otevření učitelské profese nekvalifikovaným jedincům. Konkrétně ředitel školy bude moci zaměstnat na pozici učitele jedince bez odborné kvalifikace za předpokladu, že si ji do tří let doplní vystudováním učitelského oboru nebo doplňujícího pedagogického studia.

Návrh § 9a odst. 1 v novele zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících:
„Zaměstnanci, který je absolventem akreditovaného magisterského studijního programu, jehož zaměření odpovídá charakteru vyučovaného předmětu, může ředitel školy písemně uznat předpoklad odborné kvalifikace učitele druhého stupně základní školy nebo učitele všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy za splněný na dobu nejdéle 3 let ode dne, kdy tuto pedagogickou činnost začal vykonávat.“

Návrh se týká pouze požadavku na kvalifikaci pro vykonávání pedagogické činnosti. Kritérium aprobovanosti učitele je ponecháno na zvážení ředitele školy tak, jak tomu bylo doposud. Pojem aprobovanost není definován v žádné legislativní normě. Znamenalo by to však, že absolvent jakékoliv vysoké školy by mohl vyučovat i předměty, které neodpovídají svým zaměřením charakteru vystudovaného oboru.

Z mimořádného šetření MŠMT (2019) vyplývá, že v roce 2019 v regionálním školství působilo 6,6 % učitelů bez zákonem požadované kvalifikace. Podle statistického šetření MŠMT (2021) ve školním roce 2020/2021 to bylo již 6,9 %. Nad tímto průměrem se pohybují učitelé základních škol. V celorepublikovém průměru činí podíl nekvalifikovaných učitelů 1. stupně 8,7 % a podíl učitelů 2. stupně 8,2 %.

Situace je odlišná v jednotlivých krajích. Nejvyšší podíl nekvalifikovaných učitelů vykazují Karlovarský, Ústecký a Středočeský kraj. Jedním z cílů návrhu novely zákona o pedagogických pracovnících je řešit problém nedostatku učitelů ve školách a umožnit odborníkům z praxe vstup do škol. Jak je patrné ze statistických šetření, nejedná se o stav, který nastane v budoucnu, nýbrž o stav, který u nás trvá již několik let.

Novelu zákona nepodporuje významná část odborné veřejnosti, řada odborníků z akademické sféry a vybrané profesní učitelské organizace. Otevření učitelské profese považují za deprofesionalizaci učitelství a za významné ohrožení kvality vzdělávání žáků. Ředitelé škol by byli těmi, kteří by rozhodovali o přidělení kvalifikace pro vstup do učitelské profese. Upozorňují, že učitelství je regulovaná profese a požadavky na vstup do profese musejí být definovány státem prostřednictvím zákona. Panují obavy, že se může stát, že ředitelé škol budou dávat při obsazování míst přednost jedincům bez pedagogické kvalifikace před kvalifikovanými učiteli. Chvál et al. (2021) poukazují na problematické aspekty novely:

- Problém nekvalifikovanosti či neaprobovanosti učitelů není celorepublikový, nýbrž regionální.
- Výše zmínění učitelé si již v současné době mohou doplnit legislativně požadovanou kvalifikaci, tudíž není třeba novelizovat zákon.
- Zájemci o učitelství se dosud připravují na profesi studiem na vysokých školách v rámci specializovaných studijních programů pro učitele nebo si pedagogické vzdělání doplňují v tzv. doplňujícím pedagogickém studiu. Novela přidává další možnost získání kvalifikace – ředitelsky získanou kvalifikaci, na základě které může kdokoliv s vysokoškolským vzděláním učit jakýkoliv předmět na základní

či střední škole.

- Novela umožní nastoupit do škol jedincům, kterým bude chybět vzdělání z učitelské propedeutiky, oborové didaktiky a pedagogické praxe. Splňovat budou pouze jednu složku učitelství, a to vystudovaný obor.

V kontrastu k učitelství založenému na hlubokých profesních znalostech a porozumění pak stojí „intuitivní učitelství, pedagogické kutilství založené na tzv. folk pedagogy, vycházející z dojmů, nezdůvodněných názorů, subjektivních představ a přístupů pokus-omyl“. (Chvál et al., 2021, s. 120)

Otevření učitelství vítají nejenom ředitelé škol, ale také část odborné veřejnosti. Mazancová (2021), předsedkyně Učitelství platformy³, v tiskové zprávě *Učitelé: Otevření učitelství vysokoškolákům bez pedagogického vzdělání profesi neublíží* uvádí:

„Opravdu se nebojím, že by tímto krokem pedagogická profese měla ztratit na kvalitě a na významu. Věřím v autonomii jednotlivých ředitelů škol, kteří jsou těmi, kdo ve finále rozhodují o přijetí uchazečů o práci v jejich škole. Ředitelé se vždy budou snažit přijímat ty nejlepší možné uchazeče a zároveň věřím tomu, že s pedagogickou zkušeností většiny z nich velmi dobře poznají, kdo je a kdo není připraven pro kvalitní pedagogickou práci s dětmi.“

Za kvalitu vzdělávání ve škole je vždy plně zodpovědný ředitel školy. Se změnou požadavků na vstup do profese učitele se na trhu práce očekává vyšší nabídka učitelů než poptávka. Novelou zákona by ředitel dostal ještě větší autonomii a širší možnost výběru uchazečů podle jejich kompetentnosti. Současná realita je taková, že pracovní místo si vybírají a požadavky kladou absolventi učitelství, ať jsou kvalitně připraveni na profesi učitele, či nejsou. Hanušová et al. (2017, s. 87) uvádějí výsledky výzkumů Evansové (2010) a Gimbertové et al. (2008), které porovnávají přípravu učitelů tradiční a alternativní cestou. Alternativní vzdělávání pedagogů vnímají jako vzdělávání, které probíhá současně s výkonem profese. Z výzkumu vyplývá, že učitelé, kteří absolvovali alternativní programy přípravy učitelství, „*například mají slabší pedagogické znalosti, ale silnější vrstevnické vztahy a tedy i podporu, zatímco tradičně vzdělaní učitelé si více věří, co se týče motivace a učení žáků, ale jejich smysl pro komunitu je slabší. Vezmeme-li v úvahu výsledky žáků, závěry jsou ještě více zavádějící, ve výzkumu Gimbertové a kolegů (2008) skórovali žáci alternativně připravovaných učitelů stejně (a někdy i lépe) jako žáci učitelů připravovaných tradičně.*“

³ Učitelství platforma je profesním sdružením učitelek a učitelů MŠ, ZŠ, SŠ, VOŠ a ZUŠ, kteří se spojili s cílem zlepšit podmínky učitelství a kvality výuky.

7 Vícepřípadové studie

Pro dokreslení teoretické části byla provedena sonda v několika základních školách na území Prahy. Byly realizovány polostrukturované rozhovory se třemi řediteli základních škol a se třemi učitelkami, které nesplňují požadavek odborné kvalifikace pro výkon učitelské profese. Cílem bylo zjistit, jaká je aktuální situace v oblasti personálního zajištění vzdělávání na těchto základních školách, objasnit motivy učitelů bez pedagogické kvalifikace k volbě učitelské profese a konečně analyzovat přínosy a problémy v jejich učitelské praxi z pohledu samotných učitelů bez pedagogického vzdělání i z pohledu ředitelů škol.

Respondenty byli dvě ředitelky a jeden ředitel základních škol a tři učitelky bez pedagogického vzdělání působící na základních školách. S respondenty byly v období od dubna do června 2022 vedeny polostrukturované rozhovory, které vycházely z předem připravených otevřených otázek. Jeden rozhovor trval přibližně 45 minut a na základě informovaného souhlasu byly pořizovány nahrávky na diktafon. Data v případových studiích jsou pozměněna tak, aby nebylo možné respondenty identifikovat.

7.1 Vícepřípadová studie č. 1

Ředitelům/ředitelkám škol byly položeny tyto otázky:

1. Charakterizujte, prosím, vaši školu a složení pedagogického sboru. Jsou učitelé zaměstnání na plný úvazek?
2. Působí na vaší škole učitelé, kteří nesplňují podmínku odborné kvalifikace pro výkon učitelské profese? Pokud ano, zahájili studium? Působí učitelé bez pedagogického vzdělání také na 1. stupni?
3. S jakými problémy se z vašeho pohledu tito učitelé při výkonu své profese potýkají či potýkali?
4. Spatřujete nějaké přínosy v jejich působení ve škole?
5. Jaký je podle vás důvod, že se školy v posledních několika letech potýkají s nedostatkem kvalifikovaných učitelů?
6. Jak nahlížíte na diskutovanou novelu zákona o pedagogických pracovnících? Konkrétně na § 9a – otevření učitelské profese jedincům bez pedagogického vzdělání?

Ředitelka č. 1

Ředitelka č. 1 vede velkou základní školu sídlištního typu, ve které se aktuálně vzdělává 590 žáků. Učitelství sbor čítá 37 vyučujících. 34 vyučujících pracuje na plný úvazek, 3 vyučující na zkrácený úvazek.

Z celkového počtu 37 vyučujících 8 učitelů nespĺňuje požadavek pedagogického vzdělání. Na prvním stupni se jedná o 5 učitelů, z nichž jeden studuje. Na druhém stupni působí 3 nekvalifikovaní učitelé a všichni si pedagogické vzdělání doplňují.

Pro příští školní rok přijala ředitelka dvě učitelky na 1. stupeň bez odborné kvalifikace i bez jakékoliv pedagogické praxe. „*Nemám jinou šanci. Někdo tam musí v září stát. A nemám nervy čekat do září, jestli se přes prázdniny objeví zázrakem prvostupňoví učitelé, kteří nebudou odpadlíci, kteří cestují ze školy na školu.*“ Je si vědoma rizika, které tento krok přináší. Dodává, že učitelky budou mít k dispozici uvádějící učitele, ti se jim budou maximálně věnovat a do roka zhodnotí, zdali jsou schopné vykonávat kvalitně učitelkou profesi. Zdali začnou studovat či nikoliv, ponechá ředitelka na jejich uvážení.

Pedagogický sbor má poměrně vysoký věkový průměr. V roce 2021 působilo na škole 10 učitelů, kterým bylo více než 60 let, 22 učitelů, kterým bylo do 60 let, 11 učitelů do 50 let a 4 učitelé do 40 let věku. „*Stupeň nekvalifikace se týká lidí předdůchodového věku. Bud' pracují na výjimku nad 55 let věku, nebo začali studovat, ale prvostupňové studium je poměrně náročné a nic se neodpouští i přesto, že jsou to lidé s mnohaletou praxí a vyššího věku, tak to nakonec v průběhu studia vzdali.*“ Jedním z nekvalifikovaných učitelů je také vychovatel školní družiny, který učí čtyři hodiny tělocviku na 1. stupni.

S problémy se tito nekvalifikovaní učitelé možná kdysi potýkali, ale jelikož již mají za sebou mnoho let práce ve škole, v současné době žádné problémy nemají.

Ve škole působí jedna učitelka, která má vysokoškolské odborné vzdělání jiné než pedagogické a doplněné doplňkovým pedagogickým vzděláním, ale pracuje ve škole již tak dlouho, že její přínos, který mohl být patrný na začátku její učitelké kariéry, v současné době ředitelka nedokáže posoudit. Umí si však představit, že například přínosem odborníka, který přijde z ekonomické sféry, mohou být digitální kompetence nebo dobré jazykové znalosti.

Ředitelka uvádí, že s nedostatkem učitelů se potýká již několik let. Každým rokem přibývají žáci, třídy, učitelé odcházejí do důchodu. Ředitelka by preferovala pedagogický sbor složený z kvalifikovaných pedagogů, ale zájemci z řad absolventů učitelství oborů se hlásí zřídka. „*Na fakultách je málo praxe, studenti nemají šanci zjistit, jestli to chtějí,*

nebo nechtějí dělat, a pokud mají nejistotu, tak raději řeknou, že ne, že to vlastně dělat nechtějí.“ Dle slov ředitelky se absolventi obávají, že jim pedagogická práce zabere příliš času i odpoledne, že se budou muset věnovat dalším činnostem, jako jsou opravování žákovských prací, přípravy hodin, k tomu mnoho administrativy spojené jak s výukou, tak například se vzděláváním dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. „Nechtějí se učit nové věci, ne že by to nezvládli, ale že musejí, že se musejí podřídít nějakému režimu.“ Náročná je pro začínající učitele také komunikace s rodiči žáků: „Nebude na ně někdo křičet, když mají vysokoškolské vzdělání.“ Mladí lidé nemají problém měnit zaměstnání, zkoušet, co jim bude nejvíc vyhovovat. Pokud se vůbec nějaký absolvent s odborným vzděláním o nabízené místo učitele přihlásí, vybírá si z několika nabídek škol v okolí. Při výběru školy uchazeči mimo jiné hodnotí velikost a dostupnost školy. Občas se o místo ucházejí kvalifikovaní učitelé s praxí. Většinou se však jedná o jedince, kteří za svoji kariéru často měnili pracovní působiště. „Není žádoucí, abych přijímala lidi, kteří mění každý rok školu.“

Zásadní změnu v diskutované novele zákona o pedagogických pracovnících ředitelka nevidí: „Jinak se to zformulovalo, tolik změn tam není. Uzákoní se něco, co částečně v praxi už je. Zlegalizuje se to, co se teď děje. Inspekce eviduje, ale nevytýká. Ředitelka nepovažuje systémově za správné, že běžně učí nekvalifikovaní učitelé. Je přesvědčena, že učitel by měl mít vysokoškolské pedagogické vzdělání odpovídající předmětům, které učí, už jenom z toho důvodu, aby společnost nenahlížela na učitelskou profesi tak, že ji může vykonávat každý, protože každý chodil do školy.

„Ale není jiná šance. Může jim chybět metodika, pedagogika, psychologie... může, ale to se praxí naučí, v tom nevidím až tak velký problém. Záleží na tom, zdali to opravdu mají v sobě. Jsou zářné příklady, kdy na učitelích bez pedagogického vzdělání škola stojí. Když to člověk v sobě má, chce to dělat a dělá to rád, cítí to jako poslání, může to být záruka, že to bude výborný učitel. Naopak se může stát, že někdo, kdo má titul PaedDr., a stává se to často, kvalitním učitelem není. Titul nikomu nezaručí, že bude dobrý učitel.“

Ředitelka č. 2

Ředitelka č. 2 vede středně velkou základní školu, ve které se v současnosti vzdělává 412 žáků. Pedagogický sbor tvoří 26 učitelů a většina pedagogů pracuje na plný úvazek. Z 26 učitelů nesplňuje kvalifikaci 5 jedinců. 4 nekvalifikovaní učitelé působí na 1. stupni a jedna učitelka na 2. stupni. Vzdělání si až na jednoho učitele všichni doplňují. Poté, kdy byla v roce 2014 schválena novela zákona o pedagogických pracovnících, která

upravovala požadavky na vzdělání učitelů, musela ředitelka propustit dva učitele, kteří si nezačali požadované vzdělání doplňovat. „*Vynikající elementaristka s pětadvacitiletou praxí musela být propuštěna, nicméně vzápětí začala učit na jiné škole.*“ Na druhém stupni vyučuje jedna učitelka s dlouholetou praxí bez pedagogického vzdělání, která zahájila v roce 2015 studium, ale během studia splnila podmínku věku nad 55 let, tudíž si pedagogické vzdělání doplnit nemusela. Další učitelé si studium doplnili a jak uvádí ředitelka, bylo to pro ně velmi náročné – pět let studia, pět let dojíždění na univerzity mimo Prahu, pět let náhrad studijního „volna“ prací ve školní družině. Fakulty na tyto učitele s dlouholetou praxí kladly stejně vysoké nároky jako na mladé studenty.

Ředitelka dodává, že ona sama má vysokoškolské vzdělání v oboru učitelství 1. stupně, k tomu vystudovaný obor speciální pedagogika a nedovede si představit, že by učila děti v 1. až 3. třídě. „*Ono to není úplně o tom studiu, ono je to o osobnosti člověka. Ty metody a postupy atd., to po těch 20 letech už ti učitelé znají.*“ Nedomnívá se, že bylo nezbytné, aby si tito konkrétní učitelé kvalifikaci doplňovali.

Nekvalifikovaní učitelé se zpočátku potýkali stejně jako kvalifikovaní začínající učitelé například se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a nejistí si někteří byli v komunikaci s rodiči. „*Ale to fakulta nenaučí, je to zase o osobnosti, ne o vzdělání.*“ Ředitelka se domnívá, že kvalitním učitelem se člověk může stát i bez pedagogicko-psychologické a didaktické přípravy. Vyzvedává funkci uvádějícího učitele. V případě, že učitel bez pedagogického vzdělání má podporu v kvalitním uvádějícím učiteli, může se z něj stát samostatný kvalitní učitel do dvou let. Důraz klade na osobnostní složku, jak je člověk ochotný na sobě pracovat a jak je schopný „*doplnit si praktickými znalostmi ty teoretické*“. Pedagogické vzdělání považuje za nespornou výhodu, ale podíl 20 % praxe během studia je podle slov ředitelky nedostatečný. Velký potenciál vidí ředitelka ve schopných a motivovaných asistentech pedagoga. Asistent je přítomen na běžných vyučovacích hodinách. Má možnost pozorovat a čerpat zkušenosti od zkušených učitelů a to je dobrý základ pro to, aby se sám stal učitelem.

Zkušenost se zájemci o učitelství z jiného oboru ředitelka nemá. Ale pokud by odborník z praxe zájem o pozici učitele měl, neměla by problém ho přijmout. Domnívá se, že odborníci z praxe mohou předat žákům víc než pedagogicky kvalifikovaní teoretici. Očekávala by, že takoví lidé nebudou zatíženi školským systémem, budou mít jiný vhled a mohou přinést nové nápady. „*A po roce poznám, zdali je to dobrý učitel. Tedy... bude to znít možná zvláštně, ale za ta léta praxe, co jsem přijala mnoho lidí, to poznám, jen*

co vejde do dveří a podá mi ruku.“

Nedostatek kvalifikovaných učitelů má podle ředitelky několik příčin. Na trhu práce je mnoho nabídek, které jsou pro vysokoškolsky vzdělané mladé lidi zajímavější než učitelství. Ti, jejichž specializací je například matematika nebo IT, mají možnost získat práci lépe finančně ohodnocenou. Neadekvátní vůči nabídce práce vidí tlak, který je na učitele vyvíjen. Učitel je pod neustálou kontrolou ředitele, zástupců ředitele, školní inspekce, zákonných zástupců žáků, samotných žáků. Pozice učitele nemá téměř žádnou možnost kariérního postupu. Ředitelka uvádí, že před několika lety si mohla ze zájemců o pozici učitele vybírat. Posuzovala i to, zdali se uchazeč včlení do pedagogického sboru. Součástí výběrového řízení bylo i předvedení ukázkové hodiny. Dodává, že učitelství je neměřitelné, je to práce s lidmi. Učitel může jít do hodiny připraven a hodina se nemusí podařit, nebo naopak učitel nemá jasnou představu o hodině (jde neplánovaně suplovat) a hodina je úžasná. *„Učitelé jsou herci, musí to ve třídě umět rozbalit.“*

Novelu zákona o pedagogických pracovnících by uvítala. Schopný učitel může být i bez pedagogického vzdělání a kvalifikovaný učitel nemusí být kvalitní. *„Dá se tomu řád, teď se to děje pokoutně.“* Stávající kvalifikační požadavky pro učitele prvního stupně považuje paní ředitelka za potřebné, jelikož děti mladšího školního věku vyžadují jiný, komplexní přístup. Pro odborníky z praxe, kteří mají odborné vysokoškolské vzdělání pro určitý předmět a doplnili by si pedagogické vzdělání v rámci celoživotního vzdělání nebo doplňkového studia, by jednoznačně školy otevřela. Věřící, že by to bylo přínosem pro všechny strany. *„Jen je potřeba si občas vzájemně naslouchat. Základní školy zamrzly, stále jsou to instituce, ve kterých platí: já rozhodnu, ty budeš poslouchat.“*

Ředitel č. 3

Ředitel č. 3 působí na středně velké základní škole, kde se aktuálně vzdělává 465 žáků. Pedagogický sbor této školy čítá 52 učitelů. 36 učitelů je zaměstnáno na plný úvazek, 16 učitelů na zkrácený úvazek. Velký počet zkrácených úvazků s sebou nese problematické plánování rozvrhů, pohotovostí a dozorů. Bez ukončeného pedagogického vzdělání na škole učí 9 učitelů, z toho 3 učitelé na 1. stupni a 6 učitelů na 2. stupni. Všichni tito učitelé si pedagogické vzdělání doplňují.

S jakými problémy se nekvalifikovaní učitelé potýkají, nelze jednoznačně určit. Z pohledu ředitele je to velmi individuální. Domnívá se, že některým učitelům mohou chybět pedagogicko-psychologické základy. Potýkat se mohou s obecným vnímáním poruch učení. Pro tyto případy je však ve škole nastavena systematická podpora a pomoc

výchovné poradkyně a speciální pedagožky. Didaktické dovednosti se dají nejlépe doplnit a natrénovat. „Nedělám si iluze, že všechny fakulty by připravovaly budoucí učitele po didaktické stránce v potřebném rozsahu. Didaktika se stále vyvíjí a rozvíjí a stále se musí upevňovat.“ Za zcela zásadní ředitel považuje co nejširší sdílení zkušeností mezi kolegy a vzájemné hospitace. Pro začínající učitele obecně je občas překvapivé pracovní vytížení. Existují určité stereotypy jako například, že pracovní doba učitele ve škole se pohybuje od 8.00 do 13.00 hodin, a někdy se stává, že učitelé, kteří jsou konfrontováni se školou bez předchozí praxe, některé stereotypy přejímají.

Přínosy vidí ředitel určitě v několika oblastech: „Jsou tady proto, že tady chtějí být. V případě, že je to jejich druhá kariéra, tak mají určitý nadhled, už mají jiné zkušenosti a jsou schopni z nich vycházet a není to pro ně tady nějaký skleník, ale viděli, jak fungují věci jinde, a můžou to porovnat.“ Ač je pro ně učitelství nové, neznamená to, že nikde nikdy nebyli, s nikým nekomunikovali, nepracovali. „Mají často svůj zdravý selský rozum, což může být někdy na škodu, ale většinou tomu tak není.“ V případě, že se jedná o učitele, pro které je učitelství druhá kariéra (věkově často nad 30 let), přináší také svůj pohled na školu z hlediska rodiče. Ředitel uznává, že se nejedná o odborné hledisko, nicméně takový učitel vnímá jako rodič některé konkrétní aspekty, které mu působí jako rodiči problémy (například komunikace se školou apod.). Takoví učitelé se potom snaží ve své práci vyvarovat některých problematických situací nebo najít vhodnější cesty, jak tyto situace řešit.

Ředitel popisuje problém nedostatku kvalifikovaných učitelů takto: pokud vůbec mají absolventi zájem o učitelské povolání, osloví například šest škol. Troufá si říci, že uchazečů je přibližně šestkrát méně, než je poptávka, tudíž mají možnost si vybírat dle svých preferencí. Kromě celkového dojmu ze školy vybírají podle benefitů, které školy nabízejí. Nezřídka vyjednávají a ředitelé se předhánějí v nabídkách, aby uchazeče získali. Též nezřídka se stává, že uchazeč pracovní pozici přijme, převezme veškeré materiály a těsně před začátkem školního roku bez udání důvodu nenastoupí. Polovina studentů učitelství 2. stupně podle ředitele ukončí studium po absolvování bakalářského studia a pouhá třetina ze zbývajících poloviny má zájem učit. Situaci považuje za kritickou. Ředitel pokládá otázku, zdali má taková fakulta vůbec smysl. V žádném případě nechce negativní postoj k institucím připravujícím budoucí učitele zobecňovat, jistě se liší katedra od katedry, fakulta od fakulty. Nabízí se tedy další otázka. Kdo vzdělává studenty učitelství v pregraduálním studiu? Ředitel uvádí, že to většinou nejsou lidé, kteří by kdy

reálně učili na základní škole. Za velmi důležité považuje praxe od začátku studia, a to z toho důvodu, aby studenti věděli, co je čeká, a aby měli šanci zjistit, zdali je to jejich cesta. Ředitel přidává svoji zkušenost ze studia školského managementu v období 2014–2017. Přednášejícími byli také ředitelé, kteří skutečně v praxi zastávali pozice ředitelů škol. Posteskli si, že studenti 5. ročníku na pedagogické fakultě například netuší, že existuje školní vzdělávací program (ŠVP) a za půl roku mají jít učit. Kolegyni začínající učitelku překvapila otázka u státní zkoušky na pedagogické fakultě: „V jakém ročníku se učí člověk?“ Za správnou odpověď považovala komise odpověď „v 8. ročníku“, nikoliv podle nastaveného ŠVP. Ředitel se domnívá, že na fakultách se učí mnoho věcí, které nekorespondují s realitou. Doufal, že situace se změní v době pandemie onemocnění covid-19, ale nestalo se tak. Kvalifikované vyučující matematiky a fyziky hledá už rok. Objevují se zájemci, kteří nejsou kvalifikovaní a dle jejich slov mají rádi děti, a také zájemci, kteří učí každý rok na jiné škole. Není myslitelné, aby takové uchazeče přijal.

Ředitel musí zaměstnávat kvalifikované učitele podle zákona o pedagogických pracovnících. V zákoně však není zmíněn pojem aprobase. V principu je to dnes tak, že učitel vystuduje obor pro 2. stupeň a bude kvalifikován pro 2. stupeň, tudíž může učit na 2. stupni jakýkoliv předmět. Jako ředitel je zodpovědný za zajištění a kvalitu výuky. Pokud nemá možnost zajistit výuku kvalifikovaným učitelem, musí přijmout i nekvalifikovaného jedince. „*Novely a úpravy mi přijdou v podstatě zbytečné. Stát chce garantovat něco, co sám není schopen zajistit.*“ Proti novele jsou podle ředitele především odborové organizace učitelů a pedagogické fakulty. Mohlo by dojít k situaci, že by mohl být propuštěn kvalifikovaný učitel, který nevykonává svoji práci kvalitně, a na jeho místo by ředitel školy mohl přijmout schopného, ač nekvalifikovaného učitele. Ředitel již několikrát musel propustit učitele, jelikož jejich výuka nebyla kvalitní, přestože byli kvalifikovaní. Je přesvědčen, že i bez odborného vzdělání může být učitel kvalitní a vzdělání si v průběhu praxe doplní. I když bude novela zákona schválena, nedomnívá se ředitel, že by se enormně zvýšil zájem o práci učitele. „*Nepohrne se nikdo, je to zbytečná práce a zbytečná debata.*“

Rozbor vícepřípadové studie č. 1

S žádostí o účast na studii bylo původně osloveno deset ředitelů či ředitelky základních škol. Zareagovali pouze tři ředitelé škol, se kterými poté byly vedeny rozhovory na téma otevření učitelské profese jedincům bez pedagogického vzdělání. Velmi otevřeně hovořili o situaci na školách, které vedou, a sdíleli svoje postoje k tématu.

Ve dvou případech se jednalo o středně velké školy a v jednom případě o velkou základní školu. Na všech školách je většina pedagogů zaměstnána na plný úvazek, pouze na jedné škole činí podíl učitelů zaměstnaných na zkrácený úvazek téměř jednu třetinu. Na všech školách také působí nekvalifikovaní učitelé, a to jak na prvním, tak na druhém stupni. Až na výjimky, které umožňuje zákon o pedagogických pracovnících, si všichni odborné vzdělání doplňují.

Úskalí, se kterými se nekvalifikovaní učitelé potýkají, všichni ředitelé škol spíše odhadovali, než že by museli s učiteli řešit konkrétní problémy. Nicméně dva ředitelé zmínili jako možné úskalí výuku dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Ředitel č. 3 uvedl, že podporu a pomoc všem učitelům v tomto ohledu poskytují výchovná poradkyně a speciální pedagožka. V chybějící didaktické složce, která je součástí pregraduálního vzdělávání budoucích učitelů, problém nikdo z ředitelů nevidí. Z dlouhodobých zkušeností potvrzují, že za podpory uvádějících učitelů, vzájemných hospitací a sdílení zkušeností s kolegy s didaktikou vyučovaných předmětů zásadní problémy nemají.

Až na ředitele č. 3 ředitelky doposud nemají zkušenosti s učiteli, kteří by přišli z jiného oboru. Přínosy také tedy odhadují a domnívají se, že takoví jedinci by mohli přijít se zkušenostmi z oboru, kterému se věnovali, a zúročit je ve své pedagogické praxi. Ředitel č. 3 zaměstnává učitele, pro které je učitelství druhou kariérou, a je přesvědčen o jejich přínosech ve vzdělávání dětí a mládeže. Zmiňuje jejich promyšlené a motivované rozhodnutí pro učitelskou profesi, nadhled, se kterým přicházejí do školství, zdravý selský rozum a v neposlední řadě také ve většině případů jejich pohled jako rodiče.

Všichni ředitelé si uvědomují důležitost odborného vzdělání učitelů. Preferovali by učitelský sbor složený z kvalifikovaných učitelů. Nicméně absolventi se na jejich školy hlásí velmi sporadicky. Když už kvalifikovaný učitel z řad absolventů projeví zájem o pozici učitele, z důvodu nedostatku učitelů má možnost vybírat mezi mnoha školami. Ředitelky také zmiňují fakt, že mladí lidé v dnešní době díky mnoha nabídkám na trhu práce nacházejí uplatnění v nejrůznějších oborech. Začínající učitelé dle slov ředitelů nejsou fakultami připraveni v dostatečné míře pro praxi. Často jsou překvapeni objemem práce a náročností profese.

Totožný postoj mají ředitelé k novele zákona o pedagogických pracovnících. Na všech třech školách jsou již dnes zaměstnáni nekvalifikovaní učitelé. Novelu ředitelé považují pouze za legalizaci stavu, který ve školách již dávno nastal.

Každopádně se všichni tři domnívají, že se jedinec bez pedagogického vzdělání může stát kvalitním učitelem. Vyzdvihují především osobnostní kvality jedince. Ředitelka č. 1 dokonce uvádí, že se setkala s případy, že na nekvalifikovaném učiteli stojí celá škola.

7.2 Vícepřípadová studie č. 2

Učitelům bez odborné kvalifikace pro profesi učitele byly položeny tyto otázky:

1. Jaké je vaše vzdělání a vaše profesní kariéra?
2. Jaký byl impuls k tomu, abyste začal/a uvažovat o učitelské profesi, a co bylo vaším nejsilnějším motivátorem?
3. Co jste musel/a udělat pro to, abyste mohl/a učit?
4. Vnímáte ve svém působení ve škole nějaké přínosy oproti kolegům, pro které je učitelství první volbou a zkušenosti z jiné profese nemají?
5. Potýkáte se s nějakými problémy v souvislosti s tím, že nemáte pedagogické vzdělání?
6. Domníváte se, že by mělo být pedagogické vzdělání podmínkou ke vstupu do profese učitele?

Učitelka č. 1

Učitelka č. 1 v současné době pracuje na základní škole na prvním stupni. Je třídní učitelkou ve 3. třídě. Kromě předmětů 1. stupně vyučuje také ruský jazyk na 2. stupni.

Vystudovala gymnázium a následně na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně získala magisterský titul v oboru ruština-ukrajinština. Poté se věnovala déle než rok úřednické práci v exekutorské kanceláři, kde ke komunikaci s rusky mluvícími lidmi využila znalost ruštiny. Po přestěhování do Prahy nastoupila jako asistentka ředitele firmy, která projektovala a dozorovala stavby a uváděla do provozu farmaceutické celky. Po pěti letech z firmy odešla na mateřskou dovolenou. Se dvěma dětmi strávila doma tři a půl roku. Další čtyři roky pracovala v nadnárodní firmě, ale práce jí přestala dávat smysl. Práci jinou nehledala z důvodu dalšího těhotenství. V roce 2020 během koronavirové pandemie a krize ve všech oblastech zůstali s manželem a syny stejně jako ostatní rodiče doma. Synové navštěvovali v té době 2. a 4. třídu základní školy. „V té době jsme byli svědky úplně odlišných přístupů ve výuce. U mladšího jsme dostávali přesné pokyny, přípravy, snahy o online setkání. Bylo to sice náročné, ale věděli jsme, co dělat.“ U staršího syna byla situace zcela odlišná. Učitelka se nezajímala, nereagovala na nastalou výjimečnou

situaci. Jako rodiče nabídli pomoc se zřízením komunikačního kanálu, ale nabídka nebyla vyslyšena. Rodiče nedostávali žádné informace k výuce, byli tedy nuceni syna učit sami. Rozvrhli si učivo do plánu, rozdělili si předměty, domluvili se i s jinými rodiči na občasném online setkání, kde osvětlili dětem učivo a děti měli možnost se setkat on-line. Rozhodli se kontaktovat vedení školy s žádostí o řešení nepříznivé situace. Ředitelka školy uvedla, že má nedostatek učitelů. „*Na dotaz, zda bych neměla zájem já, jsme se doma poradili a myšlenku jsme uvedli do chodu.*“

Učitelka se rozhodla na začátku června 2020 a do školy zaslala svůj životopis. Motivem k tomu, aby se začala věnovat učitelké profesi, byla nespokojenost s přístupem zmíněné učitelky během celého roku, která vyvrcholila během covidové krize. Absolvovala tedy pohovor s ředitelkou školy, která již byla připravena na variantu, že bude souhlasit s tím, že od září nastoupí jako učitelka na první stupeň. „*Domluvili jsme se, že vzhledem k mému vysokoškolskému vzdělání si vystuduji v rámci celoživotního vzdělávání tzv. pedagogické minimum, budu učit na 2. stupni ruský jazyk a zbytek úvazku odpracuji na 1. stupni, což je můj hlavní cíl.*“ V současné době se tedy věnuje studiu v oblasti pedagogických věd pro učitele 2. stupně ZŠ a SŠ na fakultě humanitních studií ve Zlíně.

Učitelka se domnívá, že její nejsilnější stránkou je skutečnost, že je matka tří synů, kterým je třeba věnovat zvýšenou péči. Je neustále obklopena dětmi, jejichž energie ji ovlivňuje, cítí se v jejich přítomnosti dobře. Má také jiné pracovní zkušenosti z předešlých zaměstnání, které jí pomáhají i při práci pedagoga, ať už jde o práci s počítačem, osobní, telefonickou, emailovou komunikaci s lidmi, zvládání krizových situací, řešení nenadálých situací, psychickou odolnost díky komplikovaným povahám nadřízených apod. Další fakt, který jí pomáhá, je desetileté působení ve skupinách historického šermu a tance s řadou vystoupení před stovkami diváků. „*To se hodí, když potřebuji žáky zaujmout, šokovat, uklidnit...*“

Hlavní komplikaci učitelka spatřuje v tom, že nemá teoretické základy pedagogiky a dostatek náslechů. Také jí chybí hudební vzdělání. „*Tam budu muset něco vymyslet, abych se cítila komfortně, žákům předala kvalitně znalosti i teoretické – hudební nauku. Se zpěvem problém nemám, chybí mi hra na hudební nástroj.*“

Kdyby bývala studovala se záměrem učit, zajímala by se o různé směry vzdělávání. Možná by zvolila jeden z možných alternativních směrů.

K osobnostním charakteristikám, které jí pomáhají ve výkonu práce učitelky, uvádí: „*Jsem čestný člověk, poměrně tolerantní, snažím se být diplomat. Mám ráda lidi obecně,*

ráda poznávám zajímavé osobnosti, ať už dospělí, nebo děti. Mám smysl pro humor, ráda se směji, a to i sama sobě.“

Pedagogické vzdělání pro učitele považuje učitelka rozhodně za důležité. *„Je trochu diskutabilní, zda například učitelské minimum (délka trvání 3 semestry) v podobě, v jaké nyní existuje, je úplně ideální.“* Pokud by však byla jediná možná cesta k učitelské profesi prostřednictvím studia pětiletého vysokoškolského oboru, o učitelství by zájem neměla. Vzhledem k věku (při nástupu do školy jí bylo 41 let), počtu dětí či získanému vysokoškolskému titulu by se na další studium náročného oboru již necítila.

Učitelka je přesvědčena, že pro vstup do učitelské profese je odborné vzdělání potřeba. Získání pedagogicko-psychologických základů před nástupem do profese je nespornou výhodou. Otázkou však zůstává, jakou formu by přípravné vzdělávání mělo mít.

Na závěr učitelka poznamenala, že má řadu přátel, kteří jsou vystudovaní pedagogové (ať už pro 1. nebo 2. stupeň), a řada z nich se profesi věnovat vůbec nezačala, případně učili jen krátký čas. Někteří se učitelství věnují, ale svoji práci nemají rádi, jsou vyhořelí, ač jsou to mladí lidé. *„Proto si dovolím poznamenat, že i studovaní pedagogové by měli po nějaké době změnit profesi a vyzkoušet si něco jiného, aby měli jistotu, že dělají to, co je baví.“*

Učitelka č. 2

Učitelka č. 2 působí na základní škole třetím rokem na 1. stupni. V současné době je třídní učitelkou ve 4. třídě.

Vystudovala gymnázium a poté se věnovala studiu politologie na filozofické fakultě a fakultě sociálních věd. Po ukončení studia začala pracovat v domově pro seniory jako aktivizační pracovnice. Práce ji bavila a naplňovala, ale fakt, že klientům, se kterými pracovala, se postupem času zhoršoval zdravotní stav a umírali, pro ni byl natolik frustrující, že se rozhodla povolání opustit.

Jelikož učitelka vedla několik let skautský oddíl a práce s dětmi ji bavila, začala uvažovat o zaměstnání ve školství. *„Táhlo mě to tímto směrem, protože potřebuji dělat něco kreativního.“* Absolvovala kvalifikační kurz asistent pedagoga a pedagog volného času, čímž získala potřebnou kvalifikaci k výkonu profese pedagoga volného času.

Sestra učitelky pracovala jako vychovatelka na základní škole, na které v té době hledali vychovatelku do školní družiny. Tehdy prošla výběrovým řízením a nabídku práce pedagoga volného času přijala.

Po třech letech ředitelka nabídla vychovatelce práci učitelky na prvním stupni, jelikož se nepodařilo zajistit žádného kvalifikovaného učitele. Nabídka ji zaujala, jelikož profesi učitelky vnímala smysluplněji než pozici vychovatelky. Zkušenost s učením žáků získala během dlouhodobého suplování za kolegyni, která zůstala několik měsíců v pracovní neschopnosti. Za tu dobu zjistila, že ji učit baví a že je schopna žáky zaujmout a motivovat.

Jako přínos pro svoji práci učitelky vnímá možnost čerpat ze svých předchozích zaměstnání, a to především z činností aktivizace seniorů a z vedení skautského oddílu. Z osobnostních charakteristik, které jí usnadňují práci učitelky, uvádí trpělivost a kladný vztah k dětem.

Absenci odborného vzdělání pociťuje pouze v neznalosti pojmů. *„Někdy jsem tápala, co je opis, přepis a podobně. Tohle jsem si musela dohledávat.“* Když se objevilo při výkonu profese něco, v čem se cítila nejistá, absolvovala kurzy dalšího vzdělávání. Musela se naučit řešit administrativní záležitosti, ale s tím jí pomohla uvádějící učitelka. Také konzultuje některé své činnosti se sestrou, která se také věnuje profesi učitelky. Podotýká, že nemá představu, co se učí budoucí učitelé v přípravném vzdělávání a zdali se také potýkají se stejnými záležitostmi jako ona. *„Myslím si, že to ale stejně tak má člověk, který přijde hned po škole, také neví, co všechno má udělat na konci školního roku před vysvědčením.“*

Pedagogické vzdělání si zatím nedoplňuje, jelikož to po ní ředitel školy nepožaduje. Pokud by to bylo nutné, zvolila by studium v rámci celoživotního studia či doplňující studium pedagogiky. Rozhodně by nestudovala pět let magisterské studium pro učitele 1. stupně.

Učitelka se domnívá, že i bez pedagogického vzdělání se může člověk stát kvalitním učitelem. Vidí kolem sebe spoustu kvalifikovaných kolegů, kteří nemají pozitivní vztah k dětem. *„Myslím si, že by celou situaci usnadnilo, kdyby byla možnost dostupnějšího pedagogického vzdělání pro lidi, kteří o profesi mají zájem, mají vztah k dětem, bavilo by je to a chtějí to dělat.“* Například podmínka hry na hudební nástroj k přijetí na pedagogickou fakultu se jí jeví jako zbytečná. Pokud učitel nechce učit hudební výchovu, není problém se domluvit a hudební výchovu neučit.

Učitelka č. 3

Učitelka č. 3 učí na základní škole na prvním i druhém stupni anglický jazyk. V současné době je třídní učitelkou v 6. třídě. Ještě vloni, když byla třídní učitelkou

5. třídy, učila většinu předmětů na 1. stupni.

Po vystudování gymnázia začala pracovat jako účetní ve státním potravinářském podniku. Krátce po revoluci začala podnikat v nejrůznějších oborech. Vedla svůj vlastní obchod, absolvovala kurz kosmetičky a založila si kosmetický salón. Těmto aktivitám se věnovala téměř deset let.

Její další cesta vedla do Spojených států amerických, kde strávila dalších deset let. Během jejího pobytu v zahraničí se jí narodily dvě děti. Syn navštěvoval před nástupem do školy třikrát týdně po dobu dvou let adaptační kurz pro cizince. Aby se mohla účastnit programu i mladší dcera, bylo podmínkou, aby docházela do kurzu společně s dcerou. Celého programu se tedy účastnila také. *„Viděla jsem veškeré postupy a metody paní učitelky, jak se jí podařilo skloubit tu skupinu dětí, které si mezi sebou vůbec nerozuměly a nerozuměly zpočátku ani jí.“* Fascinovalo ji, jak celá skupina, která na začátku roku byla naprosto nesourodá, na konci roku fungovala, co všechno se děti za rok naučily. Po návratu do Čech hovořily děti mezi sebou anglicky, ale přesto začaly znalost anglického jazyka ztrácet. Pro své děti a jejich kamarády z mateřské školy začala pořádat zdarma kroužek angličtiny. Využila zkušenosti, které načerpala během ročního docházení do zmíněného adaptačního jazykového kurzu pro děti v USA. Jelikož kroužek měl velký úspěch, napadlo ji, že by se učením angličtiny mohla začít živit. Oslovila ředitelku základní školy a začala vést ve škole kroužky anglického jazyka pro děti.

Po dvou letech ji ředitelka oslovila, zda by nechtěla nastoupit do školy jako učitelka anglického jazyka, jelikož na začátku školního roku ve zkušební době odešla vyučující angličtiny. O profesi učitelky uvažovala již od základní školy: *„Já jsem se vždycky cítila tak trochu jako učitelka, vždycky se mi to líbilo. Možná jsem to i chtěla dělat, ale byla jsem o dost ambicióznější a hlásila jsem se na VŠE a na práva.“* Nerozhodovala se příliš dlouho a nabídku přijala. Začala učit na plný úvazek anglický jazyk na 1. i 2. stupni.

Je přesvědčena, že velké množství předchozích zkušeností mimo školství bylo velkým přínosem pro školu. Její kroužky anglického jazyka posunuly úroveň angličtiny výrazně vpřed. Veškeré metody přenesla i do vyučování anglického jazyka. Dnes žáci této školy vykazují ve znalostech anglického jazyka lepší výsledky než studenti jazykových gymnázií a učitelka se domnívá, že i její práce na tom má svůj podíl. V USA pochopila jednu věc, a to že *„nejde o to, co já těm dětem řeknu na hodině, ale jde o to, kam je chci dovést, a o to, že já je tam vedu po celou dobu, co je učím“*. Učitelka nevyužívá učebnice ani pracovní sešity. Využívá jiné metody výuky. Když začala na škole učit anglický jazyk,

byli rodiče nadšení a oceňovali její práci, především když viděli progres ve znalostech anglického jazyka u svých dětí.

Snadno se nechá nadchnout pro věc a dotáhne ji do konce. Je hravá, tvořivá, a přesto klidná. Řeší problémy tak, že hledá řešení, a to se jí vždy vyplácí. Společně s asistentkou dokázala vytvořit za dva roky příznivé klima v původně problematické třídě. Ví o sobě, že je submisivní, a někdy mají kolegové pocit, že si nechá vše líbit, a její vstřícnost vnímají jako projev slabosti.

To, že nemá pedagogické vzdělání, její práci nijak neztěžuje. Domnívá se, že v určitých ohledech si umí poradit daleko lépe s výukou než lidé, kteří pedagogické vzdělání mají. „*Jdu na to přirozeně a s respektem.*“ Nicméně ze svého popudu zahájila na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci dvouoborové studium anglického jazyka se zaměřením na vzdělávání a humanitní studia. Během prvních tří let musela čerpat pro veškeré studium dovolenou. Po personálních změnách ve vedení školy již podporu ve studiu má a čerpá studijní volno. Zatěžující je pro ni objem administrativní práce.

„*Jsem přesvědčená, že vzdělání z člověka kvalitního učitele neudělá.*“ Má pocit, že studium ji naopak určitým způsobem svazuje – co se má a musí a není tolik prostoru na osobnostní pojetí výuky. Nepochybuje o přínosu studia učitelství pro mladé lidi, kteří chtějí učit a nemají žádné zkušenosti.

Rozbor vícepřípadové studie č. 2

S účastí na této studii byly osloveny učitelky, které nesplňují požadavek na vzdělání pro výkon učitele základní školy, ať už prvního či druhého stupně. Všechny oslovené učitelky souhlasily s realizací polostrukturovaných rozhovorů. Na základě předem připravených otevřených otázek vyprávěly svoje životní příběhy.

Pro všechny je profese učitelky druhou kariérou. Všechny vystudovaly gymnázium a poté dvě z nich zahájily studium na vysokých školách. Učitelka č. 1 vystudovala na filozofické fakultě obor ruština-ukrajinština, učitelka č. 2 na filozofické fakultě a následně na fakultě sociálních věd obor politologie. Učitelka č. 2 také absolvovala kvalifikační kurz pedagog volného času. Učitelka č. 3 do školství vstoupila bez vysokoškolského vzdělání na výjimku jako učitelka cizího jazyka. Všechny učitelky mají za sebou několik pracovních zkušeností z nejrůznějších oborů. Pouze povolání učitelky č. 2 souviselo se vzděláváním dětí. Působila ve školství jako vychovatelka školní družiny. Všechny se však věnovaly práci s dětmi ve svém volném čase. Učitelky č. 1 a č. 2 vedly skautský oddíl a učitelka č. 3

realizovala kurzy anglického jazyka pro předškolní děti.

V současné době si učitelky č. 1 a č. 3 odborné vzdělávání doplňují. Učitelka č. 1 studuje obor pedagogické vědy pro učitele 2. stupně ZŠ a SŠ v rámci celoživotního vzdělávání na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a učitelka č. 3 studuje obor anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání a humanitní studia na Přírodovědně-humanitní a pedagogické fakultě Technické univerzity v Liberci. Učitelka č. 2 si zatím odborné vzdělání nedoplňuje, jelikož to po ní nikdo nevyžaduje.

Všechny tři učitelky byly osloveny řediteli škol, zdali by nechtěly učit na 1. stupni z toho důvodu, že nebylo možné obsadit pracovní místa kvalifikovanými pedagogy. Motivátorem pro to, aby učitelky č. 2 a č. 3 výzvu přijaly, bylo především jejich přesvědčení, že na základě svých předchozích zkušeností s prací s dětmi jsou schopny tuto profesi vykonávat a že je práce baví. Pro učitelku č. 1 byla motivátorem nespokojenost s výkonem učitelky jejího dítěte, který sledovala během distančního vzdělávání v době pandemie onemocnění covid-19.

Za přínosné pro profesi učitele považují všechny učitelky především své zkušenosti a návyky z předchozích profesí. Učitelka č. 1 využívá ve své profesi pedagoga schopnosti efektivně využívat informační technologie. Je schopna řešit nenadálé situace a zvládá krizovou komunikaci. Jako osobnostní charakteristiky, které jí pomáhají ve zvládnutí profese učitelky, uvádí psychickou odolnost, čestnost, smysl pro humor. Učitelka č. 2 využívá zkušenosti a materiály z aktivizace seniorů a činností ze školní družiny. Také díky své trpělivosti, zodpovědnosti, kreativitě a tvořivosti zvládá profesi učitelky bez větších obtíží. Učitelka č. 3 především vychází ze svého dlouhodobého pozorování práce učitelky kurzů pro děti při svém pobytu v USA. Díky její klidné, ale také hravé a tvořivé povaze, trpělivosti a cílevědomosti se jí daří vést kvalitní hodiny s jasně prokazatelnými výsledky.

Vzhledem k absenci odborného vzdělání se učitelka č. 1 domnívá, že jí chybí teoretické základy pedagogiky, dostatek náslechnů a hudební vzdělání. Učitelka č. 2 uvádí, že větší obtíže, které by se týkaly výuky, nemá. Pokud se v některých oblastech cítila nejistá, absolvovala kurzy dalšího vzdělávání či konzultovala dané záležitosti se sestrou. Učitelka č. 3 se domnívá, že absence pedagogického vzdělání ji nijak nelimituje. Učitelky č. 2 a č. 3 dokonce zmiňují, že jim vyhovuje, že nejsou svázané pregraduální přípravou, mohou učit přirozeně a mají prostor pro vlastní osobní pojetí výuky.

Přestože tyto učitelky neprošly přípravným vzděláváním, nemají pocit, že by nebyly schopny vykonávat svoji práci kvalitně. Učitelky č. 1 a č. 3 považují pregraduální

vzdělání učitelů za potřebné především pro mladé lidi, kteří mají zájem o učitelství. Všechny tři však podotýkají, že vzdělání není zárukou, že se z jedince stane kvalitní učitel. Aktuálně by měl mít vždy přednost učitel kvalifikovaný před nekvalifikovaným.

8 Diskuse

Za poslední tři desetiletí byl český vzdělávací systém postaven před mnoho výzev. Učitelská profese je nedílnou součástí proměn, kterými školství prochází. Bylo vypracováno mnoho dokumentů, předloženo mnoho projektů, bylo realizováno mnoho konferencí na téma proměna učitelské profese v kontextu celospolečenských proměn.

Jedna ze strategií zásadního dokumentu Bílá kniha z roku 2001 byla věnována učitelské profesi a jejím cílem bylo „vytvoření provázaného systému přípravného a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků včetně jejich kariérního a platového postupu, a učinit tak pedagogické povolání atraktivní pro kvalitní a schopné muže a ženy“.

Prioritami strategie bylo: **posílení prestiže učitelství, vypracování etického kodexu, vytvoření profesní komory, zvyšování platů, zavedení standardu učitelské kvalifikace, zavedení systému kariérového postupu, zavedení nového způsobu výběru uchazečů o studium učitelství založeného na posouzení motivace a osobnostních charakteristik, obnovení pozice uvádějících učitelů** aj. Z výše uvedených priorit se do dnešního dne podařilo realizovat pouze jeden bod, a to zvýšení platů. U ostatních bodů nedošlo ke zřetelnému pozitivnímu posunu. Současný dokument Strategie 2030+ si klade v mnohém stejné cíle jako Bílá kniha před 22 lety. Lze se domnívat, že vzdělávací politika naší země dosud nedokázala učitelskou profesi podpořit a podílet se na jejím rozvoji.

Otevření učitelské profese jedincům bez pedagogického vzdělání není jistě ideálním řešením. Situace ve školách je však natolik kritická, že si vyžaduje řešení s rychlým dopadem. Diskuse, zdali je pedagogické vzdělání pro učitele nutné, je bezpředmětná. Zásadní je systematické řešení kde, jak a za jakých podmínek je možné odborné vzdělání získat. Kritici novelty poukazují na snížení prestiže profese a ohrožení kvality vzdělávání. Lze se domnívat, že k žádnému katastrofickému scénáři by za dodržení určitých podmínek nedošlo. Zájemci z řad vysokoškolsky vzdělaných jedinců se pro profesi učitele rozhodnou po zralé úvaze. Budou mít před sebou další studium, což samo o sobě vyžaduje určitou dávku skutečné motivace a odhodlání. Novela přináší také ukotvení pozice uvádějícího učitele. Začínající učitelé by získali podporu od zkušených pedagogů, což je nesmírně důležité. Ze zákona by byly rozšířeny a regulovány programy pedagogického vzdělávání. Učitelství je obor, který se neustále vyvíjí. Pro kvalitní vykonávání profese nestačí pouze pregraduální studium, které, jak vyplývá z mnoha výzkumů, v určitých ohledech nepřipravuje studenty adekvátně pro potřeby praxe. Kvalitní učitel se vzdělává celoživotně.

Aktuálně by měl mít vždy přednost učitel kvalifikovaný před učitelem nekvalifikovaným. Schválením novely o pedagogických pracovnících by se ředitelům otevřela možnost dát přednost kompetentnějšímu nekvalifikovanému uchazeči před kvalifikovaným učitelem, který nevykonává svoji práci kvalitně. Za zajištění kvalitního vzdělávání je vždy zodpovědný ředitel. Přínosem v tomto ohledu by bylo, že by měl ředitel možnost většího výběru učitelů do svého pedagogického sboru.

Často se srovnává profese učitele s profesí lékaře. Kritici novely tvrdí, že žádný lékař nepůjde operovat srdce bez odborného vzdělání. Začínající lékař však po absolvování lékařské fakulty srdce operovat nebude. Na sále bude po dlouhou dobu pouze asistovat a učit se od svých zkušených kolegů. Učitel od prvního dne nástupu do školy vykonává veškeré činnosti bez toho, aby mu bylo poskytnuto adaptační období.

Je zřejmé, že pokud je zájemce o profesi učitele odborně vzdělaný ve svém oboru, je schopen předat své teoretické znalosti žákům, je motivovaný, disponuje vrozenými předpoklady k profesi a osobnostními charakteristikami, jako jsou zodpovědnost, flexibilita, vůle učit se novým věcem, otevřenost vůči světu a druhým lidem, komunikativnost, empatie, emoční stabilita, psychická odolnost, schopnost řešit nenadálé a problematické situace, může se z takového člověka stát kvalitní učitel.

9 Závěr

Mění se přístupy ke vzdělávání a učitelské profesi, prestiž profese a podpora práce učitelů, rozšiřování kompetencí a zvyšování nároků na učitele, inovace přípravného vzdělávání učitelů patří k základním tématům současných diskusí ve vyspělých zemích na celém světě.

Na učitele jako na rozhodující aktéry vzdělávacích procesů jsou neustále kladeny nové požadavky a rozšiřují se jejich profesní kompetence, ať už to bylo v souvislosti s kurikulární reformou, inkluzí, distančním vzděláváním v době pandemie onemocnění covid-19, nebo aktuálně se začleněním dětí uprchlíků z válkou zmítané Ukrajiny. Profese učitele je náročná a vysoce zodpovědná. Náplní práce učitele není pouhé předávání poznatků, ale také dovedností a hodnot. Svými postoji a jednáním působí také na osobnostní rozvoj svých žáků. *„Učitelství není jen profese ve smyslu měřitelného výkonu a počitatelných výsledků, ale je to také tajemná záležitost lásky, ctnosti a umění.“* (Průcha, 2002, s. 127)

Problémy učitelské profese se v důsledku dlouhodobého zanedbávání stále prohlubují. Někteří odborníci dokonce hovoří o krizi učitelství. V současné době se školy potýkají s nedostatkem kvalifikovaných učitelů, pedagogické sbory stárnou, učitelé odcházejí do důchodu, mladí lidé nemají zájem o učitelskou profesi a absolventi pedagogických oborů často do škol nenastupují či profesi opouštějí. V důsledku těchto negativních jevů na školách působí také nekvalifikovaní učitelé. Ač vzdělávací politika proklamuje od počátku 90. let podporu učitelské profese a učitelského vzdělávání, ve skutečnosti je tato otázka dlouhodobě neřešena a zanedbávána. Michek a Spilková (2021, s. 347) přirovnávají českou vzdělávací politiku *„k potácející se lodi v moři bez dobrého kompasu a kompetentní posádky. Rychlé střídání kapitánů-ministrů přináší i rychlé střídání směrů, koncepcí, plánů, podoby konkrétních dokumentů, neschopnost dotahovat věci do konce a tedy doplout k cíli.“*

Otevření učitelské profese jedincům bez pedagogického vzdělání není jistě ideálním řešením, pokud chceme dosáhnout skutečné profesionalizace učitelství. Profese učitele vyžaduje odborně vzdělané, motivované a sebevědomé jedince, kteří budou profesně i osobně zodpovědní za kvalitu vzdělávání budoucích generací. V situaci, ve které se však naše školství v současné době nachází, je třeba hledat takové řešení nedostatku učitelů, které bude mít rychlý dopad na zajištění kvalitního vzdělávání ve školách. Otevření učitelské profese jedincům bez pedagogického vzdělání vyvolává ve společnosti

ostré diskuse již od roku 2019.

Cílem praktické kapitoly bylo zjistit, jak na otevření učitelství jedincům bez pedagogického vzdělání nahlíží ředitelé a nekvalifikovaní učitelé tří základních škol v Praze. Ředitelé škol považují tento krok za pouhé zlegalizování stavu, který na školách již nastal. Jejich vizí je mít pedagogický sbor složený z kvalifikovaných pedagogů, ale v současné době není reálné tuto vizi naplnit. Odborné vzdělání učitele považují za důležité, ale současně upozorňují, že pregraduální vzdělání v současnosti nepřipravuje studenty učitelství dostatečně pro potřeby praxe. Na všech třech školách působí učitelé bez pedagogického vzdělání. Ředitelé jejich přínos vidí především v jejich osobnostních charakteristikách, životních zkušenostech jak profesních, tak osobních a v motivaci, díky které nezůstávají stát na místě a veškeré své úsilí věnují svému profesnímu rozvoji.

A jaká je motivace oslovených učitelek bez pedagogického vzdělání? Učitelky zmiňovaly především fakt, že je baví práce s dětmi, která je kreativní a tvořivá. Aby práce učitele uspokojovala, je jistě jedním z důležitých aspektů kvalitního výkonu, ale pro profesi učitele to dostačující není. Proto se učitelky věnují systematicky svému profesnímu rozvoji. Pedagogické vzdělání si doplňují, účastní se kurzů dalšího vzdělávání, využívají podpory nejenom uvádějících učitelů, ale také ostatních zkušených kolegů, se kterými společně sdílejí své zkušenosti. Ano, objevují věci již objevené a stojí je to větší úsilí, než kdyby prošly přípravným vzděláním. Ale tyto učitelky si svoji profesi vybraly po zralé úvaze s vědomím toho, že se nebude jednat o jednoduchou cestu k tomu, aby se staly kvalitní součástí této profesní skupiny.

Na závěr bych ráda zdůraznila, že toto téma považuji za natolik závažné, že je na místě se učitelům jako profesní skupině věnovat systematicky a efektivně. Nezůstávat pouze u proklamací, ale nastavit a implementovat koncepční řešení s dlouhodobým dopadem. Nezbyvá než věřit, že zásadní dokument pro vzdělávací politiku Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ bude skutečně naplněn.

Věřím, že tato práce přispěje do debaty na téma otevření učitelství jedincům bez pedagogického vzdělání nebo alespoň povede k hlubšímu zamyšlení nad touto problematikou. Přínosné by jistě bylo realizovat výzkum s cílem definovat přínosy a problémy v působení jedinců bez pedagogického vzdělání v primárních školách.

10 Seznam použité literatury

- BARTÁK, Jan, 2015. *Aktuální problémy vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizacích*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-7452-113-3.
- BOUDOVÁ, Simona, Vít ŠŤASTNÝ a Josef BASL, 2019. *Mezinárodní šetření TALIS 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-22-9.
- DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
- HANUŠOVÁ, Světlana, Michaela PÍŠOVÁ, Tomáš KOHOUTEK et al., 2017. *Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8889-4.
- HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA, 2011. *Sociologie výchovy a školy*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0042-0.
- HAVLÍK, Radomír, 1998. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-86039-72-2.
- HELUS, Zdeněk, 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.
- HOLEČEK, Václav, 2014. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.
- JANÍK, Tomáš, 2005. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-080-8.
- KOŤA, Jaroslav, 1998. Profesionalizace učitelského povolání. In: HAVLÍK, Radomír. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-86039-72-2.
- KOŤA, Jaroslav, 2011. Učitelství jako povolání. In: VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, Hana HORKÁ a Lucie ŠKARKOVÁ, 2015. *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7894-9.

- KRYKORKOVÁ, Hana, Růžena VÁŇOVÁ et al., 2010. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-7308-301-4.
- KUBEŠ, Marián, Dagmar SPILLEROVÁ a Roman KURNICKÝ, 2004. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada. Manažer. ISBN 80-247-0698-9.
- KYRIACOU, Chris, Dominik DVOŘÁK a Milan KOLDINSKÝ, 2008. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-434-2.
- MACHONIN, Pavel a Milan TUČEK, 1996. *Česká společnost v transformaci: k proměnám sociální struktury*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-17-6.
- MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- NAKONEČNÝ, Milan, 2014. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-830-6.
- ORNSTEIN, Allan C. a Daniel U. LEVINE, 1989. *Foundations of Education*. Houghton. ISBN 978-0-395637821.
- PALÁN, Zdeněk, 2002. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0950-7.
- PELIKÁN, Jiří, 1991. *Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení*. Praha: Karolinum.
- PLHÁKOVÁ, Alena, 2004. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1499-3.
- PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan, 2009. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-567-7.
- PRŮCHA, Jan, 2013. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0456-5.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2001. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

SPILKOVÁ, Vladimíra, 2001. Profesní standard a klíčové kompetence učitele primární školy. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference. 2. díl*. Praha: Univerzita Karlova, s. 89–95. ISBN 80-7290-059-5.

SPILKOVÁ, Vladimíra, 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-081-6.

SPILKOVÁ, Vladimíra, 2010. Učitelská profese a její současné proměny. In: KRYKORKOVÁ, Hana, Růžena VÁŇOVÁ et al. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-7308-301-4.

STROUHAL, Martin (ed.), 2016. *Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3465-4.

ŠVEC, Vlastimil, 1999. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido.

URBÁNEK, Petr, 2005. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická. ISBN 80-7083-942-2.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024733579.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2001. Model tvorby profesního standardu učitelů. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference. 2. díl*. Praha: Univerzita Karlova, s. 89–95. ISBN 80-7290-059-5.

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

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-325-2.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2008. *Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-405-2.

WALTEROVÁ, Eliška (ed.), 2001. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference: [Praha, Univerzita Karlova, 19. září 2001].* Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-059-5.

Články

DOULÍK, Pavel, 2021. Učitel profesionál, nebo učitel poklepem? *Pedagogika* [online]. Charles University, Faculty of Education, **71**(1) [cit. 2022-05-26]. ISSN 0031-3815. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2021.1913

HAVLÍK, Radomír, 1995. Motivace k učitelskému povolání. *Pedagogika*, **45**(2). ISSN 0031-3815

CHVÁL, Martin, Tomáš KASPER, Dalibor KUČERA et al., 2021. Nedostatek kvalifikovaných učitelů nelze řešit rezignací na kvalifikaci. *Pedagogika* [online]. Charles University, Faculty of Education, **71**(1) [cit. 2022-07-11]. ISSN 0031-3815. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2020.1912

MICHEK, Stanislav a Vladimíra SPILKOVÁ, 2021. Pád karierního systému pro pedagogické pracovníky v roce 2017 – případová studie vzdělávací politiky. *Pedagogika* [online]. Charles University, Faculty of Education, **71**(3) [cit. 2022-07-07]. ISSN 0031-3815. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2021.979

NEZVALOVÁ, Danuše, 2003. Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogická orientace* [online]. Czech Pedagogical Society, **13**(4) [cit. 2022-06-18]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6834>

SPILKOVÁ, Vladimíra a Tomáš JANÍK, 2016. Vzdělávání a profesní rozvoj učitelů v teoretické a výzkumné reflexi. *Pedagogika* [online]. Charles University, Faculty of Education, **66**(4) [cit. 2022-07-17]. ISSN 0031-3815. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/issue/view/29>

SPILKOVÁ, Vladimíra, 2016. Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? *Pedagogika* [online]. Charles University, Faculty of Education, **66**(4) [cit. 2022-06-14]. ISSN 0031-3815. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2016.348

ŠVEC, Vlastimil, 2018. Pedagogické vědomosti a dovednosti – jádro pedagogických kompetencí. *Pedagogická orientace* [online]. Czech Pedagogical Society, **8**(4) [cit. 2022-06-18]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10552>

URBÁNEK, Tomáš, 2001. Teorie odpovědi na položku. *Československá psychologie: Časopis pro psychologickou teorii a praxi*. Praha: Academia, **45**(5). ISSN 0009-062X.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava a Petr URBÁNEK, 2010. Učitel v současné škole: hledání mezi změnou a stabilitou. *Orbis Scholae* [online]. Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, **4**(3), 79–91 [cit. 2022-06-18]. ISSN 1802-4637. Dostupné z: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pE87TOBrP7YJ:https://karolinum.cz/data/clanek/5258/OS_4_3_0079.pdf+%&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz

Internetové zdroje

MAZANCOVÁ, Petra, 2021. Aktuálně: Učitelé: Otevření učitelství vysokoškolákům bez pedagogického vzdělání profesi neublíží. *Učitelská platforma* [online]. 25. 1. 2021 [cit. 2022-07-11]. Dostupné z: <https://www.ucitelskaplatforma.cz/2021/01/25/ucitele-otevreni-ucitelstvi-vysokoskolakum-bez-pedagogickeho-vzdelani-profesi-neublizi/>

MŠMT, 2019. *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2022-07-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/50371?highlightWords=Hlavn%C3%AD+v%C3%BDstupy+Mimořádného+šetřen%C3%AD+stavu+zajištěn%C3%AD+v%C3%BDyuky+u%C3%BDčiteli+MŠ+ZŠ+SŠ+VOŠ>

MŠMT, 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2022-07-11]. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

MŠMT, 2021. *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2020* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2022-07-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyrocnizpravy-o-stavu-a-rozvoji-vzdelavani-v-ceske-1>

MŠMT, 2021. *Vývojová ročenka* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2022-07-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2010-11-2020-21>

MŠMT, 2022. *Genderová problematika zaměstnanců ve školství* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2022-07-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>

SCIO, 2018. *Přilákejme k pedagogice studenty, které by bavilo učit* [online]. Scio [cit. 2022-07-16]. Dostupné z: <https://www.scio.cz/o-spolecnosti/pro-media/tiskove-zpravy-a-aktuality/prilakejme-k-pedagogice-studenty-ktere-by-bavilo-ucit.asp>

SCIO, 2020. *Dotazníky u národních srovnávacích zkoušek* [online]. Scio [cit. 2022-07-16]. Dostupné z: <https://bit.ly/2ZuZcs9>

UČITEL21, 2021. *Startuje reforma přípravy učitelů a učitelek v ČR. Jaké jsou její cíle?* [online]. [cit. 2022-06-18]. Dostupné z: <https://www.ucitel21.cz/post/startuje-reforma-p%C5%99%C3%ADpravy-u%C4%8Ditel%C5%AF-a-u%C4%8Ditelek-v-%C4%8Dr-jak%C3%A9-jsou-jej%C3%AD-c%C3%ADle>

Právní předpisy

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Ostatní zdroje

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. [Praha]: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.