

Univerzita Karlova v Praze
Husitská teologická fakulta



Bakalářská práce

**Profese učitelství v měnících se podmínkách současné
školy**

The Profession of Teaching in the Changing Context of the Current
School

Vedoucí práce:
PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Autor:
Jaroslav Kalousek

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci na téma Profese učitelství v měnících se podmínkách současné školy napsal samostatně a výhradně s použitím pramenů, literatury a odborných zdrojů, které jsou uvedeny a ocitovány způsobem pro vědeckou práci obvyklým, a pod odborným vedením PaedDr. Nataši Mazáčové, Ph.D.

V Praze dne

.....
(podpis) Jaroslav Kalousek

Poděkování

Nejprve bych rád poděkoval vedoucí své bakalářské práce PaedDr. Nataše Mazáčové, Ph.D. za poskytnutou tvůrčí volnost a odborné rady.

Děkuji také všem, kteří mne při tvoření práce vytrvale podporovali. V neposlední řadě bych chtěl poděkovat všem respondentům, kteří byli ochotní se podělit o svou zkušenost, a tím práci obohatili o důležité informace.

Anotace

Bakalářská práce Profese učitelství v měnících se podmínkách současné školy chce přispět k lepšímu pochopení procesu profesionalizace učitelství s důrazem na klíčovou roli profesního standardu, který jako přijímaný vzorec formativního a sumativního charakteru ve významné míře definuje zónu nejbližšího vývoje, a to jak profesionálů, tak profese. Na příkladu Velké Británie chce ukázat možná nebezpečí spojená s přijetím standardů profese. Zkoumá vybrané projekty, které mohou významným způsobem ovlivnit nejbližší vývoj učitelské profese v České republice. Poslední část této práce zjišťuje názory učitelů na vybrané části Rámce profesních kvalit učitele.

Abstract

Bachelor thesis The Teaching Profession in the Changing Context of the Current School wants to contribute to a better understanding of the process of professionalization of teaching with emphasis on the key role of professional standard, which significantly defines the nearest state of development, both professionals and the profession, in social, economic and strategic terms. On the example of the UK I would like to show the potential risks associated with the adoption of the standard. Examines selected projects, which can significantly affect the development of the teaching profession in the Czech Republic. The last part of this thesis investigates the opinions of teachers in selected parts of a professional standard of teacher quality (Rámec profesních kvalit učitele).

Klíčová slova

Profesionalizace učitelství, profesní standard, pragmatismus, kompetence, profesní identita

Keywords

Professionalisation of teaching, professional standard, pragmatism, competence, professional identity

Obsah

Profese učitelství v měnících se podmínkách současné školy	9
1 Profese jako kategorie	12
1.2 Povolání	12
1.2 Profese	12
1.3 Proces profesionalizace	13
1.4 Nový professionalismus	15
1.5 Semiprofese	16
1.5.1 Pozice učitelství	17
2 Učitelství jako profese - výzva současnosti	19
2.1 Nutná profesní strategie	20
2.2 Profesionalizace učitelského povolání v ČR	21
3 Pragmatická profesionalizace	23
4 Deprofesionalizace	25
5 Deprofesionalizace v rámci reformy	28
5.1 Příklad Velké Británie – české paralely	28
5.1.1 Vývoj profesní identity	35
6 Kompetence k profesní identitě	38
6.1 Rámec profesních kvalit učitele	38
6.2 Identita učitele	41
6.4 Projekt Kariéra	44
7 Výzkumný cíl	49
8 Charakteristika respondentů a způsob sběru dat	50
9 Metoda výzkumu	52

10 Metoda vyhodnocení dat	54
10.1 Hypotézy	54
11 Výsledky výzkumu	55
11.1 Struktura úvah	55
11.2 Popis a interpretace výsledků	57
11.2.1 Hlavní linie	57
11.2.2 Párové otázky	59
11.2.3 Otázky specifické	62
12 Diskuse	66
Závěr	67
Seznam použité odborné literatury:	69
Summary	74

Seznam zkratek

ENQA – Evropská asociace pro zajištění kvality ve vysokoškolském vzdělávání

TDA – Training and Development Agency

PGCE – Postgraduate Certificate in Education

HLTA - Higher Level Teaching Assistant

RPKU – Rámec profesních kvalit učitele

NÚOV - Národní ústav odborného vzdělávání

NIDV - Národní institut pro další vzdělávání

EHEA - Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání

QRAM – Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání

MŠMT ČR – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky

UNICEF- Dětský fond Organizace spojených národů

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

Profese učitelství v měnících se podmínkách současné školy

Profesionalizace výchovy se dostala do popředí světového zájmu na začátku minulého století. Velké pokroky ve vědě, především v nových vědách zabývajících se člověkem a společností, změnily pohled na vzdělávání jako výchovu. Křesťanská morálka byla stále ještě pevnou normou, ale v moderním ekonomickém nahlížení světa jí rostl silný soupeř. Do popředí se dostala efektivita, výkon, užitek a ekonomický prospěch jedince. Demokracie jako nový fenomén doby s větší osobní svobodou a ekonomickou příležitostí pro každého předznamenala peníze jako nový druh štěstí, které dokáže množovat a znásobovat samo sebe. Každý, kdo něco umí, může být bohatý. Umět, znát a mít víc než ostatní přestávalo být výsadou zavedených profesí jako lékař, právník či kněz. Stalo se všeobecnou společenskou touhou a žádanou normou. Dvacáté století se neslo v duchu boje proti chudobě a víze o všeobecné rovnosti. Část světa se rozhodla vzít bohatým možnost být bohatými. Ta druhá se rozhodla umožnit každému bez rozdílu bohatým se stát prostřednictvím vzdělávání.

Globální dvacáté první století je stoletím informace. Společnost je nazývána *knowledge society* (znalostní společnost/společnost znalostí), *learning society* (učící se společnost), nejvyšší tržní hodnotu má *know-how* (vědět jak) a nejvyšší společenskou hodnotu *know-why* (vědět proč). Velké množství informací a jejich krátká spotřební lhůta mění přístup ke vzdělávání. Škola je nucena revidovat své cíle, systém hodnot a způsoby činností. V rámci těchto změn je prioritou zvyšování kvality vzdělávání a jsou přijímána opatření vedoucí k jejímu soustavnému dosahování. V centru pozornosti se ocitá učitel, který je jakožto klíčový aktér výchovně vzdělávacího procesu nucen reflektovat stále rostoucí nároky na výkon učitelského povolání. Vedle nutnosti vypořádat se s obrovským množstvím informací a nových poznatků se jedná o změny v sociálním prostředí, sociálně patologické jevy u dětí a mládeže a sílící multikulturní ráz života. Zvýšené požadavky na kvalitu vzdělávání jsou v jednotlivých zemích transformovány do požadavků na profesní kvality učitele a vznikají tak profesní standardy, v České republice nazývané *Rámcem profesních kvalit učitele*. Učitelství se profesionalizuje.

Cílem této práce je přispět k lepšímu pochopení procesu profesionalizace učitelství s důrazem na klíčovou roli profesního standardu, který jako přijímaný vzorec formativního a sumativního charakteru ve významné míře definuje zónu nejbližšího vývoje, a to jak profesionálů, tak profese, v rovině sociální, ekonomické a strategické.

Vycházím z předpokladu, že navrhovaný *Rámeček profesních kvalit učitele* se může stát strategickým nástrojem k prosazování inovativní reformy školství, včetně motivačního ohodnocování učitelů na základě prokazovaných profesních kvalit. Jeho formativní účel nacházím ve sjednocování představ o povolání učitele a navrhovaných možnostech dalšího vývoje. To předpokládá vysokou míru identifikace učitelů s navrhovaným standardem, která je možná pouze při pochopení a přijetí zisků, které nabízí. Za příklad dobré praxe je v tomto ohledu považováno například Nizozemsko a Finsko. Přestože samotnému *Rámci profesních kvalit učitele* je v této práci věnováno minimum místa, zůstává centrem předkládaných úvah a chápu ho jako klíč k reformě.

Jako ilustrace možných nebezpečí spojených s profesními standardy, které jsou jádrem procesu profesionalizace, byla vybrána Velká Británie, kde jsou standardy pevně provázány s kariérami a finančním ohodnocením práce učitele. Filosofická tradice pragmatismu a empirismu v anglofonních zemích nám z historického hlediska není vlastní. Nicméně její nepřehlédnutelný ekonomický úspěch a globální charakter doby usnadňuje přejímání některých vzorů. Slovy Michaela Erauta: „Praxe se stále více zaměřuje na maximalizování výstupů, které jsou kontrolovány vnější inspekcí, a výkonnostní ukazatele, což způsobuje rostoucí odcizení profesionálních pracovníků a oslabování závazku k morální odpovědnosti“ (ERAUT, 1994, s. 241).

Teoretická část práce se pohybuje na pomezí sociologických, psychologických a pedagogických disciplín. Cílem teoretické části je:

- vymezit a teoreticky zakotvit základní pojmy a vztahy mezi nimi (povolání, profese, manažerismus),
- uvést profesionalizaci učitelství do aktuálních socioekonomických souvislostí v ČR (*Bílá kniha*, tzv. Dobešova reforma),
- popsat některé významné aspekty profesionalizace v anglo-americkém kontextu,
- na příkladu Velké Británie ukázat nebezpečí spojená s profesionalizací učitelství „shora“ a poukázat na vývoj profesního standardu učitelství v ČR,
- objasnit uchopení *Rámce profesních kvalit učitele* jako cesty k profesní identitě.

Cílem empirické části je zjistit, jak se samotní učitelé vztahují k vybraným aspektům procesu profesionalizace učitelství. Použitou metodou byl dotazník obsahující osm otevřených otázek a jednu otázku uzavřenou (volba na Likertově pětistupňové škále).

1 Profese jako kategorie

Novodobí autoři se shodují, že neexistuje jasná konzistentní definice termínu *profese* (JANEBOVÁ, 2005). J. Kořa konstatuje, že význam odborných termínů předpokládá dosažení obsahových konsensů: „Profesionalizace je jedním z pojmů, který podle toho, jak se proměňovala povaha a obsah profesí, měnil svůj obsah“ (KOŘA, 1995, s. 14).

1.2 Povolání

Z pohledu sociologie je povolání „označení specifického druhu činnosti nebo souboru činností vyčleněného v dělbě práce tak, jak je obecně vnímán ve společnosti. Úzce souvisí ve svém obsahu s pojmem sociální role“ (NOVÝ, SURINEK, 2006, s. 177).

Při definování jednotlivých povolání se vychází z posuzování charakteristických znaků, které tvoří odpovědi na otázky: Jak pracuji? Kde pracuji? S čím pracuji?. A dále otázky týkající se obsahu práce: Co je cílem mé práce? Co vytvářím? Co zpracovávám?.

To znamená, že objektivně vnímané rozdíly vyplývají ze zásadních kritérií, kterými jsou: obsah pracovní činnosti a charakter pracovních podmínek, kvalifikace, zisk, prestiž. Všechna kritéria jsou vzájemně propojena a vyplývají jedno z druhého (HAVLOVÁ, 1996). Stejná kritéria lze zajisté použít i k posuzování jednotlivých profesí.

1.2 Profese

Ty se od povolání odlišují především obsáhlejšími organizačními strukturami v podobě profesních organizací, vyšší důležitostí intelektuální komponenty a silným vědomím vlastní nezastupitelnosti ve společnosti. Povolání se tedy ve svém obsahu blíží pojmu sociální role, kdežto profese pojmu postavení v sociálním systému organizace. Profese i povolání jsou sociálními institucemi (NOVÝ, SURINEK, 2006).

Podle *Českého etymologického slovníku* (2004) pochází termín profese z lat. *proffesio*, což znamená povolání, zaměstnání, živnost, dříve také veřejné přihlášení k vyznání víry. Dle Buriánka řadíme profese do skupiny povolání. Jeví se tedy jako součást trvalejší sociální pozice. Zároveň sociální pozici podstatným způsobem předurčují, neboť volba povolání

představuje pro mnoho lidí rozhodnutí o celé jejich další životní dráze (BURIÁNEK, 2003). Havlová (1996) definuje profese jako specifické skupiny povolání, které se vyznačují vysokou mírou identifikace. Chápe je jako intelektuální povolání založená na dlouhodobém procesu přijímání teoretického vědění, které je základem profesionální aktivity.

Každá konkrétní profese s sebou nese určitý sociální punc. Čím delší je potřebná doba přípravy na výkon dané profese, tím větší ekonomickou zátěž pro rodinu představuje. Na oplátku lze očekávat vyšší zúročení kapitálu hmotného i myšlenkového (v ideálním modelu). Kořa (1995) vysvětluje, že profese znamená především určitý status, stálost, neměnnost, odolnost vůči vnějším vlivům. Právě tyto vlastnosti nebo charakteristiky poskytují každé jednotlivé profesi určitou exkluzivitu. Jedná se o druh rodinného zlata, které je chráněno, opečováváno a předáváno z generace na generaci.

„Zvláštností vysokého statusu profesí je i to, že je založen jak na teorii, tak i dlouhé praxi, která vytváří tzv. *tiché vědění (tacit knowledge)*“ (KOŘA, 1995, s. 16). Toto vědění expertů nemůže být bezzbytku komunikováno, a proto profesionální činnost obsahuje jistou dávku profesionální obezřetnosti. Obezřetností se v tomto případě míní respektovat hranice oboru či dané profese a nepodléhat iluzím o univerzální aplikovatelnosti osvojených pravd a postupů.

V konzumní společnosti, jejíž ekonomika je hnána vpřed uměle vytvořenými potřebami, mnozí profesionálové zpučně tvrdí, že ví, co jejich klient potřebuje ke štěstí, lépe než on sám. To se samozřejmě týká i učitelství, které má jednu zvláštnost navíc, totiž že žáci si svého učitele nemůžou vybrat (KOŘA, 1995). Učitel je jim, s nadsázkou řečeno, jednoduše přidělen, podobně jako je obviněnému přidělen advokát v případech, kdy ho nemůže financovat z vlastních zdrojů.

1.3 Proces profesionalizace

„V odborné sociologické literatuře se termín *profesionalizace* nejčastěji objevuje v kontextu označování procesů, které vedou k formování profesí. Jedná se o proces, v rámci kterého určitá zaměstnání získávají charakter akademické profese. Vstup do takovéhoho profesního pole je podmíněn relevantním expertním vědění, které je možné získat jen v

rámci specializovaných vzdělávacích institucí a je symbolizováno odpovídajícím titulem“ (Siegrist, 1990 in JANTULOVÁ, 2005, s. 131). Konstituování profese je doprovázeno vznikem některých typických znaků, které umožňují kategorizaci určitého povolání jako profese. Havlová v tomto směru mluví o trendech profesionalizace, ke kterým patří:

1. rozšířená, intenzivní, dlouhodobá, systematická a formalizovaná příprava jako předpoklad k získání licence,
2. nezbytnost mít licenci k výkonu profese (povolení k výkonu povolání na základě teoretických znalostí a praktických dovedností),
3. soustředění monopolního rozhodování o přidělení licence vybraným institucím, tj. především vysokým školám,
4. orientace na činnosti, které jsou nezbytné pro život společnosti,
5. altruismus jako orientace na službu společnosti bez ohledu na osobní prospěch,
6. autonomie při formování požadavků licence pro výkon povolání, daná samostatností profese (HAVLOVÁ, 1995).

Termín *profesionalizace* se používá k označení různých typů procesů, které vedou k rozvoji profesí. „Jedná se především o procesy spojené se vzděláváním, dělbou práce, oblastí politické a sociální moci. Společné pro všechny tyto procesy však je, že zvyšují kulturní, sociální a ekonomický status aktérů a také jejich sociopolitickou moc. Všechny tyto procesy jsou ovlivňovány profesními strategiemi, které slouží jako návod pro specifickou formu jednání a aktivit“ (Siegrist, 1990 in JANTULOVÁ, 2005, s. 133).

1.4 Nový profesionalismus

Na přelomu století se stal hojně diskutovaným tématem tzv. *nový profesionalismus a manažerismus*. Nový profesionalismus zachovává moc a status, nebo přinejmenším identitu profesionálů a zároveň více koresponduje s klientovými právy. Tento přístup nejde proti tradičnímu modelu profesionála jako experta, ale spíše do této představy přidává myšlenku participace a práv klienta (NEČASOVÁ in Fischer et al., 2008)¹.

Z odborné literatury vyplývá, že sociologická kategorie profese a její chápání se neustále vyvíjejí. Tento vývoj by bylo možné uchopit jako posouvání od pozitivisticky založené filosofie přes behaviorální přístup ke stále silnějšímu propojení s humanisticky orientovanými koncepcemi. Významnou podkategorií se stává *identita (já, self)* jako prvek, který určuje chápání procesů probíhajících uvnitř profese (JUKLOVÁ, 2009).

Následující tabulka poskytuje užitečný přehled hlavních znaků profesionalismu tradičního a nového. Unwin (2007) vidí budoucnost profesionalizace v demokratickém a diskurzivním přístupu, konkrétně v jeho kooperující složce. Proto zařazuje ještě třetí model *rozvinutého profesionalismu*², který vychází z pojetí vzniklého v medicíně. Srovnává tedy profesionalismus *rozvinutý* s profesionalismem *tradičním* a *tržním* (tj. *novým*), s důrazem na socialitu učiněných rozhodnutí, znalosti a učení.

¹ Uvedená definice se orientuje na ideální stav věci, který je v reálných podmínkách těžko dosažitelný. V praxi nového profesionalismu a manažerismu často dochází ke konfúzi rolí, střetu zájmů a rozdílným interpretacím „poslání profese“. Svou roli tu hraje ekonomické měřítko, které chce ovládnout a pohltnout měřítko jiná (HAVLOVÁ, 1996; KOŤA, 1995).

² Pověšimněte si obsahového překryvu s definicí *nového profesionalismu* v NEČASOVÁ in Fischer et al., 2008.

UNWIN, 2007	Tradiční profesionalismus	Nový profesionalismus	Rozvinutý profesionalismus
Pohled na učení	Učení je individuální proces.	Učení je individuální proces.	Učení je sociální proces.
Profesionální činnost	Rozhodování o tom, jakým způsobem bude prováděna profesionální činnost, náleží do rukou profesionálů.	Profesionální činnost musí být organizovaná profesionálními manažery.	Profesionální činnost je souborem vztahů mezi <i>Já</i> (profesionálové), druhými (zúčastněné strany) a produkty profesionální praxe (výzkum/teorie). Celek tvoří kontext profesionálních postupů.
Měřítko kvality	Kvalita je determinovaná profesionálním věděním.	Kompetence může být měřena pomocí výkonových kritérií.	Kvality se dosahuje skrze profesionální rozvoj, který je zvnitřněným závazkem a pojmáním sociálního, historického a etického kontextu profesionální činnosti.
Forma organizace	Profese jsou organizovány podle vlastních disciplinárních struktur.	Zvýšená specializovanost a rozlišitelnost chápe profese jako organizované pomocí obecných struktur řízení.	Profese jsou organizovány podle vlastních disciplinárních struktur, jsou otevřené změnám a dialogu se zúčastněnými stranami i s příbuznými disciplínami.

Tab I: Charakteristiky rozdílných modelů profesionalismu

1.5 Semiprofese

„Protože představa o profesionalitě je v principu odvozená od některých teoretických modelů již konstituovaných profesí, objevují se ve světě snahy aplikovat jednotná kritéria profesionality na veškeré profese včetně učitelů“³ (KOŤA, 1995, s. 15). Na straně jedné, vzhledem k výše zmiňované snaze o zachování exkluzivity jednotlivých profesí, je tato tendence pochopitelná. Na straně druhé jde též o jistou míru pojmové zkonstatelnosti, která vede k neustálým střetům moderně a postmoderně smýšlejících autorů. Pro první přístup je charakteristická tendence inovovat nebo přizpůsobovat stávající strukturu. Druhý přístup je

veden snahou vytvořit nový strukturální prvek. Právě touto cestou se podle J. Koti vydal Amitai Etzioni, který se mimo jiné proslavil kontroverzním užíváním některých termínů, jež následně vyvolalo plamennou odbornou diskusi. Etzioni figuroval v americké sociologii během bouřlivých šedesátých let, kdy vznikaly nové sociologické pojmy jako *totální instituce*, *postmoderna* nebo myšlenka strukturálního funkcionalismu. Nás zajímá jeho pojem *semiprofese*.

„Podle Etzioniho se semiprofese vyznačují tím, že jsou provozovány ve velkých byrokratických organizacích. Ty se vyznačují hierarchickou strukturou a ovládá je administrativní autorita na rozdíl od autority v profesních asociacích a korporacích. Semiprofese se také vyznačují velkým počtem členů a značnou proporcí žen. Mají nižší legitimní status“ (KOŤA, 1995, s. 17). Výše uvedené rysy mohou být jednou z příčin menšího zisku z prováděné činnosti. Koťa dále uvádí, že kritérium velkých organizací je pro dnešní stav věcí značně zavádějící, protože profesionálové jsou často zaměstnáni velkými institucemi, které se opírají o rozsáhlé byrokratické struktury řízení (KOŤA, 1995). Jedná se především o státní aparát, tedy o soudnictví, školství a zdravotní péči, jejichž společným klientem je společnost.

1.5.1 Pozice učitelství

Pozici učitelství problematizuje hned několik faktorů:

- 1) Jeho klienti jsou z velké části nezletilí.
- 2) Pracuje pouze s vybraným obsahem vědních disciplín.
- 3) Jedná se o značně feminizovanou profesi.
- 4) Zejména u nižších stupňů nebylo až donedávna vyžadováno úplné vysokoškolské vzdělání učitelů (KOŤA, 1995).

Následuje podrobný komentář jednotlivých faktorů:

1) Klienti učitelství jsou z velké části nezletilí.

Každý rodič své dítě vychovává podle svých možností, učí ho dovednostem, předává mu své postoje a zkušenosti, včetně vybraných znalostí. Později tuto roli z velké části přebírá škola. Kurikulum se za posledních 20 let značně proměnilo a rodiče často nevědí, v čem tyto změny spočívají, jak se změnila náplň výchovně-vzdělávací činnosti a jaké nové nároky to klade na učitele. Odtud pak může plynout nedocenění učitelské profese, která tzv. „ve velkém“ dělá to, co každý rodič: učí děti a dospívající orientovat se ve světě.

2) Učitelství pracuje pouze s vybraným obsahem vědních disciplín.

Z jednotlivých vědních disciplín učitelská profese zpracovává jejich vybrané části tak, aby byla schopna svým žákům a studentům poskytnout všeobecný vzdělávací základ v omezeném časovém horizontu. Ke své práci využívá širokou paletu znalostí z takzvaných měkkých disciplín. Se svým věděním nakládá jako s otevřenou databází, která je přístupná všem žákům. Ti při pohledu na míru odbornosti probírané látky mohou zpětně nabývat dojmu, že vzdělávat druhé by bez potíží zvládli také. Neuvědomují si právě ono „tiché vědění“, které je přítomno uvnitř vzdělávacího procesu.

3) Učitelství představuje značně feminizovanou profesi.

Označit velký počet žen za kritérium semiprofese je na začátku 21. století přinejmenším nepřiměřené (KOŤA, 1995). Etzioni žil v době, kdy ženy měly volební právo přibližně pouhých 40 let a žena byla stále pevně spjata s domácností. Kořa (1995) doplňuje, že tento faktor má nezbytně značný vliv na sociální status i formy utváření profese.

4) Zejména u nižších stupňů nebylo až donedávna vyžadováno úplné vysokoškolské vzdělání učitelů.

Viz. Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, který stanovuje povinnost úplného vysokoškolského vzdělání pro učitele všech stupňů škol.

Mezi společností a sebevědomou profesí, která sama sebe prezentuje jako nezastupitelnou ve svých kompetencích a jako pevnou součást stávajícího establishmentu, funguje vztah reciprocity. Sebevědomí roste s tím, jak je toto sebevědomí akceptováno; akceptace sebevědomí toto sebevědomí dále posiluje, vyjednávací pozice je stále silnější a ve své síle se stává trvalou.

2 Učitelství jako profese - výzva současnosti

V demokratickém uspořádání je společnost silnou entitou, která bere na vědomí jinou silnou entitu jen proto, že ji z nějakého důvodu potřebuje. Hlas dělníků, v minulosti velmi silný, se rozplynul v komunikačním šumu nových technologií. Hospodářské klima se proměnilo a odborové svazy musely reagovat zásadní proměnou své rétoriky.

Učící se společnost (*learning society*) je pojem, který prostupuje současnou společenskovední literaturu. Je to také jev, který pro učitelství znamená výzvu a obrovskou příležitost stát se plně respektovanou profesí a přihlásit se o svá práva. Právě nyní se nacházíme za hranicí historického období, které bylo charakterizováno silou lidského kapitálu přepočítaného na hrubou sílu. Informační věk je definován kompetencí oproti kvalifikaci, přizpůsobivostí oproti neměnnosti, vysokou kvalitou oproti velké kvantitě, pestrostí oproti jednoduchosti, dynamikou a změnou oproti stabilitě a trvalosti. Učitelé jsou nuceni aktivně reagovat na tyto zásadní proměny socioekonomického klimatu. „K tomu ovšem potřebují spoluúčast rozhodující části společnosti vytvářením vhodných podmínek. Sama ze sebe není škola schopná tento úkol zvládnout“ (RÝDL, 2012, s. 57).

Učitelství posiluje svou nezastupitelnou pozici jako profese reakcí na potřeby společnosti, která je jeho klientem a která ví, čeho chce dosáhnout, ale neví jak. V závislosti na kvalitě uspokojování společenské poptávky se mění i vyjednávací pozice učitelství. Ta by měla být podepírána především sebeuvědoměním a spoluúčastí jednotlivých učitelů, kteří jsou spojeni společnou myšlenkou a cílem do srozumitelného celku. To znamená posun od pasivního přijímání stávajících podmínek k aktivnímu vymezování se, které je předpokladem tvůrčích změn.

Takovým silným, jasně čitelným komunikačním partnerem je pro společnost asociace či komora, obecně řečeno organizovaná struktura, která hájí zájmy svých členů. Její členové

jsou zároveň vázáni standardem deklarované kvality a sami sebe pojmají jako odborníky. Jak uvádí Kořa: „Učitelství má jasněji stanovenou úroveň expertních znalostí a dovedností osvojovaných v průběhu přípravy, než management například“ (KOŘA, 1995, s. 17), ale jak společenská prestiž, tak finanční ohodnocení jsou nesrovnatelně nižší. To můžeme připsat na vrub minulému politickému režimu, který učitele často využíval jako propagátory státní ideologie, a vychovával tak poslušné občany, kteří nekladou otázky. Učitelství zároveň jako součást státem poskytované péče reaguje na měnící se společenskou situaci značně pomaleji než subjekty tržního prostředí. To se odráží na finančních i personálních podmínkách ve školství, které nereflktují překotný vývoj současné doby. Zátěž výchovné a administrativní práce učitelů se neustále zvyšuje, což má dopad jak na přípravu samotného vyučování, tak na další vzdělávání a psycho-fyzickou kondici učitelů.

Pro snadnější zařazení do teoretického rámce připomenu, co je to profesionalizace, kterou jsme popsali v oddíle 1.3. Tam se říká, že profesionalizace jako taková je souborem různých typů procesů, které vedou k rozvoji profesí. „Jedná se především o procesy spojené se vzděláváním, dělbou práce, oblastí politické a sociální moci. Společné pro všechny tyto procesy však je, že zvyšují kulturní, sociální a ekonomický status aktérů a také jejich sociopolitickou moc. Všechny tyto procesy jsou ovlivňovány profesními strategiemi, které slouží jako návod pro specifickou formu jednání a aktivit“ (Siegrist, 1990 in JANTULOVÁ, 2005, s. 133).

2.1 Nutná profesní strategie

Zaměříme se nyní na poslední větu výše uvedené citace: „Všechny tyto procesy jsou ovlivňovány profesními strategiemi, které slouží jako návod pro specifickou formu jednání a aktivit.“ Tato formulace je nanejvýš důležitá vzhledem k výše probíranému tématu semiprofese. Profesní strategie jako rámec obsahuje implicitní etické vzorce chování a zároveň popisuje žádoucí směr vývoje pro všechny zúčastněné aktéry. To znamená, že profesní strategie ovlivňuje jak studenty učitelství, tak učitele všech stupňů škol, včetně učitelů vysokoškolských.

Podobná strategická koncepce v podobě reformy českého školství je tématem každé vlády už od devadesátých let. Uvolnění poměrů znamenalo vlnu experimentů a nekritického přejímání zahraničních modelů výchovy a vzdělávání. V roce 2001 vznikla takzvaná *Bílá*

kniha (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice), která definovala šest hlavních **cílů³ vzdělávání** a stala se podkladem k realizaci školské reformy. Nastartovaná reforma byla veřejností přijata chladně až negativně. A nejen laickou veřejností. I učitelstvo mělo četné výhrady k zavádění nových partikulárních řešení bez jasné dlouhodobé koncepce, která by posunula české školství do 21. století.

Chybějící jednotná vize a neinformovanost veřejnosti značně ztížily prosazování jakýchkoliv změn, natož pak těch systémových. „V tom je právě tragédie politicky prosazované reformy, která má zájem na rychlém řešení“ (RÝDL, 2012, s. 27). Skutečná systémová a strategická reforma je rozsáhlá, finančně náročná a dlouhodobá záležitost, ke které je zapotřebí celospolečenská angažovanost a z ní vyplývající konsenzus napříč politickým spektrem. Jde o druh dlouhodobé investice, která musí být veřejnosti vysvětlena tak, aby ji přijala „za svou“, aby ji chápala jako investici do vlastní budoucnosti občanů českého státu.

2.2 Profesionalizace učitelského povolání v ČR

Profesionalizace učitelského povolání v České republice přichází poněkud opožděně. Porevoluční situace nebyla využita k perspektivnímu nastartování nutných změn v době, kdy byla nemalá část učitelstva jednotná v nadšení pro změnu stávajícího systému. Chyběl spojující prvek či koncepce, která by sjednotila různé podoby úsilí se stejným cílem (RÝDL, 2012). V současnosti tuto funkci plní existence Evropského vzdělávacího prostoru, který tvoří rámec pro reformní úsilí jednotlivých států. Problematickým zůstává **přístup politiků** k otázce vzdělávání.⁴

Prosperující socialistické vlády během období světového ekonomického růstu reformu odsouvaly právě kvůli její problematičnosti a tvrdému mezipartajnímu boji. Nyní stojí české školství mezi třemi mlýnskými kameny. Jedním je světová hospodářská stagnace a enormní

3 „Mezi šesti cíli bylo například zpřístupnění celoživotního učení, zlepšení pozice ČR v mezinárodních srovnávacích výzkumech nebo přenesení větší míry zodpovědnosti na kraje.“ 8 Následovaly Rámcové vzdělávací programy a Školní vzdělávací programy, podle kterých se na ZŠ učí od 1. září 2007, na SŠ od 1. září 2009.

4 Podle informací OECD z roku 2007 Česká republika směřuje do vzdělávání 10 procent veřejných výdajů, čímž se ve srovnávacím žebříčku řadí na předposlední místo spolu s Japonskem. Vyjádřeno podílem HDP se jedná o asi 4,6 %, což je podstatně méně než průměr zemí OECD, který činí 6,1 %. Současně čeští pedagogové dostávají čtvrté nejnižší platy z více než třiceti zemí sledovaných OECD.

tlak na konkurenceschopnost plynoucí z rychle se rozvíjejících ekonomik dálného východu, tedy ekonomický ukazatel. Druhým je nezájem učitelů, který vyplývá z nedostatečné motivace a neexistujících příležitostí pro mladé schopné absolventy stát se profesionály a být za to odpovídajícím způsobem odměněni, tedy sociální ukazatel propojený s prestiží.⁵ Třetím je vzrůstající břemeno výchovné role současné školy. Ta přebírá část zodpovědnosti rodičů, kteří mají často problém orientovat se v diametrálně odlišném sociálním kontextu, ve kterém jejich děti vyrůstají, tedy ukazatel rozšiřování profesních kompetencí.

„Sociálně-ekonomický vývoj společnosti jasně ukázal, že vůbec nestačí reformovat jen dílčí instituce, např. školu nebo rodinu, ale stále rychlejší technologický rozvoj nás nutí uvažovat o komplexní transformaci celého systému, jejímž cílem musí být vytvoření dostatečně volného prostoru pro rozvoj nové kultury učení se, která bude určovat podobu výchovně vzdělávacích institucí“ (RÝDL, 2012, s. 28).

⁵ Tato apatie je úzce provázána s ekonomickým ukazatelem a stále nepřijatým standardem kvality, který by jasně stanovoval kariérní rozvoj.

3 Pragmatická profesionalizace

Nyní se blíže podíváme na model profesionalizace vzdělávání, který je v rozvinutých zemích světa aplikovaný v největším měřítku. Je třeba zmínit, že anglický termín *education for all* (vzdělání pro všechny/všem, program OECD zaměřený na rozvojové státy) nemá co do činění s programem *college for all* (vysoká škola všem), který představuje kulminaci profesionalizačních tendencí v USA.

Program *college for all* vycházel z funkcionalistického pojetí vzdělávání, které se prosadilo ve větší míře i ve Velké Británii. Jeho nosnou myšlenkou bylo, že škola by měla absolventy více vybavit praktickými dovednostmi tak, aby lépe našli uplatnění na trhu práce. Tento přístup úzce souvisel s masovostí vzdělávání, která nebyvale vzrostla od 60. let 20. století. „Profesionalizace vzdělávání v USA v průběhu minulého století byla vedena představou, že národní ekonomický úspěch závisí nejen na expanzi vzdělávání vůbec, nýbrž především na expanzi vzdělávání ekonomicky relevantního“ (Grubb a Lazerson, 2002 in RYAN, 2003 s. 150). Tento vývoj nastartoval J. F. Kennedy, když vyhlásil novou ekonomickou doktrínu *Rovnost šancí pro všechny*, která měla soupeřit se socialistickým „blahobytem“ a zároveň řešila problém s poválečnou populační explozí.⁶

Mezi hlavní pedagogické důvody patřila kontextualizace znalostí. Ta obnáší nárok, aby se obsah kurikula přímo vztahoval k praktickým problémům a v případě učňovství aby byla teorie propojená s praxí přímo ve firmách. Jde tedy především o pedagogicky ambiciózní pokračování profesně zaměřených škol Johna Deweyho, kde „standardní školní kurikulum v USA kombinovalo kontextualizaci s hloubkou učení“ (Simons, 1966, Dewey, 1997, in RYAN, 2003).

⁶ Tato doktrína znamenala, že stát umožní všem bez rozdílu rasy a sociálního původu „stejný“ start do života v podobě přípravného vzdělávání tak, aby si každý mohl splnit svůj „americký sen“. Jde o přímou aplikaci myšlenky meritokracie (vlády nadaných) do vzdělávacího systému zcela v duchu liberalismu. Zároveň pro závody ve zbrojení bylo potřeba velké množství kvalifikovaných pracovníků a vědeckých pracovníků. V dějinách moderní ekonomie je toto rozhodnutí považováno za stěžejní k udržení a rozvíjení globální ekonomické nadvlády USA, která byla nastartována 2. světovou válkou (KAMENÍČEK, 2013).

Kritikové oponovali především nárůstem nadbytečného vzdělání, tedy růstem počtu kvalifikovaných pracovníků, kteří do svého povolání nikdy nenastoupí (učitelé). Dalším argumentem byly vyšší finanční náklady na profesní vzdělávání (učňové) než na vzdělání všeobecné. Ekonomická návratnost je v obou případech nízká, protože trh nevytváří očekávané množství pracovních příležitostí s vyšší kvalifikací. „Vzdělávací požadavky „nové ekonomiky“ byly uměle nafouknuty tak jako „nová ekonomika“ (Hartog, 2000 in RYAN, 2003).

Pochybnosti se týkají také kvality vzdělávání na amerických *colleges* (nižší terciární vzdělání)⁷. *The Washington Post* minulý rok napsal: „Vysoká (*college*) se stala lístkem do střední třídy ... Pokud jste nešli studovat na vysokou, zklamali jste.“

Usnadňování „přístupu“ – víc studentů na vysokých školách – plnění veřejné služby. Přehnali jsme to. Posledlé naplňování tohoto cíle přineslo svoje ovoce (*The obsessive faith in college has backfired*). Pro začátek, nechali jsme vysoké školy „zhloupnout“. Nejsnadnější cesta, jak přilákat a získat víc studentů, bylo snížit nároky. Přesto počet těch, kteří nedokončí čtyřleté programy, je hodně; méně než 60% studentů ukončí šestileté programy“ (SAMUELSON, *The Washington Post*, 27. 05. 2012).

„Dále je tu kritika z pedagogického hlediska. Profesionalizace je často označována za zhoubu pro občanské a politické ideály liberálního vzdělávání“ (RYAN, 2004, s. 151). Jedná se především o obecný nedostatek morálních a politických perspektiv, přijímání kurikula podle přání zaměstnavatelů, a tím i nekritické přijetí nerovnosti a hierarchie, která je s prací spojená. Dále se mluví o sociální funkci předčasné profesionalizace, která namísto aby v duchu demokratizace vzdělávání motivovala mladé studovat podle společného kurikula, působí předčasnou segregaci podle prospěchu a tím i akcentuje význam sociálního původu (míněno je především nižší a vyšší sekundární vzdělávání s přesahem do nižšího terciárního vzdělávání) (RYAN, 2004).

⁷ Americké „colleges“ můžeme podle mezinárodní normy ISCED 2011 klasifikovat číselným označením 64 – nižší terciární vzdělání všeobecné, 65 – odborné, 66 – blíže nespecifikované, 7 – vyšší terciární vzdělání univerzitního typu s příslušnými podkategoriemi. Citovaný úsek hovoří o typu 6 (čtyřleté) a 7 (šestileté) (OECD, ISCED 2011).

4 Deprofesionalizace

Zatímco profesionalizace směřuje ke zkvalitnění výkonu a udržení autority jejich nositelů, deprofesionalizace usnadňuje vstup do profesí, aniž by byl zaručen jejich kvalitní výkon, a tak rozměňuje prestiž. To ovšem platí jen jako tendence: žádná licence, byť byla udělena nejprestižnějším střediskem přípravy, nezaručí bezchybný výkon profese u každého ze svých absolventů, nicméně měla by být alespoň vizitkou vysoké pravděpodobnosti standardně kvalitního odborného plnění pracovních úkolů (HAVLOVÁ, 1996).

Mezi základní projevy deprofesionalizace můžeme zařadit následující fenomény:

1. Přestává platit nezbytnost dlouholeté přípravy a systematické teorie, což umožňuje proniknout do dříve uzavřených profesí bez potřebného vzdělávání.
2. Významnost a výlučnost profesí je v očích veřejnosti zpochybňována nestandardním výkonem profesní činnosti (nová manažerská povolání, alternativní medicína apod.).
3. Ztráta altruismu, charakteristického pro etický kodex profesionálů, a jeho nahrazení pragmatismem a komercionalizací.
4. Monopolní kontrola specializovaných středisek profesionální přípravy jako předpoklad k výkonu profese přestává existovat nebo je obcházena (HAVLOVÁ, 1996).

Můžeme konstatovat, že české učitelské prostředí bylo v praxi razantních deprofesionalizačních kroků prozatím ušetřeno (pokud ovšem takto nebudeme klasifikovat restrukturalizaci pregraduální přípravy učitelů). Krátkodobý pragmatismus, reprezentovaný snahou o prosazení nápodoby britského modelu, a nepromyšlená „komercionalizace“ školství během úřadování ministra Dobeše v loňském roce skončily vlnou odporu. Zamýšlená nápodoba britského modelu, který byl demonstranty ve Skotsku už v roce 2011 ostře kritizován za svůj „manažerismus“ a komerční nakládání se vzděláváním⁸, se stala názornou

8 Poplatky za studium se ve Skotsku nepodařilo prosadit především díky velké míře autonomie tamních univerzit a jejich světově uznávané kvalitě a tradici. V ostatních státech Spojeného království se platí školně 3000 liber ročně. Student si může vzít půjčku s nízkým úrokem, odloženým splácením na dobu, kdy bude vydělávat minimálně 10 000 liber ročně (ČÁKIOVÁ, 2006). „Výzkum na britských univerzitách bude v nadcházejících 30 letech zřejmě velkou měrou financován ze soukromých zdrojů a bude zacílený na požadavky komerčních podniků, konstatují manažerští šéfové britských univerzit, sdružení v organizaci rektorů s názvem "Universities UK", ve zprávě předpovídající budoucnost britských vysokých škol. V budoucí ekonomice bude nesmírně důležitá expanze britských univerzit do zahraničí. Vláda zřejmě bude také vytvářet daleko silnější konkurenční prostředí mezi jednotlivými univerzitami. Nové komerční konkurenční prostředí bude zřejmě znamenat nové metody správy univerzit. Vzhledem k tomu, že výrazně zesílí podíl komerčních školských institucí na univerzitním sektoru, dojde pravděpodobně k likvidaci tradičního vyučovacího procesu a jeho nahrazení internetovou technologií.“ (<http://www.blisty.cz/art/62088.html>, 27.01.2012)

ukázkou diletantství českých politických špiček. Prodražující se státní maturity zaplnily stránky novin a nově otevřely debatu o několik let pokulhávající školské reformě. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) obviněné z neschopnosti a nečinnosti se v čele s novým ministrem pustilo do akcí, které měly dokázat opak. Celá debata se nakonec točila kolem ústředního bodu, kterým jsou akademické svobody a jejich demokratické principy.

Autonomie vysokých škol byla přímo ohrožena deprofesionalizačními snahami ze strany MŠMT, především pak výše uvedenými body 3 a 4. V hromadných sdělovacích prostředcích probíhala diskuse o školním, studentských půjčkách a kvalitě vysokých škol. Otevřelo to však i otázky týkající se hlubší podstaty vzdělávání a výchovy, tj. hodnoty vzdělání jako důležitého prvku vlastního sebepojetí, sebeurčení a jako průvodce na cestě hledání smyslu vlastního života.

V *Britských listech* se rozhořela diskuse o přístupu dnešních školáků ke vzdělání jako instrumentu k dosažení formálně-inteligenční nebo schopnostní značky. Učitelé v diskuzi popisují reálné případy, kdy je jejich snaha o problémové vyučování nebo aplikace kritického myšlení sabotována a odmítána ze strany žáků. Přístup učitelů zde naráží na stereotypy staré školy, které si žáci osvojili od svých neinformovaných rodičů. Všeobecným závěrem je, že „formalismus, memorování, faktografie a známky jakožto fetiš, kolem kterého se vše točí, nejsou jen vinou českých učitelů“ (JÁNSKÝ, Britské listy, 23.01.2011).

Tento celospolečenský problém je, jak konstatuje Jánský, dědictvím devadesátých let, kdy vyrostla tendence vygenerovat co největší množství vysokoškoláků bez ohledu na kvalitu (JÁNSKÝ, 2011). V této době se objevilo mnoho soukromých vysokých škol, státní zaměstnanci si ve velkém doplňovali vysokoškolské tituly, aby se lépe uplatnili v platových tabulkách, a obecně kvalita byla málo sledovaným faktorem. Dnes je situace taková, „že řada studentů a bohužel i rodičů po dnešní škole ani vzdělávání a kultivaci myšlení mladých lidí nepožaduje. Jak je dnes moderní říkat - není tu společenská objednávka z jejich strany. Většina rodičů požaduje po škole, aby usnadnila jejich dětem snazší cestu nahoru k vyššímu stupni vzdělání“ (JÁNSKÝ, 2011).

Pro větší plasticitu probírané tematiky a s důrazem na její komplexní charakter si přiblížíme aktuální situaci ve Velké Británii. Článek dvou vysokoškolských učitelů

z *University of Brighton* reflektuje vlnu reforem, které proměnily tvář britského školství během posledních dvaceti let.

Tamní tisk popisuje situaci ve školství jako „politický fotbal“, kdy s každým novým ministrem přijde nová reforma, údajné nové zlepšení. Učitelé „po tisících“ opouštějí profesi a žáci jsou podrobováni velkému množství testů a průzkumů spokojenosti. „Podle zprávy UNICEF patří britské děti mezi nejnešťastnější na světě. Přestože se ještě neprojevil dopad reforem na ekonomickou výkonnost, počet studentů v dalším vzdělávání je nejnižší z rozvinutých států světa“ (KIDD, *The Guardian*, 23. 04. 2013).

5 Deprofesionalizace v rámci reformy

Velká Británie byla jednou ze zemí iniciujících vznik Evropského vzdělávacího prostoru. Zvučností jmen svých světoznámých univerzit se řadí mezi nejvlivnější vzdělávací systémy Evropy. První verze *Profesního standardu učitele* zde byla legislativně přijata v roce 2003⁹. V návaznosti na něj byla vytvořena řada dalších evaluačních nástrojů pro „zjišťování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání“ (Walterová, 2004, in JUKLOVÁ, 2009).

Česká republika v současnosti pracuje na podobě a přijetí obdobného *Rámce profesních kvalit učitele*, který má „podpořit profesionalizaci učitelské profese a podpořit profesní rozvoj učitelů“ (TOMKOVÁ et al. 2012, s. 1). **Zisky pozitivní a negativní**, které plynou z profesionalizace britského školství, mohou být užitečným zdrojem informací a inspirace.

5.1 Příklad Velké Británie – české paralely

Následující text je zaměřen na kontext zkoumané problematiky a možné paralely s děním v České republice.

Ve článku „Po boku učitele: perspektiva profesionalizace ve vzdělávání“ (EDMOND, HAYLER, 2013), uvedeného v *Journal of Education for Teaching*, autoři dokladují, jak snaha o zefektivnění školství může vést k podřízení akademické obce ekonomickému diktátu. Popisují deprofesionalizaci implementovanou do reformních těles pod ekonomickými a pragmatickými nálepkami a chápou ji jako negativní externalitu¹⁰ změn ve školství (potažmo v dalších profesích zaměřených na služby). Současnou situaci ilustrují poukazem na dvě nové silné skupiny ve vzdělávacím systému britských škol: asistenty učitele a vzdělavatele učitelů. Zkoumají a srovnávají tyto dva odlišné diskurzy v rámci učitelství z pohledu **profesionalizace**, formování **profesní identity** a přecházení mezi jednotlivými **sociálními rolemi**. „Profesionalismus je vcelku artikulován třemi hlavními tématy:

⁹ První revize proběhla v roce 2007. Následně byly standardy opětovně upraveny v roce 2009 a 2012 (<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk>).

¹⁰ Externalita (trhu) je pojem užívaný v ekonomii: nezamýšlený efekt; účinek jednání jednoho subjektu na blahobyt druhého nezúčastněného subjektu (KAMENÍČEK, 2013)

'nestandardní profesionální proměna', zmatení rolí, a role praktických zkušeností a vysokoškolského vzdělání ve vývoji profesionální identity“ (EDMOND, 2013, s. 209).

Statistika OECD udává signifikantní nárůst těchto „přidružených profesí“ ve většině států Evropy. Například v základním školství byl napříč státy OECD mezi roky 2004 a 2009 zaznamenán nárůst asistentů pedagogů a dalších pomocných pedagogických pracovníků o 29%, zatímco učitelů jen o 12% (OECD, 2011)¹¹ „Pro Townsenda¹² je jedna z hlavních otázek, které plynou z mezinárodního srovnání učitelského vzdělávání, jestli by učitelství mělo být považováno za řemeslo nebo profesi (a s tím spojená otázka učitelské identity jako praktika, nebo výzkumníka)“ (TOWNSEND, 2011, s. 483 in EDMOND, 2013, s. 210).

„Vzrůstající důležitost těchto „přidružených profesí“ ve vzdělávání, které mají potenciál pro sdílení praxe a zároveň rozmazávají hranice profesionality, volá po novém definování učitelské profese“ (EDMOND, 2013, s. 210). Její jasné vymezení vyplývající z tradičního pojetí (kvalifikace) se totiž v nové realitě ztrácí. **Profesionalizace učitelské profese, formování identity učitele a vysokoškolská příprava** jsou tři složky, které spolu úzce souvisí. Jejich pořadí v předcházející větě není náhodné.

Podle Juklové (2009) představuje identita učitele, tedy jeho osobní identifikace s profesní rolí, centrální ukotvení, které mu poskytuje oporu hned v několika směrech:

- 1) Ve směru dolů má přímý motivační vliv na budoucí studenty učitelství, kteří si ve školních lavicích tvoří osobitou představu o tom, co to znamená „být učitel“. Spadá sem též tvorba neuvědomělé představy o učitelství jako profesi.

11 Publikace „*Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*“ – *Budování vysoce kvalitní učitelské profese: Příklady dobré praxe ve světě*, přibližuje současné reformy školství, které přinesly specifické výsledky, mají slibná očekávání, nebo ilustrují sílu představivosti při zavádění změn. Zpráva dokladuje, co může udělat reformu orientovanou na učitele skutečně efektivní. Ukazuje kontrasty v pojetí učitelské profese mezi zeměmi, především rozdílnost sociálních statusů a kvalit nastupujících učitelů. Úspěšné země ukázaly, jak učitelská profese, která předpokládá vysokou míru zodpovědnosti a je náležitě odměněna, může přilákat ty nejlepší absolventy (<http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire>).

12 Tony Townsend (*Searching High, Searching Low, Searching East, Searching West: Looking for Trust in Teacher Education*) se zabývá „profesionalizací vyučování a profesionálním vedením“. Publikoval, přednášel a prezentoval svou práci, zabývající se školní efektivitou a inovacemi, vedením, komunitním vzděláváním, politickým rozvojem, ve více než 40 rozvinutých a méně rozvinutých státech světa. Spolupracoval s ministry školství, sítěmi škol, profesionálními asociacemi a podnikatelskými organizacemi, v oblasti strategického plánování a odpovědnosti za výsledky, vedení a vztahů s veřejností, a zapojování studentů do vzdělávání, vše s cílem maximalizovat aktivní přístup studentů ke vzdělávání a dosahování vytyčených cílů (<http://www.gla.ac.uk/schools/education/staff/anthonytownsend/>).

- 2) Ve směru horizontálním se jedná o přenos paradigmat z vysokoškolského učitele na studenty, souběžně s novými poznatky z pedagogiky. Student musí revidovat své dosavadní představy.
- 3) Ve směru nahoru je klíčová k hledání vlastního učebního stylu (pod vlivem kolegů a prostředí konkrétní školy).

Míra identifikace jedince s touto novou rolí, dosavadní zkušenosti a stanovené cíle seberozvoje přímo ovlivňují učitelskou profesi jako celek ve smyslu profesionalizace.

„Koncept profesionalizace je interpretován dvěma způsoby: jako povolání (celoživotní oddanost profesi), nebo jako normativní hodnota a diskurz, k němuž studenti, zaměstnanci a manažeři vzhlížejí jako k metě, která ovlivňuje jejich rozhodnutí, rozvoj, pracovní identitu a chápání JÁ (*self*)“ (EVETTS, 2012, s. 6). Profese, které poskytují služby, většinou chápou profesionalizaci jako prvek, který přichází shora, má podporovat a usnadňovat změny probíhající uvnitř profese a zároveň plnit funkci disciplinární (EVETTS, 2012). „V případě učitelství byly tyto funkce učiněny klíčovými, například v britských profesních standardech založených na kompetencích“ (TDA, 2008 in EDMOND, 2013, s. 210)¹³.

Toto pojetí redefinuje profesionalizaci a odpovědnost jako měřitelnou veličinu. Posun od „profesionalizace povolání“ k „**profesionalizaci organizační**“ je charakterizován formou veřejné správy, která je nazývána jako „nový professionalismus“. Jeho vzestup je patrný jak ve vzdělávacích institucích, tak v celé veřejné zdravotní péči ve Velké Británii (EDMOND, 2013).

„Tento „nový professionalismus“ ohrožuje samu podstatu a logiku profesionalizace jako hodnoty vycházející z povolání, jeho posuzovací pravomoci a odbornosti. Útočí na povolání jako strážce a uchovatele hodnot“ (Hargreaves, 1994 in EDMOND, 2013, s. 211).

Tato tenze mezi dvěma různými výklady profesionalizace se může jevit jako žonglování s profesními zárukami, které jsou v konfliktu. Profesní záruky mohou být vyjádřeny:

¹³ TDA, 2008. Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training (Revised 2008). London: TDA, „Profesní standardy k získání statusu: Kvalifikovaný učitel, a požadavky pro přípravné učitelské vzdělávání“

- 1) „ve smyslu kvantitativního výkonu, který je snadno měřitelný a je vyžadován zaměstnavatelem, jako měřítko 'ekonomické výkonnosti'“,
nebo
- 2) „ve smyslu akumulace individuálních a kolektivních zkušeností, a běžně žitých přesvědčení a závazků,“ plynoucích z implikovaného etického kodexu, které Stronach nazývá *ekologie praxe*¹⁴ (Stronach et al. 2002 In EDMOND, 2013, s. 211).

„Vysokoškolské instituce hrály dlouhou dobu nezastupitelnou roli ve vývoji profesionální identity jedince tím, že udělovaly formální garanci kvality svých absolventů. V přípravném vzdělávání učitelů způsobil posun od 'profesionalizace povolání' k 'profesionalizaci organizační' zmenšení tohoto vlivu“ (EDMOND, 2013, s. 211). Tím došlo k potvrzení a akcentaci orientace na kvantifikovatelné měřítko.

Pro Českou republiku, stejně jako pro dalších 47 zemí, bylo podobným krokem přijetí *Boloňské deklarace* v roce 1999, které vedlo k vyhlášení Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání v březnu 2010. Boloňský proces znamenal sjednocení národních systémů vzdělávání pod společnou třístupňovou architekturou, tedy bakalář, magistr a doktor. To usnadnilo jejich vzájemnou komparaci a zvýšilo mezinárodní mobilitu studentů. Přineslo to však i nemalé komplikace při strukturaci dosavadního učitelského studia, ve kterém oborově didaktická, oborově vědní a pedagogicko-psychologická část tvořily komplementární celky a byly logicky uzpůsobeny ke společné gradaci. V tomto nadnárodním experimentu byla pedagogickým fakultám v České republice ponechána volnost, a tak vzniklo několik odlišně strukturovaných programů.

Pokud se soustředíme pouze na vnější znaky tzv. boloňského procesu a britské reformy vzdělávání, nacházíme několik společných jmenovatelů. Jedná se o organizační strukturu, která byla přijata politickým usnesením a která má usnadnit evaluaci, a tím napomoci k vyšší efektivitě a kvalitě. Jejím hlavním zájmem je ekonomické hledisko a v souvislosti s novou strukturou studia byla řešena i otázka podoby pedagogických praxí. (K provázání s následujícím textem připomeňme nejobecnější modely možné přípravy učitelů podle Hanušové (2005, in BENDL et al. 2011):

¹⁴ Viz. kpt. 6.2 Identita učitele

- 1) Model imitativní, kdy učení probíhá nápodobou zkušeného kolegy
- 2) Model aplikované vědy, ve kterém je neúspěch teoretických poznatků získaných empirickým výzkumem v praxi přičítán nesprávnému pochopení nebo nesprávné aplikaci praktikujícím učitelem.
- 3) Model reflektivní vychází z práce Donalda Schöna¹⁵ a „respektuje jak komplexnost situace, tak kompetence praktikujícího profesionála čili učitele“

Autoři článku dále píší, že vliv vysokoškolských institucí na formování identity učitelů byl ve Velké Británii snížen implementací organizačních struktur zvenčí. Zároveň není jasná podstata toho, co utváří učitelovo profesní vědění, a jak nejlépe by mělo být rozvíjeno. Učitel je v diskurzu Tréninkové a rozvojové agentury (TDA), „konstruován“ jako „předmětový expert“. To znamená, že jeho kompetence k učení jiných je definována jako „efektivní přenos vědění“ (EDMOND, 2013).

Naproti tomu většina učitelů ve Velké Británii je vyškolená v jednoletém navazujícím studijním programu PGCE¹⁶ (*Postgraduate Certificate in Education*), ve kterém studenti tráví 50% výuky přímo ve školách. Ačkoli TDA tento program popisuje jako „soustředěný rozvoj vyučovacích schopností a dovedností“ radši, než předmětovou znalost, neudává žádný odkaz na pedagogické znalosti v programu získané (EDMOND, 2013, s. 211).

Autoři dále kritizují především postup vlády při rychlém zavádění reforem „shora“ a nečinnost akademické obce, respektive její malý vliv. Vzdělavatelé učitelů byli během devadesátých let přejmenováni na „školitele“ učitelů. Zesílil tlak na aplikování kurikula sestaveného vládou a vysoké školy tak byly odsunuty na okraj.(EDMOND, 2013).

„V Anglii byla celkově veřejná debata na toto téma velice subtilní navzdory tomu, že posledních deset let probíhá konstantní revoluce, kdy jedna vlna reforem je následována vlnou další. Během těchto deseti let byl téměř každý aspekt, každý tvar a smysl a účel učitelského vzdělávání proměněn. Ale v tomto procesu ti z vysokoškolského vzdělávání, které

¹⁵ Donald Schön – „The Reflective Practioner: How Prefessionals Think in Action“ 1983, což by se dalo přeložit, jako „Reflektující praktik: Jak profesionál přemýšlí v akci“. Tato práce je pro současné evropské pojetí Profesionálních standardů učitele stěžejní.

¹⁶ Viz poznámka 18, s. 28

byste očekávali jako hlavní vůdce debat, zůstali na okraji veřejné diskuse a nebyli slyšet“ (Furlong, 2002 in EDMOND, 2013, s. 211).

V České Republice na toto téma proběhla veřejná diskuze týkající se návrhu *Tvorby profesního standardu kvality učitele*, která byla jako ideová základna publikována MŠMT ČR (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky) v roce 2009. V prvním kole diskuse, která byla vedena formou dotazníku, se vyjádřilo 349 respondentů, ve druhém pak 159 respondentů. Oficiální sdělení říká, že čísla neudávají reálný počet respondentů, protože mnohé školy, fakulty a asociace odpovídaly prostřednictvím svých volených zástupců. Domnívám se, že výsledná čísla dokumentují zoufalou apatii přetížených českých učitelů a vcelku nezájem veřejnosti o resort, který v první řadě bojuje o stokoruny do platových tabulek a jemuž politická reprezentace přikládá význam pouze před volbami.

Přes kladná vyjádření pedagogických asociací a několik málo článků v odborných časopisech hromadné sdělovací prostředky nevěnovaly danému tématu (vzhledem k hrozícím předčasným volbám) prakticky žádný prostor. Následný příchod letních prázdnin toto téma odsunul na úplný okraj zájmu veřejnosti.

Co podstatného přinesla dvoukolová diskuze, kromě ujištění, že hlas učitelů a veřejnosti je slyšet? Zapracování připomínek z prvního kola diskuse proběhlo. Na první pohled je patrné, že změny byly především formální, nikoli obsahové. Některé podkategorie byly změněny na kategorie, jiné byly přeskupeny a ubylo odborných výrazů, což bylo jedno z přání respondentů.

V analýze druhého kola diskuse je z hlediska této práce významné volání po zapojení „praktikujících učitelů“ do tvorby dokumentu a důraz na jeho souvztažnost s přípravným vzděláváním učitelů. Za všechny citace k tomuto tématu uvádím následující: „Nekvalitní práce vysokých škol (neznají prostředí škol, nepřipravují pro školu!!!, jsou vždy dva kroky za realitou, pohrdají dialogem s reálnými školskými subjekty)“ (MŠMT ČR, *Obsahová analýza 2. kola diskuse o standardu*, 2009). Uvedené vyjádření v zásadě koresponduje s výše zmíněným modelem aplikované vědy.

Ve Velké Británii byla veřejná debata týkající se reformy také na okraji zájmu veřejnosti. Akademická obec byla navíc prakticky vyloučena z rozhodovacího procesu o transformaci vzdělávacího systému.

Na britských pedagogických fakultách tak nastala kuriózní situace, kdy byli vysokoškolští učitelé nuceni vyučovat podle vládou schváleného kurikula, častokrát v přímém rozporu s jejich odborným výzkumem a publikovaným materiálem (EDMOND, 2013). Přímé vládní zásahy do podoby přípravného učitelského vzdělávání měly **deprofesionalizační efekt** na britské učitelství jako takové. Modernizace veřejného sektoru,¹⁷ spojená s reorganizací a reformou lidských zdrojů, vyústila v rozmach pomocných profesí.

V roce 2003 vznikla nová pracovní pozice *asistent učitele – vyšší stupeň* (HLTA, *Higher Level Teaching Assistant*)¹⁸ jako odpověď na volání po snížení zátěže učitelů. „Profesní standard asistenta učitele této pozici explicitně přiznává pedagogickou roli, a tím efektivně oslabuje tradiční profesionální hranici mezi učitelem a pomocným personálem“ (EDMOND, 2013, s. 212).

Blatchford konstatuje, že většina (65%) všech asistentů učitele má jen základní GCSE zkoušku (BLATCHFORD et al. 2009 in EDMOND, 2013). „Způsob, jakým 'organizační profesionalizace' nahlíží na učitelství jako na řemeslo, kterému se dá nejlépe naučit praxí, předpokládá, že ti, kteří už pracují 'na úrovni standardů', by mohli bezprostředně postoupit o stupeň výše. Tedy rovnou se ucházet o profesionální status na základě kompetencí získaných pouze zkušeností. Tento krok efektivně odebírá profesionální status vysokoškolskému vzdělávání“ (EDMOND, 2013, s. 212).

17V roce 1997 vyšla státem financovaná analýza britského školství *The Dearing Report* (National Committee of Inquiry into Higher Education), která mimo jiné doporučila expanzi vysokoškolského vzdělávání na všech úrovních, zpoplatnění studia, kreditový systém a udržení standardu kvality učitelů. Ten měl být mimo jiné zajištěn prostřednictvím tutora, který dohlíží na začínajícího učitele během zkušebního období, a systémem atestací, které značně zvýšily zátěž učitelů a vedly k hromadnému opouštění profese.

18 HLTA (*Higher Level Teaching Assistant*) standardy vyžadují pouze zkoušku „základního“ vzdělání (GSCE, *General Certificate of Secondary Education*) z matematiky a anglického jazyka, skládané běžně ve věku 14 – 16 let (ekvivalent Skotských zkoušek *Standard Grade*). Jedná se o „základoškolský“ stupeň znalostí, který v systému britského školství odpovídá prvnímu ze čtyř stupňů takzvané *Key Skills Qualification* (KSQ, Kvalifikace klíčových dovedností), skládané postupně mezi 16 – 19 lety. Jedná se o vzdálenou obdobu české státní maturity v původní dvouúrovňové podobě. Záměrem „Klíčových dovedností“ je motivovat studenty k rozvoji dovedností, jejich aplikaci v kontextu, a demonstrovat praktické využití. KSQ je nabízeno jako odpověď na stížnosti zaměstnavatelů, že studenti vycházející ze školy nemají základní znalosti a dovednosti potřebné pro výkon povolání. Zároveň úroveň 2 - 4 jsou obodovány pro účely přijímacích zkoušek na vysokou školu (<http://en.wikipedia.org/>).

V následující kapitole si přiblížíme výzkum, který autoři realizovali za účelem osvětlení důsledků implementace organizačního profesionalismu do britského vzdělávacího systému.

5.1.1 Vývoj profesní identity

Narativní studie, kterou uskutečnili EDMOND a HAYLER, vycházela z příběhů pedagogických pracovníků, kteří v průběhu kariéry změnili svou roli ve vzdělávacím systému. V prvním případě z asistentů pedagoga na učitele a ve druhém z učitelů na vzdělavatele učitelů. Pro účely studie byly tyto proměny kategorizovány jako „nestandardní“. Z pohledu této práce jsou významná dílčí zjištění týkající se vývoje profesionální identity a „zmatení rolí“.

Obě zkoumané skupiny vnímají svou roli jako dvojnásobnou a konfliktní vzhledem k uloženým rozdílům v profesionálních identitách mezi pedagogickým personálem pomocným, učícím, a výzkumným. „Asistenti učitele jsou nahlíženi jako 'neúplní učitelé' zatímco vzdělavatelé učitelů jako 'ne zcela výkumní pracovníci'“ (EDMOND, 2013, s. 216). Murray a Kosnick k tomu říkají, že napříč anglofonním světem jsou vzdělavatelé učitelů v nelehké pozici. V rámci akademie (výzkumných pracovníků) je jejich identita příliš nejasná, zasahující jak do výzkumu, tak do prostředí školy (Murry, Kosnick, 2011 in EDMOND, 2013). Z vyjádření jednoho z respondentů dále vyplývá, že na univerzitě, kde pracuje, je na vzdělávání pohlíženo jako na „pomalý pruh“ akademické dráhy. Přípravné vzdělávání učitelů je chápáno jako „trénink“ učitelského personálu, tedy jako činnost podřadná, méně důležitá.

„Pro obě zkoumané skupiny bylo charakteristické, že jejich profesionální transformace byla spojena s dosažením autentičtější profesionální identity a překročením hranic současné role, která je omezovala“ (EDMOND, 2013, s. 215). Obě skupiny svou transformaci vysvětlují nejasností hranice mezi rolí současnou a aspirovanou (EDMOND, 2013). Struktura této hranice byla narušena politickým vlivem na oblast vzdělávání. Nicméně vysokoškolská příprava učitelů byla oběma skupinami označena za stěžejní, především pak její fundovaná kapacita ke kritizování současné praxe a k rozšiřování obzoru učitelů z praxe.

Autoři článku potvrzují nezastupitelnou roli přípravného vzdělávání učitelů, jehož pozice, význam a role jsou v současnosti politickými kroky ve Velké Británii znejišťovány a oslabovány. Zdůrazňují, že pouze praxe ve spojení se studiem může vést k rozvoji profesionální identity. Bines k tomu říká: „Post-technokratický model založený na práci a kompetencích riskuje ztrátu širší pedagogické kritiky, která je pro profesionalismus ve vzdělávání centrální“ (Bines, 1992 in EDMOND, 2013, s. 219).

Zpráva OECD z roku 2011 argumentuje, že efektivní profesionální proměna učitele vyžaduje odpovídající rovnováhu mezi teorií a praxí, se soustředěním na využití výsledků výzkumu. Od učitele očekává začlenění odpovídajících výzkumných metod do učení a učení se (OECD, 2011 in EDMOND, 2013). **Profesionální vědění** ve vzdělávání znamená komplexní interakci mezi praxí a kritickou reflexí teorie, praxe a vzdělávací politiky. Reflexe má být podle autorů dosaženo konstantním testováním a rozvíjením poznatkové základny. Tohoto cíle lze nejlépe dosáhnout spojením sil všech pedagogických pracovníků, kteří by aktivně přispívali do poznatkové základny svou vlastní prací k obohacení všech (EDMOND, 2013).

Je tu tak vyslovena v současnosti často diskutovaná myšlenka *profesionální vzdělávací komunity*¹⁹, která je považována za další vysokou metu učitelské profese. Rozsah bakalářské práce neumožnil zařazení samostatné kapitoly o této úzce související tématice, která nabízí nové tvůrčí a dynamizující pohledy na profesi učitele. Mohly bychom ji nazvat dalším evolučním stupněm vzdělávání, který je myšlenkou zrozenou z postmoderního nahlížení světa. Podnětná případová studie²⁰ zabývající se profesionálními vzdělávacími komunitami v Kanadě byla prezentována na Mezinárodním kongresu pro zvyšování školní efektivity (*International Congress for School Effectiveness and Improvement*) v Santiagu de Chile v lednu 2013. Mezi nejcitovanější autory na toto téma patří A. Hargreaves, z jehož publikační činnosti je citováno i v této práci. Popisuje profesionalizaci učitelství jako čtyři historické

19 „Hargreaves (1992) uvádí, že takové kultury je těžké utvořit, ovšem ještě obtížnější bývá je udržet. Princip spolupráce je obtížně slučitelný s převládajícím pracovním kontextem učitelů. Z analýz různých autorů vyplývají dva faktory, které brání možnosti vytvářet tyto formy kultur: čas a požadavky kurikula. Učitelé mají minimum času, který tráví mimo třídu. Vysoké úvahy jsou vyčerpávající a brání rozvíjení koležičtosti a spolupráce. Zahraniční autoři dále upozorňují na obavu zřizovatelů z nepředvídatelnosti spolupracujících kultur, která ústí v neochotu poskytnout jim dostatek volnosti a odpovědnosti za společnou práci“ (JUKLOVÁ, 2009, s. 55).

20 KELLY, Jennifer, 2013. *Professional learning communities: the emergence of vulnerability*, Professional Development in Education, Routledge Taylor*Francis Group, 2013. dostupné z: www.envios_aef7292261a0ef9e49ed2dec9e6c799c.pdf

vývojové fáze mnoha zemí: 1) pre-profesionální, 2) profesionální autonomie, 3) kolegiální profesionalita, 4) post-profesionální / postmoderní fáze (HAGREAVES, 2010).

6 Kompetence k profesní identitě

„Ať už se jedná o přístupy zdůrazňující systematické získávání a rozvíjení profesních kompetencí, koncepce podporující růst sebeporozumění prostřednictvím reflexe vlastní práce či koncepce zdůrazňující vliv faktorů z institucionálního prostředí, je jisté, že mnohé - z dosud v našich podmínkách platných představ a modelů vývoje učitelů – se mění. **Učitel přestává být pasivním produktem a objektem profesní přípravy, je nahlížen jako aktivní bytost, která spoluutváří svou vlastní realitu a budoucnost**“ (JUKLOVÁ, 2009, s. 8).

V současnosti existuje v České republice několik národních programů, které aktivně usilují o žádoucí proměnu českého školství. Mezi nejvýraznější patří *Kurikulum S, Rozvoj a implementace NSK, Nová závěrečná zkouška, Metodika II, UNIV 2 KRAJE, Cesta ke kvalitě, Klinická škola* a projekt *Kariéra*.

6.1 Rámec profesních kvalit učitele

Součástí programu *Cesta ke kvalitě* je *Rámec profesních kvalit učitele* (RPKU), který navazuje na výše zmíněný *Profesní standard práce učitele*. Jedná se o stěžejní dokument, jehož přijetí či odmítnutí českými učiteli bude mít výrazný dopad na učitelství jako profesi a na budoucí podobu českého školství. „Z hlediska sociálních teorií a modelů školy to znamená především překonávat dlouhodobě převládající transmisivní charakter vzdělávání a usilovat o jeho demokratizaci“ (Blížkovský a kol., 2000, in JUKLOVÁ, 2009, s. 11).

V souvislosti s vymezováním nových rolí učitelské profese se objevuje koncept **kompetence**. Podle Vašutové představují „otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápané celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v **profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i profesní identitě**“ (Vašutová, 2004, s. 92, in JUKLOVÁ, 2009).

„*Rámec profesních kvalit učitele* je charakteristikou vynikajícího učitele základní a střední školy, především učitele všeobecně vzdělávacích předmětů“ (TOMKOVÁ et al. 2012). Slouží jako prostředek ke komplexní **evaluaci a reflexi** vzdělávacích procesů. Má funkci

„formativní i sumativní“, ve smyslu odkrývání dalších možných cest rozvoje. Je určen jak samotným učitelům, tak mentorům a vedení školy. „Nástroj tvoří celek s evaluačním nástrojem *Profesní portfolio učitele*“ (TOMKOVÁ et al. 2012).

Z teoretických východisek (TOMKOVÁ et al. 2012) vyplývá, že stojí na modelech kvalitního, efektivního učitele, které spojují dimenze znalostní, dovednostní, postojoyé, hodnotové a osobnostní vlastnosti. Je zde „zdůrazňováno dynamické pojetí požadavků na učitele, vyjadřující pohyb, směřování, přibližování se k žádoucím parametrům učitelské profese“ (Spilková; Vašutová 2008 in TOMKOVÁ et al. 2012). Klíčové kompetence a *Model profesních kompetencí* byl vytvořen na základě tzv. Delorsova konceptu „čtyř pilířů“ vzdělávání.

Profesní činnosti učitele jsou tak rozděleny do osmi oblastí:

1. plánování výuky
2. prostředí pro učení
3. procesy učení
4. hodnocení práce žáků
5. reflexe výuky
6. rozvoj školy a spolupráce s kolegy
7. spolupráce s rodiči a širší veřejností
8. profesní rozvoj učitele

Vedle toho byly sledovány i další oblasti profesního rozvoje učitele, např. **profesní identita** učitele, sociokulturní aspekty vývoje, životní a profesní cykly (Lukas 2007, 2008 in TOMKOVÁ 2012). Při tvorbě RPKU byl využit, tzv. obecný etapový / **gradační model** rozvoje bratří Dreyfusů (1986), dále rozpracovaný Berlinerem (1995), který zahrnuje následující etapy vývoje:

1. začátečník
2. pokročilý začátečník
3. kompetentní učitel
4. zkušený učitel
5. expert.

Kritéria kvality jsou rozpracována do indikátorů kvality, podle kterých je možno hodnotit učitelovy schopnosti na **hodnotící škále** v rozmezí A – B – C – D – E – F, kde A označuje zvládnání profesní činnosti na základní úrovni a F značí vynikající zvládnání činnosti popsané v daném kritériu. „Těžištěm modelu procesu hodnocení profesních kvalit učitele je rozhovor učitele s hodnotitelem, jemuž předchází fáze sebehodnocení a hodnocení učitele prostřednictvím elektronického formuláře. Kvalitu procesu hodnocení značně ovlivňují reflektivní a hodnotící dovednosti učitele i hodnotitele“ (TOMKOVÁ et al. 2012).

Mezi předpoklady kvality profesních činností je vedle profesních znalostí zahrnuta **znalost sebe sama**. Kolektiv autorů RPKU zmiňuje vedle kognitivního přístupu i některé sociální teorie zabývající se sociálními aspekty profesního rozvoje, procesy přijetí a legitimizace v určitém prostředí, volní a emocionální aspekty profesního rozvoje učitelů a v neposlední řadě proces enkulturace jakožto osvojování si postojů, dovedností a zvyků profese. V následující části se pokusíme přiblížit některé vybrané teorie vážící se k (profesní) identitě učitele jako centrálnímu bodu úvah RPKU.

6.2 Identita učitele

„Na rozdíl od tradičních psychologických pojmů vztahujících se k osobě slouží pojem *identita* v sociálních vědách k označení autenticity, legitimity, smyslu životního příběhu a jednání osoby ve vztahu k druhým a lidským společenstvím“ (s. 203). Identita je produktem sociálního prostředí jedince. „Jsme tím, jak sami sebe vysvětlujeme tak, aby druzí našemu vysvětlení porozuměli“ (BAČOVÁ, 2008, s. 213 in JUKLOVÁ, 2009, s. 69).

Tradiční pojetí identity je více či méně statické. Zdůrazňuje její totožnost a kontinuitu v čase. Předpokládaná autenticita jednání je vázaná na individualitu a vystupuje zejména v sebereflexi. Takto chápal identitu například Nakonečný (2000 in JUKLOVÁ, 2009). E. H. Erikson a J. E. Marcia pojímají identitu jako celoživotní vývojový úkol, který má svá stadia popsaná podle způsobu vztahování se jedince ke světu. Z těchto teorií je vyvozena skutečnost, že začínající učitel se v mnoha případech teprve „hledá“. Současně i vztah zkušeného učitele k profesi se v průběhu let proměňuje a vyvíjí. Z pohledu postmoderních teorií může na různých stupních vývoje docházet i k regresi. Vývoj již není chápán v duchu novopozitivismu jako nutně pozitivní a následný, od horšího k lepšímu, od nižšího k vyššímu stupni.

Dalším významným proudem myšlení, který ovlivňuje chápání identity učitele, je obecná teorie systémů. Ta chápe školu jako otevřený systém, který je schopen sám sebe adaptovat na měnící se vnější podmínky díky energii proudící zvnějšku. Učitel je součástí mnoha systémů a subsystémů – školní třída, škola, rodina, stát, různé sociální skupiny. Obecná teorie systémů se pak soustředí na vztahy mezi nimi. **Transformační změna** systému souvisí s „rekonstrukcí formy či struktury systému, je charakterizována nespojitostí a kvalitativní odlišností různých stavů systému, takže při ní dochází ke kompletní změně vzorců myšlení či chování, které poté nelze jednoduše vyvozovat ze stavu předchozího. **Variační změny** jsou naopak typické svou kontinuitou, linearitou a kvantitou. Nedochozí při nich k transformacím podstaty systému, ale spočívají v míře některé jeho vlastnosti“ (JUKLOVÁ, 2009, s. 24).

Teorie commitmentu (odevzdání, závazek) je konstruktem symbolického interakcionismu. Patří mezi klíčové pojmy v anglosaské literatuře. „Osoba, která je *committed*, je oddaná věci až za cenu obětí“ (Kučera, 1994 in JUKLOVÁ, 2009, s. 20). Niasová (1996) rozlišuje 4 druhy *commitmentu*: 1. jako poslání, 2. jako profese, 3. jako identita, 4. jako setrvání v povolání. Rozdíl mezi nimi spočívá především v ochotě investovat

čas a energii do práce. Teorie dále pracuje s pojmem *strategie* ve smyslu jednání jedince ve vztahu k instituci. Strategie vnitřního a vnějšího přizpůsobení se nemá vliv na změny na straně instituce. Strategií **redefinice** se jedinec snaží změnit své institucionální podmínky. Identita v pojetí symbolického interakcionismu znamená neustále se zabývat odpovědí na otázku vlastní seberealizace, sebevyjádření, sebeobohacování, sebe-ztracení či zrady na sobě (Kučera, 1994 in JUKLOVÁ, 2009).

Počátky vývoje profesní identity učitele mohou sahát až do dětských let. **Cíleným rozvojem je pedagogická pregraduální příprava**, jejíž různé podoby Hargreaves a Fullan (1991) konceptualizovali do tří proudů:

- 1) vývoj jako růst poznatků a dovedností,
- 2) vývoj ve smyslu rozvoje sebeporozumění,
- 3) vývoj jako ekologická změna.

Jednotlivé proudy je možné blíže popsat následujícím způsobem:

- 1) Vývoj jako růst poznatků a dovedností
upřednostňuje růst odbornosti učitele, která je snadno uchopitelná a hodnotitelná. Obvyklý způsob předávání vzdělávacích obsahů je založen na principu aplikované vědy. „Podle mnoha autorů je však také koncept profesních kompetencí učitele primárně založen na témže principu“ (JUKLOVÁ, 2009, s. 27).
- 2) Pokud jde o vývoj ve smyslu rozvoje sebeporozumění,
podle Niasové (1986) je základem učitelova rozvoje vývoj jeho osobnosti, která nemusí dosahovat úrovně jeho odbornosti. Tuto aplikaci konstruktivistických poznatků v oblasti osvojování si pedagogických kompetencí rozvinuli např. Mareš et al. (1996), Švec (1999), nebo Slavík, Siňor (1992). Reflektivní charakter profesní přípravy budoucích učitelů je jedním z hlavních rysů postmoderních koncepcí. Výzkum prokázal, že učitelé s dovedností citlivě reflektovat vlastní jednání jsou otevřenější změnám, upřednostňují hodnoty před technickými parametry a jsou tvořivější.
- 3) Vývoj jakožto **ekologická změna**
se soustředí na vztahy učitele v makro i mikro prostředí. Tyto vztahy tvoří kontext, ve kterém se identita vyvíjí. „Vývoj učitele vystihuje Hargreaves (1991) ve dvou tezích:

za první, kontext učitelova pracovního prostředí je zdrojem podmínek, které podporují nebo ohrožují jeho rozvoj; za druhé, kontext učitelství může být sám o sobě ohniskem a cílem učitelova rozvoje“ (JUKLOVÁ, 2009, s. 29). Jde tedy o rozvoj kultury učení ve smyslu spolupracujícího společenství.

Z uvedeného je patrné, že vývoj profesní identity učitele je složitý a komplexní proces, který v sobě spojuje mnoho faktorů a vlivů. RPKU je nástrojem k cílené aktivní kultivaci profesní identity učitele v průběhu celé jeho kariéry. Jak jsme již uvedli, profesní identita je cíleně rozvíjena již během pregraduální přípravy učitelů a ve výsledcích druhého kola diskuse o Profesních standardech (2009) byl zřetelný apel na její provázání se vznikajícími standardy. K této problematice můžeme zmínit dva projekty týkající se pedagogické praxe studentů učitelství vzniklé na Pedagogické Fakultě Univerzity Karlovy.

- 1) Projekt *Klinické školy*, která by mohla plnit podobnou funkci jako fakultní nemocnice, kde studenti medicíny absolvují svou praxi. „Klíčovým principem je v případě klinické školy propojení teorie a praxe v rámci pregraduální přípravy učitelů“ (BENDL et al. 2011, s. 509). Zjednodušeně řečeno si Klinickou školu můžeme představit jako vývojově vyšší stupeň ideální fakultní školy. Jako místo, kde se prolíná vědecká a výzkumná činnost s reálným školním prostředím, kdy je základní či střední škola součástí fakulty. Slovy Z. Heluse by tyto školy měly být: „organizačně, personálně, koncepčně a ekonomicky propojeny s příslušnou fakultou tak, že spolu s ní realizují ujednocený systém funkčně provázané akademické a praktické složky **reflektované výuky**“ (HELUS 2008 in BENDL et al. 2011).
- 2) Druhým je navrhovaný *Nový model pedagogické praxe* pro studenty učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. a 3. stupeň škol, který reaguje na strukturaci učitelského studia do bakalářského a magisterského programu. Pro cíle této práce je důležité zejména její teoretické zakotvení v modelu „**reflektivního praktika** a zkušenostního učení“ (Schön 1983, Kolb 1984) a tzv. realistický přístup k učitelskému vzdělávání (Korthagen, 2001). Takto pojatá praxe rozvíjí u studentů reflexivní a sebereflexivní kompetence. V rámci dvou pilotáží byla reflexe realizována „z pedagogických a psychologických hledisek i z hlediska oborově didaktického“ (BENDL et al. 2011, s. 85). To v praxi znamenalo, že student během hospitací získal jak reflexi vrstevnickou, tak reflexi externí, včetně videozáznamu vlastního učebního výstupu. Spolu se sebereflexí bylo vše zaznamenáváno do studentského portfolia,

kteře plnilo funkci reflektivního a hodnotícího nástroje. Tedy v zásadě se jedná o analogii k *Profesnímu portfoliu učitele* v pregraduální přípravě učitelů. „Projekt (model) byl ze strany některých studentů částečně kritizován pro velkou pracovní zátěž, ale na druhé straně studenti shledávají většinu úkolů smysluplnými a užitečnými pro jejich uvědomování si procesu stávání se učitelem“ (BENDL et al. 2011, s. 96).

6.4 Projekt Kariéra

Projekt *Kariérní systém* (zkráceně *Kariéra*) usiluje o vytvoření víceúrovňového profesního standardu, který bude tvořit jádro systému odměňování ve školství. Výstupem celého projektu má být i návrh na institucionální a finanční zajištění celého systému. Dříve než přistoupíme k popisu základních specifík projektu *Kariéra*, shrneme si jednotlivé kroky, které tomuto projektu předcházeli a ze kterých částečně teoreticky vychází.

V roce 2002 vznikla tzv. **Bílá kniha** - národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Podle vyjádření MŠMT ČR „formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání. Strategie odráží celospolečenské zájmy a dává konkrétní podněty k práci škol“ (MŠMT ČR, 2002). Podněty týkající se profesionalizace učitelství jsou v Bílé knize shrnuty takto: „Podporovat proměnu v pojetí a výkonu pedagogické činnosti ve všech vzdělávacích institucích, posilovat sociálně-profesní postavení pedagogických a akademických pracovníků, zvýšit kvalitu jejich přípravného a dalšího vzdělávání, vytvořit podmínky pro jejich kariérní růst a vyšší motivaci k osobnímu zdokonalování a týmové spolupráci“ (Bílá kniha, 2002, s. 95). Z článku 5.4²¹ vyplývá, že má být zaveden kariérní řád, který umožní platovou diferenciaci podle specializace i kvality práce pedagoga. Platová úroveň pedagoga by podle tohoto dokumentu měla být postupně rehabilitována na 130% průměrné mzdy v České republice (Bílá kniha, 2002).

²¹5.4. *Založit systém kariérového a platového postupu pedagogických pracovníků*: Budou vytvořeny legislativní a materiální podmínky pro zavedení nového systému kariérového postupu, který bude založen na diferenciaci a kategorizaci pedagogických činností a na definování kvalifikačních předpokladů pro jejich vykonávání. Na tomto základě bude vytvořen nový platový řád, který umožní kvalifikační i platový postup pracovníka podle funkční specializace i kvality a tvořivosti jeho práce. Zároveň by měl být posílen systém odměňování podle zásluh založený na hodnocení výkonů jednotlivých pedagogických pracovníků.

Pomyslným druhým krokem na cestě ke *Kariéře* byl návrh *Profesního standardu kvality učitele* (Národní projekt MŠMT ČR), který ve vstupním dokumentu k diskusi v roce 2008 jasně deklaruje funkční propojení s kariérním řádem a pregraduální přípravou učitelů (MŠMT ČR, 2008). Na něj bezprostředně navázal projekt *Autoevaluace - Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení* (zkráceně *Cesta ke kvalitě*), který společnými silami řešily *Národní ústav odborného vzdělávání* (NÚOV) a *Národní institut pro další vzdělávání* (NIDV). Vznikla tak volně dostupná databáze „verifikovaných autoevaluačních nástrojů“ pro školy, systém podpory škol, systém dalšího vzdělávání pracovníků škol. Byla zmapována legislativní situace v dané otázce. V rámci tohoto projektu vznikl autoevaluační nástroj *Profesní portfolio učitele a Rámec profesních kvalit učitele*, ve kterém profesní rozvoj učitele²² definuje článek číslo 8. Projekt byl řešen v období 08/2009 – 08/2012 (NÚOV, 2012).

Třetím důležitým zdrojem teoretického zakotvení projektu *Kariéra* jsou výsledky projektu *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání* (zkráceně *Q – Ram*), na který řešitelé v publikovaných materiálech k projektu odkazují častěji, než na projekt *Cesta ke kvalitě*. Projekt *Q – Ram* (trvání 08/2009 - 12/2012) vytvořil rámec (nástroj) pro formulaci výstupů z učení, tj. odborných dovedností, znalostí a způsobilostí získaných v jednotlivých studijních programech vysokých a vyšších odborných škol. Měl by usnadnit orientaci uchazečů o studium i zaměstnavatelů, kteří tak budou přesně vědět, jaké konkrétní dovednosti jsou u studentů rozvíjeny v jednotlivých studijních programech. Hlavním výstupem *Q – Ramu* jsou *Národní deskriptory českého kvalifikačního rámce*²³. Projekt vycházel z obecné, zastřešující soustavy kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání²⁴ (EHEA) (*Q – Ram*, 2009).

²² „8.2 průběžně reflektuje svou práci (nejen výuku), tj. je schopen popsat, analyzovat a zhodnotit ji, vysvětlit důvody svého profesního jednání, případně navrhnout alternativní způsoby práce; 8.3 na základě reflexe a sebereflexe plánuje svůj další profesní růst a své profesní kompetence průběžně rozvíjí; 8.4 plán svého profesního rozvoje koordinuje s úkoly a cíli školy, ve které učí; 8.5 k profesnímu rozvoji využívá rozmanité dostupné prostředky, např. literaturu, internet, konzultace s kolegy, kurzy dalšího vzdělávání učitelů; 8.6 svůj profesní růst průběžně vyhodnocuje a své profesní pokroky je schopen prokázat“ (RPKU, 2012, s. 10, 11)

²³ Dostupné z <http://qram.reformy-msmt.cz/kvalifikacni-ramec/narodni-deskripty>

²⁴ Úsilí o zvýšení kvality vysokoškolského vzdělávání jednotlivých států sdružených v EHEA koordinuje a svými doporučeními usměrňuje ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education, Evropská asociace pro zajištění kvality ve vysokoškolském vzdělávání), jejíž hlavní role spočívá v inkluzi národních systémů. Ve dnech 25. – 26. 04. 2013 hostila *Akreditační komise České republiky* zasedání *ENQA Members' Forum*, která sdružuje téměř 40 akreditačních agentur z evropských zemí se statutem plného členství a dalších 40 se statutem přidruženého členství. Na programu byla mimo jiné problematika metodologie **hodnocení excellence** na vysokých školách a revize Standardů a směrnic pro zabezpečování kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání (web Akreditační komise ČR, 2013).

Projekt *Kariérní systém* bude řešen v období 03/2012 – 05/2014 v rámci operačního programu *Vzdělávání pro konkurenceschopnost*. Zadavatelem projektu je MŠMT ČR, řešitelem projektu je NIDV, který ustavil tři řešitelské skupiny pro řešení tří dílčích *klíčových aktivit* (viz. další text). Hlavním cílem projektu je vypracování kariérního systému pro učitele, který umožní celoživotní zvyšování kvality jejich práce, „propojený s atestacemi a navázaný na motivující systém odměňování na základě transparentních pravidel“ (NIDV, 2012). V praxi to znamená vytvoření kariérních stupňů, které budou vycházet z víceúrovňového *standardu učitele* „v návaznosti na výstupy projektu QRAM (popis potřebných kompetencí pro každý z kariérních stupňů /pedagogických pozic)“ (KA1, 12/ 2012). Každý kariérní stupeň by měl být definován, co do rozsahu kompetencí, vzdělání, kvalifikace, a obsahu atestace pro daný stupeň. Hlavním hodnotícím nástrojem by mělo být Profesní portfolio učitele. Zvláště je vypracováván *Víceúrovňový standard ředitele* a návrh na *Kariérní systém pro ředitele*. Celá soustava by měla být podepřena novým systémem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro jednotlivé kariérní stupně.

Při řešení projektu autoři vycházejí z konceptu, který je reprezentován následující tabulkou:

Kariérní stupně		
Stupeň	Pedagogické pozice	Funkční pozice
1. stupeň	začínající učitel	nemůže vykonávat žádnou z funkčních pozic
adaptační období	po dobu 1 nebo 2 let pedagogické praxe	
2. stupeň	učitel	a) může vykonávat specializovanou činnost (s výjimkou nově navrhovaných činností uvádějícího učitele a fakultního učitele) b) může vykonávat funkci zástupce ředitele
výkon standardních učitelských kompetencí	po 1 až 2 letech pedagogické praxe a dále	
3. stupeň	učitel s 1. atestací	a) může vykonávat všechny druhy specializovaných činností b) může vykonávat funkci ředitele
učitel – expert v pedagogické teorii a praxi	po 6 – 9 letech pedagogické praxe a dále	
4. stupeň	učitel s 2. atestací	a) může vykonávat všechny druhy specializovaných činností b) může vykonávat funkci ředitele
učitel – expert v andragogice a v pedagogické teorii a praxi	po 10 – 15 letech pedagogické praxe a dále	

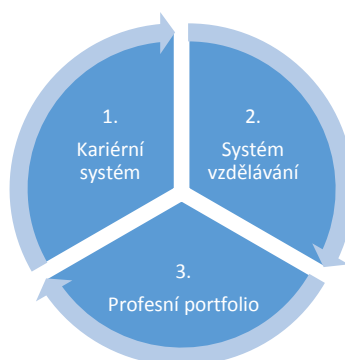
Tab. II: Přejata z úvodní prezentace k projektu *Kariéra* (04/2012)

Ve zprávě z klíčové aktivity č. 1 z 12/2012 jsou jednotlivé kariérní stupně pracovně nazývány 1. učitel začátečník, 2. učitel model standard, 3. učitel expert – opora školy, 4. učitel model rozsévač („učitel je vnímán jako lídr i za hranicemi své školy, publikuje a lektoruje, angažuje se v profesních sdruženích, je připraven hodnotit a vést ostatní učitele v jejich profesním růstu i mimo svou školu“ (zpráva KA1, 2012, s. 1).

Projekt Kariéra je řešen souběžně ve třech oddělených částech (klíčových aktivitách), které se navzájem podporují a doplňují. Ve výsledku tvoří komplexní systém, který by měl být díky rozsáhlé pilotáži a přípravě legislativního ukotvení přichystán k bezprostřední implementaci do současného systému. Tři *klíčové aktivity* (KA) definujeme následovně:

- 1) **KA 01: Kariérní systém** ke zvýšení motivace k profesnímu rozvoji, zvyšování profesních kompetencí, kvalitnější pedagogické práci. Profesní standard je zahrnut do kariérního systému.
- 2) **KA 02: Systém vzdělávání** ve smyslu provázaných modulových vzdělávacích programů (celkem 5²⁵) vytvořených v návaznosti na kariérní systém, jejichž kvalitu bude možné posuzovat pomocí vytvořených evaluačních nástrojů.
- 3) **KA 03: Profesní portfolio** jako podklad pro postup v kariéře, především pak na stupeň 3 a 4, pro které bude povinnou vstupní podmínkou (pro nižší stupně nepovinně). (Vytvářeno v přímé návaznosti na projekt *Cesta ke kvalitě*.)

Provázanost jednotlivých částí graficky znázorňuje přiložený segmentový koloběh:



²⁵ Jeden vzdělávací modul pro každý ze 4 kariérních stupňů a jeden všeobecný vzdělávací modul společný pro všechny kariérní stupně.

Při zpětném pohledu je zřejmé, že snaha o profesionalizaci učitelství v České republice se blíží k výraznému mezníku. Kariérní systém zastihuje předcházející projekty především svou komplexností. Navazuje, spojuje a rozšiřuje dosavadní výzkum v oblasti profesionalizace učitelství. Má ambice docílit zvýšení kvality vzdělávacího procesu implementací faktorů volné soutěže, podpořením prvků konkurence a cílevědomosti. Aktivní učitelé, kteří soustavně a cíleně utvářejí svou profesní identitu, budou za výsledky své práce odměněni na základě jasných kritérií. To by mělo přispět ke zvýšení motivace učitelských sborů překonávat překážky, které stojí v cestě k modernímu pojetí vzdělávání a výchovy v českých školách. Motivační kariérní systém má současně potenciál zvýšit atraktivitu učitelské profese a přitáhnout tak nadané a schopné studenty na pedagogické fakulty. Je vytvářen ve shodě s cíli a trendy evropské vzdělávací politiky a naplňuje národní zájem zvýšení konkurenceschopnosti.

7 Výzkumný cíl

Praktickou částí práce se snažím zjistit, jaký mají samotní učitelé vztah k vybraným aspektům procesu profesionalizace učitelství. Při uvažování o této otázce jsem vycházel z obtížnosti uchopení profesionality v učitelství za neexistence profesního standardu. Vzhledem k vysoké pravděpodobnosti brzkého přijetí jedné z podob navrhovaných standardů jsem se snažil zjistit, jak se respondenti staví k vybraným předpokladům profesionalizace učitelství v pojetí RPKU včetně toho, jak navrhované změny hodnotí ve smyslu užitku. Respondentům byl předložen dotazník, na jehož základě byla následně vyhotovena analýza jejich odpovědí. Z důvodu možného pejorativního zabarvení slovního spojení „profesní standard učitelství“ pro respondenty nebylo toto spojení v dotazníku použito.

8 Charakteristika respondentů a způsob sběru dat

Výběr respondentů byl uskutečněn záměrně a přímo se vztahoval k cíli. Byl postavený na ochotě respondentů účastnit se výzkumu. Respondentů odpovídalo celkem šest. Dotazník byl zadán v zástupu na ZŠ Petřiny – Sever. Dále byl spolu s průvodním dopisem poslán na První české gymnázium v Karlových Varech a současně byl distribuován elektronickou cestou ve skupině učitelek v jednom z programů DVPP v Plzni. Hovoříme tedy o nerepresentativním vzorku bez bližší specifikace stupně školy.

Jejich základní charakteristiku popisuje následující tabulka:

Respondentka číslo:	Věk	Praxe (počet let)	Aprobace
1	55	30	Čj - Zsv
2	28	1	Čj - Rj
3	50	21	M - F
4	28	5	Čj - Rj
5	28	3	Rj - Bi
6	28	3	Děj - Zsv - Rj

Tab. III: Charakteristika respondentů

Výsledný počet respondentů je pravděpodobně ovlivněn relativně vyšší časovou náročností vyplnění daného dotazníku a dále obdobím počátku administrace dotazníků dne 10. května 2013. (Tj. v době státních maturitních zkoušek a následného klasifikačního období na konci školního roku.) Zkoumaný vzorek je genderově nevyvážený z důvodu nízkého zastoupení mužů v profesi a možná i odlišným přístupem mužského pohlaví k výzkumu tohoto typu. Celý výzkumný vzorek byl získán během prvních několika dní. Následná opakovaná výzva k vyplnění dotazníku z 03. 06. 2013 neměla účinek. Zástupný administrátor

(asistent pedagoga) na ZŠ Petřiny – Sever nebyl úspěšný ani při osobním kontaktu s kolegy učiteli.

Individuálně vyšší časová náročnost vyplnění tohoto dotazníku může být dána jeho teoretickým charakterem a hypotetickým rozměrem některých otázek, které pracují s možnostmi budoucího charakteru. Současně tento dotazník kladl poměrně vyšší nároky na tvořivé (konvergentní) myšlení respondentů. Respondenti byli poučeni o tom, k čemu jejich údaje potřebují, že dotazník je anonymní a údaje z něho nebudou použity nikde jinde než v této bakalářské práci.

Výsledná podoba dotazníku je v pořadí čtvrtou verzí původního návrhu. Třetí verze byla ověřována předvýzkumem na výzkumném vzorku celkem tří respondentů. Některé otázky byly následně přeformulovány.

9 Metoda výzkumu

K naplnění výzkumného cíle byla zvolena dotazníková metoda. Dotazník měl podobu osmi otevřených otázek a jedné otázky uzavřené (volba na Likertově pětistupňové škále). Při tvorbě otázek jsem zcela vycházel z konstrukce RPKU, jeho záměrů i deklarovaných podmínek funkčního přijetí českými učiteli. Mluvím tu především o motivačním způsobu odměňování a předpokladu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Za centrální kategorii tak byla zvolena charakteristika vynikajícího učitele, která je reprezentována otázkou číslo 3. Dále jsou v dotazníku zabudovány dvě skupiny otázek párových, které se ptají na stejný obsah jiným způsobem s možností obměny podmínek. Tento typ otázek byl zvolen jako implementovaná možnost dalšího (následného) dotazování na různé polohy téhož problému, které umožňuje například výzkumná metoda interview. Jedná se o otázky (1 a 5) a (4 a 7). Otázka číslo 6 pracuje s analogií.

Seznam otázek následuje:

- 1) Jaká je podle Vás **prestiž** učitelského povolání ve společnosti? Zakroužkujte:
velmi ceněné – respektované – jako každé jiné – nerespektované – nedoceněné
- 2) Jaká byla vaše **motivace** k tomu stát se učitelem/kou? Co Vás na tomto povolání lákalo?
- 3) Jak byste popsal/a **vynikajícího učitele**? Jeho dovednosti, vlastnosti, **kvality** jeho výuky?
- 4) Co si myslíte o následujícím výroku: „Nepsanou **podmínkou** vykonávání učitelského povolání je další **sebevzdělávání** a cílený **rozvoj** dovedností a kompetencí **bez nároku na finanční** podporu a **odměnu** zaměstnavatelem. Je to součást povolání.“
- 5) Absolventi PedF často do školství nenastoupí, nebo velmi záhy odcházejí. Jaké změny by podle Vás mohly zvýšit prestiž učitelského povolání pro mladé učitele, aby k tomuto jevu nedocházelo v takové míře?

- 6) **Profese** zubního lékaře se specializuje na ústní hygienu, správné postavení zubů. **Řemeslo** truhlář se specializuje na použití a opracovávání dřeva. Je podle Vás učitelství profese, nebo řemeslo, nebo někde na půl cesty? Na co se specializuje povolání učitel?
- 7) Vidíte v povolání učitel/ka potenciál a příležitosti pro dlouhodobý osobnostní růst jakožto odborníka ve svém povolání? Pokud ano, jaké?
- 8) Pokud by **začínající učitelé** procházeli takzvanou zkušební (tréninkovou) dobou pod vedením (patronací) zkušenějšího kolegy (analogie k získání atestace v lékařské / právnické profesi), jaký **užitek** by to pro ně mohlo mít?
- 9) Vysokoškolští učitelé jsou odborníky ve svém oboru. Myslíte si, že by bylo vhodné, aby měli povinnost splnit pedagogické minimum k vykonávání vzdělávací činnosti? Pokud ano, z jakých důvodů?

10 Metoda vyhodnocení dat

Odpovědi všech respondentů na jednu otázku byly přepsány pod sebe na zvláštní list při zachování pořadí respondentů vždy tak, jak ho popisuje tabulka číslo 3. Vzniklo tak devět pracovních listů, z nichž každý reprezentoval jednu otázku. Následně byly párové otázky (respektive seznamy odpovědí) postaveny vedle sebe. Uvedená metoda transkripce usnadnila tvořivou práci s pracovními listy a umožnila tak vznik schématu, které je popsáno v další kapitole.

Po několikerém přečtení výpovědí jsem využil metodu otevřeného kódování. U otázek číslo dva a tři tak postupně vznikly obecnější kategorie, které jsem dál popsal. Pořadí kategorií bylo zachováno tak, jak se objevovalo v odpovědích respondentů. V případě uzavřené otázky číslo jedna byly odpovědi převedeny na číselné hodnoty v rozmezí (+2) - 0 - (-2) a následně byl vypočítán číselný průměr. Pro větší názornost je přiložena tabulka s výsledky.

V dalším textu uvádím vybrané odpovědi respondentů, které jsou signifikantní vzhledem k záměru výzkumu. Cílem není analyzovat odpovědi pomocí vědeckých metod, slouží spíše pro dokreslení práce.

10.1 Hypotézy

Hypotéza č. 1: Nadpoloviční většina respondentů bude za hlavní zdroj nízké prestiže učitelské profese považovat neadekvátní finanční zázemí.

Hypotéza č. 2: Prohlubování odbornosti (další sebevzdělávání) bude všemi respondenty považováno za práci navíc, která by měla být finančně ohodnocena.

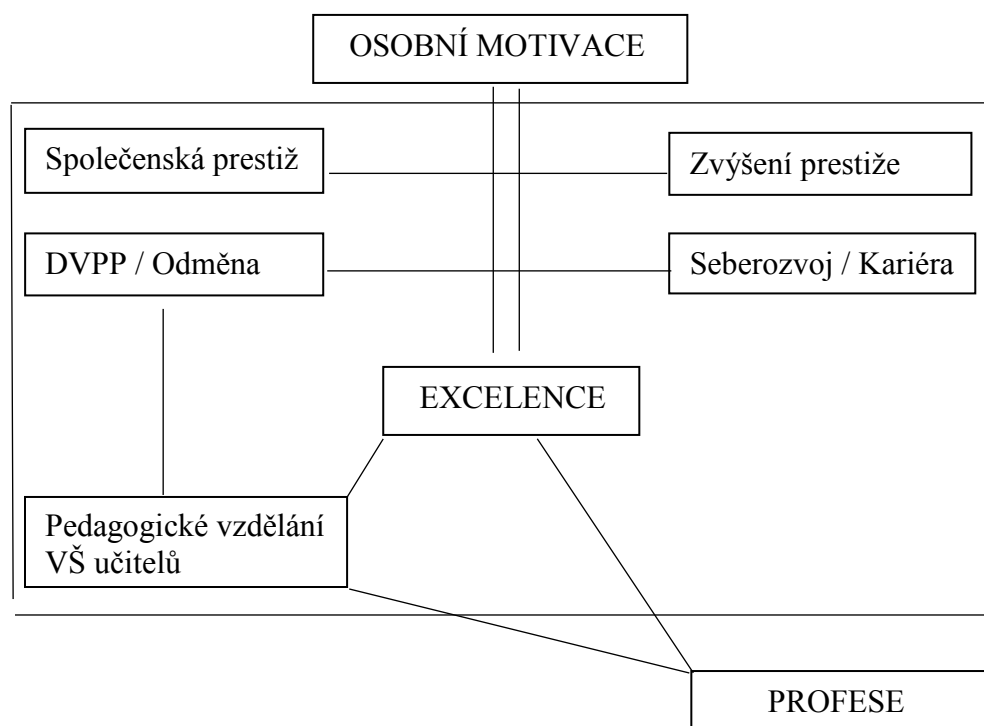
Hypotéza č. 3: Méně než třicet procent respondentů bude o učitelství uvažovat jako o profesi.

Hypotéza č. 4: Učitelství se specializuje na učení a výchovu, proto by i akademici působící na vysokých školách měli mít pedagogické vzdělání.

11 Výsledky výzkumu

11.1 Struktura úvah

Jak jsem již popsal v kapitole číslo 9, z hlediska zamýšlené struktury dotazníku jsou podstatné *párové* otázky a *centrální* otázka (*kategorie*), která definuje dovednosti, vlastnosti a kvality vynikajícího učitele. Během vyhodnocování dat jsem už byl podrobně seznámen s projektem Kariéra, což mělo významný vliv na „objev“ neuvědoměle vložené struktury do dotazníku, která v zásadě koresponduje se zamýšleným kariérním systémem založeným na víceúrovňovém standardu učitele. Navržené schéma ilustruje pouze obsahové jádro otázek, nikoliv samotné odpovědi respondentů. Nicméně právě získaná data utvořila pozadí, na kterém se ukázala následující struktura.



OSOBNÍ MOTIVACE – 2	EXCELENCE – 3	PROFESE – 6
Společenská prestiž – 1	Zvýšení prestiže – 5	(Uvádějící učitel – 8)
DVPP / Odměna – 4	Seberozvoj / Kariéra – 7	Ped. Vzdělání VŠ učitelů - 9

Tab. IV: Obsah otázek (1 – 9) vyjádřený v kategoriích

Uvedené schéma neobsahuje otázku číslo osm, která je ryze praktického charakteru. Svým obsahem se blíží schématické úrovni otázek (4 a 7), ovšem její úzké vymezení ji neuvádí do vztahu s žádnou z dalších kategorií. V zájmu zachování přehlednosti tak nebyla zařazena.

K pochopení navrženého schématu považuji za užitečné zmínit ještě jeden teoretický zdroj. Tím je v kvalitativní analýze dat používané axiální kódování, ve kterém „jsou subkategorie vztahovány ke svým kategoriím pomocí něčeho, čemu říkáme *paradigmatický model*. Velmi zjednodušeně tento model vypadá takto: (A) Příčinné podmínky → (B) Jev → (C) Kontext → (D) Intervenující podmínky → (E) Strategie jednání a interakce → (F) Následky.“ Použití tohoto modelu nám umožní o údajích systematicky přemýšlet a vzájemně je mezi sebou složitým způsobem vztahovat (Strauss, Corbinová, s. 72). Zdůrazňuji, že tento model práce s daty nebyl systematicky uplatněn, pouze posloužil jako inspirace.

Uvedené schéma lze popsat následující úvahou založenou na shromážděných datech: Osobní motivace (otázka číslo 2) stát se učitelem²⁶ může být vedena například důvěrou ve vlastní schopnost předávat znalosti druhým (A – Příčinná podmínka). V první fázi rozhodování o tom, zda se stane učitelem, je konfrontován s kontextem (C) učitelské profese, tj. sociálním statutem (1 a 5), kterého je nositelem. Jevem (B) první fáze na základě příčinného vztahu může být v důsledku snížení motivace rozhodnutí se pro jinou životní dráhu, a tím relativně nižší úroveň uchazečů o studium na pedagogických fakultách.

Druhá fáze: Absolventi pedagogické fakulty, kteří nastoupí do praxe, se na cestě k „excelenci“ dostávají mimo jiné do střetu (potažmo jejich motivace) s intervenujícími podmínkami (D) v podobě kariérního systému (respektive jeho neexistenci). Otázky (4 a 7) se ptají na možnosti seberealizace v profesi skrze prohlubování kompetencí. Zjednodušeně řečeno, chybí-li odměna za práci navíc a nejsou-li k dalšímu prohlubování znalostí vytvořeny podmínky, motivace k dosažení excelence klesá a učitel se více či méně spokojí se svou dosavadní úrovní. Tuto skutečnost můžeme nazvat strategií jednání a interakce (E). Jako následek (F) se může jevit nižší počet vzorů excelence uvnitř profese, což má vliv na obecnou profesní představu o uspokojivé úrovni dovedností, kompetencí a odbornosti členů profese.

²⁶Přestože je učitelství výrazně feminizovanou profesí, je v zájmu srozumitelnosti textu potlačena rodová senzitivita ve prospěch zažitého androcentrismu ve vyjadřování.

Má to také vliv na vnitřní dynamiku rozvoje profese. Celá tato posloupnost pak utváří profesní identitu a způsob vztahování se k učitelské profesi jako celku (6). Podotýkám, že přestože načrtnutá úvaha vychází z odpovědí respondentů, jedná se pouze o hypotézu.

11.2 Popis a interpretace výsledků

11.2.1 Hlavní linie

Nejprve se zaměříme na hlavní linii navrženého schématu:

Motivace (2) – Excellence (3) – Profese (6)

Otázka č. 2: Tři hlavní motivy k volbě učitelské profese shrnují tři kategorie seřazené podle četnosti výskytu: (K1) Vnější příčina, (K2) Obsah, (K3) Schopnosti.

(K1) – „Protekce při přijímacím řízení. Já se v podstatě nikdy nechtěla stát učitelkou, vyplynulo to z povedené praxe, ...říkala jsem si, že to zkusím. Třídní učitelka na střední škole.“

(K2) – „Zájem o vyučované předměty. Kontakt s mladými lidmi. Práce s lidmi (dětmi).“

(K3) – „Schopnost učit. Odvždy mě bavilo vysvětlovat. Přirozená potřeba někoho poučovat.“

Na základě těchto odpovědí jsem vyvodil část hypotézy uvedené v předchozí kapitole popisující navržené schéma.

Otázka č. 3: Vynikající učitel by podle respondentů měl mít následující kvality, které jsou seřazené od nejčastěji zmiňovaných sestupně: Osobnostní kvality, odbornou připravenost, mít smysl pro řád a spravedlnost, být přizpůsobivý (kreativní) a mít schopnost motivovat.

Pro ilustraci uvádím odpověď **respondenta číslo dva:** „Přísný, ale spravedlivý, s přirozenou autoritou, ale ne autoritativní, empatický, odborně připravený, se smyslem pro řád, schopnost motivovat žáky či studenty, vést je k tomu, aby se sami chtěli učit.“

Pro jasnější představu o obsahu kategorie *osobnostních kvalit* uvádím jejich výčet, tak jak se objevovali v odpovědích respondentů: „tolerance, nadhled, empatie, charisma,

osobnostně vyrovnaný, bez komplexů, vstřícný, vnímavý, naslouchající; měl by být srovnán sám se sebou, aby si nic nekompensoval na druhých; vtipný, pečlivý.“

Otázka č. 6: Na otázku, zda je učitelství profese nebo řemeslo a na co se specializuje, odpovědělo pět respondentů.

Respondent č. 2: „Někdo by řekl třeba poslání. Myslím, že je to hlavně tvrdá práce hraničící často s profesí bachaře či krotitele v cirkuse.“

Respondent č. 6: „Vždy jsem viděla povolání učitele jako poslání, zvláště teď, když jsem třídní, řeším řadu problémů, o které se rodiče ani nezajímají. Vím o jejich dětech víc než oni sami.“

V obou případech je ve výchovně vzdělávacím procesu akcentována jen stránka **výchovná**.

Respondent č. 3: „Práce s lidmi ve smyslu vývoje osobnosti, vlastní výuka odborného předmětu.“

V tomto případě jsou zmíněny obě složky v pořadí **výchova a vzdělávání**.

Respondent č. 4: „Na učení a výchovu. Snahu pojmenovat učitelství řemeslem či profesí nevidím jako relevantní. Nevím tedy, co odpovědět...“

Respondent č. 5: „Je to profese a specializuje se na předávání poznatků druhým lidem tak, aby byli schopni to použít v praxi. Zároveň se specializuje na kultivaci morálky a mravního rozvoje studentů.“

Respondenti č. 4 a 5 shodně uvedli **vzdělávání před výchovou**.

Na tomto místě by bylo jistě zajímavé zjistit, na kterém stupni školy respondenti působí. Zda by se potvrdila vzniklá hypotéza, že s vyšším stupněm školství roste důraz na intelektuální stránku výchovně vzdělávacího procesu. Přesto i v případě, že by se tato hypotéza potvrdila, se domnívám, že užívání anglikanismu *edukace* v některých odborných publikacích je zplošťováním funkce současné školy ve společnosti. Ve svých důsledcích by to mohlo znamenat jednostrannou orientaci učitelské profese na výkon.

Jistě není bez zajímavosti, že celkem pět respondentů uvedlo při definování vynikajícího učitele osobnostní kvality na jednom z prvních dvou míst. Bereme-li v úvahu učení nápodobou, a důležitost vzorů, se kterými se jedinec setkává, můžeme říct, že v případě námi zkoumaného vzorku by užití termínu *edukace* bylo nevyhovující.

Úvodní hypotéza, že víc než 30% respondentů nebude o učitelství uvažovat jako o profesi, se potvrdila. Ve dvou případech respondenti popsali učitelství jako *poslání*, což je v teorii *commitementu* dle Niasové (1986) „nejvyšší míra ochoty investovat energii a čas do práce.“ Ve výsledku se zkoumaný vzorek shoduje v tom, že učitelství se specializuje na předávání poznatků a hodnot druhým lidem. To je ve shodě s předpokladem, na základě kterého byla do dotazníku zařazena otázka číslo devět, které se budeme věnovat později.

11.2.2 Párové otázky

Jako první popíšu párové otázky (1 a 5), které zjišťují názory respondentů na sociální pozici učitelské profese ve společnosti a důvod, proč tomu tak je, případně jaká opatření by tuto pozici mohla změnit.

Otázka č. 1: Jaká je podle Vás **prestiž** učitelského povolání ve společnosti?
velmi ceněné – respektované – jako každé jiné – nerespektované – nedoceněné

Frekvenci výskytu jednotlivých stupňů dle Likertovy škály shrnuje uvedená tabulka:

Nedoceněné	3
Jako každé jiné	2
Respektované	1

Tab. V: Hodnocení profese

Průměrná hodnota: (- 0,8)

Při zaokrouhlení na (-1) – NERESPEKTOVANÉ

Otázka č. 5: Absolventi PedF do školství často nenastoupí, nebo velmi záhy odcházejí. Jaké změny by podle Vás mohly zvýšit prestiž učitelského povolání pro mladé učitele, aby k tomuto jevu nedocházelo v takové míře?

Respondent č. 6: „Určitě platové podmínky a jeho rychlejší růst. To by neodlákalo tolik chlapů, kteří v učitelství chybí.“

Respondent č. 4: „Zkvalitnění podmínek pro výkon práce – podmínek finančních, dále možnosti dalšího vzdělávání v rámci praxe – ne ve volném čase, jistě i zlepšení společenského přístupu k tomuto povolání.“

Respondent č. 3: „Finanční ohodnocení odpovídající vysokoškolskému vzdělání a zodpovědnosti, kterou učitelé mají. Tj. zvýšit jejich prestiž viz předchozí otázka. Proč by měl učitel pracovat zadarmo?“

Respondent č. 2: „Nabízí se otázka finančního ohodnocení, přesto si myslím, že se učitelé nemají tak špatně. Absolventi nenastoupí kvůli „nízkému“ platu, ale taky kvůli tomu, že práci neseženou (na školách sedí důchodci a neaprobovaní). Odcházejí potom proto, že je to fakt práce 'na palici', náročná, nevděčná a nerespektovaná rodiči dětí, což vede k nerespektování i ze strany dětí samotných.“

Otázka finančního podhodnocení učitelé profese vzhledem k nárokům na pracovní nasazení je pro všechny respondenty zásadní. Respondent číslo dva potom popisuje jeden z možných zdrojů rostoucí závažnosti kázeňských problémů, které jsou průvodním znakem současné převážně ekonomicky orientované společnosti. Finanční ohodnocení práce potom úzce souvisí se sociální prestiží ve společnosti. Na základě poznatků získaných během zpracovávání teoretické části práce, můžeme říct, že pokud jednotlivci uvažují o svém povolání jako o profesi, a jsou-li k tomu vytvořeny vhodné podmínky, profese se může vyvíjet dynamičtěji a působit konzistentněji, což má za následek posílení vyjednávací pozice vzhledem k většinové společnosti, která je jejím klientem. Jako důsledek přetrvávajícího finančního podhodnocení učitelů je ohrožen „trend, který by měl podpořit posun od poslání k odbornosti v učitelství“ (VAŠUTOVÁ 2006 in JUKLOVÁ 2009, s. 16).

Párové otázky číslo (4 a 7) zjišťují, co si respondenti myslí o dalším vzdělávání, jak k němu přistupují, a jaké možnosti vidí v rámci učitelé profese ve smyslu rozvoje profesních kompetencí. Pro názornost jsou u respondentů, kteří na otázku číslo šest odpověděli jednoznačně, uvedeny pojmy, které použili.

Otázka č. 4: Co si myslíte o následujícím výroku: „Nepsanou podmínkou vykonávání učitelé povolání je další sebevzdělávání a cílený rozvoj dovedností a kompetencí bez nároku na finanční podporu a odměnu zaměstnavatelem. Je to součást povolání.“

Respondent č. 1: „Nesouhlasím. V práci je finanční ohodnocení základní motivací.“

Respondent č. 2: „Jakože si máme vše hradit sami? Já to tak zatím dělám. Nedivím se ničemu!“ (*poslání*)

Respondent č. 3: „Nesmysl, ale velká většina se tak chová, protože to nedělá pro peníze, resp. nejsou hlavním motivem. Otázka je, jestli to budou dělat i budoucí generace mladých učitelů.“

Respondent č. 4: „Učiteli by měly být poskytnuty časové i finanční možnosti pro jeho další rozvoj. Nemyslím si, že peníze by měly být hlavní motivací při výběru učitelského povolání, ale i učitel potřebuje uživit sebe a svou rodinu. Proto další vzdělávání rozhodně ano - s časovou i finanční podporou.“

Respondent č. 5: „K učitelskému povolání sebevzdělávání zkrátka patří a v dnešní době i k mnoha jiným oborům. Je to hlavní požadavek úspěšné práce. Jít s dobou.“ (*profese*)

Respondent č. 6: „Nějaká odměna by ze strany zaměstnavatele být měla. Jako poděkování za práci. Nemusí být finanční, ale sebevzdělávání není vždy samozřejmost. Musí k němu být motivace.“ (*poslání*)

Uvedl jsem všechny odpovědi, protože se týkají jednoho ze základních stavebních kamenů projektu *Kariéra*. Další vzdělávání pracovníků je dnes skutečně nutností, jak jsme si ukázali v teoretické části. Celoživotní kvalifikace bez nutnosti jejího rozšiřování je dnes minulostí. Nicméně pokud se jedinec rozhodne ve volném čase investovat energii právě tímto směrem (a často i větší obnosy peněz), je hlavním zdrojem jeho motivace povýšení, nebo lepší pracovní místo. Motivací je tedy finanční nebo sociální polepšení ve smyslu prestiže, které samo o sobě bývá spojeno s vyšším výdělkem. Velké firmy často organizují interní vzdělávací programy pro rozšiřování kvalifikace svých zaměstnanců v duchu firemní kultury, které bývají vedeny těmi nejlepšími z firmy, kteří zároveň slouží za vzor. Systém vzdělávání v *Kariérním systému* by mohl být obdobou firemních programů na národní úrovni se zapojením těch nejlepších z učitelské profese.

Otázka č. 7: Vidíte v povolání učitel/ka potenciál a příležitosti pro dlouhodobý osobnostní růst jakožto odborníka ve svém povolání? Pokud ano, jaké?

Respondent č. 2: „Pro někoho růst, pro někoho spíš útlum, záleží na typu školy a 'materiálu' v ní (tzn. dětí, studentů...)“

Respondent č. 6: „Potenciál? Osobní růst je zde velice dlouhodobý... Jediným plusem jsou v tomto prázdniny.“

Respondent č. 3: „Ano. Jako v každém jiném povolání, pokud má člověk zájem sám sebe rozvíjet, rozvíjí se - četbou, kurzy, dalším studiem, praxí...“

Další odpovědi se v zásadě omezovaly na rozvoj učitele praxí, četbou, dalším studiem a v případě respondenta číslo jedna byl potenciál spatřován na poli vystudované aprobace.

Domnívám se, že jasnost a někdy razance odpovědí na otázku číslo čtyři vycházela ze zjevné logiky liberálního kapitalismu, která je většinově přijímaná, jak jsme si ukázali v kapitole číslo tři. Ať schopnější a pracovitější získává víc. Naopak odpovědi na otázku číslo sedm a jejich nevyhraněnost mě uvádí v pochybnost, zda byla otázka správně položena. A pokud byla, pak odpovědi svědčí o tom, že respondenti nechápou učitelskou profesi jako činnost, kde by mohl být osobní potenciál rozvíjen. Kde chybí větší míra motivace k profesnímu sebezdokonalování, respektive k jeho cílenému a řízenému rozvoji. Tyto úvahy vycházejí ze souvislosti s procesy a podmínkami profesionalizace, které jsem popsal v kapitolách číslo jedna a dva. Avšak tuto hypotézu nemohu na základě získaných informací hodnotit.

11.2.3 Otázky specifické

U otázky číslo osm jsem vybral odpovědi tří respondentů, které byly obsahově nejplnější a zároveň shrnovaly i odpovědi zbývající. Otázka zněla: „Pokud by začínající učitelé procházeli takzvanou zkušební (tréninkovou) dobou pod vedením (patronací) zkušenějšího kolegy (analogie k získání atestace v lékařské / právnické profesi), jaký užitek by to pro ně mohlo mít?“

Respondent č. 2: „Nabrání zkušeností, okoukání kladů a vyvarování se záporů zkušenějšího kolegy. Otázkou je, jak by se to řešilo finančně a administrativně, to by asi byl opět problém.“

Respondent č. 4: „Vždy je dobré mít reflexi od někoho druhého. Začínající učitel by tak mohl snadněji a rychleji získávat dovednosti. Mohl by dostat rady někoho, kdo se v praxi pohybuje již léta. Nicméně zároveň bych podporovala i jedinečný přístup každého nového učitele a ne pouze kopírování zavedených postupů.“

Respondent č. 5: „Mohlo by to být vhodné, ale studenty (jako pokusné králíky) nelze zaměňovat za pacienty, na nichž se trénují budoucí lékaři. Je také problém výběru vhodného učitele. Myslím, že praxe na Pedf by měla pro tento trénink postačit, možná by mohla být delší, ale soustavnější trénink mi nepřijde vhodný.“

Respondentka číslo tři hned v úvodu vyjádřila názor, že toho není zastáncem, ale mohlo by to podle jejích slov ulehčit orientaci v učitelském povolání. Dále je v jedné z výpovědí vidět, že slovní spojení „tréninková doba“ má pro některé učitele pejorativní nádech. Je tedy na zvážení, zda označení *profesní standard* či *standard profese učitelství* je nejvhodnější. Domníval jsem se, že novější pojetí označení standardů, tedy *Rámec profesních kvalit učitele*, bylo zvoleno právě pro svůj menší povinnovací důraz, což zvyšuje šanci na vyhnutí se předpojatosti ze strany učitelů. V součtu všech odpovědí nacházím pro respondenty dohledatelný užitek obnovení pozice uvádějícího učitele, i přes naznačení obtíží, kterým jsme se věnovali u párových otázek.

Vraťme se nyní k **otázce číslo šest**, která se mimo jiné ptala, na co se specializuje profese učitelství. Ať už respondenti zdůraznili stránku výchovnou nebo vzdělávací, shodli se na tom, že jde o předávání druhým, o zprostředkovávání. Hypotéza číslo čtyři zněla: „Učitelství se specializuje na učení a výchovu, proto by i akademici působící na vysokých školách měli mít pedagogické vzdělání.“ Ve své podstatě se jedná o důsledné uplatnění jednoho z principů, které odlišují profesi od povolání. Jde o povolení (*licenci*) k výkonu činnosti na základě teoretických znalostí a praktických dovedností, jak o tom mluví Havlová (1996). Jinými slovy: „Vstup do takovéhoho profesního pole je podmíněn relevantním expertním věděním, které je možné získat jen v rámci specializovaných vzdělávacích institucí a je symbolizováno odpovídajícím titulem“ (Siegrist, 1990 in JANTULOVÁ, 2005, s. 131).

Otázka č. 9: Vysokoškolští učitelé jsou odborníky ve svém oboru. Myslíte si, že by bylo vhodné, aby měli povinnost splnit pedagogické minimum k vykonávání vzdělávací činnosti? Pokud ano, z jakých důvodů?

Respondent č. 1: „Myslela jsem, že učitelé na vysokých školách mají pedagogické vzdělání, alespoň částečně.“

Respondent č. 2: „Člověk se učitelem z velké části „rodí“, lépe řečeno, buď má schopnost někoho něco naučit, nebo ji má méně, pedagogické minimum to nespasí!“

Respondent č. 3: „Ano. Dobrý odborník neznamená automaticky dobrý učitel.“

Respondent č. 4: „Nevím. Rozhodně ale ne takové, jaké musí absolvovat teď. Učitel by neměl být jen odborníkem ve svém oboru, ale měl by mít i znalosti z psychologie a sociální oblasti. Na druhou stranu v žádném případě nevidím přímou úměru mezi dobrým učitelem a 'splněným' pedagogickým minimem.“

Respondent č. 5: „Ani ne, vysokoškolského učitele nelze srovnávat s učitelem na nižším stupni. Měli by být odborníky ve svém oboru a to je hlavní. Ovšem pokud se jedná o VŠ učitele na Pedf a VŠ s pedagogickými obory, tam by měla být situace jiná. Zde je předpokladem a nezbytností, aby člověk byl sám dobrým učitelem a měl i případnou praxi se studenty na nižších vzdělávacích stupních.“

Respondent č. 6: „Ne každý odborník umí učit...“

Z odpovědí námi oslovených respondentů je zřejmá různost názorů a domněnek, se kterými pracují. Při pohledu na celek se domnívám, že námi zkoumaný vzorek se s jistými obměnami shodne na hypotéze, že vysokoškolské učitelé by měli mít pedagogické vzdělání, protože náplní jejich práce je zprostředkovávání. Vědecko-výzkumná činnost je důležitou, ne však jedinou součástí kompetencí vysokoškolského učitele. Faktem však zůstává, že učitelé na VŠ jsou často posuzováni především podle výsledků vědecké činnosti. V terminologii použité v článku popisujícím profesionalizaci učitelství ve Velké Británii, bychom to mohli označit za preferenci jedné z několika sociálních rolí, které učitel na VŠ reprezentuje. Je „konstruován“ zejména jako „předmětový expert“. Jeho kompetence k učení jiných je definována znalostí oboru, nikoli jako „efektivní přenos vědění“ (EDMOND, 2013). Mluvíme tedy o „transmisivním charakteru vzdělávání“ (BLÍŽKOVSKÝ et al. 2000 in JUKLOVÁ, 2009).

Zajištěním kvality vyučujících na vysokých školách se aktivně zabývá v šesté kapitole zmiňovaná ENQA (*Evropská asociace pro zajišťování kvality ve vysokoškolském vzdělávání*), která tomuto tématu věnuje článek 1.4 ve svých evropských standardech. „K uskutečnění europeizace v akademické sféře je v první řadě třeba, aby učitelé pochopili nutné změny a byli ochotni se dále odborně rozvíjet. Europeizovat univerzitu znamená v první řadě

společnými silami zajistit její kvalitu“ (VÁŇOVÁ, 1995, s. 173 – 177 in BEDNAŘÍKOVÁ, 2009, s. 13).

12 Diskuse

Nyní si v krátkosti shrneme, jak dopadly hypotézy v konečném porovnání s výsledky výzkumu. Hypotéza číslo jedna měla ověřit, zda bude platit, že nadpoloviční většina respondentů bude za hlavní zdroj nízké prestiže učitelské profese považovat neadekvátní finanční zázemí. To se výzkumem potvrdilo. Navíc jeden respondent zdůraznil souvislost mezi sociální statusem učitelské profese a nízkého respektu ze strany samotných žáků.

Hypotéza číslo dva zněla: „Prohlubování odbornosti (další sebevzdělávání) bude všemi respondenty považováno za práci navíc, která by měla být finančně ohodnocena.“ Tato hypotéza nebyla provedeným výzkumem bezezbytku potvrzena. Můžeme tedy říci, že se tím dokázala oprávněnost teorie *commitementu* dle Niasové (1996), kterou popisují v teoretické části práce.

Hypotéza číslo tři byla výzkumem potvrzena. Méně než třicet procent respondentů označilo učitelství za profesi.

„Učitelství se specializuje na učení a výchovu, proto by i akademici působící na vysokých školách měli mít pedagogické vzdělání.“ Nadpoloviční většina respondentů hypotézu číslo čtyři potvrdila. Přes ne příliš šťastnou formulaci otázky číslo devět, která usilovala o konkrétnost, se ukázalo, že pokud se učitelství má rozvíjet dál jako profese, mělo by usilovat o zajištění určitého standardu profese i v rámci univerzity.

Výzkum dále naznačil některé problémy, se kterými se učitelská profese potýká. Jde především o otázku volby povolání, která v případě námi zkoumaného vzorku nebyla ve většině případů záměrná. Nejčastěji se ukázala jako souhra okolností. Otázka tedy je, zda zvýšení kvality vzdělávání lze ponechat náhodě v situaci, kdy napjatý státní rozpočet a charakter doby vyžadují, aby vzdělávání a výchova byly efektivnější, kvalitnější a masovější. To znamená především nenavyšovat množství pedagogických pracovníků, ale naopak zvyšovat jejich kvalitu.

Závěr

Na základě teoretických poznatků získaných během zpracovávání práce jsem postupně dospěl k mnoha protichůdným názorům. Tato kontradiktoričnost vyplývá ze složité zájmovosti dnešního světa, ve kterém je pojem pravda relativizován a nutně opřen o zjednodušení reality. Ve školství se prosazuje demokratizace vyučování a multikulturalita. Na přizpůsobivost a výkonnost učitelů jsou kladeny enormní nároky, a proto se mi profesionalizace učitelství jeví jako cesta správným a nutným směrem.

Uchopení sociologické kategorie profese je vcelku obtížné. Profesionalita jako taková může mít mnoho podob a je komplexem velkého množství proměnných. V přírodovědě platí pravidlo, že čím je systém komplexnější, tím větší chaos to znamená. A právě tak na mě působí uspořádání úkolů, které stojí před dnešní učitelskou profesí. Požadujeme plošně zvýšení kvality práce, větší zainteresovanost, neustálý rozvoj a pružnost učitelů. Požadujeme profesionalitu. Ale podmínky pro takový růst nejsou zatím v České republice nastavené. Profesionalita jako taková není v učitelství dostatečně artikulována. A pokud není něco pojmenováno, vlastně to ani neexistuje, protože to nemá místo, které by bylo možné začlenit do systému.

Profesní standardy pojmenovávají, vyhraňují a definují učitelskou profesi, a pomáhají tím k cílenému profesnímu rozvoji jedince. Přesto v jejich zavedení spatřuji mnohá nebezpečí, která jsem se pokusil naznačit popisem situace ve Velké Británii. Přestože projekt *Kariéra* řeší nejpalčivější problém učitelství, a to neexistenci motivačního ohodnocování práce učitelů, zůstávám při utváření názoru opatrný. Hrozba jednostranné orientace na kvantifikovatelná měřítka po vzoru britského školství je i po neúspěšné Dobešově reformě aktuální. Stále hrozí, že funkce současné školy bude okleštěna na její vzdělávací rozměr, který je snadno měřitelný testy. Otázka z oblasti *Filosofie výchovy* zní, zda se ve společnosti vzdělané pouze ekonomicky relevantním způsobem dá hovořit o všestranně kultivovaném společenství.

Profesní standardy se mohou stát nástrojem podpory českých učitelů při dosahování kvality ve výchovně-vzdělávacím procesu, ale také mohou sloužit k jejich jednostranné kontrole. Přijetí či odmítnutí standardů českými učiteli potom bude mít zásadní vliv na další vývoj českého školství, které se dlouhodobě potýká s klesající úrovní výsledků žáků v mezinárodních hodnoceních. Je tedy na zvážení, zda vytvoření nového kariérního systému bez razantního zvýšení rozpočtu veřejného vzdělávacího systému, které by přitáhlo schopné studenty na pedagogické fakulty, bude výhledově stačit. Investice do výchovy a vzdělávání

má charakter dlouhodobé investice, jejíž zhodnocení se dotýká každého občana České republiky. Profesionalizace učitelství by se měla stát jednou z hlavních priorit napříč politickým spektrem.

Seznam použité odborné literatury:

Monografie:

BENDL et. al. 2011. *Klinická škola: Místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů*, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011.

ISBN 978 – 80 -7290 – 517 - 1

BURIÁNEK, J., 2003. *Sociologie*, Praha: Fortuna 2003. 1.vyd. ISBN 80-7168-754-5

HAVLOVÁ, J. *Profesní dráha ve 20. století, Úvod do sociologie povolání*, Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-220-6

JUKLOVÁ, K., *Identita začínajících učitelů*, Archiv závěrečné práce FF D-PS PSV, Masarykova univerzita v Brně, obhájena 06. 11. 2009. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/6899/ff_d/. Staženo dne 03. 05. 2013, datum poslední aktualizace nezjištěno.

RÝDL, K., 2012. *Vliv socioekonomického vývoje společnosti na pojetí kvality školy v ČR – Vydání 1. – Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků*, 2012, s. 57, ISBN 978-80-87063-76-7

SKUTIL, M. a kol. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*, Praha: Portál 2011. I. Vyd. ISBN 978 – 80 – 7367 – 778 - 7

STRAUSS, CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu*, Brno: Albert 1999. I. vyd. ISBN 80 – 85834 – 60 – X

ŠANDEROVÁ, J., 2009. *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách*. Praha: SLON, 2009, s. 90-96. ISBN 978-80-86429-40-3

TOMKOVÁ et al. 2012. *Rámeček profesních kvalit učitele*, Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN: 978-80-87063-64-4, dostupné z http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramecek_profesnich_kvalit_ucitele.pdf

citováno dne 02.06.2013, datum poslední aktualizace nezjištěno.

Odborné články:

HEAGREAVES, A., 2000. *Four Ages of Professionalism and Professional Learning*, Teachers and Teaching: Theory and Practice, Volume 6, Issue 2, 2000, pages 151-182. dostupné z http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713698714#_UbnrX_n0Ed0 , staženo 10. 04. 2013

KOŤA, J., *Profesionalizace středoškolských profesorů – od skromných počátků k rozvinutým aktivitám*. E-pedagogium, Roč. 2012, č. 3 (2012), s. 35-49

BEDNAŘÍKOVÁ, I., *Profesionalizmus a kvalita vysokoškolské výuky*, Technológia vzdelávania, Vol 17, No 9 (2009). ISSN 1335 – 003X

KOŤA, J., *Profesionalizace učitelů*. Učitelské noviny, Roč. 98, č. 44 (1995), s. 16

RYAN, Paul, *Evaluating Vocationalism*, European Journal of Education, 38, 2003, č. 2, s. 147 – 162

EDMOND, HAYLER, *On either side of the teacher: perspectives on professionalism in education*. Journal of Education for Teaching, 2013, Vol. 39, No. 2, s. 209 – 221

TOWNSEND, T., 2011. *Searching High, Searching Low, Searching East, Searching West: Looking for Trust in Teacher Education*, Journal of Education for Teaching 37 (4): 483- 499, 2011.

ERAUT, Michael, 1994. *Developing Professional Knowledge and Competence*, first published in 1994 By RoutledgeFalmer, Oxon. Reprinted 1996, 1997, 1999, 2000. ISBN 0 7507 0330 X, s. 241.

EVETTS, J., 2012. *Professionalism in Turbulent Times: Change, Challenges and Opportunities*, Paper presented at the ProPel International Conference, 9. - 11. 05. 2012 in Stirling.

HARGREAVES, D. H., 1994. *The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development*, Teaching and Teacher Education 10 (4): 423 – 428,

STRONACH et al., 2002. *Towards an uncertain politics of professionalism: Teachers and Nurse Identities in Flux*, Journal of Education Policy 17 (1): 109 – 138

FURLONG, J., 2002. *Ideology and Reform in Teacher Education in England: Some Reflections on Cochran-Smith and Fries.*“ Educational Researcher 31 (6): 23 -25

JANTULOVÁ – ŠŤOVÍČKOVÁ, M., 2005. *Sociální studia*. Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně, 1/2005. S. 131–146. ISSN 1214-813X. dostupné z <http://socstudia.fss.muni.cz/dokumenty/080229144248.pdf>

UNWIN, A., 2007. [The professionalism of the higher education teacher: what's ICT got to do with it?](http://eprints.ioe.ac.uk/254/1/Unwin2007TheProfessionalism295.pdf) Teaching in Higher Education, 12. pp. 295-308. ISSN 1356-2517. dostupné z <http://eprints.ioe.ac.uk/254/1/Unwin2007TheProfessionalism295.pdf>, citováno 09. 05. 2013, datum poslední aktualizace nezjištěno.

RYAN, P., *Evaluování profesionalizace*, překlad článku in Zpravodaj. Odborné vzdělávání v zahraničí. Roč. 15, č. 4 (2004), s. 1 – 12, přílohy

Organizace:

TDA, 2008. *Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training* (Revised 2008). London: TDA

Standard učitele – Velká Británie, Národní archiv vlády Velké Británie, dostupné z <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/teachers%20standards.pdf> , datum poslední aktualizace nezjištěno

MŠMT ČR, 2008. *Tvorba profesního standardu kvality učitele (Vstupní dokument pro veřejnou diskusi)*, dostupné z <http://www.msmt.cz/standarducitele/navrh-standardu>, staženo 29. 05. 2013. Datum poslední aktualizace nezjištěno.

MŠMT ČR, *Obsahová analýza 2. kola diskuze o standardu*, 2009, dostupné z <http://www.msmt.cz/standarducitele/obsahove-analyzy-diskusnich-prispevku>, citováno dne 28. 05. 2013, datum poslední aktualizace nezjištěno

MŠMT ČR, 2009. *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání (Q – Ram)*, dostupné z <http://qram.reformy-msmt.cz> Staženo dne 28. 06. 2013, datum poslední aktualizace nezjištěno.

MŠMT ČR, 2002. *Bílá kniha*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>, datum poslední aktualizace 1. únor 2007 14:21

OECD, *Financování školství*, vztah k HDP. Dostupné z http://cs.wikipedia.org/wiki/Terci%C3%A1rn%C3%AD_vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD, citováno 10. 05 .2013. Datum poslední aktualizace nezjištěno.

OECD, 2011. *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*. ISBN: 9789264098435. Publication: 30/11/2011. dostupné z <http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/programmeinternationalpourlesuividesacquisdeselevespisa/buildingahigh-qualityteachingprofessionlessonsfromaroundtheworld.htm> , citováno 03.06.2013

OECD, ISCED 2011. Ke stažení na <http://www.nuv.cz/publikace-a-periodika/nova-mezinarodni-klasifikace-vzdelavani-isced-2011>

OECD, „*Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*“, Paris: OECD Publishing, dostupné z <http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/programmeinternationalpourlesuividesacquisdeselevespisa/buildingahigh-qualityteachingprofessionlessonsfromaroundtheworld.htm>, citováno dne 20. 05. 2013

ENQA Members Forum, 2013. Dostupné z <http://www.akreditacnikomise.cz/cs/aktuality/463-zasedanienqa.html> Staženo dne 03. 07. 2013, datum poslední aktualizace nezjištěno.

Člověk v tísní, *Reforma školství v České republice*, s. 5. Dostupné z: <http://www.clovekvtisni.cz/uploads/file/1364590232-reforma%20%C5%A1kolstv%C3%AD%20v%20CR.pdf>, staženo 12. 04. 2013

Další zdroje:

ČÁKIOVÁ, J., *Britský vzdělávací systém*, dostupné z <http://www.nicm.cz/britsky-vzdelavaci-system>, datum stažení 23.05.2013

JÁNSKÝ, J., *Rigidita českého školství není jen vinou učitelů, jde o celospolečenský problém*, 25. 01. 2011, dostupné z <http://www.blisty.cz/art/56897.html>, citováno 20. 05. 2013

KIDD, D., 2013. *Teachers, let's get behind the education spring*, The Guardian – Professional – Teacher Network, Tuesday 23 April 2013, 07.00 BST, dostupné z http://www.guardian.co.uk/teacher-network/teacher-blog/2013/apr/23/michael-gove-education-spring-teacher-protest?CMP=new_54&CMP=, citováno 28.05.2013

Britské listy, *Hrubá komercializace britských univerzit má pokračovat*, ISSN 1213-1792. Dostupné z: <http://www.blisty.cz/art/62088.html> 27.01.2012, staženo 24.05. 2013

Zákon o vysokých školách 111/1998. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach>

SAMUELSON, Robert J., *It's time to drop the college-for-all crusade*, The Washington Post, May 27, 2012, http://articles.washingtonpost.com/2012-05-27/opinions/35456501_1_college-students-josipa-roksa-private-colleges-and-universities
datum stažení 28. 05. 2013

Změna požadavků na asistenta pedagoga: Dostupné z :<http://www.inkluze.cz/clanek-464/zmeny-pozadavku-na-asistenta-pedagoga>

Summary

Profese učitelství v měnících se podmínkách současné školy

The Profession of Teaching in the Changing Context of the Current School

Jaroslav Kalousek

In my work I explore the context of professionalism in education in the Czech Republic. The aim of this work is to contribute to a better understanding of the process of professionalization of teaching with emphasis on the key role of professional standard, which significantly defines the nearest development zone, both professionals and the profession, in social, economic and strategic terms.

This work provides a discussion on professionalism in education drawing on the perspectives of the changes of the educational system of the Great Britain. It compares and look for parallels with actions in the Great Britain and in the Czech Republic. The new professionalism is seen as implemented from the outside to the profession of teaching.

In the next part we examine the most important projects, which can contribute to the professionalisation of teachers in the Czech Republic, namely *Rámec profesních kvalit učitele* and the project *Kariéra*. We see the teacher professional identity as gained through initial teacher education, practice, and defined by professional competences as effective transmission of knowledge.

In the empirical part we examine answers of six respondents. The questionnaire was structured and designed according to *Rámec profesních kvalit učitele* and investigated opinions on specific parts of it. The theory of commitment was supported and three of four hypothesis were confirmed.

Příloha č. 1 – Dotazník

Dobrý den,

jsm studentem učitelství na Husitské teologické fakultě UK a tento dotazník je součástí závěrečné práce *Profesionalizace jako platforma pro vzdělávání učitelů v měnících se podmínkách současné školy*.

Dotazník je plně anonymní a nebude poskytnut třetí osobě. Výsledky výzkumného šetření budou na vyžádání k dispozici na kalousek11@seznam.cz během července.

Děkuji za Váš čas, který jste se rozhodl/a věnovat následujícím otázkám. Vaše odpovědi mi významně pomůžou při vypracovávání bakalářské práce.

Jaroslav Kalousek

Pohlaví: Žena / Muž

Datum:

Věk:

Odučených let:

Aprobace:

1 Jaká je podle Vás **prestíž** učitelského povolání ve společnosti? Zakroužkujte:

velmi ceněné – respektované – jako každé jiné – nerespektované – nedoceněné

2 Jaká byla vaše **motivace** k tomu stát se učitelem/kou? Co Vás na tomto povolání lákalo?

3 Jak byste popsal/a **vynikajícího učitele**? Jeho dovednosti, vlastnosti, **kvality** jeho výuky?

4 Co si myslíte o následujícím výroku: „Nepsanou **podmínkou** vykonávání učitelského povolání je další **sebevzdělávání** a cílený **rozvoj** dovedností a kompetencí **bez nároku na finanční** podporu a **odměnu** zaměstnavatelem. Je to součást povolání.“

5 Absolventi PedF často do školství nenastoupí, nebo velmi záhy odcházejí. Jaké změny by podle Vás mohly zvýšit prestiž učitelského povolání pro mladé učitele, aby k tomuto jevu nedocházelo v takové míře?

6 **Profese** zubního lékaře se specializuje na ústní hygienu, správné postavení zubů. **Řemeslo** truhlář se specializuje na použití a opracovávání dřeva. Je podle Vás učitelství profese, nebo řemeslo, nebo někde na půl cesty? Na co se specializuje povolání učitel?

7 Vidíte v povolání učitel/ka potenciál a příležitosti pro dlouhodobý osobnostní růst jakožto odborníka ve svém povolání? Pokud ano, jaké?

8 Pokud by **začínající učitelé** procházeli takzvanou zkušební (tréninkovou) dobou pod vedením (patronací) zkušenějšího kolegy (analogie k získání atestace v lékařské / právnické profesi), jaký **užitek** by to pro ně mohlo mít?

9 Vysokoškolští učitelé jsou odborníky ve svém oboru. Myslíte si, že by bylo vhodné, aby měli povinnost splnit pedagogické minimum k vykonávání vzdělávací činnosti? Pokud ano, z jakých důvodů?