

PROFESNÍ „KARIÉRA“ A DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ V NÁZORECH A POSTOJÍCH UČITELŮ

Radomír Havlík

Anotace: Udržení, či dokonce zvýšení kvality vzdělávacího systému rozhodujícím způsobem závisí na připravenosti učitele a jeho identifikaci s profesí. Obojí souvisí s vytvořením podmínek pro jeho práci i osobní život. Přitom výzkumy absolventů ukazují význam zřetelného vymezení perspektiv. Tento příspěvek se opírá o vlastní empirická šetření autora, jak možnosti svých „perspektiv“ a „kariér“ vidí sami učitelé a jaký je jejich postoj k dalšímu vzdělávání a potenciálně nabízeným programům odborného a kvalifikačního růstu a k hledání „kariérových“ stupňů a kritérií. Snaží se nabídnout podklad k diskusi a otevřít hlouběji zacílený výzkum profesního postavení a dráhy učitele.

Klíčová slova: profesní kariéra, další vzdělávání, atestace, názory a postoje.

Profesní vzestup a možnosti kariéry ve školství

Lze říci, že kariéra učitele začíná již během studia, kdy přibližování absolutoria u mnohých vyhrcoje problém, zda vůbec do školství nastoupí. Pokud nakonec učitelskou dráhu volí, nastává další fáze, a to adaptace na profesi a její podmínky. Absolvent náhle zjišťuje vlastní nedostatečnost, prožívá rozpor svých představ a syrové reality školy (děti, rodičů, sborů, vedení ap.), zažívá rozčarování (i když mnohé tušil) z materiálních a sociálních podmínek ve školství. Kritickou bývá konfrontace absolventa s praxí (i jistý *adaptací šok*) a s nezbytností sladit vše s osobní a rodinnou situací po skončení studia.¹⁾ Pro většinu se otevírají čtyři možnosti:

- adaptace na profesi a setrvání v ní;
- odklad *rozhodování* umožněný (ev. vynucený) u žen mateřstvím, u části mužů vojenskou základní službou;
- další studium jako odklad rozhodování či otevření možnosti *nové volby*;

- přijetí učitelského místa jako dočasného s výhledem na jiné povolání.

Je jasné, že problematiku postavení učitelů, jejich životní a profesní dráhy atd. lze chápat jen v kontextech celospolečenských změn. Učitelé pracují v rozporných podmínkách společenské modernizace (technologické změny, urbanizace, působení masmédií, krize rodiny ap.), bezprostředněji než řada jiných profesí pocítují důsledky demografických vln, výkyvů hospodářské konjunktury, citlivěji zažívají změny hodnotových systémů atd. Také přímo ve své práci musejí mnozí (zvl. učitelé společenskovedních předmětů, češtiny, ruštiny) výrazněji než příslušníci mnoha jiných povolání reflektovat změny spjaté se sociální a politickou transformací.

Na počátku *profesní dráhy* neměli dosud absolventi PedF potíže s hledáním zaměstnání.²⁾ Bezproblémovost tkvěla i v tom, že mnohde byl učitelův nedostatek. Také zde se ale situace začala s demografickým a ekonomickým vývojem měnit. Statistika neumístěných absolventů vysokých škol ukázala, že

i mezi absolventy učitelství počet neumístěných začal růst. Přesto je zatím tento nárůst nižší než u ostatních univerzitních oborů a i nadále zůstává paradoxní předností studia učitelství, že vzdělává nejen pro pedagogickou práci, ale poskytuje široce založenou přípravou (včetně kultivace osobnosti, návyku studovat, veřejně vystupovat ap.), solidní základ pro práci s lidmi vůbec. Nepopíratelnou výhodu mají absolventi jazykově vybavení, ovládající práci s počítači ap. To jsou ovšem vesměs kariéry mimo školství.³¹

Akceptujeme-li výpovědi absolventů PedF, pak rozhodující úlohu při hledání jejich prvního zaměstnání hrál zájem o určitou práci (90 %), práci odpovídající aprobační (74 %) a její samostatnost (68 %). Významným důvodem byla také lokalita (59 %, ne 22 %). Odlišné však již byly uváděné důvody změny zaměstnání: vedle „práce odpovídající zájmům“ (78 %), a „samostatné práce“ (73 %) se tu objevily také plat (79 %), rodinné důvody (60 %), možnost disponovat časem (59 %), bytová otázka (52 %). Tedy vedle charakteristik práce samé se v případě úvah o změně zaměstnání výrazně vynořily důvody spjaté s materiálními a životními podmínkami. Sice nejméně zastoupeným důvodem pro změnu zaměstnání byl *funkční vzestup* (34 %), ale z hlediska našeho tématu je významný rozdíl přístupu podle pohlaví. Zatímco funkční postup uvádí jen 30 % žen, patří k významným u 50 % mužů. Sledujeme-li pak profesní orientace učitelů v delší perspektivě (ve výhledu pěti let), ukazuje se, že mezi muži explicitní zájem o řídicí činnosti vyjadřuje 37 %. Oba údaje v různé optice podporují hypotézu, že muži jsou častěji ochotni k přebírání vyšších funkcí, event. k odchodu ze školství tam, kde nalézají funkční (a platovou) perspektivu.

Úvahy o povaze perspektiv ve školství mají smysl jen pro ty, kteří v něm hodljají zůstat. Tak ve výzkumu absolventů v roce

1996 v odpovědi na otázku o výhledu na příštích 5 let se k pedagogické práci hlásilo 66 % respondentů, tzn., že 34 % tázaných si budoucí učitelskou činností nebylo přinejmenším jisto. Konkurenci školství byly práce v kultuře, expertizní činnosti, práce v zahraničí, v obchodu a službách, sociální práce, soukromé podnikání, uplatnění ve sportu, práce v cestovním ruchu a v řízení.

To koresponduje s odpověďmi na dotaz (výzkum Profesionalizace 1998), zda respondenti pokládají učitelství za celoživotní povolání. Že ano, říká 70 % tázaných (určitě 41 %, spíše ano 29 %). Téměř čtvrtina celoživotní učitelskou dráhu podmiňuje („záleží na situaci a splnění určitých podmínek“) a 5 % ji za celoživotní nepokládá. Ovšem výrazně diferencujícím je věk: častěji vidí učitelství jako celoživotní učitelé starší, kterým (dle mladších) „nic jiného již nezbyvá“. I výhled 5 let je diferencován věkem: z učitelů, kteří absolvovali fakultu do roku 1980, počítalo se setrváním ve školství (dle intenzity výrazu) 85–92 %, z učitelů mladších 52–66 %. Jsou zde zřejmé i souvislosti „regionální“ (hl. nabídky alternativních možností): nejméně počítali se setrváním ve školství učitelé pražští (určitě setrvá 43 %), nejvíce učitelé z menších měst (75 %):

Z hlediska tématu jsou zajímavé i další volby ve výhledu 5 let: *organizační práce* (42 %) a řídicí činnosti (33 %). Je přitom přirozené, že *řídicí činnosti* chtějí vykonávat i v budoucnu především ti, kdo je již vykonávali (96 % ředitelů a zástupců), dále předškolové předmětových komisí (26 %), nejméně řadoví učitelé (18 %).

Shrneme-li řečené k otázce zájmu o funkční postup, pak je relativně silnější u mužů, starších učitelů a těch, kteří již vedoucí a organizační funkce zastávali. Zřejmě tedy ženy, mladší a řadoví učitelé jsou buď méně motivováni, či mnoho reálných perspektiv a šancí v tomto směru nevidí.

Absolvent učitelství musí s vysokou pravděpodobností počítat s tím, že jeho **kariéra** bude mít plochý průběh. Většina učitelů na základních a středních školách opouští školu po celoživotním působení jen s malým platovým rozdílem ve srovnání s nástupním platem (finančně si mohli přilepšit jen v nestátním školství a dalšími úvazky) a na de facto stejné funkční úrovni, na jakou nastoupila. Učitel se může stát třídním, předsedou předmětové komise, zástupcem ředitele, ředitelem, inspektorem, úředníkem resortu. Ojedinele měl i šanci zřídit *vlastní školu*. Tyto možnosti (mimo třídnictví a předmětové komise) představují ovšem jen malé procento.

To vše formuje představu o tom, co vlastně **kariéra** ve školství je, a dává význam tomuto pojmu. Výzkum učitelů (Profesionalizace, 1998) vede k doporučení vyvarovat se tohoto slova a i výraz *postup* užívat zdrženlivě. Na žádost, aby respondenti „vlastními slovy popsali význam tvrzení, že někdo ve škole dělá kariéru“, zazněly výroky vystihující frekventovaně (26 % souboru; 38 % z těch, kteří odpověděli) názor: „kariéra ve školství neexistuje“, „autor takového tvrzení nebyl při smyslech“.

Je tedy zřejmé silné emocionální zatížení samotného výrazu **kariéra** („tvrzení o kariéře je divné – jde o službu dětem“, „kariérou by měly být pedagogické výsledky“, „kdo mluví o kariéře, nechápe význam poslání učitele“). Ti, kdo možnost kariéry ve školství připouštěli, častěji ji chápali jako postup za každou cenu, bez ohledu na výkon a předpoklady (tedy jako kariérismus), či zájem uspět mimo školu. Kontroverznost výrazu dokládá i názor několika respondentů (zvl. ředitelů), že slovo kariéra bývá užíváno spíše jako „výraz závistivce, který považuje práci navíc za snahu zapsat se u vedení“, že „mnozí závidí ředitelům a zástupcům, protože se domnívají, že vedoucí nic nedělají“. Ti, co hovoří o závidi, se snaží

slovo kariéra od záporného hodnocení oprostit a chápou ji jako „postup odborníka, který se stává dobrým a uznávaným pedagogem“. Služební postup nebývá jimi pokládán za kariéru, ale za převzetí odpovědnější a náročnější práce, a to bez významnějšího ocenění: „není to kariéra, ale za stejné peníze spousta práce navíc“, „stát se ředitelem školy je nějaké termo?“, „učitel – ředitel – úředník MŠMT – je to kariéra?“, „závistiví učitelé si myslí, že vedoucí funkce je kariéra..., ale když se dostanou sami do funkce, zjistí, že vypětí vedoucích je velké“. Jen pětina z těch, kdo odpověděli, chápala kariéru neutrálně, jako funkční postup („dostat se na vyšší post“).

Změníme-li formulaci a tážeme se, co rozhoduje o **postupu** ve školství, je příznivé, že do popředí se dostávala kritéria výkonu, a to „ochota a práce navíc“ a pedagogické výsledky (62 %), „schopnost prosazovat nové“ a vzdělání a zvyšování kvalifikace (54 %). Na pátém místě se umístilo do jisté míry askriptivní kritérium let praxe (44 %). Další hodnocení nás však opět vracela k chápání postupu jako kariérismu. Podle nemalé části respondentů o postupu také rozhodují vhodné styky: být „zapsán u vedení školy“, „patřit do vlivné skupiny ve sboru“ (41 %) a „mít styky v rámci obce či regionu“ (37 %). K této skupině bychom mohli zařadit i politické styky a členství v politických stranách (26 %), tedy faktor převážně přežívající (ať reálně, či jen ve vědomí respondentů) z minulosti. Na pomezí kritérií výkonových a askriptivních stojí „dobré jméno u rodičů“ (28 %) a oblíbenost u dětí (21 %). O kariéře prý rozhoduje i schopnost podřizovat se a rozdíly pohlaví (po 20 %).

Výpověď o tom, jaká by měla být kritéria postupu, je jednoznačná: pedagogické výsledky (ovšem bez bližšího určení ukazatelů a instance, která je posoudí), vzdělání a zvyšování kvalifikace a *práce navíc*. Mezi

kritérii jsou uváděny i schopnost i prosazovat nové, tolerována je délka praxe. Na druhé straně v kategorii odmítaných kritérií stojí všechny konexe a styky a zejména rozlišování podle pohlaví.

Je příznačné, že jen ojediněle byl postup explicitně spjat s představou vyššího finančního hodnocení. Jak totiž ukazují statistická data, může počítat absolvent učitelství s velmi malým platovým postupem.⁴⁾ Přitom ve výzkumu absolventů (Havlík – Spilková 1996) jsme viděli, že při volbě prvního zaměstnání důvod *platových možností* hrál úlohu sice významnou, ale spíše ve středu pořadí, při úvaze o změně se stával motivem nejdůležitějším. Problém hmotné stimulace (vyjádřený např. i vyššími představami o adekvátním platu) přitom naléhavěji pociťují muži. I když tedy zpočátku hmotná stimulace jakoby nestojí v popředí, poměrně rychle (zvl. se změnami rodinného cyklu) se stává naléhavou. To může být zdůrazněno u některých i proto, že také jejich životní partner je učitelem (ze souboru ženatých a vdáných u 25 %). To podtrhují i odpovědi na otevřené otázky, proč mnozí ze škol odcházejí, dovětky typu „nezbytnost uživit rodinu“, „zajistit mladé rodině byt“.

Pak nepřekvapuje kritické hodnocení vlastní sociální situace učitelů.⁵⁾ V hodnocení se ale projevuje pozice ve škole: svoji sociální situaci hodnotilo jako dobrou a průměrnou 34 % řadových učitelů, 45 % vedoucích předmětových komisí a 78 % členů vedení škol (ředitelů a jejich zástupců). Tyto údaje naznačují, že přece jen s funkčním postupem je spjata i zlepšování materiální situace. Do tohoto obrazu se ale promítá i věk a s ním spjaté změny rodinné ekonomiky (často vyšší příjmy manželského partnera – obvykle muže, změny ve fázi rodinného cyklu, vybavení domácnosti ad.) i pravděpodobně větší možnosti dalších zdrojů ap. Těživá je tedy zvláště situace mladšího učitele.

Postoje k dalšímu vzdělávání

Je jasné, že s profesním a funkčním růstem souvisí problém **prohlubování kvalifikace**. O tom, že si učitelé význam vzdělávání uvědomují, svědčí např. poznatky o jejich hodnotových orientacích, kde na žebříčku zaujímaly čelné místo nejen hodnoty spjaté s osobním životem (zdraví, partner), ale i s výkonem povolání (rozhled, znalosti v oboru, praktické znalosti, úspěch v povolání). Za symptomatické můžeme považovat vysokou známku hodnoty *prospěšnosti druhým*. I jiné výzkumy potvrzují, že k čelným hodnotám patří sám charakter práce a její přínos pro učitele i společnost (tvůrčí práce s dětmi, seberealizace, užitečnost, poslání).

O uznání významu vzdělání svědčí i silný zájem o studium (29 % absolventů ve výzkumu Havlík – Spilková 1996). Může zde ovšem jít jak o zájem o prohloubení kvalifikace, tak o odklad rozhodování či otevření možnosti „nové volby“ i mimo školství.

Učitelé si uvědomují význam vzdělání **pro kvalitu své pedagogické práce**. Ve výzkumu Profesionalizace 1998 čelná místa významnosti pro práci učitele zaujalo ocenění znalostí vyučovaného předmětu a všeobecného rozhledu (99 % tázaných), následovalo ocenění zvládnutí didaktiky (85 %). Většina učitelů uznávala za významné pro kvalitu své práce i teoretické poznání a alternativní postupy (70 %).

Stejně tak jsou si učitelé vědomi významu vzdělávání **pro posílení prestiže** svého povolání. V citovaném výzkumu poměrně silná skupina viděla cestu ke zvýšení prestiže učitelství v platových otázkách, vzápětí však následovalo uznání, že mnohé závisí na samotných učitelích („odborných a morálních kvalitách“; „profesionálním vystupování“; „být příkladem“ ap.). Musíme ovšem dodat, že šlo častěji o názor vedoucích pracovníků než řadových učitelů. Významná

část vidí cestu posílení prestiže v získání kvalitních lidí do školství. To především znamená naplnění předpokladu vysokoškolského vzdělání a minimalizování neaprobované výuky. Na to je pak třeba vázat další růst kvalifikace jako podmínky zlepšení postavení a hodnocení učitelů. Respondenti často na druhé straně uváděli potřebu změny celkové atmosféry ve zvýšení významu vzdělání ve společnosti („skutečná potřeba vzdělání k uplatnění v životě“, „zvýšit prestiž vzdělání a inteligence“).

Na druhé straně působí proti uvedeným závěrům o ocenění vzdělání jiná zjištění. Nabízí se otázka, do jaké míry si k svému hodnocení v relaci k jiným vysokoškolským povoláním nepřispívají učitelé sami např. již tím, že mají většinou pocit, že pro výkon jejich povolání stačí čtyřleté (event. kratší) studium.⁶⁾ I když to obráží převažující reálnou délku studia, uspokojení studiem kratším než v jiných vysokoškolských profesích nepovažujeme za příznivý ukazatel sebehodnocení vlastního povolání. Na rozdíl od jiných profesí (typu lékař, právník) je zde i vysoká tolerance k tomu, aby učitelské povolání vykonávali lidé bez vysokoškolského či pedagogického vzdělání.⁷⁾

V dalším nejprve ukažme, **jak hodnotili učitelé své studium**. Ve výzkumu PedF UK (Havlík: Názory 1996) 49 % absolventů dalo své spokojenosti se studiem průměrnou známku, 37 % vyjádřilo spokojenost, nespokojeno bylo jen 14 %. Nejpříznivěji byla hodnocena teoretická příprava (53 %; negativně 15 %), další hodnocení však již měla záporné znaménko: připravenost pro pedagogickou práci negativně posuzovalo 42 % tázaných (pozitivně 25 %), nejhůře byla hodnocena příprava pro organizační a řídicí činnosti (záporně 69 %, kladně 7 %).

Zajímali jsme se také o názor, které předměty by měly být **součástí kvalifikace** učitele. Příznivým jevem bylo, že absolventi

uváděli vedle disciplín své aprobace předměty pedagogického i tzv. univerzitního základu. Vedle jednomyslné volby psychologie a většinové shodě na pedagogice (92 %) byl vysoký konsenzus v potřebě sociologie (81 %), většina uváděla i české dějiny (73 %) a filozofii (66 %; odmítalo ji jen 12 %). Postoj tázaných byl v souladu s chápáním učitelské přípravy jako vzdělání univerzitního typu, spojené v evropské tradici s jistým „všeobecným základem“. Domníváme se, že hlasy, které někdy pod ekonomickými tlaky zaznívají, aby se tento základ omezil ve prospěch tzv. oborových předmětů, jsou i „ztrátou pudu sebezáchovy“ v situaci, kdy učitelé mívají pocit prestižního nedocení a v odměňování se chtějí srovnávat s dalšími vysokoškolskými profesemi.

V obou našich sondách (Havlík – Spilková 1996; Profesionalizace 1998), kde jsme sledovali postoje učitelů k jejich dalšímu vzdělávání, pokládali učitelé za základ své kvalifikace pregraduální přípravu a prokazovali povědomí nutnosti sebezvdělávání. Můžeme říci, že „práce na sobě“ je u učitelů činností frekventovanou.⁸⁾ Učitelské povolání předpokládá stálou inovaci znalostí a dovedností v přípravách na vyučování a při řešení pedagogických problémů. Také vývoj poznání, společenské změny i to, že mnozí učí neaprobované předměty, přilíší možnosti vystačit s poznatky z vysoké školy nedávaly.

Ptáme-li se však na konkrétní **formy a orientace prohlubování kvalifikace**, pak vidíme, že potřeba sebezvdělání se nejčastěji uspokojuje průběžnou přípravou a doplňováním poznatků aktuálně potřebných ve výuce (tedy spíše samostudiem, účelovými kurzy ap. než soustavným dalším vzděláváním). K vyjádřením zájmu o další vzdělávání lze doporučit jistou metodickou skepsi. Nejčastěji se totiž setkáváme v naší sondě s vyjádřením zájmu o prohlubování a rozšiřování znalostí, které ale není dále podepřeno

vyjádřením o povaze a formě studia.⁹⁾ Může jít jak o zájem reálný (učast v kurzech, samostudium ap.), tak jen o *zájem* typu „ví, že by měl“, „když najde čas“ atp. Vzhledem k povaze otázky „máte-li v jakékoliv podobě zájem o zvyšování kvalifikace, doplňte, o které předměty, znalosti a dovednosti“ neusilujeme v dalším o kvantifikaci, spíše o postižení hlavních orientací zájmů.

Nejčastější (s uvedenou výhradou) je zájem o prohlubování znalostí a dovedností v pedagogicko-psychologickém základu, tj. o psychologii, didaktiku, nové metody, o pedagogiku. S růstem počtu problémových dětí musíme počítat i se zájmem o speciální pedagogiku (dyslexie, poruchy počítání; integrace postižených; problematika drog ap.). S těmito obory souvisí i zájem o další společenskovední předměty (o sociologii ve výchově a v řízení, školský management ap.). Značný je i zájem (pětina respondentů) o novinky v předmětech aprobace (a oborech blízkých), a to zvl. u učitelů přírodních věd, jazyků (důraz na praktické užití, jazykové zdokonalování, soubor literatury, současný vývoj jazyka), tělesné výchovy (nové sporty a trendy), dějepisu (moderní dějiny a nové interpretace), ale i výtvarné (nové techniky) a občanské výchovy. Silněji zastoupený (12 %) je i zájem o studium jazyků. Ovšem již to, že většina mluví obecně o „jazycích“ podporuje hypotézu, že jde spíše o „vědomí potřeby“ než o postoj, který nalezne svůj výraz ve skutečném studiu. K dobře zastoupeným (10 %) patří i zájem o práci s počítačem.

Ve skupině nejslabšího zájmu (spíše „zbožných přání“, „ztracených šancí“) jde o odpovědi těch, kteří uvedli, že v případě „nové možné volby“ by „studovali“, ale současně v kontrolních otázkách nepotvrdili zájem o rozšiřování kvalifikace (v této kategorii *přání* jsou především jazyky, psychologie, dějepis a matematika).

Ve školství zaznamenaly úvahy o potřebě celoživotního kvalifikačního postupu, jednou z nich byla i forma tzv. **atestací**. Potřebnost případných atestací v našem šetření uznávalo 34 % tázaných (18 % „určitě“), odmítlo je jen 21 %. Relativní většina (45 %) volila odpověď „těžko za stávající situace školství posoudit“. Kdyby ale atestace byly v nějaké formě zavedeny, pak bez ohledu na názor o jejich účelnosti by se prý do nich zapojilo 47 % tázaných (21 % „určitě“). Naopak do atestací by se zřejmě nezapojilo 39 %, 15 % trvalo na odpovědi „těžko...posoudit“.

V odpovědích na otázku, **co by měla atestace zahrnovat**, do první skupiny patří obecné výroky typu: vše, co zvyšuje kvalifikaci a kvalitu práce, rozvíjení kreativity, schopnosti učitele akceptovat nové, větší samostatnost a připravenost pro řízení. Druhá skupina odpovědí viděla v atestacích formu kontroly a tlaku na zvyšování kvalifikace („jako u lékařů by byl učitel nucen doplňovat znalosti“; „záruka doplňování vědomostí“). Respondenti se zaměřili na obsah a formy takové kontroly (nové poznatky; učivo učebnic; teoretické, ev. praktické úkoly; obhajoby praktických zkoušek; sledování didaktické způsobilosti, ne odbornosti ad.).

Nejčastěji (35 %) prý by atestace měly prohloubit odborné poznání. Volali po tom zvl. učitelé přírodovědných aprobací (hl. matematiky a fyziky, zeměpisu), češtiny (zájem zvl. o literaturu), cizích jazyků, tzv. výchov (hl. tělesné výchovy) a dějepisu. Od atestací by se očekávala také pomoc ke zkvalitnění forem a metod výuky (16 %), seznámení s novými pomůckami a alternativními metodami. Zájem o metodické zdokonalení souvisí s požadavky na obeznámení s novinami *věd o člověku* (15 %), s pedagogikou, psychologií, sociologií a s poznatky o organizaci a řízení.

Důraz je obecně položen na praktickou stránku atestační přípravy, na prakticky po-

užitečné vědomosti, na schopnost uvádět poznatky do praxe. Očekává se i přínos pro výměnu zkušeností, komunikaci mezi učiteli a školami. Dodejme, že i když potřebu obecného přehledu nemalá část učitelů pociťuje, přece jen důraz v možné atestační přípravě klade na oborové poznatky, metodiky, praktické dovednosti.

Respondenti se domnívali, že by případná atestace měla především dát podmínky platového či funkčního postupu či nároku na *výhody* (např. snížení rozsahu přímé vyučovací povinnosti, vyvázání z méně kvalifikované práce, dozorů ap.). Měla by být kvalifikačním předpokladem pro funkce ředitele či zástupce, ale i výchovného poradce, managementu ŠÚ, ČŠI, ojediněle také pro další funkce (předsedu předmětové komise, metodika, třídního učitele, fakultního učitele), ale i pro možnost učit na vyšším stupni. Mohla by být i náhradou pedagogického minima.

Pochybnosti o účelnosti atestací vesměs plynou z toho, že respondenti nevidí pro jejich zavádění žádné důvody, domnívají se, že dostačuje kvalifikace získaná na vysoké škole (problém je spíše s těmi, kdo tuto kvalifikaci nemají), že učitel se stejně musí celý život učit sám a je pod mnohonásobnou kontrolou. Kvalifikaci lze prý zvyšovat a prověřovat lépe jinak: dobrovolnými návštěvami kurzů a přednášek, které jsou pro dotyčného přínosné; samostudiem, sledováním literatury, OPS atd. Další míní, že atestace neukáže kvalitu učitelů a opravdovou potřebu vzdělávání. S tím souvisí obavy z vyžadování nevyužitelné teorie, z pouhého opakování učiva bez návaznosti na potřeby praxe, pochybnosti o kvalitě výuky na některých vysokých školách („vzdálení od praxe na školách“; úroveň předávaných informací) a o objektivnosti posuzování („systém výuky většiny kateder nezaručuje objektivitu“). Jiná skupina výhrad se váže k současné si-

tuaci: „pokud bude školství v tomto stavu, není možné něco dalšího nařizovat“; „při stávajících platových poměrech nechut' dál se vzdělávat“; „při úrovni dětí, které zůstávají na základní škole, když nadanější odešli na jazykové školy a gymnázia, vystačí učitel s minimem znalostí. Vzdělávat by se měl jen pro dobrý pocit – stačí to však, když to není komu předat?“ Někteří připomínají přetížení učitelů („při úvazku 24 hodin týdně a práci v plném nasazení je učitelka totálně vyčerpaná“), další se obávají odchodů zvl. mladých ze školství („další důvod, proč odejít“), zatímco důchodci a „méně schopní“ by učili dál.

Starší učitelé poukazují na negativní zkušenost s dřívějšími postgraduály, objevují se obavy z formalismu, z růstu byrokratismu a nákladů, nevýznamnosti vzhledem k možnému finančnímu postupu, ojediněle strach ze zneužití „proti nepohodlným“.

Mezi učiteli je silné vědomí nutnosti dalšího zvyšování kvalifikace, většina se ale vyslovuje spíše jen pro osvojování konkrétních znalostí a dovedností ve volně vybraných formách vzdělávání. Má zřejmě jistou obavu z centrálně organizovaného systému dalšího vzdělávání a jeho prověřování. Nechááme stranou otázku, jakou by mohl mít *kariérový* a vzdělávací systém podobu. Jistým signálem pro nás je to, že kdyby měla být zavedena nějaká forma např. atestací, pak bez ohledu na názor o jejich účelnosti by se prý do nich zapojila téměř polovina tázaných. Pro další by to byl problém rozhodování, pro některé zřejmě i důvod k odchodu. Jistě by bylo i proto užitečné cíleně shromáždit a analyzovat podněty učitelů samých k obsahu, formám i podmínkám jejich vzdělávání a postupu.

Je zřejmé, že mnohé se v čase mění (např. samo pojmání *kariérového růstu*), některé otázky ztrácejí na aktuálnosti, jiné problémy se naopak vynořují. I když dlouhodobě

se zatím situace a profesní perspektivy učitelů jeví jako poměrně stabilní (lze si dosadit pozitivní i negativní momenty takové stability), žijeme v dynamické době, v níž se mohou situace a profesní dráhy učitele modifikovat, někdy i radikálně měnit. Také tyto celospolečenské změny a jejich dopady na postavení, práci a profesní dráhu učitele je nutné nadále pečlivě sledovat a do jisté míry předjímat (např. možné důsledky demografického vývoje na potřebu učitelů, ekonomické tlaky nejen na školství, ale i na trh práce, důsledky nezaměstnanosti, změny významu vzdělání ve společnosti, a tedy i tlaky na profil učitele, jeho přípravu atd.).

Data a poznatky citovaných šetření byly využity i ve zpracování výzkumu postavení a profesních drah učitele,¹⁰⁾ který v podstatě potvrdil v této stati uvedená zjištění (budeme o něm také později pedagogickou veřejnost vhodným způsobem informovat). Výstupy naší práce neměly jen podobu obvyklých oponovaných výzkumných zpráv, ale zájemci se mohou s výsledky analýz dosavadních výzkumů seznámit i v knižní publikaci *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*, která má oproti tomuto článku v jeho pojetí a rozsahu i mimořádnou šanci empirická data zařadit do teoretických kontextů a která představuje v současnosti nejucelenější pohled na problematiku profese učitele.

Výzkumné zprávy a informace:

1. HAVLÍK, R. (dále H. R.): Názory studentů Pedagogické fakulty na jejich přípravu. Informace z výzkumu. In: Pedagogická evaluace v podmínkách současné české školy. ČAPV, PedF UP Olomouc 1996.
2. H. R. – KABÁTEK, A. a kol.: Jaký bude učitel (GA ČR 403/94/0316). Praha, PedF UK 1997.

3. H. R. – SPILKOVÁ, V.: Uplatnění absolventů vysokých škol – PedF UK, FRVŠ 1041/1996. Praha, PedF UK 1997.
4. H. R.: Vztah absolventů pedagogických oborů k učitelskému povolání. In: *Mládež a společnost*, 1997, č. 1, s. 10 – 20.
5. H. R.: Uplatnění mladých absolventů PedF UK v praxi. *Pedagogika*, 47, 1997, č. 2, s. 122–137.
6. H. R.: Hodnotová a profesní orientace studentů PedF. In: *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí*. Sborník ZČ Univerzity. Plzeň 1997.
7. H. R.: Profesionalizace učitelského povolání. Empirická studie. In: Kořal, J.: *Cesty k profesionalizaci učitele*; MŠMT 97 0011, Praha 1998.
8. H. R.: Učitelé 2. stupně k dalšímu vzdělávání. In: *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy? Pregraduální a postgraduální příprava učitelů*. Sborník z konference. Olomouc 27.–29. 5. 1998. UP 1998, s. 78–83.
9. H. R.: Názory učitelů na profesionální dráhu a další vzdělávání. Vystoupení na mezinárodní konferenci *Teachers and Their University Education at the Turn of the Millenium*. Prague, Czech republic, September 23–25, 1998.
10. H. R.: Postavení a profesní dráha učitele. Výzkumná zpráva, RS 98 037. Praha, PedF UK 1998 (zde využita především data a výpočty získané při řešení úkolu).
11. H. R. a kol.: *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha, PedF UK 1999.

Poznámky:

- 1) Ve výzkumu absolventů (Havlík – Spilková 1996; 320 respondentů absolventských ročníků 1985–1995) bylo 80 % žen. Rodinu založilo 38 %, s těmi, kteří děti „chtějí brzy mít“, dojdeme k 67 % tázaných. To značí, že právě v počátcích adaptace nastupují problémy „s malým dítětem“. Demografický faktor tak významně ovlivňuje profesní dráhu (mateřské dovolené, odklady nástupu do zaměstnání, hledání zaměstnání v souladu s potřebami mateřství, částečné úvazky). U mužů bývá nastolen problém „jak uživit rodinu“ a pro školství „jak získat a udržet muže“.
- 2) Z absolventů PedF UK (Havlík – Spilková 1996) kontinuálně na své studium navázalo 84 % tázaných, 10 % hledalo zaměstnání necelé tři měsíce, dále jen 6 %.
- 3) 77 % tázaných bylo v zaměstnanec-kém poměru, 19 % nebylo zaměstnáno (mateřství, vojenská služba, ap.), 4 % podnikalo v plném (15 % vedlejším) úvazku.
- 4) Doba praxe potřebná k dosažení maximálního tarifního platu byla (1997) 32 let. Poměr mezi maximálním a minimálním tarifním platem činil u učitelů škol základních a středních 1,55–1,56.
- 5) Ve výzkumu učitelů 2. stupně (Profesionalizace 1998; 200 respondentů) v roce 1997/98 ji jen 44 % pokládalo za průměrnou a dobrou (nikdo za velmi dobrou, 6 % za dobrou), tj. 56 % za podprůměrnou (43 % za „spíše špatnou“ a 13 % za velmi špatnou).
- 6) Ve výzkumu Profesionalizace 1998 se 60 % učitelů 2. stupně domnívalo, že by stačila čtyřletá příprava, 8 % by se dokonce spokojilo s bakalářským (i nižším) stupněm.
- 7) Nikdo by neměl učit podle 36 % bez vysoké školy, podle 30 % bez pedagogického vzdělání, 44 % připouští výuku bez kvalifikace s podmínkou doplnění vzdělání.
- 8) V „časovém snímku“ učitelů (Havlík: Názory 1996) se prý připravě na vyučování nejméně jednou v týdnu věnovalo 95 % tázaných (v tom 74 % téměř denně). Činností s týdenní frekvencí bylo samostudium („práce na sobě“): alespoň jednou týdně se prý vzdělávalo 79 % (v tom denně 31 %).
- 9) Na otázku (Profesionalizace 1998), o co by chtěli respondenti prohloubit svoje znalosti, odpovědělo 68 %. Z nich v uzavřené otázce 50 % nepočítalo v dohledné době s rozšiřováním či změnou kvalifikace, 42 % se vyslovalo jen pro rozšíření svých vědomostí o určité znalosti a dovednosti, naopak jasný zájem o rozšíření o další předmět uvedlo jen 8 % (rozšíření aprobace; „náhrady“ za méně žádanou kvalifikaci).
- 10) Havlík, R.: Postavení a profesní dráha učitele. Výzkumná zpráva, grant RS 98 037. Praha, PedF UK 1998.