

ZMĚNA POŽADAVKŮ NA UČITELSKOU PROFESI A NEJASNOST NOVÝCH POJMŮ¹

Jana Kohnová

Abstrakt: Příspěvek pojednává o pojmech jako je kvalita vzdělávání, zjišťování kvality práce učitele a srovnávání výsledků vzdělávání. Ukazuje na význam standardů i na problematičnost jejich uplatňování. Podobně je uveden i pojem kompetence, její vazba na rámcové vzdělávací programy a na další vzdělávání učitelů. V příspěvku se uvádějí některé méně diskutované trendy ve vzdělávání: nestabilita – neustálá změna, redukce vzdělávání, důraz na aktuálnost a na praktickou využitelnost, nedoceníení systému atd. Závěrečná část prezentuje aktuální záměr MŠMT, a to návrh kariérního systému.

Klíčová slova: vzdělávání, další vzdělávání učitelů, kurikulární reforma, kvalita vzdělávání, standardy, kompetence, kariérní systém

CHANGE TO THE DEMANDS MADE OF THE TEACHING PROFESSION AND THE AMBIGUITY OF NEW CONCEPTS

Abstract: This paper is concerned with concepts such as quality of education, evaluation of the standard of the work of the teacher and comparison of educational results. It points to the importance of standards and the difficulties involved in their implementation. It also discusses the concept of competence and its relevance to framework educational programmes and the further education of teachers. The paper also focuses on a number of trends in education that are less widely discussed: instability—permanent change, reduction of education, emphasis on topicality and practical applicability, underestimation of the system, etc. The final part of the paper presents a current project from the Ministry of Education, Youth and Sport of the Czech Republic—a proposal for career progression.

Key words: education, further education of teachers, curricular reform, quality of education, standards, competences, career system

¹Příspěvek byl zpracován v rámci výzkumného záměru MSM 0021620862 – Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání.

Nesamozřejmost samozřejmého aneb proč klást otázky

Současná vzdělávací politika, výzkum i vědy o vzdělávání, stejně jako pedagogická praxe jsou výrazně zaměřeny na probíhající změny ve vzdělávání. Tyto změny jsou v mnoha ohledech, dá se říci, zásadní, hovoří se o změně paradigmatu vzdělávání. Přičemž pojmy související s těmito změnami, resp. jejich užívání je nejednoznačné, někdy jde u těchto pojmů o posun významu. Objasnění těchto pojmů a objasnění kontextu jejich užívání považujeme za významné pro celou diskusi o proměně požadavků na vzdělávání. V této souvislosti uvedeme některé aspekty kurikulární reformy, jejichž dlouhodobý dopad není zcela zřejmý a není přitom dostatečně zkoumán. Toto vše se projevuje i v požadavcích na další vzdělávání učitelů, v proměně požadavků na toto vzdělávání i v nejnovějších koncepcích dalšího vzdělávání učitelů.

Zvyšování kvality pedagogické práce učitele – cíl dalšího vzdělávání

Měření kvality vzdělávání

Základní otázkou pro ty, kdož koncipují další vzdělávání učitelů (DVU) na úrovni vzdělávací politiky či na úrovni konkrétních projektů, by mělo být: „*Jaké jsou cíle dalšího vzdělávání učitelů, jsou vůbec formulovány a čím by měly být vymezeny?*“ Existuje shoda, že další vzdělávání učitelů by mělo vycházet z potřeb a požadavků školního vzdělávání. Jako základní cíl bývá uváděno zvyšování kvality pedagogické práce učitele. Což zní samozřejmě, ale při pokusu o přesnější vymezení zjistíme, že kromě souhlasu s tímto požadavkem není jednotný názor, o co vlastně jde, co rozumíme pod „kvalitou vzdělávání“. Jednota není ani v tom, jak lze tohoto „zlepšení kvality“ dosáhnout, a také ne, jak kvalitu pedagogické práce měřit.

V zásadě jsou dvě oblasti, kde můžeme „zlepšení kvality“ sledovat. Jednak můžeme měřit úroveň vzdělání a schopností učitele, tedy zjišťovat učitelovy pedagogické kompetence. Což je téma jak přípravného studia, ale také dalšího postgraduálního vzdělávání. Vztaženo na oblast dalšího vzdělávání učitelů můžeme např. zjišťovat na konkrétních programech DVU, zda dochází ke zvýšení kvality v určité sledované oblasti, a to porovnáním úrovně „kompetencí“ vstupních a výstupních.

Druhá oblast je zaměřena na učitelovu pedagogickou činnost, na vliv jeho pedagogické práce na rozvoj žáků jak v oblasti znalostí a dovedností, tak i jejich osobnostního rozvoje (zjišťování úrovně kompetencí žáků). Pokud má být takto „měřena“ kvalita výuky, měly by být hodnoceny komplexní výstupy. Jednak základní úkol školy, tedy získané vědomosti a úroveň rozvoje myšlení.

Ne nevýznamnou součástí vymezující kvalitu vzdělávání je celý soubor získaných (či nezískaných) a interiorizovaných (či ne) postojů, morálních zásad, názorů atd. Výsledky školního vzdělávání jsou ovšem podstatně ovlivněny a spoluvytvářeny v pozitivním i negativním významu rozsáhlým rodinným i celospolečenským kontextem. Jedním z nejpodstatnějších problémů je, že výsledky vzdělávání nelze zcela spolehlivě hodnotit bez ohledu na dlouhodobou perspektivu, na očekávání, která neznáme. Měřit můžeme aktuální stav a „kvalitu“ podle aktuálně ovlivněných měřítek. Další skutečností je, že výsledky vzdělávání a výchovy se projevují s odstupem patnácti až třiceti let. Měli bychom si uvědomit, že pokud hodnotíme aktuální systém, formy a výsledky vzdělávání v různých zemích, nelze toto hodnocení automaticky spojovat s aktuálním stavem úrovně rozvoje hospodářství i společnosti těchto zemí, což se často děje a ovlivňuje koncepcce našich reforem.

Zjišťování kvality vzdělávání, kvality pedagogické činnosti, kvality v širším či užším kontextu je sledováno ve výzkumech a projektech renomovaných institucí celosvětově. Uvedme jen příklady z okolních zemí², např. *Německou společnost pro výzkum* byl v roce 2006 vyhlášen program *Kompetenční modely k zjišťování individuálních výsledků učení a k hodnocení vzdělávacích procesů*. Výstupem je více než 200stránková studie předních odborníků (Prenzel, Gogolin, Krüger, 2007). Četnost dalších odborných publikací dokládá rozsah řešení těchto otázek. Můžeme také odkázat na *Institut pro rozvoj kvality vzdělávání* v Rakousku. Rovněž pro vzdělávací politiku Evropské unie je kvalita vzdělávání dlouhodobým tématem. Evropská unie toto téma také spojuje s kvalitou vzdělávání učitelů. V srpnu 2007 uveřejnila Evropská komise *Sdělení Evropské komise o zlepšování kvality vzdělávání učitelů*, na kterou navázaly *Závěry Rady k otázce zlepšení kvality vzdělávání učitelů* (2007).

Standardy

Pro zjišťování kvality vzdělávání jsou tvořeny „*standardy*“, které by měly vymezit základní rámce požadovaných znalostí, dovedností apod. Standardy se připravují nejen pro zjišťování výsledků školního vzdělávání, ale také pro požadovanou úroveň výstupů přípravného studia učitelů³. Jsou tvořeny také standardy dalšího vzdělávání učitelů (srov. Standardy, 2010). K tématu standardů jsou opět rozsáhlé studie a výzkumné práce, které pro-

²V tomto příspěvku záměrně orientujeme odkazy zvl. na literaturu okolních zemí, mj. z důvodu obdobného dlouhodobého vývoje školství a vzdělávání ve středoevropském kontextu (širěji pojatém).

³V České republice je tvorba učitelských standardů zatím otevřenou záležitostí. Na stránkách MŠMT jsou dostupné i zahraniční modely a diskuse v ČR (srov. Standard, 2009).

blém analyzují a poukazují na nebezpečí jednoduchého přejímání. Uvedme např. třisetstránkovou publikaci *Standardards und Standardisierung in der Erziehungswissenschaft*⁴ (Gogolin et al., 2005). Dále je možné zmínit studii Jürgena Baumerta a Mareike Kunter *Profesní kompetence učitelů*. V kapitole 4 s názvem *Standardy učitelského vzdělávání a kompetence* je představen např. pedagogicko-psychologický model kompetencí, ale zároveň autoři poukazují na problematičnost tohoto konceptu kompetenčních profilů propojených se skupinami standardů a odkazují na kontroverzní diskusi ohledně možnosti zajištění kvality vzdělávání prostřednictvím standardů (Baumert, Kunter, 2006).

Na způsoby zjišťování výsledků vzdělávání, zaměření tohoto zjišťování i na posuzování kvality vzdělávání působí silné vlivy, zvl. ekonomické a aktuálně účelové zájmy. Neměl by být opomíjen tento tlak a tíhnutí k jednoduchému, jednodimenzionálnímu posuzování výsledků vzdělávání. Toto zdůrazňují i výše uvedené práce a celá řada dalších, a to nikoli proklamativně, ale na základě fundovaných zkoumání.

Kompetence

Pokud se zaměříme na požadavky spojené s kurikulární reformou, východiskem pro koncipování specifikovanějších požadavků na další vzdělávání učitelů mohou být rámcové vzdělávací programy (RVP) a školní vzdělávací programy (ŠVP). Měly by se na ně vázat nejen standardy učitelského vzdělání, ale také požadované „kompetence učitele“. Každý odkaz na RVP či ŠVP a jeho zohlednění v DVU by zaslužil vlastní pojednání. Pojem kompetence je tematikou mnoha odborných studií a analýz. Avšak samozřejmost, s níž je užíván, je také zpochybňována. Uvedme např. citát z odborné monografie *Kompetenzdiagnostik* (Prenzel, Gogolin, Krüger, 2007) věnované tomuto pojmu: „*Pojem kompetence sám o sobě představuje problém, je nespécifický, všeobjímající a tím vlastně bezobsažný*“ (Klieme, Hartig, 2007, s. 14). Autoři však zdůrazňují, že se jedná o pojem, jehož se už nelze zbavit, je součástí pedagogického myšlení, pedagogického diskursu. Při jeho užití je třeba dbát o respektování jeho kontextuálních významů. Uvedme z jejich publikace jednu z výstižných definic kompetencí, resp. kompetentního jednání: „*Kdo jedná kompetentně, disponuje nejen věděním, nýbrž je prokazatelně schopen zvládat náročné reálné situace. A to nejen jednorázově, nahodile, ale opakovaně na úrovni, která přiměřeně garantuje, že kompetentní jednání i v nové situaci adekvátně zvládne*“ (Klieme, Hartig, 2007, s. 14).

⁴Standardy a standardizace ve vědách o vzdělávání.

Kvalita a další vzdělávání učitelů

Záměr zvýšit kvalitu školy a kvalitu pedagogické činnosti učitele jen „dalším vzděláváním“ by bylo mylným záměrem. Další vzdělávání učitelů je podpůrným nástrojem profesního rozvoje učitele. Pro profesní rozvoj učitele jsou významné rovněž poznatky získané z vlastní učitelské praxe (podrobněji viz Kohnová, 2004, s. 20–22). Učitelská profese má mnoho společného s profesí lékaře. V obou profesích je nezbytné rozsáhlé a náročné přípravné studium (v učitelské profesi značně nedoceňované) a praxe, v níž musí denně řešit mnohé specifické a neodkladné situace. Nelze podcenit význam systematicky zpracované koncepce dalšího institucionálního vzdělávání učitelů zaměřeného nejen na „požadavky“ učitelů či ředitelů, ale zaměřeného především na „potřeby“ učitelů a školy, které jsou mnohdy jimi samotnými nereflektované, někdy se o některých potřebách ani neví. Ovšem výrazně deficitní je v našem systému DVU systematická podpora rozvoje učitelů s využitím jejich reflektované praxe. Existuje sice poradenská síť, rozšiřují se vzájemné konzultace a stabilně jsou za důležité považovány konzultace s kolegy, ale systém podpory seberozvoje učitele chybí.

Některé méně diskutované aspekty změn ve vzdělávání

Proč se domníváme, že by se měla věnovat pozornost níže uvedeným trendům? Dá se říci, že u změny probíhající ve školním vzdělávání a u trendů v současném vzdělávání nejsou vnímány jejich některé zdánlivě nepodstatné aspekty. Jedná se o otázky, které souvisejí s kvalitou vzdělávání. Měli bychom se tázat, zda jsou tyto změny v souladu s rozvojem vzdělávání, nakolik jsou požadavky změn ve vzdělávání spojeny s nezbytnou reakcí na proměny společnosti, tedy na změny hospodářské a sociální, zda jsou podloženy novými vědeckými poznatky či adekvátně analyzovanými zkušenostmi z pedagogické praxe. Nebo naopak, nakolik se jedná o změny, které jsou školství vnucovány krátkodobými a účelovými záměry, které nerespektují specifika a nutnou mnohorozměrnost vzdělávání a jeho komplexitu při rozvíjení vzdělávaných.

Závažným problémem současné proměny školního vzdělávání je nedostatečná kritičnost při zavádění změn, nedostatečné rozlišování, zda jejich dopad je z dlouhodobé perspektivy žádoucí. Jen jako podněty k zamyšlení a k možné následné diskusi uvedme několik základních trendů ve vzdělávání, které nutně ovlivňují i zaměření dalšího vzdělávání.

Je to např. požadavek a úsilí o „**trvalé změny**“, kdy samotná změna se pro hodnocení stává kvalitou. Význam stability pro rozvoj dítěte není zvažován. V tomto směru lze považovat za podnětný např. název konference *Škola –*

*statický element v sociálnej dynamike*⁵. Školní vzdelávaní je vystaveno radě nových nároků a požadavků a to v době, kdy není tak docela jasné, co má být zachováno jako fundamentální a zásadní pro vzdelávaní a výchovu, co z nových názorů je přínosem či dokonce je nezbytné. Ovšem i z hlediska ověřených konceptů dalšího vzdelávaní učitelů je třeba vnímat význam stability a vnímání stávajících kvalit školního vzdelávaní. Další vzdelávaní samotné má jednak funkci inovační, rozvojovou, ale také funkci „standardizační“ ve smyslu udržování současné úrovně vzdelávaní (Kohnová, 2000, s. 140).

Prováděné a preferované změny nejsou dostatečně podloženy dlouhodobým výzkumem. Dochází k **redukci vzdelávaní**. Je deklarována snaha omezit vzdelávaní jen na ty vědomosti a dovednosti, které jsou „nezbytné“, odstranit ze školního vzdelávaní všechno, co není k „praktickému životu“ nutné, co „nebudu potřebovat“. Trend redukce je zřejmý i ve zjišťování výsledků vzdelání, které je stále systematictější omezováno převážně na testování. Kromě všech běžně uváděných argumentů vůči testování, např. že vzdelávaní se přizpůsobuje nárokům, zaměření a obsahu testů, nekomplexnost testového zjišťování, omezená výpovědní hodnota, ale i kontextuální znevýhodnění a možnost arbitrárního výběru (Klieme, Maag-Merki, Hartig, 2010, s. 108; Klieme, Hartig, 2007, s. 22), se jedná mj. o nedocenení významu schopnosti formulovat myšlenky v průběhu komunikace a oslabení rozvoje této schopnosti. Redukce vzdelávacích obsahů vede k dalším omezením vlivu vzdelávaní na osobnost dítěte.

Při realizovaných či proklamovaných změnách by mělo být také zkoumáno, nakolik dochází k **omezení výchovné funkce vzdelávaní**. V souvislosti s naší kurikulární reformou je málo sledováno, zda redukce obsahu a eliminace některých forem vzdelávaní nebude mít opačné důsledky, než jaké reforma předpokládá. Není zjišťován vliv některých „inovací“ na rozvoj sebekázně, vytrvalosti, na schopnost zvládat obtížné a z hlediska aktuálního využití málo perspektivní úkoly atd. Nevíme, zda důsledkem některých redukcí nebude **omezení rozvoje některých schopností** – jedná se např. o rozvoj paměti (potlačování paměťového učení), rozvoj jemné motoriky (jako vedlejší funkce „krasopisu“) atd. Za nedostatek kurikulární reformy a pedagogického výzkumu u nás lze označit malou spolupráci s oblastí medicíny. Poukážeme opět na *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, na speciální číslo z roku 2006 *Biowissenschaft und Erziehungswissenschaft*, kde jsou studie jako např. *Rozvoj mozku a vzdelávaní* (Singer, 2006) nebo *Co ví výzkum mozku o učení?* (Markowitsch, Brand, 2006).

⁵Konferenci pořádala Pedagogická fakulta Trnavské univerzity a Centrum pedagogického výzkumu Ústavu výzkumu sociální komunikace Slovenskej AV. Konference se konala v Jasné 10.-12. 10. 2011.

Jak již bylo uvedeno výše, problematickou může být **aktuálnost školního vzdělávání** – zaměření na vzdělávání, jehož výsledky mají okamžitou praktickou využitelnost, tedy zavedení tržního systému do koncipování obsahu vzdělávání⁶. Toto vede ve svých důsledcích k **nedocení systému** jednotlivých oborů, k podcenění významu systému a logických souvislostí nejen u oborových znalostí, je podceňen význam systému pro rozvoj myšlení. Toto se začíná projevovat i ve výuce mateřského jazyka. Význam systematického studia konkrétních předmětů zdůraznil např. již Benjamin Franklin, který pokládal důkladné a hluboké studium oborů (zvl. matematiky a historie) za důležité pro dosažení „ukázněného a dobře vyzbrojeného myšlení“ (cit. dle Bruner, 1965, s. 23).

Podceňování významu oborových (předmětových) vědomostí se projevuje ve snižování důrazu na vzdělání učitelů v oboru, na nějž je vázán vyučovaný předmět, resp. tato vazba je nedoceňována. Toto je širší trend, projevuje se i v platné školské legislativě, kde důraz na oborové znalosti chybí, např. pojem aprobace tam není, je na něj odkázáno jen nepřímým obratem „obor příbuzný vyučovanému předmětu“ (Zákon, 2004, § 8–9).

V dalším vzdělávání učitelů je výrazné zaměření na některé požadavky pedagogické práce, které dříve nebyly zdůrazňovány, resp. nebyly sledovány – je to větší zaměření na žáka, individuální přístup, klima třídy a školy, specifické poruchy chování a učení, šikana atd., to je samozřejmě vítaný posun. Je řada programů zaměřených na rozvoj komunikačních schopností, řešení konfliktů a programů „manažerského“ typu. Programy pro činnost učitele jsou to jistě významné, ale společně s trendy redukce vzdělávání vedou k výraznému **poklesu vzdělávání předmětového, resp. vzdělávání zaměřenému na obor i na oborové didaktiky**. Právě **eliminace obsahu** ve školním vzdělávání je trend, který souvisí se snižováním významu odborných vědomostí z oblasti vědního oboru, který je základem předmětu a oborové didaktiky. Mnohdy je tomu tak i u systémových znalostí z oblasti pedagogiky a psychologie. Toto zaměření vzdělávání je z DVU vytlačováno a nahrazováno nácvikem často i bezkontextuálních a velmi obecných dovedností.

Pojetí vzdělávání může být pod vlivem těchto současných trendů redukováno na praktické „učení“, dokonce na „výcvik“. Takto redukováná forma vzdělávání by nebyla problematická, kdyby se týkala jen „specializace“, odborného zaškolení, které by navazovalo na neredukované všeobecné vzdělání.

Poukazování na výše uvedené aspekty je v posledních letech důraznější. Lze odkázat na odborníky, kteří sledují výše uvedené trendy v širokém

⁶Toto téma se stává součástí širší diskuse i v souvislosti s připravovanou reformou vysokých škol.

kontextu, podrobněji a do hloubky toto téma zpracovávají z hlediska celospolečenského i pedagogického – S. Štech, B. Pupala, O. Kaščák a další.

Nejnovější materiály týkající se systému dalšího vzdělávání učitelů

Jako nejnovější materiál, pokud pomineme připravovanou novelu zákona o pedagogických pracovnících, můžeme uvést projektový záměr, který vychází z usnesení vlády ze dne 6. 4. 2011, týkající se mj. *Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy*.

Tímto projektem je „*Kariérní systém*“ (Výstup z odborné. . . , 2011). Hlavním cílem projektu je „*vypracovat kariérní systém učitelů umožňující celoživotní zvyšování kvality jejich práce, propojený s atestacemi a navázaný na motivující systém odměňování na základě transparentních pravidel*.“ Projekt má být vyřešen v rámci ESF do konce roku 2013, rozpočet 30 mil. Kč.

Tomuto materiálu předcházela projektový záměr „*Vize systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků do r. 2015*“, který byl v březnu roku 2009 schválen gremiální poradou MŠMT. Uvedený materiál měl za úkol zmapovat současný stav v oblasti DVPP, měl být východiskem pro „národní projekt podporující pedagogy v jejich profesním rozvoji“. „*Vize*“ počítala s kariérním systémem, se standardy profese pedagoga, s atestacemi, specifikován byl profesní rozvoj pedagoga.

Nový projekt nebude asi pokračováním „*Vize*“⁷, spíše je to nové zpracování a přeformulování pojednávaných témat a je rozšířen o zpracování kariérního systému, což v projektu *Vize* nebylo zadáním. Jsou navrženy celkem 4 kariérní stupně, kde je rozlišena jednak pozice podle úrovně pedagogických činností a pak funkční pozice⁸, kterou může učitel podle dosaženého stupně zastávat. Je stanoven také časový limit nezbytné pedagogické praxe pro možnost získání vyššího kariérního stupně (Výstup z odborné. . . , 2011).

Kariérní stupně v předloženém projektu jsou následující:

⁷V novém týmu také nepokračoval asi nikdo z těch, kdo pracovali na předchozím materiálu. Jako experti jsou zde uváděni Glynn Kirkham a Stanislav Karabec, podle všeho se na projektu podílely také odbornice na DVU H. Plitzová (NIDV) a J. Miklová (MŠMT). V autorském týmu „*Vize*“ byli K. Tomek (VÚP), J. Beran (MU Brno), Z. Brož (ZŠ Chrudim), K. Bundilová (NIDV), J. Cais (KCV Plzeň), D. Forýtková, J. Kohnová (PedF UK), J. Záhoříková (NIDV).

⁸Návrh kategorizací funkcí učitele byl zpracován již v r. 2001 Pedagogickou fakultou UK v rámci rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 „Podpora práce učitelů“.

1. stupeň – „začínající učitel“

Adaptační období „začínajícího“ učitele se předpokládá na dobu 1 nebo 2 let, jedná se o jistou řízenou pedagogickou praxi, začínající učitel nemůže vykonávat žádnou z funkčních pozic.

2. stupeň – „učitel“

Tento stupeň může učitel získat po 1–2 letech pedagogické praxe, „učitel“ již může vykonávat standardní pedagogickou činnost, očekává se u něj „výkon standardních učitelských kompetencí“:

- a) může vykonávat specializovanou činnost (s výjimkou nově navrhovaných činností uvádějícího učitele a fakultního učitele);
- b) může vykonávat funkci zástupce ředitele.

3. stupeň – „učitel s 1. atestací“

Tuto pozici může získat po 6–9 letech pedagogické praxe, „učitel s 1. atestací“ je expertem v pedagogické teorii a praxi:

- a) může vykonávat všechny druhy specializovaných činností;
- b) může vykonávat funkci ředitele.

4. stupeň – „učitel s 2. atestací“

Tuto pozici může získat po 10–15 letech pedagogické praxe, je to učitel – expert v andragogice a v pedagogické teorii a praxi:

- a) může vykonávat všechny druhy specializovaných činností;
- b) může vykonávat funkci ředitele.

Pro začínajícího učitele bude postup z kariérního stupně 1 do stupně 2 (učitel) povinný. Podmínkou postupu bude úspěšné absolvování adaptačního programu (max. 2 roky). Další kariérní postup od kariérního stupně 2 nebude povinný.

Úvahy o zavedení kariérního systému jsou aktuální již řadu let, v platném zákoně o pedagogických pracovnících je kariérní systém uveden, aniž by existoval. Nakolik bude jeho zavedení funkční, je mj. bezprostředně vázáno na novelu tohoto zákona. Pokud bude oslaben požadavek náročnosti na získání učitelské kvalifikace, bude jakýkoli kariérní systém pouze administrativní. Některé záměry v návrhu toto naznačují tento administrativní směr i bez vazby na legislativní změny.

V Polsku je kariérní systém již delší dobu zaveden. Také zde jsou čtyři stupně:

1. *učitel stážista* (začínající učitel);
2. *učitel smluvní* (po absolvování „stáže“ s metodickým vedením – max. 2 roky);
3. *učitel jmenovaný* (má trvalý pracovní poměr);
4. *učitel diplomovaný* (má nejvyšší odbornost v učitelské profesi).

U jednotlivých stupňů je výrazné platové rozlišení, ale už nyní tento systém přestává být motivační, neboť většina učitelů již dosáhla potřebného kariérního stupně. Současně se ukázalo, že při nekoncepčně nastavených kritériích pro kariérní postup není přímá vazba mezi kariérním systémem a profesním rozvojem. Kariérní postup je v Polsku vázán na kurzy dalšího vzdělávání učitelů (DVU), na počet osvědčení o jejich absolvování, jedná se o administrativní dokumentaci, nikoli o posuzování jejich pedagogického rozvoje a o hodnocení míry zkvalitnění jejich pedagogické práce. Dokonce se neustálá honba za kurzy DVU projevuje v tom, že se nevěnují dostatečně svým žákům a přípravě na výuku (Gajdzica, 2008). V právě předloženém návrhu projektu Kariérní systém se objevuje ještě větší zjednodušení než v systému polském. Základem pro hodnocení učitele má systém kariérního vzdělávání a systém tvorby profesních portfolií.

Návrhy na zavedení atestací byly diskutovány a publikovány u nás již dříve, zvláště pak od roku 1990 (Bečvář) a zpracovány v několika projektech pro MŠMT na Pedagogické fakultě UK (Kalous, 1993), ale i na dalších pracovištích. Návrhy na hodnocení atestací byly v těchto výzkumech zvažovány s ohledem na provázanost učitelovy přípravy na atestaci a jeho vlastní pedagogické činnosti. Důraz v hodnocení učitele byl kladen na hospitace, na opakovaný stabilně kvalitní výkon učitelovy profesní činnosti (Kohnová et al., 1993). Zde odkazujeme na výše uvedené definování kompetence, resp. na nejvhodnější formu zjišťování kompetencí (srov. Klieme, Hartig, 2007, s. 14). Domníváme se, že jedině přístup, který neodvádí učitele od jeho pedagogické činnosti, může být perspektivním jak v rozvoji učitele, tak i v rozvoji školního vzdělávání.

Závěr

Výše uvedené skutečnosti poukazují na několik témat týkajících se kvality vzdělávání při probíhající proměně požadavků na pedagogickou činnost učitele. Změna nároků na školní vzdělávání je aktuálním tématem dotýkajícím se profese učitele a profesního rozvoje učitelů.

Kvalita práce učitelů a možnosti jejího hodnocení jsou sledovány nejen u nás, je to téma celosvětové. Dlouhodobě je věnována pozornost zkvalitnění školního vzdělávání i vzdělávání učitelů jak přípravného, tak i dalšího profesního. K zajištění kvality a pro měření výsledků vzdělávání jsou zpracovávány standardy, definovány kompetence a rozvíjeny systémy dalšího vzdělávání učitelů. Za deficit však můžeme považovat nekritickou samozřejmost užívání pojmů (ve funkci hesel), podcenění jejich různých výkladů a nedostatečnou kritičnost při zavádění změn, nedostatek pozornosti vůči mnohdy skrytým aspektům či nejasným důsledkům.

Celkově proměna vzdělávání není, alespoň v České republice, přes výše naznačený velký rozsah zpracovaných projektů dostatečně podložena komplexním mezioborovým výzkumem, využívání zahraničních zkušeností je selektivní. Nelze však nezmínit jeden z významných důsledků (či obrátů) probíhající reformy – je to aktivizace větší části učitelů a také nárůst nejen počtu odborných prací, ale i rozsáhlých výzkumů zaměřených na profesi učitele.

Literatura

- BAUMERT, J., KUNTER, M. 2006. Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, roč. 9, č. 4, s. 469–520.
- BRUNER, J. S. 1965. *Vzdělávací proces*. Praha: SPN. 89 s.
- GAJDZICA, A. 2008. Cesty profesijní kariéry učitelů v Polsku – prednosti a chyby. *Pedagogické rozhledy*, roč. 19, č. 3, s. 20–24.
- GOGOLIN, I., ET AL. 2005. *Standards und Standardisierung in der Erziehungswissenschaft*. Beiheft 4 – *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- KLIEME E., HARTIG, J. 2007. Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In PRENZEL, M., GOGOLIN I., KRÜGER, H. H. (Hrsg.). *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Sonderheft 8. Berlin: VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN 978-3-531-15495-4.
- KLIEME, E., MAAG-MERKI, K., HARTIG, J. 2010. Kompetence a jejich význam ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*, roč. 20, č. 1, s. 104–119.
- KOHNŮVÁ, J. 2000. Institute a systém dalšího vzdělávání. In WALTEROVÁ, E. (ed.). *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu: výzkumný záměr*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, s. 139–150. ISBN 80-7290-034-X.
- KOHNŮVÁ, J. 2004. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 181 s. ISBN 82-7290-148-6.
- KOHNŮVÁ, J., ET AL. 1993. *Atestace: řešení obsahových a organizačních otázek atestací učitelů jako důležitého stimulu zvyšování jejich pedagogické kompetence*. Výzkumný projekt pro MŠMT, odbor 20. Praha. (rukopis)

- MARKOWITSCH, H. J, BRAND, M. 2006. Was weiss die Hirnforschung über Lernen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, roč. 9, č. 5, s. 21–42. ISBN 3-531-14831-1.
- PRENZEL, M., GOGOLIN, I., KRÜGER, H. H. (Hrsg.). 2007. *Kompetenzdiagnostik*. Sonderheft 8 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 216 S. ISBN 978-3-531-15495-4.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 2005. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 80-87000-02-1.
- SINGER, W. 2006. Brain Development and Education. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, roč. 9, č. 5, s. 11–20. ISBN 978-3-531-15495-4.
- Standard kvality profese učitele* [online]. c2009, poslední revize neuvedena [cit. 2012-03-03]. WWW: <http://www.msmt.cz/standarducitele>.
- Standardy pro udělování akreditací DVPP* [online]. c2010, poslední revize 31. 12. 2010 [cit. 2012-03-03]. WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/standard-pro-udelovani-akreditaci-dvpp>.
- TOMEK, K., ET AL. 2009. *Vize systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků do r. 2015*. Praha. (rukopis)
- Výstup z odborné diskuse k projektovému záměru IPn Kariérní systém (datum konání 17. června v Praze)* [online]. c2011, poslední revize neuvedena [cit. 2012-03-03]. WWW: <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/vystup-z-odborne-diskuze-k-projektovemu-zameru-ipn-karierni>.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. 2004. *Sbírka zákonů*, částka 190, s. 10333–10345. ISSN 1211–1244.
- KALOUS, J., ET AL. 1993. *Atestace řídicích pracovníků ve školství. Závěrečná zpráva o řešení projektu*. Praha: Ústav rozvoje školství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. (rukopis)

Autorka

PhDr. Jana Kohnová, Ph.D., Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Hloubětínská 26, 198 00 Praha, e-mail: jana.kohnova@pedf.cuni.cz