

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Michaela Straková

Průzkum názorů učitelů na další vzdělávání ve vztahu k návrhu
kariérního řádu

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2014

Vedoucí práce:

doc. PaedDr. Ludvík Eger, CSc.

Prohlašuji,

že tuto bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

datum

.....

Michaela Straková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu práce doc. PaedDr. Ludvíku Egrovi, CSc. za podnětné připomínky a celkové vedení práce. Dále děkuji školám, na kterých proběhla realizace empirického šetření, a jejich vedoucím pracovníkům za ochotu a spolupráci při této realizaci.

Abstrakt

Práce je zaměřena na oblast vztahu učitelů k dalšímu vzdělávání ve spojitosti se současným návrhem kariérního řádu. Na základě informací z odborné literatury je v práci uveden přehled vývoje dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v ČR po roce 1990 a z dostupných zdrojů je vymezen jeho současný stav. Práce se nadále zabývá kariérním systémem pro pedagogické pracovníky s důrazem na znění vybraných návrhů, včetně aktuálního. Prostřednictvím výsledků z empirického šetření, které bylo realizováno na vybraných dvou základních a dvou středních školách, jsou pak představeny názory učitelů těchto škol na sledovaná témata. Vyhodnocená data z empirického šetření jsou také v závěru práce srovnána s teoretickými předpoklady, které jsou v práci uvedeny.

Klíčová slova:

další vzdělávání pedagogických pracovníků, DVPP, kariéra, řád, kariérní řád, MŠMT, učitelé, koncept, průzkum, názor, celoživotní učení

Abstract

The work is focused on the relation of teachers to further their education in conjunction with the current proposal career system. Based on information from the scientific literature, in the work is shown the list of developments further education of teachers in the Czech Republic after 1990, and from secondary sources is defined by its current state. Work also continues to address the career system for teachers, with an emphasis on the text of the selected proposals, including the current one. Through the results of an empirical investigation that was conducted on selected two primary and two secondary schools, are then presented to the views of teachers in these schools watched topics. The dates that were analyzed from empirical investigations are also in conclusion, compared with the theoretical assumptions that are listed in this work.

Key words:

lifelong learning, development of teachers, education, career system, Ministry of Education, opinion, exploration

OBSAH

0	ÚVOD	2
1	PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK - UČITEL	5
1.1	KOMPETENCE UČITELE	7
1.2	VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ Z POHLEDU KONCEPTU CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ	9
2	PŘEHLED VÝVOJE DVPP OD ROKU 1990	10
2.1	STAV V R. 1990.....	11
2.2	ZÁNIK A OBNOVA SÍTĚ DVPP	12
2.3	PROGRAM „UČITEL“	13
2.4	DVPP A BÍLÁ KNIHA	16
2.5	ALTERNATIVNÍ MOŽNOSTI V DVPP.....	17
2.6	VIZE MŠMT A STANDARD KVALITY PROFESE UČITELE.....	18
3	SOUČASNÝ STAV DVPP	24
3.1	INSTITUTE ZAJIŠŤUJÍCÍ FORMÁLNĚ UZNATELNÉ DVPP	26
3.1.1	Státní instituce.....	26
3.1.2	Soukromé instituce.....	27
4	KARIÉRNÍ SYSTÉM PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	29
4.1	VÝBĚR Z NÁVRHŮ KARIÉRNÍHO SYSTÉMU.....	29
4.1.1	Gradace profesní dráhy učitele.....	29
4.1.2	Návrh kariérního řádu Učitelského odborového klubu	30
4.2	AKTUÁLNÍ NÁVRH KARIÉRNÍHO SYSTÉMU	32
5	EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ	36
5.1	ZŠ1.....	39
5.1.1	Analýza dokumentů ZŠ1.....	40
5.1.2	Polostrukturovaný rozhovor ZŠ1	41
5.1.3	Vyhodnocení šetření ZŠ1	42
5.2	ZŠ2.....	44
5.2.1	Analýza dokumentů ZŠ2.....	45
5.2.2	Polostrukturovaný rozhovor ZŠ2	45
5.2.3	Vyhodnocení šetření ZŠ2.....	46
5.3	SŠ1.....	47
5.3.1	Analýza dokumentů SŠ1	48
5.3.2	Polostrukturovaný rozhovor SŠ1	48
5.3.3	Vyhodnocení šetření SŠ1	49
5.4	SŠ2.....	52
5.4.1	Analýza dokumentů SŠ2.....	52
5.4.2	Polostrukturovaný rozhovor SŠ2	52
5.4.3	Vyhodnocení šetření SŠ2.....	53
6	KOMPARACE VYHODNOCENÝCH DAT	57
7	ZÁVĚR	59
8	SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	63
9	PŘÍLOHY	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.

0 ÚVOD

Učitel je osoba, která provází každé dítě, žáka či studenta v určitém, různě dlouhém období jeho života. V měnících se společenských podmínkách jsou na učitele kladeny nejen nároky týkající se vzdělávání studentů v určitém oboru a předávání znalostí, ale i spousta dalších, které dříve s výkonem této profese nesouvisely. Především z tohoto důvodu jsem si vybrala za téma práce další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) a kariérní systém této profese. V diskuzích, odborných i laických, se vždy ve vztahu k profesi učitele mísí dva přístupy. Ten častější je, že řada osob (často z řad rodičů žáků) přesně ví, jak by se učitel měl chovat, jaké služby by měl jim i jejich dětem poskytovat a zaobírá se tak především povinnostmi, odpovědností a rozšiřováním požadavků. Druhý přístup v opozici k prvnímu řeší podmínky práce učitelů, nedostatečné ohodnocení činností, které vykonávají, nejen ve sféře finanční, ale také společenské. Z obecných témat v diskuzích je jasné, že ukončením formálního vzdělávacího procesu „vzdělávací éra“ učitelů nemůže končit, že je spíše na svém počátku. Jaký ale mají názor na další vzdělávání konkrétní učitelé, kteří denně vyučují žáky na školách? Jakou mají nabídku vzdělávacích akcí, kterých se mohou zúčastnit? Existuje systémová podpora dalšího vzdělávání učitelů? Jak vnímají učitelé snahu ministerstva školství vytvořit přehledný kariérní systém, který by je měl podporovat? Jaký je jejich názor na předpokládané důsledky zavedení kariérního systému? Očekávají zlepšení?

Jak plyne z těchto otázek, základním cílem této práce je přiblížit současný stav dalšího vzdělávání učitelů společně s konceptem kariérního systému a porovnat zjištěné teoretické předpoklady s názory konkrétních osob z řad pedagogických pracovníků. Obsáhlý záměr tohoto cíle je v práci rozvržen do několika cílů dílčích. Prvním je vypracování přehledu vývoje dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v České republice od roku 1990, představení výrazných koncepcí návrhů kariérního systému pro pedagogické pracovníky a přiblížení názorů odborné veřejnosti i samotných učitelů ve vztahu k vybraným milníkům. Druhým dílčím cílem je vytvoření popisu současného stavu dalšího vzdělávání učitelů i současného konceptu kariérního řádu prostřednictvím informací dohledatelných z dostupných sekundárních zdrojů. Třetím dílčím cílem je poskytnout prostřednictvím realizace empirického šetření na dvou základních a dvou

středních školách konkrétní informace a názory na současný stav dalšího vzdělávání učitelů a návrh kariérního systému od osob z řad pedagogických pracovníků.

Tématem historie dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se u nás zabývá především Kohnová, jejíž publikace *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj* (2004) mapuje jeho stav až do 16. století. Své poznatky z této oblasti pak autorka sumarizovala v další publikaci *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání* (2012). Další vzdělávání pedagogických pracovníků i koncepce kariérního řádu byly vždy tvořeny pod taktovkou Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT), hlavními zdroji informací o této problematice jsou pak strategické dokumenty, které MŠMT vydalo, například stěžejní *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, známý pod názvem *Bílá kniha* (2001). S kariérním řádem úzce souvisí pojetí profese učitele a pozice vedoucích pracovníků ve školství, kterou ze současných autorů řeší např. Eger v publikaci *Efektivní školský management* (1998), Prášilová v knize *Vybrané kapitoly školského managementu pro pedagogické pracovníky* (2006) či Vašutová v publikaci *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu* (2004). Analýzou konkrétních názorů a postojů k problematice se v nedávné době zabývala dvojice autorů Vomáčková, Cihlář, která realizovala rozsáhlý průzkum, jehož výsledky byly zveřejněny ve dvou publikacích *Učitelské reflexe vybraných otázek managementu 1* (2012) a *Učitelské reflexe vybraných otázek managementu 2* (2013). Vzhledem ke specifikům české vzdělávací soustavy lze ze zahraničních zdrojů využít pouze různých doporučení, pramenících především z analýz od mezinárodních organizací např. OECD.

Celoživotní učení patří v současné době mezi základní zákonné povinnosti učitelů, které, přestože je jejich povinností, je také součástí jejich osobního rozvoje. V úvodní části se proto práce zabývá především vymezením profese pedagogického pracovníka a uvedením nových rolí, které učitel ve své profesi zastává, a s nimi úzce provázaným kompetencím, které jsou po něm požadovány. Na úvodní kapitole navazuje přehled vývoje dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků od roku 1990, který přiblíží stav systému po samostatné České republice a následné snahy o zavedení nových projektů a programů do praxe, které jsou chronologicky seřazené a trvají až do současnosti. V následující kapitole je pak uvedena charakteristika současného stavu a to především ve vztahu k legislativě a konkrétním možnostem, které na poli dalšího vzdělávání učitelé mají.

Kariérním systémem, jeho vývojem a několika vybranými konkrétními návrhy jeho znění, včetně současného, se zabývá další kapitola, ve které lze jasně vidět provázanost těchto návrhů s projekty věnovanými dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků. Závěrečná část práce je věnována empirickému šetření, jehož výsledky jsou zde podrobně rozebrány především ve vztahu k podmínkám na zvolených školách a poté jsou v základních okruzích porovnány nejen vzájemně mezi sebou, ale také s teoretickými předpoklady ministerstva školství. Metodicky bylo empirické šetření rozfázováno do tří na sebe navazujících kroků. Na základě informací z analýzy dokumentů školy (Výročních zpráv a Zpráv České školní inspekce) byl realizován polostrukturovaný rozhovor s vedoucím pracovníkem školy, s nímž pak byly porovnány výsledky ankety, která byla provedena v pedagogickém sboru. Z důvodu malého rozsahu šetření je ale nutné podotknout, že není možné výsledky generalizovat a reprezentovat je jako obecný názor.

1 PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK - UČITEL

Aktuální znění Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících vymezuje v §2 pedagogického pracovníka následovně.

„Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost ... je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy ... Přímou pedagogickou činnost vykonává učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, vedoucí pedagogický pracovník.“ (Česko, 2004)

Jak je z výše uvedeného zákona čitelné, pedagogický pracovník není synonymem pro učitele. Ačkoli se DVPP týká všech pedagogických pracovníků, v práci jsou zohledňovány informace vztahující se pouze k učitelům a rámcově k řídicím pracovníkům škol. Ostatní skupiny osob, které jsou zákonem definovány také jako pedagogičtí pracovníci, v práci zohledňovány nejsou.

S konceptem DVPP a kariérním řádem souvisí další obecná hesla, která ve specifických podmínkách školního prostředí mají své opodstatněné místo. Nutno podotknout, že stále neexistuje jednotná shoda ve vymezení následující terminologie a že odborní autoři často na definování jednotlivých pojmů nahlíží z různých úhlů. Je tomu tak i přestože by tvorby strategických dokumentů a norem měly být prvotně podloženy propracovaným pojmovým aparátem. Jedná se o samotnou definici pojmu učitel a vymezení pojmu kompetence.

Průcha (2001, s. 261) vymezil pojem učitel jako *„... jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“*

V definici OECD je učitel vnímán jako osoba, jehož práce zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou formálně uznané v rámci formálních vzdělávacích programů. Důležitý je pak faktor přímého vyučování, neboť tato kategorie

nezahrnuje pracovníky školy, kteří přímo nevyučují. V tomto případě je pak definice učitele založena na souhrnu následujících konceptů:

- **aktivita** – učitel je ten, který přímo vyučuje;
- **profesionalita** – definice vylučuje osoby, které sice pracují ve školském zařízení, ale nevyučují;
- **vzdělávací program** – učitelé jsou jen ti, kteří vyučují, ne ti, kteří provádí další služby, které se vzdělávání týkají (školní poradci, psychologové, aj.) (Průcha, 2002, s. 21).

Profese učitele prošla po r. 1990 výraznou proměnou, především ve vztahu ke změnám společenským. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze ve Sborníku z celostátní konference (Walterová, 2001, s. 11–12) zaměřené na učitele jako profesní skupinu, jejich vzdělávání a podpůrný systém uvedla výčet rolí, které učitel v prostředí stoupajících nároků na svou práci zastává.

- **Učitel, manažer celé třídy**

Jeden z hlavních trendů změny školního prostředí souvisí se snahou vytvořit pro žáky heterogenní prostředí, ve kterém se mohou setkávat s odlišnostmi. V rámci integrace žáků se zdravotním postižením, specifickými učebními potřebami, ze sociálně odlišného prostředí učitel má být nejen schopen sám se orientovat, ale také koordinovat socializační proces svěřených žáků. V tuto chvíli pak zastává role konzultanta, psychologa, poradce, který žáky provází, i diagnostika, který rozpoznává učební styly jednotlivých studentů.

- **Učitel, vychovatel**

V kontextu měnících se podmínek narůstají rozdíly mezi jednotlivými výchovnými styly v rodinách. Učitel musí optimalizovat své požadavky tak, aby vytvářel prostředí zastávající morální a kulturní hodnoty všech dětí, které jsou z rodinných modelů zvyklé na vysoce autoritativní i značně liberální přístupy. Zároveň také pečuje o zdraví a bezpečnost žáků v různých situacích.

- **Učitel, inovátor**

Z výše uvedených požadavků adaptace na nové podmínky pedagog zastává roli tvůrce variant přístupů ve vzdělávacích a výchovných situacích.

Inovace nastává i ve vztahu k obměnám obsahových požadavků v konkrétních předmětech. V této souvislosti je třeba zmínit i boom nových metodických přístupů ve vyučování, např. využití PC ve výuce, projektové vyučování, jejichž využívání je iniciováno nejen školou, jejím vedením, ale i rodiči žáků.

- **Učitel, pracovník v týmu školy**

Kromě tvůrčí činnosti v jednotlivých třídách se pedagog stává členem týmu, který je tvořen jeho kolegy, vedením školy a dalšími pracovníky, kteří ve škole pracují (Walterová, 2001, s. 11–12).

1.1 Kompetence učitele

Obecně je pojem kompetence neobornou veřejností vnímán především v souvislosti s pravomocemi a odpovědností. K tématu učitelových kompetencí je ale třeba upozornit na jiné vymezení pojmu, které uvádí například Palán (2002, s. 98). Heslo kompetence vymezuje mimo jiné jako „... *schopnost vykonávat určitou funkci nebo soubor funkcí a dosahovat přitom určité úrovně výkonnosti. ... Kompetence pracovníka pak bývají vyjádřeny popisem jeho znalostí, schopností, povahových rysů, postojů, dovedností a zkušeností.*“

Jak uvádí Vašutová (2004, s. 104), pro všechny skupiny učitelů, bez ohledu na aprobaci a vyučovaný předmět, jsou společné tzv. osobní kompetence. Do tohoto výčtu se pak řadí:

- psychická odolnost a fyzická zdatnost;
- empatie a tolerance;
- osobní postoje a hodnoty;
- osobní dovednosti (např. kooperace, kritické myšlení, aj.);
- osobní vlastnosti (např. zodpovědnost, aj.).

Zajímavý pohled na kompetence učitele poskytla Walterová (2001, s. 34–37), která provázala tzv. Delorsův koncept „čtyř pilířů“ vzdělávání s funkcemi školy a na tomto základě vytvořila profesní kompetence učitele. Delors ve zprávě *Učení je skryté bohatství* z roku 1996 formuloval čtyři vzdělávací cíle, které jsou uplatnitelné na všech stupních

vzdělávacího systému i v celoživotním učení - učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být.

Mezi stěžejní a obecně uznávané funkce školy pak Walterová (2001, s. 34–35) řadí:

- **funkci kvalifikační** – funkce je zaměřená na orientaci školy směrem k výkonu a znalostem žáka, a která zahrnuje dílčí funkce:
 - **kognitivní** – škola vytváří u žáka předpoklady pro další studium;
 - **profesionalizační** – škola připraví žáky pro výkon profese;
- **funkci socializační** – škola působí na socializaci žáků, spoluutváří jejich hodnotové orientace apod.;
- **funkci integrační** – škola připravuje žáky pro soukromý i veřejný život;
- **funkci personalizační** – škola podporuje tvorbu individuality každého a jeho provází osobnostní rozvoj.

Při propojení těchto dvou výčtů pak Walterová (2001, s. 35) došla k následujícím spojením, kdy učitel jednotlivé vzdělávací cíle naplňuje prostřednictvím specifických kompetencí.

- **Kvalifikační funkce školy a cíl učit se poznávat** (Walterová, 2001, s. 35)

K tomuto vzdělávacímu cíli jsou přiřazeny profesní kompetence **předmětová** (odborné znalosti a dovednosti, interdisciplinární orientace), **didaktická** (výběr učiva, didaktická forma pojetí výkladu), **pedagogická** (procesy a prostředky výchovy), **informatická/informační** (práce s informacemi, informační technologie), **manažerská** (organizování a řízení aktivit ve výuce) a **hodnotící** (diagnostika projevů žáků, faktory vlivu na výsledky učení).
- **Socializační funkce a cíl učit se žít společně s ostatními** (Walterová, 2001, s. 35–36)

Profesní kompetence odpovídající naplňování cíle učit se žít společně jsou **sociální** (dovednost jednat v pedagogických situacích; porozumění a řešení, orientace ve struktuře sociálních vztahů, sociální dynamika ve skupině žáků), **prosociální** (připravenost pomoci druhým, dovednost spolupráce, řešení konfliktů), **komunikativní** (komunikace

s žáky – navazování, rozvoj a její udržení) a **intervenční** (řešení výchovných situací v závislosti na různorodosti žákovského prostředí).

- **Integrační funkci a cíl učit se jednat** (Walterová, 2001, s. 36)

Učitel by měl tento cíl naplňovat prostřednictvím profesní kompetence **všeobecně kultivující** (vývoj hodnotové orientace žáků), **multikulturní** (podněcování respektu a pochopení odlišnosti kultur), **environmentální** (podpora oblasti životního prostředí a chování v něm) a **proevropské** (výchova k evropskému občanství v globalizujícím prostředí).

- **Personalizační funkci a cíl učit se být** (Walterová, 2001, s. 37)

K personalizační funkci přispívá učitel prostřednictvím profesní kompetence **diagnostické** (schopnost rozeznávat potenciál žáků), **hodnotící** (vytváření vhodných podmínek pro sebehodnocení a rozvíjení sebereflexe), **poradensko-konzultační** (pomoc ve sféře životní a profesní orientace) a **kompetence zdravého životního stylu** (péče o zdraví žáků i své vlastní, organizace pracovního i volného času).

1.2 Vzdělávání pedagogických pracovníků z pohledu konceptu celoživotního učení

Koncept celoživotního učení je dle OECD vymezen takto: „*Učení pod tímto úhlem pohledu spojuje individuální i společenský rozvoj ve všech směrech i prostředcích; v rámci formalizovaném, tedy ve školských institucích, v zařízeních odborné přípravy, terciárním vzdělávání, vzdělávání dospělých a také v prostředí neformálním, tedy doma, v práci a v jiných společenských celcích.*“ (Palán, 2002, s. 29–30)

Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), další vzdělávání učitelů (DVU), oba tyto názvy se v odborné literatuře zabývají otázkami týkajícími se vzdělanostní úrovně nejen samotných pedagogů, ale i výsledků, kterých studenti dosahují jejich působením. Učitelé ve své profesi nenesou odpovědnost pouze za své vlastní celoživotní vzdělávání, které je nutným předpokladem pro kvalitní pedagogickou činnost, jsou také stěžejními „tvůrci“ dalších generací a jejich přístupu k učení, které i v tomto případě bude celoživotní. Koncept DVU pak prorůstá do témat celospolečenské změny a jednou z hlavních cílových myšlenek je změna vnímání profese učitele.

2 PŘEHLED VÝVOJE DVPP OD ROKU 1990

Na vývoj DVPP lze nahlížet z několika směrů. Za jasný milník ve vývoji DVPP a učitelské profese, lze považovat vznik samostatné České republiky, kdy s novým státním uspořádáním dochází k diskuzím nad tématem školství, vzdělanosti a tématům, jako je pedagog sám. Důkazem neustálé aktuálnosti tématu je například i *Strategie vzdělávací politiky 2020*, kterou nyní MŠMT vytváří a jejíž nedílnou částí je i diskuze na téma *Učitel jako předpoklad kvalitní výuky*.

V přehledu vývoje DVPP je pak nutné brát v potaz několik stěžejních pohledů a přístupů k této problematice. Za jeden z hlavních směrů lze považovat strukturální změnu organizací, které se jeho poskytováním v průběhu let zabývaly, a legislativní opatření, která byla v tomto kontextu realizována. Jiný pohled nabízí školský management, prostřednictvím kterého vedoucí pracovníci škol v rozdílné míře působí na DVPP a tím ho individuálně regulují. Třetím a neméně podstatným činitelem ve vývoji DVPP byli a jsou samotní pedagogičtí pracovníci, jejichž iniciativa vedla k využití různých forem a metod výuky v rámci realizace konkrétních vzdělávacích akcí.

Periodizací období od roku 1990 se zabývá například Prášilová (2008, s. 43–48), která poukazuje na různé přístupy autorů, kteří se problematikou vývoje českého vzdělávacího systému zabývají. Uvádí čtyři, prostřednictvím kterých se lze řídit. První skupinou přístupů jsou pohledy zahraničních autorů sledujících celoevropské ukazatele. Členění období se pak odvíjí od jejich naplňování. Srovnání hledají především mezi zeměmi, které v přibližně shodné době „přešly“ od socialistického státního zřízení k demokratickému modelu. Druhý přístup k periodizaci je charakterizován jednak prognostickými, perspektivními pohledy vpřed, ale také těmi analytickými, které vyhodnocují minulý stav událostí, především jejich vliv na současnou situaci. „Zástupci“ této skupiny jsou především tvůrci koncepčních, strategických dokumentů. Kritériem třetího přístupu je vzdělávací politika a její vývoj v rámci společenské transformace. Sem lze zařadit konkrétní legislativní změny školských zákonů. Poslední skupina se zabývá správním hlediskem, tedy vývojem situace v závislosti na změně územní samosprávy a pravomocích jednotlivých územních celků.

Všechny tyto přístupy lze dle mého názoru kombinovat a propojovat, mnohdy se jeden z nich stává impulsem pro druhý a třetí je jejich důsledkem. Kapitola se ve svém základě řídí rámcovou časovou návazností a okrajově zasahuje v jednotlivých obdobích více či méně do každého z výše uvedených přístupů.

2.1 Stav v r. 1990

V roce 1989 prošlo transformací celé školství, změny byly rychlé a hluboké, převládala v nich snaha o důsledné odstranění ideologické zátěže. Stav DVPP před aplikací těchto kroků ke změnám komentuje Kohnová ve své publikaci zabývající se dalším vzděláváním učitelů a jejich profesním rozvojem.

„Je možné konstatovat, že legislativní, organizační a materiální základy pro další vzdělání byly na počátku 90. let na úrovni srovnatelné s vyspělými evropskými zeměmi. ... Mnohé formy dalšího vzdělávání učitelů byly na poměrně vysoké odborně předmětové či metodické úrovni.“ (Kohnová, 2004, s. 101)

V knize *Efektivní školský management* autor kapitoly týkající se porevolučního vývoje a perspektivy českého školství zmiňuje naopak průběh změn. *„Typické byly postoje negace a demontáže předešlých rysů vzdělávání ... jisté škody způsobilo občas znějící totální negování všeho, co bylo vykonáno.“* (Eger a kol., 1998, s. 19)

Ačkoli by odborná veřejnost z řad samotných pedagogů tehdejší doby s výrokem Kohnové pravděpodobně souhlasila, systém DVPP, který na území ČSR fungoval mnoho let, byl během následujících let zrušen. Hlavní pozitivum zavedeného systému tkvělo především v jeho koncepčnosti s jasným vymezením funkcí jednotlivých stupňů. Jednalo se o třístupňový systém, který de facto kopíroval územní rozdělení státu. Na nejnižší úrovni činnosti působila Okresní pedagogická střediska (OPS), krajskou úroveň zastupovaly Krajské pedagogické ústavy (KPÚ) a v čele stála centrální organizace Ústřední ústav vzdělávání pedagogických pracovníků (ÚÚVPP). Změny, které byly posléze v roce 1991 uplatněny (věnována je jim následující podkapitola), byly odbornou veřejností přijímány různě, avšak změny některých, spíše ale anonymních, reakcí vyjadřovalo snahu odstranit veškeré zbytky dřívějšího systému (Eger a kol., 1998, s. 19). Toto potvrzuje i Hrubá, která v souboru článků v *Učitelských listech (DOKUMENTY, 2013)* na danou dobu vzpomíná: *„... učitelé chtěli ovlivnit změnu podmínek ve svém*

resortu, chtěli odstranit ideologický nános, ... chtěli si také vydobýt změny ve výuce svého předmětu nebo v organizaci svého typu školy. Začala doba pedagogických iniciativ.“

2.2 Zánik a obnova sítě DVPP

Změna týkající strukturálního uspořádání DVPP nastala, když v roce 1991 vyšel v platnost Zákon ČNR č. 390/1991 Sb., kterým se rušila všechna výše uvedená zařízení (OPS, KPÚ, ÚÚVPP). Oficiální zánik těchto institucí nastal jako důsledek rozsáhlejší reformy týkající se školských zařízení. Činnost poslanců, kteří na sféru DVPP a otázek týkajících jeho následujícího směřování nebyli zaměřeni, způsobila ztráty především personálního a materiálního charakteru. Toto zrušení zavedlo vzniku nového modelu DVPP, na kterém se podíleli učitelé a ředitelé škol ve spolupráci s okresními školskými úřady. Ty byly zřízeny Zákonem č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství, který umožňoval (neukládal povinnost), aby pod jejich záštitou byla otevírána centra DVPP. Obzvláště na úrovni okresů se tak iniciativním učitelům a zástupcům škol povedla obnovit činnost institucí zaměřených na další vzdělávání učitelů, dříve OPS (Kohnová a kol., 2012, s. 29–30).

Školské úřady (ŠÚ) na okresní úrovni nezastávaly pouze roli zaštiťující organizace, také se dál aktivně podíleli na umožnění zlepšení dané situace. Tedy i přes komplikace, které byly způsobeny legislativními změnami, systém DVPP byl za přičinění samotných učitelů a pomoci ŠÚ zachován. Centra na okresních úrovních se snažila pedagogům poskytnout nejen metodickou podporu v rámci vyučovaných oborů a předmětů. Nabízela jim podporu také prostřednictvím servisní činnosti (např. tvorba a distribuce audio a video programů, zajištění a distribuce učebních pomůcek aj.) a nejrůznějších poradenských funkcí, nejen pedagogicko-psychologických a výchovných, ale i právnických a manažerských. ŠÚ pak fungovaly jako řídicí orgán koordinující tyto činnosti na úrovni okresů. Opodstatněnost existence ŠÚ je řešena i v Egerově publikaci. Dle provedeného výzkumu byla náplň práce ŠÚ respondenty z řad školských institucí i správních orgánů hodnocena kladně v rovině ekonomické, správní i personální. Upozorňováno bylo také na podmínky práce okresní školské správy, kdy přestože došlo ke zvýšení nároků na složitost a obsah práce, ŠÚ naopak „zeštíhlely“ (Eger a kol., 1998, s. 31).

Podpora učiteléské práce byla nutná i vzhledem k neustále mēnícím se společenským podmínkám. Pedagogičtí pracovníci, kteří dříve využívali unifikované učebnice a jejichž hlavní role spočívala především v reprodukování jejich obsahu a didaktické struktury, se dostávali do područí nových požadavků na svou práci. V důsledku změn fungování celé školy pedagog už nezastával pouze roli vzdělavatele a odborníka na svou aprobaci, ale také mnoho dalších. Od roku 1990 působila v ČR Nezávislá mezioborová skupina (NEMES), která si dávala za cíl nápravu vzdělávací politiky, pedagogiky a školství. Součástí NEMES byla i pracovní skupina zabývající se učitelem, jeho osobností a přípravou. Zvoleným vedoucím pro tuto skupinu byl doc. PhDr. Jiří Mareš, CSc. a pod jeho vedením byla vytvořena část první vstupní studie, která se věnovala právě učitelům. Zpráva jasně poukazovala na celkovou problematičnost učiteléské profese. Pedagog byl vlivem ideologie chápán spíše jako státní zaměstnanec, který žáky vede v souladu se stranickou politikou. Odbornost a pedagogicko-psychologické požadavky ustupovaly do pozadí. Se společenskou změnou nastává změna role učitele, obzvláště ve vztahu k novým situacím, kterým bude vystavován. Učitel už nezastává roli pouhého příjemce, svou roli aktivně spoluvytváří (Mareš a kol., 1990, s. 17–18). Jako příklad lze uvést trend práce v týmu a celkově týmová práce na školách. Objevuje se především v souvislosti se schválením školních vzdělávacích programů, kdy učitelé tvoří volitelné a výběrové předměty, nové hodnotící mechanismy ve výuce a zapojují se do programů v mezioborové i mezinárodní sféře. Nelze tyto nové faktory v požadavcích na práci učitele pomíjet a bylo tedy nutné umožnit pedagogům rozvoj nejen ve sféře oborových předmětů, ale vytvořit podmínky k rozvoji těchto „měkkých“ dovedností. Dalším klíčovým faktorem bylo a stále je očekávání samotných učitelů. Je třeba počítat s tím, že aktivita učitelů (samotný výkon práce a nutnost sebevzdělávání, která ho doprovází) musí být jimi samotnými vnímána jako ostatními respektovaná. Jestliže by tomu tak nebylo, přineslo by to společně s nízkými platovými podmínkami pouze frustraci z další povinnosti, která je s jejich zaměstnáním spojována. Jedním z programů, které si rozvoj kompetencí učitelů a zlepšení vnímání učiteléského „statusu“ dal za cíl, byl program *Učitel*.

2.3 Program „Učitel“

V roce 1996 bylo značně pozměněno financování dalšího vzdělávání učitelů. Bylo jasně určeno, že finanční prostředky vázané na edukaci učitelů budou přidělovány přímo

školám prostřednictvím školských úřadů. Ředitel školy tím tedy přebírá zodpovědnost za další vzdělávání pedagogických pracovníků, kteří pracují na jeho škole. Celé toto schéma by mělo být svázáno s plánem DVU na školách a v případě, že se některé prostředky nevyužijí, škola je navrátí zpět školskému úřadu. Celá tato činnost by měla být zaznamenána ve výroční zprávě školy. Tato situace ale způsobila absenci finančních prostředků pro pedagogická centra působící na okresní úrovni, dříve OPS (Kohnová a kol., 2012, s. 31).

V letech 1996–1999 byly připravovány koncepce dalšího vzdělávání učitelů, obzvláště proto, aby sjednotily neformálně provázaný systém DVPP, který zde vznikl. Výrazný byl především program *Učitel*, který obsahoval části týkající se profesního rozvoje pedagogických pracovníků. Jednalo se o tituly *Gradace profesní dráhy učitele* a *Další vzdělávání pedagogických pracovníků*. K tématu profesní dráhy se vrátím později v části práce věnované kariérnímu řádu učitelů. Část programu DVPP byla zaměřena na zvyšování kompetencí učitelů, jejich profesní rozvoj s důrazem na celkové zdokonalování pedagogické činnosti škol. Do diskuze k tomuto projektu se zapojili především samotní pedagogové. Ti se do této doby museli spoléhat především na vlastní iniciativu, neboť jasný a transparentní systém neexistoval. Krom učitelů byli do diskuze zapojeni odborníci na další vzdělávání, vysokoškolští pedagogové vyučující na pedagogických fakultách a v neposlední řadě zástupci MŠMT, kteří projekt vytvářeli. Veřejnou diskusi monitorovaly především novinářské deníky věnované učitelům, které v každém čísle věnovaly prostor pro vyjádření všem zainteresovaným skupinám. Jedním z těchto deníků byly například Učitelské noviny (1996, příloha s. 1–2), které vytiskly přílohu, jejímž autorem bylo MŠMT, *Důležitá součást programu „Učitel“ – další vzdělávání* a jejíž obsah přinášel následující vize.

- Obsah vzdělávacích aktivit by měl vycházet z vlastních potřeb jednotlivých pedagogů a uspokojovat je. Zároveň by ale měl jasně podporovat vzdělávací politiku státu a tím i transformaci školského systému.
- Centra DVPP by měla zajistit metodickou i konzultační pomoc školám a podporovat tím žádoucí změny ve fungování školních zařízení.
- „Zřizováním“ neformální komunikační sítě mezi skupinami pedagogů docílit vzájemného sdílení informací. Tato síť by měla fungovat nejen mezi řadovými pedagogy, ale též mezi vedením škol, MŠMT a dalšími.

- V rámci celého systému zajištění zpětné vazby a kontroly účinnosti DVPP prostřednictvím monitorování jednotlivých faktorů od položky financování po položku kvality a četnosti využívání vzdělávacích programů.

Tento dokument také dále rozvíjí základní principy systému DVPP. Cílem je vytvoření stabilního jádra, které vytvoří dosavadní fungující organizace. Regionální pedagogická centra na úrovni vyšších správních celků - kraje, ŠÚ a VŠ za spolupráce s ministerstvem. **Pedagogická centra na krajské úrovni** budou financována především z poplatků za účastníky vzdělávacích akcí, které hradí školy, státními příspěvky a popř. speciálními prostředky z grantů vypisovaných MŠMT. Trend členění územních celků přetrvává v DVPP dodnes - Národní institut vzdělávání dospělých (NIVD) má svá centra též zastoupena v krajích. Jejich činnost je popsána v kapitole 3 Současný stav DVPP. **Pedagogická centra na okresní úrovni** nejsou zřizována ministerstvem školství, instituce vznikají podle místních podmínek a jejich činnost není vázána územní samosprávou. **Vysoké školy** zastávají specifickou úlohu „prvních“ vzdělavatelů pedagogických pracovníků, avšak v jejich kompetenci je též organizování edukativních akcí. Novou úlohou VŠ v projektu „Učitel“ je zajišťování přípravy na atestace a také samotná organizace atestací. Role kontrolního orgánu pak připadá **MŠMT, ČSI a ŠÚ**. Tyto organizace sledují kvalitu a navrhují nutná opatření k regulování DVPP.

Ředitelé škol, jako jedny z hlavních postav školského managementu, se tedy ve vztahu k DVPP stávají další samostatnou cílovou skupinou ke vzdělávání. Znalost specifického prostředí školského managementu se stává nutností. Na tento fakt upozornila také už NEMES, která v části své vstupní studie (Mareš a kol., 1990, s. 19) věnovala myšlenky pozici vedoucích pracovníků ve školství, především jasné vymezení pracovně-právního vztahu učitel – ředitel a koncepčnost organizace a řízení činnosti učitelů. Disciplína školského managementu se tedy postupně dostává mezi obory pedagogických fakult a ředitelé, kteří dříve vycházeli z řad pedagogů, se stávají spíše manažery pedagogických sborů, kteří mají pravomoc koordinovat další vzdělávání. Nutnost specifického přístupu vyjadřují názory v různých člancích. Např. Učitelské listy (1996/1997, č. 8, str. 12–13), upozorňují, že „... odborní pracovníci školského managementu by měli být se vzdělávací problematikou z jiných oborů podrobně seznámeni a získané poznatky by měli předávat ostatním pedagogickým pracovníkům.“

Celostátní konference Vzdělávání dospělých, která se konala roku 1996, ukazuje, že otázka školského managementu je úzce provázána se vzděláváním dospělých, právě prostřednictvím jeho působení na DVPP. Navázání kontaktů bylo tedy vnímáno jako přínos jednak pro rozvoj školského managementu, ale i pro další instituce vzdělávající dospělé.

2.4 DVPP a Bílá kniha

V roce 2001 MŠMT vydalo ve spolupráci s odborníky *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, dokument známý také pod názvem *Bílá kniha*. V následující podkapitole je přiblíženo téma DVPP, které je pouze jednou z částí celého dokumentu. Tato publikace pasovala učitele na nositele změn. „*Rozvoj lidských zdrojů ve školství je proto prvořadým úkolem, který bude nutné současně zajišťovat více směry. Je nutné nově koncipovat vysokoškolskou přípravu učitelů i jejich další vzdělávání, systematicky podporovat jejich práci, zvyšovat jejich motivaci pro angažování se v osobním rozvoji i v rozvoji školy a učinit učitelskou profesi přitažlivou.*“ (MŠMT, 2001, s. 43)

Snaha o změnu by ale podle tohoto strategického dokumentu měla být podpořena apolitickým konceptem vzdělávací politiky ČR, který by umožnil rehabilitaci platové úrovně pedagogických pracovníků. Důležitou součástí komplexních změn by měla ale také být právě podpora dalšího vzdělávání pracovníků, kteří ve školství působí. Sebevzdělávání a další vzdělávání by tedy nastavovalo základní kritérium pro posuzování kvality učitele. Role MŠMT v tu chvíli nabývá dimenze jasné systematické podpory DVPP prostřednictvím účelového financování, zřizováním rozvojových programů i zajištění podpůrného modelu institucí. Tento model by obsahoval provázanou síť pedagogických center, které by propojovaly zájemce o další vzdělávání s jeho poskytovateli a které by do své činnosti byly schopny využít potenciál VŠ, obzvláště pak pedagogické fakulty. V závěru Bílé knihy (2001, s. 94–95) autoři vymezují základní body, které je třeba naplnit, aby byla možná změna role a profesní perspektivy pedagogů - část č. 5 *Hlavní strategické linie vzdělávací politiky v ČR*. Bod, který se týká jejich dalšího vzdělávání, opět výrazně apeluje na nutnost vytvoření komplexního systému. „*...systém bude organizačně a metodicky zajišťován především sítí centrálně řízených pedagogických center v krajích, ... budou se v něm uplatňovat zkušenosti nejlepších škol a učitelů.*“ (MŠMT, 2001, s. 94)

MŠMT se „podepsalo“ pod tento strategický dokument a umožnilo odborníkům pojmenovat jasné nedostatky, které v našich poměrech panovaly, a bohužel stále panují. Z velkého „boomu změny“, který měl tento dokument spustit, bylo realizováno jen poskrovnu vytyčených cílů. V roce 2009 vydalo MŠMT publikaci *Analýza naplnění cílů Bílé knihy*, v ní se zabývá také bodem č. 5 Hlavních strategických linií vzdělávací politiky v ČR. MŠMT v tomto dokumentu vyjadřuje následující závěr.

„Naše hypotéza je, že dosažení cílů nebylo možné, ... opatření byla špatně volena. Nevhodná volba opatření se pak odvíjela z nedostatečné vyjasněnosti cílů. ... Provázaný systém přípravného a dalšího vzdělávání neexistuje, neexistuje ani samotný systém dalšího vzdělávání.“ (MŠMT, 2009, s. 39)

Výše uvedený výrok jen potvrzuje, že stálá koncepce DVPP nevznikla ani po takto „osvíceném“ dokumentu, který byl přijímán s nadějí na změnu. Potvrzení lze nalézt i v konkrétních krocích, které byly k tématu DVPP dále podniknuty. Funkce pedagogických center (PC) na okresní úrovni byla v roce 2004 zrušena a přesouvána do působnosti krajů. Nenadálé rušení PC na krajské úrovni vzbuzovalo vlnu nevole jednak z řad pracovníků center, kteří tímto ztráceli zaměstnání, ale také z řad samotných učitelů. V Učitelských novinách (Švancar, č. 33/2004) vyšla reakce, kdy autorka petice proti rušení pedagogických center Ryglová jasně definovala rozpor daného úkonu s cíli Bílé knihy.

Přestože cíl, který se týkal vzdělávání pedagogů, naplněn nebyl, odborní autoři stále považují tento dokument za stěžejní milník vývoje naší vzdělávací politiky. Upozorňují na to, že od roku 1989 se uskutečnění rozsáhlejší reformy nedaří, především z důvodu politické nestability (Prášilová, 2008, s. 47). Lze také poukázat na fakt, že po reformách, kterými se systém odlučoval od toho ideologicky zatíženého, a po strukturálních změnách, které vyšly v platnost, nenastává změna systémová.

2.5 Alternativní možnosti v DVPP

Snaha komplexně obsáhnout problematiku dalšího vzdělávání učitelů společně se snahou o vytvoření jasně definované struktury značně snižovala možnosti konkrétních pedagogů, kteří měli o svůj osobní i kvalifikační růst zájem. Z tohoto důvodu začaly v průběhu změn vznikat nestátní organizace, které ke státním zařízením pro DVPP nabízely alternativy, tedy nabídky konkrétních kurzů, setkání, seminářů. Jednou

z organizací, která se vydala touto cestou, je například občanské sdružení Přátelé angažovaného učení (PAU). Sdružení samostatně vzniklo v roce 1994, od roku 1992 však působilo jako iniciativní expertní skupina v rámci NEMES. Mezi skupiny občanů, které tato organizace sdružuje, patří nejen učitelé, rodiče, studenti, školští pracovníci, ale i politici a úředníci. Na svých webových stránkách organizace uvádí základní cíle své činnosti, mezi které mimo jiné patří: „... v dalším vzdělávání podpora zaměřená na efektivní obsahy, metody a formy procesu učení ... vytváření pestré nabídky vzdělávání podle zájmu v oblasti výchovy a vzdělávání ... vyhledávání, podpora a realizace kvalitních, efektivních a inovativních přístupů ve výchovné, vzdělávací a organizační práci.“ (PAUcentrum, 2010)

V průběhu své činnosti se sdružení PAU neorientovalo pouze ve sféře poskytování podmínek pro další vzdělávání učitelů. V roce 1999 se stalo jednou ze zakládajících organizací Stálé konference asociací ve vzdělávání (SKAV) a také se angažovalo i při tvorbách strategických dokumentů, jako byla například výše uvedená Bílá kniha (2001). SKAV působí také dodnes a ve spolupráci s různými organizacemi se podílí například na organizování tzv. Kulatých stolů, kde jsou zprostředkovány diskuze zainteresovaných skupin na aktuální témata z oblasti vzdělávání.

2.6 Vize MŠMT a standard kvality profese učitele

V rozmezí let 2001–2010 vydalo MŠMT několik strategií a prezentovalo několik koncepcí, ve kterých lze zmínku o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků nalézt. Je to například akční plán z roku 2009 *Škola pro 21. století*, který byl uveřejněn coby součást realizace *Koncepce rozvoje informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání pro období 2009–2013*. I tento dokument se ve své podstatě zmiňuje o další nutnosti, kterou pedagogové ve své praxi potkají, tedy nutnosti adaptovat se na vývoj informačních technologií. Jedním ze stěžejních pilířů akčního plánu je promítnout do vzdělávání pedagogických pracovníků současný vývoj s cílem ovlivnit metody implementace technologií ve výuce (MŠMT, 2009, s. 2). Další, poněkud známější, je dokument *Strategie celoživotního učení ČR*. Ačkoli se konkrétně k DVPP nevyjadřuje, celé téma vzdělanostní úrovně obyvatel ČR jde s ním ruku v ruce. Jak bylo mnohokrát řečeno, jedním z důležitých pilířů celospolečenské vzdělanostní změny je právě změna na úrovni

pedagogických pracovníků. Společnost u nás tuto nutnost pociťuje, v současné době například organizace EDUin garantuje projekt *Česko mluví o vzdělávání*, ve kterém poukazuje na tristní situaci ve vzdělávací politice ČR a snaží se prostřednictvím diskuzí upozorňovat právě na hlavní pilíře změny, do kterých řadí taktéž podporu učitelé profese.

Ve stejném roce vzniku akčního plánu „Škola pro 21. století“ zahájilo MŠMT diskuzi týkající se postavení pedagogů ve společnosti v návaznosti na požadavky, které jsou na ně kladené. V danou chvíli vznikl tzv. Standard kvality profese učitele. Pro pedagogické pracovníky nacházel spíše povinnosti než práva, avšak právě naplněním svých povinností by učitelé nacházeli systémovou podporu a tedy i obhajobu. Pracovní skupina pro tvorbu standardu se skládala z řad učitelů a ředitelů škol, lektorů DVPP a zástupců MŠMT. Veřejnosti byl předložen vstupní dokument pro veřejnou diskuzi *Tvorba profesního standardu kvality učitele* (Rýdl a kol., 2009). Jako výsledek sumarizovaných informací z této diskuze byla vytvořena zpráva *Standard kvality profese učitele v otázkách a odpovědích*, ve které pracovní skupina definovala, co je standard, komu prospěje a jaká může být jeho pozice v rámci profesního růstu.

Standard kvality profese učitele (Standard):

- je popis kompetencí a činností učitele, které jsou žádoucí a měřené ve zvolených ukazatelích;
- udává stupeň kvality, kterou by pedagogičtí pracovníci měli dosahovat po určitém počtu let praxe;
- má zastávat funkci základního orientačního rámce pro navázání se systémem profesního růstu;
- popisuje žádoucí stav, pokud bude vytvořena systémová podpora učitelů (Pracovní skupina pro tvorbu standardu, 2009, s. 2).

Diskuze na téma Standardu se odehrávala například i na kulatém stole SKAV, kdy účastníci řešili jeho užitek, rizika spojená s jeho realizací a jasná kritéria, za kterých by Standard mohl začít fungovat (Učitelé listy, 2009). V článku věnovanému konferenci ze dne 23. 4. 2009 jsou pak shrnuty následující závěry. Lze pak definovat přínosy pro jednotlivé zainteresované skupiny, tedy učitele, ředitele škol, studenty, fakulty vzdělávající nové pedagogické pracovníky a nakonec celou společnost. Jak je uvedeno výše, učitelé by měli mít snazší pozici v obhájení vlastní práce. Tento fakt by vedl

i k jejímu zkvalitnění. Především z důvodu možnosti jasného porozumění zadaným požadavkům a jasné specifikaci pracovních povinností pedagoga, což by vedlo k „odstranění“ vedlejších činností, které by byly převedeny na jiné osoby, například asistenty. Definování pracovních požadavků by také umožňovalo učitelé požadovat vysvětlení svého ohodnocení po řediteli školy, který by jej musel podložit. Prostřednictvím systémového zaštitění by pedagogickým pracovníkům byla poskytována odborná pomoc a podpora pro zlepšování své činnosti, např. mentory. Studentům je v konceptu standardu přisouzena pouze role „příjemce služeb pedagoga“, které by v součinnosti s koncepcí měly být lepší. Docházelo by tedy kontinuálně ke zlepšení učení se žáků a jejich výsledků. Ředitelům standard nabízí kartu jasné a spravedlivé opory v rozhodování o finančním ohodnocení svých pedagogických pracovníků. Vedení škol by s přijetím taktických opatření získalo také vodící linii pro rámce rozvojových plánů školy. Další skupinou, kterou by změna standardem ovlivnila, jsou vysoké školy, obzvláště pak pedagogické fakulty a jejich studenti. Těm by podle návrhu MŠMT byl výrazně ušetřen čas s trávením přípravy studijních programů a byl by jasným podkladem pro profil absolventa, samozřejmě v souladu s cíli vzdělávací politiky. Na přípravné studium by poté navazovaly programy celoživotního vzdělávání, podpořené profesním růstem. S celoživotním profesním růstem je pak nadále spojena atraktivita celé profese. Tato koncepce pak má důsledky nejen pro samotné pedagogy, ale i pro celou společnost. V případě atraktivity zaměstnání ho budou vykonávat motivovaní a spravedlivě ohodnocení pedagogové. Veřejnost se bude moci i lépe orientovat v nárocích, které jsou na učitele kladené, a získá jasnou představu o vnějších podmínkách a nutnosti systémově je podporovat. Jak bylo zmíněno výše, společně se vzdělanějšími a motivovanějšími pedagogy pak přicházejí i lepší výsledky studentů, což umožňuje růst vzdělanostní úrovně obyvatel. Rizika, která Standard v účastnících konference vzbuzoval, se týkaly především dopadů na konkrétní pedagogy a jejich adaptaci na změněné podmínky. Obzvláště pak potenciální možnost chybného použití standardu jako nástroje nátlaku, nikoli rozvoje.

O zvýšení atraktivity práce pedagoga se rámcově zmiňovali i autoři Bílé knihy, kteří jako jednu z nutností změny vnímali, stejně jako Standard, změnu systému příjmu studentů na pedagogické fakulty, kdy je třeba vyšší motivovanosti uchazečů. Dostáváme se tímto ale ke třem skupinám lidí, kterých by se další vzdělávání pedagogických pracovníků mělo týkat – **učitelé** (absolventi i dlouhodobě vyučující), **učitelé mentoři** a **vedoucí**

pracovníci škol. První ze skupin jsou samozřejmě samotní učitelé jako cílová skupina, na kterou je program Standardu zaměřen. Ten by prostřednictvím definovaných mezí byl schopen sám reflektovat své plnění požadavků systému a sám si možnosti své účasti na dalším vzdělávání hlídat.

Druhou zainteresovanou skupinou by dle standardu byli pedagogové coby mentoři. Ve výkladovém slovníku je mentor Palánem (2002, s. 118) definován jako: „... poradce, školitel ... svému svěřenci radí, motivuje jej, usměrňuje a předává své zkušenosti.“ Roli mentora by tedy přejímali zkušení pedagogové, kteří by svým méně zkušeným kolegům pomáhali zvládnout úskalí profese a rozvíjet jejich potenciál.

O spolupráci a důležité roli mentorů je psáno i v zahraniční literatuře (Adey, 2004, s. 31–32). Střet teoretických poznatků nabytých ve formální úrovni vzdělávání (absolventi) a dalším vzdělávání (učitelé z praxe) s praktickými zkušenostmi z reálných situací napomáhá především novým učitelům v adaptaci. Nástrojem této pomoci je poskytování zpětné vazby, rad a doporučení ke zlepšení pedagogické práce. Tito učitelé, mentoři, ale ve vztahu k rozvojovému plánu školy nebudou ochuzeni o možnost účasti na svém vlastním dalším vzdělávání. Zde stojí otázka financování práce mentorů, jelikož jejich samotná práce spojená s vedením nového kolegy nemůže být vykonávána jako součást úvazku, který je primárně určen k výuce studentů a její přípravě.

V rámci tohoto procesu má svou podstatnou roli i „hodnotitel“ plnění standardu v osobě ředitele, kterému systém dává do ruky jasně známá a vymezená pravidla všem. Ve spojitosti s pozorováním výuky pedagogů (jejich výukových výsledků) pak má možnost vytvářet jejich hodnocení, nejen platové. Téma hodnocení ve školském managementu řeší např. Eger (1998, s. 83–86), který zdůrazňuje účel hodnocení v jeho jednotlivých kritériích. Uvádí obvyklé charakteristiky kritérií s jejich specifikací ve školním prostředí.

- **Hodnocení pracovní role.** Rozlišení kvantitu a kvalitu plnění úkolů; kvantita v roli třídního učitele plus kvalita pedagoga v jeho oboru.
- **Chování v průběhu pracovního procesu.** Hodnocení iniciativy, disciplíny pedagoga v rámci výuky i mimo ni, např. vytváření a zavádění nových metod v hodinách, práce s žáky, ale také absence či pozdní příchody do výuky.

- **Charakterové a osobní rysy.** Sledování kritéria svědomitosti, poctivosti, ochoty podílení se na práci s druhými, kupříkladu prostřednictvím mezipředmětové projektové spolupráce.
- **Perspektivnost pro firmu.** Zájem o kariérní růst ve škole, spojení se s ní i prostřednictvím mimoškolních aktivit (besídky, kroužky, aj.).

Kritérium pracovní role by měl Standard řediteli víceméně zjednodušit, je však podstatné neopomíjet složku kvality. Na nutnost odbornosti pedagoga (kvalitu) bylo poukázáno i v diskuzi SKAV. Účastníci řešili mimo jiné riziko zaměřenosti Standardu pouze na sféru parametrů osobnostních a sociálních dovedností, kdy je opomíjena důležitá složka výuky, kterou je předmětová odbornost pedagoga (Učitelské noviny, 2009).

Další rizikovou položkou se stala zákonitě spravedlnost uplatňování nástrojů standardu, kdy svou podstatnou roli hrají osobnostní charakteristiky zúčastněných. Pracovní skupina standardu (2009, s. 4) proto navrhla k diskuzi také jako jedno z mnoha témat i téma spravedlnosti hodnocení. Vždy když se jeden z pedagogů účastní dalšího vzdělávání, je třeba, aby ho jiný nahradil ve výuce jeho předmětu. Vzniká zde tak nerovnost mezi jednotlivými učiteli, kdy by jeden (ten co se kurzu účastní) získával více „bodů“ v rámci standardu než druhý, který však za něj v době jeho nepřítomnosti vedl výuku. Zodpovědnou osobou za přerozdělování příležitostí je opět ředitel či jeho zástupce. Celý návrh k zamyšlení byl předán pracovní skupinou odborné veřejnosti z řad samotných pedagogů a byla otevřena veřejná diskuze, kdy každý z jejich účastníků měl možnost se zapojit a vyjádřit svůj názor. Diskuze probíhala ve dvou kolech v průběhu roku 2009, viz například Kulaté stoly SKAV 23. 4. 2009. Na základě sumarizace názorů vznikla obsahová analýza, která měla dopomoci tvůrcům konceptu opřít se při jeho tvorbě právě o názory diskutujících. Předkládaná studie (MŠMT, 2009) analýzou 159 internetových dotazníků ve shrnutí dospěla k následujícím závěrům.

- 71 % respondentů kladně hodnotilo snahu vytvořit tvorbu komplexního systému, který se zabývá provázáním DVPP s jejich profesním růstem.
- Je třeba vytvořit podmínky pro podporu zavedení systému, např. ze sféry komplexní politické podpory záměru, ze sféry administrativy publikace jasných, srozumitelných a stručných dokumentů, ze sféry podpory pedagogů

dostatek času při adaptaci v procesu zavádění, sféry vyšší kontroly spravedlnosti přerozdělování příležitostí.

Ačkoli záměr se zdál být plně koncepční se snahou získat názory od všech skupin, kterých se záměr týkal, vzhledem k politické nejednotnosti a systémové nestabilitě projekt prozatím „vymizel“ do prázdna. Ministerstvo školství na svých internetových stránkách v sekci věnované právě Standardu kvality profese učitele uveřejňuje pouze výše uvedené závěry, bez další návaznosti. Nasnadě je tak závěr, že projekt byl upozaděn a záměr nenaplněn. Stěžejní role státu v závěrečné implementaci slibně rozjetého projektu tak poněkud selhala.

Důležitostí pozice státu v problematice dalšího vzdělávání učitelů se zabývali i v zahraničí (Loeb, Miller, Strunk, 2009, s. 226). Ve stejném období, kdy v České republice vznikal koncept Standardu, autoři publikace *The State role in teacher professional development and education throughout teachers' careers* řešili právě pozici státu. Průzkum se zabýval komparací jednotlivých států USA v oblasti rozsahu vlivu a kontroly státu ve vztahu k řízení vzdělávání učitelů a jejich profesní kariéry. Zajímavé výsledky vyšly především u tématu hodnocení pracovního výkonu, kdy 25 % analyzovaných států nemělo žádný konkrétně uplatnitelný kontrolní mechanismus a jeho verzi nechává plně v pravomocích školy. Situaci v ČR pak lze srovnávat s nejčastěji uvedeným komponentem v průzkumu (47 %), který uváděl ze strany státu pouze základní zákonné vymezení v hodnocení pracovního výkonu učitele, s individuálními variacemi, jako je například variabilní složka platu v podobě odměn.

Jak je vidět i ze snahy realizace průzkumů na území ČR, i v zahraničí, tvůrci jednotlivých koncepcí jsou si důležitostí státní role v problematice vzdělávací politiky vědomi. Nejen odborníci, ale mnohdy i laická veřejnost řeší pozastavování nejrůznějších návrhů (někdy kvalitních, někdy méně kvalitních) v oblasti vzdělávání, které zpravidla pramení pouze ze změny vedoucí politické strany. Nutnost vytvoření přístupu, který by vzali „za svůj“ všechny osoby, v tomto případě především z řad politiků bez ohledu na členství v některé z politických stran, začíná být zásadním komponentem, takřka nutností.

3 SOUČASNÝ STAV DVPP

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je v Zákoně 563/2004 Sb. definováno §24, který ukládá pedagogickým pracovníkům povinnost dalšího vzdělávání po dobu své pedagogické činnosti, prostřednictvím kterého si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci. Ředitel školy stanovuje po konzultaci s příslušným odborovým orgánem plán DVPP, při jehož tvorbě bere na zřetel studijní zájmy pedagogického pracovníka, potřeby a rozpočet školy. DVPP se dle Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících uskutečňuje:

- na VŠ, v zařízeních pro DVPP a v jiných zařízeních na základě akreditace udělené ministerstvem,
- samostudiem,
- dalším vzděláváním zdravotnických pracovníků podle zvláštního právního předpisu (Česko, 2004).

Zákon č. 563/2004 mimo jiné také předepisuje, jakou potřebnou kvalifikaci mají mít pedagogičtí pracovníci na jednotlivých úrovních svého působení. V tomto kalendářním roce 2014 mají pedagogičtí pracovníci poslední možnost zahájit potřebné studium k doplnění své formální kvalifikace. Pokud tak neučiní, od 1. 1. 2015 nejsou oprávněni vykonávat přímou pedagogickou činnost. Zákon č. 563/2004 stanovuje v §32 „výjimky“ z předpokladu odborné kvalifikace, kterými jsou:

- *„ pokud ke dni účinnosti tohoto zákona (pozn. aut. - 1. 1. 2005) daná osoba dosáhla 50 let věku a dlouhodobým výkonem přímé pedagogické činnosti na příslušném druhu nebo typu školy nejméně po dobu 15 let prokázala schopnost výkonu požadované činnosti;*
- *nejdéle po dobu deseti let (pozn. aut. - do 1. 1. 2015), pokud v této době nezahájí studium, kterým potřebný předpoklad získá, a toto studium úspěšně ukončí;*
- *jestliže v době vzniku základního pracovněprávního vztahu neuskutečňovaly vysoké školy pro výuku odborných předmětů ve střední a vyšší odborné škole akreditovaný magisterský studijní program příslušného studijního oboru.“ (Česko, 2004)*

V současné době největší problém vyvstává s uznáváním neformálně získaných znalostí, a ačkoli zákon připouští sebevzdělávání jako formu DVPP, systém formálního uznání jeho výstupů není. Téma uznávání neformálně nabytých vědomostí a dovedností bylo také součástí debaty Kulatých stolů SKAV, která se konala 20. 2. 2014. Další neméně důležité a problematické okruhy, které se v této debatě dostaly k probírání, byly například argumenty učitelů, kteří se ohrazují proti pedagogickým fakultám a úzké nabídce oborů, ze kterých si mohou vybírat a doplnit potřebné vzdělání, či argumenty zástupců vysokých škol, kteří důrazně upozorňují, že spontánní pedagogický talent u pedagoga nestačí a v mnoha oblastech (formy hodnocení, zacházení s dětmi se speciálními potřebami, aj.) je další vzdělání nutností. V souladu s tímto názorem je také oficiální stanovisko Asociace děkanů Pedagogických fakult ČR z 11. 3. 2014 (Česká škola, 2014). „*Vysokoškolské, kvalifikační vzdělání učitelů, zakončené magisterským diplomem, je nezbytnou podmínkou výkonu učitelského povolání, jak to odpovídá zmíněnému zákonu.*“

Co se týče zařízení, která jsou MŠMT akreditovaná pro DVPP, nabízené portfolio možností pro pedagogické pracovníky není malé. Jak je uvedeno výše, pedagogové se vymezují především proti nabízeným oborům na VŠ, nikoli proti dalším možnostem, které mají k dispozici.

V obecném slova smyslu lze pak nabízené kurzy rámcově rozdělit podle obsahu a typu metod, které využívají na odborné kurzy a kurzy zaměřené na změnu způsobu chování a jednání účastníků.

- Odborné kurzy – zaměřené na získání a rozšíření odborných znalostí a dovedností (odborných kompetencí), které jsou zpravidla realizovány ve formě přednášek. Po účastnících z řad učitelů je vyžadována přítomnost, aktivita bývá ale zpravidla na straně přednášejícího lektora. Častou doprovodnou metodou, která v těchto kurzech funguje coby doplnění, bývá e-learning.

Mužik (2011, s. 89–90) metody v odborných kurzech označuje jako metody orientované na lektora a řadí do nich přednášku, učební rozhovor a skupinovou práci.

- Kurzy zaměřené na změnu způsobu chování a jednání účastníků. Tento druh kurzů pracuje s účastníkem (učitelem) jako s aktivním článkem celé výuky.

Zpravidla jsou tyto kurzy zaměřeny na rozvoj komunikačních dovedností pedagogů, práci v problémových situacích, práci s kolektivem, využívání nových metod v rámci výuky svého předmětu. Pro vedoucí pracovníky škol jsou pak v nabídce kurzy zaměřené na organizační a manažerské dovednosti. Celkově u kurzů, kde je hlavním vztyčným bodem účastník sám a jeho zkušenosti, bývají častěji využívány základy zážitkové pedagogiky. I z tohoto důvodu tento typ kurzů pořádají častěji soukromé instituce, které se také často zabývají nabídkou kurzů u oblasti různých alternativních pedagogických směrů.

Metody v této skupině je možné dle předchozího dělení označit jako metody orientované na účastníka, do kterých Mužík (2011, s. 91) řadí hraní rolí, projektovou metodu a samostatnou práci účastníka.

3.1 Instituce zajišťující formálně uznatelné DVPP

Jak bylo výše definováno v zákoně, uznatelné DVPP je realizováno v zařízeních akreditovaných MŠMT. Instituce, zajišťující další vzdělávání učitelů, jsou buď přímo zřizovány státem, nejčastěji pod záštitou MŠMT, nebo jsou zřizovány soukromými subjekty. V současné době MŠMT uvádí v databázi 1871 institucí (právnických osob) poskytujících akreditované programy DVPP a 304 fyzických osob. Samostatnou a ve všech debatách skloňovanou skupinou, kde je realizováno DVPP, jsou vysoké školy. Nabídka získání pedagogické kvalifikace je možná na soukromých i státních VŠ.

3.1.1 Státní instituce

Jednou ze stěžejních státních organizací, které školám nabízejí možnosti v oblasti DVPP, je Národní institut pro další vzdělávání (NIDV). Toto zařízení působí v celé České republice a jeho jednotlivé pobočky mají působnost na krajské úrovni. Lze podotknout, že do značné míry kopírují rozložení Krajských pedagogických ústavů (KPÚ), které na našem území fungovaly po r. 1990. NIDV se k 1. 1. 2014 sloučilo s Národním institutem dětí a mládeže (NIDM), proto od tohoto data zaštiťuje také další vzdělávání pedagogických pracovníků a školských zařízení pro zájmovou činnost. NIDV působí jako partner pro MŠMT, kdy v projektech zaměřených na DVPP mimo jiné realizuje výukové programy v rámci podpory z Evropského sociálního fondu. Jedním ze současně dobíhajících projektů

je například projekt Zvyšování kvalifikace pedagogů, který je zaměřen na cílovou skupinu pedagogických pracovníků, kteří potřebují k výkonu své práce odpovídající kvalifikaci (viz Zákon 563/2004 Sb.). Realizace jednotlivých aktivit projektu probíhá v kombinaci prezenční formy výuky, e-learningového kurzu, řízeného sebevzdělávání a pedagogické praxe. NIDV nabízí pedagogickým pracovníkům další různé programy, které nejsou ve vztahu k projektům dotovaným z EU. Zpravidla jsou pak tyto další možnosti vzdělávání rozděleny dle působení pracovníků na nabídky kurzů pro učitele MŠ, ZŠ, SŠ aj. Opomenuti nezůstávají ani vedoucí pracovníci škol, kteří mají možnost se účastnit kurzů zaměřených na management.

Další organizací, která komplexně nabízí možnosti DVPP, je Národní ústav pro vzdělávání (NÚV). Zařízení vzniklo 1. 7. 2011 sloučením tří státních institucí; Národního ústavu odborného vzdělávání, Výzkumného ústavu pedagogického a Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR. V rámci své působnosti se NÚV zaměřuje na složky počátečního vzdělávání, celoživotního učení, kariérové poradenství, aj., to vše v návaznosti na nabízené kurzy DVPP. Kurzy jsou orientovány na získávání všeobecných i odborných znalostí. NÚV se také zabývá problematikou získávání a uznávání kvalifikací, ale nejen ve sféře pedagogických pracovníků. Za využití prostředků z Evropského sociálního fondu (ESF) byl pod záštitou NÚV zaveden do provozu také metodický portál rvp.cz, který vznikl coby stěžejní metodická podpora pro učitele při zavádění rámcových vzdělávacích programů (RVP) do škol. Na tomto portále jsou učitelům i ředitelům škol nabízeny kurzy, jejichž obsahem jsou nejčastěji informace pomáhající vytvářet části ve školních vzdělávacích programech, jak lze inovovat výuku, jak rozvíjet a hodnotit klíčové kompetence a další potřebná oborová témata (RVP, 2012).

3.1.2 Soukromé instituce

DVPP, které je zajišťováno nestátními organizacemi a má příslušnou akreditaci udělenou MŠMT, nabízí vedoucím pracovníkům školství i učitelům alternativu v podobě širokého spektra nabídky kurzů. Se snahou shromážďovat nabídku těchto rozličných kurzů na jednom místě přišel například internetový portál dvpp.info, který provozován již dříve v práci zmiňovanou organizací EDUin. Společnosti nabízející DVPP mají možnost na tomto portálu zveřejňovat své kurzy, oproti tomu pro zájemce o kurzy je zde možnost zveřejnit poptávku. Nabízené kurzy pro učitele jsou celkově na různých webových

portálech snadno k nalezení. Problém ale vyvstává u snahy skloubit pracovní povinnosti učitele, částky schválené vedením školy na podporu dalšího vzdělávání a variabilitou nabízených kurzů. Soukromé instituce proto často mají snahu „jít naproti“ zájemcům o jejich kurzy, spolupracují pak s konkrétními školami a zajišťují školám kurzy „na míru“. Obecným faktem také je, že soukromé instituce se častěji zaměřují na realizaci kurzů zaměřených na změnu způsobu chování a jednání účastníků, na „soft skills“. Pokud se jedná o odborné dovednosti, nejčastějším tématem je práce s různými pomůckami ve výuce, jako je například interaktivní tabule.

4 KARIÉRNÍ SYSTÉM PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Úzce spojeným a doprovodným tématem k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků je v České republice tzv. kariérní řád, v současné obměně prezentovaný pod názvem kariérní systém. Velmi stručně řečeno, převládá snaha vytvořit komplexní a logicky návazné schéma, které umožní vedoucím pracovníkům ve školství lepší orientaci a větší spravedlnost v hodnocení práce pedagogů a které samotným pedagogům umožní profesní růst a možnost řízení „své kariéry“.

Kariéra je Palánem (2002, s. 93) definována jako: „... *Profesionální životní dráha. Posloupnost pracovních míst, které pracovník zaujímal v průběhu svého ekonomicky aktivního života.* ...“ V případě konceptu kariérního systému se pak ale hovoří pouze o kariéře a stupních působení v učitelské profesi.

4.1 Výběr z návrhů kariérního systému

MŠMT od roku 1990 představilo několik návrhů, dle kterých bylo připraveno učitelům nabídnout kariérní růst, zlepšit jejich společenské postavení a to nejen ve vztahu ke zvýšení platového ohodnocení, ale především i prestiže učitelského povolání. Koncepty kariérního řádu byly vždy vztahovány ke konceptům DVPP, u nichž zpravidla plnily roli části konceptu reálně měřitelné, sledovatelné a naplnitelné. V následující části budou sumárně představeny stěžejní koncepty, které byly předány k diskuzi odborné veřejnosti a zainteresovaným skupinám.

4.1.1 Gradace profesní dráhy učitele

Program „Učitel“, který je v práci představen v kapitole Přehled vývoje DVPP, se, jak bylo již zmíněno, nezabýval pouze dalším vzděláváním učitelů, ale také předložil k diskuzi schéma na sebe navazujících atestací pro učitele. Získávání atestací bylo v tomto konceptu velmi znatelně provázáno s platovým ohodnocením, které si ovšem nikdo reálně nedokázal představit. Další rozpory se týkaly vhodnosti požadovaných kritérií. Jak je uvedeno v reakci v Týdeníku školství: „...*po dvou atestacích se prý může celkový plat učitele proti tarifu zvýšit o 20–30 %.* ... *Atestace nabídnou možnost rychlejšího platového postupu, nebo naopak riziko zpomalení platového postupu ostatním učitelům se shodnou*

délkou praxe. Budou (atestace) opravdu tím vhodným kritériem, které pomůže roztrždit lepší a horší učitele?“ (Müllner, 1996, č. 8, s. 5)

Konkrétní příklad, jak by tyto atestace v praxi vypadaly, představila Bílková-Tůmová (Učitelství, 1996, č. 13, s. 16–17) na konkrétním příkladu vyučování hudby a hudební výchovy. Atestace by byly rozděleny na dva stupně a rozloženy do dvou až tříletého postgraduálního studia. K prvnímu stupni atestace by se učitel hlásil po 5–10 letech učitelství praxe, do stupně druhého po 10–15 letech praxe. Akreditační komise u obou stupňů by byla složena ze zástupců profesorů příslušné VŠ, odborného školního inspektora a zkušeného pedagoga z oboru. Cílem by poté bylo zhodnocení odborné a metodické úrovně profesních kompetencí, které vzrostly samostatnou iniciativou učitele a zhodnocení schopnosti využití nově nabytých poznatků se schopností projektovat vlastní práci. Ačkoli systém navazujících atestací si po důkladném probírání dokázali učitelé představit, jeho implementace do praxe neproběhla.

4.1.2 Návrh kariérního řádu Učitelství odborového klubu

V roce 2001, po zveřejnění Bílé knihy, se se značným zapálením a snahou pro naplnění cílů zapojila do tvorby kariérního řádu také organizace Učitelství odborový klub (UOK). Po diskuzích nad tímto tématem vydala vlastní návrh na podobu kariérního řádu. Její základní teze návrhu „Kariérní řád pro pedagogické pracovníky“ je možné představit v následujících bodech.

- **Plat učitele bude mít 3 složky – základní, nárokové a nenárokové** (Sárközi, 2001).
 - **Základní složka** obsahuje nástupní plat a příplatky za vykonání atestací.
 - **Nároková složka** zahrnuje činnosti nad rámec pracovního úvazku pedagoga (např. exkurze se třídami).
 - **Nenároková složka** funguje coby hodnotící prostředek pro ředitele škol, který umožňuje zohlednit individuální výsledky práce učitelů.

- **Budou definovány 3 kategorie pedagogických pracovníků – vychovatel, učitel a metodik (Sárközi, 2001).**

Pro přehlednost informací je vložena tabulka, která uvádí příslušnou kategorii a k ní vztahující se povinné dosažené vzdělání a předpokládané platové ohodnocení.

Tab. 1 Radim Sárközi (UOK)2001, Kariérní řád pro pedagogické pracovníky

Kategorie	Požadované vzdělání a atestace	Předpokládaný plat
Vychovatel	SŠ s maturitou a atestace z pedagogického a psychologického minima	9 000,- Kč a 1 500,- Kč za každou atestaci
Učitel	VŠ vzdělání a atestace z pedagogiky a psychologie	15 000,- Kč a 1 500,- Kč za každou atestaci
Metodik	VŠ vzdělání v magisterském programu (státní zkouška, z pedagogiky a aprobačních předmětů) a atestace určené Atestační radou	15 000,- Kč a 1 500,- Kč za každou atestaci

- **Atestace rozděleny do 3 typů kategorií – teoretické, praktické a dlouhodobé (Sárközi, 2001).**
 - Teoretickou atestaci lze získat na základě splnění závěrečného testu zaměřeného na teoretické znalosti z oboru.
 - Praktickou atestaci může učitel splnit úspěšným absolvováním zkoušky obsahující praktickou část (např.: jazykové zkoušky).
 - Dlouhodobá kategorie zahrnuje udělení atestace na základě dlouhodobější úspěšné činnosti v oboru (např.: publikování odborných článků).

Udělování atestací by měla mít na starost Atestační rada, která bude tvořena zástupci VŠ, pedagogických center, institucí zřizovaných MŠMT a dalších vzdělávacích institucí.

Důležitým stanoviskem v konceptu UOK je také snaha zavést navrhovaný řád komplexně, byl by tedy závazný a platný pro pedagogické pracovníky MŠ, ZŠ i SŠ, včetně soukromých. Návrh byl upozaděn obdobně, jako tomu bylo v případě programu *Učitel*, avšak minimálně došlo k v r. 2004 Zákonem 563/2004 Sb. k jasnému vymezení profese pedagogického pracovníka.

Návrh vyšel v mírně přepracované verzi ještě v r. 2007 (Sarközi, Česká škola, 2007). V tomto článku se autor ale více zaměřil na růst platového ohodnocení učitelů. První platový stupeň (určený dle průměrného platu v ČR) by získali kvalifikovaní učitelé bez praxe i nekvalifikovaní učitelé. Na druhý platový stupeň by učitelé dosáhli po 1–2 letech praxe. Třetí platový stupeň by byl v rukách každého učitele, neboť by byl určen pro ty, kteří se intenzivně vzdělávají. Ke vzdělávání by v tuto chvíli bylo nabídnuto 5 typů školení, rozdělených dle tematických okruhů, za jejichž absolvování by učitel mohl získat až 2 500 Kč za každý z nich ke svému platovému základu. Ovšem ani tento návrh nebyl dále hlouběji rozpracován.

Nutností zajištění kariérní návaznosti u profese učitele se zabývala i OECD, která považuje spokojenost učitelů a transparentnost jejich kariéry za jeden z bodů, které jsou předpokladem pro zlepšení vzdělanostní úrovně v jednotlivých státech (OECD, 2009, s. 31). Z výsledků analýz vykonávaných ve členských zemích OECD, pak vzešlo komplexní doporučení na zlepšení poskytování zpětné vazby učitelům ze stran vedení škol, neboť učitelům, zejména těm působícím na veřejných školách, se jí nedostává. Doporučení na zlepšení pak souvisí s komponenty řízení profesní dráhy učitelů, kdy dosahování určité úrovně vzdělávání (v ČR - splnění atestace) a následné finanční ohodnocení jsou pouze částí celého systému. Na základě těchto doporučení a v souladu s nimi je v současné době rozpracovávána nová podoba kariérního systému.

4.2 Aktuální návrh kariérního systému

Současná podoba návrhu kariérního řádu se snaží navazovat na předchozí návrhy, obzvláště s formou využívání stupňů, kterých budou učitelé dosahovat prostřednictvím splněných atestací. V roce 2012 (Trunda, 2012, s. 69) by zahájena realizace programu *IPn – Kariérní systém*. Za základní princip tohoto nového kariérního systému autor uvádí

především jeho komplexnost, která zahrnuje 3 základní oblasti - rozvoj pedagogických a odborných kompetencí učitelů; příprava učitelů na výkon specializovaných činností; příprava učitelů na výkon funkční pozice.

Hlavním realizátorem implementace karierního systému je NIDV, který zaštiťuje projekt „Karierní systém“ a výše uvedené základní oblasti dále rozpracovává (NIDV, 2013) do 4 karierních stupňů.

- **I. Karierní stupeň**

Do prvního stupně jsou řazeni tzv. „začínající učitelé“, tedy absolventi pedagogických fakult, absolventi VŠ vzdělávající učitele a absolventi jiných VŠ.

Kompetence učitele NIDV (2013) vymezuje: *„Učitel disponuje osobnostními předpoklady pro výkon učitelské profese. Je po teoretické ... i praktické, stránce vybaven znalostmi, které jsou předpokladem k jejímu úspěšnému zvládnutí.“*

- **II. Karierní stupeň**

Vstup do druhého karierního stupně je brán jako povinný krok každého učitele, který následuje po adaptačním procesu v prvním karierním stupni. Ten je ukončen hodnocením na konci adaptačního období.

Druhý stupeň NIDV (2013) charakterizuje heslem „samostatný učitel“ a vyžaduje následující kompetence: *„Učitel disponuje profesními kompetencemi na úrovni zaručujícími výkon učitelské profese na státěm očekávané úrovni. Profesní kompetence potvrdil v atestačním řízení, jímž ukončil své adaptační období ve škole.“*

Po dosažení druhého karierního stupně má učitel dle tohoto konceptu možnost absolvovat specializační studium a poté vykonávat různé pozice, jako jsou například koordinátor v oblasti ICT, koordinátor prevence sociálně patologických jevů či například specializované činnosti v oblasti školské logopedie, aj. Tato rozšíření už ale nejsou pro učitele povinná, jak tomu bylo u předchozích kroků.

- **III. Karierní stupeň**

Navazujícího karierního stupně může učitel dosáhnout, pokud splňuje požadavky na dané úrovni, které potvrdil absolvováním příslušného atestačního řízení.

Chování učitele v III. kariérním stupni NIDV (2013) definuje následovně: *„Učitel odvádí práci ve vysoké kvalitě, ... je vnímán jako expert ve svém oboru ... zdokonaluje se ve svých předmětech, oborových didaktikách, pedagogice, psychologii, speciální pedagogice ... v oblasti managementu třídy.“*

Učitel se stává „pedagogickým lídrem školy“. V tomto stupni má pak možnost dalšího studia jednak v oblasti specializační, která mu umožní například práci výchovného poradce, nebo v oblasti funkční, jejíž úspěšné splnění je předpokladem pro práci na vedoucích pozicích v managementu školy.

• **IV. Kariérní stupeň**

Tohoto stupně učitel může dosáhnout opět na základě úspěšné atestace. Potom jeho pozice nabývá hodnoty „vynikajícího učitele - lídra systému“. Pozice v tomto stupni do jisté míry vykazuje stejné charakteristiky jako ve stupni třetím, avšak zde NIDV (2013) zdůrazňuje „přesah“ za hranice školy. *„Učitel ... angažuje se v profesních sdruženích, publikuje a lektoruje v rámci předmětů své aprobační skupiny nebo v oblasti pedagogických nebo psychologických věd nebo v oblasti manažerských dovedností. ... Je připraven vést a hodnotit ostatní učitele v jejich profesním růstu i mimo svou školu.“*

Ve schématu na sebe navazujících stupňů zní velmi často pojem atestace, atestační řízení, je tedy nasnadě otázka, jaká kritéria a požadavky budou na učitele nárokovány. NIDV prozatím rozpracovává podrobnou návaznost, avšak v základních bodech definuje okruhy, jež budou při atestacích sledovány. Jsou to:

- kvalita práce učitele;
- rozsah působení učitele;
- výsledky práce učitele (NIDV, 2013).

V současnosti byl tento návrh předložen odborné veřejnosti a NIDV spustilo webové stránky karieraucitelu.cz. Na tomto portále nabízí sérii seminářů, které se konají ve všech krajích a které plní a budou plnit informační roli pro odbornou veřejnost. Další diskuze nad tímto tématem probíhají i ve zmíněných Kulatých stolech SKAV. Poslední Kulatý stůl s názvem *„Jak pomůže zavedení kariérního řádu kvalitě výuky na školách?“* se konal 21. 1. 2014 a ve stručné sumarizaci přivedl několik stanovisek (Česká škola, 2014). Z řad tvůrců zazněl jasný záměr - současný návrh se nadále rozpracovává, předpokládá se

jeho implementace a předpokládaným termínem zavedení je školní rok 2016/2017. Z řad praktiků, nejen ředitelů škol, ale i zástupců pedagogických fakult zaznívá skepse, především z důvodu nepřipravenosti celého systému na takto rozsáhlou implementaci, která se mimo jiné jeví jako nepřehledná.

Souhlasím se snahou vytvořit koncept, který by pedagogům umožnil volit si svou cestu ve svém oboru a který by jim byl zároveň oporou. Ovšem, jak bylo v práci několikrát zmíněno, Česká republika ve svých vzdělávacích konceptech postrádá kontinuitu. Každý nový koncept si bere odlišný základní cíl. Jednou je tomu odpovídající platové ohodnocení, podruhé je tomu pozice učitele ve společnosti, jindy je hlavním záměrem snaha o zkvalitnění výuky. Současný koncept se systematicky snaží pojmut všechny tyto sféry, avšak zapravdu musím dát kritikům návrhu, kteří poukazují na nepřipravenost učitelů tento koncept vůbec přijmout.

5 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ

Průzkumem názorů učitelů, jakožto cílové skupiny mnoha změn z taktovky státních institucí, se zabývají nejen tvůrci těchto změn, ale i výzkumní pracovníci pedagogických fakult. Průzkumy probíhají zpravidla v několika odlišných formách. Kvalitativní přístupy jsou využívány především v rámci odborné veřejné diskuze, kdy jsou shromažďovány individuální reakce na předložené návrhy a podklady k diskuzi. S tímto přístupem například často pracuje MŠMT, kdy vydává tzv. vstupní dokumenty pro veřejnou diskuzi. Na jejich základě se pak odehrávají panelové diskuze odborníků (viz např. Kulaté stoly), které jsou přístupné široké veřejnosti, která má možnost své dotazy, návrhy či připomínky reflektovat napřímo. Analýza záznamů (zvukových i videozáznamů) z těchto diskuzí pak slouží jako podklad pro vydávání rámcových tezí, které z diskuze vzešly a které v obecné formě naznačují směřování názorů jednotlivých zainteresovaných skupin (tedy včetně pedagogických pracovníků – učitelů) na dané téma. Kvantitativní přístupy zkoumání problému jsou využívány poněkud více, zpravidla ve formě dotazování prostřednictvím dotazníků. Realizátory kvantitativních průzkumů jsou výzkumné ústavy, zřizovatelé škol, studenti a jiné skupiny, jejichž výsledky bývají publikovány ve sbornících, konkrétních publikacích, závěrečných vysokoškolských pracích, článcích a dalších dokumentech. Poslední rozsáhlý výzkum, především z hlediska počtu respondentů, byl realizován Cihlářem a Vomáčkovou, a jeho výsledky byly publikovány v letech 2012 a 2013 ve dvou knihách s názvy *Učitelské reflexe vybraných otázek školského managementu 1 a 2*.

Především z výše uvedených důvodů vysokého zatížení cílové skupiny respondentů, zvolených v této práci, různými formami průzkumů, bylo složité nalézt respondenty, kteří jsou ochotni se šetření zúčastnit. Původním záměrem realizace šetření bylo využití elektronického dotazování, avšak návratnost z tohoto zdroje byla velmi nízká. Proto při finální realizaci empirického šetření bylo využito „klasické“ metody listinného dotazování, které zdatelně navýšilo počet těch zodpovězených. Šetření mělo „smíšený charakter“ (Reichel, 2009, s. 42), který byl naplněn prostřednictvím aplikování kombinace kvantitativního i kvalitativního přístupu. Dle původního záměru bylo realizováno v prostředí dvou základních a dvou středních škol. Vzhledem k malému vzorku respondentů ale není možné výsledky šetření generalizovat a vztahovat na celou cílovou skupinu učitelů.

Z důvodu snahy zajistit komplexní výsledky navázané na konkrétní individuální prostředí v každé škole byl zvolen následující metodický postup - obsahová analýza dokumentů, polostrukturovaný rozhovor s vedoucím pracovníkem školy vedený na základě získaných údajů a dotazníkové šetření - anketa.

1) Obsahová analýza dokumentů. Reichel (2009, s. 129) při obsahové analýze rozděluje následující kategorie, které určují odpovídající směr analýzy. K těmto kategoriím přiděluji atributy, kterých se realizované šetření týkalo.

- **Analytická kategorie** – soubor konkrétních písemností, dokumentů, ve kterých se analýza provádí. V případě realizovaného šetření těmito dokumenty byly **Výroční zprávy** zvolených škol a **Zprávy České školní inspekce (ČŠI)**, pokud ve sledovaném období ČŠI inspekci na zvolené škole provedla.
- **Záznamová jednotka** – určuje konkrétní údaje, charakteristiky, které budou v daném dokumentu sledovány. Sledovanými údaji u Výročních zpráv škol byly:
 - **vedení školy** – zda za sledovanou dobu nedošlo k výrazným personálním změnám;
 - **počet učitelů, jejich věkové rozložení;**
 - **počet kvalifikovaných učitelů** - kolik učitelů je kvalifikovaných, změna tohoto údaje v čase;
 - **DVPP** – počty seminářů/kurzů a jejich typ.

Sledovanými údaji u Zpráv ČŠI, pokud kontrola proběhla, byly body zprávy věnované DVPP.

- **Kontextová (kontextuální) jednotka** – souvislost, ve které je určená záznamová jednotka sledována. Šetření hledalo souvislosti v kontextu časové návaznosti jednotlivých záznamových jednotek, konkrétně v průběhu **3 předcházejících školních roků**.

V příloze práce (Příloha A, Tab. 1 Základní orientační tabulka pro analýzu Výročních zpráv škol, Tab. 2 Základní orientační tabulka pro analýzu Zpráv ČŠI) jsou přiloženy ukázky využitých orientačních tabulek – pro Výroční

zprávu a pro Zprávy ČŠI, které sloužily jako základní podklad pro analýzu těchto dokumentů.

- 2) **Polostrukturovaný rozhovor s vedoucím pracovníkem školy.** Scénář rozhovoru (Příloha B) kontroloval především výsledky bodů, které byly zkoumány v rámci analýzy dokumentů.

Jak píše Reichel (2009, s. 110): „*Polostrukturovaný rozhovor ... se vyznačuje tím, že má připraven soubor témat/otázek (pozn. autorky - scénář), který bude jeho předmětem, aniž by bylo striktně stanoveno jejich pořadí.*“. Tento postup byl při realizaci šetření dodržen.

- 3) **Dotazníkové šetření.** Reichel (2009, s. 119) definuje podobu dotazníku v kvantitativním šetření jako: „*...soubor převážně uzavřených, několika polouzavřených a pouze výjimečně několika málo otevřených, volných otázek.*“.

Ačkoli je pracováno s pojmem dotazník, šetření mělo spíše charakter ankety, u které se platnost výsledků vztahuje pouze na osoby, které odpověděli, a nelze je tedy vztahovat na širší populaci (Reichel, 2009, s. 124).

V případě tohoto šetření byly využity dva typy otázek – uzavřené a polouzavřené. Dotazník obsahuje 10 otázek, z toho 6 uzavřených a 4 polouzavřené (Příloha B, Scénář polostrukturovaného rozhovoru). Vzhledem k na sebe navazujícím tématům byl nadále anketní dotazník členěn do 3 po sobě jdoucích okruhů:

- **sociodemografické otázky** – věk a délka praxe;
- **otázky zjišťující informace o dalším vzdělávání** – zda se respondenti účastní dalšího vzdělávání, jakým způsobem, v jakých oblastech, jakým způsobem si vzdělávací aktivity vybírají a jaké mají vzdělávací potřeby;
- **otázky směřující ke zjištění názorů učitelů na kariérní řád** – zda učitelé souhlasí s názorem MŠMT o povinném pedagogickém VŠ vzdělání, zda znají současnou podobu návrhu kariérního řádu, a zda se při jeho zavedení zvýší prestiž profese, zvýší motivace učitelů pro práci a zajistí větší transparentnost hodnocení práce učitelů, jak MŠMT ve svém konceptu předpokládá.

Za cíle empirického šetření byly stanoveny následující body:

- vytvoření přehledu o fungování a podpoře DVPP na jednotlivých školách (výsledky analýz Výročních zpráv, zpráv ČŠI a informace poskytnuté v polostrukturovaném rozhovoru od vedoucího pracovníka školy);
- vytvoření přehledu odpovědí pedagogů na dotazovaná témata, kteří působí v určitém pedagogickém sboru a v konkrétních podmínkách školy, u základních okruhů (účast na akcích DVPP, povinnost učitele mít VŠ pedagogické vzdělání, podoba kariérního řádu a názory na předpokládané změny po jeho zavedení) ve vztahu k jejich věku a délce praxe;
- srovnání výsledků šetření z jednotlivých škol (ZŠ1, ZŠ2, SŠ1 a SŠ2);
- komparace zjištěných výsledků v jednotlivých školách s předpoklady MŠMT (zájem o DVPP, předpokládaná zlepšení po zavedení kariérního systému).

Realizace šetření proběhla v průběhu měsíce března 2014. Na jednotlivých školách tomu tak bylo ve třech za sebou následujících dnech. První den se konal rozhovor s vedoucím pracovníkem školy, kterému již v přípravě předcházela analýza dokumentů, a byly rozdány anketní dotazníky. Učitelé měli možnost během následujících dvou dní zodpovědět na otázky a vyplněný dokument odevzdat. U jednotlivých škol se návratnost zodpovězených anket pohybovala okolo 50 %.

Empirické šetření má ve finální podobě charakter sondy do problematiky DVPP a kariérního řádu, kdy výsledky mají přínos zejména pro dané školy, které existují ve svých specifických podmínkách. Vzhledem k aktuálnosti tématu někteří zástupci škol nesouhlasili se zveřejněním svých identifikačních údajů. Z tohoto důvodu jsou u jednotlivých škol uvedeny pouze obecné údaje, které přiblíží charakter školy (její zaměření, počet žáků, počet učitelů, organizační uspořádání, aj.). Práce bude nadále pracovat se zkratkami ZŠ1, ZŠ2, SŠ1, SŠ2.

5.1 ZŠ1

Základní škola, na které proběhla realizace empirického šetření a která je označena zkratkou ZŠ 1, je pražská ZŠ s rozšířenou výukou jazyků. V současné době se

na ní vzdělává přibližně 600 žáků v devíti ročnících, kdy zpravidla v každém ročníku jsou 2 až 3 třídy. V úzkém vedení školy je ředitelka s jedním zástupcem, oba sami také aktivně vyučují. Pedagogický sbor čítá v současnosti 42 osob. Učitelé působící na prvním stupni školy na pozici třídního učitele vyučují ve své třídě všechny předměty krom jazyků a výchov. Učitelé na druhém stupni každý zajišťují výuku ve své aprobaci a někteří z nich jsou zároveň třídními učiteli.

5.1.1 Analýza dokumentů ZŠ1

Analýza Výročních zpráv ZŠ1 ukázala stálost ve vedení školy, za poslední tři roky nedošlo ke změně ředitele. Bylo tomu tak i přestože škola prošla rozsáhlým rozšířením, neboť do školního roku 2010/2011 byla pouze sedmiletá, výběrová. Žáci do ní byli přijímáni až od 3. ročníku na základě přijímacího řízení. Následující školní rok se tak nejen zvýšil počet studentů, ale také došlo k rozšíření pedagogického sboru z počtu 34 učitelů na počet 42. Všichni nekvalifikovaní učitelé do současnosti zahájili potřebné studium na pedagogické minimum, v analyzovaném období to byli 4 učitelé. S rozšířením pedagogického sboru došlo na ZŠ1 k nárůstu akcí DVPP. Ve školním roce 2010/2011 škola vykazovala účast svých pedagogů na 15 akcí věnovaných dalšímu vzdělávání, v loňském školním roce 2012/2013 to bylo 22 akcí. Škola pravidelně vysílá učitele na vybrané oborové semináře, každoročně je také pro většinu pedagogického sboru určen seminář věnující se prevenci sociálně-patologických jevů. Nejčastěji to v daném období byla prevence kyberšikany.

ČŠI vykonala na škole v monitorovaném období 2 kontroly, první proběhla v roce 2011, ale zabývala se předcházejícím školním rokem a byla zaměřena především na finanční hospodaření školy, obzvláště na hospodaření s dotacemi. Položka DVPP se v této zprávě objevila pouze jako součást prokazovaného rozpočtu. Kontrola neodhalila žádné nesrovnalosti a ve zprávě je konstatována oprávněnost využití všech poskytnutých finančních zdrojů, které škole byly poskytnuty. Druhá kontrola proběhla v letošním roce 2014 a zabývala se celkovým fungováním školy ve vztahu k naplňování rámcových vzdělávacích programů. Kontrola ocenila kvalifikovanost pedagogického sboru, kterou označila jako nadstandardní. Upozornila také na účinnou podporu DVPP ze strany vedení školy, kdy jeho zástupci na základě konzultací s pedagogickou radou i jednotlivými pracovníky umožňují v rámci možností naplňování vzdělávacích potřeb osobních

i vzdělávacích potřeb, které vyžaduje chod školy. Optimální podmínky pro konkrétní vyhodnocení potřeb DVPP jsou podle ČŠI také nastaveny vyhodnocováním pravidelných evaluací, které jsou poskytnuty ze stran učitelů, žáků i rodičů. ČŠI inspekce zvláště ocenila dlouhodobé studium zástupce školy, který v rámci celoživotního učení navštěvuje kurz pro vedoucí pedagogické pracovníky.

5.1.2 Polostrukturovaný rozhovor ZŠ1

Polostrukturovaný rozhovor byl veden se zástupcem ředitele, který zodpověděl všechny položené dotazy. Koordinaci DVPP zajišťuje sám z pozice zástupce ve spolupráci s ředitelkou školy, kdy se při výběru vzdělávací akce řídí několika klíčovými kritérii. Očekávaným přínosem daného semináře či kurzu pro školu, aktuálními vzdělávacími potřebami konkrétních pedagogů, požadavků na vzdělávání, které vychází z evaluací, časovými dispozicemi a v neposlední řadě náklady. Vedení školy má snahu spravedlivě rozvrhovat nabídku účasti na akcích DVPP mezi celý pedagogický sbor, bere ale také v potaz vlastní návrhy jednotlivých pedagogů a kompromisem se jim snaží vyhovět. Konkrétní kontrolní mechanismus na „čerpání účasti“ na jednotlivých akcích DVPP škola u jednotlivců nemá, avšak eviduje, kdo se kterých akcí zúčastnil, proto si je vedení vědomo, když by docházelo k nadužívání těchto možností. S takovýmto případem se však škola nesešla. Pokud absolvování určitého kurzu či semináře není vyžadováno ze zákona, nechává volbu na samotných učitelích, ať sami vyhodnotí, zda je pro ně potřebné se kurzu zúčastnit. Nárůst počtu akcí vidí zástupce ředitele především právě v rozšíření pedagogického sboru, kdy specifické podmínky v prvních dvou ročnících ZŠ vyžadují erudované osoby, které dokáží dětem poskytnout potřebný rozvoj na počátku jejich vzdělávání. S návrhem kariérního řádu vedení školy seznámeno je, avšak vzhledem k neustále měnícím se koncepcím ho nepovažuje za šťastný. Považují za nutné pohlížet na návrh se skepsí, neboť jeho zavedení do plné praxe nebude jednoduché, a dokud nebude mít jasně specifikovaná kritéria ve svých jednotlivých bodech, vzbudí více chaos než předpokládaný řád. Možností, které může zavedení kariérního řádu - v jeho současném znění přinést, nabývají pozitivních i negativních rozměrů. Může dojít k větší transparentnosti při finančním ohodnocování konkrétních osob, kdy základ tohoto ohodnocení bude odvíjen od splněných atestací. Avšak doposud v oficiálních návrzích nepadla konkrétní částka a vzhledem k problematickému tématu platu učitelů je jasné, že právě tento bod bude jedním z těch klíčových, který si zajistí konečnou podporu

či nesouhlas s kariérním řádem mezi učiteli samotnými. Celkově je téma zavedení kariérního řádu na ZŠ 1 ve vedení vnímáno jako přínosné, ale dokud nebude zveřejněno finální znění jeho návrhu, nelze se k jeho konkrétním bodům vyjadřovat.

5.1.3 Vyhodnocení šetření ZŠ1

Z celkového počtu 42 osob v pedagogickém sboru ZŠ1 bylo odevzdáno 22 vyplněných dotazníků, což činí přibližně 52 %. Nejvíce respondentů bylo z věkové skupiny 31–50 let. Věkové rozvržení respondentů je znázorněno koláčovým grafem (Příloha D, Graf 1: Věkové zastoupení respondentů). 91 % respondentů ze ZŠ1 má praxi delší než 6 let, praxi dlouhou 15 let a více má pak 41 % respondentů. Vztah mezi věkem a délkou praxe ukazuje, že ve věkové skupině 31–50 let byly tři osoby, které mají délku praxe 15 let a více (Příloha D, Graf 2: Délka praxe respondentů ve srovnání s věkovým zastoupením respondentů).

Na otázku: „Účastníte se dalšího vzdělávání?“ 21 respondentů odpovědělo, že ano. Jeden respondent uvedl, že se dalšího vzdělávání neúčastní (Příloha D, Graf 3: Účast na dalším vzdělávání – rozvržení odpovědí). Tato osoba uvedla, že je z věkové skupiny 51 let a více, proto lze předpokládat, že respondent může být v důchodovém věku a akcí DVPP se již nemá zájem účastnit. Počty kladných odpovědí jsou v Příloze D rozděleny podle věku (Graf 4: Účast na dalším vzdělávání podle věku) a podle délky praxe (Graf 5: Účast na dalším vzdělávání podle délky praxe). Na ZŠ1 tedy nemá věk či délka praxe vliv na účast na DVPP.

Z volby dalších odpovědí pak vychází jasné stanovisko – nejčastěji se učitelé z této školy vzdělávají v akreditovaných programech DVPP, účastní se obecných kurzů nebo se sami vzdělávají – 55 % respondentů zvolilo jako odpověď různou kombinaci těchto možností. Nejčastěji (32 %) pak byla volena kombinace všech tří výše uvedených odpovědí. Jen 3 učitelé zvolili dodatkovou možnost vlastní odpovědi, kde uváděli specifické konference či přednášky nabízené v rámci kurzů celoživotního učení při VŠ (např.: Filozofická fakulta UK – Ústav filozofie a religionistiky). V 91 % respondenti uvedli, že se vzdělávají ve své oborové aprobaci, nejčastěji v kombinaci se vzděláváním se v technických dovednostech (55 %). Vzdělávání se v didaktice a nových metodikách pak v kombinaci s oborovou aprobací uvedlo 18 % odpovědí. Pedagogové ZŠ1 se tedy ve svém dalším vzdělávání zaměřují na rozšíření znalostí a dovedností týkajících se především oboru, který vyučují.

Za nejčastější způsob výběru vzdělávacích akcí považují respondenti ZŠ1 svou vlastní iniciativu (86 %), povinnou volbu dle pokynů vedení školy pak k samovýběru přiřadilo 50 % všech respondentů. V porovnání se stanoviskem školy, jejíž zástupce uvedl důraz na vlastní iniciativu a volbu při dalším vzdělávání je ale znatelné, že respondenti tlak ze strany školy na volbu pociťují.

S názorem MŠMT o povinnosti učitele mít VŠ pedagogické vzdělání souhlasí 84 % respondentů (Příloha D, Graf 6: Souhlas s MŠMT o pedagogickém VŠ vzdělání - celkové rozvržení odpovědí). Všichni respondenti z věkové skupiny do 30 let, s délkou praxe do 5 let uvedlo souhlas s touto povinností, většinový souhlasný názor vyjádřili i zástupci věkové skupiny 31–50 let. U věkové skupiny 51 a více let, i u osob s délkou praxe 15 let a více není jasně vyhraněný názor (Příloha D, Graf 7: Souhlas s MŠMT o pedagogickém VŠ vzdělání podle věku, Graf 8: Souhlas s MŠMT o pedagogickém VŠ vzdělání podle délky praxe).

Problematicčnost otázky kariérního řádu je znatelná z odpovědí na otázku seznámení se s jeho současným návrhem, kdy rozvržení odpovědí mezi všechny respondenty nevykazuje vyhraněnost (Příloha D, Graf 9: Seznámení s návrhem kariérního řádu – celkové rozvržení odpovědí). Dle věkové kategorie a kategorie délky praxe lze konstatovat, že osoby patřící do nejnižší věkové kategorie a s nejkratší praxí jsou seznámení s jeho zněním. U ostatních sledovaných skupin nejsou výrazné rozdíly, lze tedy konstatovat přibližně třetinový zájem o současný stav návrhu kariérního řádu na ZŠ1 (Příloha D, Graf 10: Seznámení s návrhem kariérního řádu podle věku, Graf 11: Seznámení s návrhem kariérního řádu podle délky praxe).

Předpokládanými kladnými výsledky zavedení kariérního systému se zabýval v dotazníku soubor dalších tří otázek, kdy respondenti vyjadřovali svůj názor na potenciální zvýšení prestiže profese, zvýšení motivace učitele pro práci a zajištění větší transparentnosti hodnocení práce učitelů. Očekávané zvýšení prestiže profese, dle názoru 59 % respondentů, nenastane (Příloha D, Graf 12: Zvýšení prestiže profese – celkové rozvržení odpovědí). Ve všech věkových skupinách je tento názor obdobně zastoupen, proto věk nehraje u tohoto názoru zásadní roli (Příloha D, Graf 13: Zvýšení prestiže profese podle věku). V závislosti názorů na délce praxe jsou rozdíly znatelnější, obzvláště ve skupině osob s délkou praxe 6–15 let. Obecně lze v závislosti na délce praxe sledovat větší míru nesouhlasu s předpokladem MŠMT o zvýšení prestiže profese (Příloha D, Graf 14: Zvýšení prestiže profese podle délky praxe).

Zvýšení motivace učitele pro práci po zavedení kariérního systému nepředpokládá 46 % respondentů (Příloha D, Graf 15: Zvýšení motivace učitele pro práci – celkové rozvržení odpovědí). Věk respondentů ani v tomto bodě nehraje žádnou roli, z rozvržení odpovědí především vyplývá, že osoby z věkové skupiny 31–50 let výrazně zvýšení motivace neočekávají (Příloha D, Graf 16: Zvýšení motivace učitele pro práci podle věku). Z pohledu délky praxe opět lze konstatovat, že na ZŠ1 s délkou praxe roste i nesouhlas s výše uvedeným předpokladem MŠMT, neboť 67 % osob s praxí delší než 15 let zvolilo v dotazníku negativní odpověď (Příloha D, Graf 17: Zvýšení motivace učitele pro práci podle délky praxe).

Zajištění větší transparentnosti hodnocení práce neočekává 59 % všech respondentů (Příloha D, Graf 18: Zajištění větší transparentnosti hodnocení učitelů – celkové rozvržení), nutno tedy podotknout, že ani tento předpoklad ze strany MŠMT se na ZŠ1 nesetkal s pozitivním očekáváním. Podle věku a délky praxe je ale znatelný přístup mladších ročníků k tomuto bodu s otevřeností ke zlepšení (Příloha D, Graf 19: Zajištění větší transparentnosti hodnocení učitelů podle věku). Zatímco negativní názor velmi rapidně roste s délkou praxe, kdy ve skupině osob s délkou praxe 15 let a více tento postoj vyjádřilo 78 % respondentů (Příloha D, Graf 20: Zajištění větší transparentnosti hodnocení učitelů podle délky praxe).

Ze šetření na ZŠ1 lze vyvodit velmi kladný přístup vedení i pedagogických pracovníků k DVPP, který je potvrzován také v kontrolách ČŠI, ale i velmi skeptický názor na současný stav návrhu kariérního řádu, kdy pozitivní očekávání je spojeno pouze s mladšími ročníky, kterých ale mezi respondenty nebylo mnoho. Na ZŠ1 tedy převažuje neutrální a negativní náboj, co se zlepšení prostřednictvím kariérního systému týče.

5.2 ZŠ2

ZŠ2 je malá základní škola v západočeském kraji, jejíž součástí je i mateřská škola. V současné době se na ní vzdělává přibližně 130 žáků v devíti ročnících. Každý ročník má pouze jednu třídu, ve které se počet dětí pohybuje od 12 do 20 žáků. V úzkém vedení školy je ředitel se svou zástupkyní, oba sami také aktivně vyučují. Pedagogický sbor čítá v současnosti 13 osob. Většina učitelů je tedy zároveň třídním učitelem.

5.2.1 Analýza dokumentů ZŠ2

Analýza Výročních zpráv ZŠ2 prokázal stabilitu ve vedení školy. Počet učitelů je stálý, v monitorovaném období nastoupila na zkrácený úvazek pouze jedna vyučující, která je zároveň stále studentkou VŠ. V pedagogickém sboru je pouze jedna vyučující bez vysokoškolského vzdělání, ovšem je už v důchodovém věku a proto se na ní již v době účinnosti Zákona č. 563/2004 vztahovala výjimka. Škola pravidelně vysílá své pedagogy na akce DVPP, jejich počet se pravidelně pohybuje okolo 13 akcí každý rok. Zaměření těchto akcí je především věnováno podpoře jazykových dovedností učitelů a seminářů zaměřených na rozvoj didaktických dovedností.

ČŠI vykonala na škole v monitorovaném období jednu kontrolu v roce 2012, která byla zaměřena na komplexní fungování školy. ČŠI inspekce v bodě DVPP konstatovala znatelné omezení školy v možnosti mu věnovat finanční prostředky, neboť škola vzhledem ke své velikosti pracuje s velmi úzkým rozpočtem.

5.2.2 Polostrukturovaný rozhovor ZŠ2

Polostrukturovaný rozhovor poskytla zástupkyně ředitele. Koordinaci DVPP zajišťuje ona z pozice zástupkyně a finanční část konzultuje s ředitelem školy. Vedení se v kritériích řídí především finanční náročností akce DVPP, ale v dalších kritériích dává při výběru prostor požadavkům učitelů. Nejčastěji se požadavky týkají účasti na jazykových kurzech a na kurzech technických dovedností. Vedení školy pak preferuje kurzy zaměřené na řízení školy a úřední školení. Vzhledem k nízkému počtu učitelů se přerozdělování účasti nijak nekontroluje, učitelé DVPP řeší vždy na pedagogické radě, kdy se mezi sebou i s vedením samostatně dohodnou. Z tohoto důvodu se i počet realizovaných akcí DVPP v čase nijak znatelně nemění. Návrh kariérního systému vedení školy vnímá spíše jako nešťastné řešení, především z pohledu následné implementace řádu do chodu školy. Atestace vyžadují čas pro učitele, který mohou věnovat vlastnímu vzdělávání, což je při nízkém počtu osob v pedagogickém sboru ZŠ2 náročné splnit. Jako problematická je vnímaná vedením i položka hodnocení, neboť jestliže nemůže všem nabídnout obdobné podmínky ke splnění atestací, bude náročné i splnění těchto atestací ohodnocovat.

5.2.3 Vyhodnocení šetření ZŠ2

Z počtu 13 osob v pedagogickém sboru zodpovědělo dotazník 10 respondentů, tedy přibližně 77 %. Vzhledem k takto malému počtu nebudou odpovědi na ZŠ2 vztahovány k věku a délce praxe, jako je tomu u ostatních škol. U ZŠ2 jsou anketní otázky vyhodnoceny pouze v celkovém rozvržení. Body věnované věku a délce praxe pak mají orientační charakter o věkovém složení respondentů ze ZŠ2.

Přestože počet respondentů byl takto nízký, respondenti obsáhli všechny věkové kategorie, kdy jich nejméně je ve skupině osob do 30 let (Příloha E, Graf 1: Věkové zastoupení respondentů). Nejvíce respondentů má délku praxe 15 let a více, stejný počet je pak u skupiny s praxí do 5 let a s praxí 6–14 let (Příloha E, Graf 2: Délka praxe respondentů ve srovnání s věkovým zastoupením respondentů). Z této informace lze odvodit, že ačkoli je ZŠ2 škola malého rozsahu, neustále dbá na to, aby měla ve svých řadách mladé učitele. Jak je zmíněno v úvodním odstavci této podkapitoly, ZŠ2 zaměstnává i učitele v důchodovém věku. Jeden z respondentů, který spadá do věkové skupiny 51 let a více uvedl, že se akcí DVPP neúčastní, zbylých 90 % respondentů pak i v rámci ztížených podmínek ZŠ2 (zejména finančních) akce DVPP absolvují (Příloha E, Graf 3: Účast na dalším vzdělávání – rozvržení odpovědí).

Nejčastější způsob, jak se učitelé ZŠ2 jebevdělávání a vzdělávání v obecných kurzech. Zejména jazykové zaměření pak 2 respondenti uvedli u bodu věnovanému jejich vlastním doplněním. Respondenti se v otázce oblastí, ve kterých se vzdělávají, nejčastěji zaměřili na volbu odborných témat v jejich aprobaci, avšak je třeba upozornit, že 60 % zvolilo doplňkovou možnost, kde všichni uvedli jazykové kurzy. Učitelé ZŠ2 se také ve svém vzdělávání zaměřují i na oblast technických dovedností, kdy tuto možnost zvolilo 50 % z nich.

Vzdělávací aktivity si respondenti vybírají sami, žádný z nich nezvolil v anketě jinou možnost. Lze v tomto bodě konstatovat, že v takto malém kolektivu je možno předpokládat vzájemnou domluvu mezi vedením i pedagogy.

Jako hlavní potřebu ve vzdělávání pedagogové ZŠ2 v odpovědích uvedli potřebu rozvoje svých odborných znalostí, druhou nejčastější potřebu pak pokryly vlastní odpovědi, kdy nejčastěji bylo zmiňováno naučení či rozšíření znalosti cizího jazyka, především angličtiny. Svůj souhlas povinností pedagogického VŠ vzdělání vyjádřilo 80 % respondentů (Příloha E, Graf 4: Souhlas s MŠMT o pedagogickém VŠ vzdělání - celkové rozvržení odpovědí).

Na ZŠ2 je z řad respondentů seznámen se současnou podobou návrhu kariérního řádu pouze 1 učitel. 30 % se kariérním systémem nezabývá, ostatní s jeho podobou seznámení nejsou (Příloha E, Graf 5: Seznámení s návrhem kariérního řádu – celkové rozvržení odpovědí). Tento bod naznačuje, že učitelé z malé školy spíše nemají zájem o nejnovější změny a jak je znatelné z následujících bodů, jejich názory na předpokládané zlepšení situace učitelů jsou spíše negativní.

Zvýšení prestiže profese neočekává 70 % respondentů (Příloha E, Graf 12: Zvýšení prestiže profese – celkové rozvržení odpovědí), i ostatní položky značně poukazují na skeptický přístup.

Předpokládané zvýšení motivace respondenti ZŠ2 v 60 ti % nedovedli posoudit, z čehož lze usuzovat, že kariérní systém za jasný motivační faktor spíše nepovažují (Příloha E, Graf 15: Zvýšení motivace učitele pro práci – celkové rozvržení odpovědí).

Zajištění transparentnosti hodnocení práce prostřednictvím zavedení kariérního systému na ZŠ2 nikdo neočekává, lze tedy předpokládat, že si respondenti konkrétní aplikaci kariérního systému v tomto bodě neumí představit, neboť možnost „Nevím“ zvolilo 60 % (Příloha E, Graf 18: Zajištění větší transparentnosti hodnocení učitelů – celkové rozvržení).

Další vzdělání znatelně není na ZŠ2 prioritní, avšak je očividné, že vedení školy i s omezenými možnostmi zkouší svému pedagogickému sboru alespoň něco nabídnout. Zájem o koncepce MŠMT je na ZŠ2 spíše nízký a především je znát malé očekávání prospěchu existence kariérního systému pro konkrétní osoby.

5.3 SŠ1

Pražské gymnázium se všeobecným zaměřením, které v empirickém šetření bude nadále nazýváno SŠ1, v současné době navštěvuje přibližně 590 studentů ve víceletém i čtyřletém studijním programu. Osmileté gymnázium má v každém ročníku 2 třídy, čtyřleté gymnázium jednu třídu pro každý ročník. Ve vedení školy je ředitel se dvěma zástupci – statutární zástupkyní a zástupcem ředitele. Pedagogický sbor čítá 59 pracovníků, kteří jsou podle své aprobační rozdělení do metodických kabinetů, jejichž vedoucí se zodpovídá vedení školy.

5.3.1 Analýza dokumentů SŠ1

Analýza Výročních zpráv SŠ1 poskytla komplexní informace o fungování školy, obzvláště v oblasti DVPP. Ve sledovaném období tří předcházejících školních roků došlo k rozšíření vedení z dvou osob na osoby tři, k personální obměně ale nedošlo. Počet učitelů se stále pohybuje okolo 60 osob a pouze dvě osoby nemají potřebnou kvalifikaci. Oba už jsou v důchodovém věku, jako tomu bylo u ZŠ2. V monitorovaném období jeden pedagog zahájil potřebné studium na doplnění kvalifikačních předpokladů pro výkon pedagogické činnosti. Škola pravidelně umožňuje svým pedagogům účast na akcích DVPP, kdy se jejich počet pravidelně pohybuje okolo 35 seminářů, 5 dlouhodobějších kurzů a 3 konferencí ročně. Akce DVPP pokrývají široké spektrum zaměření od těch oborových, přes jazykové po technické či didaktické a metodické. Prostor dostává i vedení školy, které absolvuje kurzy zaměřené na školský management či konference pro vedoucí pedagogické pracovníky.

Poslední kontrola ČŠI na SŠ1 proběhla v roce 2008, stav DVPP definovala jako vysoce nadstandardní, avšak informace z této Inspekční zprávy nelze vztáhnout k datům získaných z Výročních zpráv.

5.3.2 Polostrukturovaný rozhovor SŠ1

Polostrukturovaný rozhovor byl veden se zástupcem ředitele, který zodpověděl všechny položené dotazy. Koordinaci DVPP zajišťují vedoucí metodických kabinetů, kteří je pouze rámcově konzultují s vedením školy. Zpětně pouze informují o jejich realizaci. Vedoucí metodických kabinetů výběr akcí se při jejich koordinaci řídí několika kritérii – aktuálními potřebami učitelů v daném kabinetu, finanční a časovou náročností dané akce a přínosem pro kabinet a školu po absolvování zvoleného kurzu. V prostředí metodických kabinetů je vždy také zaučován nový pracovník, zpravidla absolvent, kterému je přidělen zkušenější kolega, který mu pomáhá v zaběhnutí do chodu školy. V průběhu jeho adaptačního procesu je také kladen důraz na jeho rozvoj, především v didaktických dovednostech ve výuce. Každý metodický kabinet sám kontroluje a přerozděluje čerpání účastí na akcích DVPP, nenastala ale situace, kdy by si některý z učitelů stěžoval na nespravedlnost. Vzhledem k vysokému počtu pedagogů není složitá zastupitelnost, proto si učitelé vzájemně vypomáhají. I z tohoto důvodu je finální počet realizovaných akcí

DVPP velmi variabilní, neboť se velmi znatelně odvíjí od potřeb samotných pracovníků. Aktuální návrh kariérního řádu vedení školy sleduje, bohužel si od jeho zavedení mnoho neslibuje, neboť ho vnímá pouze jako rozvíjení již 20 let obměňujícího se konceptu. Samotný nápad je školou velmi podporován, neboť by opravdu mohl učitelům dopomoci ke zlepšení pozice na společenském i platovém žebříčku. Avšak dokud nebude zveřejněna jeho konkrétní a pro všechny závazná podoba, je velmi složité o jeho reálném dopadu polemizovat. Vedení ale doufá, že jeho dosavadní hodnocení práce učitelů je i tak dostatečně transparentní a správné zavedení kariérního řádu by na jeho spravedlnosti nic nezměnilo.

5.3.3 Vyhodnocení šetření SŠ1

Z celkového počtu 59 osob v pedagogickém sboru SŠ1 bylo vyplněno 31 dotazníků, tedy přibližně 53 %.

Respondenti jsou rovnoměrně rozvrženi ze všech věkových kategorií (Příloha F, Graf 1: Věkové zastoupení respondentů), avšak osoby s praxí 15 let a více pokrývají více jak polovinu respondentů (Příloha F, Graf 2: Délka praxe respondentů ve srovnání s věkovým zastoupením respondentů). Tento stav je zapříčiněn především vztahem mezi věkem a délkou praxe, který ukazuje, že z věkové skupiny 31–50 let, 4 osoby mají praxi 15 let a více.

Účast na akcích DVPP potvrdilo 30 respondentů (Příloha F, Graf 3: Účast na dalším vzdělávání – rozvržení odpovědí). Respondent, který vypověděl, že se dalšího vzdělávání neúčastní, je překvapivě z věkové skupiny do 30 let. Rozdělení kladných odpovědí jasně prokazuje, že na věk ani délka praxe nemá na SŠ1 vliv na účast na dalším vzdělávání (Příloha F, Graf 4: Účast na dalším vzdělávání podle věku, Graf 5: Účast na dalším vzdělávání podle délky praxe).

Jako nejčastější způsob vzdělávání byla respondenty SŠ1 zvolena kombinace možností vzdělávání v akreditovaných programech DVPP v kombinaci se sebevzděláváním, v 71 ti % odpovědích. Volbu vzdělávání v obecných kurzech pak uvedlo 41 % respondentů. Pedagogové, kteří zvolili možnost vlastní doplňkové odpovědi, zpravidla v tomto bodě blíže specifikovali obecný kurz (např. kurzy a semináře pořádané organizací Descartes).

V následujícím dotazovaném bodě, který byl zaměřen na oblasti, ve kterých se učitelé SŠ1 vzdělávají, 23 respondentů, tedy 74 % volilo více možností, nejčastěji pak

kombinaci vzdělávání v odborné oblasti vlastní aprobace s technickými dovednostmi. Druhou nejčastější volbou odpovědí byla propojení vzdělávání v rámci své odbornosti s didaktikou a metodikou. Pouze 5 respondentů uvedlo, že se vzdělává v oblasti, ve které nevyučuje. V případech, že respondenti zvolili možnost jiné, zmiňovali účast na jazykových kurzech a kurzech školského managementu. V odpovědích lze vidět jasnou návaznost s organizační strukturou školy, kdy učitelé působí především v prostředí metodických kabinetů, proto je i jejich další vzdělávání zaměřeno oborově.

Samostatný způsob výběru vzdělávacích aktivit zvolilo 100 % respondentů, kteří vypověděli, že se DVPP účastní. U šesti zodpovězených dotazníků se pak objevila kombinace s povinným předpisem školy. Učitelé volili i v tomto případě vlastní doplnění, kdy upozorňovali na své členství v různých organizacích, které jim účast na kurzech DVPP také nabízí (např. Asociace učitelů dějepisu).

Se stanoviskem MŠMT o povinnosti učitele mít VŠ pedagogické vzdělání vyjádřilo souhlas 84 % respondentů (Příloha F, Graf 6: Souhlas s MŠMT o pedagogickém VŠ vzdělání - celkové rozvržení odpovědí). Radikální názor lze pozorovat u věkové skupiny 51 let a více, kdy všichni respondenti souhlasí. Většina respondentů ze skupiny 31–50 let je totožného stanoviska. U věkové skupiny do 31 let je názor nevyhraněný. Lze tedy říci, že s rostoucím věkem se na SŠ1 v tomto bodě zvyšuje pravděpodobnost souhlasu s MŠMT (Příloha F, Graf 7: Souhlas s MŠMT o pedagogickém VŠ vzdělání podle věku). Vztah k délce praxe tuto informaci jen potvrzuje, neboť všechny osoby s praxí 15 let a více také zvolilo kladnou odpověď (Příloha F, Graf 8: Souhlas s MŠMT o pedagogickém VŠ vzdělání podle délky praxe).

Téma kariérního systému nemá jasné výsledky ani v případě SŠ1, kdy rozvržení odpovědí mezi všechny respondenty nevykazuje větší odchylky (Příloha F, Graf 9: Seznámení s návrhem kariérního řádu – celkové rozvržení odpovědí). Dle odpovědí nejvyšší věkové kategorie 51 let a více lze pozorovat vysokou míru negativních odpovědí. Avšak na základě voleb uvedených u ostatních věkových skupiny je možné prohlásit, že věk nemá prokazatelný vliv na míru seznámení s návrhem kariérního řádu (Příloha F, Graf 10: Seznámení s návrhem kariérního řádu podle věku). Obdobný fenomén je prokazatelný i ve vztahu k délce praxe, kdy opět nelze prokázat vliv délky praxe na častější volbu některých ze stanovisek (Příloha F, Graf 11: Seznámení s návrhem kariérního řádu podle délky praxe).

K předpokládaným dopadům zavedení kariérního systému se respondenti SŠ1 opět velmi rozdílně. Zvýšení prestiže očekává pouze 16% respondentů, zápornou odpověď pak volilo 52 % respondentů (Příloha F, Graf 12: Zvýšení prestiže profese – celkové rozvržení odpovědí). Už z tohoto základního členění je možné usuzovat skeptický přístup, který na SŠ1 panuje. Obdobně jako tomu bylo u předcházejících dotazů, vzhledem k poměru zvolených odpovědí v závislosti na věku i délce praxe nelze ani zde určit propojenost těchto komponentů s názorem na případné zvýšení prestiže (Příloha F, Graf 13: Zvýšení prestiže profese podle věku, Graf 14: Zvýšení prestiže profese podle délky praxe).

Jasný názor mezi pedagogy SŠ1 nepadne ani v případě bodu předpokládaného zvýšení motivace. Avšak není zde tak rapidní negativní postoj, neboť zvýšení motivace učitele pro práci po zavedení kariérního systému předpokládá 32 % respondentů a možnost „Nevím“ pak zvolilo 39 % respondentů (Příloha F, Graf 15: Zvýšení motivace učitele pro práci – celkové rozvržení odpovědí). Jak z šetření vyplývá, věková skupina ani délka praxe nemá na volbu odpovědi předpokládaného zvýšení motivace jasný vliv (Příloha F, Graf 16: Zvýšení motivace učitele pro práci podle věku, Graf 17: Zvýšení motivace učitele pro práci podle délky praxe).

Zajištění větší transparentnosti hodnocení práce očekává pouze 23 % všech respondentů (Příloha F, Graf 18: Zajištění větší transparentnosti hodnocení učitelů – celkové rozvržení), tento se na SŠ1 nesetkal s pozitivním očekáváním, ovšem nejčastější odpovědí byla volba odpovědi: „Nevím“, čímž respondenti potvrzují prohlášení zástupce ředitele, který předpokládá, že dosavadní hodnocení ze strany školy, je pro pedagogy co nejvíce spravedlivé. Členění dle věku a délky praxe prokázalo, že na SŠ1 není prokazatelné spojení mezi těmito atributy a konkrétním stanoviskem (Příloha F, Graf 19: Zajištění větší transparentnosti hodnocení učitelů podle věku, Graf 20: Zajištění větší transparentnosti hodnocení učitelů podle délky praxe).

Z dílčích závěrů šetření na SŠ1 vychází, že vedení školy velmi kvalitně zajišťuje podporu DVPP a volbu jeho konkrétní podoby nechává na metodických kabinetech. Tento přístup je pak kladně vnímán především ze strany učitelů. Nutno podotknout, že názory učitelů SŠ1 jsou opravdu individuální a jak prokázalo hodnocení, ani věk ani délka praxe nemají v názorech na DVPP a kariérní systém významněji převažující vliv.

5.4 SŠ2

Škola, uváděná pod zkratkou SŠ2 je všeobecné gymnázium v lokalitě hlavního města Prahy. Ve školním roce 2013/2014 na SŠ2 studuje přibližně 610 studentů ve víceletém i čtyřletém studijním programu. Osmileté gymnázium má v každém ročníku 3 třídy, čtyřleté gymnázium jednu třídu pro každý ročník. Ve vedení školy je ředitel se dvěma zástupci – statutárním zástupcem a zástupkyní ředitele. Pedagogický sbor čítá 52 učitelů.

5.4.1 Analýza dokumentů SŠ2

Na základě analýzy Výročních zpráv z přecházejících tří školních roku je možné konstatovat vysokou stabilitu ve vedení školy i v obsazení pedagogického sboru. Ředitel školy i jeho zástupci jsou na svých funkcích po celou dobu a počet učitelů se v pedagogickém sboru SŠ2 za sledované období nezměnil. Každoročně stoupá počet kvalifikovaných učitelů, v loňském školním roce 2012/2013 na škole aktivně vyučuje pouze jeden nekvalifikovaný učitel. Škola každoročně umožňuje svým pedagogům účast na akcích DVPP, jejich počet má ale velmi kolísavou tendenci, neboť ve školním roce 2010/2011 škola vykazovala pouze 11 akcí DVPP, zatímco rok následující, 2011/2012, bylo akcí 26. Akce DVPP pravidelně obsahují dlouhodobější kurzy, semináře i konference. Obsahovým zaměřením pokrývají odborné předměty (historie, zeměpis, biologie, fyzika, matematika) technický rozvoj (např. práce s interaktivní tabulí) i metodické a didaktické dovednosti (projektové vyučování, kurzy pro hodnotitele a zadavatele státních maturit).

Poslední kontrola ČŠI na SŠ2 proběhla, stejně jako na SŠ1, v roce 2008. Stav DVPP definovala také jako vysoce nadstandardní, především z důvodu vysoké podpory ze strany vedení školy. Zpráva ČŠI z roku 2008 nemůže být ani v případě SŠ2 vztahována k analyzovaným Výročním zprávám.

5.4.2 Polostrukturovaný rozhovor SŠ2

Polostrukturovaný rozhovor byl veden se zástupkyní ředitele, která se v rámci otázek pokládaných v rozhovoru snažila přiblížit koncepci fungování školy. Koordinaci DVPP zajišťují zástupci ředitele ve vzájemné spolupráci, zodpovídají se řediteli. Při výběru konkrétních akcí sledují zástupci především kritérium dalšího přínosu pro školu. Dalšími podstatnými komponenty výběru je pak zájem učitelů, jejich časové možnosti

a finanční náročnost. Vedení školy má snahu nabídky na další vzdělávání nabídnout celému pedagogickému sboru, či jeho části (pokud se jedná o oborový kurz), avšak nejčastěji je volen postup, kdy si konkrétní učitel sám akci vyhledá a pak předává žádost o účast na kurzu, která je mu podle možností poskytnuta nebo zamítnuta. Škola má přehled o tom, který pracovník se kurzů zúčastnil, ale pokud učitelé nevysloví námitku, „upřednostňování“ se neřeší. Rovná příležitost je poskytnuta v možnosti samostatného požádání o účast. Povinnou účast na akcích DVPP měli vyučující především v letech zavádění státních maturit, kdy museli být proškoleni pro hodnocení či zadávání. Kolísavý charakter v počtu akcí DVPP vedení školy potvrzuje, jeho příčinu vidí především v různorodosti jejich nabídky, kdy určité školní roky je realizováno více podnětných kurzů, na které učitele pošle, než roky jiné. S aktuálním návrhem konceptu kariérního systému je vedení školy seznámeno a plně s ním souhlasí, vidí v něm možnost jasného vymezení návazností v profesní dráze učitele. Očekává ale přesnější specifikaci jednotlivých úrovní před jeho finálním zavedením do praxe. Možnosti, které by zavedení kariérního řádu poskytlo vedení školy v oblasti hodnocení, jsou z pohledu zástupkyně SŠ2 prozatím pouze neurčité. Je tomu tak především z důvodu již existujícího systému hodnocení na škole, který je pracovníky akceptován, ale který by se po přijetí tohoto návrhu musel adaptovat na jeho podmínky.

5.4.3 Vyhodnocení šetření SŠ2

Z celkového počtu 52 osob v pedagogickém sboru SŠ2 zodpovědělo na otázky v anketě 25, což činí přibližně 48 % ze všech možných respondentů. Nejvyšší počet respondentů, 11 osob, byl z věkové skupiny 31–50 let (Příloha G, Graf 1: Věkové zastoupení respondentů), ale obdobně jako u SŠ1, osob s praxí 15 let a více bylo v této skupině více jak polovina (Příloha G, Graf 2: Délka praxe respondentů ve srovnání s věkovým zastoupením respondentů).

Účast na dalším vzdělávání potvrdilo 21 respondentů (Příloha G, Graf 3: Účast na dalším vzdělávání – rozvržení odpovědí). Respondenti (4 osoby), kteří uvedli, že se dalšího vzdělávání neúčastní, jsou v případě SŠ2 osoby z věkových kategorií 31–50 let a 50 let a více. Z pohledu délky praxe se pak dalšího vzdělávání neúčastní 3 osoby s praxí 15 let a více. Rozvržení kladných odpovědí ukazuje přesto na rovnoměrné rozložení, což znamená, že na věk ani délka praxe také nemá na SŠ2 vliv na účast na dalším vzdělávání (Příloha G,

Graf 4: Účast na dalším vzdělávání podle věku, Graf 5: Účast na dalším vzdělávání podle délky praxe).

Nejčastěji se respondenti ze SŠ2 vzdělávají dle odpovědi samostatně, v kombinaci s účastí na akreditovaných kurzech DVPP, i na kurzech obecných. Sebevzdělávání jako svou volbu uvedlo 72 % respondentů. V bodě nabízejícím další odpovědi pak respondenti nejčastěji uváděli přednášky VŠ, které si samostatně vyhledávají (např. Husitsko-teologická fakulta Univerzity Karlovy).

Nejčastější oblastí, ve které se pedagogové SŠ2 vzdělávají je jejich vlastní aprobace, v čemž potvrzují vyjádření školy, že jedním z hlavních kritérií výběru akcí DVPP je využitelnost jejich absolvování pro školu. 40 % respondentů se vzdělává v oblasti technických dovedností v kombinaci se vzděláváním ve své aprobaci. V 28 % odpovědích pak učitelé měli uvedenou i možnost odborné oblasti mimo svou aprobaci.

Samostatný způsob výběru ve vzdělávání zvolili všichni respondenti, kteří se DVPP účastní. 28 %, tedy 7 osob, pak uvedlo kombinace s povinným předpisem školy. Ve srovnání se stanovisky školy je i z odpovědi znatelná podobnost, učitelé si akce DVPP vybírají sami, vedení školy je schvalujícím činitelem.

S povinností učitele mít VŠ pedagogické vzdělání souhlasí 88 % respondentů (Příloha G, Graf 6: Souhlas s MŠMT o pedagogickém VŠ vzdělání - celkové rozvržení odpovědí). Z vyhodnocení této otázky vychází jasné stanovisko, že ani rostoucí věk, ani délka praxe, nemají na SŠ2 vliv na názor na povinnost mít pedagogické VŠ vzdělání (Příloha G, Graf 7: Souhlas s MŠMT o pedagogickém VŠ vzdělání podle věku, Graf 8: Souhlas s MŠMT o pedagogickém VŠ vzdělání podle délky praxe).

Kariérní systém je i na SŠ2 respondenty sledován zcela individuálně, neboť výsledky rozvržení odpovědí mezi všechny respondenty ukazují, že s jeho podobou je seznámeno 36 % respondentů a naopak 40 % respondentů s ní seznámeno není (Příloha G, Graf 9: Seznámení s návrhem kariérního řádu – celkové rozvržení odpovědí). Vztažení druhů odpovědí k věkové kategorii ukázalo, že osoby ze skupiny do 30 let se všichni kariérním systémem zabývají, avšak jeho současnou podobu zná cca polovina z nich. U dalších věkových kategorií pak vliv věku na znalost znění návrhu kariérního řádu nelze prokázat (Příloha G, Graf 10: Seznámení s návrhem kariérního řádu podle věku). Ačkoli je mezi respondenty SŠ2 velký počet osob s praxí 15 let a více, není ani zde není vliv délky praxe na znalost návrhu kariérního řádu (Příloha G, Graf 11: Seznámení s návrhem kariérního řádu podle délky praxe).

Nejednotnost v názorech na zlepšení situace po zavedení kariérního systému je možné pozorovat i v prostředí SŠ2. Ke zvýšení prestiže profese se 52 % respondentů staví neutrálně, tedy že neví (Příloha G, Graf 12: Zvýšení prestiže profese – celkové rozvržení odpovědí). Dvě další možnosti – negativní i pozitivní mají takřka jednotné zastoupení, proto na SŠ2 zcela prokazatelně nepřevládá mezi pedagogy jasné stanovisko. Pokud volbu odpovědí vztáhneme k věkovým kategoriím, lze i v rámci jednotlivých věkových skupin sledovat obdobné rozvržení, které je u celku, proto je vidět, že věk nemá vliv na názor ohledně předpokládaného zvýšení prestiže profese po zavedení kariérního řádu (Příloha G, Graf 13: Zvýšení prestiže profese podle věku). Očekávání spíše pozitivního rázu je na SŠ2 u osob s délkou praxe do 5 let, kdy je jejich stanovisko v 50 ti % kladné. S rostoucí délkou praxe pak roste i počet záporných očekávání, avšak odpověď „Nevím“ je zastoupena u všech věkových kategorií obdobně. Délka praxe tedy nemá jasný vliv ani na názor o případném zvýšení prestiže profese (Příloha G, Graf 14: Zvýšení prestiže profese podle délky praxe).

De facto třetinové rozdělení druhů odpovědí u očekávaného zvýšení motivace učitelů pro práci poukazuje i zde na vysokou variabilitu názorů, který pouze o názor jednoho respondenta převažuje k záporu (Příloha G, Graf 15: Zvýšení motivace učitele pro práci – celkové rozvržení odpovědí). Zvýšení motivace učitelů pro práci očekávají na SŠ2 především osoby z věkové skupiny do 30 let, se stoupajícím věkem je pak zřetelný pokles. Nasnadě je tedy na SŠ2 závěr, že se stoupajícím věkem respondenti méně počítají s možným zvýšením motivace učitelů (Příloha G, Graf 16: Zvýšení motivace učitele pro práci podle věku). Délka praxe pedagoga tuto jasnou návaznost neprokazuje, pouze potvrzuje kladné očekávání u respondentů s praxí do 5 let, kteří spadají do nejnižší věkové kategorie (Příloha G, Graf 17: Zvýšení motivace učitele pro práci podle délky praxe).

Očekávání zvýšení transparentnosti má na SŠ2 pouze 28 %, změnu pak neočekává 32 % respondentů. Nejčastější odpovědí (40 %) byla odpověď „Nevím“ (Příloha G, Graf 18: Zajištění větší transparentnosti hodnocení učitelů – celkové rozvržení). Obdobně jako tomu bylo u SŠ1 může toto rozvržení odpovědí poukazovat na současný systém hodnocení na škole, kdy v tomto případě si respondenti nedokáží implementaci požadavků kariérního systému představit. I v tomto případě pak není prokazatelná návaznost mezi konkrétními odpověďmi a věkem či délkou praxe, neboť rozčlenění podle těchto kritérií ukázalo opět na vysokou nejednotnost názorů (Příloha G, Graf 19: Zajištění větší

transparentnosti hodnocení učitelů podle věku, Graf 20: Zajištění větší transparentnosti hodnocení učitelů podle délky praxe).

Prostředí SŠ2 ukazuje, že ačkoli je volba akcí DVPP ponechána na samotných učitelích, vedení školy určuje jejich finální výběr direktivně. V anketě je tento přístup potvrzen především vyššího počtu respondentů, kteří uvedli, že se dalšího vzdělávání neúčastní. Názory na vize MŠMT vztažené ke kariéernímu systému jsou v podmínkách SŠ2 velmi nejednotné, což poukazuje na individuální vnímání situace každým učitelem. Z vyhodnocení šetření na SŠ2 lze ale upozornit na vyšší míru pozitivního očekávání u skupiny osob věku do 30 let a kratší délkou praxe.

6 KOMPARACE VYHODNOCENÝCH DAT

Všechny školy, na kterých proběhlo empirické šetření, svým učitelům umožňují účast na akcích DVPP. Tento fakt je potvrzen v odpovědích respondentů napříč všemi školami, kdy z celkového počtu 88 osob pouze 7 uvedlo, že se dalšího vzdělávání neúčastní. Jak je patrné ze základních charakteristik škol, ZŠ1 a ZŠ2 jsou velmi rozdílné a to především z důvodu jejich velikosti a s tím spojených možností, které školy v oblasti DVPP mají. SŠ1 a SŠ2, které jsou co do počtu studentů, zaměření a velikosti školy takřka stejné, vykazují odlišné organizační uspořádání a tedy i značně rozdílný přístup k poskytování dalšího vzdělávání svým učitelům.

Jak je zmíněno v úvodu kapitoly 5, nejrozsáhlejší průzkum byl proveden Vomáčkovou a Cihlářem, kteří velkému vzorku respondentů (737 osob) pokládali dotazy na téma školského managementu. Jedna z částí tohoto průzkumu byla zaměřena na aspekty řízení a osobnost nadřízeného. Autoři jako překvapivé zjištění uvádí, že třetina respondentů uvedla, že u vedoucích pracovníků na své škole vnímá zneužívání moci z titulu své zastávané pozice (Vomáčková, Cihlář, 2013, s. 20). Ačkoli tento závěr nelze přímo vztahovat ke školám, které se zúčastnily empirického šetření, je znatelné, že přístup vedení se na nich také značně liší. SŠ1 dává prostřednictvím delegace pravomocí i odpovědnosti na vedoucí metodických kabinetů jasný signál o důvěře ve schopnosti učitelů se samostatně dohodnout na účasti na DVPP. Nasnadě je pak upozornění na direktivnější přístup vedení SŠ2, kdy ačkoli si učitelé opět samostatně akce DVPP vybírají, vedení školy potvrzuje přísný výběr těch, které se reálně uskuteční. Tento rozdíl je znatelný i na rozdílném počtu reálně absolvovaných seminářů či kurzů DVPP u SŠ1 a SŠ2, kdy se na SŠ1 pohybuje okolo 30 akcí v průměru ročně, zatím u SŠ2 je v průměru přibližně poloviční. Rozdíly mezi ZŠ a ZŠ2, jak je již výše zmíněno, jsou především zapříčiněny rozdílným rozsahem rozpočtu. U ZŠ1 nutno konstatovat, že se snaží o komplexní nabídku akcí DVPP a svým pedagogům umožňuje doplnění potřebné kvalifikace. Přestože je škola v „položce“ počet studentů obdobného rozsahu jako obě střední školy, má výrazně nižší počet učitelů, což je zapříčiněno charakterem výuky na prvním stupni základní školy, kdy každý učitel má vlastní třídu. Pro vedení školy není proto tak náročné koordinovat svůj pedagogický sbor, má snahu o demokratické vedení,

avšak připouští i prvky direktivního přístupu, pokud to některá z nastalých situací vyžaduje. Na pozici vedoucího pracovníka na ZŠ2 je znatelný liberální přístup. Pokud finanční prostředky vedení školy na DVPP má, nesnaží se primárně o jejich účelné investování, ale nabízí je spíše jako formu benefitu. Vzhledem k „rodinnému“ charakteru školy to ovšem spíše podporuje sounáležitost a jednotnost mezi vedením i učiteli samotnými.

Z komparace odpovědí na otázku povinnosti mít pedagogické vysokoškolské vzdělání, které je dané zákonem, vychází jasné stanovisko o všeobecném souhlasu, který vyjádřilo 83 % všech respondentů. Na všech sledovaných školách se prokazatelně vedení snaží o zajištění kvalifikovaného pedagogického sboru a z kladných odpovědí na otázku povinné kvalifikace lze usuzovat, že tato tendence je učiteli ve všech těchto školách schvalována.

Stav neinformovanosti a nezájmu trvá především u návrhu koncepce kariérního systému, i přestože NIDV má snahu prostřednictvím seminářů pořádaných po celém území ČR šířit diskuzi a s ní i informovanost cílové skupiny. Takto rozdílný přístup značně potvrzuje obavy odborníků, kteří se účastní debat (např. Kulaté stoly) a kteří jasně upozorňují na nejednotnost názorů mezi učiteli, co se týče nejen očekávání případných zlepšení, ale i co se týče obav z povinností plynoucích ze zavedení systému. NIDV na svých webových stránkách (NIDV, 2013) definuje přínos zavedení kariérního systému pro pedagogické pracovníky a vedoucí pracovníky škol, následovně: *„...u cílové skupiny se zvýší motivovanost k aktivní účasti na vlastní kariéře a dalším profesním rozvoji, který se přirozeně odrazí i v jejich kvalitnějším pedagogickém či manažerském výkonu.“*

Pokud vezmeme rozvržení odpovědí respondentů ze škol na oblast předpokládaného zvýšení motivace učitelů pro práci, předpokládá ji zhruba třetina všech respondentů. Ani tento počet ale není takřka vůbec průkazný, protože jak vyhodnocení šetření prokázalo, názory jsou zcela individuální, neboť ani věk ani délka praxe v daném tématu nehrají žádnou roli. Transparentnost hodnocení je u učitelů také vnímána různě, avšak výsledky šetření na školách prokázaly, že respondenti její větší míru spíše neočekávají nebo si ji nedovedou představit.

7 ZÁVĚR

Základním cílem mé práce bylo přiblížit současný stav dalšího vzdělávání učitelů společně s konceptem kariérního systému a porovnat zjištěné teoretické předpoklady s názory konkrétních osob z řad pedagogických pracovníků. Záměr úvodního cíle byl naplněn prostřednictvím splnění dílčích cílů. Prvním dílčím cílem bylo vypracování přehledu vývoje DVPP v ČR po roce 1990 a představení výrazných koncepcí návrhů kariérního systému pro pedagogické pracovníky, kdy jsem za využití informací z odborné literatury i odborných článků přibližovala dobové názory. Následující dílčí cíl obsahoval vytvoření popisu současného stavu dalšího vzdělávání učitelů i současného konceptu kariérního řádu prostřednictvím informací dohledatelných z dostupných sekundárních zdrojů. Třetí dílčí cíl byl zaměřen na získání konkrétních informací od osob z řad pedagogických pracovníků. Tento cíl byl naplněn realizací empirického šetření v prostředí dvou základních a středních škol, s jehož výsledky práce porovnává teoretická východiska.

Důležitým základem pro orientaci v problematice dalšího vzdělávání učitelů je samotná definice pedagogického pracovníka, která se od roku 1990 několikrát změnila. Dle současného znění Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících jsem v práci upozornila na rozdílnost pojmů pedagogický pracovník a učitel, které nejsou synonymy. Se vznikem samostatné České republiky a se značnými společenskými změnami došlo i k proměně role učitele, která má ve svých různých adaptacích rostoucí nároky. Z tohoto důvodu jsou v podkapitole 1.1 představeny rozšířené kompetence učitele, které byly vytvořeny Walterovou a spojují Delorsův koncept čtyř pilířů vzdělávání se stěžejními funkcemi školy.

Systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků měl po roce 1990 značné ideologické zatížení minulého režimu, i z tohoto důvodu byl některými osobami z odborné veřejnosti a priority odmítán. Ačkoli bylo možné ideologii od fungujících a zaběhlých mechanismů oddělit, snahy o komplexní změny zapříčinily, i přes výtky mnohých praktiků z oboru, jejich destrukci. Práce v části věnované vývoji DVPP proto představuje původní členění systému, rozdílné názory na jeho funkčnost a následující snahy o obnovu sítě DVPP. V následujícím časovém období jsem pak v práci sledovala nové vnímání role učitele v souvislostech společenských změn a snahy odborníků na vzdělávací politiku

ustálit situaci v oblasti dalšího vzdělávání. Na základě těchto snah jsou výrazné milníky v práci představeny konkrétní koncepce - program „Učitel“ a Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha. Jelikož snaha o vytvoření účinné podpory pro učitele vycházela především ze strany učitelů samotných, docházelo ke vzniku různých alternativ, kdy nestátní organizace začaly svým působením aktivně realizovat akce DVPP. V práci jsem se zaměřila i na konkrétní projekty, vycházející od MŠMT, které, ačkoli ve svém původním záměru měly vždy velmi kvalitní vizi, zpravidla skončily v „propadlišti dějin“. Jeden z projektů se značným potenciálem byl, dle mého názoru, *Standard kvality profese učitele* z roku 2009, který se ve své základní podstatě věnoval snaze obsáhnout podmínky v učitelské profesi a jejich následný vliv na vzdělanost studentů. Velkým kladem byl v tomto projektu přístup snažící se shromáždit podrobné informace o všech komponentech v profesi učitele. Jak je ale specifikováno v podkapitole 2.6, projekt byl upozaděn a záměr nenaplněn.

Kariérní systém pedagogických pracovníků velmi často doprovází téma dalšího vzdělávání učitelů, kdy rozvádí části věnované profesní dráze učitele. Objevil se například u programu „Učitel“ pod názvem „Gradace profesní dráhy učitele“. Opět i samotní učitelé mají tendenci spolupracovat a vytvářet vlastní návrhy, v práci je jeden z těchto „samovolných“ návrhů představen a pochází od Učitelského oborového klubu. Dle mého názoru jako jediný z dosavadních zveřejněných návrhů nepracoval pouze s neurčitým předpokládaným zvýšením platů učitele, ale naprosto konkretizoval částky, o které by se mohlo při navýšení platu po absolvování atestace jednat.

Současnému stavu DVPP jsem věnovala kapitolu 3, která především poskytuje náhled na situaci z pohledu platné legislativy a jejích reálných dopadů, které se týkají především povinné pedagogické kvalifikace. Propojení názorů na toto stanovisko s reálným stavem lze najít ve výsledcích realizovaného empirického šetření, kdy souhlas s povinností mít pedagogické VŠ vzdělání vyjádřilo 83 % respondentů. Ve výsledcích pak nebyly pozorovány žádné rozdíly mezi sledovanými základními a středními školami, na každé z nich byl počet nesouhlasných odpovědí v poměru takřka obdobný.

Dle výčtu institucí, státního i soukromého charakteru, který práce představuje v podkapitole 3.1, mají učitelé v současných podmínkách poměrně široké možnosti

ve výběru akcí DVPP. Jak vyplývá z výsledků šetření u jednotlivých škol, učitelé ZŠ1, ZŠ2, SŠ1 a SŠ2 si toho jsou vědomi, neboť pouze 7 respondentů uvedlo, že se dalšího vzdělávání neúčastní. Velmi překvapivé pro mne ale bylo, do jaké míry jsou učitelé závislí na rozhodnutí osob, které účast na DVPP na školách koordinují. Výrazný je příklad fungování systému na SŠ2, kdy pokud škola účast neschválí, učitelé zbývají pouze dvě možnosti – požadovaného kurzu či semináře se nezúčastnit či uhradit si účast sám a absolvovat ho ve svém volném čase. Znatelná je i tak mimo jiné důležitost faktoru způsobu vedení školy, která se i malém vzorku, jako tomu bylo u tohoto empirického šetření, ukazuje jako jedna z klíčových.

Problematika zavedení kariérního systému a jeho konkrétní podoby je v současné době uprostřed odborných diskuzí, kdy častým bodem je právě přístup konkrétních učitelů. Školy, na kterých bylo empirické šetření pro práci realizováno, nejednotnost v názorech více než jasně prokazují. Jsou takřka neznatelné rozdíly mezi procenty respondentů na jednotlivých školách, kteří volili odpověď, že současné znění návrhu kariérního systému znají, těmi, kteří uvedli, že se kariérním systémem nezabývají, a osobami, které přiznávají, že návrh neznají. Jak jsem zmiňovala již v komparaci vyhodnocených dat, odborníci, kteří se diskuzí na téma zavedení kariérního systému účastní, vyjadřují přesně tyto obavy, tedy že učitelé nejsou jednotní. Z rozhovorů, které byly v rámci šetření realizovány a na všech školách provedeny se zástupcem nebo zástupkyní ředitele, je také patrné, že školy primárně negativní dopad neočekávají, ovšem mají obavy z chaotického rychlého zavedení, které situaci udělá spíše nepřehlednou, ne naopak.

V průběhu tvorby práce jsem sama dospěla k několika osobním zjištěním. První překvapivé zjištění se týkalo doby trvání řešení všech výše zmíněných problematik. Bohužel asi především z důvodu nestálosti politické sféry jednotlivé programy začínají takřka vždy na stejném místě, jako tomu bylo již před 15 lety. Mírný posun sice nastane s každým novým projektem, ovšem než se nový projekt rozpracuje, je zpravidla něčím upozaděn. Skepsi a únavu ze stále nových návrhů lze pak pozorovat i u výsledků z jednotlivých škol. Druhou zajímavou zkušeností pro mne bylo poznání velkých rozdílů mezi jednotlivými školami, na kterých šetření bylo realizováno. Ačkoli se školy řídí stejnými zákony, na každé z nich je aplikován jiný přístup a poskytovány jiné možnosti.

Jsem si vědoma faktu, že sondy na jednotlivých školách nemohou komplexně vypovídat o obecném názoru na současný stav DVPP a návrh kariérního systému, avšak vzhledem k charakteru práce jsou jejich výsledky přínosem.

8 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

- 1) ADEY, Philip. *The professional development of teachers: practice and theory*. Dordrecht: Kluwer Academic, 2004, ix, 207 p. ISBN 978-0-306-48518-3.
- 2) BÍLKOVÁ-TŮMOVÁ, Magdalena. *Atestace pro vyučující hudby a hudební nauky (hudební výchovy) na školách všech stupňů a typů (Návrh)*. Učitelské noviny. 1996, roč. 99, č. 13, s. 16–17.
- 3) ČESKÁ ŠKOLA. *Stanovisko Asociace děkanů Pedagogických fakult ČR ke kvalifikačnímu vzdělávání učitelů* [online]. Praha: Česká škola, 2014. [cit. 2014-3-18]. Dostupné z WWW: <<http://www.ceskaskola.cz/2014/03/stanovisko-asociace-dekanu.html>>.
- 4) EDUin. *Jak pomůže zavedení kariérního řádu kvality výuky na školách?* [online]. Praha: Česká škola, 2014. [cit. 2014-3-21]. Dostupné z WWW: <<http://www.ceskaskola.cz/2014/01/video-kulaty-stul-skav-eduin-jak-pomuze.html>>.
- 5) EGER, Ludvík, a kolektiv. *Efektivní školský management*. 1. Vyd. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1998. 224 s. ISBN 80-7082-430-1.
- 6) HRUBÁ, Jana. *DOKUMENTY 1: Mozaika pedagogického hnutí* [online]. Praha: Učitelské listy, 2013. [cit. 2013-12-22]. Dostupné z WWW: <<http://www.ucitelskelisty.cz/2013/09/jana-hruba-dokumenty-mozaika.html>>.
- 8) KOHNOVÁ, Jana. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. 1. Vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2012. 364 s. ISBN 978-80-7290-625-3.
- 9) KOHNOVÁ, Jana. *Další profesní vzdělávání učitelů na Univerzitě Karlově v Praze: Sborník z konference k celouniverzitnímu projektu*. 1. Vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2005. 133 s. ISBN 80-7290-231-8.

10) KOHNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. 1. Vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2004. 182 s. ISBN 80-7290-148-6.

11) LOEB, Susanna, Luke C. MILLER, a Katherine O. STRUNK. *The State role in teacher professional development and education throughout teachers' careers*. American Education Finance Association, 2009, 17 p. Dostupné na WWW: <<http://www.usc.edu/dept/education/cegov/focus/teacher-lm&p/publications/journals/2thestaterole.pdf>>.

12) MAREŠ, Jiří. *Vstupní studie NEMES: Učitel, jeho osobnost a příprava* [online]. Praha: Česká škola, 2013. [cit. 2014-1-6]. Dostupné z WWW: <<http://wiki.ceskaskola.cz/system/app/pages/search?scope=search-site&q=vstupn%C3%AD+studie+nemes>>.

13) MŠMT. *Důležitá součást programu "Učitel" - další vzdělávání*. Učitelské noviny. 1996, roč. 99, č. 23, příloha s. 1–2.

14) MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

15) MŠMT. *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice* [online]. Praha: MŠMT. 2009. [cit. 2014-1-6]. Dostupné z WWW: <<http://www.vzdelavani2020.cz/clanek/13/knihovna-koncepci/analyza-naplzeni-cilu-bile-knihy.html>>.

16) MŠMT. *Koncepce rozvoje informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání pro období 2009 - 2013* [online]. Praha: MŠMT, 2009. [cit. 2014-1-6]. Dostupné z WWW: <<http://www.vzdelavani2020.cz/clanek/13/knihovna-koncepci/koncepce-rozvojd-informacnich-technologii.html>>.

17) MŠMT. *Standard kvality profese učitele v otázkách a odpovědích* [online]. Praha: MŠMT, 2009. [cit. 2014-1-12]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/standarducitele/standard-v-otazkach-a-odpovedich>>.

- 18) MŠMT. *Obsahová analýza internetových dotazníků z druhého kola diskuse o tvorbě standardu kvality profese učitele* [online]. Praha: MŠMT, 2009. [cit. 2014-1-12]. Dostupné z WWW:
<http://www.msmt.cz/uploads/soubory/Tiskovy_odbor/Obsahova_analyza_2_kola_diskuse_o_standardu_final.pdf>.
- 19) MŠMT. *Standard kvality profese učitele* [online]. Učitelské noviny, 2009, č. 22. [cit. 2014-1-12]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/standarducitele/diskusni-prispevky-v-samostatnych-souborech>>.
- 20) MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. 1. Vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011. 323 s. ISBN 978-80-7357-581-6.
- 21) MÜLLNER, Jaroslav. Program „Učitel“. *In Týdeník školství*. 1996, č. 8.
- 22) NIDV. *Kariérní systém: Podrobně o projektu* [online]. Praha: NIDV, 2013. [cit. 2014-3-21]. Dostupné z WWW: <<http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system/podrobne-o-projektu.ep/>>.
- 23) OECD. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, 2009. ISBN 978-92-64-05605-3.
- 24) PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. 1. Vyd. Praha: Academia, 2002, 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- 25) PAUcentrum. *Cíle PAU* [online]. PAU, 2010. [cit. 2014-1-12]. Dostupné z WWW: <<http://www.pau.cz/cile-pau/>>.
- 26) PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Řízení základní školy v letech 1990-2007*. 1 Vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. 123 s. ISBN 978-80-244-2036-3.

- 27) PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. 1. Vyd. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2006. 212 s. ISBN 80-244-1415-5.
- 28) PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3. Vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
- 29) PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-621-7.
- 30) REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. Vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. 184 s. ISBN 978-80-247-3006-6.
- 31) RVP. *O portálu* [online]. Praha: Metodický portál RVP, 2012. [cit. 2014-3-18]. Dostupné z WWW: <<http://rvp.cz/informace/o-portalu/>>.
- 32) RÝDL, Karel, a kolektiv. *Vstupní dokument pro veřejnou diskuzi - Tvorba profesního standardu kvality učitele* [online]. Praha: MŠMT, 2009. [cit. 2014-1-12]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/standarducitele>>.
- 33) SÁRKÖZI, Radmil. *Kariérní řád pro pedagogické pracovníky* [online]. Praha: Učitel'ský odborový klub, 2001. [cit. 2014-3-20]. Dostupné z WWW: <http://www.arg.cz/Ok_koncepcce/Karierni_rad_ped_prac.htm>.
- 34) SÁRKÖZI, Radmil. *Návrh kariérního řádu pro pedagogické pracovníky* [online]. Praha: Česká škola, 2007. [cit. 2014-3-20]. Dostupné z WWW: <<http://www.ceskaskola.cz/2007/06/radek-sarkozi-navrh-karierniho-radu-pro.html>>.
- 35) SKAV. *Shrnutí diskuze k profesnímu standardu* [online]. Praha: Učitel'ské listy, 2009. [cit. 2014-1-12]. Dostupné z WWW: <<http://www.ucitelske-listy.cz/2009/05/skav-shrnuti-diskuse-k-profesnimu.html>>.

- 36) ŠVANCAR, Radmil. *Co udělaly odbory pro pedagogická centra* [online]. Učitelské noviny, 2004, č. 33. [cit. 2014-1-12]. Dostupné z WWW: <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4726>>.
- 37) TRUNDA Michal. Nový kariérní systém v České republice. In KOHNOVÁ, Jana. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. 1. Vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2012. 364 s. ISBN 978-80-7290-625-3.
- 38) VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. 1. Vyd. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.
- 39) VOMÁČKOVÁ, Helena a David CIHLÁŘ. *Učitelské reflexe vybraných otázek školského managementu I*. 1. Vyd. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně, 2012. 96 s. ISBN 978-80-7414-567-4.
- 40) VOMÁČKOVÁ, Helena a David CIHLÁŘ. *Učitelské reflexe vybraných otázek školského managementu II*. 1. Vyd. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně, 2013. 144 s. ISBN 978-80-7414-630-5.
- 41) WALTEROVÁ, Eliška. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: sborník z celostátní konference*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001. 168 s. ISBN 80-7290-059-5.
- 42) Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících.[online]. 2012.[cit. 2014-02-28]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>>.