

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Mgr. Irena Hynečková

Učitelská profese jako sociální konstrukt

Olomouc 2017

vedoucí práce: PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Učitelská profese jako sociální konstrukt“ vypracovala samostatně pod odborným vedením PaedDr. Aleny Jůvové, Ph.D. a s použitím uvedené literatury a internetových zdrojů.

V Olomouci dne

.....

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala PaedDr. Aleně Jůvové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, její cenné rady a názory. Také děkuji mému manželovi za podporu a toleranci při mém studiu.

Obsah

Úvod	7
1 Reflexe současných teorií vzdělávání.....	9
1.1 Neoliberální diskurz.....	9
1.1.2 Klíčové kompetence	11
1.2 Konektivismus	13
1.3 Konsenzuální diskurz.....	14
2 Reformní kroky českého školství po roce 1989	18
2.1 Vývoj legislativy a strategických dokumentů v ČR	18
2.2 Učitelé a ŠVP	21
2.3 Problémy reforem českého školství.....	23
3 Česká škola a učitel 21. století.....	27
3.1 Ekonomicko-sociologické pojetí školy.....	27
3.2 Úloha učitele v měnící se společnosti.....	31
3.4 Kompetence učitele jako vyjádření představy „ideálu“	36
4 Standardy učitelské profese v karierním systému učitele	41
4.1 Standardy učitele v obecném kontextu	41
4.1.1 Mezinárodní ISSA standardy	43
4.2 Český standard učitele.....	46
4.2.1 Projekt IPn Karierní systém	46
4.3 Návrh karierního systému učitelů v ČR.....	47
4.3.1 Karierní cesta ke specializovaným pozicím.....	49
4.3.2 Karierní cesta rozvoje profesních kompetencí	50
4.4 Novela Zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.....	52
4.4.1 Odchytky od původních výstupů projektu IPn Karierní systém	53
4.4.2 Náběhové období karierního systému.....	54

5	Mezinárodní kontext standardů učitelské profese	58
5.2.1	EU a Lisabonská strategie	61
5.2.3	OECD (mezinárodní organizace v oblasti vzdělávání).....	63
5.2.4	UNESCO – Delorsův koncept.....	65
6	Standardy učitele ve vybraných zemích EU.....	68
6.1	Školství a standardy učitelské profese ve Švédsku	69
6.2	Školství a standardy učitelské profese v Nizozemí	71
6.4	Školství a standardy učitelské profese v Polsku.....	79
6.5	Školství a standardy učitelské profese ve Velké Británii.....	81
7	Komparace standardů učitelů v návaznosti na karierní systém učitelů v ČR a pěti vybraných zemí EU	85
7.1	Metodologie	85
7.2	Cíl komparativní analýzy	86
7.3	Výzkumné otázky	87
7.3.1	Hlavní výzkumná otázka.....	88
7.3.2	Vedlejší výzkumné otázky	88
7.3.3	Výzkumný soubor.....	88
7.4	Komparativní analýza	89
7.4.1	1.výzkumná otázka: Jaké odlišnosti lze vypořadovat v oblasti tvoření standardů učitelské profese mezi vybranými evropskými zeměmi?.....	89
7.4.2	2.výzkumná otázka: Jaké odlišnosti lze vypořadovat v právním zakotvení standardů učitelské profese komparovaných zemí?	91
7.4.3	3.výzkumná otázka: Jaké odlišnosti mezi jednotlivými zeměmi lze vypořadovat v rámci karierního řádu a oceňování profese?.....	94
7.4.4	4.výzkumná otázka: Jaké odlišnosti lze vypořadovat v oblasti kompetencí učitele v analyzovaných zemích?.....	96

7.4.5	5. výzkumná otázka: Jakým způsobem ovlivňuje ekonomická situace země standardizaci učitelské profese?.....	97
7.5	Celková analýza vedlejších výzkumných otázek – stanovení základních poznatků komparativní analýzy pro zodpovězení hlavní výzkumné otázky.....	98
7.5.1	Hlavní výzkumná otázka - Jaké hlavní odlišnosti a podobnosti lze vypočítat ve standardech učitelské profese v České republice a dalších vybraných evropských zemích?.....	100
7.5.2	Doporučení pro Českou republiku.....	103
	Závěr	105
	Dovětek.....	107
	Seznam odborné literatury	108
	Internetové zdroje.....	7
	Seznam příloh	9

Úvod

Téma mé diplomové práce jsem si vybrala jako letitá pracovnice školství, které je mi zřejmě osudovou záležitostí. Učitelství je dynamickým fenoménem, jehož vývoj je podmíněn změnami společenského a vzdělávacího kontextu, a je nutné, aby se jak současné výzkumy, teorie a praktické aplikace, tak i politická rozhodování soustřeďovala na zdokonalování učitelství – pak mluvíme o profesionalizaci učitelství. Díky profesionalizaci bude schopno získat a udržet si status společensky významné a nezastupitelné profese.

Tato diplomová práce je zaměřena na komplexní souhrn informací vztahující se k tématu vývoj učitelské profese v ČR od roku 1989 se zaměřením na tvorbu standardů učitele, včetně komparace s vybranými státy EU. Proto může být cenným zdrojem informací pro učitele, studenty i laickou veřejnost.

Hlavním cílem této práce je provést vzájemnou komparaci pojetí vzdělávacích systémů, školních reforem a zejména tvorby standardů profese učitele ČR a vybraných 5 zemí EU. Dílčí cíl 1: definovat a objasnit pojetí soudobých teorií pedagogických vědeckých teorií. Dílčí cíl 2: popsat a specifikovat důležitost vývoje legislativy a strategických dokumentů v rámci reformy českého školství od roku 1989. Dílčí cíl 3: charakterizovat a analyzovat sociálně-ekonomické postavení současné české školy, včetně úlohy učitele v měnící se společnosti. Dílčí cíl 4: definovat standardy učitele a syntetizovat jejich vývoj v návaznosti na karierní systém učitelů v ČR. Dílčí cíl 5: popsat vzdělávací systém a charakterizovat standardy učitelů ve vybraných 5 evropských zemích.

Tímto tématem se zabývají: Bohumír BLÍŽKOSKÝ, Julie ČÁKIOVÁ, Michal ČERNÝ, Stephen DOWNES, Jitka GOBYOVÁ, Zdeněk HELUS, Tomáš JANÍK, Alena JŮVOVÁ, Ondrej KAŠČÁK, Jaroslav KOTÁSEK, Jiří MAREŠ, Libuše PODLAHOVÁ, Michaela PÍŠOVÁ, Jana POLÁCHOVÁ, Bronislav PUPALA, Jan PRŮCHA, Jan SLAVÍK, Vladimíra SPILKOVÁ, Květa SUCHÁNKOVÁ, Zora SYSLOVÁ, Stanislav ŠTĚCH, Vladimír ŠVEC, Ewald TERHART, Anna TOMKOVÁ, Jaroslava VAŠUTOVÁ, Eliška Walterová.

Životní potřeby a podmínky dětí a mládeže se v čase mění. I když po narození je v životě dítěte prvním učitelem a vychovatelem rodič, tu pravou funkci ve výchovně-vzdělávacím procesu zastává škola, resp. učitel, který nese odpovědnost za účinnost celého procesu. Na pedagogické povolání jsou vyvíjeny čím dál tím větší nároky ze strany zainteresovaných stran i vnějších činitelů, tedy celé veřejné společnosti. Učitelská profese prošla vývojem, který korespondoval společenské změny. Změna politického klimatu znovu vytvořila v 90. letech atmosféru otevřenosti a možnosti kriticky, ale i příležitost konstruktivně se vyjadřovat k otázkám školství a učitelského povolání. Hned po politickém převratu v roce 1989 vznikla řada iniciativ, kdy učitelé spolu s pedagogickými a psychologickými odborníky koncipovali řadu návrhů na reformu školy a školní práce. Diskutovala se nutnost změny přístupu učitele k žákům, k procesu vyučování, hodnocení i rozšíření kompetencí učitele. Díky reformě získaly školy autonomii, učitelé dostali znovu příležitost ovlivňovat práci školy, rozhodovat o volbě pedagogických prostředků a aktivně spoluvytvářet klima školy. Učitel se společnosti představuje nejen jako realizátor oficiální školské politiky, ale i její spoluvůrce. Přes toto všechno však společenská očekávání nebyla dosud naplněna.....

1 Reflexe současných teorií vzdělávání

Jestliže se snažíme o nalezení pedagogických teorií, které se prosazují v současné české i světové pedagogické vědě, můžeme se setkat s určitými problémy. Řada monografií, která se těmito teoriemi zabývá, se totiž opakovaně zaměřuje na teorie, které se zrodily a byly prosazovány zejména v minulém století a jsou mylně vydávány za aktuální poznatky. V posledních letech je však realita učitelského povolání ovlivněna zejména neoliberalními, konsenzuálními a konektivistickými poznatky, které se stávají předmětem mnoha diskurzů.

1.1 Neoliberalní diskurz

Pedagogické teorie vzdělávání posledních desetiletí se zakládají na mnoha poznatcích z minulého století. V současné době však dominují teorie, které vycházejí z neoliberalního diskurzu. Základem neoliberalních teorií je posun od klasického vzdělávání k rozvíjení klíčových kompetencí. Jak uvádí KAŠČÁK a PUPALA (2009, s. 122) je zřejmé, že tato koncepce se zakládá na změně přístupu ve vzdělávání, protože se ke vzdělávání přistupuje jako ke zboží. Tento aspekt se podle POLÁCHOVÉ VAŠŤATKOVÉ (2014, s. 75) projevuje tak, že do vzdělávání se výrazněji zahrnuje kategorie nákladů, jejich optimalizace a komercializace vzdělávání.

K tomu se také vyjadřuje POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ (2016, s. 75) konstatováním, že neoliberalismus se stal nejen základní ideologií a způsobem chápání ekonomiky, ale také základem celé společenské, politické a kulturní proměny. Jak autorka uvádí, trh se stal hlavní sférou individuálních, společenských i institucionálních interakcí, a to způsobilo, že vše, co se odehrávalo v oblasti ekonomiky a hospodářství, mělo zásadní vliv na to, co se odehrálo také mimo ně. Podle autorky vzdělávání nemělo právo stát se výjimkou, a taky se tak nestalo.

Jak uvádí ŠTECH (2007, s. 326) učitelé se musejí vyrovnávat s požadavky na absolutizaci aktuálnosti a užitekosti toho, co se předává. Autor dále uvádí, že se musejí vypořádávat rovněž s prosazováním téměř povrchní líbivosti s důrazem na kompetence místo vědomostí. Toto prosazování kompetencí před vědomostmi je rovněž prosazováno Evropskou unií, příkladem může být výrok ze zasedání

Evropské rady v Lisabonu 23. března až 24. března 2000, který uvádí, že evropský rámec by měl nové základní dovednosti, které by měly být zajištěny prostřednictvím celoživotního vzdělávání jako klíčové opatření, které by odpovídalo na globalizaci a transformaci a zdůraznila, že lidé jsou základním kapitálem Evropy.

CHERTAVIAN (2013, s. 51) uvádí, že svět kolem nás se rychle mění a zaměstnavatelé již nechtějí jen zaměstnance, který má potřebné znalosti, ale také nutné a požadované dovednosti. CHERTAVIAN tuto myšlenku dále rozvádí konstatováním, že zaměstnavatelé hledají často lídry, tedy zaměstnance, kteří jsou kreativní, spolupracují a dokáží převzít iniciativu. Dále k tomuto tématu uvádí, že pro učitele by nemělo být hlavní výzvou přemýšlet nad tím, co a jak budou vyučovat, ale to, jak žáci získají a zpracují dané informace.

Z výše uvedeného je tedy zřejmé, že tento směr již není jen o pedagogice jako takové, ale k jí příbuzným vědám se přidává rovněž ekonomie a zejména politika. Jak uvádí KAŠČÁK & PUPALA (2009, s. 123) je toto tvrzení podloženo také tím, že neoliberalní pedagogická teorie byla utvořena na základě ekonomicko-politického cíle Evropské unie vytvořit z Evropy do roku 2010 nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější znalostně orientovanou ekonomiku světa, která bude schopná trvalého udržitelného růstu s větším množstvím pracovních míst a větší sociální kohezí.

Vzhledem ke zmíněným charakteristikám není překvapivé, že tato teorie vyvolává (snad paradoxně zejména mezi učiteli) také kritiku i intenzivní diskurz, protože opomíjí některé aspekty, na které byla v minulosti česká společnost zvyklá. Změna v těchto postojích je zajisté zapříčiněna demokratizací vzdělávání, ale na druhou stranu v současné době je důležité, aby budoucí generace byly kreativní. Politické argumenty si zde naprosto podvolují fundované vědecké poznatky a vznikající teorie jsou tak jejich kompromisem. (KAŠČÁK & PUPALA, 2009, s. 122–123)

1.1.2 Klíčové kompetence

Aby však byl neoliberalní diskurz správně chápán, je nutné pochopit pojem klíčové kompetence. Dle VETEŠKY (2008, s. 141) můžeme klíčové kompetence definovat jako souhrn dovedností, schopností, vědomostí, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Autor dále uvádí, že jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

KAŠČÁK a PUPALA (2009, s. 125) pak uvádějí, že kompetence jsou více než jen vědomosti a schopnosti. Podle nich totiž obsahují schopnost plnit komplexní požadavky čerpaných z psychosociálních zdrojů a jejich mobilizaci v určitém kontextu. Autoři jako příklad uvádějí schopnost účinně komunikovat, která se může projevat jako kompetence jazykových znalostí jednotlivce, ale také jeho přístupy, s kterými komunikuje.

VETEŠKA (2008, s. 141) se ke kompetencím vyjadřuje, že klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, ale různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. K čemuž autor dodává, že k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.

Na základě těchto definic se můžeme znovu vrátit k již výše zmíněné kritice této pedagogické teorie. KAŠČÁK a PUPALA (2009, s. 125) uvádějí, že na základě neoliberalismu jsou totiž odmítány veškeré teoretické poznatky, které nemají pragmatický korelát, oslabují význam faktického poznání a upřednostňují univerzální adaptační schopnosti, které jsou přizpůsobeny zejména flexibilnímu trhu práce.

Evropská unie mezi klíčové kompetence řadí:

- Komunikace v mateřském jazyce.
- Komunikace v cizích jazycích.
- Matematické dovednosti.
- Základní znalosti z vědy a technologií.

- Informačně-technologické dovednosti.
- Schopnost učit se.
- Mezilidské, společenské a občanské dovednosti včetně kulturních odlišností.
- Podnikatelské dovednosti.
- Kulturní projev (VETEŠKA, 2008, s. 141).

Definování těchto klíčových dovedností má pomoci tvůrcům politik a vzdělávacím institucím, na co se mají při své práci orientovat. V České republice se vytyčením klíčových kompetencí zabývá Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP), který je pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) vytyčuje následujícím způsobem:

- Kompetence k učení.
- Kompetence k řešení problémů.
- Kompetence občanské.
- Kompetence pracovní.
- Kompetence sociální a personální (RVP ZV).¹

Je evidentní, že klíčové kompetence jsou klíčovou kategorií pro nově pojaté, reformní školství EU. Klíčovými kompetencemi se v ČR zabývají RVP, vycházející z NPRV (Bílá kniha). VETEŠKA (2008, s. 141) dále uvádí, že v RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získávaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí. Podle KAŠČÁKA (2009, s. 127) v RVP ZV jsou sice uvedeny oblasti, ale chybí jejich přímé vazby s obsahem vzdělávání. **Proto je nutné, aby se pedagogické teorie měnily a vyvíjeli.** Ač je s neoliberalním zaměřením spojeno mnoho nezodpovězených otázek, jedná se o určitý posun k tomu, co společnost požaduje. **Vyvstává však otázka, zda je to, co společnost požaduje, zároveň to, co potřebuje.**

¹ Rámcové vzdělávací programy. [online]. [cit. 2017-02-13] Dostupné na WWW: <http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>

1.2 Konektivismus

V současné době se také stále výrazněji prosazuje teorie konektivismu. Za zakladatele této teorie považujeme DOWNESE (2014a)² a jak sám autor uvádí, podle této teorie je určení dáno formováním spojení v určité síti. Tuto síť tvoří společnost jako taková. Výstižná je definice ČERNÉHO (2016, s. 36), který uvádí, že problémy, které se řeší na základě konektivistické teorie, jsou řešeny na základě týmu. To znamená, že otázky, jak dochází k učení, je u konektivismu totožná s tím, jak dochází k propojení mezi jednotlivými entitami v síti.

Je-li naším cílem plošné zvyšování vzdělanosti a zlepšení klíčových kompetencí, musíme se zabývat také významem poznávání pro jednotlivé prvky sítě. DOWNES (2014a)³ definuje **4 principy, které musí vhodně koncipovaný systém splňovat:**

Autonomie. Každý prvek sítě (instituce i studující jedinec) má mít možnost uplatnit vlastní preference, řízení svých činností i hodnocení výsledků. Přicházející signály (výukové podněty) se uplatní pouze tehdy, když jsou s vlastními požadavky v souladu. Žák musí být veden tak, aby mohl realizovat své vlastní cíle a sdílet je se svou komunitou (osobním vzdělávacím prostředím), která ho zpětně ovlivňuje.

Různorodost. Životaschopná síť má být tvořena mnoha rozdílnými prvky, nikoli kopiemi stejných. Každý prvek má své vlastní kontakty a jinak koncipované vstupy. Tak je zajištěna různorodost úhlů pohledu, vícerozměrnost zvyšuje se schopnost celku rozpoznávat význam jevů. Školský systém by měl být nastaven tak, aby umožňoval vlastní cestu za poznáním a podporoval kreativitu.

Otevřenost. Síť má mít volně přístupné vstupy a výstupy. Systém musí být nastaven tak, aby jím libovolný obsah mezi uzly (prvky) volně procházel. Jakékoli omezení musí být pouze individuálním rozhodnutím prvku (instituce, uživatele). Samotné prvky sítě mají mít možnost svobodně vytvářet spojení s jinými. Otevřenost je nezbytná pro zajištění rozpoznávacích schopností sítě a dynamické

² DOWNES, Stephan. Homophily and Association, 2014a [cit. 2017-02-20] Dostupné na WWW:<http://halfanhour.blogspot.cz/2007/10/homophily-and-association.html>

vytváření kontaktů je nosným principem individuálního růstu. Maximálním uplatněním otevřenosti (včetně volné dostupnosti výukových zdrojů) se minimalizují překážky bránící lidem (žákům) v učení. **Otevřenost a rovnoprávnost není jen něčím, co si můžeme dopřát pouze tehdy, můžeme-li si to dovolit. Je základem zdravého vývoje společnosti.**

Interaktivita. Síť se může vyvíjet a růst pouze tehdy, jestliže její účastníci na sebe vzájemně reagují. Interaktivita není pouhou demonstrací poznání, je základní podmínkou jeho rozvoje. Jedině ty sítě, které jsou interaktivní, jsou vhodné k učení. Objevování něčeho nového, dosud nepoznaného, je proces, který se odehrává s účastí komunity (osobního vzdělávacího prostředí). Proto by měl školský systém interaktivitu podporovat.

Většinové stávající představy chápou učení jako ověřitelné získávání znalostí či v lepším případě kompetencí, ale vždy jako individuální vlastnost účastníka vzdělávacího procesu. **Konektivismus naproti tomu zkoumá dopady výukových aktivit vždy jako šíření určitého podnětu v síťovém prostředí, to znamená, že chápe i osobní kompetence žáka v kontextu sítě (skupiny, společnosti).** Jeho cílem je vytváření podmínek, které žáka dovedou až k převzetí vlastní zodpovědnosti za svůj osobní růst. Nejčastější kritiky konektivismu jsou založené na tvrzení, že „konektivismus nahrazuje znalosti“. Je zřejmé, že ve skutečnosti se bez jistého množství znalostí obejít nelze. Podstatnou skutečností je však to, že se naše kompetence přesouvají od pouhého pamatování fakt ke schopnosti informace zpracovávat. Tudíž by mělo dojít k tomu, aby se žáci naučili informace používat, a ne je bezmyšlenkovitě memorovat (ČERNÝ, 2016, s. 37).

1.3 Konsenzuální diskurz

Třetí směr, kterým jsou současné pedagogické teorie ovlivněny, je bezesporu konsenzuální diskurz (nebo také **konzervativní směr pedagogické teorie**). Přichází spíše s kritikou předchozích teorií. Diskurz má slovenské i české autory, kteří obhajují tradiční sociální význam školy jako instituce. Autory jsou např. B.Pupala, O.Kaščák, M.Filagová na Slovensku a S.Štěch v českém prostředí. Hlavním pilířem tohoto diskursu je podle PUPALY (2008, s. 175) **osvojování paradigmatických vzorů kultury**. Autoři tak uvádějí, že vzdělání je

možné založit na zprostředkování paradigmatických obsahů kultury, které nepodléhají ani časově omezeným tlakům, ani nejsou omezované kritériem aktuální užitečnosti. Dále dodávají, že vzdělání je též vnímané jako zásadní faktor zabezpečení kulturní stability a mezigenerační kontinuity. Podle autorů jsou hlavními body stabilní kulturní hodnoty, které vytvářejí silné kulturní identity člověka prostřednictvím školy a vzdělání, stejně jako **odstup od reformistických představ**.

PETERSON (2008, s. 144) představuje klady školy, která podle něj eliminuje individuální svévolnost a subjektivní nestálost, na rozdíl od rodiny, která je vlastně sobecká a jde za svými cíly, jde škole i o hájení zájmu celku společnosti. Neprodukuje individualistické, ale univerzální sociální hodnoty, neosobní pravidla a normy. Navíc pomáhá budovat identitu dítěte pomocí odpoutávání se od rodiny.

Dále PETERSON (2008, s. 145) upozorňuje na to, že svoboda a osobní autonomie se naopak získává disciplinací, kdy každé vzdělávání musí konfrontovat studenty s tím, co ještě neznají a tím pomáhá kriticky promýšlet směřování společnosti apod. Autor popisuje disciplinovanost vzdělávání, kterou ohrožují „soft“ formy vzdělávání jako zážitkovost, spontánnost, emočnost, flexibilita, osvobozování kurikula, kreativita apod.

KAŠČÁK přímo říká, že by bylo kulturním hazardem „...celoplošně experimentovat s historicky a kulturně neověřenými organizačními vzorci edukace či dokonce socializace“ (KAŠČÁK 2006, s. 74).

ŠTĚCH (2012, s. 68) dokonce konkrétně naslouchání dětem dialog, spoluúčast, definitivní odmítnutí fyzických trestů i partnerský vztah učitele k dětem považuje za znaky permissivní výchovy. Permissivní výchovu následně považuje za odpovídající současné personalizované, individualizované společnosti a jejím hodnotám, jejichž kulminací je metafora narcismu. Autor je kritický k jednostrannému proudění individualistických hodnot společnosti a permissivní výchovy do školství v podobě diskurzu humanizace škol. Popisuje a argumentuje, že je podstatou výchovy i školy produkovat „tlak“ společnosti, pravidel a tradice na děti, protože jsou konzervativními silami reprodukce kultury, podmínkou její

životaschopnosti. Mocenskou pozici školy považuje za nevyhnutelnou a prosazováním permissivních hodnot se moc školy neutralizuje.

FILAGOVÁ (2014, s. 112) řadí mezi klady školy školování a sociální moc, což pomáhá zabezpečit sociální interakci, osvojit standardy chování pro začlenění kultury do společnosti, podporuje konformitu a konsensus, sociální reprodukci a kontinuitu. A to vše díky tomu, že školování je univerzální a dotýká se celého sociálního tělesa. Navíc eliminuje individuální svévolnost a subjektivní nestálost (na rozdíl od rodiny). Škola dle autorky pomáhá děti přivykat na život také tím, že je učí disciplíně, formálním interakcím a zprostředkováním takových sociálních dispozic, jako je přesnost, dochvilnost, vytrvalost atd., které jsou nezbytné v pozdějším zaměstnání.

Konsenzuální diskurz tedy pracuje s neměnnými a stabilními sociálními normami. V současné době se na základě problematiky inkluze dostává tato teorie do popředí. Ačkoli jsou kořeny zakotveny již na počátku minulého století, v současné době dochází k její revitalizaci jako pedagogické teorie. To je také zjevné v definici KAŠČÁKA a PUPALY (2008, s. 175), kteří tuto teorii definují jako „*vzdělávání založené na konsenzu určitých prvků, které jsou v dané kultuře akceptovatelné, a které jsou předmětem kulturní shody, protože je většina lidí dodržuje*“. Autoři dodávají, že tyto prvky jsou často institucionalizované a jsou tak součástí našeho kulturního dědictví. Podle autorů jsou ve společnosti často reprodukovány formou tradic. **Kořeny této teorie tedy spočívají ve stálosti a neměnnosti vzdělávacích systému** a jeho zastánci jsou nejčastějšími kritiky nových poznatků v pedagogice, které se snaží společnost aplikovat.

ZÁVĚR KAPITOLY

V rámci pedagogického diskurzu – jejichž podstatou je buď tendence k radikálním změnám či naopak snaha o uchování historických tradic a klasické formy vzdělávání - se setkáváme zejména se spory zastánců jednotlivých teorií. Výstižné je prohlášení dvou významných pedagogických myslitelů, kteří se staví každý na jiný protipól tohoto problému.

ARENDOVÁ (in KAŠČÁK a PUPALA, 2008, s. 103) se k tomuto problému vyjadřuje následovně: *„Základem lidského vývoje je, že každá nová lidská generace vrůstá do starého světa a jedinou možností, jak připravit lidstvo na nový svět, je vytrhnout jej z jeho rukou a dát jim šanci vytvářet něco nového.“*

Tomu však oponuje například DOMENACH (in KAŠČÁK a PUPALA, 2008, s. 103), který uvádí, že: *„...bez hierarchie hodnot a vkusu a bez odevzdávání dědictví nemůže být žádná kultura, protože budoucnost se nedá vyučovat, i když nové vyučování má odpovídat změně přítomnosti. A proto to je v rozporu s převažující ideologií, která hlásí, že kulturou je všechno, já tvrdím, že kultura je jistý iniciační proces, který má svoje oporné body a etapy, bez nichž se nedá přejít do dalšího období.“*

Je zřejmé, že role, kterou by měl zastávat současný učitel je velmi náročná, protože je potřebné najít určitý konsenzus, na jehož základě by se později mohlo směřovat určitým směrem a postupně transformovat systém vzdělávání. Inovace, jakožto krok v před, jsou zajisté potřebné, ale rychlé proměny mohou přinést více komplikací než užitku.

2 Reformní kroky českého školství po roce 1989

Změny ve společnosti vyvolávají v důsledku společenské podmíněnosti i změny ve vzdělávání. Již před několika lety upozorňoval KOTÁSEK (2001, s. 41) na následující skutečnosti: *„Školy již jsou – a budou ještě více – vystaveny řadě změn, které se týkají obou velkých oblastí. Jsou to jednak změny vnějšího postavení, místa školy ve vzdělávacím systému, jejího vztahu k ostatním úrovním systému i k okolní společnosti, jež jsou důsledkem získání určité autonomie. Je to také vnitřní proměna školy, především proměna její funkce, prostředí a klimatu, kdy vzrůstá význam výchovně a socializační role školy, která je chápána jako rovnoprávné společenství vzájemně se učících partnerů, učitelů, žáků a jejich rodičů“.*

2.1 Vývoj legislativy a strategických dokumentů v ČR

Česká vzdělávací politika počátku devadesátých let vycházela a z aktuálního vývoje sociálně-ekonomického prostředí, využívala zahraničních zkušeností a doporučení významných mezinárodních institucí (např. OECD).⁴ Návrhy na transformaci vzdělávacích systému byly iniciovány některými orgány státu, ale vznikaly i díky spontánní aktivitě jednotlivců, odborných týmů, vědeckých a vysokoškolských pracovišť apod. Prvním významnějším dokumentem novodobé české vzdělávací politiky se stal dokument *Kvalita a odpovědnost* zpracovaný ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále MŠMT ČR) v roce 1994. Dokument formuloval vzdělávací politiku MŠMT ČR, určoval hlavní směry i cesty jejího uskutečňování a vymezoval nejdůležitější nástroje, o které se hodlal opírat. Materiál *České vzdělání a Evropa*, tzv. „**Zelená kniha**“, **reaguje na doporučení expertů OECD** a předkládá analýzu stávající situace. Následuje ministerstvem školství vyvolaná národní diskuze k pracovnímu materiálu *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (1999)*, její druhá etapa pak ještě probíhala v rámci projektu *Výzva pro deset milionů (1999-2000)*. V roce 2001 je dokončen a zveřejněn základní koncepční dokument české vzdělávací

⁴ OECD – mezinárodní organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj. Doporučení OECD pro ČR je samostatnou přílohou této práce.

politiky **Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (2001)**, tzv. „**Bílá kniha**“. Představuje vizi, podle níž by mělo být kvality a efektivity vzdělávání dosaženo na základě rozsáhlé decentralizace, tj. za postupného přesouvání pravomocí na co nejnižší úroveň, kdy jednotlivé školy získávají značnou autonomii, a současného otevírání vzdělávacího systému společnosti, zajištění jejich co největší účasti. Vytváří se tak složitý mechanismus, který v rámci závazných pravidel a společných cílů podněcuje iniciativu a vždy vyžaduje dialog a svobodu (POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, 2016, s. 30).

Řízení a správu školství podmiňovaly dvě reformy veřejné správy, které probíhaly v důsledku územně správních reforem. Významnou změnu pro fungování řízení a správy vzdělávacího systému představovala reforma veřejné správy v roce 2000. Dnem 1. ledna 2001 byl zahájen proces přechodu „státních“ škol, předškolních a školských zařízení do působnosti krajů a k 31. 12. 2000 zanikly všechny školské úřady, jejichž kompetence byly převedeny na kraje. Hlavní výsledky reformy veřejné správy ve školství spočívaly především v posílení role orgánů veřejné správy při rozhodování a řízení školství, především pak orgánů samosprávy. V důsledku této reformy se stal český školský systém jedním z nejméně decentralizovaných školských systémů v Evropě.

Získaná autonomie přinesla školám také nárůst administrativních požadavků kladených především na pracovníky vedení škol, v potřebu akceptace marketingové filozofie řízení školy v důsledku „konkurence na trhu vzdělávání“. O koncepci konkrétní školy a tím i o volbě preferencí ohledně funkcí školy rozhodují v českých školách odborníci – vedení školy v čele se silnou osobností ředitele/ředitelky a pedagogové (BLÍŽKOVSKÝ, 2010, s. 20–22).

Na „Bílou knihu“ navazují strategické dokumenty české vzdělávací politiky, tzv. dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy, jak na republikové, tak na krajské úrovni. Mají za úkol naplánovat realizaci záměrů státní vzdělávací politiky. V dlouhodobých záměrech jednotlivých krajů jsou podle potřeby dále rozváděna a konkretizována možná specifika regionálních podmínek. **Teprve v lednu 2005 nabývají účinnosti nové dva zákony, které definitivně ukotví reformu regionálního školství** projektovanou autorským týmem tzv. „Bílé knihy“. Jedná se o tzv. školský zákon a o zákon o

pedagogických pracovnících. Na tyto zákony pak postupně navazují prováděcí předpisy. Školský zákon obsahuje řadu ustanovení sledujících demokratizaci vzdělávání a posílení jeho evropského rozměru: umožňuje širší zapojení veřejnosti do procesů vzdělávání, explicitně stanovuje rozsah práv a povinností dětí, žáků a jejich zákonných zástupců. Na nižší úroveň převádí kompetence ke zřizování škola řízení školství, ustanovuje školskou radu jako povinný orgán škol, ukládá povinný institut vlastního hodnocení škol, zavádí dvě úrovně vzdělávacích dokumentů – rámcové a školní vzdělávací programy – a nové pojetí maturitní zkoušky. Zvyšuje přístupnost vzdělávací soustavy, umožňuje bezplatnou docházku do posledního ročníku státní mateřské školy atd. Druhý zákon, zákon o pedagogických pracovnících vymezuje, kdo je pedagogickým pracovníkem, upravuje předpoklady pro výkon funkce ředitele školy a činnosti pedagogických pracovníků na jednotlivých stupních vzdělávací soustavy, definuje přímou pedagogickou činnost a zakotvuje povinnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. **Teprve s datem účinnosti těchto dvou zákonů lze hovořit o skutečném zahájení implementace reformy českého regionálního školství** (Zpráva o vývoji českého školství, MŠMT, online).⁵

Školský zákon (Zákon č. 561/2004 Sb.), byl od svého vzniku již patnáctkrát novelizován, ať už z rozhodnutí politické reprezentace státu nebo jako reakce na potřeby proměnlivé školské reality. Novelizace zákona jsou nedílnou součástí každé školské reformy. Svědčí o průběžném monitorování situace ve školství i ochotě reflektovat aktuální problémy do změn zákonů.⁶

V roce 2007 byl schválen i další důležitý dokument vzdělávací politiky nazvaný Strategie celoživotního učení a obsahuje návrhy opatření na podporu jeho rozvoje. Dokument Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008-2015) pak přináší priority a strategická opatření pro udržitelný rozvoj. Aktuálně je dokončen koncepční dokument Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, který podle názoru představitelů MŠMT ČR nahrazuje tzv. „Bílou

⁵ Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>

⁶ Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>

knihu“ a zahrnuje tři priority: snižování nerovnosti ve vzdělávání, podpora práce učitelů a odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému (MŠMT, online).⁷

2.2 Učitelé a ŠVP

Od 1. ledna 2005, (kdy nabyl účinnosti školský zákon č.561/2004 Sb.), jsou v ČR pro žáky od 3 do 19 let vytvářeny vzdělávací programy na dvou úrovních – státní a školní. **Nastavení dvou úrovní vzdělávacích dokumentů („státní“ RVP⁸ a „školní“ ŠVP⁹) znamená přerušování tradice centralisticky pojetého českého školského systému**, v němž doposud vždy byly státem vydávány jednotné vzdělávací dokumenty, učivo, učebnice a metodické příručky. Školy jsou povinny pracovat podle vlastních ŠVP od 1. září, které následuje po uplynutí dvou let ode dne vydání příslušného RVP, takže přechod na výuku podle ŠVP je pozvolný. V praxi to znamená, že si učitelé v jednotlivých školách sami vytvořili kompletně nové vyučovací osnovy pro všechny předměty a ročníky (§185 školského zákona č. 561/2004 Sb.).

Některé školy své učitele rozdělili do týmů, které měly za úkol zpracovat nové osnovy pro konkrétní předměty. Tvorba nových vzdělávacích programů na školách tak mnohdy přinesla v některých pracovních týmech určité sblížení, někdy se naopak vztahy vyhrotily ve spor zastánců a odpůrců změn (SPILKOVÁ, VAŠUTOVÁ, 2008, s. 56).

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha) doporučuje realizovat nové rysy v pojetí kurikula:

- Podporovat rozvoj klíčových kompetencí jako nástroje přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání.

⁷ Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>

⁸ RVP – rámcový vzdělávací program. Na jejich tvorbě se podílel Výzkumný ústav pedagogický a Národní ústav odborného vzdělávání. Existuje více než 280 různých RVP.

⁹ ŠVP – školní vzdělávací program, kurikulární dokument školní úrovně.

- Uplatnit nové formy aktivní výuky, zejména projektovou výuku, různé formy mezipředmětové integrace, jako jsou mezipředmětová témata a projekty, i další formy mimotřídní činnosti.
- Využít tyto formy i při zavádění nových témat do kurikula.
- Systematicky připravovat učitele na nové pojetí kurikula a na zavádění odpovídajících metod a forem výuky (NPRV, 2001, s. 39).

ŠVP přináší do českého školství tolik potřebnou kreativitu ve výuce i možnost výraznější profilace školy jako takové. Zejména však nutí učitele učit jinak, v souladu s potřebami moderní společnosti 21. století. Faktické znalosti ustupují, žáci se učí s informacemi spíše pracovat. Je to logický důsledek reality, poněvadž žijeme v informačním boomeru, jsme přehlčeni informacemi, proto je důležité umět odlišit fakta od dezinformací, podstatné od nepodstatného. K tomu žáci a studenti potřebují rozvíjet kritické myšlení, schopnost logicky a analyticky přemýšlet o věci a na základě toho si vytvořit vlastní názor či originálně vyřešit problém. Je důležité připravit vzdělávané pro život v rychle se měnícím světě a proto se žáci učí (nebo spíše měli by se učit) postojům a dovednostem, které jim umožní orientovat se ve složité, multikulturní evropské i celosvětové společnosti, uplatnit se na flexibilním trhu práce a na základě vlastních kvalit a možností nalézt své místo jak v rodině, tak i ve společnosti a na trhu práce (SPILKOVÁ, VAŠUTOVÁ, 2008, s. 58).

Kurikulární reforma má za cíl přizpůsobit pojetí školního vzdělávání novodobé (proměněné) české společnosti. Proto snaha rozhodovat o podobě a realizaci vzdělávání přímo ve školách (mluvíme o decentralizaci). Záměrem je, aby *„vzdělávání vytvářelo kulturu školy těsně spjatou s životem místního společenství“* (KOTÁSEK, 2001 s. 37).

Do všech RVP je zakomponovaný požadavek, aby cíle a obsah vzdělávání byly zaměřeny na všestrannou komunikaci v českém i cizím jazyce, na dobrém zvládnutí výpočetní techniky, na rozvoj tolerance a spolupráce, kulturní rozhled, na ochranu zdraví i přírody. Důležitou součástí vzdělávání je také multikulturní výchova, environmentalismus, etika, osvojení finanční gramotnosti. **Při vzdělávání je proto kladen prvořadý důraz na komplexní rozvoj žáků**

v podobě klíčových kompetencí - pokud působíme současně na rozvoj vědomostí, postojů a dovedností, vytváříme u žáků patřičnou klíčovou kompetenci, neboli dochází k všestrannému rozvoji osobnosti tak, aby tato osobnost byla schopna dobré úrovně socializace ve společnosti (WALTEROVÁ, 2001, s. 77).

2.3 Problémy reforem českého školství

Problém reforem českého školství tkví převážně v tom, že dochází k častému střídání pravostředových a levostředových vlád. Podle jejich politické orientace a momentální síle vlivu byly i v řízení a správě školství střídavě zdůrazňovány principy liberalismu a principy sociálně integrační, což do jisté míry narušuje kontinuitu vývoje v oblasti vzdělávání/školství. Také velmi často dochází k obměnám na pozici ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kteří přichází s novými vzdělávacími koncepcemi. Nastává pak situace, že ze strany učitelů jsou vítány nové a progresivní myšlenky i postupy, ale současně je velmi málo prostoru a času k projednání a ověření nových návrhů a ke zformulování vlastních názorů a zkušeností. **Mnohdy není ani názor učitelů vyžadován**, učitelé se proto ve většině případů projevují spíše jako zdrženliví aktéři vzdělávacího procesu (POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, 2016, s. 28–29).

Podstatným rysem tvorby vzdělávacích dokumentů a nových vzdělávacích koncepcí je až na výjimky **malá transparentnost**, nebo spíše anonymita těchto dějů. Téměř vůbec se nepropagují školské reformní kroky v etapě záměrů a přípravy, tedy v době, kdy je možné do jejich podoby a obsahu nejlépe vstoupit podnětem nebo upozorněním na některá rizika. Tato nevýrazná podpora je jednou z příčin rozpaků české veřejnosti nad novými školskými koncepcemi. Jejich až příliš dlouhodobý vývoj (a mnohdy také nejednotnost strategie) je způsobován mimo jiné velmi častým střídáním osob ve vedení MŠMT a vede k tomu, že nejsou vždy stanoveny, realizovány a podporovány skutečné priority vzdělávání. Prakticky nikdy **nedošlo k širší analýze modelu vzdělávání**, který měl být nahrazen novým modelem, a jen výjimečně docházelo k jeho praktickému

porovnání s modelem nastupujícím (Zpráva o vývoji českého školství, MŠMT, online).¹⁰

Až na výjimky bylo výrazně **podceněno informování rodičů žáků**. Informace poskytované médiu byly většinou kusé a spíše znejasňovaly správné pochopení situace. V České republice je reforma školství dost často svázána s politikou. Přesto bylo za posledních více než 20 let vytvořeno hodně nového a pozitivního. Ovšem určitá nekonceptnost řízení spolu s nedostatečnou informovaností o smyslu změn vedou k tomu, že výsledky změn jsou v mnoha směrech vyhodnocovány jako nehotové a nezralé. Co se týká **financování školství**, veřejné výdaje na vzdělávání postupně rostou. S ohledem na vývoj ekonomického prostředí to ale pro školství neznámá jasné navýšení zdrojů, protože současně dochází k nárůstu cen energií, růstu platů zaměstnanců apod. Výše výdajů je kromě jiného ovlivněna také například změnou délky povinné školní docházky, převodem většiny odborných škol z gesce odborných ministerstev pod správu ministerstva školství a demografickým vývojem. V důsledku nepříznivé demografické situace začíná **po roce 1989 postupně klesat počet žáků** ve školách, s ubývajícím počtem žáků ale přestávají být malé školy ekonomicky únosné, postupně zanikají nebo se slučují. V rozmezí let 1995/1996 až 2012/2013 se tak počet základních škol snížil téměř o 1000. Nejvíce diskutovaná je skutečnost, že **školy dostávají peníze podle počtu žáků**. Školy jsou tak nuceny snižovat úroveň náročnosti, aby byly schopné pojmout co nejvíce žáků (Zpráva o vývoji českého školství, MŠMT, online).¹¹

Příprava na učitelskou profesi pro různé druhy a stupně škol se realizuje jak u nás, tak většinou i v jiných zemích prostřednictvím vysokoškolského studia. Diskutuje se o různých problémech, například o tom co má tvořit obsahovou náplň přípravy učitelů na pedagogických a jiných fakultách, jak realizovat DVPP nebo jak velký podíl má představovat v přípravě učitelů složka teoretická a složka praktického výcviku. Hlavní kritika směřuje k tomu, že

¹⁰ Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>

¹¹ Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>

studium učitelství je stále nedostatečně přizpůsobeno praxi, nepřipravuje absolventy na některé manažerské a evaluační aktivity, které toto povolání vyžaduje konat např. umět organizovat vyučování tak, aby byla ve třídě udržena kázeň atd. (SPILKOVÁ, 2004, s. 123–124).

ZÁVĚR KAPITOLY

Jako **pozitiva českého školství** se nejčastěji uvádí následující: slušná úroveň funkční gramotnosti populace, schopnost improvizovat, tradiční vzdělanost, rostoucí hodnota, kterou společnost přikládá vzdělávání, vysoká míra ekonomické aktivity, zejména žen, rovnoměrná síť a dobrá dostupnost základních a středních škol (Zpráva o vývoji českého školství, MŠMT, online).¹² **Problémy**, které jsou v souvislosti se školstvím opakovaně zmiňovány, **se vztahují ke změně životního stylu a chápání společenských hodnot obyvatelstvem**, k oslabování tradiční úlohy rodiny, k nedostatečné připravenosti českých obyvatel na život, včetně zaměstnatelnosti v globalizujícím se světě, aj. Proto byla v devadesátých letech započata reforma českého školství, která přinesla mnoho změn do našeho vzdělávacího systému s cílem **přizpůsobit pojetí školního vzdělávání novodobé (proměněné) české společnosti** (JANÍK, PÍŠOVÁ, SPILKOVÁ, 2014, s. 126).

Nejpodstatnějším krokem reformy bylo **nastavení dvou úrovní vzdělávacích dokumentů** (RVP jako státní úroveň a ŠVP jako školní úroveň), **což znamená přerušování tradice centralisticky pojatého českého školského systému**. ŠVP přináší nové požadavky na práci českých učitelů, a tím klade další nároky na jejich profesionalitu. Nové pojetí vzdělávacích dokumentů vyžaduje od učitelů osvojení jistých znalostí a dovedností, a také, a to zejména, ochotu přizpůsobit se změněným podmínkám, ochotu začít učit jinak (PODLAHOVÁ, JŮVOVÁ a kol., 2012, s. 78–79).

Primárním cílem, k němuž současné školství především směřuje, je sice stále zajištění vzdělání, avšak nikoliv v tradiční podobě, spočívající v prostém osvojení dovedností, znalostí a vědomostí, jež souvisejí s jednotlivými vyučovacími předměty. České školství dnes naopak směřuje zejména k celkovému rozvoji osobnosti žáka či studenta a také usiluje o rozvoj jeho potenciálu a schopností uplatnění se na trhu práce a socializace (JANÍK, PÍŠOVÁ, SPILKOVÁ, 2014, s. 137).

¹² Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>

3 Česká škola a učitel 21. století

Současné české školství prochází celou řadou změn a proměn a vyvíjí se podoba školy jako takové. Její nesnadná pozice ve společnosti spočívá také v tom, že má na jednu stranu na všechny společenské změny umět žáky a studenty připravit, avšak na straně druhé je současně institucí, která je těmito změnami nejvíce ovlivněna a zasažena. Platí přitom, že konec 20. století zintenzivnil některé společenské procesy a jevy, zdynamizoval společenské změny a současně některé predikované trendy v konečném důsledku vyhrotil. To vše se projevilo v rozličných institucích, avšak v případě školy o to zřetelněji (GYLLEMOVÁ, KEBZA, RYMEŠ a kol., 2011, s. 136).

3.1 Ekonomicko-sociologické pojetí školy

Škola jako instituce vznikla na základě nárůstu požadavků na přípravu dětí a mladých lidí pro budoucí život, které již nemohli uspokojovat laici. V oblasti edukace je škola nenahraditelná, škola získala monopol na výchovu a především vzdělávání. Škola je sociální instituce, což znamená, že je souborem specializovaných, ustálených, obecně používaných a uznávaných postupů, které směřují ke konkrétnímu cíli. Tím hlavním, vycházejícím z RVP, je příprava na budoucí povolání a vytváření takových schopností, vědomostí, návyků a postojů, které dítěti umožní zařadit se do společnosti a obstát v ní (PODLAHOVÁ, JŮVOVÁ a kol., 2012, s. 104).

GYLLEMOVÁ, KEBZA A RYMEŠ (2011, s. 136) definují školu jako velice specifickou institucí, kterou charakterizují jedinečné způsoby interakce a komunikace, hodnoty a normy. Vytváří tak svébytné sociální a socializační prostředí, jedinečným způsobem odlišné ve srovnání s jinými sociálními institucemi. V dynamicky proměnném životě současné školy se odráží i typický postmoderní pluralita názorů na její postavení, současné funkce a budoucí rozvoj, význam a úkoly. **Škola je tak dnes do jisté míry psychologickým korelátem sociálně-psychologického života společnosti.**

Funkce školy obecně v každé etapě českých dějin signalizovala to, jaký význam bylo vzdělávání přisuzováno a jaké požadavky společnost na školy směřovala. V období po roce 1989 začal být primární důraz kladen na výchovnou

a vzdělávací funkci školy, nicméně opomenout nelze ani vzrůstající význam integrační funkce školy. Integrační funkci dnes naplňuje škola v první řadě tím, že podporuje vytváření postojů a dovedností umožňujících sociální styk a komunikaci nejen uvnitř školy, ale i v sociálním životě širšího společenství. Integrační funkce je naplňována také tím, že se žáci učí respektu k odlišnostem a individualitě různých lidí, učí se druhé odhadovat, rozumět jim, navazovat s nimi relevantní vztahy a komunikaci. K integraci do lidského společenství jsou potřeba i obsahy, které se stávají předmětem komunikace a dorozumění. Vedle rozvíjení schopností umožňujících co nejméně problematickou integraci do sociálního organismu školy, rozvíjí škola některé občanské ctnosti a návyky sloužící k integraci do občanského života (HAVLÍK, KOŤA, 2011, s. 100–101).

V současné době má škola následující funkce:

- zajišťuje řízenou edukaci,
- poskytuje takové poznatky a dovednosti, které nemůže žák získat jinak,
- výrazně se podílí na socializaci dítěte,
- má roli ochranného zařízení (příznivé prostředí do doby, než jsou žáci schopni osamostatnění),
- přispívá k všestrannému rozvoji dítěte,
- formuje a ovlivňuje (tedy vychovává),
- je nástrojem sociální politiky (připravuje jedince na budoucí povolání a uplatnění na trhu práce),
- je součástí životního prostředí dětí,
- uskutečňuje komunikační procesy mezi školou a rodiči, školou a veřejností,
- funguje jako organizační a ekonomický útvar (PODLAHOVÁ, JŮVOVÁ a kol., 2012, s. 103).

Pokud mluvíme o nutnosti školy reflektovat vývoj a změny společnosti, je třeba si uvědomit, že **naší současnou společností je také celý prostor EU** a taktéž, nejen v rámci globalizace, která se již dotýká každého státu na této planetě, celá naše Země. V současné době je tedy nutné reagovat na vědecký a technický

vývoj, na prudký nárůst informací a nesnadnosti orientace v nich, na odcizování člověka přírodě. Změny ve společnosti vždy dopadnou na roli školy jako takové. Vývoj společnosti, vzdělávacích potřeb a změn v pojetí cílů školy směřuje nevyhnutelně k reformě a transformaci školy. Současná česká a evropská škola musí být, tak jako celá společnost, založena na permanentních inovacích, které odrážejí potřeby života moderního člověka. Dnešní škola je (nebo snad přesněji měla by být) plodem novověkých reforem a odrazem moderní kritiky společnosti (KASPER, KASPEROVÁ, 2008, s. 10).

Představitelé jednotlivých škol se snaží reflektovat společenské změny, neboť jen tak může být škola kvalifikována jako škola úspěšná. **České školství usiluje o poskytování kvalitního vzdělávání, současně je ovšem od něho očekávána i garance výchovy** a plnění mnoha funkcí, což mimo jiné zvyšuje i nároky a požadavky na profesi učitele. Školy jsou nuceny flexibilně měnit způsoby komunikace i interakce s okolím (především tedy s rodiči), obdobně školy rovněž přistupují ke svým žákům a studentům (patrně je to zejména na úrovni středních a vysokých škol). Ona změna vztahu mezi školou na jedné straně a jejími žáky či studenty na straně druhé je víceméně logická, co však činí problémy, je udržení určité kontinuity každé jednotlivé školy. Škola se ocitá ve zvláštní dvojznačné pozici, neboť řada problematických jevů (neurotické problémy dětí, problémy se začleněním jedinců do kolektivu, šikana, aj.) se často odehrává v prostředí školy, která zde vystupuje jako významné socializační pole. Tato škola se současně proti těmto jevům nejrůznějšími výchovnými prostředky pokouší intervenovat. Školní prostředí tak vlastně aspiruje na jakýsi obtížně dosažitelný model ideálové normy řady společenských jevů, který je ovšem denně konfrontován s odlišnou vnější realitou. Tento stav nezůstává ani bez dopadu na práci jednotlivých učitelů. Škola jako instituce i učitel jako jedinec a reprezentant konkrétního edukačního stylu jsou proto nuceni provádět volbu priorit a strategií, které umožňují dosáhnout přijatelné rovnováhy nároků a možností jejich naplnění (GYLLEMOVÁ, KEBZA, RYMEŠ a kol., 2011, s. 138–140).

Moderní česká společnost i škola hledají (od devadesátých let minulého století) svou novou podobu, novou vyváženost. Rozbívají se lety a dlouhodobou zkušeností zavedená pravidla a postupy, jsou zpochybněny navykklé priority.

Rozkolísávají se dříve jasně vymezené hodnoty i etické normy. Osvědčené vzory chování jsou náhle devalvovány, část školních znalostí a dovedností marginalizována. **Každá česká škola hledá svou vlastní podobu**, mapuje meze svého působení za pomoci různých modelů a přístupů, přesouvá tlaky na význam různých kompetencí učitelů, kteří však sami často postrádají přímou zkušenost s tím, co mají pěstovat a rozvíjet u svých svěřenců (SPILKOVÁ, VAŠUTOVÁ, 2008, s. 64).

Vedle „povinnosti“ základních a středních škol výrazně se podílet na výchově žáků a studentů školám nově přibývají i další povinnosti, které souvisejí s novými problémy a jevy. Typická je tak například zodpovědnost školy za finanční i počítačovou gramotnost žáků a studentů, dále se permanentně posiluje mediální, občansko-společenská a environmentální výchova a rovněž výchova v oblasti péče o zdraví. **Na učitele se tak kladou stále nové a nové nároky a také nová odpovědnost za to, že škola bude úspěšná i v nových a aktuálních tématech.** Instituce školy reaguje ovšem i na nové či nově akcentované jevy, jako je převažující způsob jednání v konfliktu, forma vyjadřování konfrontačních stanovisek či hledání smyslu okolního dění. Vedle garantovaných partnerských přístupů školy tady opět hraje významnou roli nezáměrné výchovné působení. Také výuka sama nabývá významnějšího socializačního rozměru. Socializační kompetence ovšem kladou nároky na učitele jak v rovině komunikační a vztahové, tak i z hlediska profesní zátěže. **Učitel je chtě nechtě i určitým modelem pro socializaci svých žáků a jeho osobnost a chování jsou o to více v centru pozornosti** (GYLLEMOVÁ, KEBZA, RYMEŠ a kol., 2011, s. 141).

Primárním cílem, k němuž současné školství především směřuje, je sice stále zajištění vzdělání, avšak nikoliv v tradiční podobě, spočívající v prostém osvojení dovedností, znalostí a vědomostí, jež souvisejí s jednotlivými vyučovacími předměty. České školství dnes naopak směřuje zejména k celkovému rozvoji osobnosti žáka či studenta a také usiluje o rozvoj jeho potenciálu a schopností uplatnění se na trhu práce a socializace (JANÍK, PÍŠOVÁ, SPILKOVÁ, 2014, s. 109).

3.2 Úloha učitele v měnící se společnosti

Povolání učitele má rozhodující význam pro společnost v oblasti vzdělávání a výchovy. Proto je na něj kladena celá řada požadavků a očekávání. Ideální učitel by měl být vychovatelem a vzdělavatelem, který žáky nejen učí, motivuje, podporuje jejich vývoj a snaží se rozvíjet jejich osobnost, schopnosti a dovednosti, ale zároveň své žáky respektuje a svým příkladným chováním se také může stát vzorem hodným následování. Pro učitele, který by se chtěl takovému ideálu přiblížit, je to opravdu těžký úkol. Velkou roli zde hraje jeho osobnost a jeho proaktivita. Na učitele jako rozhodujícího činitele vzdělávacího a výchovného procesu a na jeho osobnost byly vždy kladeny vysoké požadavky, také proto, co má znamenat pro další vývoj generací a tedy společnosti vůbec. Učitelova profesní role je ztížena tím, že většinou uskutečňuje výchovu a výuku jako jedinec relativně osamocený, spoléhající jen sám na sebe, bez možnosti využít výhod týmové či skupinové dělby práce (MALACH, 2007, s. 65).

Je nutné zmínit, že učitel není tím, kdo vytváří potřebu edukace. Nároky a potřeby kladené na žáky jsou určovány vzdělávací politikou, jsou to nároky společnosti. Učitel však rozhoduje, v jaké míře je bude vyžadovat a je za toto svoje rozhodnutí zodpovědný. Může vyjít vstříc potřebám žáka, nebo se soustředí na edukaci dle předepsaných kategorií, vyhovující aktuálním kulturním, politickým a hospodářským podmínkám. Pedagog samozřejmě vychází z kultury a společnosti, ve které žije, avšak musí přitom dbát, aby z toho nebyl diktát či manipulující program (HELUS 2007, s. 229).

Také ČÁP **přisuzuje učiteli roli prostředníka mezi dětmi a společností**, popřípadě mezi generacemi. „*Jako představitel společnosti klade na děti a mladistvé její požadavky – v příznivém a žádoucím případě tak činí s přihlédnutím k možnostem a ke specifikům dětí*“ (ČÁP, MAREŠ, 2007, s. 267).

Učitel, i škola jako taková, je po rodině nejvýraznějším činitelem socializace žáků. Celým výchovně-vzdělávacím působením směřuje děti k naplňování jejich sociálních rolí, připravuje je na svět dospělých. Školské systémy všech dosavadních společností vždy reagovaly na celkový společenský vývoj, na stav společnosti a vzdělávací potřeby. V předchozích společnostech se minulost prolínala do přítomnosti a opakovala se v budoucnosti, takže budoucnost dětí

kopírovala průběh života jejich rodičů. Proto bylo nejrozumnější vybavit dítě zejména poznatky minulosti, protože je dítě potřebovalo i ve své budoucnosti. Toto však již neplatí pro současnou, postmoderní společnost, do které ČR od devadesátých let minulého století patří. Problém je také v tom, že tempo změn se neustále zrychluje, takže zpoždování školských systémů za společenským vývojem je stále větší. *„Tomu lze čelit pouze tím, že škola nebude (se zpožděním) reagovat na rychle přicházející změny, ale bude změny předpokládat a svoje žáky na ně adekvátně připravovat“* (PODLAHOVÁ, JŮVOVÁ a kol., 2012, s. 106).

Na nutnost propojení školy s realitou života upozorňovaly alternativní směry (školy), které tento požadavek verifikovaly a zahrnuly do systému své výuky. Už americký filozof a pedagog John Dewey (1859-1952) poukázal na nutnost změny orientace výchovy a vzdělávání z minulosti na přítomnost zajímavým tvrzením: *„Scholastického systému, který z minulosti dělá cíl sám o sobě, se škola může zbavit jen tím, že se seznamování s minulostí stane prostředkem k pochopení přítomnosti“* (PODLAHOVÁ, JŮVOVÁ a kol., 2012, s. 107).

Proto se budoucí vzdělávací potřeby budou orientovat k výchově osobností schopných flexibility, kreativity, změny a kritického myšlení. Učitel se bude muset skutečně vyrovnat s faktem, že změny ve společnosti vždy dopadnou na jeho roli i roli školy jako takové. Přestane být nejvzdělanější osobností pro své okolí a hlavním pramenem informací pro své žáky, stane se průvodcem, rádcem a prostředníkem dialogu mezi školou a rodinou (JANÍK, PÍŠOVÁ, SPILKOVÁ, 2014, s. 104).

3.3 Osobnost učitele a jeho role

Učitel je osobností zaujímající významné místo v životě dětí a mladistvých. Přípravuje je na jejich životní dráhu, podporuje jejich vývoj a rozvíjí jejich osobnost, schopnosti a dovednosti. Učitel nejen napomáhá k rozvoji jednotlivců, má taktéž významnou společenskou funkci, jako vedoucí skupiny či jako vzor hodný následování. Takový učitel pak přebírá velkou zodpovědnost, je v něm viděn člověk způsobilý k řešení různých životních situací, ovlivňující osudy

ostatních lidí. „*Děti a mladiství potřebují učitele jako celého člověka, osobnost s lidským vztahem a porozuměním pro třídu i pro osobní problémy jednotlivých žáků. Děti vítají, když učitel pomůže s obtížemi učení a v případě potřeby i s jinými starostmi. V některých případech učitel nahradí i chybějící model, např. otce nebo laskavou matku. Zkušenost ukazuje, že někteří učitelé dokážou plnit takové funkce a že tato schopnost je přínosem nejen pro děti, ale také pro samotného učitele, pro jeho uspokojení z práce, seberealizaci*“ (ČÁP, 1993, s. 326).

Učitelská profese je v odborné literatuře charakterizována jako sociálně pracovní role, která je spojená s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků, předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací. Pojem učitel označuje „*osoby, jejichž pracovní činnost je přímo spojena s realizací edukačního procesu ve školním prostředí*“ (PRŮCHA, 2005, s. 174). Z hlediska početnosti představují učitelé nejrozšířenější skupinu pedagogických pracovníků a zpravidla se rozlišují dle školy, na které působí, tzn. učitelé mateřských škol, základních škol, vysokoškolských učitelé, učitelé odborných předmětů atd. (PRŮCHA, 2005, s. 174).

Výstižnou definici učitele přináší PRŮCHA (2009): „*Učitel je obecně osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání. Na kvalitě učitelů do značné míry závisí výsledky vzdělávání. Z historického hlediska byl učitel považován především za předkladatele poznatků žákům ve vyučování*“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2009, s. 326).

Popsat **ideální osobnost učitele** není snadné, zahrnuje v sobě mnoho vlastností, schopností i postojů. Měl by být spravedlivý, tolerantní, chápat, upřímný, cílevědomý a pečlivý. Jistě by měl mít své žáky rád, rozumět jim, chtít jim pomoci jak se školními problémy, tak osobními. K tomu všemu by učitel měl zvládat vycházet s rodiči dětí, se svými kolegy, s nadřízenými, s přáteli školy a měl by také zvládat administrativu. Je nutné, aby se prakticky po celý život vzdělával, doplňoval si či zvyšoval svoji kvalifikaci a zároveň si udržoval široký společenský rozhled a všeobecné znalosti. Téměř ideální osobnost učitele

vykresluje ŽALOUĐÍKOVÁ (2001, s. 64): „Měl by být vyrovnanou osobností s kladnými rysy jako vytrvalost, trpělivost, tvořivost, se schopností zdolávat zátěžové, stresové situace. Dále nervově silný, stabilní, se schopností adaptace na vnější podmínky, a to vše předpokládá i nadprůměrný intelekt a kontinuální sebevzdělávání a sebevýchovu, dobrou odbornou přípravu i morální vlastnosti.“

V souvislosti s požadavky na podobu ideálního učitele zpravidla mluvíme o jeho kvalifikaci,¹³ osobnostních kvalitách a kompetencích. V současné době je při hodnocení osobnosti učitele přikládán nejdůležitější význam jeho profesní vybavenosti (jeho profesním kompetencím). Ovšem neměly by být opomíjeny učitelovi osobnostní kvality v rovině lidské, což je požadavek, který není závislý na čase a který platí v každé době. Zde mluvíme o kompetenci osobnostní, která zahrnuje vlastnosti, charakter, postoje, mravní profil učitele atd. Je velmi důležité, aby učitel měl:

- motivaci k povolání, aby ho chtěl vykonávat a práce ho uspokojovala,
- talent pro povolání (ne každý umí to, co zná, předávat ostatním),
- kognitivní vybavenost (tedy inteligenci, paměť, představivost a fantazii),
- ochotu ke změně (PODLAHOVÁ, JŮVOVÁ a kol., 2012, s. 50).

Domníváme se, že **opomíjení charakterových vlastností učitele je chybné**, neboť ty určují, jak se bude jedinec chovat vůči sobě samotnému a jak vůči ostatním. Charakter je zařazován mezi geneticky nejméně ovlivnitelné osobnostní rysy, a proto má člověk za svůj charakter také plnou odpovědnost. Charakter se odráží v rozličném rozhodování v každém okamžiku našeho života. A zpětně to, jaký vedeme život, v jakém prostředí, v čí společnosti, ovlivní náš charakter. Teorií pro morálku je etika, mnoho společensky prestižních povolání ji má vypracovanou a v praxi zakotvenou, bohužel učitelské profesi etický kodex

¹³ **Kvalifikace učitele** jako způsobilost pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti (a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě), je tvořena jednak jeho formálním vzděláním a jednak jeho praktickými zkušenostmi, které získává v průběhu vlastního výkonu učitelského povolání. Kvalifikaci učitele vymezuje Zákon 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 137)

dlouho chyběl. Dlouho připravovaný standard profese učitele **se zabývá také etikou** a hodnotami v práci učitelů, protože sdílení etických hodnot a principů chování učitelů je ve standardu učitelské profese vnímáno jako základní předpoklad pro práci učitele (TOMKOVÁ, SPILKOVÁ a kol., 2012, s. 10–11).

Otázka vztahu etiky povolání a požadavků společnosti je složitá a dala by se jistě rozvést jako samostatná práce. Můžeme v ní spatřovat také věčné dilema učitelů, jak moc se snažit vyhovět nárokům společnosti, jakkoli se tato stále obměňuje a vyvíjí. Tato skutečnost jistě výrazně ovlivní postoj učitele k jeho povolání. Může na základě sebereflexe začít pracovat v jiné sféře či částečně rezignovat a proti svému přesvědčení se zcela přizpůsobit současným trendům. Jistě lepším přístupem je realistická úvaha a akceptace společenských (a školských) změn a změna přístupu v souladu s učitelovou osobností. Avšak může (a možná že je správnější spíše formulace měl by) chápat své povolání jako poslání. Dle KASÍKOVÉ (2007, s. 15) je vědomí tohoto poslání otázkou životní orientace a má podobu vnitřního závazku. *„Prostřednictvím poslání se člověk identifikuje s lidstvem a s trendy jeho vývoje, přebírá odpovědnost za svět, do něhož uvádí své žáky. Poslání učitele znamená odpovědnou účast na tvorbě společného světa, participaci na celku, do něhož jsou uváděni ti, na něž je zaměřeno jeho výchovné a vzdělávací úsilí.“*

Učitel jako důležitý socializační činitel uvádí dítě do velkého světa a učí ho se v něm orientovat, osvojovat si sociální role, pomáhá jeho úspěšnému začlenění do společnosti. Vedle rodiny je tedy učitel tím, kdo nám umožňuje stát se zralou osobností. V souvislosti s rostoucími nároky, vyplývajícími ze společenských změn, **zastává současný učitel tyto role:**

- učitel jako manažer práce třídy,
- jako diagnostik,
- jako konzultant v situacích při obtížích s učením,
- jako vychovatel,
- jako facilitátor učení žáků,
- jako inovátor a modifikátor postupů,
- jako tvořivý pracovník školy,
- jako reflexní profesionál (CHUDÝ, NEUMESTER, 2014, s. 18).

Plnění těchto rolí a z nich vyplývajících činností vyžaduje u učitelů zvládnutí více způsobilostí a kompetencí, které narůstají **za pomoci některých rysů osobnosti:**

- Osobnostní dispozice učitele (flexibilita, samostatnost, přátelskost, potřeba vychovávat děti a mládež, absence agresivity aj.).
- Chování a jednání učitele (pozornost na vyučovací aktivity i žáka a jeho problémy, průběh vyučující hodiny, vztah ke své profesi).
- Edukační styl učitele (postupy a strategie výuky, zaměřenost na cíl).
- Pojetí výuky (subjektivita, jedinečnost každého učitele).
- Výsledky výuky (faktor pro motivaci učitele v jeho dalším vzdělávání).
- Interakce mezi učitelem a žákem, tj. vzájemné vztahy, ovlivňování (CHUDÝ, NEUMEISTER, 2014, s. 19).

3.4 Kompetence učitele jako vyjádření představy „ideálu“

V současnosti se klade velký důraz na styly a metody, jakými jsou znalosti a vědomosti žákům předávány. Rámcový vzdělávací program, jenž je kutikulární dokument státní úrovně, prostřednictvím klíčových kompetencí požaduje po učitelích, aby v rámci výchovně-vzdělávací procesu byly vědomosti, dovednosti i postoje ve výuce rozvíjeny pospolu, současně. Obdobně v pedagogice převládá zřetel k žádoucím kompetencím učitele před zdůrazňováním typologie učitelských osobností. Stále častěji je používán termín kompetence učitele namísto „požadavky na osobnost učitele“. **Kompetence učitele** jsou „...soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství. Jako hlavní kompetence jsou uváděny osobnostní a profesní. Osobnostní kompetence zahrnují odpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Z profesních kompetencí jsou zdůrazňovány zvláště komunikativní, řídicí a diagnostické“ (PRŮCHA, 2002, s. 129). Značný odborný zájem pedagogů o vymezení a upřesňování pojmu profesní kompetence **svědčí o významu této pedagogické kategorie, ale také o nejednoznačnosti a snad až příliš širokému vymezení tohoto pojmu.**

O tom, že naplnění termínu kompetence učitele je velmi složitá záležitost, svědčí také tato slova: „Lze říci, že kompetence učitele se stává stále více komplikovaným pojmem nejen jazykovou nejednoznačností, ale také tím, jak různí autoři s různými přístupy a úhly expertních pohledů profesní kompetence definují nebo spíše strukturují, klasifikují a popisují. Klademe si tedy otázku, do jaké míry je smysluplné a užitečné zavádět nové složitosti do již dosti složité problematiky profese učitele a profesionalizace učitelů“ (VAŠUTOVÁ, 2004, s. 197).

Vymezení profesních kompetencí učitele je nezbytné, je základním kamenem pro tvorbu standardu a karierního systému učitelské profese. Také nám umožní vytvořit představu současného ideálního učitele – ke kterému by každý učitel v rámci dosahování a zvyšování svých kompetencí měl směřovat. „**Ideální představa o tom, jaký by měl učitel být, je vyjádřena složkami profesní kompetence učitele**“ (KLAPAL, 2012, s. 47):

- odborně předmětová,
- psychodiagnostická,
- komunikativní,
- organizační,
- diagnostická a intervenční,
- poradenská a konzultativní,
- reflexe vlastní činnosti.

Obdobně profesní kompetence učitele rozděluje KOSÍKOVÁ (2011):

- **předmětové** (oborové), jsou kompetence týkající se zvládnutí vědeckých či uměleckých základů vyučovaného předmětu;
- **didaktické a psycho-didaktické** kompetence znamenají, že je učitel schopen přistupovat k žákům z hlediska jejich věkových a individuálních zvláštností, možností i bariér jejich vývoje, vytváří postoje k hodnotám;
- **pedagogické** kompetence značí způsobilost učitele pracovat s učivem tak, aby se přetvářelo v žákovu informovanost a schopnost myslet v dané oblasti, vytvářet si názory, diskutovat a samostatně se orientovat;
- **diagnostické a intervenční** kompetence jsou dovedností jak vytvářet mezi žáky a učitelem, i mezi žáky navzájem, dobrou atmosféru, umožnit jim

spolupráci, naučit je toleranci a pochopení pro druhé, či smysl pro spravedlnost.

- **manažerské a normativní** kompetence spočívají v uvádění žáků do širších souvislostí reálného života;
- **profesně a osobnostně kultivující kompetence** se využívají k řešení náročnějších problémů;
- ostatní předpoklady (KOSÍKOVÁ, 2011, s. 193-195).

Jiný přístup vymezování profesních kompetencí vychází ne z toho, jaký by učitel měl být, ale z toho, co opravdu dělá a dělat musí (a na co se musí už na vysoké škole zaměřit):

- plánování a příprava,
- realizace vyučovací jednotky,
- vytváření klimatu třídy,
- udržování kázně,
- hodnocení prospěchu žáků,
- reflexe vlastní práce a evaluace (PODLAHOVÁ, JŮVOVÁ a kol., 2012, s. 47).

VAŠUTOVÁ (2002, s. 25) k definici kompetencí dodává, že jsou chápány také jako oblasti (směry) rozvoje osobnosti učitele. Jsou to:

- znalosti a porozumění týkající se předmětu, kurikula, vývojových zákonitostí, procesů učení, výchovného systému, učitelských rolí, apod.;
- plánování a projektování celků i dílčích činností;
- vyučovací strategie a metody zprostředkování učiva pro smysluplné učení;
- třídní management vztahující se k vyučovacím situacím, vytváření klimatu ve třídě, školních pravidel, k efektivní komunikaci, apod.;
- hodnocení žákovy učební aktivity, výsledků a celkového,
- sebereflektivní dovednosti (VAŠUTOVÁ, 2004, s. 91).¹⁴

¹⁴ Někteří autoři (Spiková 2004, Švec 1998) považují sebereflexivní dovednosti za **metakompetenci**, která rozvíjí a umožňuje hodnocení také ostatních kompetencí.

Z výše uvedeného vyplývá, že kompetence jsou velmi širokým pojmem, který je spojen se sebereflexí učitele, práci na své osobnosti a celoživotním vzděláváním. Svým způsobem za tento fakt může neustálý vývoj společnosti, ale také náročnost tohoto povolání. Kompetence v pracovní praxi odráží způsobilost a předpoklady k úspěšnému vykonávání profese učitele. Jsou nezbytným předpokladem kvalitně a kompetentně vykonávané učitelské činnosti, ale také **patří ke kvalifikaci, kterou rodiče a veřejnost od učitele právem vyžadují** (PODLAHOVÁ, JŮVOVÁ a kol., 2012, s. 46).

Se snahou o reformu školství začala vznikat řada modelů kvalitního učitele. K základním přístupům patří behavioristický a holistický (interaktivní) model. Behavioristický (analytický) přístup se snaží o charakteristiku kvalit učitele identifikováním jednotlivých dovedností se snahou o popis jejich pozorovatelného projevu. Často se pak může stát, že jsou tyto projevy vytržené z kontextu, čímž se vytrácí jejich smysl a podstata. Naproti tomu konstruktivistický (holistický) přístup vychází z komplexního pohledu na práci učitele, kterou vnímá jako provázanost různých aspektů a dimenzí mnohdy obtížně pozorovatelných a hodnotitelných (SYSLOVÁ, 2013, s. 41).

Profesní vybavenost učitele (profesní kompetence) je nejen požadavkem, ale i nástrojem a prostředkem učitelovy práce a předpokladem úspěchu výchovné a vzdělávací činnosti. Kompetence učitele je základním stavebním kamenem standardu učitele, který budu podrobně rozebrán v následující kapitole.

ZÁVĚR KAPITOLY

Moderní česká společnost i škola hledají (od devadesátých let minulého století) svou novou podobu, novou vyváženost. Rozbívá se lety a dlouhodobou zkušeností zavedená pravidla a postupy, jsou zpochybněny navyklé priority. **Každá česká škola hledá svou vlastní podobu**, mapuje meze svého působení za pomoci různých modelů a přístupů, přesouvá tlaky na význam různých kompetencí učitelů, kteří však sami často postrádají přímou zkušenost s tím, co mají pěstovat a rozvíjet u svých svěřenců (ŠTĚCH, 2007, s. 12).

V souvislosti s požadavky na podobu ideálního učitele zpravidla mluvíme o jeho kvalifikaci, osobnostních kvalitách a kompetencích. V současné době je při hodnocení osobnosti učitele přikládán nejdůležitější význam jeho profesní vybavenosti (jeho profesním kompetencím). Vymezení profesních kompetencí učitele je nezbytné, je základním kamenem pro tvorbu standardu a karierního systému učitelské profese. Také nám umožní vytvořit představu současného ideálního učitele – ke kterému by každý učitel v rámci svého profesního rozvoje směřovat (SYSLOVÁ, 2013, s. 47).

Závěrem je velmi důležité zdůraznit souvislost a vzájemný vztah standardů a kompetencí učitele. Standardy profese učitele, stojí v podstatě na jeho profesních kompetencích. **Standardy působí na komplex profesních kompetencí v tom smyslu, že představují jejich normativní základnu.** Profesní standard představuje navíc základní kritéria pro hodnocení kvality práce učitelů a je nástrojem podpory a profesního růstu učitelů (SLAVÍK a kol., 2012, s. 76). Standardy učitelské profese budou podrobně charakterizovány v následující kapitole.

4 Standardy učitelé profese v karierním systému učitele

V chápání učitelé profese se můžeme setkat s několika přístupy. Stále ještě častým postojem je názor, že „učitelství je poslání“. Je to názor vycházející z přesvědčení, že učitelství je vznešená a blahodárná činnost, provozovaná s velkým nadšením až sebeobětováním. Podle tohoto altruistického chápání je kvalita osobnostních rysů učitele kvalifikačním předpokladem. Druhým typem pojetí učitelé profese je názor, že „učitelství je zajišťování mezigeneračního přenosu kulturních hodnot“, který však v důsledku rychlého vývoje společnosti a informačních technologií oslabuje. Třetí chápání učitelé profese je stanovisko, že je to „zaměstnání jako každé jiné“, ale kromě odborné složky má navíc složku výchovnou a je založené na odbornosti a na dovednosti tuto znalost předávat. Právě toto je významné specifikum učitelství oproti jiným profesím a **proto je nezbytným kvalifikačním předpokladem učitelství stanovit, co musí učitel znát a umět, jaká je výkonová charakteristika, co má být obsahem přípravy na toto povolání a jak má být učitel kontrolován – tedy STANDARD učitelé profese** (PODLAHOVÁ, JŮVOVÁ a kol., 2012, s. 12).

4.1 Standardy učitele v obecném kontextu

V obecném vymezení je *standard* chápán jako: „*precizní stanovení vlastností, které musí určitý objekt či proces vykazovat, aby dostával definovaným kritériím kvality. Díky tomu, že takový standard platí obecně a že se jej všichni přidržují, dosahuje se vysoké míry spolehlivosti vzhledem k vlastnostem objektu či procesu*“ (TERHART, 2005, s. 276).

Jak dále autor uvádí, v pedagogickém kontextu jsou potom vzdělávací standardy chápány jako formulace požadavků týkajících se vyučování a učení, resp. jako formulace očekávání stran výkonů žáků. Standard je v návaznosti na to chápán jako měřítko umožňující posoudit, do jaké míry jsou u žáků či učitelů (jde-li o učitelé standard) rozvinuty určité kompetence – umožňuje podchytit různou míru rozvoje těchto kompetencí pomocí škálování (TERHART, 2005, s. 277).

Poněkud jednodušeji definuje standard GRIFFIN (2014) – jako hranici, která se využívá pro rozlišení mezi adekvátním a nepřijatelným, nebo mezi kompetentním a nekompetentním – je obecně stanoven na základě zkušeností

skupiny expertů a vychází z pochopení toho, co lze rozumně a reálně očekávat. Standardy jsou nastaveny tak, aby pomohly dotvořit myšlenku, že existuje minimální úroveň výkonu, který je přijatelný pro jednotlivce, na pracovištích a ve vzdělávacím systému (GRIFFIN, CARE, 2014, s. 167).

Hlavním smyslem standardu učitelské profese je rozpoznání kvality a jejího zúročení v práci učitele ve prospěch žáků ve třídě i ve prospěch ostatních učitelů ve škole i mimo ni. Představuje také nástroj pro dosahování, zvyšování a udržování kvality práce učitele a zasahuje i do rozsahu působení učitele v systému. **Zabývá se také etikou** a hodnotami v práci učitelů, protože sdílení etických hodnot a principů chování učitelů je ve standardu učitelské profese vnímáno jako základní předpoklad pro práci učitele. Celistvě také popisuje v jednotlivých kariérních stupních jak očekávanou vzrůstající kvalitu práce učitele, tak i jeho očekávaný zvětšující se rozsah působení od práce ve třídě se žáky, až po činnosti pro profesní komunitu a aktivity směřující ke zvýšení kvality školského systému jako celku (SUCHÁNKOVÁ, 2017, s. 15).

Standard jako rámec požadovaných profesních kompetencí je sice chápán jako určitá norma, ale ne statická a zafixovaná, ale naopak jako otevřený a vyvíjející se fenomén. Je třeba ho považovat za strukturu vzájemně provázaných prvků, které fungují jako celek. Standard jako nástroj k hodnocení a sebehodnocení nelze chápat dogmaticky. Je třeba k němu přistupovat holisticky, jako k rámci sloužícímu:

- Celkovému hodnocení kvality profesního výkonu učitele.
- Jako sjednocující rámec pro vymezení **profilu absolventa studia učitelství** na fakultách připravujících učitele a jako východisko pro proměny v pregraduální přípravě učitelů.
- Jako východisko pro proměnu **systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků**, jeho zacílení na požadavky kurikulární reformy a s ohledem na vzdělávací potřeby učitelů.
- Jako rámec pro systematickou reflexi vlastní práce, nástroj pro **sebehodnocení** a **profesní rozvoj**. Měl by motivovat učitele k tomu, aby se dále profesně rozvíjel z vnitřní potřeby.

- Jako základ k vytvoření **systému podpory učitelů** v jejich profesním rozvoji včetně nástrojů jejich podpory (např. mentoring nebo supervize).
- Jako nástroj pro **oceňování kvality učitele** s vlivem na finanční ohodnocení a **kariérní postup** (TOMKOVÁ, SPILKOVÁ a kol., 2010, s. 10–11).

Aktuálně vzniká po celém světě snaha o začleňování těchto standardů do všech vzdělávacích systémů. Smyslem standardů je motivovat učitele, kteří usilují o zlepšení svých pedagogických postupů k dalším možnostem profesního rozvoje a v maximální možné míře je podpořit ve zvyšování pedagogických kompetencí, což by mělo ve svém důsledku vést k vzestupu prestiže učitelské profese (GRIFFIN, CARE, 2014, s. 168). **Současnou snahou společné vzdělávací politiky EU** je vytvoření legislativně ukotvených standardů práce učitele, který je v některých zemích propojen s kariérním řádem učitelů, včetně systému podpory práce učitelů (NPRV, 2001, s. 39).

4.1.1 Mezinárodní ISSA standardy

Na přelomu roku 2001/2002 mezinárodní tým vypracoval tzv. ISSA¹⁵ Standardy kvality pedagogické práce, které formulují požadavky na práci učitele, na dovednosti, postoje, strategie, které jsou od učitele pracujícího ve vzdělávacím programu orientovaném na dítě očekávány.

Od roku 2003 se tedy i v ČR, v rámci programu Začít spolu,¹⁶ můžeme setkat s **certifikací podle mezinárodních standardů ISSA** ¹⁷:

¹⁵ Mezinárodní asociace Step by Step (ISSA) je nevládní členská organizace, která byla založena v Nizozemí s cílem podporovat demokratické principy a posilovat zapojení rodičů a komunity do vzdělávání dětí v raném věku (3-12 let). ISSA má vizi otevřené společnosti, kde celá komunita napomáhá dětem k naplnění jejich potenciálu a kde se děti aktivně podílejí na vzdělávacím procesu.

¹⁶ **Vzdělávací program Začít spolu** (v mezinárodním označení „Step by Step“) je v České republice realizován od roku 1994 v mateřských a od roku 1996 v základních školách. Jde o vzdělávací program zdůrazňující individuální přístup k dítěti, partnerství školy, rodiny a širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Na některých školách probíhá výuka v tomto programu jako alternativa klasického vzdělávání. S jistou modifikací lze ISSA standardy použít pro jakýkoliv typ školy.

¹⁷ Úplné znění ISSA standardů je k dispozici na webu MŠMT ČR [online] dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/standarducitele/ukazky-zahranicnich-standardu>

- **Individualizace** – na základě svých znalostí o vývoji dítěte a svého vztahu s dětmi a jejich rodinami se učitel snaží o docenění rozmanitosti každé třídy a vychází vstříc individuálním potřebám a potenciálu každého dítěte;
- **Učební prostředí** – učitel se snaží přispívat k vytvoření atmosféry, pro kterou je typická péče, inkluze a podnětnost, prostřednictvím budování prostředí, jež co možná nejvíc podporuje odhodlání dětí pustit se do náročných úkolů, uplatňování demokratických principů a samostatnou i skupinovou práci.
- **Rodina a komunita (zapojení rodiny** - učitel buduje partnerství s rodinou, aby zajistil optimální podmínky pro vzdělávání a rozvoj dítěte).
- **Výchovně vzdělávací strategie (techniky smysluplného učení** - učitel navrhuje a uplatňuje nejrůznější strategie, aby podpořil porozumění obsahům učiva a vybídl dítě k tvořivosti, inovacím, zvědavosti, sociální kooperaci a zkoumání v rámci jedné i více disciplín).
- **Plánování a evaluace** (učitel vytváří plány, které se řídí národními standardy, programovými cíli a individuálními potřebami dětí a uplatňuje systematický přístup pro sledování a posuzování pokroku dítěte).
- **Profesionální rozvoj** (učitel pravidelně hodnotí a zvyšuje kvalitu a efektivitu své práce a spolupracuje s kolegy na dalším zlepšování programů a metod zaměřených na děti a jejich rodiny).
- **Sociální inkluze** (učitel je vzorem a zastáncem hodnot a chování, které posilují lidská práva, sociální inkluzi a základy otevřené demokratické společnosti, včetně ochrany práv veškerých menšin) (MŠMT, online).¹⁸

¹⁸ <http://www.msmt.cz/standarducitele/ukazky-zahranicnich-standardu>

Tabulka č. 1: Výklad Standardů ISSA ve vztahu k výuce a řízení třídy ve Velké Británii

Žádoucí stav	Dobrá stav	Uspokojující stav	Neuspokojivý stav
Všichni žáci jsou soustředění, motivovaní, a důkladně se zabývají zadanými úkoly	Všichni žáci jsou soustředění, motivovaní a zabývají se zadanými úkoly	Většina žáků je soustředěná, motivovaná a zabývá se zadanými úkoly	Značný počet žáků není soustředěn, motivován nebo se nezabývá úkoly
přesná shoda diferencovaných činností	vhodně zvolené, diferencované činnosti	rozumná shoda úkolu vzhledem ke schopnostem žáků	špatná shoda úkolu vzhledem ke schopnostem žáků
stimulace (občas inspirativní), informace dobře uspořádané a dobře rozvíjející prezentaci	jasné informace, dobře uspořádané a rozvíjející prezentaci	uspokojivá prezentace s nějakou strukturou, tempem a jasností	prezentace postrádají strukturu, rychlost a jasnost
různé zapojení vyučovacích strategií, uvážlivá volba	rozmanitost účinných strategií výuky	rozmanitost výukových strategií	jednotvárnost výukových strategií
důsledné a efektivní zapojení jiných dospělých ve třídě	efektivní zapojení jiných dospělých ve třídě	rozvíjení schopností zapojit jiné dospělé do výuky	neefektivní využívání dospělých ve třídě
nápadité a efektivní využití široké škály zdrojů	efektivní využití široké škály zdrojů	použití celé řady různých zdrojů	nevhodné použití zdrojů
činnost třídy a chování je citlivě řízeno a přizpůsobeno tak potřebám žáka	činnost třídy a chování je dobře řízeno a přizpůsobeno potřebám žáka	činnost třídy a chování je obecně dobře řízeno a přizpůsobeno potřebám žáka	činnost třídy a chování je špatně řízeno a není přizpůsobeno potřebám žáka
učitel je důsledně schopen používat hodnocení žáka a informovat jej během výuky	učitel je obecně schopen používat hodnocení žáka a informovat jej během výuky	učitel rozvíjí svou schopnost používat posouzení žáka a informovat jej během výuky	málo důkazů o schopnosti hodnotit žáka

(Zdroj: GREEN, 2013, s. 74–76)

4.2 Český standard učitele

V ČR došlo poprvé ke snaze **vymezit profesní standard jako normu** (tedy vymezit a legislativně ukotvit **český standard** učitele) pro definování kvality práce učitelů a současně také pro jejich podporu v roce 2001, naposledy v roce 2008. Přestože je tvorba standardu zdůvodněna také ekonomickou prosperitou společnosti, která potřebuje vzdělané lidi, byly práce na standardu několikrát dočasně zastaveny (SYSLOVÁ, 2013, s. 24–25).¹⁹

4.2.1 Projekt IPn Karierní systém

Hlavním cílem tohoto projektu, který započal 12. 3. 2012 a jehož zadavatelem bylo MŠMT ČR, bylo vypracovat karierní systém učitelů a ředitelů škol umožňující celoživotní zvyšování kvality jejich práce s návazností na motivující systém odměňování podle transparentních pravidel. Cílovou skupinu tvořili pedagogičtí pracovníci a vedoucí pracovníci škol, cíle projektu byly soustředěny na všechny druhy a typy škol bez ohledu na zřizovatele. Výstup tohoto projektu tvoří podstatu návrhu karierního řádu učitele, který byl schválen, (v rámci schválení novely Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících), dne 7. listopadu 2016 vládou ČR.²⁰

Dle projektu IPn Karierní systém je učitelský standard možné strukturovat do čtyř oblastí:

1. Etická preambule.
2. Učitel a jeho žáci²¹ – tato oblast klade důraz na přímé působení učitele na žáky ve třídách a je vnímána jako jeho nejdůležitější součást s přímým a bezprostředním dopadem na výsledky žáků a jejich učení.
3. Učitel a jeho okolí – tato oblast se zabývá působením učitele mimo školu, obsahuje oblast spolupráce se sociálními partnery a zdůrazňuje jeho postavení v roli „občanské autority“.

¹⁹ Podrobný vývoj tvorby českého standardu učitelů je samostatnou přílohou této práce.

²⁰ Dostupné na WWW: <http://www.ceskaskola.cz/2017/03/standard-ucitele-misto-v-systemu.html>

²¹ SU používá jednotný termín žáci. V případě mateřských škol je tím myšleno „dětí“, v případě SŠ a VOŠ je tím míněno „studenti“.

4. Učitel a jeho profesní Já – tato oblast se zaměřuje na osobnostní předpoklady učitelů, znalostem a dovednostem, které jsou nezbytné pro úspěšné působení v této profesi (ČESKÁ ŠKOLA, online).

Etická preambule se věnuje hodnotám v práci učitele. Sdílení etických hodnot a principů chování učitele je ve Standardu učitele vnímáno jako základní předpoklad pro práci učitele. Jako jediná část SU není gradována. Další tři oblasti obsahují celkem 12 profesních kompetencí, které se v souhrnu váží k činnostem typickým pro práci učitele na libovolném druhu a typu školy. Kompetence jsou pomocí indikátorů gradovány do čtyř stupňů, přičemž gradace spočívá v popisu očekávané kvality práce učitele na příslušném kariérním stupni a popisu rozsahu činností, jimiž je ve škole pověřen.²²

SU je sestaven tak, aby posloužil jednak učitelům k hodnocení vlastní práce, a jednak vedení školy pro objektivizaci hodnocení práce učitele. Všechny indikátory jsou formulovány tak, aby mohlo být posouzeno, zda je učitel naplňuje. Všechny tyto tři oblasti obsahují základní definici, ze které vychází očekávané profesní kompetence nebo předpoklady a příklady ukazatelů pro posuzování jejich naplňování v jednotlivých kariérních stupních (MŠMT, online).²³

Učitelův standard v sobě popisuje očekávaný a požadovaný přístup k práci v této profesi pro potřeby jeho zařazení do daného kariérního stupně. Pro aplikaci kariérního systému v praxi a uplatnění učitelův standardu bude ve školách standard doplněn o konkrétní popisy příkladů možného naplnění učitelův standardu pro jednotlivé kariérní stupně učitelů různých škol a i aprobační (ČESKÁ ŠKOLA, online).²⁴

4.3 Návrh kariérního systému učitelů v ČR

Standard učitele je věcným i ideovým základním stavebním prvkem připravovaného kariérního systému pro učitelův mateřských, základních, středních a vyšších odborných škol. Učitelův standard v souvislosti s kariérním systémem

²² Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

²³ Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

²⁴ Dostupné na WWW: <http://www.ceskaskola.cz/2017/03/standard-ucitele-misto-v-systemu.html>

učitelů je v rámci Evropy spjat s uplatněním v dalších evropských zemích.

Kariérní systém je postaven na třech kariérních cestách:

- Cesta, která směřuje k specializovaným pozicím na školách (koordinátor, mentor).
- Cesta, kdy dochází k rozvoji profesních kompetencí.
- Cesta, která směřuje k funkčním pozicím zástupce a ředitele školy (MŠMT, online).²⁵

Standard tvoří základ pro všechny kariérní cesty, které jsou na něj navázány. V případě cesty rozvoje profesních kompetencí celistvě popisuje jednotlivé kariérní stupně, a to jak z hlediska očekávané vzrůstající kvality práce učitele, tak i z hlediska očekávaného zvětšujícího se rozsahu působení od práce ve třídě se žáky, přes činnosti pro profesní komunitu až po aktivity zvyšující kvalitu školského systému jakožto celku. Je navržen jako nástroj pro dosahování, udržování a zvyšování kvality práce učitele a postihuje i rozsah působení učitele v systému. **Standard učitele stanovuje požadavky státu na osobnostní kvality a profesní dovednosti učitele** a na jejich rozvoj v celém průběhu jeho kariéry. Oblasti Standardu učitele byly²⁶ v projektu IPn Kariérní systém (tedy v návrhu novely Zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících) gradovány do čtyř kariérních stupňů:

1. Učitel na kariérním stupni 1 (dále jen KS1) – začínající učitel. KS1 je standardem pro úroveň, ve které vstupuje začínající učitel do praxe. Úzce souvisí s profilem absolventa škol vzdělávajících nové učitele. Rozsah jeho práce je omezen zejména na práci se žáky ve třídě a je mu poskytnuta přímá a soustavná pomoc uvádějícího učitele.
2. Učitel na kariérním stupni 2 (dále jen KS2) – samostatný učitel. KS2 popisuje standard pro úroveň kvalitního, soustavně se vzdělávajícího učitele, který v průběhu své praxe postupně naplňuje státem očekávané nároky učitelské profese (vyjádřeno profesními kompetencemi na požadované úrovni). Tuto svoji

²⁵ Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

²⁶ Novela zákona č. 563 Sb., o pedagogických pracovnících, která upravuje také Kariérní řád učitelů, však vymezuje pouze 3 stupně kariérního řádu – tyto změny budou vymezeny v následující podkapitole.

kompetenci potvrdil v atestačním řízení, kterým ukončil adaptační období ve škole po ukončení přípravy na pedagogické fakultě. Práce učitele na KS2 je cílena zejména na práci se žáky podle stanoveného úvazku.

3. Učitel na kariérním stupni 3 (dále jen KS3) – lídr na úrovni školy. KS3 popisuje standard pro úroveň vynikajícího učitele s dlouhodobě výbornými výsledky, který splňuje všechny nároky KS2 a je pozitivně hodnocen vedením školy, rodiči i žáky. Dlouhodobě a s jasnými výsledky podporuje své kolegy ve škole v cestě za kvalitou. Stává se respektovanou osobou, rádcem a pomocníkem ve škole, kdy předává se zkušenosti dál a tímto svým počínáním přispívá i k růstu kvality v rámci své školy.

4. Učitel na kariérním stupni 4 (dále jen KS4) – lídr na úrovni systému. KS4 popisuje standard pro úroveň vynikajícího učitele s dlouhodobě výbornými pedagogickými výsledky. Učitel se navíc angažuje v různých profesních sdruženích, publikuje. Je připraven vést a hodnotit ostatní učitele v jejich profesním růstu i mimo svou školu a tím se aktivně podílí na rozvoji školství v ČR (MŠMT, online).²⁷

Po charakterizování kariérních stupňů se můžeme vrátit ke třem kariérním cestám, na kterých je celý kariérní systém učitele založen. Z výše uvedeného je zřejmé, že Kariérní cesta k funkčním pozicím a kariérní cesta ke specializovaným pozicím jsou již dlouhodobě součástí školské praxe a kariérní systém jako celek je propojuje s nově vznikající kariérní cestou rozvoje profesních kompetencí. Všechny tři cesty napojuje KS na Standard učitele a nastavuje jejich vzájemné vztahy. Rozhodnutí učitele vydat se po některé z kariérních cest je plně na něm samotném, (s výjimkou povinné atestace po uplynutí adaptačního období z KS1 na KS2), a na druhou stranu mu nikdo nemůže v kariérním postupu bránit.

4.3.1 Kariérní cesta ke specializovaným pozicím

V průběhu kariérní cesty ke specializovaným pozicím učitelé získávají kompetence pro výkon specializovaných činností. **U specializovaných činností jsou zachovány dosavadní požadavky pro získání kvalifikačních předpokladů**

²⁷ Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

k jejich výkonu a rovněž podmínky pro přiznání specializačního příplatku, tj. zejména:

- absolvování požadovaného vzdělávání (250 hodin),
- délka pedagogické praxe,
- výkon specializované činnosti (MŠMT, online).

Nezbytnou podmínkou pro výkon specializovaných činností tak nadále zůstává absolvování studia k výkonu specializovaných činností. Cesta ke specializovaným pozicím není gradována (MŠMT, online).²⁸

V současné době je **legislativně ukotveno 7 specializovaných činností:**

- koordinace v oblasti ICT,
- koordinace v oblasti ŠVP,
- prevence sociálně patologických jevů,
- specializovaná činnost v oblasti EVVO,
- specializovaná činnost v oblasti prostorové orientace zrakově postižených,
- specializovaná činnost v oblasti školské logopedie,
- činnost výchovného poradce.²⁹

Ke stávajícím specializovaným činnostem přibývá v kariérním systému učitelů **nová specializovaná činnost – mentor**. Získání kompetencí k výkonu většiny specializovaných činností bude umožněno učitelům již od KS2 s tím, že výkon některých specializovaných činností je podmíněn dosažením KS3. Začínající učitelé žádnou ze specializovaných činností vykonávat nemohou (MŠMT, online).³⁰

4.3.2 Kariérní cesta rozvoje profesních kompetencí

Kariérní cesta rozvoje profesních kompetencí je přímo navázána na Standard učitele. Jednotlivé kariérní stupně jsou odlišeny kvalitou práce, výsledky práce a rozsahem činnosti učitele (tedy vyšší kariérní stupeň vyžaduje od učitele vyšší úroveň kompetencí). Pro postup do vyššího kariérního stupně musí učitel

²⁸ Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

²⁹ Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

³⁰ Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

úspěšně splnit podmínky atestačního řízení. Předpokládá se, že každý učitel, který nastoupí do školy po ukončení pregraduální přípravy, zahájí tzv. **adaptační období**. Jeho délka by měla být 2 roky. Cílem dvouletého období, v němž učitel setrvá na KS1, je adaptace učitele na podmínky praxe ve školách. V průběhu adaptačního období je začínajícímu učiteli poskytována podpora pro získání a rozvoj kompetencí popsanych ve Standardu učitele na KS2. Profesní rozvoj učitele v KS1 se řídí plánem profesního rozvoje učitele (dále jen PPR), učitel je podporován ze strany uvádějícího ředitele a vedení školy dle metodiky „Metodika pro ředitele k plánování a hodnocení profesního rozvoje učitelů“, která obsahuje i informace o průběhu adaptačního období začínajícího učitele. Učitelé mohou i nadále využívat podpory v běžném DVPP³¹ **a nově i v tzv. DVKS.**³²

Vzdělávání v rámci DVKS bude zaměřené na rozvíjení a naplňování kompetencí vymezených SU. Jeho smyslem není suplovat přípravu ve školách připravujících učitele, ale dosáhnout takové kvality profesních kompetencí, aby byl učitel schopen samostatně zvládat nároky ŠVP své školy (MŠMT, online).³³

Postup učitele z adaptačního období (KS1) do KS2 je jediným povinným postupem učitele v jeho profesním životě. Nesplnění podmínek pro postup do KS2 znamená ukončení pracovního poměru na dané škole. Výsledky práce v adaptačním období učitele jsou vyhodnocovány na konci dvouletého období. **Hodnocení je zaměřeno na plnění plánu profesního rozvoje** a je cíleno na konkrétní pokroky v práci učitele ve vztahu k výsledkům žáků. Východiskem pro hodnocení je mimo jiné hodnocení ředitele školy, uvádějícího učitele, popř. pedagoga ze školy vzdělávající učitele či jiného učitele, **a na základě dokladového portfolia.**³⁴

Na KS2 může učitel zůstat po celý svůj profesní život. Jeho profesní rozvoj směřuje k postupnému naplňování kompetencí požadovaných standardem na

³¹ DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků.

³² **DVKS – další vzdělávání v rámci karierního systému.**

³³ Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

³⁴ **Dokladové portfolio** vychází z komplexněji pojatého profesního portfolia a jedná se o výběr nejdůležitějších podkladů a důkazů v souladu s kompetencemi a indikátory ve SU. Dokladové portfolio slouží především jako podklad pro atestační řízení a zároveň jako opora učitele při obhajobě jeho profesních kompetencí v atestačním řízení. Podrobněji je problematika dokladového portfolia popsána v „Metodice pro učitele k přípravě a vedení dokladového portfolia v karierním systému“.

úrovni KS2, tedy ke stálému zvyšování kvality práce. Stejně jako doposud zůstává učiteli zákonná povinnost průběžně se vzdělávat, aktualizovat své znalosti dle měnících se podmínek a dbát na vysokou kvalitu své práce. K tomuto účelu budou mít učitelé i nadále možnost využívat nabídku DVPP. Postup do vyššího kariérního stupně – s výjimkou povinného postupu do KS2 úspěšným ukončením adaptačního období – je dokladem o vysoké kvalitě práce učitele, o jeho dlouhodobě výborných výsledcích a též o větším rozsahu práce učitele směřujícího k růstu kvality práce školy, ve které působí, resp. s dopadem na rozvoj kvality školství v ČR. Splnění podmínek atestačního řízení je tak doprovázeno odpovídajícím finančním oceněním – atestačním příplatkem a současně i snížením základního úvazku na míru, která učiteli umožní věnovat se činnostem souvisejícím s růstem kvality a zlepšováním výsledků žáků ve své škole, resp. činnostem směřujícím ke kvalitativnímu posunu školství v ČR jako celku.³⁵ Po splnění požadavků atestačního řízení a postupu do vyššího kariérního stupně se stává atestační příplatek nárokovou složkou platu učitele. Mzdové prostředky na pokrytí atestačních příplatků by měly být škole poskytovány nad rámec normativního rozpočtu tak, aby nebyly vypláceny na úkor nenárokových složek platu učitelů dané školy (MŠMT, online).³⁶

4.4 Novela Zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

Dne 7. listopadu 2016 schválila česká vláda návrh MŠMT týkající se novely Zákona č. 563 Sb., o pedagogických pracovnících, který nově upravuje také karierní systém učitelů. Ten je jednou z priorit Strategie vzdělávací politiky a Dlouhodobého záměru vzdělávání do roku 2020. Vláda se k jeho přijetí zavázala v koaliční smlouvě. Ministryně školství Kateřina VALACHOVÁ (2016) se k tomu vyjádřila: „*Jsem ráda, že se učitelé po 20 letech dočkali systému, který jim*

³⁵ **Postup do KS3 je doprovázen atestačním příplatkem ve výši 5 000 Kč měsíčně, z čehož 3 000 Kč je příplatek fixní a nárokový, příplatek 2 000 Kč je vázán na plnění podmínek zvýšeného rozsahu činností vykonávaných pro školu. Učiteli na KS3 je snížena přímá vyučovací povinnost o 2 hodiny týdně. KS3 je (stejně jako KS2) trvalý, učitelé nemůže být odebrán a zachovává se i při přechodu učitele na jinou školu.**

³⁶ Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

umožní jejich profesní rozvoj,lepší finanční podmínky, a také přispěje v k lepšímu postavení kantorů ve společnosti. Pomůže nám udržet zejména mladé učitele v českém vzdělávacím systému a ocenit i ty ze služebně starších a zkušenějších pedagogů a nabídne jim cesty profesního rozvoje. Prosazením této novely, která má zlepšit pracovní podmínky učitelů a zvýšit jejich motivaci k setrvání v profesi, plníme další slib zkvalitňující české školství, dlouhá léta předtím opomíjené. Novela klade důraz na podporu začínajících učitelů obnovením institutu uvádějícího učitele. Uvědomuji si, že o zavedení karierního řádu má smysl uvažovat pouze v případě současné změny financování regionálního školství“ (VALACHOVÁ, MŠMT, online).³⁷

Předpokládá se, že zákonná úprava nového karierního systému učitelů nabude účinnosti 1. července 2018 a od 1. července 2019 bude karierní systém spuštěn v plném rozsahu. Karierní systém bude spuštěn nejprve jako pilotní ověřování nastavených parametrů a procesů. Z tohoto důvodu je připraven projekt IMKA,³⁸ hrazený z prostředků ESF, který se měl původně rozeběhnout již na jaře roku 2016. Jeho cílem je komplexní příprava, ověření a implementace metod, opatření a nástrojů, které zajistí úspěšné zavedení a přijetí karierního systému učitelů. Pro přípravu implementace karierního systému byla v září 2015 vytvořena pracovní skupina, která pracuje s výstupy projektu IPn Karierní systém tak, aby mohla být zahájena implementace karierního systému učitelů (MŠMT, online).³⁹

4.4.1 Odchytky od původních výstupů projektu IPn Karierní systém

Návrh novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, zohledňuje závěry této pracovní skupiny, která vytvořila odchytky od původních výstupů projektu IPn Karierní systém:

- hodnotící pohovor po absolvování adaptačního období (postup z KS1 do KS2) bude probíhat před atestační komisí (tříčlenná – ředitel, uvádějící učitel a nově zástupce školy, která poskytuje vzdělávání nebo studium připravující k výkonu povolání učitele, který poskytoval učiteli podporu v průběhu jeho

³⁷ Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-pripravilo-karierni-rad-pro-ucitele>

³⁸ IMKA – implementace karierního systému.

³⁹ Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

adaptačního období, popřípadě učitel ve třetím kariérním stupni, který vykonává činnost pedagogického pracovníka na stejném druhu školy, nebo zástupce z odborné praxe nebo školní inspektor;

- vypuštění „učitelské definitivy“ – nárok na uzavření smlouvy na dobu neurčitou po úspěšném absolvování adaptačního období;
- vypuštění 4. kariérního stupně (sloučení KS3 a KS4) – **třístupňový model kariérního systému zahrnuje: začínající učitel – samostatný učitel – učitel expert;**
- stanovení délky požadované pedagogické praxe pro postup do KS3 (10 let);
- vypuštění odborného konzultanta jako „průvodce“ učitele atestačním řízením pro KS3, úprava složení atestační komise pro KS3 – místo odborného konzultanta inspektor ČŠI (MŠMT, online).⁴⁰

4.4.2 Náběhové období kariérního systému

Náběhové období – podle přechodných ustanovení návrhu novely Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících:

1. Všichni učitelé, na které se vztahuje kariérní systém a kteří ke dni účinnosti novely zákona o pedagogických pracovnících vykonávali činnost učitele alespoň 1 rok v rozsahu minimálně poloviny stanovené týdenní pracovní doby, se dnem účinnosti zákona zařadí do druhého kariérního stupně (KS2).
2. Ostatní učitelé se zařadí do prvního kariérního stupně (KS1) a začíná jim běžet dvouleté adaptační období. Pracovní smlouva těchto učitelů, byla-li sjednána na dobu neurčitou, se změní na dobu určitou v délce trvání adaptačního období.
3. Do třetího kariérního stupně (KS3) budou rovnou „překlopeni“ učitelé, kteří se na základě výběrového řízení MŠMT stanou členy atestačních komisí v náběhovém období (kvalifikačními požadavky – délka praxe min. 15 let, dále výkon činnosti lektora min. 7 let). Výběr a příprava členů atestačních komisí bude zajištěna v rámci projektu IMKA.
4. Vzhledem k omezeným kapacitním možnostem v náběhovém období bude nutné omezit i počet atestovaných učitelů. Z tohoto **důvodu bude nutné v tomto**

⁴⁰ Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

období provést výběrové řízení i na učitele, které připustíme k atestaci jako první v roce 2018. Při výběrovém řízení se počítá se stanovením přísnějších kvalifikačních předpokladů – délka praxe min. 10 let, dále výkon činnosti lektora min. 3 roky.

5. První učitelé na KS3 vzejdou během náběhového období z atestačního řízení před atestační komisí, jejíž složení a kvalifikační požadavky na členy budou částečně odlišné v důsledku toho, že t. č. zatím nejsou učitelé na KS3. **První atestace učitelů na KS3 budou probíhat v červenci – srpnu 2018, počítá se s atestacemi cca 1600 učitelů.**

6. Navržené pojetí atestačního řízení pro postup do vyššího kariérního stupně (KS2 a výše – tzv. atestace nanečisto) bude ověřeno v rámci projektu (MŠMT, online).⁴¹

⁴¹ Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

Tabulka č. 2: Harmonogram náběhu kariérního systému učitelů

1.9.2017	<ul style="list-style-type: none"> všichni učitelé budou zařazeni do druhého nebo prvního kariérního stupně (podle délky dosavadní praxe) začínajícím učitelům budou školy poskytovat vícezdrojovou podporu v jejich adaptačním období uvádějící učitelé získají za výkon činnosti příplatek zavedení plánování profesního rozvoje pedagogických pracovníků u metodiků prevence dojde ke snížení rozsahu přímé pedagogické činnosti
2018	<ul style="list-style-type: none"> na jaře se uskuteční první atestační řízení pro postup do druhého kariérního stupně vydání standardu pro akreditaci vzdělávacích programů DVPP pro studia nových specializovaných činností kariérového poradce, koordinátora vlastního hodnocení školy a mentora profesního rozvoje
2019 2020	<ul style="list-style-type: none"> ukončení náběhového období druhého kariérního stupně – konají se atestační řízení pro postup do druhého kariérního stupně – které se budou konat již KAŽDOROČNĚ
2021	<ul style="list-style-type: none"> vydání standardu učitele pro třetí kariérní stupeň (nejzazší termín), nabytí účinnosti zákonných ustanovení o třetím kariérním stupni učitelů vytvoření personálních a organizačních struktur pro atestační řízení pro postup do třetího kariérního stupně učitelé s dobou praxe 19 a více let se mohou přihlásit k atestačnímu řízení pro postup do třetího kariérního stupně, atestační řízení trvá jeden rok
2022	<ul style="list-style-type: none"> konají se první atestační řízení pro postup do druhého i třetího kariérního stupně – úspěšným učitelům bude příslušet tzv. atestační příplatek (zlepšení platového tarifu, resp. příplatek) učitelé s dobou praxe 15 a více let se mohou přihlásit k atestačnímu řízení pro postup do třetího kariérního stupně, atestační řízení trvá jeden rok postupný náběh specializovaných činností mentora profesního rozvoje a koordinátora vlastního hodnocení školy
2023	<ul style="list-style-type: none"> konají se atestační řízení pro postup do třetího kariérního stupně, jichž se účastní učitelé, kteří se mohli přihlásit k atestačnímu řízení v letech 2021 a 2022 postupný náběh specializovaných činností mentora profesního rozvoje a koordinátora vlastního hodnocení školy
2024	<ul style="list-style-type: none"> ukončení náběhového období třetího kariérního stupně – k atestačnímu řízení pro postup do třetího kariérního stupně se mohou přihlásit všichni učitelé s nejméně 7 lety praxe učitele ve druhém kariérním stupni postupný náběh specializovaných činností mentora profesního rozvoje a koordinátora vlastního hodnocení školy

(zdroj: MŠMT, vlastní zpravování)

ZÁVĚR KAPITOLY

Učitelé očekávají přípravu kariérního systému již řadu let, slibují si od něj hlavně změny v jejich odměňování, ocenění kvality a výsledků jejich práce. Učitelé také očekávají systematickou podporu v oblasti profesní komunity. Učitelé standardy a celý kariérní systém by měl být velmi úzce navázán na praxi a měl by být popsán srozumitelně a jasně, aby mu všichni učitelé rozuměli. Stejná očekávání jako učitelé jsou i ze strany státu. Mimo jiné je očekáván rychlý vzestup a růst kvality a jejich měřitelné výsledky ve vzdělávání. Ze strany učitelů by měla být dobrá vůle na cestě za kvalitou a to díky „profesnímu ukotvení“ učitelského povolání. Měly by proběhnout i změny v pregraduální přípravě budoucích učitelů a to směrem zohledňování vývoje nároků na pracovní pozici učitele (STROUHAL, 2013, s. 116).

Je třeba si však uvědomit, že kariérní systém není univerzálním řešením všech problémů současného vzdělávání. Vzdělávací politika se musí postavit čelem ještě k mnoha problémům českého školství (např. navýšení výdajů do školství, změna v dotacích školám dle počtu žáků, změny v přípravě na učitelské povolání aj.). V souladu se záměrem Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 je třeba dokončit standard profese učitele, který popíše nejdůležitější aspekty kvalitní práce pedagogického pracovníka, a provázat jej s průběžným formativním hodnocením učitelů s cílem pomáhat jim zlepšovat jejich pedagogickou činnost (MŠMT, online).⁴²

⁴² Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/priority-2017?lang=1>

5 Mezinárodní kontext standardů učitelské profese

Podle WALTEROVÉ (2001) jsou učitelé „... v kontextu měnících se podmínek života na planetě a ohrožené existence lidstva považováni za nositele vzdělanosti, a to nejen v tradičním smyslu předávání kultury a kultivace mladých bytostí“ (WALTEROVÁ in VAŠUTOVÁ 2004, s. 22).

Národní vzdělávací systémy představují významnou součást národní kulturní tradice. V tomto smyslu má jistě svou vnitřní logiku, že i v pokročilém stadiu evropské integrace zůstává odpovědnost za strukturu, obsah či jazykovou rozmanitost vzdělávacích systémů jednotlivým státům. **Na druhé straně si však ekonomické a společenské procesy, které jsou svojí povahou nadnárodní a globální, vynucují zvýšenou míru spolupráce, dělby práce, výměny informací a zkušeností, hledání vzájemné shody s cílem nalézt účinná, ekonomicky a politicky přijatelná řešení vzdělávacích problémů budoucnosti.** Česká republika se svou koncepcí zahraniční politiky přihlásila k vizi sjednocené, demokratické, sociálně spravedlivé, prosperující a mírové Evropy bez napětí, Evropy svobodných občanů a spolupracujících regionů (NPRV, 2001, s. 30).⁴³

V tomto kontextu bude mezinárodní spolupráce České republiky ve všech oblastech vzdělávání koncipována a realizována tak, aby svými důsledky přispěla k prohloubení její integrace do euroatlantických a evropských struktur, k posílení regionální spolupráce a k systematickému využívání zahraničních zkušeností v domácích podmínkách. Bude se uskutečňovat jako spolupráce založená na mnohostranném základu v rámci mezinárodních organizací (zejména Evropské unie, OECD, Rady Evropy a OSN/UNESCO)⁴⁴ i jako spolupráce bilaterální. Kromě mezivládních vazeb se ve zvyšující míře uplatní přímá spolupráce na úrovni nevládních organizací a mezi institucemi i jednotlivci. Cílevědomým rozvojem mezinárodní spolupráce bude podpořena postupná internacionalizace vzdělávání a upevnění multikulturních postojů dětí, mládeže a dospělých (NPRV, 2001, s. 30).

⁴³ Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice>

⁴⁴ Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice>

5.1 Internacionalizace a globalizace v pedagogickém myšlení

Novými trendy v pedagogickém myšlení, výrazně se rozvíjejícími od konce 20. století, je internacionalizace a globalizace, které souvisejí s proměnami světa a jeho vývojem zejména v ekonomické, organizační, komunikační, kulturní a vědecké oblasti. Vyplývá to ze skutečnosti, že na počátku 21. století je celé lidské společenství postaveno před problémem, jak řešit řadu vzájemně souvisejících jevů, většinou globálního charakteru, které se bezprostředně a zásadně dotýkají všech oblastí lidského života, každého jednotlivce i lidstva jako celku. Zvládat projevy tohoto anonymního globálního světového systému znamená uvědomovat si i jeho dimenze a jeho rozpory (ŠVARCOVÁ, 2005, s. 13).

Tyto nové skutečnosti se promítají i do vzdělávání. Novou součástí obsahu vzdělávání se stává rovněž potřeba učit žáky a studenty vnímat globální problémy lidstva, jako jsou např. některé rozporné důsledky vědy a techniky, ochrana životního prostředí, důsledky rasové a náboženské nesnášenlivosti, otázky bídy či chudoby, sociálních tříd společnosti. Tyto globální problémy jsou součástí životní situace dnešních studentů a úkolem vzdělávání je pomáhat mladým lidem zaujmout k nim vlastní kritické stanovisko vycházející z humanistických a demokratických pozic (ŠVARCOVÁ, 2005, s. 13).

Ukazuje se, že v reakci na proměny a potřeby společnosti se mění v rámci proměn vzdělávací systém i koncept evropské dimenze. Zatímco od druhé poloviny 90. let 20. století se rozvíjel po stránce strategické (zvl. formulování cílů, strategií, analýzy pojmy evropské dimenze, diskuse o jejím obsahu, tvorba učebních a informačních materiálů, vzdělávání učitelů v evropských záležitostech), **přesouvá se současný diskurz do oblasti hodnocení kvality implementace evropské dimenze do školního vzdělávání**, tento proces je přitom často hodnocen jako neuspokojivý. Mezi nejzávažnějšími příčinami nedostatečně kvalitní realizace evropské dimenze ve školním vzdělávání bývá uváděna absence hlubší analýzy pojmu evropská identita (WALTEROVÁ in VAŠUTOVÁ 2004, s. 22 - 23).

Také funkce současné školy je výrazně ovlivněna globalizací a internalizací. Struktura funkcí školy je odrazem doby. Jak jsme uvedli, **s rozsáhlými změnami ve společnosti dochází také k proměně cílů společnosti, cílů vzdělávání a tím i**

funkcí školy. Vzdělávání má plnit zásadní úlohu v individuálním i společenském rozvoji. Delorsův ⁴⁵ koncept „čtyř pilířů“ vzdělávání⁴⁶ prezentuje cíle vzdělávání, které jsou hodnoceny jako klíčové pro udržitelný rozvoj společnosti (KOTÁSEK, 2001, s. 12):

Tabulka č. 3: Propojení cílů vzdělávání a funkcí školy (dovednosti žáků pro 21.století)

CÍLE VZDĚLÁVÁNÍ	FUNKCE ŠKOLY
Učit se poznávat	Funce kvalifikační
Učit se žít společně s ostatními	Funce socializační
Učit se jednat	Funce prospektivní (integrační)
Učit se být	Funce osobnostní (personifikační)

(Zdroj: Kotásek, 2001, s. 13)

Škola by se měla stát předobrazem demokratického společenství, v němž funguje vzájemná komunikace, týmová spolupráce a spoluúčast všech aktérů na rozhodování. Škola by měla své žáky připravit na život v otevřeném evropském prostoru, který nabízí nové příležitosti, ale vyžaduje větší zodpovědnost k sobě samým i ke společenství (KOTÁSEK, 2001, s. 13).

5.2 Vliv mezinárodních institucí a strategických dokumentů

Nesporný vliv na vzdělávací politiku jednotlivých zemí mají mezinárodní organizace, z nichž zmíníme ty, co se velkou měrou zaměřují na zvyšování, či proměnu kvality ve vzdělávání: EU, OECD, UNESCO.⁴⁷

⁴⁵ Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>

⁴⁶ Dolorsův koncept, nazvaný Vzdělání jako skryté bohatství, je formulován ve zprávě Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21.století“ a bude podrobněji charakterizován v další kapitole.

⁴⁷ EU – Evropská unie

OECD – mezinárodní organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj

UNESCO – organizace OSN pro vzdělávání, vědu a kulturu.

5.2.1 EU a Lisabonská strategie

Podle NPRV se mezinárodní aktivity České republiky v oblasti vzdělávání se v rámci členství v Evropské unii budou realizovat ve čtyřech základních oblastech:

1. Plnění úkolů a závazků vyplývajících z členství v EU (zejména právo studovat a připravovat se na budoucí povolání v kterémkoliv státu EU a uznávání kvalifikací).

2. Spolupráce s členskými zeměmi EU (přestože článek 149 Amsterdamské smlouvy, věnovaný spolupráci ve vzdělání, stanoví plnou odpovědnost členských států za obsah výuky a organizaci vzdělávacích systémů, umožňuje na druhé straně činnost, která je zaměřena na takové principy, jako jsou: šíření jazyků členských států, podpora mobility studentů, uznávání diplomů i doby studia, spolupráce mezi školami, podpora rozvoje distančního vzdělávání).

3. Programy evropské spolupráce ve vzdělávání a mobility – např. programy Socrates II, Leonardo da Vinci II a Mládež, ERASMUS+).

4. Využívání strukturálních fondů EU (např. také současný projekt IMKA – implementace karierního systému, je hrazen fondem ESF z prostředků EU). MŠMT nadále bude v nadcházejících letech usilovat o odpovídající zastoupení při realizaci regionálních operačních programů v oblasti rozvoje lidských zdrojů (NPRV, 2001, s. 31).⁴⁸

Evropský vzdělávací kontext je ovlivňován **Lisabonskou strategií**. Lisabonský summit,⁴⁹ který se konal v roce 2000, se stal projevem vůle členských zemí EU formulovat společnou evropskou vzdělávací politiku, která přispívá k harmonizaci vzdělávacích systémů v cílech a principech vzdělávání. Vstupuje do vzdělávacích politik jednotlivých zemí, ovlivňuje management a **kvalitu vzdělávání a evaluační systémy**, mění vzdělávací obsahy, přináší výzvy pro vzdělávací teorie a pedagogický výzkum a ve svých důsledcích mění školní realitu v zemích EU. Vzdělání a výzkum mají velký vliv na hospodářský růst a zaměstnanost. Vrcholní představitelé EU vytyčili vizi, která chápe investice do

⁴⁸ Dostupné na WWW: <http://www.nuov.cz/o-nas>

⁴⁹ Dostupné na WWW: <http://www.nuov.cz/lisabonsky-summit>

lidí a rozvoje aktivního a dynamického sociálního státu jako základní prvek ekonomiky založené na znalostech. Znamená to, že členské státy musí usilovat o zvýšení investic do lidských zdrojů a položit větší důraz na celoživotní vzdělávání, **neboť čím vyšší schopnosti, tím vyšší šance na uplatnění na trhu práce**. Bylo také rozhodnuto, že členské státy v souladu s těmito prioritami vypracují svůj národní program reforem (KOTÁSEK, 2001, s. 6).

Jedním z nejdůležitějších posláních Lisabonské strategie je zaměstnanost. Jedná se o oblast, kde jediným aktérem není pouze vzdělávací instituce, ale především vztah mezi vzdělávacími institucemi a zaměstnavateli, kteří poptávají kvalifikovanou pracovní sílu.⁵⁰ Ukazateli v této oblasti jsou tedy:

- dosažená úroveň vzdělání,
- dovednosti dospělých,
- návratnost vzdělávání a odborné přípravy,
- vstup mladých lidí na trh práce (VETEŠKA, 2008, s. 141).

Pro sledování pokroku při plnění lisabonských cílů v oblasti vzdělávání a odborné přípravy je stanoven **Ucelený rámec ukazatelů a referenčních kritérií**:

- Modernizace školství;
- Modernizace odborné přípravy;
- Modernizace vysokého školství;
- Klíčové kompetence;
- Větší spravedlnost ve vzdělávání a odborné přípravě;
- Zaměstnatelnost;
- Podpora efektivit ve vzdělávání a odborné přípravě;
- Celoživotní vzdělávání realitou.⁵¹

⁵⁰ Mnoho odborných středních škol tuto strategii zařadilo do svého ŠVP, a to nejen teoreticky. Během studia spolupracují tyto školy s budoucími zaměstnavateli, kteří mají zájem zaměstnat tyto studenty ve svých firmách a organizacích.

⁵¹ Dostupné na WWW:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52007DC0061:CS:NOT>

5.2.3 OECD (mezinárodní organizace v oblasti vzdělávání)

Další důležitá mezinárodní organizace v oblasti vzdělávání - **OECD, pro ČR** v roce 1996 uveřejnila zprávu o stavu vzdělávání v České republice,⁵² ve které shrnula dosavadní vývoj a předpokládané problémy dalšího rozvoje školství. I když OECD částečně opomíjela specifika a tradice českého školství, její doporučení jistě měla své opodstatnění a její kritická zpráva se stala podkladem mnoha následných reformních kroků ČR v oblasti vzdělávání.

Organizace OECD dále předložila alternativy budoucího vývoje školství a modely školy, které mohou sloužit učitelům jako „cílová kategorie“. Pomáhá jim zodpovědět si otázku: „Kam svým snažením směřuji?“, „Kam instituce, ve které pracuji, směřuje?“ Budoucnost školství se na základě analýz OECD představuje v podobě scénářů opírajících se o paralelní analýzy trendů ve vývoji technologií a ekonomiky, proměn v životě společnosti a způsobech jejího řízení. **Konstrukce několika možných scénářů** vychází z předpokladu, že do budoucnosti nevede pouze jedna cesta, ale spíše několik. Úkolem vzdělávací politiky je najít cesty k tomu, aby možné a žádoucí se navzájem maximálně sblížilo, tzn. aby to, co by si společnost co nejvíce přála, se stalo co nejvíce pravděpodobné. Časovým horizontem, k němuž se scénáře vztahují, je příštích 15 - 20 let. Je to období, které přesahuje obvyklé vládní cykly vzdělávací politiky. Předmětem úvah z hlediska úrovně vzdělávání je institucionální podoba a vzdělávací programy týkající se dětí a mládeže od raného věku v předškolním, primárním, nižším a vyšším sekundárním vzdělávání. Scénáře, (přehledně zachycené v následující tabulce č. 3), vycházejí ze tří základních představ o budoucnosti školství, které **odpovídají základní logice individuálního a společenského chování: zachovat, rozvíjet, omezit.**⁵³

1. První představa předpokládá, že se budou dále uplatňovat s většími či menšími kvantitativními změnami existující modely podle dosavadního principu „více téhož“, tak jak tomu bylo od dob vzdělávací expanze v 50. a 60. letech 20. století. Současný stav školství se pouze promítne do jeho budoucnosti. Autoři tuto

⁵² Tato zpráva OECD je samostatnou přílohou práce.

⁵³ Dostupné na WWW:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52007DC0061:CS:NOT>

alternativu faktické funkční stagnace označují za pokračování současného stavu. Lze ji chápat též jako udržování historicky vzniklého chápání školy a školského systému proti reformním silám.

2. Druhá možnost je založena na předpokladu, že politické, hospodářské a sociálně kulturní okolnosti povedou k posilování funkcí školy jako nenahraditelné společenské instituce. Dojde k uznání, prohlubování a rozšiřování sociálních a učebních funkcí nezbytných pro společnost znalostí a sociální soudržnosti, jak je v současnosti deklarována. Bude založena jejich nová dynamika navazující na optimistická očekávání. Scénáře tohoto typu jsou označeny za „rescholarizační“.

3. Třetí alternativa se může projevit výrazným oslabováním funkcí školy či dokonce jejím úpadkem jako důsledkem civilizačního rozvoje, nových komunikačních mechanismů a celkové sociálně kulturní krize globalizovaného světa (KOTÁSEK, 2001, s. 13-17).

Tabulka č. 4: Scénáře školy budoucnosti

Pokračování současného stavu (extrapolace)	1. Udržování byrokraticky řízených školských systémů 2. Rozšířené uplatňování tržního modelu ve vzdělávání
B. Posilování funkcí školy (rescholarizace)	3. Školy jako hlavní střediska společenského života obcí 4. Školy jako organizace zaměřené na řízené učení
C. Oslabování funkcí školy (descholarizace)	5. Sítě učících se v podmínkách společnosti sítí 6. Úpadek školství v důsledku nezájmu o učitelství

(Zdroj: Kotásek, 2001, s. 14)

Experti vzdělávací politiky si na mezinárodním i domácím fóru kladou takové otázky, které se týkají prognóz existence školství. **Bude zachován existující stav byrokraticky řízených školských systémů nebo bude posilována funkce školy**, a to buď jako společenského a kulturního centra obce, nebo jako instituce zaměřené na procesy učení? Nebo je třeba uvažovat o

katastrofických scénářích směřujících k zániku funkce školy? **Nahradí je neformální učební sítě jako součást společnosti sítí nebo se bude více uplatňovat tržní model ve vzdělávání?** Jak se ukazuje, největší podporu a reálnou argumentaci mají optimistické prognózy vývoje školství, podtrhující význam školy ve vzdělávání a učitele jako rozhodujícího aktéra vzdělávacích procesů, ovšem za podmínky reflexe proměn společenských a vzdělávacích souvislostí. V praxi to znamená, že struktura funkcí školy zůstane zachována, ale změní se podstata a preference jednotlivých funkcí, jejichž naplnění je právě v rukou učitelů (Kotásek 2004, s. 18–20).

5.2.4 UNESCO – Delorsův koncept

Za nejdůležitější dokument organizace **UNESCO**, který ovlivnil vývoj vzdělávacích systémů, je považován Delorsův koncept Vzdělání jako skryté bohatství, který je formulován ve zprávě Mezinárodní komise UNESCO pod názvem „Vzdělávání pro 21. století“. Prezentuje cíle vzdělávání, které jsou hodnoceny jako klíčové pro udržitelný rozvoj společnosti. Tento koncept je založen na čtyřech pilířích vzdělávání:

Tabulka č. 5: Čtyři pilíře vzdělávání (cíle vzdělávání pro 21. století)

učit se poznávat	1.pilíř vzdělávání	osvojovat si nástroje pochopení světa a rozvinout dovednosti potřebné k učení se;
učit se jednat	2.pilíř vzdělávání	naučit se tvořivě zasahovat do svého prostředí;
učit se žít společně	3.pilíř vzdělávání	umět spolupracovat s ostatními a moci se tak podílet na všech společenských činnostech;
učit se být	4.pilíř vzdělávání	porozumět vlastní osobnosti a jejímu utváření v souladu s morálními hodnotami.

(Zdroj: NPRV, 2001, vlastní zpracování)

Organizace UNESCO také velmi dbá na princip spravedlivého přístupu ke službám poskytovaným školským systémem. Referenčním kritériem je počet osob s nedokončeným vzděláním. Dalším kritériem, které je v rámci tohoto prvku nového rámce nutné sledovat, je začlenění lidí se zdravotním postižením, jedinců se specifickými vzdělávacími potřebami, integrace etnických menšin, sledování rovnosti mužů a žen a omezení regionálních rozdílů.⁵⁴

V posledních letech probíhá v evropském prostoru široká diskuse k možnostem tvorby (ale i rizik s tím spojených) „evropského standardu“ učitele a učitelského vzdělávání v rámci integračních procesů v Evropě. **Vůdčí roli zde sehrává mezinárodní organizace ATEE,**⁵⁵ která sdružuje vysokoškolské učitele, výzkumné pracovníky v oborech pedagogicko-psychologických, pracovníky státní správy ve školství, experty z oblasti vzdělávací politiky apod. z více než 40 zemí. Asociace se zapojila do **diskuze o „evropském standardu“** učitele nejen připomínkováním dvou relevantních materiálů Evropské komise - „Kdo je Evropský učitel“ a „Změny v kompetencích učitelů a vzdělávání učitelů,“ ale i formulací vlastních představ o tvorbě standardu kvality učitele na evropské úrovni.⁵⁶

⁵⁴ Dostupné na WWW:

http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/pr/670/670143/670143cs.pdf

⁵⁵ ATEE – (Association for Teacher Education in Europe) - asociace pro vzdělávání učitelů v Evropě.

⁵⁶ <http://www.ucitelskenoviny.cz/index.php/www/.../images/www.dakol-karvina.cz?archiv&clanek=1710>

ZÁVĚR KAPITOLY

Společenské změny po roce 1989 se nesly v duchu intenzivních snah o demokratizaci české společnosti. Za tímto účelem byly hned od počátku činěny příslušné legislativní kroky a zahraniční politika samostatné České republiky se orientovala na prohloubení integrace země do euroatlantických a evropských struktur i na posílení regionální spolupráce s členskými zeměmi Evropské Unie. ČR se stává členem UNESCO i Rady Evropy (1993), vstupuje do OECD (1995) a začleňuje se do EU (2004). Tyto i další události se spolupodílejí na procesech formování českého školství, protože umožňovaly ČR podílet se na aktivitách a iniciativách v oblasti vzdělávání a na spolupráci mezi vzdělávacími institucemi v členských státech EU i v dalších zemích. **Získané informace, zkušenosti, příklady dobré praxe sloužily k inspiraci při tvorbě české národní vzdělávací politiky a v příslušné legislativě a k naplňování cílů společné vzdělávací politiky EU.** České školy (žáci a pedagogové) navíc participovali na komunitárních programech EU (POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, 2016, s. 27–28).

Současnou snahou společné vzdělávací politiky EU je vytvoření legislativně ukotvených standardů práce učitele, který je v některých zemích propojen s kariérním řádem učitelů, včetně systému podpory práce učitelů.

6 Standardy učitele ve vybraných zemích EU

Kvalita učitelů a zkvalitňování systému jejich přípravy jsou považovány za klíčový nástroj vzdělávacích reforem. V mnoha zemích EU, ale také například v USA a Austrálii, byly vytvořeny profesní standardy. Východiskem jejich tvorby jsou četné výzkumy, které identifikují klíčové prvky kvality učitele. Profesní standardy bývají zpravidla formulována jako profesní kompetence či charakterizovány jako profesní činnosti nezbytné pro kvalitní neboli standardní výkon profese v dané zemi. Jsou považovány za východisko především pro učitelské vzdělávání, profesní rozvoj, hodnocení a sebehodnocení učitelů (SYSLOVÁ, 2013, s. 24).

Koncepce standardu jsou v jednotlivých státech odlišné v souvislosti s pojetím učitelské profese v dané zemi. Přes různost přístupů můžeme identifikovat mnoho společných rysů. Jde například o oblast kompetencí, které se vztahují k efektivnímu vzdělávání:

- kompetence pedagogické a didaktické (zahrnují oborové a oborově didaktické znalosti a dovednosti),
- oblast sociálních vztahů (kompetence k partnerské komunikaci a spolupráci s dětmi, kolegy, rodiči a dalšími sociálními partnery školy),
- oblast celoživotního profesního rozvoje, zejména kompetence diagnostické a sebereflexe (SYSLOVÁ, 2013, s. 25).

Klíčovou oblastí pro správné fungování decentralizovaného a participativního vzdělávacího systému **je evaluace.** Užíváme tento zastřešující termín, protože se nejedná jenom o tradiční hodnocení jednotlivých žáků, ale dnes i o hodnocení jednotlivých škol a jejich různých druhů a typů, regionů i celého vzdělávacího systému. Zahrnuje v sobě dílčí rozměry monitorování, systematického sledování stavu vzdělávacího systému a získávání informací o něm, a examínace, provádění zkoušek. **Získaný stupeň autonomie školy, která sama odpovídá za to, jak učí, je nutné vyvážit systematickým hodnocením dosažených výsledků,** aby byla zajištěna kvalita i efektivita její práce (JANÍK, PÍŠOVÁ, SPILKOVÁ, 2014, s. 139).

6.1 Školství a standardy učitelské profese ve Švédsku

Švédsko je severskou zemí, konkrétně Švédským královstvím, se stejným počtem obyvatel jako má ČR (cca 10 milionů). Švédsko je zemí s nejdéle žijícím obyvatelstvem, průměrný věk dožití činí u žen 84 let a u mužů 80 let. Většina Švédů vyznává luteránské náboženství. Švédská ekonomika je úspěšná a efektivní, průměrná nezaměstnanost za rok 2015 činila 7,4 % (MZV ČR, online).⁵⁷

Školství ve Švédsku je tradičně rozděleno na třístupňové. Švédský vzdělávací systém prezentuje preprimární vzdělávání (pro děti ve věku 1–6 let). Děti od 1 do 5 let mají v mateřské škole místo garantováno. Pro děti je také povinné primární a nižší sekundární vzdělávání (pro děti a mládež ve věku 7–16 let). Na něj navazuje vyšší sekundární vzdělávání (pro žáky ve věku 16–19 let). Žáci s poruchami učení mohou docházet buď do základní školy pro děti s poruchami učení (Särskolan), či do školy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (Träningsskolan). Mimo uvedeného funguje ve Švédsku propracovaný systém vzdělávání dospělých, který nabízí širokou nabídku vzdělávacích programů (VRABCOVÁ A RÝDL, 2012, s. 285–286).

Mezi hlavní dokumenty vymezující legislativní rámec vzdělávacího systému ve Švédsku patří (VRABCOVÁ A RÝDL, 2012, s. 285–286):

- Školský zákon (Skollag 2010, The New Education Act – for knowledge, choice and security),
- Zákon o vysokých školách (2010, Higher Education Act, Act on Amendment of the Higher Education Act).

Několik reforem švédského školství bylo realizováno již na začátku 90. let. Celkově je možné je vymezit jako systémové přeskupení fungování škol. Jednotným jmenovatelem reforem byla decentralizace a možnost výběru školy. Školský systém se v průběhu krátké doby transformoval z dosti centralizovaného ve značně decentralizovaný (KONOPÁSKOVÁ, 2013, s. 1–4).

⁵⁷ MZV ČR. Švédsko. [online]. Národní ústav vzdělávání. [cit. 20–03–2017] Dostupný z http://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/evropa/svedsko/index.html

Obsáhlý reformní program ohledně celého školského systému, tzn. předškolního vzdělávání, základních škol a středních škol, byl pak uskutečněn ještě v roce 2011, program pro vzdělávání dospělých v roce 2012. **Značná snaha byla a je vynakládána na vzdělávání nových pedagogů a na odborný rozvoj učitelů a ředitelů škol**, včetně registrace učitelů v předškolním vzdělávání. Záměrem bylo zlepšit úroveň kvalifikace odborníků, a tak zkvalitnit vzdělávací služby. Vyvinuly se rovněž vzdělávací procesy v určitých předmětech, např. v matematice a přírodních vědách. Značná pozornost byla zaměřena na základní hodnoty a demokratické cíle. **Cíle reformy** byly následující (KONOPÁSKOVÁ, 2013, s. 1–4):

- Kvalitní příprava žáků na trh práce a vysokoškolské vzdělávání okamžitě po absolvování střední školy. Úroveň specializace bylo třeba zvýšit, aniž by se omezovaly všeobecné kompetence.
- Možnost dosáhnout osobních cílů každého.
- Spravedlivost vzdělávání.
- Jasnost vzdělávacích cest a směrnic, poskytnout učitelům podporu v jejich práci a žákům, rodičům a zúčastněným stranám kvalitní informace.

Co se týče požadavků na kvalitu učitele, respektive standardy učitelské profese ve Švédsku, **koncept „kvalita učitele v mezinárodním kontextu“** bývá v převážné většině zpracován do podoby dokumentů s legislativním statutem. Buď mají podobu zákona či podzákonných legislativních předpisů (vyhláška či nařízení). Jde vesměs o dva typy dokumentů. První z nich se týkají požadavků na učitele a druhý se věnuje vzdělávání učitelů - ve Švédsku konkrétně stanovují rámcové požadavky na „národní kurikulum učitelského vzdělávání“ a jako u nás i „požadavky na kvalifikaci učitele“. Ve Švédsku mají dokonce podobu „národního kurikula pro vzdělávání učitelů“, které hraje **rovněž důležitou roli v kariérním růstu pedagogů** (JANÍK, PÍŠOVÁ, SPILKOVÁ, 2014, s. 133–158).

Do procesů tvorby a rozhodování o konečné podobě relevantních dokumentů se zapojují různé skupiny aktérů vzdělávací politiky. Ve Švédsku se jedná především o roli odborů. **Z hlediska funkčnosti profesního standardu se jako podstatné jeví, aby byl zeširoka sdílen různými aktéry vzdělávání, aby byl vnitřně akceptován přímo učiteli**, aby byl v harmonii s tím, jak sami učitelé

chápu podstatu svého povolání a jak vnímají sami sebe jako profesionály. To v mnohých zemích, a právě také ve Švédsku, vede k důrazu na demokratický proces utváření standardu „zdola“, na možnost spoluúčastnit se a ovlivňovat jak jeho komplexní pojetí, tak jisté formulace. Demokratický proces utváření profesního standardu a **princip „ownership“** (normy povolání jsou vlastnictvím profese, nachází se v rukou reprezentantů profese) se nejvíce uplatnily právě ve Švédsku (SPILKOVÁ, 2010, s. 70–80).

Z pohledu kategorizace požadavků na učitele (tedy požadovaných kompetencí) ve Švédsku funguje skupina formálních dokumentů na národní úrovni, která utváří žádoucí vědomosti a porozumění, dovednosti, postoje, případně osobnostní vlastnosti obecněji bez vztahu ke specifickým úlohám, funkcím a souvislostem práce pedagoga. Formální dokumenty se různí i v míře detailnosti - pro Švédsko je typický rozsah pohybující se kolem maximálně dvou stránek stručného popisu s příklady indikátorů (SPILKOVÁ, 2010, s. 76).

6.2 Školství a standardy učitelské profese v Nizozemí

Nizozemsko neboli Nizozemské království je stát v severozápadní Evropě, který sousedí s Belgií a Německem a jehož hlavním městem je slavný Amsterdam. Má necelých 17 milionů obyvatel. Většina obyvatel je bez vyznání. Ekonomika Nizozemska patří k nejlepším na světě, míra nezaměstnanosti loni činila 6,5 % (MZV ČR, online).⁵⁸

Povinná školní docházka začíná v Nizozemí v pěti letech dítěte, ovšem mnoho škol děti přijímá už od 4 let. Základní škola (basisschool) má osm ročníků je ukončena ve 12 letech dítěte. První dva ročníky se nazývají výrazem kleuterschool, což lze považovat za obdobu české mateřské školy. Nejde tak o výuku v pravém slova smyslu základní školy, ale něco jako kombinaci her a

⁵⁸ MZV ČR. Nizozemsko. [online]. Národní ústav vzdělávání. [cit. 20–03–2017] Dostupný z http://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/evropa/nizozemsko/index.html

předškolní výchovy. Před základní školou navštěvují děti jesle a školku, do kterých mohou docházet děti od tří měsíců do čtyř let. Základní školu začínají děti navštěvovat tedy nejpozději v pěti letech. V posledním ročníku skládá většina dětí tzv. CITO test zhotovený Národním ústavem pro tvorbu testů (CITO), který by měl dětem doporučit volbu střední školy. Od 16. roku funguje v Nizozemsku tzv. částečná vzdělávací povinnost, kdy musí žák absolvovat docházku v rozmezí alespoň dvou dnů týdně. Konec povinné školní docházky je v 18. letech života (Donkelaar, 2007). Nizozemský školský systém je typický dosti vysokým podílem soukromých škol (více než 70 %). Co se týče terciálního školství, funguje v Nizozemí dvojitý systém vysokého školství - akademické vzdělávání (univerzity) a profesní vysokoškolské vzdělávání (profesní vysoké školy) (VESELÁ, online).⁵⁹

Před 17 lety byli pedagogové v Holandsku připravováni v každé ze 48 institucí odlišně a školy se podstatně lišily v tom, jak vzdělávaly. Prezentovaly sice závěry o své kvalitě, ovšem každá podle odlišných kritérií – obsahu předmětů, didaktického přístupu či pedagogických zásad. V Nizozemí je zaručována svoboda ve vzdělávání, vláda nese odpovědnost za kvalitu vzdělávání, ovšem současně přitom nesmí do jeho obsahu zakročovat. Aby mohla být ovšem zabezpečována kvalita, bylo nezbytné určit kritéria hodnocení, na jejichž podkladě měly různé instituce připravovat pedagogy shodně a absolventi disponovali identickými kompetencemi. V rámci přípravy kompetencí byl před patnácti lety zformován tým, jehož příslušníky byli specialisté z praxe, vzdělavatelé pedagogů, ředitelé škol, dva odborníci na pedagogiku. Ti vymezili obsah sedmi kompetencí a poté odborníci z terénu doplnili připomínky k uvedeným materiálům. Tento postup se několikrát opakoval. Konečný soubor sedmi kompetencí je pro všechny učitele shodný, odlišuje se jen ve vztahu k věku žáků a v případě žáků se specifickými potřebami. Uplatňují se u učitelů povinného vzdělávání, ale i jiné školy by měly z daných kompetencí vycházet, aby mohly hodnotit kvalitu (GOBYOVÁ, 2010, s. 123–127).

⁵⁹ VESELÁ, D. Nizozemsko - studium, práce, cestování. [online]. In Euroskop. [cit. 21–03–2017] Dostupný z <https://www.euroskop.cz/426/sekce/nizozemsko---studium-prace-cestovani/>

V Nizozemsku hrají z hlediska Standardů učitelské profese podstatnou úlohu dokumenty stanovující nároky na kvality učitele i v oblasti školského managementu – jako měřítko výběru učitelů, podporu jejich pracovního růstu, pro finanční ohodnocení apod. Důležitou úlohu sehrávají tyto dokumenty i pro poskytovatele celoživotního vzdělávání učitelů (jeho zacílení ve vztahu k nárokům na učitele, ale i se zřetelem na vzdělávací potřeby učitelů), což je právě případ Nizozemí. Z pohledu kategorizace nároků na pedagoga a jejich míry detailnosti, lze ve vztahu k Nizozemí uvést, že zde tvoří základ čtyři profesní role: interpersonální, pedagogická, organizační a úloha experta v oboru a jeho didaktice. Učitel uvedené profesní role naplňuje čtyřmi různými typy aktivit, které jsou pro jeho povolání typické: práce s žáky, se spolupracovníky, s pracovním prostředím školy a se sebou samotným. Propojením čtyř profesních úloh se čtyřmi typy aktivit byl vytvořen model sedmi klíčových profesních kompetencí pedagoga, s drobnými odlišnostmi pro různé stupně vzdělávání (primární, sekundární, odborné školy) (GOBYOVÁ, 2010, s. 123–127).

SYSLOVÁ (2013, s. 36) doplňuje, že uvedených sedm kompetencí je rozpracováno dále do kritérií a indikátorů. Kompetence charakterizují úroveň, které by měl každý pedagog dosáhnout. Kompetence jsou určovány pro učitele primárního vzdělávání (které zahrnuje rovněž předškolní vzdělávání podle českých měřítek) a sekundárního vzdělávání. **Standard ve formě modelu kompetencí je vymezen pro systematickou reflexi a zlepšování samotné práce učitelů.** Jde tedy o tyto kompetence:

- interpersonální kompetence,
- pedagogická kompetence,
- odborná a didaktická kompetence,
- organizační kompetence,
- kompetence pro spolupráci se spolupracovníky,
- kompetence pro spolupráci s okolím,
- kompetence k reflexi a sebezdokonalování.

Pro příklad uvádí SYSLOVÁ (2003, s. 36) indikátory interpersonální kompetence:

- „Učitel vidí, co se děje v jeho skupině/třídě. Naslouchá žákům a reaguje na ně.
- Vyžaduje odpovědnost za jejich nežádoucí chování a stimuluje chování žádoucí. Akceptuje žáky takové, jací jsou.
- Ve svém vyjadřování, v chování a způsobech dorozumívání bere v úvahu zvyklosti žákova sociálního zázemí.
- Dokáže popsat a vysvětlit vzorce dorozumívání a vzájemné vztahy ve své třídě/skupině. Ví, jak je zlepšovat tam, kde je to potřebné.“

Klíčovou úlohu profesní komunity, především učitelů primárních a sekundárních škol, demonstruje dobře právě **proces tvorby profesního standardu v Nizozemí**. Práce na utváření standardu trvaly šest let (1998–2003). Iniciovala je decizní sféra, protože vláda disponuje ústavní povinností starat se o kvalitu vzdělávání, tudíž i o kvalitu učitelů. To s sebou přináší logicky odpovědnost za utváření standardu kvality, formulaci nároků na profesní kompetence, které upřesňují mínění o kvalitním výkonu učitelského povolání. Ministerstvo školství, kultury a vědy vyslovilo značnou důvěru v pedagogy a dalo jim pravomoc, aby pod supervizí Asociace pro profesní kvalitu učitelů stylizovali standard kvality prostřednictvím žádoucích profesních kompetencí. V první etapě expertní skupiny se zjevným zastoupením učitelů z praxe zhotovily inventář typických pracovních situací, aktivit a odpovědností, který se stal jádrem pro deskriptivní model sedmi kompetencí. Širší okruh učitelů z praxe následně dostal model k dotvoření a dalšímu ověřování, především prostřednictvím nástroje k sebehodnocení za pomoci učitelského portfolia. Expertní skupiny ze zpětných vazeb od učitelů následně model rozšířily a zpřesňovaly formulace (SPILKOVÁ, 2010, s. 70–80).

V následující etapě byl modifikovaný model odevzdán k dotváření na regionální úrovni pod kontrolou stanovených koordinátorů. Zároveň s tím se uskutečnily strukturované diskuze na internetu, které byly detailně analyzovány. Průběžně bylo vše řešeno s ministerstvem školství, důsledně pokládáným za

důležitého partnera v této aktivitě. Soubor profesních kompetencí byl hodnocen i zaměstnavateli, vedoucím managementem, rodiči, institucemi vzdělávajícími pedagogy, studenty. Víceletá spolupráce zásadních účastníků vzdělávací politiky v tomto procesu vyústila v přetvoření předešlého návrhu a v zákonné zakotvení dokumentu. Součástí zákona se začaly tak být nároky na pracovní kompetence učitelů s tím, že každých šest let je třeba je opět zhodnotit, event. inovovat. **Bylo určeno, že instituce pro učitelské vzdělávání musí profesní standard považovat za východisko pro utváření studijních programů.** Do procesů utváření a rozhodování o závěrečné podobě důležitých dokumentů se připojily variabilní skupiny aktérů vzdělávací politiky. **V Nizozemsku se jednalo zejména o roli profesních asociací** (SPILKOVÁ, 2010, s. 70–80).

6.3 Školství a standardy učitelské profese na Slovensku

Představení Slovenska jako země nemusí být úplně nutné, neboť se jedná o zemi, která je našim přímým sousedem a zemí, s níž nás spojovala letitá historie. Slovensko má pouze 5,5 milionů obyvatel. Mezi věřícími, (kteří mezi obyvateli převládají), převažuje vyznání římskokatolické. V porovnání s ČR, a ještě více se zeměmi uvedenými v předchozích kapitolách, lze uvést, že výkonnost slovenské ekonomiky je poněkud slabší, dokládá to i poměrně vysoká nezaměstnanost dosahující hodnot 11,5 %. (MZV ČR, online).⁶⁰

Slovenský vzdělávací systém je velmi podobný českému. Na Slovensku trvá povinné vzdělávání 10 let, a to od 6 do 16 let. Tak jako u nás je předškolní vzdělávání nepovinné. Základní vzdělávání se dělí na první (1. až 4. třída) a druhý stupeň (5. až 9. třída), případně po prvním stupni mohou žáci pokračovat na nižší sekundární vzdělávání či víceleté gymnázium. Po základní škole mohou žáci pokračovat na gymnázium, střední odbornou školu, střední odborné učiliště nebo učiliště. Vysokoškolské vzdělávání se uskutečňuje na vysokých školách nebo vyšších odborných školách. Podmínkou vzdělávání na vysoké škole je maturitní

⁶⁰ MZV ČR. Slovensko. [online]. Národní ústav vzdělávání. [cit. 22–03–2017] Dostupný z http://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/evropa/slovensko/index.html.

zkouška. Vyšší odborné vzdělávání se realizuje na středních odborných školách a ukončuje jej absolutorium (tříleté). Studovat lze i na konzervatořích, což je specifický typ střední školy. Studium na konzervatoři trvá 6 let a také končí absolutoriem (ČÁKIOVÁ, online).⁶¹

Vznik profesních standardů na Slovensku byl výsledkem práce odborníků, kteří vypracovali návrh modelu rozvoje profesních kompetencí. Na Slovensku jsou otázky standardizace profesních kompetencí učitelstva součástí širší práce nad Konceptí profesionálního rozvoje učitelů v kariérním systému (po roku 2007) a tvoří jádro teorie profesního rozvoje učitelstva. Na Slovensku byla v roce 2005 na diskuzi operativní porady ministra schválena „Metodika tvorby profesijných štandardov“. Byly definovány základní pojmy, souvislosti, model a postup standardizace profesních kompetencí. Pedagogická veřejnost se s návrhem profesních standardů obeznámila prostřednictvím odborně-metodického časopisu MPC – Pedagogické rozhľady. Východiska tvorby profesních standardů na Slovensku byly formulovány expertní skupinou a pak byly v roce 2007 přijaty vládou Slovenska jako „Konceptia profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme“.⁶²

Schválení profesního zákona v roce 2009 zakotvilo prosení standardy v legislativě, ovšem bez náležité teoretické a aplikační podpory. Profesní standard měl plnit hlavně tyto funkce (PAVLOV, 2014, s. 117–123):

- rozvojová – tkví v potenciálu kompetencí poskytnout nástroj pro sebereflexi vlastní pedagogické aktivity, jejich rozvoj skrze celou profesní dráhu;
- regulační – dle profesního standardu mají poskytovatelé povinnost zpracovat cíle a obsah programů kontinuálního vzdělávání (tzn. směřovat k takovým kompetencím, které jsou žádoucí a jejich přijetím dochází k vytvoření kvalifikace či potenciálu ke zlepšení práce);

⁶¹ ČÁKIOVÁ, L. Slovenský vzdělávací systém. [online]. Národní informační centrum pro mládež. 2014. [cit. 22–03–2017] Dostupný z <http://www.nicm.cz/slovensky-vzdelavci-system>.

⁶² Dostupné na WWW: <http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSRIA200704.pdf>

- ochranná – profesní standard jasně definuje činnosti, za které nesou pedagogové ve škole zodpovědnost, a chrání je před zvyšujícím se tlakem a rozsahem požadavků od různých neškolních subjektů;
- motivační – transparentnost profesního standardu (srozumitelnost, dosažitelnost) má motivační efekt, umožňuje „modelovat“ individuální profesní cestu (podle standardu by měl pedagog vědět, co se od něj očekává, co očekává škola a co je třeba pro to udělat);
- gradační – profesní standard slouží k ověření profesních kompetencí pedagogů, na vybraných kariérních stupních (tzn. výstupní nároky při první a druhé atestaci) a také při ukončování jednotlivých druhů vzdělání.

Profesní standardy na Slovensku mají vymezeny čtyři úrovně – zde konkrétně pro předškolní vzdělávání (SYSLOVÁ, 2003, s. 38):

- začínající učitel,
- samostatný učitel,
- učitel s první atestací,
- učitel s druhou atestací.

Učitelka a učitel bývají zařazeni do adekvátního kariérního stupně v rámci kariérního systému po získání nových profesních kompetencí nabytých vzděláním, sebevzděláváním a ověřením atestací. **Kariérní stupeň prezentuje vyjádření míry prokázaného osvojení si profesních kompetencí.** Pedagogové se bez rozdílu na dosažený stupeň dosaženého vzdělání zařazují do kariérních stupňů (viz předešlé rozlišení). Při nástupu do prvního pracovního poměru vykonává pedagogickou práci dle nároků daného profesního standardu pod dozorem uvádějícího učitele a má povinnost absolvovat adaptační vzdělávání, ukončit ho nejdříve za dva roky, čím postoupí na druhý stupeň – samostatný/á učitel/ka na základě požadavků daného profesního standardu a bez komplikací zvládá požadavky na výchovu a vzdělávání žáků v třídě. Třetí stupeň je učitel/ka s první atestací, která absolvoval první atestaci pro daný stupeň požadovaného vzdělání a náležitou kategorií, do které je zařazen, zároveň je připraven ve své pedagogické praxi využít pedagogické inovace. Čtvrtým stupněm je učitel

s druhou atestací, po absolvování druhé atestace. Jde o experta na výchovnou a vzdělávací činnost v třídě, dosahuje v ní skvělých výsledků a může realizovat poradenství svým kolegům na škole či i mimo ni. **Po zařazení učitele do konkrétního kariérního stupně zaměstnavatel učiteli přizná adekvátní (zvýšený) tarifní plat dle daného předpisu** (PAVLOV, 2014, s. 124–125).

V rámci výše uvedených úrovní pro předškolní vzdělávání, které vznikly podle Koncepce profesního rozvoje pedagogických zaměstnanců, byly vymezeny tři výchozí dimenze (SYSLOVÁ, 2003, s. 38):

- kompetence zaměřující se na žáka,
- kompetence zaměřující se na edukační proces,
- kompetence zaměřující se na seberozvoj učitele předškolního vzdělávání.

Každá kompetence je definována žádoucími vědomostmi (soubory poznatků, které tvoří nezbytné podmínky pro správné zhodnocení, resp. výkon činností v konkrétní kompetenci) a způsobilostí (schopnosti nabyté v praktické činnosti, které jsou předpokladem pro správný výkon činností v určité kompetenci). Znalosti a způsobilost pro kariérový stupeň začínajících pedagogických zaměstnanců prezentují jejich úroveň na vstupu do povolání, tzn. jde o očekávané vědomosti a reálné praktické způsobilosti absolventa pregraduální přípravy. Vědomosti a schopnosti v dalších kariérových stupních jsou doplněny o indikátory, které vymezují prokazatelný projev kompetence v praxi (PAVLOV, 2014, s. 124-125).

GOBYOVÁ (online)⁶³ uvádí, že přínosem výše prezentovaného reformního kroku je úsilí o zavádění pravidel do hodnocení kvality práce učitele a možnost ovlivňovat vzdělávání učitelů ve vztahu k pedagogickým kompetencím, především na vysokých školách. Naopak problémy je možné nacházet v komplikovanosti a neuspořádanosti systému, jeho administrativní náročnosti a byrokratičnosti, „odvádění“ pedagogů ze třídy a fakt, že nepracuje s

⁶³ GOBYOVÁ, J. Jitka Gobyová: Profesionální standardy učitelství práce v zahraničí – co si z jejich zkušenosti vzít pro naši současnou situaci. [online]. In Učitelství listy. 2010. [cit. 22–03–2017] Dostupný z <http://www.ucitelske-listy.cz/2010/04/jitka-gobyova-profesni-standardy.html>.

neměřitelnými indikátory práce pedagoga. Mohlo by se zdát, že se vytratil žák, jediný opravdový atribut práce pedagoga. Standardy tak podle autora na Slovensku nejsou funkční.

6.4 Školství a standardy učitelské profese v Polsku

Polská republika je naší sousední zemí, zemí střední Evropy. Aktuálně žije v Polsku kolem 38 milionů obyvatel, kteří jsou většinou silně katolického vyznání. Stejně jako ČR a Slovensko se od roku 1989 snaží transformovat v novodobou, moderní společnost. Reformám se samozřejmě nevyhnula ani oblast školství. Polská ekonomika je charakteristická silným a poměrně stabilním hospodářským růstem (MZV ČR, online).⁶⁴

Než žák započne navštěvovat první ročník základní školy, musí v šesti letech absolvovat povinnou roční přípravu, která je v systému předškolního vzdělávání. Může ji organizovat mateřská škola, případně základní škola. Povinnou školní docházku plní děti v Polsku absolvováním základní a nižší sekundární školy. Povinné vzdělávání (nařízené ústavou) se realizuje do 18 let věku. Uvedenou povinnost mohou žáci plnit na střední škole; v mimoškolním vzdělávání v akreditovaných veřejných a soukromých školách, případně ve vzdělávacích zařízeních provozovaných právníky či fyzickými osobami či v profesní přípravě u zaměstnavatele, které se řídí odlišnými směrnici. Školní rok v Polsku začíná jako u nás 1. září a končí v červnu. (Vyšší) střední všeobecné, případně odborné vzdělávání ve školách začíná dosud od věku 16 let. Trvá od 2 do 6 let v závislosti na typu školy. Většina žáků v odborném vzdělávání ukončuje studium v 19 či 20 letech. Vysokoškolské vzdělání poskytují univerzity, neuniverzitní instituce (rozlišují se podle toho, jestli alespoň jedna z jejich organizačních jednotek, má právo udělovat titul PhD), následně specializované vysoké školy a vyšší odborné školy (NUV, 2011, s. 1-4).

⁶⁴ MZV ČR. Polsko. [online]. Národní ústav vzdělávání. [cit. 22-03-2017] Dostupný z http://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/evropa/polsko/index.html.

DOUBRAVA (2014, s. 38) uvádí, že zřejmě nejpodstatnějším prvkem je v Polském školství správně nastavená a pozvolně zaváděná kurikulární reforma z roku 2000 (předcházela jí nový školský zákon z roku 1998). **Poláci reformu realizovali záměrně s jasně propracovanou strategií a jednalo se o politickou prioritu, kterou se důsledně zabývala jak vláda, tak i parlament.** V České republice se to nezdařilo, změny jsou spíše dílčí a chaotické. Přesto se reforma zčásti podobá té české. V polském školství navíc existuje podobný systém RVP-ŠVP (školy si formují buď vlastní ŠVP, případně se inspirují ze vzorových modelů.) Nový RVP má kvalitně nastavené výstupy a je správně provázán s obecnými i konkrétními cíli vzdělávání (DOUBRAVA, 2014, s. 38).

SPIPKOVÁ (2010, s. 70-80) má za to, že **koncept „kvalita učitele v mezinárodním kontextu“ má v Polsku konkrétně obdobně jako v České republice podobu „požadavků na kvalifikaci učitele“.** Z celkové koncepce vzdělávání v daných dokumentech lze v případě Polska a České republiky odvodit nároky na kvalitní výkon učitelské profese, nejčastěji v podobě klíčových profesních kompetencí. **Podobně jako ve Švédsku, tak i v Polsku mají dokonce formu „národního kurikula pro vzdělávání učitelů“.** Do procesů utváření a rozhodování o finální podobě relevantních dokumentů se, jak už bylo uvedeno, zapojily rozličné skupiny aktérů vzdělávací politiky. V Polsku šlo zejména o roli akademických institucí.

Ve vztahu k profesním standardům hovoří SUCHÁNKOVÁ (2007, s. 13–25) **především o školní autoevaluaci, která je v Polsku povinná.** Ředitel školy při ní spolupracuje s jinými pedagogy, kteří mají zodpovědnost za interní evaluaci. Ředitel školy nese zodpovědnost za uskutečnění evaluačních úkolů dle Ministerského nařízení z 13. srpna 1999 o pedagogickém řízení. Vymezení kritérií standardů a indikátorů mají na starosti zejména evaluátoři. Ředitel školy má povinnost posuzovat školu podle legislativy – regionální standardy má na starosti vzdělávací inspektor (kurátor) a školní standardy jsou formovány dle školských zákonů. Všechna uvedená kritéria jsou povinná, ovšem odlišná mezi regiony a rovněž mezi konkrétními školami. Kurátor utváří evaluační postupy pro region (kraj).

Obvykle vychází v Polsku autoevaluace školy z nástrojů, které si vytváří samy školy, případně je vyvinuly skrze učitelské centrum. Standardy či struktura neexistují pouze na centrální úrovni, ale v určitých případech i na úrovni regionální (SUCHÁNKOVÁ, 2007, s. 13–25).

6.5 Školství a standardy učitelské profese ve Velké Británii

Velká Británie představuje ostrov na severozápadě Evropy, je největším ostrovem ze souostroví Britských ostrovů. Díky rozloze 229 850 km² je největším ostrovem Evropy a devátým na světě. Spojené království (zahrnuje Velkou Británii - Anglie, Skotsko, Wales; Severní Irsko a přilehlé ostrovy) je konstituční monarchií. Ve Velké Británii žije cca 64 milionů obyvatel. Většinu obyvatel tvoří křesťané. Velká Británie prezentuje aktuálně pátou největší ekonomiku světa (na základě nominální hodnoty HDP) a druhou největší evropskou ekonomikou (MZV ČR, online).⁶⁵

Vzdělávací systém Velké Británie je pestrý i členitý. Předškolní příprava dětí se může odehrávat buď v domácím prostředí, v mateřské škole (nursery), dětských centrech (children's centre, playgroup), případně využívat služeb paní na hlídání (childminder).⁶⁶ Čtyřleté děti mohou navštěvovat přípravné ročníky základních škol. Povinná školní docházka začíná v pěti letech (končí ve věku 16-ti let), přičemž v primary school zůstávají děti do svých 11-ti let. Primary school se rozděluje na „infant school“ (pro děti ve věku 5-7 let) a „junior school“ (pro děti ve věku 7-11 let). Státní školy jsou bezplatné, fungují ale také školy soukromé (ŽÁKOVÁ, 2014, s. 28–31).

Školy v Anglii, Walesu a Severním Irsku **zdůrazňují volbu několika předmětů a jejich následující detailní studium do hloubky.** V 7. – 9. ročníku studují žáci obvykle ve věku 12-16 let. Na určitých středních školách existuje možnost studia tzv. sixth form (nepovinný 12. a 13. ročník). Po dovršení 16 let si studenti nejčastěji vyberou studium A-level, které obvykle znamená přípravu na

⁶⁵ MZV ČR. Velká Británie. [online]. Národní ústav vzdělávání. [cit. 22–03–2017] Dostupný z http://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/evropa/velkabritanie/index.html.

⁶⁶ Od státu mají rodiče nárok na 12,5-15 hodin dětské péče zdarma u dětí ve věku 3 a 4 let.

univerzitní studium. Vyšší vzdělávání se pak uskutečňuje v rámci bakalářského studia (tříletý program) na univerzitě nebo vyšší odborné škole. Magisterské studium (obvykle 12 měsíců) se orientuje buď na práci ve výzkumu, studijní práci nebo kombinaci předchozího. Studium se zaměřuje na přípravu k vykonávání nějaké profese nebo umožňuje získání doktorandského titulu (ŽÁKOVÁ, 2014, s. 30–32).

Vzdělávací systém Velké Británie je podle PÁVKOVÉ (2014, s. 71–85) typický svou multikulturalitou, diverzitou, volností ve vývoji kurikula, ale i odlišnou kvalitou škol, s níž souvisí plošné testování. Také je tento systém význačný svou decentralizovanou vzdělávací politikou a demokratizací vzdělávání. Tyto faktory mají souvislost s tím, jak se v britské společnosti přistupuje ke vzdělávání pedagogů a k povolání učitele jako takovému. V zemi, kde převažuje ve školské perspektivě koncepční, nýbrž i kulturní diverzita, je úloha standardů pojímána jako výchozí nástroj pro trvale udržitelnou kvalitu vzdělávání a výchovy. Požadavky na učitele a učitelské vzdělávání jsou ve Velké Británii zpracovány jako rámcové požadavky na „národní kurikulum učitelského vzdělávání“ a „profesní standard pro získání statutu kvalifikovaného učitele“. Je možné konstatovat, že ve většině zemí mají tyto legislativní dokumenty nejzřetelnější vliv na koncepci přípravného vzdělávání pedagogů. Také hrají podstatnou roli v kariérním růstu pedagogů, a nejvýraznější je to právě ve Velké Británii v podobě certifikovaných úrovní od základní kvalifikace až po status vynikajícího učitele. Formální dokumenty týkající se standardů učitele na národní úrovni definují ve Velké Británii žádoucí vědomosti a porozumění, dovednosti, postoje, případně osobnostní vlastnosti obecněji bez ohledu na dané role, funkce a kontext profese pedagoga (SPILKOVÁ, 2010, s. 70–80).

Ve Velké Británii je pojetí standardu učitele v poslední době několikrát pozměněno. Především pětistupňový model z roku 2007 byl v roce 2012 změněn na tzv. minimální úroveň, kterou by měla naplňovat většina pedagogů. Anglické standardy vymezují, kdo naplňuje požadavky povolání a o kom je možné říci, že je „hotovým“ učitelem – profesionálem, a kdo uvedené nároky nesplňuje. Kariérní postup pedagogů stanovuje zejména ředitel školy a dále závisí na splnění státem vymezených podmínek. **Ten vymezuje základní vlastnosti a dovedností**

pedagogů, které se rozdělují do dvou sfér, a to vzdělávání a osobní a profesní růst. V rámci první oblasti je vymezeno, že musí učitel (SYSLOVÁ, 2013, s. 35–36):

- nastavit vysoká očekávání, která žáky inspirují a motivují,
- podporovat pokroky a dobré výsledky žáků,
- prokazovat dobrou znalost předmětu i rámce vzdělávání (kurikula),
- plánovat a realizovat strukturovanou výuku,
- přizpůsobit výuku potřebám jednotlivých žáků a jejich možnostem,
- účinně provádět hodnocení k zvyšování úrovně učení,
- vytvořit účelné a bezpečné prostředí, které pomáhá v učení,
- být si vědom profesní odpovědnosti.

Uvedená kritéria jsou dále detailněji vymezována. Druhá oblast stanovuje očekávání v rámci osobního a profesního růstu, např. že pedagog by měl důkladně prosazovat osobnostní a profesní chování podle standardů, podporovat důvěru veřejnosti k povolání učitele aj. (SYSLOVÁ, 2013, s. 36).

Studium učitelství a dokončení učitelské kvalifikace je ve Velké Británii neodmyslitelně sdruženo s hodnocením výuky studenta učitelství v souvislosti s profesními standardy učitele. Aktuální verze Standardů učitele byla vytvořena nezávislou komisí (angl. The Independent Review of Teachers' Standards), skládající se z ředitelů, učitelů a specialistů na vzdělávání v rámci Ministerstva školství. Je třeba zmínit přímou návaznost standardů s platovým řádem pedagogů v Anglii a Walesu. Ten se rozděluje do šestistupňové škály (angl. M-6 scale) počínaje platem na úrovni M1 a konče platovou třídou M6, eventuálně M7. Postup v platových třídách je až do úrovně M6 vesměs automatický. Pro postup do sedmé platové úrovně M7 se musí učitel přihlásit a splnit podmínky nacházející se v učitelských standardech, ale i v tzv. Post Threshold Standards (PÁVKOVÁ, 2014, s. 71–80).

Standardy přinesly četné změny. Jednou z nich byla prezentace úlohy leading practitioner (LP, „vedoucí provozu výuky“), který se má starat o rozvoj výukových kompetencí učitelského personálu. Tento post nepodléhá žádnému standardu, o jeho pravomocích rozhoduje vedení školy. Další změna se dotkla

odborného vzdělávání. Od září 2012 mají pedagogové se Statutem kvalifikovaného učitele pro učení a dovednosti (angl. Qualified Teacher Learning and Skills status, QTLS) nárok vyučovat na školách jako plně kvalifikovaní pedagogové. Záměrem této změny bylo poskytnout školám šanci na získání zkušených učitelů odborných předmětů. Ani místo ředitele se ve Standardech neopomíná. Posuzování jsou ředitelé, pedagogové, ale i další vzdělavatelé fungující v rámci škol. Na kvalitu výuky, ale i na dodržování Standardů učitele, dohlíží v praxi inspektoři. Jejich přístup a praktická aplikace standardů ovšem nejsou pedagogové pod vlivem daných změn vždy akceptovány příznivě. Někteří učitelé nové standardy nepřijali a přiklání se k předešlému systému. Nové standardy se jim jeví nesrozumitelné a neuchopitelné. Systém se jim zdá zmatený a stresuje je. Kritizovány jsou i neohlašované inspekce a observace a pochybnosti o učitelských profesních kvalitách a zkušenostech. Ze škol dokonce odešli i zkušení pedagogové (PÁVKOVÁ, 2014, s. 71–85).

SPIPKOVÁ (2010, s. 78) uvádí, že ve Velké Británii dokonce kritici Standardů diskutují o dehumanizaci učitelského povolání a přípravy na něj, neboť zapříčiňují uniformitu, potlačují podstatu individuality pedagoga ve výchově, redukují autenticitu a kreativitu učitelů. Z koncepčního pohledu mělo dojít ke zjednodušení celého systému posuzování kvality pedagoga i propojení většiny předešlých standardů, ovšem v praxi jejich zavádění a nová terminologie přinesla jisté problémy. Ty mají souvislost se současným systémem peněžního ohodnocení učitelů, s novými druhy učitelských postů a zejména s pochopením učitelů i širší veřejnosti praktickému využití nové podoby standardů. Ve vztahu k příčinám způsobujících tvorbu nové verze standardů jde tak o zajímavý paradox.

7 Komparace standardů učitelů v návaznosti na karierní systém učitelů v ČR a pěti vybraných zemí EU

V předchozí kapitole bylo představeno pět vybraných evropských zemí, a to Švédsko, Nizozemí, Polsko, Slovensko a Velká Británie - se svými přístupy ke školství a standardům učitelské profese. Nastínili jsme tak školství dané země, proběhlé školní reformy a zejména pak způsob realizace standardizace učitelské profese v daných státech. Některé z těchto zemí k utváření standardů přistoupily dříve než ČR a do vymezení učitelské profese je již zařadily, jiné se o to pořád ještě pokoušejí, ať již úspěšně nebo méně úspěšně.

Tato kapitola bude věnována komparativní analýze, která bude založena na informacích zjištěných z literární rešerše a analýzy všech relevantních dokumentů vymezených v předchozích kapitolách. K naplnění účelu práce bude provedena komparativní analýza srovnáním standardů učitelské profese v České republice a ve výše uvedených pěti evropských zemích dle předem stanovených kritérií. Důraz bude kladen zejména na odlišnosti a společné znaky jednotlivých systémů se svými přístupy k tvorbě standardů, založených na kompetencích učitele a navozující na karierní řád učitelské profese.

7.1 Metodologie

Z metodologického hlediska se bude jednat o komparativní analýzu, která pro potřeby této práce představuje ideální metodologický postup. Podstatou komparativní analýzy je rozbor a srovnávání vzájemných vztahů a souvislostí a nalézání shody, podobnosti a různosti. V pedagogické vědě se tato metoda využívá v různých oblastech, typická je ve srovnávací pedagogice při výzkumu zahraničních vzdělávacích systémů (MAŇÁK, ŠVEC, ŠVEC, 2005, s. 53). Tato metoda tedy umožňuje srovnání standardů učitelské profese ve více evropských zemích. Komparativní analýza bude prováděna z hlediska kvalitativního⁶⁷,

⁶⁷ Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založen na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách. Zdroj: HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2. s. 50.

příčemž základní metodologický pohled na zkoumanou problematiku bude hermeneutický⁶⁸(MAŇÁK, ŠVEC, ŠVEC, 2005, s. 53–54).

Teoretická část práce shromáždila všechny relevantní informace pro další postup. Ve 2. - 4. kapitole byl vymezen současný reformní charakter českého školství s důrazem na kompetence jako indikátor kvality práce učitele a tvorbu standardů v návaznosti na karierní řád učitelů. Pátá kapitola, (ve volné návaznosti na první kapitolu), zdůraznila důležitost mezinárodního pohledu na reformní snahy zemí EU v oblasti školství, sjednocené společnou vzdělávací politikou EU. V předposlední části práce byly vymezeny standardy učitelské profese ve vybraných evropských zemích (ve Švédsku, Nizozemí, Polsku, Slovensku a Velká Británii), a to s důrazem na zkoumání jednotlivých prvků a vlastností systémů, které budou důležitou pro naši komparaci.

Stěžejní součástí komparativní analýzy je vlastní srovnání jednotlivých elementů metodou juxtapozice.⁶⁹ Předmětem této komparativní analýzy bude srovnání standardů učitelské profese v ČR a ve vybraných zemích Evropské unie. Toto vlastní srovnání vychází z juxtapozice, kdy jsou vedle sebe srovnávány jednotlivé aspekty. Toto srovnání bude probíhat na makroúrovni, tedy v rámci jednotlivých celostátních systémů, a to synchronně. Pro přehlednost bude forma srovnání provedena slovně a v některých aspektech tabulkově pro lepší názornost (OURODA, 2009, s. 56).

7.2 Cíl komparativní analýzy

Jak již bylo řečeno, **cílem komparativní analýzy je srovnání standardů učitelské profese v České republice a ve výše uvedených pěti evropských zemích, a to podle stanovených kritérií.** Analýza předloží objektivní porovnání jednotlivých aspektů učitelské profese na pěti vybraných evropských zemích. Ke srovnání byly vybrány ty komponenty, které charakterizují základní vlastnosti systémů jednotlivých zemí a zároveň byly tyto aspekty zjišťovány v rámci

⁶⁸ Hermeneutické pojetí komparativní analýzy usiluje o porozumění, interpretaci a pochopení edukační reality a pedagogických idejí.

⁶⁹ Metodou JUXTAPOZICE je obecně označováno postavení dvou rovin reality vedle sebe za účelem objektivního srovnání, posouzení, vyhodnocení nebo i vytvoření něčeho nového.

literární rešerše. K těmto znakům byly v předchozích kapitolách přiřazeny jejich charakteristiky (OURODA, 2009, s. 56).

Hodnoceny budou tyto kvalitativní aspekty:

- Způsob tvorby standardů učitelské profese (uplatnění principu „Ownership x Top-down princip)⁷⁰;
- Právní zakotvení standardů učitelské profese;
- Kariérní řád a oceňování učitelské profese;
- Kompetence učitele;
- Kauzální souvislost ekonomiky země se standardizací učitelské profese;

7.3 Výzkumné otázky

Z teoretické části této práce vyplývá, že v České republice je vytvoření standardů učitelské profese neustále otevřeným procesem. První snahy o vytvoření profesních standardů učitelské profese bylo možné zaznamenat už v roce 2001 v návaznosti na přijetí tzv. Bílé knihy. Poté snahy utichly až do roku 2008, kdy se opět situace ohledně standardů učitelské profese zaktualizovala. Apel na jejich vytvoření být poměrně významný, neboť prezentoval podle tvůrců podstatnou podmínku zkvalitňování profese pedagoga. Problém však stále tkví v tom, že bez standardů je těžké hodnotit a posuzovat tuto kvalitu a také v návaznosti na hodnocení kvality učitele, práci pedagogů finančně hodnotit a oceňovat. V mnoha zemích Evropské unie byly už profesní standardy učitelské profese vytvořeny. Základem jejich tvorby bývají mnohé studie a výzkumy, které se snaží nalézt klíčové prvky kvality učitele. Jak je vidět i v této práci, profesní standardy jsou ve většině zemí formulovány jako profesní kompetence a charakterizují profesní činnosti důležité pro kvalitní, případně standardní výkon pedagogické profese v konkrétní zemi. Standardy jsou vesměs vnímány jako

⁷⁰ Princip Top-down znamená postupující od shora dolů (v ČR se v praxi projevuje hlavním slovem ústředního orgánu veřejné správy, který spravuje školství, tedy MŠMT).

Princip Ownership se vyznačuje vysokou mírou dialogu a spolupráce, v praxi se projevuje tvořením standardů ve spolupráci všech zainteresovaných subjektů. Český ekvivalent slova ownership je spoluvlastnictví, ale většinou se v kontextu způsobu tvorby standardů překládá jako princip „zdola“.

východisko zejména pro vzdělávání učitelů, profesní rozvoj, hodnocení a jejich sebehodnocení, tedy jako stavební kámen karierního řádu učitelské profese.

7.3.1 Hlavní výzkumná otázka

Hlavní výzkumná otázka zní: *Jaké hlavní odlišnosti a podobnosti lze vyzorovat ve standardech učitelské profese v České republice a dalších vybraných evropských zemích?* Odpovědí na tuto otázku by měl být výčet jednotlivých aspektů, které lze označit za odlišné či shodné. Jednotlivé aspekty budou vyjádřeny pěti pomocnými výzkumnými otázkami. Cílem hlavní výzkumné otázky je zjistit, jaké souvislosti lze vysledovat mezi Českou republikou a dalšími zeměmi, kde se Česká republika inspiruje a kde by se naopak inspirovat mohla. Hlavní výzkumná otázka má zcela deskriptivní povahu.

7.3.2 Vedlejší výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka byla dále konkretizována do dalších vedlejších otázek, které mají za úkol srovnat jednotlivé aspekty, které byly vymezeny v předchozí podkapitole. Vedlejší výzkumné otázky zní:

- (1) Jaké odlišnosti lze vyzorovat v oblasti tvoření standardů učitelské profese mezi vybranými evropskými zeměmi?*
- (2) Jaké odlišnosti lze vyzorovat v právním zakotvení standardů učitelské profese komparovaných zemí?*
- (3) Jaké odlišnosti mezi jednotlivými zeměmi lze vyzorovat v rámci karierního řádu a oceňování učitelů?*
- (4) Jaké odlišnosti lze vyzorovat v oblasti kompetencí učitele analyzovaných zemí?*
- (5) Jakým způsobem ovlivňuje ekonomika země standardizaci učitelské profese?*

7.3.3 Výzkumný soubor

Komparativní analýza byla provedena porovnáním standardů učitelské profese v návaznosti na karierní systém učitelů v šesti zemích EU. Výzkumný soubor tvořily tyto státy: ČR, Nizozemí, Polsko, Slovensko, Švédsko, Velká Británie. Předmětné země byly vybrány z toho důvodu, že se jedná o relativně

homogenní skupinu států, neboť všechny jsou členskými státy Evropské unie a ve všech panuje demokratické právní zřízení. Na druhé straně se však jedná i o velice rozdílné celky, neboť mají rozdílnou historickou zkušenost, rozdílný vzorek obyvatelstva, polohu i velikost a samozřejmě i školské systémy. Rozdílů mezi zeměmi tak najdeme v rámci tohoto tématu mnoho. Slovensko a Polsko jsou, stejně jako ČR, země tzv. bývalého východního bloku, které po roce 1989 začaly budovat novou, moderní, demokratickou společnost, včetně reformy školství. Švédsko, Nizozemí a Velká Británie patří k nejvyspělejším státům EU, jsou to země s vysokou životní úrovní obyvatel a předpokládanou vysokou kvalitou školství.

7.4 Komparativní analýza

Komparativní analýza bude provedena postupným zodpovězením všech vedlejších výzkumných otázek. Analýza těchto odpovědí povede k zodpovězení hlavní výzkumné otázky. Závěr komparativní analýzy bude tvořit doporučení pro ČR (inspirativní kroky, které by se mohly realizovat při tvorbě a zavádění českých standardů do praxe).

7.4.1 1.výzkumná otázka: Jaké odlišnosti lze vypočítat v oblasti tvoření standardů učitelské profese mezi vybranými evropskými zeměmi?

Na tvorbě standardů učitelské profese se může podílet různý počet aktérů z různých oblastí, tato úprava je vždy vnitřní záležitostí každé jednotlivé země. Výsledky komparativní analýzy, jejímž předmětem je šest vybraných zemí, však přináší zajímavá zjištění. Platí, že ve všech zemích se do procesu tvoření standardů učitelské profese zapojili aktéři z různých sfér – ústřední orgány veřejné správy, samospráva či jiné regionální celky, akademická půda, učitelé, ředitelé, odbory, profesní organizace, asociace a další jiné expertní skupiny. Toto zastoupení se však ve všech zemích liší (SUCHÁNKOVÁ, 2007, s. 19).

V České republice se při tvorbě učitelských standardů uplatňuje princip top-down, který se v praxi projevuje hlavním slovem ústředního orgánu veřejné správy, který spravuje školství. Zde se jedná o Ministerstvo školství,

mládeže a tělovýchovy. Pro Českou republiku je tak typické, že má hlavní slovo řídicí složka a dále leadership v rámci jednotlivých škol. V souladu s mezinárodními standardy má významnou úlohu také odborová sféra, nicméně v České republice se uplatňují pouze málo. **Princip top-down se uplatňuje také na Slovensku**, kde má opětovně vláda a její dílčí složky nejvýznamnější slovo při tvorbě standardu. Taktéž se tento princip uplatňuje ve **Velké Británii**. V těchto zemích má nejsilnější slovo právě výkonná moc za přizvání expertních skupin. *„Přes veškeré snahy o angažmá různých aktérů v této oblasti je ve většině zemi realitou dominantní vliv politiků a akademické sféry. Nedostatečné zapojení profesní komunity v širším měřítku, zejména angažmá učitelů v procesech tvorby požadavků na kvalitu, je však považováno za velké riziko pouze formálního přijetí norem a požadavků, či dokonce jisté rezistence vůči nim. Pouze profesní standard, který je sdílený a vnitřně přijatý, může být pro učitele motivací a motorem ke zkvalitňování vlastní činnosti“* (JANÍK, PÍŠOVÁ, SPILKOVÁ, 2014, s. 145).

Ve zbylých komparovaných zemích však lze sledovat vyšší míru demokratického dialogu v procesu tvoření standardů učitelské profese. Tento trend lze charakterizovat jako snahu o zajištění vyšší kvality učitele skrze konsenzus mezi reprezentanty školství, jeho pracovníky, ale i veřejnou správou. Tento postup byl v největší míře uplatněn v Nizozemsku, ve Švédsku a v Polsku. **V těchto zemích se tak uplatňuje vysoká míra učitelského ownershipu.**

V Nizozemí byla tvorba standardů učitelské profese iniciována také ústředními orgány veřejné správy, konkrétně Ministerstvem školství, kultury a vědy. Ministerstvo však nepostupovalo jako dominantní orgán, naopak se na tvorbě významně podílela expertní skupina Asociace pro profesní kvalitu učitelů, dokument dále hodnotili učitelé, ředitelé, rodiče a dokonce i studenti. Profesní komunita tedy zde má nezastupitelnou roli a v této zemi se ve vysoké míře uplatňuje princip učitelského ownershipu (GOBYOVÁ, online).⁷¹

⁷¹ GOBYOVÁ, J. Jitka Gobyová: Profesní standardy učitelské práce v zahraničí – co si z jejich zkušenosti vzít pro naši současnou situaci. [online]. In Učitelské listy. 2010. [cit. 22–03–2017] Dostupný z <http://www.ucitelske-listy.cz/2010/04/jitka-gobyova-profesni-standardy.html>.

V Polsku má také velice významnou roli akademická sféra, která se účastnila vyjednávání dokumentů o učitelském standardu. Významnou roli měli reprezentanti školní praxe. Významnou míru demokratického dialogu při tvorbě standardů lze sledovat ve Švédsku, kde mají významnou roli především odbory. Zde stojí celý proces na pomezí principu top-down a učitelského ownershipu. Jak uvádí SPILKOVÁ (2010, s. 70), právě ve Švédsku se nejvíce uplatňuje proces utváření standardu zdola, kdy má možnost na spoluúčasti a ovlivnění jeho komplexního pojetí učitelská sféra.

Nizozemí, Švédsko i Polsko jsou zaváděním profesních standardů tzv. cestou „zdola“ (principem „ownership“), kdy mají různí aktéři možnost se podílet na jejich utváření a ovlivňovat tak jeho výsledné pojetí, **velkou inspirací**. V České republice lze v tomto ohledu nalézt alespoň snahu o založení Asociace profese učitelství ČR, jejímž hlavním cílem má být podpora kvality učitele a podílení se na formulování kritérií kvality a tvorbě profesního standardu. Ovšem JANÍK (2014, 133–158) upozorňuje, že praxe v České republice přesto zatím ukazuje, že pocit spoluvlastnictví učiteli je stále podstatně podceněn. Učitelé upozorňují na důležitost demokratičnosti procesu tvorby profesního standardu a principu ownershipu, neboť jde o podmínky přijetí standardu širší profesní komunitou (JANÍK, PÍŠOVÁ, SPILKOVÁ, 2014, s. 142).

7.4.2 2.výzkumná otázka: Jaké odlišnosti lze vypočítat v právním zakotvení standardů učitelské profese komparovaných zemí?

Velice důležitým aspektem hodnocení učitelských standardů je také jejich zakotvení v rámci země. Za společný rys námi sledovaných zemí a jejich standardů učitelské profese, případně přístupů ke standardizaci profese učitele, je možné považovat také jejich vymezení. Ve většině vybraných států bývá profesní standard stylizován v legislativní podobě v termínech profesních kvalit, požadavků na kompetence, popisu klíčových profesních činností, kompetencí, vědomostí, hodnot a postojů. Správné, jednotné a srozumitelné vymezení klíčových profesních kompetencí je tedy nezbytným předpokladem a základním stavebním kamenem pro tvorbu standardu učitele. Legislativní zakotvení profesních standardů už může být zajisté dostatečným podkladem pro utváření

náležitěho hodnocení a finančního odměňování pedagogů. Navíc legislativní ukotvení dává dokumentu na vážnosti a aktéry přirozeně nutí k dodržování nastavených pravidel, neboť zákon obvykle udává i postihy za jeho nedodržování. Námi sledované země zakotvují standardy právoplatně v právním řádu všechny (kromě ČR), liší se však jejich forma (GOBYOVÁ, online).⁷²

JANÍK (2014, s. 140-141) uvádí, že v zásadě se vždy jedná o dva typy dokumentů, a to dokument vymezující požadavky na učitele a učitelské vzdělávání, a dokument, jenž se týká vzdělávání na primárních či sekundárních školách.

Z celkové koncepce vzdělávání v těchto dokumentech platí, že se nejčastěji jedná o tzv. kurikulární dokumenty, které obsahují komplexně pojetí cílů, strategií výuky, výstupů a dalších očekávání. Tyto dokumenty jsou typické pro Velkou Británii, Švédsko a Polsko a mají legislativní podobu. Ve Velké Británii se jedná o dokumenty „Národní kurikulum učitelského vzdělávání“ a „Profesní standard pro získání statutu kvalifikovaného učitele“, které mají podobu zákona a mají významný vliv na celou koncepci vzdělávání. Ve Švédsku mají kurikulární dokumenty podobu legislativních předpisů (zákonů) i podzákoných předpisů (vyhlášek a nařízení). Nejvýznamnější roli má dozajista „Národního kurikulum pro vzdělávání učitelů“, ale i další prováděcí předpisy jsou velice významné. Podobně jako ve Švédsku, tak i v Polsku mají legislativní formu „Národního kurikula pro vzdělávání učitelů“. Slovensko přijalo tzv. profesní zákon v roce 2009, čímž také zakotvilo standardy učitele v zákonné podobě (JANÍK, PÍŠOVÁ, SPILKOVÁ, 2014, s. 142).

Rozdílný přístup však je v Nizozemí, kde je celá právní úprava učitelského standardu velice diferencovaná. Nejdůležitější je však profesní zákon. **Součástí zákona se v této zemi staly rovněž nároky na pracovní kompetence učitelů s tím, že každých šest let je třeba je opět zhodnotit, event. inovovat.** Bylo určeno, že instituce pro učitelské vzdělávání musí profesní standard považovat za

⁷² GOBYOVÁ, J. Jitka Gobyová: Profesní standardy učitelské práce v zahraničí – co si z jejich zkušenosti vzít pro naši současnou situaci. [online]. In Učitelské listy. 2010. [cit. 22–03–2017] Dostupný z <http://www.ucitelske-listy.cz/2010/04/jitka-gobyova-profesni-standardy.html>.

východisko pro utváření studijních programů. Ačkoliv platí, že nejvýznamnější dokumenty mají legislativní podobu, existuje zde mnoho podzákoných předpisů, které mají také nezaměnitelnou roli. Jedná se o kompetenční požadavky, které stanovují nároky na kvality učitele i v oblasti školského managementu (GOBYOVÁ, 2017).⁷³

Jak již bylo uvedeno, v České republice byla v roce 2001 přijata Bílá kniha jako Národní program rozvoje vzdělávání, která je autoritativním dokumentem, nemá však legislativní sílu. Česká republika se ani v průběhu let legislativního zakotvení standardu učitelské profese nedočkala, nicméně dle záměrů Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, by mělo dojít k dokončení legislativně silného standardu, který by měl charakterizovat nejdůležitější aspekty kvalitní práce pedagogického pracovníka, a provázat jej s průběžným formativním hodnocením učitelů s cílem pomáhat jim zlepšovat jejich pedagogickou činnost. V současné době však nelze mluvit o legislativní síle, neboť Bílé knihy, které obsahují strategie vzdělávání, jsou pouze myšlenkovými východisky, obecnými záměry a směrodatnými projekty pro vývoj vzdělávání. Obecnou zákonnou úpravu přináší zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v aktuálním znění (návrh novely tohoto zákona, který byl vládou ČR schválen 7. 11. 2016), již upravuje karierní řád učitelů (MŠMT, online).⁷⁴ Vzhledem ke skutečnosti, že karierní řád učitelů stojí na standardech učitelů, jejichž základem jsou kompetence učitele, které ještě legislativně ukotvené nejsou, je tato skutečnost pro mnohé učitele jistě zarážející a znepokojující.....

⁷³ GOBYOVÁ, J. Jitka Gobyová: Profesní standardy učitelské práce v zahraničí – co si z jejich zkušenosti vzít pro naši současnou situaci. [online]. In Učitelství. 2010. [cit. 22–03–2017] Dostupný z <http://www.ucitelske-listy.cz/2010/04/jitka-gobyova-profesni-standardy.html>.

⁷⁴ Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2016>

7.4.3 3.výzkumná otázka: Jaké odlišnosti mezi jednotlivými zeměmi lze upozorovat v rámci karierního řádu a oceňování profese?

Ve všech námi sledovaných zemích existuje vazba kvality profesních kompetencí na následné odměňování a výši platů. JANÍK uvádí (2014, s. 145), že nejvýraznější je tato vazba zejména v Nizozemí a ve Velké Británii.

A přestože i v ČR již byla schválena novela Zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, která upravuje a vymezuje karierní řád učitelů, který byl podrobně charakterizován ve čtvrté kapitole této práce, a který je stejně jako v námi sledovaných zemích vázán na standardy učitelů, jejichž „jádro“ jsou kompetence učitelů,“ je tato oblast (v rámci zkušeností z Evropy, a přesněji námi pěti zvolených států EU pro komparaci, která je pro naši práci a zejména závěrečnou komparaci relevantní), stále poněkud nedořešená. Důrazným příkladem tomu jsou právě dvě ze zvolených zemí EU – Velká Británie a Slovensko.

Ve Velké Británii je studium učitelství a dokončení učitelské kvalifikace neodmyslitelně sdruženo s hodnocením výuky studenta učitelství v souvislosti s profesními standardy učitele. Je třeba zmínit přímou návaznost standardů s platovým řádem pedagogů v Anglii a Walesu. Ten se rozděluje do šestistupňové škály (angl. M-6 scale) počínaje platem na úrovni M1 a konče platovou třídou M6, eventuálně M7. Postup v platových třídách je až do úrovně M6 vesměs automatický. Pro postup do sedmé platové úrovně M7 se musí učitel přihlásit a splnit podmínky nacházející se v učitelských standardech, ale i v tzv. Post Threshold Standards (PÁVKOVÁ, 2014, s. 71–80).

Přesto vytvoření karierního systému ve Velké Británii, který se zakládá na standardech učitelské profese, jenž stojí na profesních kompetencích učitele, nepřineslo očekávané a požadované výsledné stavy. SPILKOVÁ (2010, s. 78) uvádí, že ve Velké Británii dokonce kritici Standardů diskutují o dehumanizaci učitelského povolání a přípravy na něj, neboť zapřičiňují uniformitu, potlačují podstatu individuality pedagoga ve výchově, redukuje autenticitu a kreativitu učitelů. Z koncepčního pohledu mělo dojít ke zjednodušení celého systému posuzování kvality pedagoga i propojení většiny předešlých standardů, ovšem v praxi jejich zavádění a nová terminologie přinesla jisté problémy. Ty mají

souvislost se současným systémem peněžního ohodnocení učitelů, s novými druhy učitelských postů a zejména s pochopením učitelů i širší veřejnosti praktickému využití nové podoby standardů.

Jak již bylo uvedeno, Velká Británie a Slovensko uplatňují systém, který je podřízen kariéernímu systému, ze kterého plynou důsledky pro následné odměňování učitele. Tento systém, i přes menší rozdíly, se uplatňuje i v Nizozemí i ve Švédsku. **Velice zajímavý je tzv. víceúrovňový standard**, který rozčleňuje učitele do několika kategorií závislých na následném ocenění práce. Nejvíce **úrovní standardu mají na Slovensku**, kde fungují čtyři úrovně (učitel začínající, samostatný učitel, učitel s první atestací, učitel s druhou atestací) (SYSLOVÁ, 2003, s. 38).

GOBYOVÁ (online)⁷⁵ ovšem uvádí, že přínosem reformního kroku zavádění pravidel do hodnocení kvality práce učitele s následnou vazbou možnosti ovlivňovat vzdělávání učitelů ve vztahu k pedagogickým kompetencím se osvědčil především na vysokých školách. Naopak problémy je možné nacházet v komplikovanosti a neuspořádanosti systému, jeho administrativní náročnosti a byrokratičnosti, „odvádění“ pedagogů ze třídy a fakt, že nepracuje s neměřitelnými indikátory práce pedagoga. Mohlo by se zdát, že se vytratil žák, jediný opravdový atribut práce pedagoga. Standardy tak podle autora na Slovensku nejsou funkční a kariéerní systém tak přináší v praxi mnohé těžkosti.

V Nizozemí v současné době funguje odměňování učitelů na základě kvality práce, které nahradilo odměňování dle délky praxe. Zde jsou učitelé rozdělováni pouze na dvě úrovně kvality (učitel začínající, učitel excelentní). Hodnocení a finanční hodnocení učitele je tak v podstatě v rukou ředitele školy, který jej realizuje dle legislativních vymezení (JANÍK, PÍŠOVÁ, SPILKOVÁ, 2014, s. 150).

V Polsku, stejně tak jako v ostatních námi vybraných pěti zemích, je kvalita učitele stanovena v souvislostech mezinárodního kontextu kvality učitele (zřetel

⁷⁵ GOBYOVÁ, J. Jitka Gobyová: Profesionální standardy učitelské práce v zahraničí – co si z jejich zkušenosti vzít pro naši současnou situaci. [online]. In Učitelství. 2010. [cit. 22–03–2017] Dostupný z <http://www.ucitelske-listy.cz/2010/04/jitka-gobyova-profesni-standardy.html>.

na pracovní uplatnění učitelů v rámci evropského trhu práce). Stěžejní důraz v polském školství je kladen na autoevaluaci školy a vzdělávání učitelů (na pedagogických fakultách, vzdělávání nových pedagogů i odborný růst pedagogů) (SUCHÁNKOVÁ (2007, s. 13–15). Zdá se, že se Polsko v mnohém inspirovalo vzdělávací reformou ve Švédsku, kde karierní růst souvisí se vzděláváním učitelů a celkově je v této zemi značná snaha o vzdělávání nových učitelů i odborný růst pedagogů s praxí. Ve Švédsku mají požadavky na učitele dokonce podobu „národního kurikula pro vzdělávání učitelů“, které hraje **rovněž důležitou roli v karierním růstu pedagogů** (KONOPÁSKOVÁ, 2013, s. 1–4). Tato cesta by pro mnohé země hledající správné ukotvení standardů a karierního řádu, včetně České republiky, mohla být jistě velmi inspirativní.

7.4.4 4.výzkumná otázka: Jaké odlišnosti lze vypožorovat v oblasti kompetencí učitele v analyzovaných zemích?

I přes některé odlišné charakteristiky profesních standardů ve sledovaných zemích shledáváme **podstatné shodné rysy, a to zejména v oblasti kompetencí**. Všechny námi sledované země mají shodně nastavený systém kompetencí, liší se však jejich míra univerzálnosti a počet. Tento systém se ve všech zemích shoduje ve třech základních oblastech kompetencí:

- kompetence, které se vztahují k efektivnímu vzdělávání (kompetence pedagogické a didaktické, obsahující oborové a oborově didaktické vědomosti a dovednosti),
- následně i sféře sociálních vztahů (kompetence k partnerské komunikaci a spolupráci s žáky, spolupracovníky, rodiči a dalšími sociálními partnery školy)
- a oblast celoživotního pracovního rozvoje, kam spadá především kompetence diagnostické a sebereflexe (SYSLOVÁ, 2013, s. 34–35).

Odlišnosti lze shledat především v počtu legislativně vymezených kompetencí jednotlivých zemí (všechny námi sledované země mají kompetence legislativně vymezené, ČR prozatím ne). Nejvíce kompetencí má Nizozemí, kde je legislativně vymezeno explicitních sedm kompetencí, které jsou pro všechny učitele univerzální a shodné, odlišují se jen ve vztahu k věku žáků a v případě

žáků se specifickými potřebami (GOBYOVÁ, 2010, s. 123–127). Na Slovensku jsou naopak definovány pouze tři obecné dimenze kompetencí, které jsou v současné době zakotveny v dokumentu Koncepce profesního rozvoje pedagogických zaměstnanců. Tyto kompetence jsou rozděleny na kompetence zaměřující se na žáka, kompetence zaměřující se na edukační proces a kompetence zaměřující se na sebe rozvíjení učitele předškolního vzdělávání (PAVLOV, 2014, s. 124–125).

Ve Švédsku z pohledu kategorizace požadavků na učitele (tedy požadovaných kompetencí) funguje skupina formálních dokumentů na národní úrovni, která utváří žádoucí vědomosti a porozumění, dovednosti, postoje, případně osobnostní vlastnosti **obecněji** bez vztahu ke specifickým úlohám, funkcím a souvislostem práce pedagoga. Formální dokumenty vymezující požadované kompetence jsou zajímavé i v míře detailnosti - pro Švédsko je typický rozsah pohybující se kolem maximálně dvou stránek stručného popisu s příklady indikátorů (SPILKOVÁ, 2010, s. 76).

7.4.5 5. výzkumná otázka: Jakým způsobem ovlivňuje ekonomická situace země standardizaci učitelské profese?

Z prezentované situace ostatních sledovaných zemí je možné shrnout, že práce na standardizaci učitelské profese poměrně kopíruje i úroveň ekonomiky dané země. Ekonomická úroveň země se vyjadřuje v úrovni HDP a byla uvedena u každé z vybraných zemí v úvodní charakteristice každé země. Jak uvádí SYSLOVÁ (2013, s. 34–35), míra investic do oblasti školství je záležitostí vládní politiky každé země, přičemž je nutné vycházet ze základního předpokladu, že země s výkonnou ekonomikou, (tedy vyšším HDP), disponují vyššími příjmy státního rozpočtu a mohou proto investovat do oblasti vzdělávání více prostředků, což se zajisté projeví také v úrovni školství dané země.

Investice do vzdělávání jsou investicemi do kvality lidského potenciálu dané země, tedy nejdůležitějšího faktoru, ovlivňujícího ekonomiku dané země. Kvalitní vzdělávání je tak základním a nejdůležitějším předpokladem prosperity

dané země a potažmo životní úroveň obyvatelstva, investice do vzdělávání jsou považovány za investice do budoucnosti (kvalitního života našich dětí) (VALACHOVÁ, MŠMT, online).⁷⁶

Kvalita učitele a zkvalitňování systémů jejich přípravy se považují za podstatný nástroj vzdělávacích reforem většiny evropských zemí. Indikátorem kvality práce učitele i školy jako takové jsou ve většině zemí standardy učitele, založené na profesních kompetencích (SYSLOVÁ, 2013, s. 24–25). Základem tvorby standardů jsou mnohé studie a výzkumy, které se snaží nalézt klíčové prvky kvality učitele, což samozřejmě také předpokládá nemalé finanční prostředky, stejně jako implementace karierního řádu, který je na standardech založen a je jejich logickou návazností (jehož návrh byl již českou vládou schválen). Tuto skutečnost si však MŠMT zřejmě uvědomuje, alespoň podle priorit ministerstva pro rok 2017, kde je reforma financování regionálního školství jednou z priorit (VALACHOVÁ, MŠMT, online).⁷⁷

7.5 Celková analýza vedlejších výzkumných otázek – stanovení základních poznatků komparativní analýzy pro zodpovězení hlavní výzkumné otázky

Celkové vyhodnocení vedlejších výzkumných otázek bude v úvodu pro lepší přehlednost zobrazeno tabulkou, která shrne nejdůležitější aspekty vysledované v rámci komparativní analýzy, a tím odpoví na všechny výzkumné otázky.

(1) Jaké hlavní odlišnosti a podobnosti lze vypořádat ve standardech učitelské profese v České republice a dalších vybraných evropských zemích?

(2) Jaké odlišnosti lze vypořádat v oblasti tvoření standardů učitelské profese?

(3) Jaké odlišnosti lze vypořádat v právním zakotvení standardů učitelské profese?

⁷⁶ Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/priority-2017?lang=1>

⁷⁷ Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/priority-2017?lang=1>

(4) Jaké odlišnosti lze vypořádat v rámci kariérního řádu a oceňování profese?

(5) Jaké odlišnosti lze vypořádat v oblasti kompetencí učitele?

(6) Jakým způsobem ovlivňuje ekonomika země standardizaci učitelství profese?

Tabulka č. 6: Nejdůležitější aspekty komparativní analýzy (odpovědi na výzkumné otázky)

Komparativní analýza	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
ČR	Leaderovský standard	Top-down	Prozatím pouze dílčí úprava	Vazba kvality práce na odměňování	Kompetence jsou shodné: Kompetence vztahující se k efektivnímu vzdělávání sociálních vztahů Kompetence pro oblast celoživotního pracovního rozvoje	Země s vyspělejší ekonomikou (měřeno HDP) mají možnost vyšších investic do oblasti školství, což umožní také realizaci více výzkumů, zapojení mnoha relevantních aktérů do diskuze i tvorby standardů učitelů i rychlejší realizaci kariérního systému učitelů
ŠVÉDSKO	Učitelství standard	Silný učitelství ownership	Národní kurikulární dokumenty, které mají formu zákona	Vazba kvality práce na odměňování		
NIZOZEMÍ	Učitelství standard	Silný učitelství ownership	Zákonná i podzákonná právní úprava	Víceúrovňový standard odměňování		
POLSKO	Učitelství standard	Silný učitelství ownership	Národní kurikulární dokumenty, které mají formu zákona	Vazba kvality práce na odměňování		
SLOVENSKO	Leaderovský standard	Top-down	Zákonná právní úprava	Víceúrovňový standard odměňování		
VELKÁ BRITÁNIE	Leaderovský standard	Top-down	Národní kurikulární dokumenty, které mají formu zákona	Víceúrovňový standard odměňování		

(Zdroj: Vlastní zpracování)

7.5.1 Hlavní výzkumná otázka - Jaké hlavní odlišnosti a podobnosti lze vypozorovat ve standardech učitelské profese v České republice a dalších vybraných evropských zemích?

Podobnost vybraných evropských zemí s Českou republikou je možné sledovat v dlouhodobosti tvorby standardů. Například v Nizozemí a Velké Británii prošla tvorba standardů několika fázemi, během kterých docházelo k ujasňování a profilování požadavků na standardy a jejich podobu. Ve Velké Británii byly standardy po letech na základě zkušeností z praxe pozměněny, v Nizozemí je dokonce legislativně ukotvená povinnost standard na základě zkušeností praxe v pravidelných obdobích inovovat (SPILKOVÁ, 2010, s. 73–76). **V České republice je vytvoření standardů učitelské profese neustále otevřeným procesem.** První snahy o vytvoření profesních standardů učitelské profese bylo možné zaznamenat již v roce 2001,⁷⁸ v návaznosti na přijetí tzv. Bílé knihy jako Národního programu rozvoje vzdělávání. Poté snahy v podstatě utichly až do roku 2008, kdy se opět situace ohledně standardů učitelské profese zaktualizovala.⁷⁹ Apel na jejich vytvoření být poměrně významný, neboť

⁷⁸ Na přelomu roku 2001/2002 mezinárodní tým vypracoval tzv. ISSA Standardy kvality pedagogické práce, které formulují požadavky na práci učitele, na dovednosti, postoje, strategie, které jsou od učitele pracujícího ve vzdělávacím programu orientovaném na dítě očekávány. Od roku 2003 se tedy i v ČR, v rámci programu Začít spolu, můžeme setkat s **certifikací podle mezinárodních standardů ISSA.**

⁷⁹ V roce 2008 MŠMT zřídilo expertní skupinu ze zástupců akademické sféry, pedagogického výzkumu a školní praxe, která koncem roku předložila dokument „Standart kvality profese učitele“. Na webu MŠMT byla otevřena diskuze, do které se zapojilo 24 pedagogických asociací, 20 pedagogických fakult, přes 1500 učitelů a ředitelů, a regionální diskuze po celé republice, které byly podrobně analyzovány a publikovány. Byla zdůrazňována nutnost vytvoření tohoto komplexního systému podpory učitelů (TOMKOVÁ, SPILKOVÁ a kol., 2012, s. 9). Na začátku roku 2010 byl publikován „**Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele**“, který vznikl modifikací původního návrhu s využitím analýzy veřejné diskuze. Obsahuje jak základní východiska k tvorbě standardu, tak také návrh struktury standardu, vymezující oblasti a kritéria k hodnocení a sebehodnocení kvality profesních činností. V těsné návaznosti na publikovaný materiál pokračovala tvorba profesního standardu v rámci národního projektu MŠMT **Cesta ke kvalitě**, jehož cílem je **podpora škol při autoevaluaci**. Jako součást projektu byl vytvořen a ověřován **Rámec profesních kvalit učitele**, který je podkladem k tvorbě nástrojů kvalit učitele a důsledně navazuje na koncepci rozpracovaného Standardu kvality profese učitele. Při tvorbě Rámce profesních kvalit učitele byly využity také zahraniční teoretické a výzkumné zdroje včetně inspirací ze standardů ve vybraných evropských zemích (TOMKOVÁ, SPILKOVÁ a kol., 2010, s. 10).

prezentoval podle tvůrců podstatnou podmínku zkvalitňování profese pedagoga. Bez standardů je totiž obtížné až nemožné hodnotit a posuzovat kvalitu práce učitele a také v návaznosti finančně hodnotit a oceňovat (ŠVEC, 2005, s. 31–43).

V současné době dochází v rámci školských reforem, které proběhly či probíhají ve většině zemí EU, k tvorbě a implementaci standardů učitele, většinou v návaznosti na oceňování učitelů (tedy karierní řád) a systém podpory práce učitele. Česká republika se prozatím standardu učitelé profese nedočkala, ovšem podle záměrů Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, (původně se jednalo o rok 2014), by mělo dojít k dokončení a vytvoření takového standardu, který by měl charakterizovat nejdůležitější aspekty kvalitní práce pedagogického pracovníka, a provázat jej s průběžným formativním hodnocením učitelů s cílem pomáhat jim zlepšovat jejich pedagogickou činnost (ŠVEC, 2005, s. 31–43). Toto je zásadní odlišnost v přístupu ČR – nemáme ještě přesně vymezené standardy, ale již byl schválen návrh novely Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, který upravuje Karierní systém učitelů založený na standardech učitelé profese.

V České republice se při tvorbě učitelé standardů uplatňuje princip top-down, který se v praxi projevuje hlavním slovem ústředního orgánu veřejné správy, který spravuje školství, MŠMT. Pro ČR je tak typické, že má hlavní slovo řídicí složka a dále leadership v rámci jednotlivých škol. V rámci generalizace celého systému učitelé standardů je možné shrnout, že Česká republika se řadí mezi země s leaderovským standardem⁸⁰. Stejný systém uplatňuje Velká Británie a Slovensko. ČR, Slovensko a Velká Británie mimo to uplatňují pravidlo, že standard učitele je podřízen kariernímu systému, ze kterého mj. plynou důsledky pro následné odměňování učitele. Pro tyto země je také typický proces tvorby učitelé standardů top-down, dominantní roli na tvorbu projetí a systému učitelé profese má tedy veřejná správa (JANÍK, PÍŠOVÁ, SPILKOVÁ, 2014, s. 150–151).

⁸⁰ Leaderovské standardy umožňují všem učitelům podchytit svůj potenciál pro podílení se na řízení školy. Tento systém má dynamickou povahu, jež učitele cíleně motivuje k celoživotnímu sebevzdělávání, autoevaluaci a neustálé reflexi svých činností se svými kolegy a dalšími partnery. JANÍK, Tomáš; PÍŠOVÁ, Michaela; SPILKOVÁ, Vladimíra. Standardy v učitelé profesi: zahraniční přístupy a pokus o jejich zhodnocení. Praha: Orbis Scholae, 2014, roč. 8, č. 3, s. 83.

Pro ostatní tři země, (Nizozemí, Polsko a Švédsko), je při tvorbě standardu významný demokratický dialog, ve kterém mají učitelé a akademická půda větší možnost prosazení svých názorů. Je zde uplatňován **silný učitelství ownership**, tedy proces utváření standardu zdola, kdy má možnost na spoluúčasti a ovlivnění jeho komplexního pojetí učitelství sféra (SPILKOVÁ, 2010, s. 70). Také karierní systém (profesní postup učitele), je v těchto zemích (a to zejména ve Švédsku a Polsku) vázán na vzdělávání učitelů.

Co se týká legislativního ukotvení standardu, pouze v ČR se tak prozatím nestalo,⁸¹ (standards nejsou dotvořené, takže logicky nemohou být legislativně ukotvené). Jinak ve všech námi sledovaných zemích mají standardy zákonnou i podzákonnou právní úpravu (Slovensko, Nizozemí), nebo dokonce podobu Národních kurikulárních dokumentů, které mají formu zákona (Švédsko, Polsko, Velká Británie).

Ve všech vybraných zemích jsou profesní **standards formulovány jako profesní kompetence a charakterizují profesní činnosti** důležité pro kvalitní, případně standardní výkon pedagogické profese v konkrétní zemi. Ve všech komparovaných zemích se kompetence shodují v oblastech svého vymezení. Jedná se o tři oblasti: Kompetence vztahující se k efektivnímu vzdělávání, Kompetence sociálních vztahů a Kompetence pro oblast celoživotního pracovního rozvoje. Přesné vymezení kompetencí se v jednotlivých státech liší pouze svým počtem a mírou univerzálnosti (ve vztahu k věku žáků a charakteru školy, popř. specifikům dětí) (GOBYOVÁ, 2010, s. 123–127).

⁸¹ V roce 2010 byl v ČR vytvořen **Rámeček profesních kvalit učitele**, jenž tvoří soubor kritérií a indikátorů v osmi oblastech profesních činností učitele, které lze pozorovat a hodnotit indikátory kvality, jež jsou východiskem k pozorování výuky a její reflexi i sebereflexi, k tvorbě profesního portfolia a diskuzi o něm. **Rámeček má ovšem pouze formu doporučení, ne závazné normy**. Součástí Rámce jsou také profesní znalosti a etika učitele, které jsou považovány za nezbytné předpoklady ke kvalitnímu vykonávání učitelství profese. Rámeček je určen učitelům, mentorům a ředitelům škol, pro které **je realizací autoevaluace školy**, je nástrojem komplexního sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitelů ve školách, při čemž primárními cíli jsou:

- popis kvalit práce vynikajícího učitele (přičemž charakterizuje vynikajícího, ideálního učitele, je tedy koncipován jako meta, ke které směřuje jak začínající, tak zkušený učitel),
- podpora profesního růstu (TOMKOVÁ, SPILKOVÁ a kol., 2010, s. 10).

Dostupné také na WWW: <http://www.nuov.cz/ae/ramecek-profesnich-kvalit-ucitele>

7.5.2 Doporučení pro Českou republiku

Velmi inspirativní pro ČR je zajisté Nizozemí, a to včetně jeho zavádění profesních standardů tzv. „zdola“ (princip „ownership“), kdy mají různí aktéři možnost se podílet na jejich utváření a ovlivňovat jak jeho výsledné pojetí. V České republice se lze v tomto ohledu nalézt podobný příklad, kterým je snaha o založení Asociace profese učitelství ČR, jejímž hlavním cílem má být podpora kvality učitele a podílení se na formulování kritérií kvality a tvorbě profesního standardu. Ovšem Spilková (2014, s. 146) upozorňuje, že praxe v České republice přesto zatím ukazuje, že pocit spoluvlastnictví učiteli je stále podstatně podceněn. I tito autoři však upozorňují na důležitost demokratičnosti procesu tvorby profesního standardu a principu ownershipu, neboť jde o podmínky přijetí standardu širší profesní komunitou (Janík, Píšová a Spilková 2014, s. 146). Na druhé straně je však nutné podotknout, že v posledních letech se v České republice projevuje snaha o zapojení více demokratického dialogu.

Zajímavé určitě může být zapojení aktérů na regionální úrovni pod kontrolou stanovených koordinátorů. To může přinést zajímavé informace, neboť i v České republice mohou být zaznamenány odlišnosti v jednotlivých regionech. V Nizozemí se také realizovaly strukturované diskuze na internetu, které byly detailně analyzovány. I to by mohlo být zajímavé, ačkoliv je možné, že internetové diskuze by mohly podněcovat některé aktéry k nadměrné kritičnosti, až ztrátě soudnosti. Doporučit je možné soubor profesních kompetencí nechat posoudit rovněž zaměstnavateli, vedoucím managementem, rodiči, institucemi vzdělávajícími pedagogy, studenty, tak jako v Nizozemí.

Zejména je pochopitelné a logické, aby standard učitelské profese pomáhali vytvářet, nebo alespoň průběžně dotvářet hlavně učitelé. Je třeba vycházet z praxe a nezaměřovat se na nějaký ideální model, což se odehrálo na Slovensko, kde právě standardy zatím funkční nejsou (velkou chybou bylo, že byl kladen především důraz na formální stránku hodnocení pedagogů na Slovensku, při čemž pak dochází k opomíjení reálné každodenní práce se žáky ve třídě) (ČÁKIOVÁ, 2014).⁸²

⁸² ČÁKIOVÁ, L. Slovenský vzdělávací systém. [online]. Národní informační centrum pro mládež. 2014. [cit. 22–03–2017] Dostupný z <http://www.nicm.cz/slovensky-vzdelavci-system>.

Nejen pro Nizozemí je pak typické zakotvení profesních standardů učitelské profese do legislativy. I to lze považovat za příklad pro Českou republiku. Legislativní zakotvení profesních standardů už může být zajisté dostatečným podkladem pro utváření náležitého hodnocení a finančního odměňování pedagogů. Navíc jakékoliv zakotvení čehokoliv do legislativy dává dokumentu na vážnosti a aktéry přirozeně nutí k dodržování nastavených pravidel, neboť zákon obvykle udává i postihy za jeho nedodržování. (GOBYOVÁ, 2017)⁸³

Zde tak lze kvitovat i nařízení pravidelného přezkoumávání a případného přetváření stávajících profesních standardů. V Nizozemí je nařízeno přezkoumávat stávající požadavky na kompetence učitelů co 6 let, ovšem během 6 let se může mnoho změnit. Jak je známo, vyvíjí se také samotná profese učitele, požadavky na učitele. Poslední dobou je například trendem integrace a inkluze. Mění se jak požadavky na žáky, tak na učitele. Navíc i oblast platová si zajisté zaslouží častější než šestileté přezkoumání a úpravu. Navíc lze také očekávat, že po zavedení standardů učitelské profese v ČR pak velmi brzy v praxi vyvstanou jisté potíže či komplikace, na které se lze jen těžko dopředu připravit. Praxe je vždy jiná než předpoklady. Faktory ovlivňující fungování nově přijatých standardů učitelské profese mohou být vícečetné. Jako efektivnější by se tak mohlo jevit nařídit nejprve jeden rok po zavedení standardů do praxe jejich přezkoumání a případnou úpravu na vyvstalé požadavky z praxe. První přezkoumání by tak bylo za rok po jejich zavedení. Následně už by mohlo docházet k monitoringu a úpravě standardů co 3 roky.⁸⁴

Při utváření profesních standardů v České republice je třeba se vyvarovat určitým problémům. Příkladem může být kritika aktuálních Standardů učitelské profese ve Velké Británii. Jak uvedla Spilková (2010, s. 78), kritici Standardů v této zemi upozornili především na dehumanizaci učitelského povolání a přípravy na něj. Podle nich byly nově vytvořené, respektive renovované standardy nadměrně uniformní, potlačující podstatu individuality pedagoga ve výchově,

⁸³

⁸⁴ GOBYOVÁ, Jitka: Profesní standardy učitelské práce v zahraničí – co si z jejich zkušenosti vzít pro naši současnou situaci. [online]. In Učitelství listy. 2017. [cit. 22–03–2017] Dostupné na WWW: <http://www.ucitelske-listy.cz/2010/04/jitka-gobyova-profesni-standardy.html>.

redukující autenticitu a kreativitu učitelů. Standardy byly v této zemi tvořeny top-down principem (shora), což částečně svědčí o jeho nedostatečnosti (zejména odklonu od reality profese učitele) a také tato skutečnost potvrzuje potřebu pravidelného přezkoumávání nastavených profesních standardů, a to ideálně nejprve velmi brzy po jejich stanovení.

Závěr

Současnou snahou společné vzdělávací politiky EU je vytvoření legislativně ukotvených standardů práce učitele, který je v některých zemích propojen s kariérním řádem učitelů, včetně systému podpory práce učitelů. Je to logický důsledek reformy školství, které proběhly či probíhají ve všech zemích společného evropského prostoru. ČR prošla od 90. let výraznou proměnou společnosti, ovlivněnou internalizací a globalizací, které významně ovlivnilo také oblast školství, kde se změna společenských hodnot a životního stylu obyvatel ukazuje velmi zřetelně. Nynější učitel se stává nejen vzdělavatelem, ale také vychovatelem, spoluvůrcem požadovaných hodnot, dovedností, vědomostí a postojů (tedy kompetencí), které si žák musí osvojit, pokud se má začlenit do společnosti a uspět v ní – v rámci rodiny, lokální komunity a zejména na otevřeném trhu práce evropského prostoru. Nejdůležitějším posláním současné školy je tedy maximálně podpořit socializaci každého žáka a pomoci mu dle jeho individuality uspět v životě. To vše přináší zároveň nové, stále se zvyšující nároky a požadavky na práci učitele, jehož role se za posledních 27 let výrazně změnila. Zásadní roly zastávají kompetence, jejichž oblasti jsou shodné pro většinu zemí EU, a které se stávají indikátorem kvality učitele a v komplexu i školy jako takové. A je to kvalita učitele, která se stává nejdůležitějším cílem i obsahem reformních kroků (nejen) evropského školství. Zaváděním standardů učitele (indikátorů kvality) do školských systémů jednotlivých zemí se učitelství stává profesí. ČR si stanovila vytvoření těchto standardů v rámci své reformní vzdělávací politiky do roku 2020, aktuálně probíhá jejich finalizace a chystá se schválení příslušné legislativy. Tak jako v mnoha ostatních zemích EU, i v českém školství budou standardy vázány na kariérní systém učitelů, nezbytností se jeví také současné vytvoření systému podpory práce učitele. Tyto změny, jak

se zdá, jsou některými učiteli vítány, ale mnohými také kritizovány a odmítány. Je zřejmé, že Česká republika stojí na začátku procesu zavádění standardů učitelské profese a snaží se inspirovat mnoha fungujícími evropskými systémy. Platí, že každá země má své efektivní i méně efektivní aspekty standardizace, vždy je však nutné brát v úvahu specifika dané země. Také je nutné brát neustále v potaz skutečnost, že **učitelství je dynamickým fenoménem**, jehož vývoj je podmíněn změnami společenského a vzdělávacího kontextu, a je nutné, aby se jak současné výzkumy, teorie a praktické aplikace, tak i politická rozhodování soustřeďovala na zdokonalování učitelství – pak **mluvíme o profesionalizaci učitelství**. Právě díky této profesionalizaci bude učitelství schopno získat a udržet si status společensky významné a nezastupitelné profese.

Hlavním cílem této práce bylo provést vzájemnou komparaci pojetí vzdělávacích systémů, školních reforem a zejména tvorby standardů profese učitele ČR a vybraných 5 zemí EU. Dílčí cíle byly stanoveny takto:

1. Definovat a objasnit pojetí soudobých teorií pedagogických vědeckých teorií.
2. Popsat a specifikovat důležitost vývoje legislativy a strategických dokumentů v rámci reformy českého školství od roku 1989.
3. Charakterizovat a analyzovat sociálně-ekonomické postavení současné české školy, včetně úlohy učitele v měnící se společnosti.
4. Definovat standardy učitele a syntetizovat jejich vývoj v návaznosti na karierní systém učitelů v ČR.
5. Popsat vzdělávací systém a charakterizovat standardy učitelů ve vybraných 5 evropských zemích.

Domnívám se, že všechny výše uvedené dílčí cíle byly splněny v teoretické části práce, kdy každému dílčímu cíli byla věnována jedna kapitola této práce. Hlavní cíl spočíval v komparaci standardů učitelské profese v návaznosti na karierní řád učitelů v ČR a pěti vybraných evropských zemí. Tato komparace byla provedena ve výzkumné části této práce metodou komparativní analýzy, která zodpověděla všechny stanovené vedlejší výzkumné otázky a tím byla vyvozena odpověď na hlavní výzkumnou otázku, včetně doporučení pro ČR.

Dovětek

Při psaní této práce jsem se opakovaně přesvědčila o aktuálnosti jejího tématu. Během dopisování práce jsem musela některé pasáže upravovat či rozšiřovat, abych tak zachytila co nejaktuálnější vývoj. Nejen vzhledem k současné společensko-politické situaci v ČR lze konstatovat, že toto téma čeká ještě velká diskuze, (minimálně na úrovni politické, pevně doufám, že s co největší snahou zohlednit názory učitelů) i řada nezbytných kroků, které je ještě třeba učinit, aby se učitelství v ČR stalo skutečnou profesí.

Seznam odborné literatury

BENDL, Stanislav, KUCHARSKÁ, Anna, (ed.) a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky a psychologie*. Praha: PdF UK, 2008. 237 s. ISBN 978-80-7290-366-5.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír, KUČEROVÁ, Stanislava, KURELOVÁ, Milena. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj, 2000. 251s. ISBN 80-85615-95-9.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Karolinum, 1993. 413 s. ISBN 80-7066-543-3.

ČERNÝ, Michal. *Jak učit sám sebe: s myšlenkovými mapami, kreativními technikami a online nástroji*. Brno: Jota, 2016. 156 s. ISBN 978-80-265-0519-8.

GILLERNOVÁ, Ilona, KEBZA, Vladimír a kol. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: Člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011. 256 s. ISBN 978-80-247-2798-1.

HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2011. 176s. ISBN 978-80-262-0042-0.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

CHUDÝ, Štefan, NEUMEISTER, Pavel. *Začínající učitel a zvládnutí disciplíny v kontexte 2. stupně základní školy*. Brno: Paido, 2014. 132 s. ISBN 978-80-7315-250-5.

JANÍK, Tomáš; PÍŠOVÁ, Michaela; SPILKOVÁ, Vladimíra. *Standardy v učitelství: zahraniční přístupy a pokus o jejich zhodnocení*. Praha: Orbis Scholae, 2014, roč. 8, č. 3, s. 133–158.

JANÍK, Tomáš; PÍŠOVÁ, Michaela; SPILKOVÁ, Vladimíra. *Standardy v učitelství: zahraniční přístupy a pokus o jejich zhodnocení*. Praha: Orbis Scholae, 2014, roč. 8, č. 3, s. 133–158.

KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.

KAŠČÁK, Ondrej, PUPALA, Branislav. *Výchova a vzdělávání v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus, 2009. 175 s. ISBN 978-80-89055-98-2.

KONOPÁSKOVÁ, Anna. *Reformy ve švédském školství*. In *Zpravodaj – odborné vzdělávání v zahraničí*, 2013. příloha I, s. 1-4.

KOPICOVÁ, Miroslava. *Standard kvality profesní učitelství*. UN, roč. 99, č. 23, s. 14.

KOSÍKOVÁ, Věra, 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada. 265 s. ISBN 978-80-247-2433-1.

KOTÁSEK, Jaroslav. *Modely školy budoucnosti*. UN, roč.2001, č.6, s. 13-17.

MALACH, Josef. *Teorie metodiky výchovy*. Praha: UJAK, 2007. 222 s. ISBN 978-80-86723-29-7.

MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Štefan; ŠVEC, Vlastimil. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno, Masarykova univerzita, 2005, 134 s. ISBN 8021038020.

MAREŠ, Jiří, ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 8073672731.

OECD. O vzdělávání v České republice. UN, roč. 99, č. 14, s. 15-16.

OURODA, Stanislav. *Oborová didaktika*. Brno: Mendelova univerzita, 2009. 117 s. ISBN 978-80-7375-332-0.

PÁVKOVÁ, K. Profesní standardy učitele v Anglii, Walesu a Severním Irsku. In ORBIS SCHOLAE, 2014, 8 (3) 71–85.

PAVLOV, I. Kurikulum učitel'skej andragogiky. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica. 2014. 159 s.

PODLAHOVÁ, Libuše, JŮVOVÁ, Alena a kol. *Učitel sekundární školy*. 2012. Brno: Paido, 2012. 119 s. ISBN 978-80-7315-234-5.

POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Jana RUDNICKI, Paweł. *Proměny české a polské pohraniční školy poskytující povinné vzdělávání po roce 1989*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 246 s. ISBN 978-80-244-4891-6.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Nové rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-621-7.

RÝDL, Karel. Vývoj standardizace profese učitele v České republice – nekonečný příběh? In ORBIS SCHOLAE, 2014, roč. 8, č. 3, s. 9–21.

SLAVÍK, Milan a kol. *Vysokoškolská pedagogika*. Pedagogika, 2012. 256 s. ISBN 978-80-247-4054-6.

SPIPKOVÁ, V. Evropské přístupy k pojetí kvality učitele – optikou formálních dokumentů. In Pedagogika. 2010, roč. XL, s. 70-80.

SPIPKOVÁ, Vladimíra, TOMKOVÁ, Anna. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: PdF UK, 2010. 256 s. ISBN 978-80-7290-496-9.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. Evropské přístupy k pojetí kvality učitele – optikou formálních dokumentů. In Pedagogika. 2010, roč. XL, s. 70-80.

SUCHÁNKOVÁ, Květa. Profesní standard a jeho role ve zkvalitňování učitelské profese. In ORBIS SCHOLAE, 2007, roč. 1, č. 3, s. 13–25, ISSN 1802-4637.

SYSLOVÁ, Z. Profesní kompetence učitele mateřské školy. Praha: Grada, 2013. 158 s. ISBN 9788024743097.

Internetové zdroje

ČÁKIOVÁ, J. Slovenský vzdělávací systém. [online]. Národní informační centrum pro mládež. [cit. 22-03-2017] Dostupný z <http://www.nicm.cz/slovensky-vzdelavci-system>.

DOUBRAVA, L. Polské školství jako skokan roku. [online]. Učitelské noviny. 2014, č. 11. [cit. 22-03-2017] Dostupné na WWW: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7856>.

DOWNES, Stephen. Connectivism as Learning Theory. 2014a [cit. 2017-02-20]. Dostupné na WWW: <http://halfanhour.blogspot.cz/2014/04/connectivism-as-learning-theory.html>

GOBYOVÁ, Jitka: Profesní standardy učitelské práce v zahraničí – co si z jejich zkušenosti vzít pro naši současnou situaci. [online]. In Učitelské listy. 2010. [cit. 22-03-2017] Dostupné na WWW: <http://www.ucitelske-listy.cz/2010/04/jitka-gobyova-profesni-standardy.html>..

Národní program vzdělávání ČR (Bílá kniha). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online] 2017 [cit. 15. 4. 2017]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/narodni-program-vzdelavani-cr-bila-kniha.html>

DONKELAAR, K. Pojetí klíčového učiva v nizozemském základním školství. [online]. RVP. 2007. [cit. 20-03-2017] Dostupný z <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/1499/POJETI-KLICOVEHO-UCIVA-V-NIZOZEMSKEM-ZAKLADNIM-SKOLSTVI.html/>.

VESELÁ, D. Nizozemsko - studium, práce, cestování. [online]. In Euroskop. [cit. 21-03-2017] Dostupný z <https://www.euroskop.cz/426/sekce/nizozemsko---studium-prace-cestovani/>.

MZV ČR. Švédsko. [online]. Národní ústav vzdělávání. [cit. 20–03–2017]
Dostupný z
http://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/evropa/svedsko/index.html.

MZV ČR. Nizozemsko. [online]. Národní ústav vzdělávání. [cit. 20–03–2017]
Dostupný z
http://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/evropa/nizozemsko/index.html.

MZV ČR. Slovensko. [online]. Národní ústav vzdělávání. [cit. 22–03–2017]
Dostupný z
http://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/evropa/slovensko/index.html.

MZV ČR. Polsko. [online]. Národní ústav vzdělávání. [cit. 22–03–2017]
Dostupný z
http://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/evropa/polsko/index.html.

VRABCOVÁ, D.; RÝDL, K. (Auto)evaluace ve vzdělávacím systému Švédska. [online]. Národní ústav vzdělávání. 2012. [cit. 20–03–2017] Dostupný z
http://www.nuov.cz/uploads/AE/Vyzkumy_a_sbery_informaci/Prehled_novy/Autoevaluace_ve_Svedsku.pdf.

Seznam příloh

Příloha č.1: Seznam grafů, obrázků a tabulek

Příloha č. 2: Příklady postupu učitelů v kariérním systému (náběh)

Příloha č.3: Harmonogram náběhu kariérního systému podle návrhu novely zákona o pedagogických pracovnících (2016)

Příloha č. 1: Seznam grafů, obrázků a tabulek

Tabulka č.1: Výklad Standardů ISSA ve vztahu k výuce a řízení třídy ve Velké Británii	s. 38
Tabulka č.2: Harmonogram náběhu karierního systému učitelů	s. 49
Tabulka č.3: Propojení cílů vzdělávání a funkcí školy (dovednosti žáků pro 21.století)	s. 53
Tabulka č.4: Scénáře školy budoucnosti	s. 57
Tabulka č.5: Čtyři pilíře vzdělávání (cíle vzdělávání pro 21.století)	s.58
Tabulka č.6: Nejdůležitější aspekty komparativní analýzy (odpovědi Výzkumné otázky)	s. 92

Příloha č. 2: Příklady postupu učitelů v kariérním systému (náběh)

Příklad 1 – učitel s pedagogickou praxí 15 a více let

Učitel s 15 a více lety pedagogické praxe bude ze zákona automaticky zařazen do druhého kariérního stupně a začne mu běžet čtyřletá lhůta, v níž se může připravovat na účast v atestačním řízení pro třetí kariérní stupeň. V tomto období si připravuje dokladové portfolio a plní plán profesního rozvoje. K atestačnímu řízení pro třetí kariérní stupeň se může přihlásit nejdříve **v roce 2021**.

Příklad 2 – učitel s pedagogickou praxí od 10 do 15 let

Učitel s pedagogickou praxí v rozsahu od 10 let do 15 let bude ze zákona zařazen do druhého kariérního stupně a začne mu běžet pětiletá lhůta, v níž se může připravovat na účast v atestačním řízení pro třetí kariérní stupeň. V tomto období si připravuje dokladové portfolio a plní plán profesního rozvoje. K atestačnímu řízení pro třetí kariérní stupeň se může přihlásit nejdříve **v roce 2022**.

Příklad 3 – učitel s pedagogickou praxí od 2 do 10 let

Pokud splňuje učitel k 1.9.2017 pedagogickou praxí v rozsahu od 2 let do méně než 10 let, bude ze zákona do druhého kariérního stupně a začne mu běžet sedmiletá lhůta, v níž se může připravovat na účast v atestačním řízení pro třetí kariérní stupeň. V tomto období si připravuje dokladové portfolio a plní plán profesního rozvoje. K atestačnímu řízení pro třetí kariérní stupeň se může přihlásit nejdříve **v roce 2024**.

Příklad 4 – učitel s pedagogickou praxí kratší než 2 roky

Učitel, který k 1.9.2017 nespĺňuje 2 roky pedagogické praxe, bude ze zákona zařazen do prvního kariérního stupně a začne mu běžet adaptační období:

- a) **v délce 1 roku**, pokud má alespoň 1 rok praxe. Po absolvování adaptačního období, tedy **v roce 2018**, bude konat atestační řízení pro druhý kariérní stupeň;
- b) **v délce 2 let**, pokud je učitelova pedagogická praxe kratší než 1 rok nebo jde o nově nastupujícího učitele. Po absolvování adaptačního období, tedy **v roce 2019**, bude konat atestační řízení pro druhý kariérní stupeň.

Učiteli bude v adaptačním období přidělen uvádějící učitel a bude mu poskytnuta i další podpora ze strany vedení školy (NÁRODNÍ INSTITUT PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ, 2016)⁸⁵

⁸⁵ Dostupné na: WWW.NIDV.CZ

Příloha č. 3: Harmonogram náběhu karierního systému podle návrhu novely zákona o pedagogických pracovnících (2016)

Harmonogram náběhu karierního systému učitelů podle návrhu novely zákona o pedagogických pracovnících (2016)						
1.9.2017	2018	2019 a 2020	2021	2022	2023	2024
<ul style="list-style-type: none"> všichni učitelé budou zařazeni do druhého nebo prvního karierního stupně (podle délky dosavadní praxe) začínajícím učitelům budou školy poskytovat vícezdrojovou podporu v jejich adaptačním období uvádějící učitelé získají za výkon činnosti příplatek zavedení plánování profesního rozvoje pedagogických pracovníků (plán pedagogického rozvoje školy a osobní plány profesního rozvoje) 	<ul style="list-style-type: none"> na jaře se uskuteční první atestační řízení pro postup do druhého karierního stupně vydání standardu pro akreditaci programů DVPP pro studia nových specializovaných činností kariérového poradce, koordinátora vlastního hodnocení školy a mentora profesního rozvoje 	<ul style="list-style-type: none"> ukončení náběhového období druhého karierního stupně – konají se atestační řízení pro postup do druhého karierního stupně absolventi specializačního studia kariérového poradce získají za výkon činnosti specializační příplatek 	<ul style="list-style-type: none"> vydání standardu učitele pro třetí karierní stupeň (nejzazší termín), nabytí účinnosti zákonných ustanovení o třetím karierním stupni učitelů vytvoření personálních a organizačních struktur pro atestační řízení pro postup do třetího karierního stupně učitelé s dobou praxe 19 a více let se mohou přihlásit k atestačnímu řízení pro postup do třetího karierního stupně, atestační řízení trvá jeden rok 	<ul style="list-style-type: none"> konají se první atestační řízení pro postup do třetího karierního stupně – úspěšným učitelům bude přislíben tzv. atestační příplatek (zlepšení platového tarifu, resp. příplatek) učitelé s dobou praxe 15 a více let se mohou přihlásit k atestačnímu řízení pro postup do třetího karierního stupně, atestační řízení trvá jeden rok postupný náběh specializovaných činností mentora profesního rozvoje a koordinátora vlastního hodnocení školy 	<ul style="list-style-type: none"> konají se atestační řízení pro postup do třetího karierního stupně, jichž se účastní učitelé, kteří se mohli přihlásit k atestačnímu řízení v letech 2021 a 2022 postupný náběh specializovaných činností mentora profesního rozvoje a koordinátora vlastního hodnocení školy konají se atestační řízení pro postup do druhého karierního stupně 	<ul style="list-style-type: none"> ukončení náběhového období třetího karierního stupně – k atestačnímu řízení pro postup do třetího karierního stupně se mohou přihlásit všichni učitelé s nejméně 7 lety praxe učitele ve druhém karierním stupni postupný náběh specializovaných činností mentora profesního rozvoje a koordinátora vlastního hodnocení školy konají se atestační řízení pro postup do druhého karierního stupně
probíhá implementační projekt IMKA pro start a náběh karierního systému						

Zdroj: (NÁRODNÍ INSTITUT PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ, 2016), Dostupné na: WWW.NIDV.CZ

ANOTACE

Jméno a příjmení: Mgr. Irena Hynečková
Katedra: Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce: PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.
Rok obhajoby: 2017

Název práce v ČJ: Učitelská profese jako sociální konstrukt
Název práce v AJ: The teaching profession as a social construct

Abstrakt v ČJ: Předmětem této diplomové práce je komparace vzdělávacího systému a zejména standardů učitelské profese v návaznosti na karierní systém učitelů v ČR a 5 vybraných zemí EU. Jsou zde nastíněny soudobé pedagogické vědecké teorie, které určují současný trend vzdělávání ve většině zemí. Dále je zde popsán vývoj legislativy a důležitých strategických dokumentů v rámci reformy českého školství od roku 1989 a analyzováno sociálně-ekonomické postavení současné české školy, včetně úlohy učitele v měnící se společnosti. Cílem práce je stanovit na základě komparace doporučení, které by se mohly realizovat při tvorbě a zavádění českých standardů učitelů a na ně navazujícího karierního systému učitelů a tím zefektivnit a zlepšit fungování vzdělávacího systému v ČR.

Klíčová slova v ČJ: Česká republika, diskurz, ekonomicko-sociologické pojetí školy, Evropská unie, karierní systém, komparace, kompetence, reflexe, standardy, školská reforma, učitelská profese, vzdělávací systém.

Abstrakt v AJ: The subject of this diploma thesis is a comparison of the educational system and especially the standards of the teacher profession in connection with the career system of

teachers in the Czech Republic and 5 selected EU countries. There are outlined contemporary pedagogical scientific theories that determine the current trend of education in most countries. It also describes the development of legislation and important strategic documents in the framework of the reform of Czech education since 1989 and analyzes the socio-economic position of the contemporary Czech school, including the role of teacher in a changing society. The aim of the thesis is to determine on the basis of comparison the recommendations that could be made in the creation and implementation of Czech teacher standards and their follow-up career system of teachers and thus make the education system in the Czech Republic more efficient and improve it.

Klíčová slova v AJ:

Czech Republic, discourse, economic-sociological concept of the school, European Union, career system, comparison, competence, reflection, standards, school reform, teacher profession, educational system.