

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Analýza profesní dráhy a průzkum názorů učitelů základních škol na zavedení
kariérního řádu

Analysis of the career path and survey of the opinions of primary school
teachers on the introduction of career regulation

Bc. Žaneta Schutová

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Jaroslav Kříž, MBA

Studijní program: Andragogika a management vzdělávání

Studijní obor: N AMGT (0111TA190001)

2023

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Analýza profesní dráhy a průzkum názorů učitelů základních škol na zavedení kariérního řádu* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 9. června 2023

Na tomto místě bych chtěla poděkovat svému vedoucímu práce PhDr. Mgr. Jaroslavu Kříži, MBA za odborné vedení, cenné poznámky a nepřetržitou podporu při psaní diplomové práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá analýzou profesní dráhy a průzkumem názorů učitelů základních škol na zavedení kariérního řádu. V teoretické části vymezuje pedagogickou praxi, další vzdělávání a profesní rozvoj pedagogických pracovníků a kariérní růst učitele. Hlavním cílem empirické části bylo popsat názor pedagogických pracovníků na zavedení navrhovaného kariérního řádu a identifikovat současné společenské vlivy, které ovlivňují pedagogické pracovníky při implementaci kariérního řádu do praxe. Vedlejšími cíli bylo popsat, jak probíhá profesní dráha učitele na základní škole a identifikovat rozdíly profesní kariéry učitelů v kontextu jejich zkušeností a věku. Výzkumné šetření bylo založeno na kvalitativním přístupu a ke sběru dat byla použita metoda polostrukturovaného rozhovoru. Hlavní cíl práce byl naplněn na základě výzkumného designu Zakotvené teorie a vedlejších cílů bylo dosaženo prostřednictvím otevřeného kódování. Z výsledků Zakotvené teorie vyšlo najevo, že pedagogičtí pracovníci mají k implementaci kariérního řádu do praxe negativní postoj, který je zapříčiněn jejich obavami z náročnosti skládání atestací, sestavování portfolií a vykazování dalších dokumentů, nedostatky byly také shledávány v procesu vyhodnocování vyjmenovaných procedur. Na základě toho byl sestaven návrh změny kariérního řádu, který se týká oblasti platu, odměn, hodnotitelných kritérií a základních principů, na kterých je kariérní řád postaven. Z otevřeného kódování vyšly najevo rozdíly mezi staršími a mladšími učiteli a výhody a nevýhody, které mají souvislost s jejich věkem a zkušenostmi. Dále byly na základě otevřeného kódování popsány možnosti vývoje profesní dráhy učitelů základních škol.

KLÍČOVÁ SLOVA

Další profesní vzdělávání, kariérní řád, kompetence, profesní dráha učitele, učitelé základních škol

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the analysis of the career path and the survey of the opinions of primary school teachers on the introduction of career regulations. In the theoretical part, it defines pedagogical practice, further education, and professional development of pedagogical workers and the career growth of teachers. The main objective of the empirical part was to describe the opinion of pedagogical workers on the introduction of the proposed career order and to identify the current social influences that influence pedagogical workers when implementing the career order in practice. The secondary objectives were to describe how the professional career of a primary school teacher proceeds and to identify differences in the professional career of teachers in the context of their experience and age. The research investigation was based on a qualitative approach and a semi-structured interview method was used to collect data. The main objective of the work was fulfilled based on the Grounded Theory research design, and secondary objectives were achieved through open coding. From the results of the grounded theory, it became clear that the teaching staff has a negative attitude toward the implementation of career regulation in practice, which is caused by the compilation of attestations, the compilation of portfolios, and the reporting of other documents, shortcomings were also found in the process of evaluating the listed procedures.

On the basis of this, a proposal for changing the career order was drawn up, which refers to the area of salary, rewards, evaluable criteria, and basic principles on which the career order is built. Open coding revealed differences between older and younger teachers and advantages and disadvantages related to their age and experience. Furthermore, on the basis of open coding, the possibilities for the development of the professional path of primary school teachers were described.

KEYWORDS

Further professional education, career regulation, competencies, teacher's career path, primary school teachers

Obsah

Úvod	7
1 Vymezení pedagogické praxe.....	9
1.1 Pedagogický pracovník.....	9
1.2 Kompetence učitele.....	10
1.3 Postavení učitele v současné společnosti.....	12
2 Další vzdělávání a profesní rozvoj	18
2.1 Profesní rozvoj učitele	18
2.1.1 Metody profesního rozvoje učitelů.....	21
2.2 Profesní kariéra	24
2.3 Profesní kariéra v kontextu učitelství.....	25
2.3.1 Etapy profesní dráhy učitele.....	26
2.3.2 Šest typů kariérní dráhy učitele	30
3 Kariérní růst učitele	31
3.1 Kariérní systém v České republice	31
3.1.1 Vývoj kariérního systému v České republice.....	31
3.1.2 Poslední návrh kariérního řádu.....	33
3.2 Kariérní systémy v zahraničí	36
3.2.1 Estonsko	37
3.2.2 Litva.....	39
4 Praktická část.....	40
4.1 Výzkumný problém a výzkumný cíl.....	40
4.1.1 Výzkumné otázky	41
4.2 Etický rámec výzkumu	41
4.3 Metody šetření	42

4.3.1	Popis sběru dat.....	42
4.3.2	Časový harmonogram výzkumu.....	43
4.4	Charakteristika respondentů	43
4.5	Výzkumný design	44
4.6	Interpretace výzkumných zjištění	45
4.6.1	Názor pedagogických pracovníků na zavedení kariérního řádu a současné společenské vlivy ovlivňující pedagogické pracovníky při implementaci kariérního řádu do praxe	45
4.6.2	Rozdíly v profesní dráze učitelů v kontextu jejich zkušeností a věku.....	60
4.6.3	Profesní dráha učitele na základní škole.....	62
4.7	Shrnutí výzkumných dat a diskuse	64
	Závěr.....	69
	Seznam použitých informačních zdrojů	71
	Seznam příloh.....	77

Úvod

Téma analýza profesní dráhy a průzkum názorů učitelů základních škol na zavedení kariérního řádu autorka zvolila, protože je sama učitelkou na základní škole a během své probíhající praxe zaznamenala, že je mezi ostatními učiteli kariérní řád pro pedagogické pracovníky často řešeným tématem.

Toto téma je opakovaně řešeno i na celostátní úrovni. Kariérní řád, který by poskytoval dostatečnou podporu pedagogickým pracovníkům je v České republice předmětem řešení už od 90. let 20. století (Michek a Spilková, 2021, s. 324-325). Z tohoto důvodu se autorka rozhodla realizovat výzkumné šetření zabývající se názory pedagogických pracovníků na zavedení kariérního řádu. Přínosem této diplomové práce tak může být lepší porozumění názorům a postojům, které učitelé zastávají na implementaci kariérního řádu do praxe.

Diplomová část je rozdělena na dvě části. První část je věnována teoretickým východiskům a zabývá se vymezením pedagogické praxe z legislativního a terminologického hlediska. Dále je teoretická část zaměřena na další vzdělávání a profesní rozvoj pedagogických pracovníků, kde jsou charakterizovány možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, metody profesního rozvoje a etapy profesní dráhy učitele. Poslední kapitola teoretické části je věnována kariérnímu růstu učitele, kde je popsán kariérní systém učitelů v České republice a dalších vybraných státech Evropské unie.

Praktická část popisuje dopodrobna celý proces realizovaného kvalitativního výzkumného šetření. První kapitola definuje stanovený výzkumný problém a výzkumné cíle. Hlavním výzkumným cílem je popsat názor pedagogických pracovníků na zavedení navrhovaného kariérního řádu a identifikovat současné společenské vlivy, které ovlivňují pedagogické pracovníky při implementaci kariérního řádu do praxe. Prvním vedlejším výzkumným cílem je identifikovat rozdíly profesní kariéry učitelů v kontextu jejich zkušeností a věku a druhým vedlejším cílem je popsat, jak probíhá profesní dráha učitele na základní škole. V následujících kapitolách je popsán etický rámec výzkumu a dodržované etické principy, dále metoda šetření, kterou je v našem případě metoda polostrukturovaného rozhovoru, charakteristika respondentů a metodologický rámec Zakotvené teorie, kterého jsme se drželi, při dosahování našeho hlavního výzkumného cíle. Dále je popsán průběh otevřeného kódování, na základě kterého bylo dosaženo našich vedlejších cílů.

Závěr praktické části je věnován interpretaci výzkumných zjištění a shrnutí výzkumných dat a diskusi, ve které jsou porovnávány výsledky šetření s teoretickými východisky. Stěžejním výstupem předložené práce je návrh změn v kariérním řádu pro pedagogické pracovníky a dále pak popis průběhu vývoje profesní dráhy učitele a identifikace rozdílů v kontextu zkušeností a věku a výhody a nevýhody starších a mladších učitelů.

1 Vymezení pedagogické praxe

V této části diplomové práce se zaměříme především na vymezení učitelské profese a na to, jak jsou učitelé vnímáni společností. Ačkoliv si pod pojmem učitel umí každý představit, o jaké povolání se jedná, najít definici, která charakterizuje učitele, není jednoduché. K vyhledávání informací nebyly dostačující pouze elektronické zdroje a elektronické knihy, ale byla nezbytná návštěva knihovny a porovnání údajů ze starších a novějších publikací.

Kdybychom se měli pokusit alespoň o obecné vymezení pedagogické praxe a učitelství jako povolání, můžeme říci, že se jedná o duchovní činnost, jejímž smyslem je: „*především účast na předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a uvádění nových generací do světa dospělých*“ (Koťa, 2011, s. 15). Tato činnost bývá vnímána jako poslání a k jejímu vykonávání nestačí pouze vysokoškolský diplom a soubor osvojených kompetencí, ale také osobnostní předpoklady, protože jak uvádí Koťa (2011, s. 16): „*být učitelem – stát se nositelem výchovných idejí a ideálů vzdělanosti – znamená být v první řadě osobností*“.

1.1 Pedagogický pracovník

Pojem pedagogický pracovník bývá někdy používán jako synonymum ke slovu učitel. Nejedná se však o slova souznačná, a proto užívání těchto dvou pojmů jako synonymních je chybné. Můžeme říci, že výraz pedagogický pracovník je slovo nadřazené a že učitelé tvoří podskupinu pedagogických pracovníků. V zákonodárných dokumentech České republiky a oficiálních dokumentech MŠMT ČR nebývá termín učitel běžně používán, ale spíše je nahrazován termínem pedagogický pracovník. Mezinárodně je však uznávaný pojem učitel, čímž se odkláníme od evropského názvosloví a terminologie mezinárodních dokumentů (Kohnová, 2004, s. 24-25; Průcha a Veteška, 2014, s. 211). Odborníci OECD definovali pojem učitel, jejich definice je uznávaná a používaná ve všech zemích Evropské unie. „*Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků (transmission of knowledge), postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech, žákům a studentům ve vzdělávacích institucích. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo žáky vyučují*“ (Education at a Glance: OECD Indicators, 2001 in Průcha, 2009, s. 396). Jak již bylo řečeno, v České republice se setkáváme především s výrazem pedagogický pracovník, konceptualizaci a legislativní vymezení tohoto termínu nalezneme ve druhém paragrafu zákona číslo 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

a o změně některých zákonů. Tento zákon definuje pedagogického pracovníka následovně: „*Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě školského zákona; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb*“ (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Z výše uvedené definice tedy vyplývá, že pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou pedagogickou činnost. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů udává, že přímou pedagogickou činnost vykonává: „*učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogický pracovník*“ (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Dále tento zákon určuje, jaké obecné předpoklady musí pedagogický pracovník splňovat, aby mohl tuto profesi vykonávat. Pedagogickým pracovníkem se může stát ten, kdo:

- „*je plně způsobilý k právním úkonům;*
- *má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává;*
- *je bezúhonný;*
- *je zdravotně způsobilý;*
- *prokázal znalost českého jazyka, není-li stanoveno jinak*“ (Zákon č. 563/2004 Sb.).

1.2 Kompetence učitele

K výkonu učitelské profese je dále nezbytné disponovat různými kompetencemi. Kompetencí rozumíme „*specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také například postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací*“ (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 25).

Tyto kompetence si má budoucí učitel osvojovat během studia a následně rozvíjet během své profesní dráhy. V dnešní době můžeme nalézt mnoho klasifikací profesních kompetencí

pro učitele, některé z nich jsou si podobné, překrývají se nebo obsahují něco navíc (Průcha, Janík a Rabušicová, 2009, s. 409).

Průcha, Janík a Rabušicová (2009, s. 409) například uvádí těchto sedm oblastí kompetencí:

- *„předmětové (oborově předmětové);*
- *didaktické a psychodidaktické;*
- *pedagogické (obecně pedagogické);*
- *diagnostické a intervenční;*
- *sociální, psychosociální a komunikativní;*
- *manažerské a normativní;*
- *profesně a osobnostně kultivující“.*

Učitel musí mít znalosti z předmětu, který vyučuje, a musí je být schopen aplikovat na praktických příkladech – kompetence oborově předmětová. Aby předávání znalostí bylo efektivní, je nezbytné ve třídě vytvářet příznivé prostředí pro učení, vybírat vhodné didaktické metody a stanovovat reálné cíle, zkrátka vědět, jakým způsobem znalosti předávat a jak jejich předávání učinit co nejvíce efektivním pro každého vzdělávaného – didaktická a psychodidaktická kompetence. Dále by měl učitel být schopen používat nástroje pedagogické diagnostiky, měl by rozpoznat žáky se specifickými vzdělávacími potřebami a přizpůsobit jim výuku dle jejich potřeb. Při neukázněném chování žáků musí umět adekvátně zasáhnout a problém vyřešit – diagnostická a intervenční kompetence. S tím je spojena i schopnost komunikovat a orientace v pedagogické psychologii. Komunikace je pro práci učitele zásadní, musí umět komunikovat se žáky, rodiči, kolegy a dalšími institucemi – sociální, psychosociální a komunikativní kompetence. S prací učitele se také pojí mnoho organizačních a administrativních činností, které jsou nezbytné k vedení a řízení výuky – manažerská a normativní kompetence. V neposlední řadě je důležité, aby se učitel nadále vzdělával a rozvíjel po všech stránkách, dbal dobrých mravů, spolupracoval s ostatními učiteli a byl schopný sebereflexe – profesně a osobnostně kultivující kompetence (Průcha, 2009, s. 219; Zormanová, 2017, s. 80).

Další dělení kompetencí učitele můžeme nalézt například ve Výkladovém slovníku z pedagogiky (Kolář et al., 2012, s. 181), kde jsou uvedeny pouze tři základní kategorie kompetencí, které se následně dělí na další subkategorie:

- „výchozí (metodické) kompetence;
- *osobnostní kompetence*;
- *rozvíjející kompetence*“.

Do výchozích (metodických) kompetencí řadíme kompetenci diagnostickou, psychopedagogickou, komunikativní a informační. Osobnostní kompetence se vztahují k osobnostním charakteristikám učitele a k jeho postojům, jako konkrétní příklad můžeme uvést zodpovědnost, schopnost vcítit se do druhého jedince (empatie), schopnost pružně reagovat a vystupovat autenticky. Rozvíjející kompetence se dále dělí na kompetenci adaptivní, kterou je myšlena schopnost přizpůsobit se, kompetenci metodologickou neboli schopnost učitele provádět akční výzkumy, které mu přinesou řešení nějakého problému, tvůrčí kompetenci, dále seberefektivní kompetenci, díky které učitel dokáže vyhodnotit svou aktivitu a podle potřeby jí vylepšit a kompetenci autoregulační neboli sebeřízené zdokonalování vyučovacího stylu (Jansa et al., 2018, s. 87; Kolář et al., 2012, s. 181).

1.3 Postavení učitele v současné společnosti

V současné době roste zájem o vzdělávání, a to jak o formální vzdělávání na školách, tak i o vzdělávání v rámci celoživotního vzdělávání. Z toho vyplývá, že se učitelská profese stává jednou z nejrozšířenějších a čím dál víc nabývá na jejím významu. Jde tedy bez pochyby o velice důležitou pracovní pozici.

Ačkoliv se někdy v České republice hovoří o klesající prestiži učitelského povolání, výzkumy ukazují opak. Zde je nutné rozlišit, jak své povolání hodnotí sami pedagogičtí pracovníci a jak společnost, protože k vytváření mýtů o nízké prestiži učitelského povolání mohou přispívat i sami učitelé. Školští pracovníci mají tendence se podhodnocovat, což může být zapříčiněné především následujícími dvěma faktory. Jedním z nich je obtížné vykazování výsledků jejich intelektuální práce a nesnadné měření její efektivity. Jako dalším významným faktorem je platové ohodnocení pedagogických pracovníků neodpovídající vysokoškolskému vzdělání a pracovním podmínkám (Havlík a Kořa, 2011, s. 154-156;

Průcha a Veteška, 2014, s. 280-281). Aktuálnější teoretická východiska některé předpoklady z dřívějších výzkumů potvrzují. V roce 2021 až 2022 bylo realizované šetření zaměřené na potřeby pedagogických pracovníků, kterého se zúčastnili jak učitelé základních a středních škol, tak i vysokoškolští studenti pedagogických fakult. Jedna z oblastí výzkumu byla zaměřena na důvody, kvůli kterým se mladí lidé nerozhodují pro kariérní dráhu učitele. Podle učitelů, je hlavním důvodem právě nízké platové ohodnocení pedagogických pracovníků. Za další vnímaná negativa byla označena vysoká náročnost povolání, nechuť pracovat s žáky, kteří nemají zájem a respekt, a nízká společenská prestiž učitelů. Podobný výzkum byl realizován již v roce 2009 a výsledky obou šetření se téměř shodují. Jinak vnímají stinné stránky učitelského povolání studenti, kteří v současnosti za hlavní důvod považují vysokou náročnost povolání, nechuť jednat s rodiči žáků, kteří nerespektují učitele, a až na třetím místě se nachází nízké platové ohodnocení. V dřívějším výzkumu však uváděli studenti také jako hlavní důvod nízké platové ohodnocení. Z toho lze tedy vyvodit, že učitelé svůj pohled na učitelskou profesi a její negativa za celou dobu nezměnily, mezitím co studenti ano. Autoři proměnu vysvětlují tím, že mladší generace je vnímavější a citlivější ke společenským změnám (Koucký a Zelenka, 2023, s. 153-157).

Z pohledu společnosti je ale učitelská profese jednou z nejváženějších. V pravidelně opakujících se výzkumech prestiže všech druhů povolání se učitelská profese nachází v přední linii. Tyto výzkumy provádí Centrum pro výzkum veřejného mínění Sociologický ústav AV ČR (CVVM). Pro představu, jak tyto výzkumy probíhají, si zde uvedeme zadání, které respondenti dostali.

„Všem respondentům byl předložen seznam šestadvaceti profesí (viz tabulku) s instrukcí: „Na seznamu jsou uvedena některá povolání. Vyberte povolání, jehož si vážíte nejvíce, a dejte mu 99 bodů. Pak vyberte takové, jehož si vážíte nejméně, a obodujte je číslem 01. Poté postupujte odshora dolů a všem zbývajícím přiřadte body od 02 do 98 podle osobního uvážení.“ (Tuček, 2019, s. 1).

Tabulka 1: Prestiž povolání

Profese	2004		2007		2011		2013		2016		2019	
	Prům.	Poř.	Prům.	Poř.	Prům.	Poř.	Prům.	Poř.	Prům.	Poř.	Prům.	Poř.
Lékař	89,5	1.	89,8	1.	89,1	1.	91,5	1.	90,1	1.	88,6	1.
Vědec	80,7	2.	81,8	2.	75,4	2.	76,3	2.	77,1	2.	77,3	2.
Zdravotní sestra					73,9	3.	74,8	3.	72,8	3.	77,0	3.
Učitel na VŠ	78,5	3.	78,2	3.	72,4	4.	74,6	4.	72,7	4.	72,2	4.
Učitel na ZŠ	71,3	4.	70,7	4.	70,3	5.	71,1	5.	70,8	5.	70,1	5.
Soudce	64,8	6.	65,0	7.	61,0	7.	66,3	6.	64,3	6.	67,5	6.
Projektant	64,1	7.	65,5	6.	61,7	6.	62,6	8.	61,4	7.	61,4	7.
Soukromý zemědělec	59,1	10.	59,0	8.	60,3	9.	63,9	7.	58,3	9.	61,1	8.
Policista	47,6	20.	52,1	13.	53,9	11.	55,7	10.	56,3	10.	60,8	9.
Programátor	66,3	5.	65,7	5.	60,8	8.	59,7	9.	59,7	8.	60,3	10.
Voják z povolání	44,8	22.	46,4	21.	48,3	17.	49,7	16.	53,4	12.	56,4	11.
Truhlář	50,8	16.	51,4	14.	53,2	12.	55,6	11.	52,1	13.	55,9	12.

Zdroj: upraveno podle CVVM SOÚ AV ČR, Naše společnost (2019) in Tuček, 2019, s. 2

Výsledky šetření ukazují, že si občané České republiky nejvíce váží lékařů, kteří od roku 2004 do roku 2019 zaujímají v tabulce pravidelně první místo. Za nimi následují vědečtí pracovníci, zdravotní sestry a od roku 2011 na čtvrtém místě učitelé na vysokých školách. Učitelé na základních školách se ve výsledcích šetření z roku 2004 a 2007 nachází na čtvrtém místě a od roku 2011 do roku 2019 zaujímají páté místo. Z těchto výzkumů je tedy patrné, že si česká společnost učitelů váží a přikládá tomuto povolání velký význam.

V případě, že ale postavení učitele v české společnosti srovnáme s jinými státy, musíme konstatovat, že výsledky pro Českou republiku již nejsou tak příznivé. V roce 2013 byly poprvé publikovány výsledky výzkumu nesoucí název The Global Teacher Status Index (GTSI), který provedla nadace Varkey Foundation. Tento výzkum byl znovu zopakován o pět let později, tedy v roce 2018. Tato studie, jak již vypovídá z názvu, se zaměřovala na sociální status učitelů napříč různými zeměmi. Konkrétně se výzkumu v roce 2018 zúčastnilo 35 zemí, přičemž z každé země bylo dotazníkem osloveno přes 1000 respondentů daného státu (GTSI, 2018, s. 4-9).

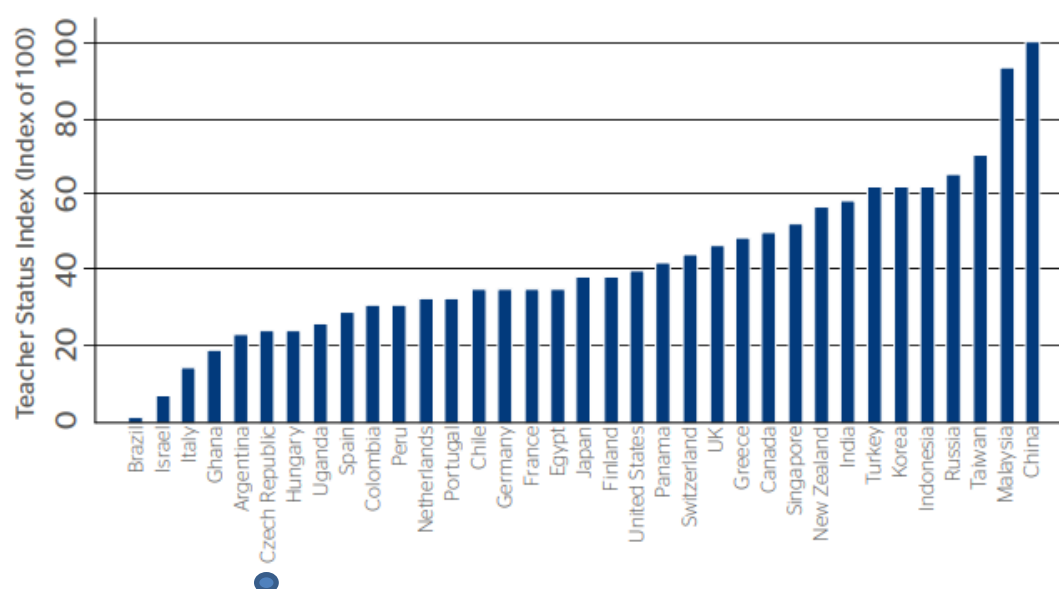
Výsledky šetření byly rozčleněny do pěti klíčových oblastí:

- „sociální status učitele a výpočet GTSI 2018;

- učitelství jako povolání;
- učitelský plat a pracovní doba;
- implicitní pohled na status a GTSI a srovnání s GTSI 2013;
- pochopení klíčových vztahů mezi GTSI 2018, učitelským platem a výsledky žáků v šetření PISA“ (GTSI, 2018, s. 11).

Jaký je sociální status učitele v České republice oproti jiným zemím, nejlépe ukáže následující graf, na kterém jsou zobrazeny výsledky všech zemí na stupnici od 0 do 100.

Graf 1: Status učitelského povolání ve vybraných 35 zemích



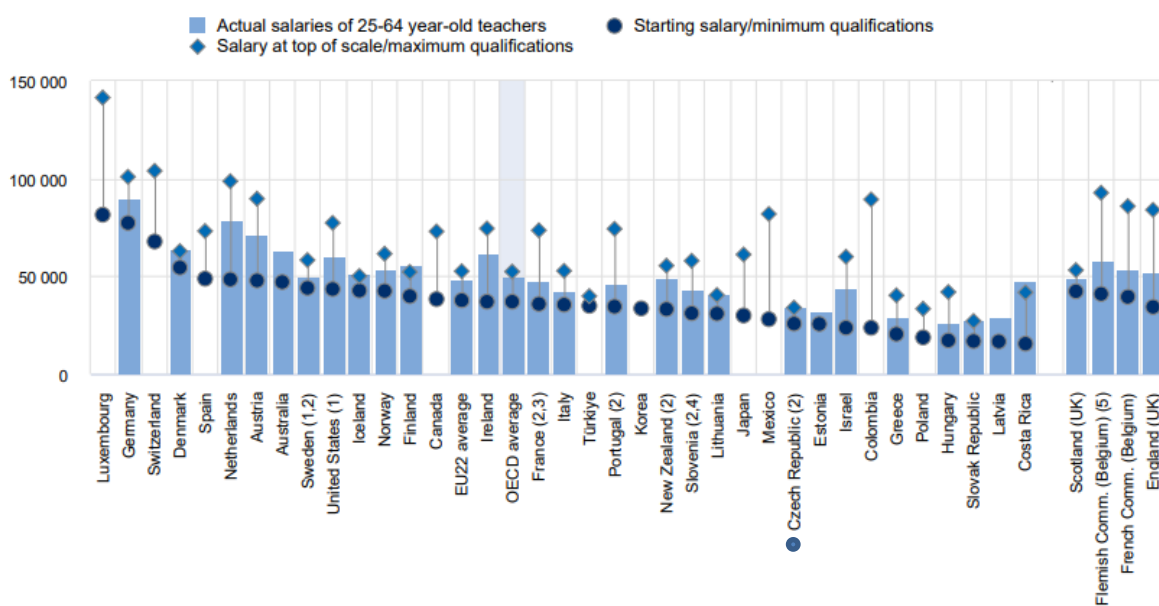
Zdroj: GTSI (2018, s. 18)

Z grafu je patrné, že je sociální status učitelů v České republice oproti ostatním zemím nízký, ze všech 35 zemí se nacházíme na 30. místě před Argentinou, Ghanou, Itálií, Izraelem a Brazílií. Naopak nejvyšší status mají učitelé v Číně, Malajsii a Taiwanu.

Dalším zajímavým výsledkem, který vyplynul ze studie, je, že učitelé i veřejnost v České republice přiřadili jako nejpodobnější povolání k učiteli sociálního pracovníka a přibližně pouhých 30% dotazovaných by určitě nebo pravděpodobně podporovalo svého potomka v tom, stát se učitelem či učitelkou (GTSI, 2018, s. 36-37).

Havlík a Kořa (2011) ve své knize uvádí, že jedním z faktorů, proč se učitelé sami podhodnocují, je fakt, že nejsou náležitě finančně odměněni za svou práci, ke které je nezbytný vysokoškolský titul. Nízké platové ohodnocení bylo uvedeno i ve výzkumném šetření z roku 2022 jako hlavní příčina výběru jiného povolání než toho učitelského. Z tohoto důvodu, si ještě ukážeme graf vypracovaný skupinou odborníků z Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), která každoročně srovnává mzdy učitelů ve všech zemích, které jsou členy této organizace. Graf nám ukazuje tři hodnoty, a to aktuální výši platu učitelů ve věku 25-64 let, výši nástupního platu při minimální kvalifikaci a nejvyšší možný plat s nejvyšší možnou kvalifikací. V grafu jsou zahrnuty všechny členské země OECD včetně jejich průměru učitelských mezd a průměr mezd učitelů ve členských státech Evropské Unie. Výše mezd je uváděna v amerických dolarech.

Graf 2: Srovnání mezd učitelů v zemích OECD



Zdroj: Education at a Glance (2022, s. 331)

Jak můžeme vidět v grafu, průměrná mzda učitelů v České republice se nachází na jednom z posledních míst. Když porovnáme plat začínajícího učitele a učitele s možnou nejvyšší mzdou, zjistíme, že oproti jiným zemím se platové ohodnocení mění minimálně.

Výše popsané výzkumy nám přinesly zajímavé výsledky. Když se podíváme na výzkum prestiže povolání, který byl prováděn pouze v rámci České republiky, vidíme, že si společnost učitelů váží. V porovnání s ostatními zeměmi se ale Česká republika nachází až

mezi posledními. Můžeme se domnívat, že srovnávání mezd učitelů v zemích OECD, potvrzuje domněnku, která stojí za tím, že se čeští učitelé sami podhodnocují, a to tu, že jejich platové ohodnocení neodpovídá jejich vysokoškolskému vzdělání.

2 Další vzdělávání a profesní rozvoj

V této kapitole se zaměříme na profesní rozvoj, který Zormanová (2017, s. 93) chápe jako: „osvojování vědomostí, dovedností a návyků, které souvisejí s kariérním růstem“. V posledních letech je tomuto tématu věnováno hodně pozornosti, a to nejen ve firemním prostředí, ale i v tom školním. Profesnímu rozvoji nepřikládají důležitost jen zaměstnavatelé, ale i sami zaměstnanci. Ze zahraničních studií vyplynulo, že důležitým kritériem pro výběr zaměstnání je pro uchazeče o povolání právě možnost profesního rozvoje (Depoo, Urbancová a Šnýdrová, 2020, s. 42). Jinak tomu není ani v učitelském povolání, kde je profesní rozvoj ukotven i v zákoně. Vzhledem k tomu, že se jedná o klíčový prvek v pedagogické profesi, bude mu věnována celá následující kapitola. Ta je rozčleněna na profesní rozvoj učitele, metody uplatňované při vzdělávání pedagogických pracovníků a profesní kariéru učitele, kterou můžeme rozčlenit do několika vývojových etap.

2.1 Profesní rozvoj učitele

„Profesní rozvoj učitelů je definován jako dlouhodobý proces zahrnující široké spektrum aktivit směřujících ke zlepšení dovedností a znalostí učitele. Jedná se o kurzy, školení či semináře poskytující učitelům adekvátní podporu k jejich rozvoji včetně prostoru pro jejich samostudium“ (Smagorinski in Šeďová, Švaříček, Sedláček a Šalamounová, 2016, s. 65). Slouží jako nástroj profesionalizace učitelů a sehrává významnou roli v přizpůsobování se neustále se měnícím podmínkám, a to jak v osobním, tak i pracovním životě. Profesní rozvoj učitelů je důležitý, protože ani kvalitní vysokoškolské studium není schopno vybavit budoucí učitele a učitelky všemi nezbytnými profesními kompetencemi. Tyto kompetence a celá učitelova osobnost se vyvíjejí po celou dobu jeho profesní dráhy. V rámci konceptu celoživotního učení můžeme mluvit o profesním rozvoji ve formálním, neformálním a informálním vzdělávání. Formální vzdělávání je organizované a strukturované, především bývá uskutečňované ve školách, popřípadě v jiných vzdělávacích institucích, a vede k získání vyššího stupně vzdělání, absolvent pak získává doklad o absolvování - takovým dokladem může být například vysvědčení, diplom či certifikát. Oproti tomu neformální vzdělávání nevede k získání vyššího stupně vzdělání a bývá uskutečňované jak ve školách, tak i v mimoškolních organizacích. Příkladem neformálního vzdělávání mohou být jazykové kurzy, rekvalifikační kurzy nebo povinná školení zaměstnanců. Informální vzdělávání je

neorganizované a může být i neúmyslné, jedná se o učení se například z rodinných a pracovních činností nebo o učení se ve volném čase. Do informálního učení řadíme i sebevzdělávání (Pavlov, 2018, s. 62-64; Veteška, 2014, s. 97-98).

Podle Pavlova (2018, s. 65-66) má profesní rozvoj učitelů několik funkcí. Jedná se o funkci aktualizací (kompenzační), která napomáhá udržovat profesní kompetence na požadované úrovni po celou dobu výkonu povolání a obměňuje staré vědomosti a způsoby práce za nové. Adaptační (induktivní) funkce probíhá v prvních letech učitelovi praxe, kdy si zvyká na podmínky školy a přizpůsobuje se jim. Jako další plní profesní rozvoj funkci inovační, čímž je myšlen předpoklad neustálého rozvoje školského systému a jedinců a zvyšování jejich profesní úrovně. Poslední funkcí je funkce osobnostně rozvojová (personalizační) do které můžeme zařadit učitelovy morální hodnoty, učitelskou etiku a pedagogické přednosti.

Legislativní ukotvení profesního rozvoje učitelů nalezneme v již zmíněném zákoně č. 563/2004 Sb. (Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů) v § 24, který se týká dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Ten udává, že další vzdělávání mají pedagogičtí pracovníci po celou dobu výkonu svého povolání povinné. Dalším vzděláváním si mohou kvalifikaci zvyšovat, prohlubovat nebo kvalifikaci získat.

„Další vzdělávání pedagogických pracovníků se uskutečňuje:

- a) na vysokých školách, v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních (dále jen "vzdělávací instituce") na základě akreditace udělené ministerstvem,*
- b) samostudiem,*
- c) dalším vzděláváním zdravotnických pracovníků podle zvláštního předpisu v případě učitelů zdravotnických studijních oborů“ (Zákon č. 563/2004 Sb.).*

V rámci dalšího vzdělávání na vysokých školách a v jiných vzdělávacích institucích získává pedagogický pracovník osvědčení o absolvování studia. Na samostudium mají učitelé 12 pracovních dní ve školním roce, kdy si mohou vzít takzvané studijní volno a náleží jim za to plat v plné výši. Dny, ve které mohou zaměstnanci toto volno čerpat, vždy udává ředitel příslušné školy (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Vyhláška č. 317/2005 Sb. (Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků) dělí DVPP na následující druhy:

- a) *„studium ke splnění kvalifikačních předpokladů;*
- b) *studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů;*
- c) *studium k prohlubování odborné kvalifikace“.*

Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů zahrnuje studium v oblasti pedagogických věd, které je zaměřené na rozvoj znalostí a dovedností z oblasti pedagogiky, speciální pedagogiky nebo psychologie. Studium pedagogiky je uskutečňováno pro učitele na středních školách, konkrétně se jedná o učitele odborných předmětů střední školy, učitele praktického vyučování a odborného výcviku. Dále pro učitele odborných uměleckých předmětů a to jak na středních školách, tak i základních školách a konzervatoři a pro učitele jazykových škol. Toto studium je uskutečňováno i pro asistenty pedagoga, vychovatele a pedagogy volného času. Absolvováním studia získává pedagogický pracovník vědomosti a dovednosti z oblasti pedagogiky. Jako další sem spadá i samostatné studium pro asistenty pedagoga, dále studium pro ředitele škol a školských zařízení, které je nezbytné k výkonu této funkce, a studium k rozšíření odborné kvalifikace, jehož absolvováním získává pedagogický pracovník:

- a) *„způsobilost vykonávat přímou pedagogickou činnost na jiném druhu školy nebo na jiném stupni školy, nebo*
- b) *způsobilost vyučovat další předměty,*
- c) *způsobilost vykonávat přímou speciálně pedagogickou činnost u zdravotně postižených dětí, žáků a studentů s jiným druhem postižení“ (Vyhláška č. 317/2005 Sb.).*

Po absolvování doplňujícího studia k rozšíření odborné kvalifikace se může pedagogický pracovník stát speciálním pedagogem nebo může vyučovat na jiném druhu školy nebo na jiném stupni školy. Poslední typ studia spadající pod studium ke splnění kvalifikačních předpokladů, je doplňující didaktické studium příslušného cizího jazyka trvající nejméně 60 vyučovacích hodin, které je zaměřené na oborovou didaktiku příslušného cizího jazyka.

Do studia ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů řadíme studium pro vedoucí pedagogické pracovníky, které trvá minimálně 350 vyučovacích hodin. Absolvent tohoto studia získává: „*znalosti a dovednosti v oblasti řízení právnické osoby vykonávající činnost školy nebo školského zařízení, zejména znalosti teorie a praxe školského managementu, práva, ekonomiky, pedagogiky, psychologie, bezpečnosti a ochrany zdraví, komunikace a informačních technologií*“ (Vyhláška č. 317/2005 Sb.). Dále sem patří studium pro výchovné poradce, trvající nejméně 250 vyučovacích hodin, jehož absolvováním získává pedagogický pracovník kvalifikaci k výkonu této specializované činnosti. Pro výkon dalších specializovaných činností jako je:

- a) *„koordinace v oblasti komunikačních a informačních technologií;*
- b) *tvorba a následná koordinace školních vzdělávacích programů a vzdělávacích programů vyšších odborných škol;*
- c) *prevence sociálně patologických jevů;*
- d) *specializovaná činnost v oblasti environmentální výchovy;*
- e) *specializovaná činnost speciálního pedagoga v oblasti školské logopedie, nebo*
- f) *specializovaná činnost v oblasti prostorové orientace zrakově postižených“*

(Vyhláška č. 317/2005 Sb.), musí dotyčná osoba absolvovat studium k výkonu příslušných specializovaných činností v délce minimálně 250 vyučovacích hodin.

Do studia k prohlubování odborné kvalifikace řadíme průběžné vzdělávání. Toto vzdělávání probíhá především formou kurzů a seminářů, které mají časovou dotaci nejméně 4 vyučovací hodiny. Na těchto kurzech a seminářích se řeší současné poznatky týkající se výchovy a vzdělávání, a to jak z teoretické stránky, tak i z praktické (Vyhláška 317/2005 Sb.).

2.1.1 Metody profesního rozvoje učitelů

V každém vzdělávacím procesu včetně dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jsou uplatňovány nějaké metody vzdělávání. Výstižnou definici toho, co je metoda, přináší Mužik (in Bartoňková, 2010, s. 150.), který říká, že: „*Metoda je zjednodušeně řečeno postup k určitému cíli, je spojená s naplňováním stanovených vzdělávacích cílů, s optimálním zvládnutím obsahu vzdělávání a realizuje se v rámci dané vzdělávací formy a za určitých výukových situací a podmínek*“.

Podle Koubka (in Veteška 2016, s. 177) můžeme vzdělávací metody rozdělit na metody na pracovišti (on the job training) a metody mimo pracoviště (off the job training).

Výše zmíněné druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (studium ke splnění kvalifikačních předpokladů, studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů a studium k prohlubování odborné kvalifikace) jsou realizovány především prostřednictvím metod mimo pracoviště, jako je například přednáška, seminář nebo workshop. V současné době ale můžeme narazit i v sektoru školství na rozvoj inovativních metod na pracovišti, které jsou typické spíše pro firemní prostředí. Mezi tyto metody můžeme zařadit instruktáž, asistování, pověření úkolem, rotaci práce, mentoring, koučink a poradu (Tesárek et al., 2017, s. 8-10; Trojanová, 2020).

Metody profesního rozvoje učitelů mimo pracoviště

Přednáška *„je zaměřena na zprostředkování faktických informací a teoretických znalostí. Výhodou je rychlost předání informací, nevýhodou převažující jednosměrnost toku informací“* (Dvořáková, 2007, s. 300).

Obdobnou metodou přenášky je seminář. Rozdíl mezi těmito metodami je v aktivitě vzdělávaných. Zatímco na přednášce jsou účastníci pasivními posluchači, na semináři se vyžaduje jejich aktivita (Langer, 2016, s. 159).

Workshop definuje Langer (2016, s. 160) jako *„uzavřené setkání nad určitým problémem (nebo okruhem problémů), jehož účelem je tyto problémy vyřešit díky neotřelému a inovativnímu přístupu s využitím synergického efektu. Za základní znaky lze považovat účast specialistů na danou problematiku, jejich intenzivní soustředění na problém, účast moderátora a zapisovatele workshopu“*.

Metody profesního rozvoje učitelů na pracovišti

Instruktáž je nejméně náročná metoda, kdy zkušenější zaměstnanec učí nového nebo méně zkušeného zaměstnance. Ve školním prostředí se může například jednat o zaučení práce s elektronickou třídní knihou.

Asistování je metoda, kterou lze ve školství uplatnit jen zřídka kdy. Ke zkušenějšímu zaměstnanci je přidělen pomocník, který mu asistuje a pomáhá při plnění úkolů do té doby,

než je schopen úkoly plnit zcela sám. V praxi by to tedy vypadalo tak, že na jedné vyučovací hodině by byli dva učitelé, což je málokterá škola schopná z personálního hlediska pokrýt.

Ve chvíli, kdy je vzdělávaný zaměstnanec téměř soběstačný, můžeme navázat na metodu asistování metodou pověření úkolem. Ta se využívá při osvojování náročnějších pracovních schopností a je zapotřebí správně odhadnout schopnosti pověřeného. Vzdělávaný má velkou míru autonomie a úkoly konzultuje se svým školitelem. Ze školního prostředí můžeme uvést příklad, kdy je začínající učitel pověřen přípravou programu třídních schůzek.

Další metodou je rotace práce neboli střídání pracovních úkolů. Jak již vychází z názvu, podstatou této metody je, že vzdělávaný střídá různá pracovní místa a různé pracovní pozice. Díky tomu je zaměstnanec schopný rozvíjet své znalosti, zvyšovat svou flexibilitu a vidět organizaci jako celek. Na základních školách na druhém stupni se rotace práce uplatňuje ve chvíli, kdy učitel supluje za nepřítomného učitele (Dvořáková, 2007, s. 299; Tesárek et al., 2017, s. 8-9).

Za moderní vzdělávací metodu je považován **mentoring**, který Průcha a Veteška (2014, s. 181) definují jako: „*specifický proces, v průběhu kterého speciálně vyškolení jedinci vedou pracovníka a poskytují mu praktické rady a soustavnou podporu. Pracovníkovi tak mentor pomáhá při vzdělávání a rozvoji. Jedná se o příležitostnou pomoc odborníka pracovníkovi při získávání nových znalostí nebo změn v myšlení*“. Ačkoliv je mentoring považován za moderní vzdělávací metodu, ve školní praxi se jeho principy uplatňují už dávno. Ve chvíli, kdy uvádějící učitel radí a pomáhá začínajícímu učiteli ohledně všech pracovních záležitostí, můžeme mluvit o mentoringu. Uvádějící učitel se stává takzvaným mentorem a začínající učitel menteem (Tesárek et al., 2017, s. 9).

Podstatou **koučinku** je podle Tureckiové (2004, s. 103-104) „*podpořit rozvoj pracovníka a dovést ho k samostatnému, respektive kompetentnímu výkonu stále složitějších úkolů, probíhá ve formě dlouhodobé interakce mezi účastníky koučování, během níž dochází prostřednictvím rozhovorů a akcí z nich vyplývajících ke zdokonalení koučovaného, ale i kouče, který vystupuje (podle zvolené metodiky) jako rádce, pomocník nebo průvodce procesu*“. Jeden z hlavních rozdílů mezi mentoringem a koučinkem je, že kouč nedává instrukce a nepředává návody na zvládnutí problému, ale snaží se koučovaného dovést k tomu, aby řešení našel sám (Folwarczná, 2010, s. 94).

„Pracovní porada je dalším častým nástrojem pro komunikaci, koordinaci činností, předávání informací nebo rozšiřování znalostí pracovníků formou odborných příspěvků. Jsou to organizovaná pracovní setkání pracovníků vedená za účelem rozvoje spolupráce. Patří mezi nástroje vedení lidí. Může mít různé velikosti, formy a podoby dle charakteru, účelu a významu porady“ (Morawitzová, 2015 in Tesárek et al., 2017, s. 9).

Všechny metody profesního rozvoje mají své klady i zápory. Aby byla metoda co nejvíce vhodná, přínosná a efektivní, musí se realizátor vzdělávání nejprve zamyslet nad tím, jakého didaktického cíle chce dosáhnout, jaký je vzdělávací obsah, jaké jsou učební možnosti studujících a vyučovací možnosti vzdělavatele a zda půjde metoda použít ve vybrané didaktické formě. Také je nezbytné vzít v úvahu didaktické prostředky, které jsou potřebné k použití zvolené metody a v neposlední řadě zvážit, zda metoda dodržuje didaktické podmínky a zásady vzdělávání dospělých (Smékalová, 2016, s. 54-55).

2.2 Profesionální kariéra

Než si vysvětlíme pojem profesionální kariéra, podíváme se nejprve na etymologický původ tohoto termínu. Jeho vznik je spojen s 18. stoletím, kdy se ve Francii pojem *carrière* používal pro označení koňské dostihové dráhy. V Českém etymologickém slovníku (Rejzek, 2001, s. 274) můžeme nalézt spojení s italským slovem *carriera*, které mělo dříve význam dráhy či cesty. Dále je slovo spojováno s výrazem (*via*) *carraria* ze středověké latiny, což bylo označení cesty pro vozy, a s latinským výrazem *carrus*, v českém překladu vůz. (Brenner a Brenner, 2008, s. 68.). Můžeme tedy říci, že pojem kariéra je spojován s nějakým pohybem dopředu nebo s cestou, což potvrzují i následující definice.

Význam pojmu kariéra definovalo již mnoho autorů, avšak každý ho chápe trochu odlišným způsobem. Bělohlávek (1994, s. 11) popisuje kariéru jako: *„dráhu životem, zejména pak profesionálním, na které člověk získává nové zkušenosti a realizuje svůj osobní potenciál“*. Rozděluje ji na vnější (objektivní) a vnitřní (subjektivní) kariéru, kdy vnější kariéra vychází z životopisů, různých portfolií, certifikátů, seznamu předchozích zaměstnání a vystudovaných škol. Oproti tomu vnitřní kariéra sleduje postoje, schopnosti a zkušenosti pracovníka.

Kociánová (2010, s. 175) nabízí další definici a vymezuje kariéru jako: „*pracovní (funkční) postup či celkový profesní průběh života člověka (profesní dráha člověka)*“. Rozděluje kariéru na vertikální a horizontální. Vertikální kariérou jsou myšleny posuny nahoru v organizační hierarchii a horizontální kariérou přesuny na jinou pracovní pozici, ale na stejné organizační hierarchické úrovni.

Pro porovnání zde uvedeme ještě definici nacházející se v Sociologické encyklopedii (Novák a Capponi, 2017), která zahrnuje pohledy obou výše zmíněných autorů a říká, že kariéra je: „*individuální sociální mobilita v profesi nebo ve společnosti vůbec. V klasickém smyslu jde o postup směrem k vyššímu statusu, vyššímu sociálnímu postavení spojenému s vyšší prestiží, vyšším podílem na moci a vyšší úrovni příjmů. V novější literatuře je kariéra často používána jako synonymum profesní dráhy jedince bez ohledu na vzestupnou či sestupnou linii, shrnutí jeho vývoje od startu k danému okamžiku*“.

Z uvedených definic můžeme vyvodit, že se na profesní kariéru dá nahlížet jako na celou pracovní dráhu jedince, od vstupu na trh práce až do okamžiku ukončení kariéry, nebo jako na posun směrem vpřed v organizační hierarchii („povýšení“).

2.3 Profesní kariéra v kontextu učitelské praxe

Výše jsme si vysvětlili, co profesní kariéra či profesní dráha znamená, a v této kapitole se zaměříme konkrétně na profesní dráhu učitelů, kterou bychom mohli rozdělit do několika vývojových etap.

„*Obecně je vývoj profesní dráhy objasňován jako proces, vázaný na životní cyklus, jehož průběh lze rozčlenit do několika fází* (Alan, 1989 in Průcha, 2009, s. 202)“.

Fáze neboli etapy profesní dráhy učitelů můžeme podle Průchy (2002, s. 23-24) rozdělit na: „*volbu učitelské profese, profesní start, profesní adaptaci, profesní stabilizaci a profesní vyhasínání*“. Každá z těchto etap má svá specifika a úzce souvisí s profesní kontinuitou, čímž je myšleno setrvání v dané profesi, a s profesní migrací neboli odchodem ze současného povolání k jinému (Průcha, 2002, s. 24).

2.3.1 Etapy profesní dráhy učitele

Volba učitelské profese

V této etapě si jedinec teprve vybírá, jakým směrem se bude jeho profesní život odvíjet a volí si své profesní zaměření. Vzhledem k tomu, že kvalita práce učitele je spjatá s jedinci ucházejícími se o studium učitelství, bylo středem zájmu mnoha realizovaných výzkumů objasnit, kdo jsou ti, kteří mají zájem o učitelství, a co je k tomu motivuje. Proto si představíme některé z výsledků těchto výzkumných šetření. Kotásek a Růžička se zaměřili ve svém sociologickém průzkumu na učitele prvního stupně základních škol a přišli na to, že značné množství dotazovaných pochází z nižší střední třídy a, že 23,6% studentů učitelství má rodiče, kteří povolání učitele vykonávají (Průcha, 2009, s. 206). Dále byly zjištěny představy o funkcích učitele, přičemž nejčastěji zmíněné byly tyto: „1. předávat vědomosti; 2. pomáhat žákům rozumět sobě samým; 3. pomáhat žákům rozvíjet dovednosti“ (Průcha, 2009, s. 207). Na motivaci studentů se zaměřil Havlík, jehož empirické šetření přineslo v této oblasti zajímavé výsledky, které objasňují vysoké počty uchazečů na pedagogických fakultách. Jedním z faktorů je ten, že uchazeči podávají přihlášky ke studiu učitelství jen jako pojistku, pro případ, že by se nedostali na svou preferovanější školu, 59% uchazečů se pro pedagogickou fakultu rozhodlo na poslední chvíli, z čehož vyplývá, že jejich motivace studovat učitelství nebyla dlouhodobá. Za předpokladu, že by si studenti mohli znovu zvolit, jaký obor chtějí studovat, pouhých 36% by znovu zvolilo pedagogickou fakultu. Dále vyplynulo, že větší motivaci mají dívky než chlapci a hraje zde roli i odkud uchazeči pocházejí, větší motivaci mají ti, kteří pocházejí především z maloměst než z velkoměst (Průcha, 2009, s. 204). Je tedy zřejmé, že obrázek o vysokém zájmu jedinců studovat obory učitelství je nepřesný.

Profesní start a profesní adaptace

Profesní start nastává ve chvíli, kdy úspěšný absolvent vstoupí do výkonu povolání, na které se připravoval. V kontextu učitelství mluvíme v této fázi o začínajícím učiteli (beginning teacher). Oproti jiným povoláním je začátek této profese náročným obdobím a to z toho důvodu, že učitel přebírá od prvního dne pracovního výkonu plnou odpovědnost za odvedenou práci a nemá prostor k postupnému zaučování. Na pomoc může být začínajícímu učiteli přidělen tzv. uvádějící učitel, který by mu měl poskytovat podporu při vstupu do

profese, být jeho zkušeným rádcem a pomáhat mu s orientací v pracovních činnostech a chodu školy. Jeho přidělení však není v České republice ze zákona povinné (Průcha, 2009, s. 207-210). K tomu mohou podle Alana (1989, in Průcha, 2009, s. 208) nastat tři druhy rozporů typické pro profesní start:

- *„rozpor mezi znalostmi a zkušenostmi pracovníka;*
- *rozpor mezi osobními aspiracemi pracovníka a zájmy organizace;*
- *rozpor mezi aktuálním postavením pracovníka a hodnocením perspektivy, která se před ním otevírá“.*

Huberman et al. (1989, in Průcha, 2009, s. 210-211) zmiňuje v této etapě riziko „šoku z reality“. Tento šok může vzniknout z příčin spjatých s osobností učitele, kdy začínajícímu učiteli dojde, že není například dostatečně psychicky odolný proti neukázněným žákům, nebo že jeho osobnostní předpoklady nejsou vhodné pro toto povolání. Příčiny spjaté s profesní kompetencí učitelů mohou také stát za „šokem z reality“. Začínající učitel může být zaskočen například administrativními činnostmi, které jsou nezbytnou součástí učitelské profese, ale nebyl na ně v rámci svého studia připravován. Příčiny spjaté se situacemi ve školách, jako je například nevybavenost učeben, absence pomůcek potřebných k výuce, mohou být také podnětem pro spuštění „šoku z reality“. V jaké míře se se tento šok u začínajícího učitele dostaví, je individuální, pro někoho může být až tak silný, že se rozhodne s povoláním učitele skončit.

Profesní stabilizace

Po období profesního startu a profesní adaptace, kdy jedinec přijal svou profesní roli, nastává období stabilizace, ve kterém hovoříme o učiteli jako o zkušeném expertovi. V této fázi se učitel nachází přibližně po pěti a více letech praxe a je s rolí učitele plně ztotožněn, což se pozitivně odráží i v jeho profesním výkonu. (Průcha, 2002, s. 27; Vítěčková, 2018, s. 31). Charakteristika zkušeného učitele je velmi diskutovaným tématem, u kterého chybí věrohodné a spolehlivé výsledky z pedagogických výzkumů, které by ukázaly, jakými schopnostmi a dovednostmi učitelé experti doopravdy disponují. Můžeme se ale zaměřit na profesní kompetence učitele, ve kterých se odráží požadavky kladené na učitelskou profesi (Průcha, 2009, s. 217). Dále zde můžeme uvést některé obecné základní charakteristiky profesionality, mezi které řadíme například:

- zaměstnání na plný úvazek, které slouží jako zdroj obživy;
- silnou motivaci k výkonu povolání;
- disponování potřebnými kompetencemi, které si jedinec osvojuje během vzdělávání;
- rozhodování v zájmu klienta;
- rozhodování na základě obecných principů a teorií;
- důvěru mezi klientem a profesionálem;
- nezávislost a samostatnost profesionála při hodnocení svého výkonu;
- dodržování etických a profesních standardů;
- vytváření asociací a formy kariéry daného povolání (Kot'a, 2011, s. 19-20).

Profesní vyhasínání („vyhoření“)

Poslední fázi učitelé dráhy můžeme nazývat tzv. „předdůchodovou fází“, toto označení nalezneme především v sociologické literatuře, která tento název používá v konečné fázi kariérní dráhy pro všechna povolání (Alan, in Průcha, 2009, s. 225-226). Během tohoto období můžeme sledovat změny v hodnotách jedince, kdy je velký důraz kladen na fyzické zdraví, psychickou vyrovnanost a budoucí výši důchodu. Průcha (2009, s. 226) v tomto kontextu uvádí, že je pro fázi profesního vyhasínání charakteristické zaměření učitele na:

- *„zájem o výdělek;*
- *zájem o pracovní podmínky;*
- *zájem o dobrý pracovní kolektiv a interpersonální vztahy“.*

Poznatky ze zahraničních výzkumů nám umožňují na učitele v této fázi pohlížet ze dvou pohledů. Za prvé můžeme učitele na konci jeho kariéry (tj. asi po 25-30 letech výkonu povolání) považovat za nejzkušenějšího, na druhou stranu vyšší věk a dlouhá léta praxe mohou přinášet i negativa, jako například konzervativní postoje, rezignaci a „efekt vyhasínání“ (Průcha, 2009, s. 226). Tato tvrzení se však nedají generalizovat, pro příklad si zde uvedeme výsledky výzkumu, který sledoval 160 švýcarských učitelů na středních školách. Mnozí učitelé s praxí nad 30 let uvedli, že nevkládají do práce tolik energie, co dříve, a že jsou nespokojeni s vedením školy, s chováním žáků a jejich rodiči. Na druhou stranu spousta dotazovaných ze skupiny starších učitelů uvedla i mnohá pozitiva, jako například vyšší plat, vyšší sociální status nebo určité specifické výhody, které mají na rozdíl

od svých mladších kolegů (Huberman et al., 1989 in Průcha, 2009, s. 227). Dalším významným výzkumem v oblasti profesního vyhasínání se zabýval Leo G. M. Prick (1989 in Průcha, 2009, s. 227), který se zaměřil na spokojenost starších učitelů v práci a na jejich spokojenost s pracovními podmínkami. Z výsledků vyšly najevo následující charakteristiky skupiny učitelů v předdůchodové fázi:

- *„klesající pocit uspokojení z práce s přibývajícím věkem;*
- *klesající chuť být stále s dětmi;*
- *narůstající pocit fyzického opotřebení a psychického stresu aj. “.*

Tento výzkum dále rozšířil a porovnával „stupeň uspokojení v profesi“ starších učitelů v několika západoevropských zemích. Nejspokojenější jsou učitelé v Rakousku a nejméně spokojeni jsou učitelé v Portugalsku.

Zda jsou učitelé s vysokými roky praxe profesionálové na nejvyšší úrovni, je významná otázka, nicméně žádný z výzkumů na ní nepřinesl dodnes odpověď.

Výše jsme si uvedli, že se v této fázi může objevit syndrom vyhasínání neboli syndrom vyhoření (*burn out effect*), který se vyskytuje především u lidí pracujících v úzkém kontaktu s lidmi. Ve zkratce se dá tento jev popsat jako psychické a fyzické vyčerpání, které vzniká v důsledku dlouhodobého působení stresorů na jedince (Rapčan, 2021, s. 152). A právě v učitelské profesi můžeme narazit na mnoho zátěžových situací, které mohou vést až k syndromu vyhoření. Průcha (2009, s. 230) uvádí největší a nejčastější stresory způsobující vysokou psychickou zátěž:

- *„protiklad mezi rozsahem učiva vymezeného normou (např. učebními osnovami) a množstvím času (počtu vyučovacích hodin), který je pro učivo k dispozici;*
- *povinnosti učitelů mimo vyučování (jednání s rodiči, vypracování výkazů pro školskou administrativu);*
- *stále agresivnější chování žáků vůči učitelům... “.*

Obecnější rozdělení stresorů můžeme nalézt u Švamberg Šauerové (2018, s. 46), která je dělí do tří kategorií:

- *„vztahy (žáci, rodiče, kolegové);*
- *pracovní podmínky (administrativa, změna systému);*

- *společenské postavení*“.

Je tedy zřejmé, že práce pedagoga není jednoduchá a že učitelé jsou ohroženou skupinou, u které se může rozvinout syndrom vyhoření. To potvrzuje výzkum v publikaci Učitelské vyhoření z roku 2020 (Štech et al., 2020), kterou vydala Katedra psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Zde jsou uvedeny výsledky výzkumu, který ukázal, že přibližně 1/5 učitelů všech věkových kategorií vykazuje znaky syndromu vyhoření nebo teprve se rozvíjejícího syndromu vyhoření. Riziko vzniku syndromu vyhoření tedy není spojeno jen s učiteli v poslední fázi profesní dráhy, ale týká se i učitelů nacházejících se v předchozích etapách. Nicméně zahraniční výzkumy dokazují, že učitelé v období profesního vyhasínání jsou nejohroženější skupinou (Průcha, 2009, s. 229).

2.3.2 Šest typů kariérní dráhy učitele

Evropská komise (2020, in Učitelé v Evropě, s. 60, 2023) vymezila šest typů kariérní dráhy učitele, které popisují, jakými způsoby a směry se mohou učitelé na své profesní dráze pohybovat. Za tyto typy považují vertikální posun, vertikální a další posun, horizontální posun, změny okolností, přidávání vrstev systému a vnitřní a vnější posun.

Prvním typem je vertikální posun, kterým je myšleno povýšení učitele na vyšší pracovní pozici, například z učitele na ředitele nebo z ředitele malé školy na ředitele větší školy. S vertikálním posunem v kariérní dráze se pojí i větší odpovědnost a míra rozhodování. Vertikální a další posun označuje zvýšení kompetencí učitelů nebo ředitelů v jakýchkoliv pracovních oblastech, například zlepšení pedagogických kompetencí. Horizontální posun zahrnuje nějakou novou roli učitele (například mentor, koordinátor v oblasti speciálních potřeb), která může být dočasného nebo trvalého charakteru. Změnou okolností je myšleno například vzdělávání jiné věkové skupiny žáků nebo přesun učitele ze školy na venkově do velkoměsta. Přidávání vrstev systému charakterizuje spolupráci pedagogických pracovníků s institucemi z jiných vrstev systému vzdělávání například na regionální nebo celostátní úrovni. Tato kariérní dráha vyžaduje speciální odborné znalosti a dovednosti. Poslední vymezenou kariérní dráhou učitele je posun vnitřní a vnější, do kterého zařazujeme například účast učitele na realizaci výzkumu, příchod či odchod z učitelské profese nebo návrat řídicích pracovníků na pozice pracovníků řadových (Učitelé v Evropě, s. 60, 2023).

3 Kariérní růst učitele

Tato kapitola se zabývá možnostmi kariérního růstu učitelů v České republice a dalších evropských státech. Stěžejní podkapitolou je dlouholetý vývoj kariérního systému v České republice a poslední návrh kariérního řádu, který nebyl uveden do praxe. Dále jsou pro porovnání stručně popsány kariérní systémy v Estonsku a Litvě. Tyto dva státy byly zvoleny především z důvodu aplikace víceúrovňových kariérních systémů. Výběr Estonska byl také ovlivněn tím, že má podobné platové podmínky jako jsou u nás (viz graf 2: Srovnání mezd učitelů v zemích OECD). Z toho můžeme vyvodit, že zavedení víceúrovňových a jednoúrovňových kariérních systémů nemusí mít velký vliv na platové ohodnocení pedagogických pracovníků. Kariérní růst je považován za silný motivační faktor, který vede ke zlepšení pracovních výsledků a růstu pracovního výkonu (Urban, 2017 in Urbancová, 2021, s. 86). Zavedení kariérních systémů, umožňující kariérní růst učitelů může mít tedy pozitivní dopad na motivaci jedince. Nízký plat estonských učitelů tak může být kompenzován zavedeným víceúrovňovým kariérním systémem.

3.1 Kariérní systém v České republice

Za kariérní systém (KS) považujeme „*komplexní systém pravidel a podmínek pro profesní, odborný, pedagogický a funkční růst pedagogických pracovníků*“ (Metodika pro učitele k přípravě a vedení dokladového portfolia v kariérním systému, 2015, s. 34).

Vývoj tohoto komplexního systému pro pedagogické pracovníky je u nás tématem, které se řeší už od 90. let. Proto nahlédneme do nedávné historie a stručně si představíme některé významné návrhy, které se o zavedení nějakého kariérního systému snažily.

3.1.1 Vývoj kariérního systému v České republice

Jako první vznikl v roce 1996 strategický dokument program Učitel, který si kladl za cíl zvýšit kvalitu práce učitelů za pomoci profesních standardů a popsat možnosti jejich profesního růstu. Dále byl tento návrh rozvinut v roce 1998 v projektu Odborný růst pedagogických pracovníků realizovaným MŠMT, do praxe však ani jeden z těchto konceptů uveden nebyl. V letech 2000-2001 byl v návaznosti na Bílou knihu, která poukazuje na důležitost zvyšování kvality učitelů a vytvoření profesních standardů, vypracován MŠMT projekt Podpora práce učitelů. Stěžejním výstupem tohoto projektu byly právě profesní

standards, které jsou základem pro kariérní systém (Michek a Spilková, 2021, s. 324-325). Tyto profesní standardy byly tvořeny sedmi kompetencemi, které popisovaly dovednosti, znalosti a postoje, kterými má učitel disponovat v určitých kariérních stupních. Ani z tohoto projektu však nebylo v České republice nic aplikováno v praxi, nicméně o několik let později byl tento koncept přijat na Slovensku (Michek a Spilková, 2021, s. 324-325; Spilková, 2015, s. 172-173). Za další významný milník můžeme považovat přijetí Zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, který obsahuje v § 29 kariérní systém. Tento kariérní systém nám umožňuje postup do vyššího kariérního stupně, „*který je určen popisem činností, odbornou kvalifikací, popřípadě dalšími kvalifikačními předpoklady a systémem hodnocení, které musí pedagogický pracovník plnit, aby tyto činnosti mohl vykonávat*“ (Zákon 563/2004 Sb., § 29). Vyššího kariérního stupně může pedagogický pracovník dosáhnout jen tak, že bude vykonávat specializované nebo řídicí činnosti. Z tohoto důvodu byl také tento systém kritizován odbornou veřejností, především řediteli škol, kteří poukazovali na jeho neefektivnost a nekomplexnost. Učitelé, kteří nemají ambice stát se například řediteli škol, ale chtějí se rozvíjet pouze v rovině pedagogické praxe, nemají žádnou možnost, jak postoupit do vyššího kariérního stupně. Přestože tento zákonem daný kariérní systém má mnoho nedostatků je platný dodnes (Michek a Spilková, 2021, s. 325-326). V roce 2008 byl přednesen dokument Standard kvality profese učitele, jehož vytvoření vedlo k rozsáhlé diskusi o cílech, funkcích a smyslnosti profesního standardu jako takového (Spilková, 2015, s. 174). Jeho přínos měl spočívat především v tom, že by charakterizoval kvalitní práci učitele a ujasňoval pojetí profese učitele v současné společnosti. Zavedení standardu mělo přinést jednotnou terminologii uvnitř učitelské profese napříč všemi vzdělávacími úrovněmi a typy a druhy škol. Jasně definovaný standard měl pro učitele sloužit jako vodítko pro to, jak zlepšovat svou práci, ředitelům měl usnadnit ohodnocování pedagogických pracovníků a společnosti by umožňoval přiměřené a odpovídající povědomí o učitelské profesi (Rýdl et al., 2009, s. 3). Standard je v tomto návrhu chápán jako: „*rámec žádoucích kompetencí a činností v navrhovaných ukazatelích*“ (Rýdl et al., 2009, s. 3). Dosahování těchto ukazatelů měl posuzovat jednak sám učitel na základě své sebereflexe a dokladů dokazujících plnění standardu, dále zkušenější učitel (mentor) poskytující zpětnou vazbu a ředitel školy na základě sesbíraných dokladů, pozorováním ve výuce a rozhovory s učiteli. Je důležité zmínit, že vytvoření standardů nemělo sloužit primárně jako nástroj kontroly pedagogických

pracovníků, ale především byly vytvořeny za účelem jejich podpory (MŠMT, 2009, s. 3). V roce 2009 byl tento projekt přerušen a navázala na něj Asociace profese učitelství, která vydala v roce 2010 Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele. V souvislosti s výše zmíněnými návrhy byl vytvořen v rámci projektu MŠMT Cesta ke kvalitě dokument Rámec profesních kvalit učitele, který se zaměřuje na popis kvalitní práce učitelů a na jejich profesní rozvoj (Spilková, 2015, s. 176). Jedná se o evaluační nástroj, který: „*má sloužit ke komplexnímu sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitelů ve školách...*“ (Tomková et al., 2012, s. 10). Rozděluje činnosti učitele do osmi oblastí: „*plánování výuky, prostředí pro učení, procesy učení, hodnocení práce žáků, reflexe výuky, rozvoj školy a spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči a širší veřejností a profesní rozvoj učitele*“ (Tomková et al., 2012, s. 13). K vyhodnocení kvality výše zmíněných oblastí činností slouží hodnotící škála o pěti stupních, které jsou vyjádřeny písmeny N, A, B, C, D a F. Písmeno N znamená, že se daná činnost nedala ohodnotit. Stupeň A vystihuje základní úroveň a stupeň F vynikajícího učitele. Všechny tyto stupně hodnotící škály mají své charakteristiky, podle kterých se následně učitel ohodnocuje a zařazuje do jednotlivých stupňů (Tomková et al., 2012, s. 22). Další pokus o zavedení kariérního systému a vytvoření profesních standardů byl v rámci projektu IPn Kariérní systém. Tvorba tohoto konceptu trvala od roku 2012 do roku 2015. Zadavatelem bylo MŠMT ČR a realizátorem Národní institut dalšího vzdělávání (Michek a Spilková, 2021, s. 327). Už od prvopočátku tohoto návrhu byly mnohými institucemi zaměřenými na vzdělávání reflektovány jeho nedostatky (Janík, Spilková a Pišová 2014, s. 260-261). Tento kariérní řád rozděloval pedagogické pracovníky do čtyř kariérních stupňů na základě čtyř definovaných profesních standardů. V této době ale docházelo ke změně ministra školství a tak uvedený kariérní systém nebyl uplatněn v praxi, návrh byl posléze diskutován a nová ministryně školství Kateřina Valachová sestavila novou skupinu pracovníků, kteří během několika měsíců navrhli nový koncept (Michek a Spilková, 2021, s. 327).

3.1.2 Poslední návrh kariérního řádu

Návrh kariérního systému pracovní skupiny tehdejší ministryně je posledním konceptem, který byl do současnosti zhotoven. Základními prvky tohoto kariérního řádu jsou profesní standardy učitele a kariérní stupně. Na základě profesních standardů se mají učitelé

zařazovat do příslušných kariérních stupňů, zároveň mají tyto standardy sloužit jako nástroj pro plánování osobního a profesního rozvoje, což je první oblast vytvořených profesních standardů. Druhou a třetí oblast tvoří oblast vlastní pedagogické činnosti a oblast spolupráce a podílu na rozvoji školy.

Kariérní stupně jsou rozčleněny do následujících tří úrovní:

- první kariérní stupeň (KS1);
- druhý kariérní stupeň (KS2);
- třetí kariérní stupeň (KS3).

Do prvního kariérního stupně mají být zařazeni začínající učitelé, a to po dobu dvou let, kdy se nacházejí v tzv. adaptačním období. Během adaptačního období má být začínajícímu učiteli poskytována podpora a to nejen ze strany školy, ve které pracuje, ale i ze strany vysokých škol připravujících budoucí učitele nebo od učitelů ve třetím kariérním stupni z jiných škol. Cílem tohoto dvouletého období je, aby se začínající učitel zorientoval ve školním prostředí a adaptoval se na své pracovní povinnosti. Na konci tohoto období je hodnoceno plnění profesního rozvoje začínajícího učitele a jeho pokroků. Toto hodnocení provádí ředitel školy a další osoby podílející se na podpoře při adaptaci, jako další se vyhodnocuje portfolio začínajícího učitele. V případě, že dotyčný projde atestačním řízením pro KS2, může být zařazen do vyššího stupně a stává se z něj samostatný učitel. Posun z prvního kariérního stupně do druhého je povinný. Třetí kariérní stupeň je dobrovolný a učitel do něj může být zařazen za předpokladu, že za sebou má minimálně 8 let praxe a dosahuje mimořádných výsledků, které odpovídají profesním standardům pro třetí kariérní stupeň, a to zejména v oblasti práce s žáky. Pro přechod do třetího kariérního stupně je nutné projít atestačním řízením pro KS3, jež vyhodnocuje pětičlenná atestační komise skládající se z ředitele školy, školního inspektora, zástupce školy připravující učitele, učitele v KS3 a odborníka z praxe. Atestační řízení probíhá jeden rok a skládá se z obhajoby práce učitele a jeho portfolio, hodnocení ředitele školy a zprávy České školní inspekce o provedených hospitacích v rámci atestačního řízení. Celá procedura je zakončena pohovorem mezi učitelem a atestační komisí. Přechody do jiných kariérních stupňů měly být finančně ohodnoceny, uvedené částky jsou přibližné. Ve druhém stupni se mělo jednat o navýšení

platu o 1 000 Kč a ve třetím stupni mělo být finanční ohodnocení zvýšeno o 5 000 Kč, v této souvislosti mělo rovněž dojít k úpravě tabulkových platů.

S tímto kariérním systémem byly vytvořeny i dvě nové pracovní pozice – mentor a koordinátor vlastního hodnocení školy. Pro získání kvalifikace k výkonu těchto specializovaných činností bylo stanoveno, že učitel musí v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků projít nejméně 250 hodinovým kurzem a musí se nacházet ve třetím kariérním stupni. Za výkon těchto specializovaných činností měl být učitel finančně odměněn a to příplatkem ve výši 1 000 až 2 000 Kč (Kariérní řád – Profesní rozvoj pedagogických pracovníků, 2016, s. 1-4; MŠMT, 2016, s. 2-9)

Na tomto návrhu se pracovalo přibližně sedm měsíců a vycházel z přechozího projektu IPn Kariérní systém. V roce 2016 byl dokončen a plánovaná implementace do praxe byla stanovena na rok 2018, to se však neuskutečnilo, protože byl návrh v roce 2017 zamítnut (Michek a Spilková, 2021, s. 327; MŠMT, 2016, s. 2). Faktorů, které ovlivnily nepřijetí nového kariérního systému, bychom mohli nalézt mnoho, Michek a Spilková (2021, s. 333) se touto problematikou zabývali a v roce 2021 provedli výzkumné šetření, na základě kterého zjistili, jaké okolnosti měly dopad na nepřijetí kariérního systému. Za možné příčiny považují například rezignaci ministryně a nástup nového ministra školství během května a června roku 2017, vznik petice Pedagogické komory proti kariérnímu řádu a volby do Poslanecké sněmovny a snahu stran získat co nejvíce hlasů.

Konkrétní důvody pro nepřijetí kariérního řádu nalezneme ve zmíněné petici, kterou podpořilo svým podpisem 7 176 pedagogických pracovníků. Za nejvíce problémové považovali následující body:

1. *„Podoba kariérního systému učitelů je v rozporu s cílem uvedeným v programovém prohlášení vlády.*
2. *Kariérní systém se bude až do roku 2022 týkat pouhých 5 % učitelů a nebude většinu učitelů nijak motivovat ke zkvalitnění výuky.*
3. *Učitelé a především ředitelé škol budou zavaleni novou zbytečnou administrativou, která je připraví o čas, jenž by mohli věnovat přípravě na kvalitnější výuku nebo řízení školy.*
4. *Kariérní systém bude diskriminovat většinu učitelů.*

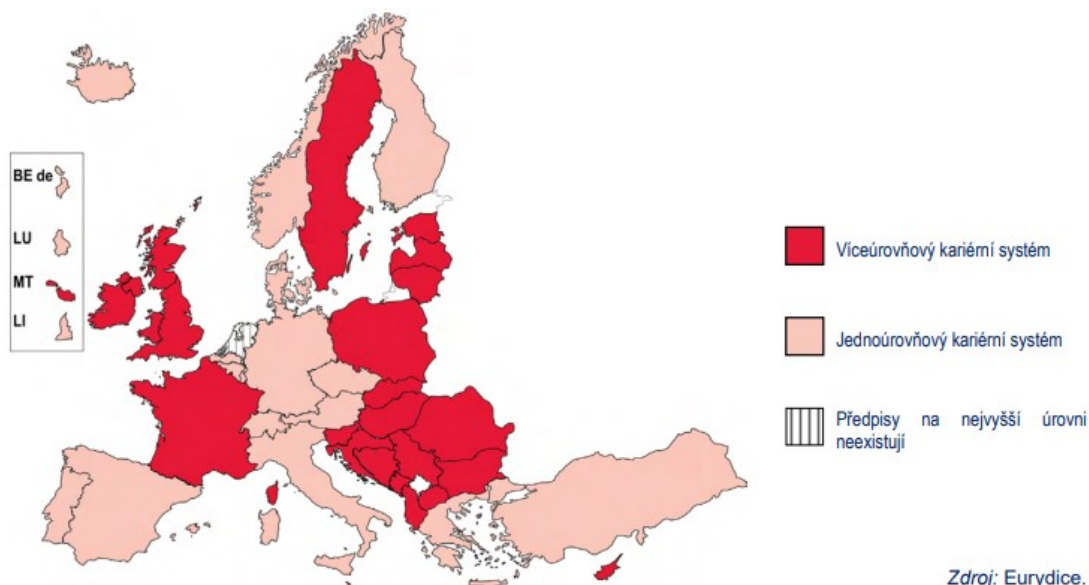
5. *Vznikne komplikovaný byrokratický moloch, jehož provoz spolyká velkou část finančních prostředků, které by mohly jít přímo do škol.*
6. *Stále chybí většina prováděcích právních předpisů, takže další konkrétní dopady novely nelze vyhodnotit“ (Potočná, 2017).*

Od roku 1996 je v České republice velká snaha o vytvoření kariérního systému pro pedagogické pracovníky, bylo navrženo mnoho konceptů, které byly několikrát přepracovávány a ani tak nebyl žádný z návrhů doposud přijat, kariérní dráha učitelů se odvíjí pouze podle Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

3.2 Kariérní systémy v zahraničí

V zahraničních evropských zemích můžeme nalézt různé kariérní systémy, přičemž každá země má svůj specifický kariérní systém, podle kterého se řídí profesní růst učitelů a jejich platové podmínky. Obecně můžeme tyto systémy rozdělit na jednoúrovňové a víceúrovňové. Jednoúrovňové jsou charakteristické tím, že nemají definované kariérní stupně, po kterých by učitel mohl postupovat, ale jsou založeny především na postupování v platových tabulkách podle délky praxe, takový systém můžeme v současnosti nalézt u nás v České republice, který je definovaný Zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Víceúrovňové kariérní systémy mají definované kariérní stupně, do kterých se učitel zařazuje na základě různých kritérií. V těch může být také zahrnuta délka praxe, dále pak hodnocení učitele a účast na dalším vzdělávání. Pro přehled četnosti víceúrovňových a jednoúrovňových kariérních systémů přikládáme následující obrázek (Učitelé v Evropě, 2023, s. 53).

Obrázek 1: Jednoúrovňové a víceúrovňové kariérní systémy v Evropských zemích



Zdroj: Eurydice.

Zdroj: Učitelé v Evropě (2023, s. 53)

3.2.1 Estonsko

V Estonsku se kariérní systém formuje už od roku 1997, kdy byly na základě dokumentu Podmínky a směrnice pro certifikaci pedagogických pracovníků a požadavky na kariérní řád stanoveny čtyři kariérní stupně: „*služebně mladší učitel; učitel; služebně starší učitel; učitel-metodik*“ (Ježková et al., 2014, s. 58). Do kategorie služebně mladší učitel patřili učitelé s 1-3 lety praxe a o postoupení do dalšího kariérního stupně rozhodoval ředitel školy. V případě postup do dalších stupňů musel učitel podat žádost a k tomu předložit své sebehodnocení. Postoupení do kategorie služebně starší učitel posuzoval ředitel se školskou radou a o postupu do kariérního stupně učitel-metodik se rozhodovalo na státní úrovni. Od těchto kariérních stupňů se odvíjel i plat učitele, velké rozdíly však mezi nimi nebyly (Ježková a kol., 2014, s. 58-59). V roce 2013 byl tento koncept kariérního systému zrušen a byl nahrazen novým, který je platný do dnes. Výhodou nového systému je, že nemá žádnou vazbu na výši platu učitelů a postupování do vyšších kariérních stupňů není povinné. Kariérní stupně jsou definovány jednotlivými úrovněmi odborných kompetencí a zkušeností, kterými musí učitel disponovat, aby byl do dané úrovně zařazen. Tyto kompetence jsou dány

Profesním standardem učitele, za který zodpovídá Estonský úřad pro kvalifikace (Santiago et al., 2016, str. 195). Kariérní systém je v Estonsku rozčleněn na následující kariérní stupně:

- Učitel (úroveň 6);
- Učitel (úroveň 7.1);
- Starší učitel (úroveň 7.2);
- Učitel mistr (úroveň 8).

Do kariérního stupně Učitel úroveň 6 spadají pouze učitelé předškolního vzdělávání, přiřazení do toho stupně je na dobu neurčitou. Učitel úrovně 7.1 je přidělen každému začínajícímu učiteli, který dokončil požadované vysokoškolské magisterské studium, i tento stupeň se přiřazuje na dobu neurčitou. Na dobu pěti let se přiřazuje úroveň 7.2 tedy Starší učitel, který musí vykonávat práci nad rámec své pedagogické praxe, čímž může být například podílení se na rozvoji dané školy. Po uplynutí pěti let musí sám učitel podat novou žádost o zařazení do toho stupně, jinak je opět zařazena na úroveň 7.1. Učitel mistr (úroveň 8) je také přidělován na pět let s možností opětovného zažádání o zařazení do této úrovně. Kromě náplně běžných pedagogických povinností musí mistr spolupracovat i s vysokoškolskými institucemi a musí se podílet na tvorbě vzdělávacích rozvojových aktivit. Aby mohl být učitel zařazen do některého z kariérních stupňů, musí projít certifikačním řízením, které je složené ze dvou částí – hodnocení dokumentů předložených uchazečem a pohovor, ty následně vyhodnocuje stanovená tříčlenná certifikační komise. Za celý proces certifikačního řízení zodpovídá Estonské sdružení učitelů.

Kromě postupování po kariérních stupních mají estonští učitelé možnost získat různé další pracovní pozice. Jednou z nich je například mentor, který provádí prvním rokem v profesi začínajícího učitele. Poskytuje mu zpětnou vazbu, na základě které si pak začínající učitel vytváří portfolio, do kterého si poznamenává své zkušenosti a zpracovává sebehodnocení. Kromě mentora mají učitelé možnost stát se například vedoucím předmětové komise, zástupcem ředitele, třídním učitelem nebo se mohou podílet na tvorbě učebních osnov, přípravě materiálů nebo profesním rozvoji pedagogických pracovníků.

Jak již bylo zmíněno v úvodní části této kapitoly, kariérní stupně nejsou vázány na výši platu učitele, nenalezneme zde ani žádné tabulkové platy, pouze je na celostátní úrovni stanovena

minimální hranice platu. Výši odměny za odvedenou práci stanovuje ředitel příslušné školy (Santiago et al., 2016, s. 195-196).

3.2.2 Litva

Další víceúrovňový kariérní systém pro pedagogické pracovníky nalezneme například v Litvě, základní principy jsou podobné jako v Estonsku. Je zde stanovených pět kariérních stupňů, po kterých mohou učitelé postupovat na základě daných kritérií. Těmito stupni jsou:

- Začínající učitel;
- Učitel;
- Starší učitel;
- Učitel metodik
- a Učitel expert.

Jedním z hlavních kritérií pro postup do vyšší kvalifikační kategorie je počet odpracovaných let. Z úrovně Učitel může být posun do úrovně Starší učitel nejdříve po čtyřech letech praxe v původní úrovni. Ze Staršího učitele na Učitele metodika je nezbytná praxe v délce pěti let a z Učitele metodika na Učitele experta už se jedná o šest let praxe. Posuny po kariérních stupních jsou dobrovolné a odvíjí se od nich výše platu učitele. Každá škola musí zřizovat atestační komisi složenou z interních i externích pracovníků, která řídí celý certifikační proces a rozhoduje o postupu do dalších kariérních stupňů. Kromě počtu let praxe se atestační komise zaměřuje na formální vzdělávání učitele a výstupy z pozorování výuky uchazeče (Shewbridge et al., 2016, s. 126).

Kromě výše popsaného kariérního systému, existují v Litvě další programy na podporu učitelů. Vzhledem k tomu, že se v tomto státě potýkají s nedostatkem pracovníků učitelé profese, bylo realizováno několik projektů s cílem zdejší situaci zlepšit. Nejnovějším je projekt Pokračuj (Continue), který vznikl v roce 2018 a je zaměřen především na získávání kvalifikace učitele. Zahrnuje zvyšování kvalifikace učitelů právě vstupujících do povolání, rekvalifikaci nebo získávání další kvalifikace současných učitelů a usnadňuje získávání kvalifikace učitele absolventům vysokých škol v jiných oborech, než je učitelství. Projekt si klade za cíl nalákat na učitelé pozice, co nejvíce mladých lidí a odborníků z oblastí příbuzných vyučovaných předmětů (Novice teachers situation in Lithuania, 2022, s. 7-9).

4 Praktická část

Praktická část je založena na kvalitativním přístupu, který Švaříček a Šed'ová (2007, s. 17) popisují jako: „*proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*“ V kvalitativním výzkumu neověřujeme hypotézy a nezobecňujeme výsledky, ale popisujeme výzkumný problém dopodrobna na základě sesbíraných dat od respondentů. Přínosem kvalitativního výzkumu je tedy na rozdíl od kvantitativního výzkumu hluboký vhled do zkoumaného problému (Průcha a Veteška, 2014, s. 170). My se budeme v této části diplomové práce zabývat do hloubky analýzou profesní dráhy a průzkumem názorů učitelů základních škol na zavedení kariérního řádu.

4.1 Výzkumný problém a výzkumný cíl

Prvním krokem v našem výzkumném šetření bylo stanovení výzkumného problému, který Ochrana (2019, s. 12) popisuje jako: „*množinu jevů, které jsou předmětem vědeckého zkoumání, přičemž při jejich zkoumání vyvstává řada otázek, na které hledáme odpovědi*“. Výzkumný problém, kterým se zabývá tato diplomová práce, můžeme vymezit následujícími otázkami. Jaké jsou názory pedagogických pracovníků na zavedení kariérního řádu a jaké společenské vlivy ovlivňují pedagogické pracovníky při implementaci kariérního řádu do praxe? Jak se liší profesní kariéra učitelů v kontextu věku a zkušeností? Jak probíhá profesní dráha učitele na základní škole?

Určení tohoto výzkumného problému nám umožnilo stanovit výzkumné cíle, které jsme rozdělili na hlavní a vedlejší.

Hlavní výzkumný cíl:

1. Popsat názor pedagogických pracovníků na zavedení navrhovaného kariérního řádu a identifikovat současné společenské vlivy, které ovlivňují pedagogické pracovníky při implementaci kariérního řádu do praxe.

Vedlejší výzkumný cíl:

1. Identifikovat rozdíly profesní kariéry učitelů v kontextu jejich zkušeností a věku.
2. Popsat, jak probíhá profesní dráha učitele na základní škole.

4.1.1 Výzkumné otázky

Pro dosažení našich výzkumných cílů jsme si stanovily výzkumné otázky, kterými rozumíme: „*formulaci (transformaci) vědeckého problému do podoby dotazu, jehož zodpovězením se usilujeme něco nového dozvědět, respektive něco vyřešit*“ (Ochrana, 2019, s. 30). Výzkumné otázky jsou rovněž jako výzkumné cíle rozčleněny na hlavní a vedlejší.

Hlavní výzkumná otázka:

1. Jaký mají pedagogičtí pracovníci názor na zavedení navrhovaného kariérního řádu a jaké současné společenské vlivy ovlivňují pedagogické pracovníky při implementaci kariérního řádu do praxe?

Vedlejší výzkumné otázky:

2. Jak probíhá profesní dráha učitele na základní škole?
3. Jaké jsou rozdíly v profesní kariéře učitelů v kontextu jejich zkušeností a věku?

4.2 Etický rámec výzkumu

Ve výzkumném šetření byly dodržovány etické principy pedagogického výzkumu. Podle Průchy a Švaříčka (2009, s. 99-101) rozděluje tyto principy do tří oblastí:

- důvěrnost;
- poučení a souhlas s účastí ve výzkumu;
- a zpřístupnění výsledků výzkumu jeho účastníkům.

Před zahájením sběru dat byli účastníci seznámeni s výzkumným šetřením a jeho cíli, následně podepsali písemný souhlas s výzkumem, na základě kterého byli poučeni o možných dopadech jejich účasti v rozhovoru a možnostech odstoupení od účasti na výzkumu. Dále byl potřebný souhlas dotazovaných s nahráváním rozhovorů na diktafon. Po ukončení rozhovoru byli ještě jednou ústně dotázáni, zda souhlasí s použitím získaných dat ve

výzkumu. Všichni dotazovaní souhlasili a žádná data nechtěli mazat nebo měnit. Veškeré informace uvedené v rozhovorech nevedou k identifikaci osob, se kterými byli provedeny, a byly využity pouze pro účely výzkumného šetření. V rámci zachování diskretnosti byly účastníkům přiřazeny pseudonymy, pod kterými vystupují v celém výzkumném šetření. Výsledky výzkumného šetření včetně celého textu diplomové práce mohou účastníci rozhovorů nalézt v elektronickém repozitáři Univerzity Karlovy a v případě jejich zájmu je možnost jim výzkumná zjištění zaslat individuálně.

4.3 Metody šetření

K dosažení našich cílů jsme použili metodu, která je charakteristická především pro kvalitativní výzkumné šetření, touto metodou je získávání dat prostřednictvím rozhovoru (Veteška, 2016, s. 242). Rozhovor jsme zvolili, protože jak říká Ferjenčík (2000 in Skutil, 2011, s. 88): „*chceme-li získat taková data, jakými jsou informace o názorech, postojích, záměrech, nebo chceme-li se dozvědět, jak respondent rozumí určité situaci či jevu, je tou pravou metodou rozhovor*“. Rozhovory můžeme rozčlenit podle jejich struktury na strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný. Pro naše účely byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, který nám umožnil se během dotazování držet předem stanovených témat a zároveň nám dal možnost pokládat doplňující otázky podle potřeby a situace (Skutil, 2011, s. 90-91). Před samotným zahájením sběru dat byla vytvořena kostra pevně stanovených otázek, které vycházely ze stanovených cílů této diplomové práce a vybraných teoretických východisek. Okruh otázek pokládaných v polostrukturovaných rozhovorech je dán v příloze číslo 2.

4.3.1 Popis sběru dat

Polostrukturované rozhovory probíhaly individuálně, vždy s jedním respondentem. Každý rozhovor byl realizován na jiném místě, v jiný čas a v pracovním prostředí účastníka výzkumného šetření. Před zahájením sběru dat byli respondenti seznámeni s účelem rozhovoru a museli souhlasit s nahráváním interview na diktafon.

V úvodní fázi rozhovoru byli respondentům pokládány jednoduché otázky na uvolnění atmosféry a rozmluvení, posléze následovaly hlavní otázky, které tvořily kostru rozhovoru. Pořadí, ve kterém byly hlavní otázky pokládány, nebylo ve všech rozhovorech totožné.

Následně byly podle potřeby hlavní otázky rozvíjeny doplňujícími a navazujícími otázkami. Závěry rozhovorů se skládaly z ukončovacích otázek a poděkování respondentovi.

Zaznamenané rozhovory na diktafon byly posléze přepisovány. Za techniku transkripce jsme zvolili doslovný přepis.

4.3.2 Časový harmonogram výzkumu

Tabulka 2: Časový harmonogram výzkumu

Období	Realizace
říjen 2022	pilotáž rozhovoru, dva rozhovory
listopad 2022	dva rozhovory
prosinec 2022	tři rozhovory
leden 2023	dva rozhovory
Průběžně	doplňující dotazování osobně a telefonicky

Zdroj: vlastní zpracování

4.4 Charakteristika respondentů

Výzkumného šetření se zúčastnilo sedm respondentů, jejich výběr byl záměrný a probíhal na základě několika kritérií. Prvním kritériem byl písemný souhlas s účastí v rozhovoru a následným zpracováním a publikováním získaných dat v diplomové práci. Dalším kritériem byla lokalita, ve které účastníci výzkumu pracují, všichni zúčastnění respondenti jsou z Prahy. Samozřejmostí pro výběr výzkumného vzorku, byla také ve chvíli sbírání dat probíhající pedagogická praxe na základní škole. Záměrně byli do výzkumného šetření vybráni respondenti různých věkových kategorií s různou délkou praxe a zkušenostmi. Vybraní účastníci se tak nachází v odlišných etapách profesní kariéry. Věkové rozmezí výzkumného vzorku je od 24 let do 66 let a rozhovory byly realizovány s šesti ženami a jedním mužem. Pro větší přehled o výzkumném vzorku přikládáme následující tabulku charakteristiky respondentů. V rámci zachování diskrétnosti byl všem respondentům přiřazen pseudonym.

Tabulka 3: Charakteristika respondentů

	Zlata	Monika	Irena	Barbora	Sára	Karolína	Luboš
Věk	66 let	35 let	32 let	30 let	24 let	45 let	56 let
Délka praxe	40 let	9 let	8 let	6 let	1 rok	13 let	2 roky

Zdroj: vlastní zpracování

4.5 Výzkumný design

Metodologickým rámcem pro naše výzkumné šetření je Zakotvená teorie (Grounded theory). Pro její vymezení použijeme definici Strausse a Corbinové (1999, s. 14), kteří udávají, že Zakotvená teorie je: „*teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevů, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Proto se shromažďováním údajů, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují.*“ Tento základní přístup nezačíná, tak jako jiné přístupy ověřováním teorie, ale naopak v první řadě sleduje zkoumané jevy, ze kterých následně vyplývá to významné. Celý proces vedoucí k vytvoření Zakotvené teorie se skládá z několika kroků. Prvním krokem je otevřené kódování, kdy ze sesbíraných dat vybíráme stěžejní údaje, kterým jsou přiřazovány kódy, ty následně kategorizujeme, neboli seskupujeme do kategorií. Dále následuje axiální kódování, které nám umožňuje uspořádat údaje jiným způsobem a vytvářet vztahy mezi kategoriemi. Vytváření vztahů mezi kategoriemi a subkategoriemi probíhá na základě kódovacího paradigmatu, kdy kategorie a subkategorie přiřazujeme příčinným podmínkám, jevu, kontextu, intervenujícím podmínkám, strategii jednání a následkům tohoto jednání. Tím vzniká paradigmatický model, který nám umožňuje o zkoumaném problému systematicky přemýšlet v širších souvislostech. Během axiálního kódování zjišťujeme, jaké mají kategorie a subkategorie mezi sebou vztahy. Posledním krokem je selektivní kódování, při kterém ústřední zkoumaný jev dáváme do souvislostí s ostatními kategoriemi a následně tyto vztahy ověřujeme. Hlavním výstupem selektivního kódování je návrh Zakotvené teorie (Strauss a Corbinová, 1999, s. 43-99).

4.6 Interpretace výzkumných zjištění

V následujících podkapitolách budou prezentovány jednotlivé výsledky výzkumného šetření, které jsou rozčleněny na základě výzkumných cílů a výzkumných otázek. Jako první se budeme věnovat oblasti šetření týkající se popisu názorů pedagogických pracovníků na zavedení kariérního řádu a společenským vlivům, které ovlivňují pedagogické pracovníky při implementaci kariérního řádu do praxe, dále se budeme věnovat rozdílům v profesní dráze učitelů v kontextu zkušeností a věku a na závěr budeme popisovat průběh profesní dráhy učitelů na základních školách. První oblast šetření prezentuje stěžejní výzkumná zjištění, která odpovídají na naši hlavní výzkumnou otázku. Následující dvě oblasti sledují vedlejší cíle této diplomové práce.

4.6.1 Názor pedagogických pracovníků na zavedení kariérního řádu a současné společenské vlivy ovlivňující pedagogické pracovníky při implementaci kariérního řádu do praxe

Výzkumná otázka: Jaký mají pedagogičtí pracovníci názor na zavedení navrhovaného kariérního řádu a jaké současné společenské vlivy ovlivňují pedagogické pracovníky při implementaci kariérního řádu do praxe?

Výzkumný cíl: Popsat názor pedagogických pracovníků na zavedení navrhovaného kariérního řádu a identifikovat současné společenské vlivy, které ovlivňují pedagogické pracovníky při implementaci kariérního řádu do praxe.

K dosažení našeho hlavního cíle a zjištění odpovědi na naši hlavní výzkumnou otázku jsme se drželi metodologického rámce Zakotvené teorie.

Zrealizované rozhovory byly přepsány do programu Microsoft Word, kde byli stěžejním údajům pro náš výzkum přiřazeny kódy. Kódování probíhalo v duchu otevřeného kódování, které můžeme popsat jako: „*proces rozebírání, prozkoumávání, porovnávání, konceptualizace a kategorizace údajů*“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 42). Vytvořené kódy byly na základě souvislostí seskupovány do kategorií a subkategorií. Aby byly všechny údaje přehledné, byla vytvořena následující tabulka, která je sestaven pouze z kategorií, subkategorií a kódů vybraných na základě axiálního kódování, což je: „*soubor postupů,*

pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 70).

Tabulka 3: Kategorie, subkategorie a kódy

Oblast šetření	Kategorie	Subkategorie	Kódy
Názor pedagogických pracovníků na zavedení kariérního řádu a současné společenské vlivy ovlivňující pedagogické pracovníky při implementaci kariérního řádu do praxe	Znalost KŘ		Ano; ne; mají nějaké povědomí; nevěnování pozornosti; hledání informací o kariérním řádu; TV; internetové stránky; seznámení s KŘ v rámci studia; seznámení s KŘ v práci; ve zprávách
	Zavedení KŘ	Přijetí a pozitivní postoj k implementaci KŘ	Přijetí nikdo; pozitivní postoj nikdo; pozitivní stránky KŘ; finanční ocenění dalšího vzdělávání; motivace dál se vzdělávat
		Nepřijetí a negativní postoj k implementaci KŘ	Nepřijetí a negativní postoj u všech respondentů; rozhodně ne; ne
		Neznám KŘ	Neznají kariérní řád; nikdy o něm neslyšeli; žádné informace
	Důvody pro nepřijetí KŘ	Vykazování dokumentů	Papíry; výkazy; portfolia; časová náročnost; administrativní zátěž třídních učitelů; administrativní zátěž nad rámec pracovních povinností
		Zkoušky	Atestace; časová náročnost; nechut' k dalším zkouškám po státnicích
		Hodnocení	Odvedená práce pedagogů se nedá hodnotit; nehodnotitelné; neobjektivní; hodnotitel; kritéria hodnocení
			Plat

	Návrh změny KŘ		dalšího posunu; posun do vyšší platové třídy na základě rozhodnutí ředitele
		Odměny	Odměňování na základě vzdělávání; odměňování na základě práce navíc; odměňování na základě funkcí
		Hodnotitelné faktory	Další vzdělávání pedagogických pracovníků; práce navíc; funkce – metodik prevence; uvádějící učitel; třídnictví; kariérový poradce
		Finský model	Předávání zkušeností; nehodnotí; pomáhá; zkušený učitel; řešení problémů
		Profesní rozvoj	Nové zkušenosti; nové nápady; zdokonalování pedagogické praxe; zájem o další vzdělávání; kurzy; výběr kurzů dle uvážení učitele
		Společenské postavení učitelů	Pozitivní vnímání společenského postavení učitelů
		Negativní vnímání společenského postavení učitelů	Nízká autorita učitelů; média; nízký plat; krátká pracovní doba; časté prázdniny; neznalost náplně práce učitele; nespokojenost učitelů s výší jejich platu; hraní si s dětmi

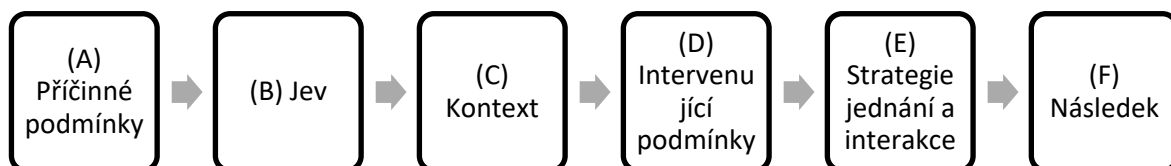
Zdroj: vlastní zpracování

Z kategorií a subkategorií uvedených v tabulce nám dále umožnilo axiální kódování sestavit Paradigmatický model, který byl vytvořen z oblasti šetření - Názor pedagogických pracovníků na zavedení kariérního řádu a současné společenské vlivy ovlivňující pedagogické pracovníky při implementaci kariérního řádu do praxe.

Tento model nám umožňuje: „o údajích systematicky přemýšlet a vzájemně je mezi sebou vztahovat složitými způsoby“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 72). Na základě

Paradigmatického modelu jsme uvedené kategorie a subkategorie vzájemně propojovali a dávali do souvislostí podle následujícího schématu.

Obrázek 2: Paradigmatický model



Zdroj: upraveno podle Strauss a Corbinová (1999, s. 72)

Níže si vždy popíšeme a vysvětlíme oblasti Paradigmatického modelu s kategoriemi a subkategoriemi, které jsme k dané oblasti přiřadili. Jako důkazy jsou u každé oblasti vloženy citace respondentů charakterizující popisované kategorie a subkategorie.

(A) Příčinné podmínky

Příčinné podmínky zahrnují subkategorie, které vedly k vytvoření našeho ústředního zkoumaného jevu, čímž je zavedení kariérního řádu. Do příčinných podmínek byly zařazeny dvě subkategorie – Negativní vnímání společenského postavení učitelů a Profesní rozvoj.

- **Subkategorie Negativní vnímání společenského postavení učitelů**

Subkategorie Negativní vnímání společenského postavení učitele charakterizuje důvody pro negativní hodnocení společenského postavení učitele, které dotazovaní jedinci uvedli. Zmíněny byly důvody, jako je nízká autorita učitelů, nedostatečné finanční ohodnocení, představa společnosti o krátké pracovní době učitelů a častých prázdninách a medializované platy pedagogických pracovníků. Všechny uvedené důvody dokládají následující vybrané citace respondentů.

L: „Mám pocit, že mnoho lidí vůbec neví, co se za tou prací skrývá. Přijde mi, že obrázek veřejnosti o učitelích je takový, že máme prázdniny, krátkou pracovní dobu a ještě ke všemu, že si pořád stěžujeme na nízký plat, s tím je podle mě potřeba něco udělat, nějak to vymezit.“

I: „To, že se řeší stále naše platy. Že všichni si mohou najít, jaký máme plat. To, že jsme transparentní v tomhle. A že průměrný plat učitele rozhodně neodpovídá tomu, kdo ho

skutečně dostává. Nevím, kdo ty průměrné platy dostává. V mém okolí nikdo. To vypadá, že bereme hrozně peněz a přitom to tak není...“

Z: „Špatně, protože do školství každý vrtá, každý tomu rozumí nejvíce a učitelé dnes nejsou v podstatě nic. Každý si na ně dovoluje, každý vše vždycky svádí na školu a na učitele. Není to dobré. Když jsem začínala, tak to, co jsem řekla, bylo svaté i u rodičů, a to dnes neexistuje.“

S: „...učitelské povolání je vlastně jednoduché, protože ten učitel si akorát dopoledne hraje s dětmi a po obědě odchází domů a tito lidé vnímají postavení učitele záporně. Velký vliv na to mají média, která stále hlásí, že se učitelům přidává a že učitelský plat činí průměrně 45 tisíc, ale nikdo už se potom nepodívá na ty platové tabulky těch učitelů a neví, kolik má třeba nastupující učitel.“

B: „Hodně slýchávám, že učitelé si odučí čtyři hodiny a pak jdou domů, že mají volné víkendy a dvouměsíční prázdniny a že se jim pořád jen přidává. Ale nikdo nevidí tu práci potom. Nebo to, že jsou různé schůzky s rodiči, že sedíme u školního psychologa, nebo že odvádíte vzteklé dítě ze školy a tak podobně.“

K: „... když poslouchám všeobecnou veřejnost, tak jsme někde dole v žebříčku povolání. Když jsem někde s lidmi, kteří se nepohybují ve školství, tak mají pocit, že my nic neděláme, že máme velmi krátkou pracovní dobu, samé prázdniny, že když si přepočtou naši mzdu na odučené hodiny, tak máme neuvěřitelnou hodinovou sazbu, takže si pořád někdo stěžuje.“

- **Subkategorie Profesní rozvoj**

Tato subkategorie charakterizuje potřebu pedagogických pracovníků profesního rozvoje. Vyjadřuje zájem učitelů o další vzdělávání a o nové podněty vedoucí ke zdokonalování jejich pedagogické praxe a kariérního postupu.

Pro respondentku M je profesní rozvoj důležitý. Pociťuje potřebu se dále vzdělávat a posouvat ve své kariéře učitelky. V rozhovoru uvedla: *„poté jsem se stala vedoucí metodického sdružení pro angličtinu na prvním stupni. Takže se moje kariéra posunula zase trošku jiným směrem, protože jsem se mohla víc zapojit do tvorby toho ŠVP“*. Respondentka M tedy příležitost jako je pozice vedoucího metodického sdružení a podílení se na tvorbě školního vzdělávacího programu vnímá jako svůj kariérní posun. Dále pozitivně vnímá, že

mohla absolvovat kurz angličtiny. „*Pak přišla do školy nabídka pro učitele, zda si nechtějí udělat nějaký kurz. A tak jsem šla na kurz s rodilým mluvčím, který mi škola zaplatila, a mohla jsem se dál rozvíjet. Tak jsem si v rámci toho kurzu udělala C1*“ (respondentka M). Profesní vzdělávání má respondentka M v plánu i do budoucna a v rozhovoru uvedla: „*ted' bych se chtěla přihlásit na další kurz angličtiny, abych se mohla dál rozvíjet a zlepšovat*“. Potřebu dalšího vzdělávání uvedla i respondentka I, která zmínila: „*...udělala jsem si kurz sbormistrovství, po kterém jsem toužila, takže jsem se trochu rozvíjela v tomto oboru...*“. Respondentka K zase uvedla: „*ted' už si budu chodit jen na ty workshopy a semináře, které baví mě a které shledávám jako efektivní pro mojí další práci*“. Nové podněty ke zdokonalování pedagogické praxe by ocenil respondent L: „*Myslím si, že by to byla skvělá možnost, jak se v této práci zdokonalovat, získávat nové zkušenosti, nové nápady, nové formy výuky*“. K tomu dodává respondentka Z: „*podle mě je to další vzdělávání důležité, tak by nás v tom měli nějak podporovat*“.

(B) Jev

Jev je definován jako: „*ústřední myšlenka, událost, dění, případ, na který se zaměřuje soubor zvládajících nebo ovládajících jednání nebo interakcí, nebo k němuž má tento soubor jednání nějaký vztah*“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 73). Za ústřední jev našeho zkoumání považujeme zavedení navrhovaného kariérního řádu a je vystižen kategorií Zavedení KŘ.

• Kategorie Zavedení KŘ

Kategorie zavedení KŘ označuje, zda by dotazovaní jedinci přijali nebo nepřijali navrhovaný kariérní řád. V rozhovorech nikdo neuvedl, že by se zavedením kariérního řádu v praxi souhlasil, postoje pedagogických pracovníků k jeho implementaci byly spíše negativní než pozitivní, což dokládají následující citace respondentů.

Z: „*Já ho nemám úplně nastudovaný, takže nevím, co vše v něm je, pamatuji si jen některé body, ale z toho, co si pamatuji, tak bych tenhle kariérní řád nechtěla*“.

S: „*mě se ten koncept kariérního řádu příliš nelíbí*“.

Respondentka M na otázku, zda by souhlasila s implementací kariérního řádu do praxe, bez dlouhého rozmýšlení odpověděla: „*rozhodně ne*“, čímž vyjádřila svůj jasný a razantní nesouhlas s jeho implementací do praxe.

Respondentka K a respondent L řekli, že nevidí přínos v rozpracovaném kariérním řádu a z toho důvodu s jeho implementací nesouhlasí. K uvedla: „*v tom rozpracovaném kariérním řádu asi žádný přínos nevidím*“ a L uvedl: „*já nevím, kdo by to měl tady u nás kontrolovat, takže ne, je v tom mnoho nedostatků a nevěřím, že by to bylo přínosné, spíš možná naopak*“.

Zbylé dvě respondentky se k zavedení kariérního řádu nemohly vyjádřit, a to z toho důvodu, že o navrhovaném kariérním řádu neměly žádné informace, což je uvedeno i níže v kontextu našeho paradigmatického modelu.

(C) Kontext

Kontextem je v paradigmatickém modelu myšlen: „*konkrétní soubor vlastností, které jevu náleží*“ a „*zároveň určitým souborem podmínek, za nichž jsou uplatňovány strategie jednání nebo interakce určené ke zvládnání, ovládnání, vykonávání nebo reagování na určitý jev*“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 74). Do kontextu našeho paradigmatického modelu jsme zařadili kategorii Znalost KŘ.

- **Kategorie Znalost KŘ**

Tato kategorie označuje, zda dotazovaní znají nebo neznají navrhovaný kariérní řád a jeho souvislosti. Odpovědi dotazovaných byly na základě otevřeného kódování rozkódovány na tři úrovně – znají kariérní řád, mají nějaké povědomí a vůbec neznají kariérní řád.

Respondenti K a L uvedli, že kariérní řád pro pedagogické pracovníky znají a ví, co je jeho obsahem.

L: „*Ano, o kariérní řád jsem se zajímal celkem podrobně.*“

K: „*Jistě, že slyšela, takovéhle věci sleduji.*“

O něco méně o kariérním řádu pro pedagogické pracovníky ví respondentka Z, M a S. Tyto tři respondentky mají nějaké povědomí a o kariérním řádu slyšely, ale nezbývaly se jím podrobně.

Z: „*Slyšela, ale nevěnovala jsem mu velkou pozornost.*“

M: „*Ano, slyšela. Trochu jsem se o to zajímala a něco si přečetla.*“

S: „*Ano, ale nějak moc jsem se o to nezajímala.*“

Respondentka I a B o kariérním řádu nemají žádné povědomí a uvedly, že o něm nikdy neslyšely.

I: *“ Ne, nevím, co si pod tím mám představit. Pod kariérním řádem pedagogického pracovníka si představím nějakou tabulku, která na základě sebevzdělávání posune pedagogického pracovníka na nějaký vyšší stupeň a dostane za to nějakou odměnu. To je pro mě kariérní řád. “*

B: *„Ne, neslyšela.“*

(D) Intervenující podmínky

Strategické jednání je ovlivněno intervenujícími podmínkami, v našem paradigmatickém modelu jsou těmito podmínkami důvody pro nepřijetí kariérního řádu. Kategorie důvody pro nepřijetí KŘ je dále členěna na další tři subkategorie – Vykazování dokumentů, Zkoušky a Hodnocení.

- **Kategorie Důvody pro nepřijetí KŘ**

Kategorie důvody pro nepřijetí KŘ označuje konkrétní důvody pro nepřijetí navrhovaného kariérního řádu a negativní postoje učitelů, které dotazovaní uvedli v rozhovorech. Jak bylo zmíněno, dále dělíme tuto kategorii na následující tři subkategorie.

Subkategorie Vykazování dokumentů – označuje jako důvod pro nepřijetí navrhovaného kariérního řádu vykazování dokumentů nad rámec současných pracovních povinností pedagogických pracovníků. V této subkategorii jsou zahrnuty výkazy a portfolia, jejichž vyplňování by bylo podle respondentů časově náročné.

Respondenti M, L a Z vidí ve vykazování dokumentů vyplývajících ze zavedení kariérního řádu zbytečné administrativní zatížení, které by je zdržovalo od jejich současné práce. K tomu respondentka M uvádí: *„Už jen to, že by člověk musel odevzdávat další papíry navíc, něco by musel pořád vykazovat“*. Respondent L má podobný názor a upozorňuje na větší administrativní zátěž především u třídních učitelů: *„A co se týká těch portfolií a ostatních dokumentů, které by se musely dokládat, tak to mi přijde jako zbytečná administrativní zátěž, které už teď učitelé mají dost a především ti třídní učitelé“*. Respondentka Z předchozí dva názory potvrzuje a dodává: *„toho papírování mám už teď nad hlavu, ještě když jsem třídní, takže vytváření nějakých portfolií taky nepodporuji“*.

Subkategorie Zkoušky – označuje jako důvod pro nepřijetí navrhovaného kariérního řádu absolvování dalších zkoušek, jako jsou atestace. I zde respondenti uvedli, že by zkoušky vedly k časové náročnosti a pociťují nechuť ke skládání dalších zkoušek po absolvovaných státních zkouškách na vysoké škole a ukončených kurzech v rámci celoživotního vzdělávání. Respondenti se ke skládání atestací vyjádřili následovně.

S: „*Především se mi nelíbí myšlenka těch atestací. Mám dělat zkoušky ve škole, pak možná v rámci nějakého celoživotního učení, abych získala tu kvalifikaci a pak bych měla dělat ještě atestace?*“

Z: „*Já bych nechtěla dělat nějaké zkoušky nebo atestace nebo jak je to tam nazvané, stačí hospitace a jednou za čas ČŠI. Myslím si, že těch zkoušek už bylo dost, abych mohla učit.*“

M: „*... pokud by to bylo tak, že bychom museli každé dva roky dokládat nějaká svá portfolia a dělat atestace, do toho jsou pravidelné hospitace a náslechy...nedovedu si to představit. To by bylo časově náročné...*“

K tomu respondent L dodává: „*... zkoušek už mám za sebou dost*“.

Subkategorie Hodnocení – označuje jako důvod pro nepřijetí navrhovaného kariérního řádu, to, že se pedagogická práce nedá objektivně hodnotit a změřit, problémy jsou také shledávány v oblasti hodnotitele, který by měl práci učitele posuzovat a v oblasti kritérií, na základě kterých by se pedagogičtí pracovníci posouvali do vyšších kariérních stupňů.

Za nejvíce problémovou považují tuto oblast respondenti L a K: „*především to, že nevím, kdo by to měl kontrolovat a vyhodnocovat. Velkou otázkou je taky, co všechno je na práci učitele hodnotitelné, některé věci se dají hodnotit, ale aby se učitelé posouvali v kariérním žebříčku na základě skládání nějakých zkoušek, to mi přijde nesmyslné a neobjektivní... (respondent L)*“. Respondentka K sdílí podobný názor a v rozhovoru uvedla: „*... že si vůbec nejsem schopná představit, kdo ty lidi bude hodnotit a jakým způsobem je bude posuzovat a na základě čeho. Ono je to ve své podstatě strašně těžké vymyslet kariérní řád pro učitele. Tam není žádný jasný výstup. Já v tom vidím velice problematické situace. Jaká budou stanovená kritéria? Dají se ve školství přesně stanovit? Bude to hodnotit školní inspekce? Kdo je v té školní inspekci? Vyhořelí učitelé, kteří šli do školní inspekce?*“. Dále k tématu hodnocení uvedla že: „*ve chvíli, kdy Vás bude hodnotit jeden jediný člověk nebo i komise,*

tak pořád je to subjektivní hodnocení nějakých konkrétních osob. Myslím si, že není reálné vypracovat taková kritéria, aby ten kariérní řád byl hodnocený objektivně. Neumím si ta kritéria představit.“ Pochybnosti ohledně objektivního hodnocení učitelského výkonu zmínila i respondentka M: *„Také by mě zajímalo, kdo by ten můj výkon objektivně hodnotil a podle jakých ukazatelů“.*

(E) Strategie jednání

Strategie jednání je odezvou na ústřední zkoumaný jev. V našem případě se jedná o reakci na zavedení navrhovaného kariérního řádu, kterou je jeho nepřijetí a vyjádření negativního postoje k jeho implementaci.

- **Subkategorie Nepřijetí a negativní postoj k implementaci KŘ**

Subkategorie Nepřijetí a negativní postoj k implementaci KŘ označuje, že dotazovaný jedinec vyjádřil nesouhlas se zavedením navrhovaného kariérního řádu. Jak už bylo řečeno, všichni v rámci rozhovorů viděli spíše negativa než pozitiva a k současnému kariérnímu řádu měli respondenti připomínky.

Vzhledem k tomu, že dvě respondentky o kariérním řádu nikdy neslyšely a neví, co je jeho obsahem, nemohly svůj postoj k implementaci kariérního řádu vyjádřit, proto jsou zde uvedeny jen výroky zbývajících pěti respondentů.

Respondentka S vyjádřila svůj nesouhlas se zavedením kariérního řádu do praxe a k tomu dodala: *„Moc v něm nevidím přínos a ani mi to nepřijde motivační. Mě osobně by to nemotivovalo“.* Názor respondentky K na implementaci kariérního řádu do praxe je také negativní a nejlépe ho vystihuje následující citace, ve které si respondentka klade řečnické otázky. *„Chovala bych se jinak, kdyby existoval kariérní řád? Přistupovala bych ke své práci jinak? Já si myslím, že ne, snažím se svou práci odvádět nejlépe, jak mohu. Myslím si, že to mé nasazení by kariérní řád nijak nezměnil“* (respondentka K). Respondentka K tedy svými slovy vyjádřila, že pro ní zavedení jakéhokoliv kariérního řádu není důležité a jeho implementaci do praxe neshledává jako přínosnou. Pozitivní prvky nevedl ani respondent L, který se zavedením také nesouhlasí. Oproti tomu respondenti M a Z sice s jeho implementací také nesouhlasí, ale jejich postoj není tak kritický a shledávají v navrhovaném kariérním řádu i některá pozitiva. Respondentka Z například uvedla jako kladnou stránku:

„když bych dál studovala nebo si rozšiřovala své obzory, tak bych podle toho byla odměňována“. Respondentce M se zase na navrhovaném kariérním řádu líbí: *„že by to mohlo pedagogy motivovat dál se vzdělávat, že ocení lidi, kteří se zúčastňují nějakých vzdělávacích kurzů nebo školení“.*

(F) Následek

Za následek strategie jednání považujeme návrh změny kariérního řádu. Kategorii Návrh změny KŘ jsme dále rozčlenili na čtyři subkategorie, které popisují konkrétní návrhy změn.

- **Kategorie Návrh změny KŘ**

Do této kategorie jsou začleněny návrhy změn, které respondenti uvedli v rozhovorech. Navrhované změny se týkají oblasti platu, odměn, hodnotitelných faktorů a návrhu podobného kariérního řádu, jako mají ve Finsku.

Subkategorie Plat – označuje, že by respondenti uvítali změny v oblasti platového ohodnocení pedagogických pracovníků. Za tyto změny považují jednak samotné zvýšení platu, změny postupu v platových tabulkách, dále možnost postoupit dál po dosažení maximální úrovně v platových tabulkách a přenechání posunu do vyšší platové třídy v kompetencích ředitele školy.

Čtyři respondentky v rozhovorech uváděly, že by v rámci kariérního řádu navrhly změny v platových tabulkách pro pedagogické pracovníky. První změnou, která byla uvedena, bylo navýšení platového základu. Respondentka S uvedla, že by: *„v první řadě změnila platové ohodnocení pedagogických pracovníků“.* S tímto výrokem souhlasila i respondentka B, která uvedla: *„jen bych zvedla tabulkové platy“.* Respondentka I se vyjádřila podobně: *„taky si myslím, že by pomohlo navýšení platu“.* Stejný názor sdílí i respondentka Z, která navrhla: *„aby měli učitelé hned od začátku větší platový základ“* a dodává: *„že ten strop, těch 40 000, že je docela málo. A to dosáhne člověk vlastně až dva roky před důchodem. S tím je potřeba něco dělat. A po dosažení toho stropu už se člověk nemá kam dál posunout“.* Respondentka Z by tedy ještě změnila maximální hranici, kterou učitelé v platových tabulkách mohou dosáhnout a k tomu navrhla: *„aby posun do vyšší platové třídy byl dříve než po x letech“.* Respondentka S by rozhodnutí o posunu do vyšší platové třídy nechala v kompetencích ředitele školy, v rozhovoru uvedla: *„posun do vyšší platové třídy bych asi nechala na*

posouzení ředitele, ten ví, jak kdo učí a kdo si zaslouží větší finanční ohodnocení“ (respondentka S).

Subkategorie Odměny – označuje, že by dotazovaní jedinci chtěli být finančně odměňováni na základě dalšího vzdělávání a plnění práce na víc.

Respondentky M a I navrhli, aby pedagogičtí pracovníci byli na základě dalšího vzdělávání finančně odměňováni. *„Pokud se pedagog bude dále vzdělávat, doloží certifikáty a osvědčení bez atestací a nějakých portfolií, měl by za to být odměněn“* k tomu dodává že: *„kdyby tam byla ta motivace, že když si udělají nějaký opravdu dobrý kurz a investují do toho svůj čas, tak za to budou finančně ohodnoceni, tak by to podle mě mohlo pomoci“* (respondentka M). Návrh respondentky I je: *„splnit si za každý školní rok nějakou vzdělávací aktivitu, jako například kurz, seminář nebo webinář v oblasti, která toho učitele baví a o kterou se zajímá. Někaká pravidelná vzdělávací aktivita, týkající se toho oboru, který učitel učí. Například, že já jako češtinář bych každý rok absolvovala nějaký češtinářský kurz, např. jak učit poezii na ZŠ. Aby to bylo motivující, tak by to mělo být nějak finančně ohodnocené.“*

Respondentka Z by chtěla být také finančně odměňována za účast na dalším vzdělávání a přidává k tomu i finanční odměnu za vykonanou práci nad rámec svého úvazku. *„No a pak by se mi líbilo, kdybych byla nějaká finanční odměna za práci navíc nebo za to další vzdělávání...“* (respondentka Z).

Subkategorie Hodnotitelné faktory – označuje činnosti pedagogických pracovníků, které jsou objektivně hodnotitelné a na základě kterých může být následně pedagogický pracovník odměněn.

Podle respondentky K se na práci učitele dají objektivně hodnotit činnosti nad rámec pracovních povinností, výkon specializovaných činností a účast na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. *„Hodnotitelné je absolvování studia, semináře...“* a *„uvádějící učitel, metodik prevence, mimoškolní aktivity, to je to, co se dá hodnotit, vaše vlastní práce navíc“* (respondentka K). Respondentka S má podobný názor a uvedla: *„ohodnotit se podle mě dá to, že někdo vykonává třeba nějakou funkci, jako je kariérový poradce, speciální pedagog nebo že má někdo třídnictví nebo je vedoucí metodického sdružení, tohle jsou věci, které se podle mě dají hodnotit“*. Respondent L v souvislosti s hodnocením pedagogické

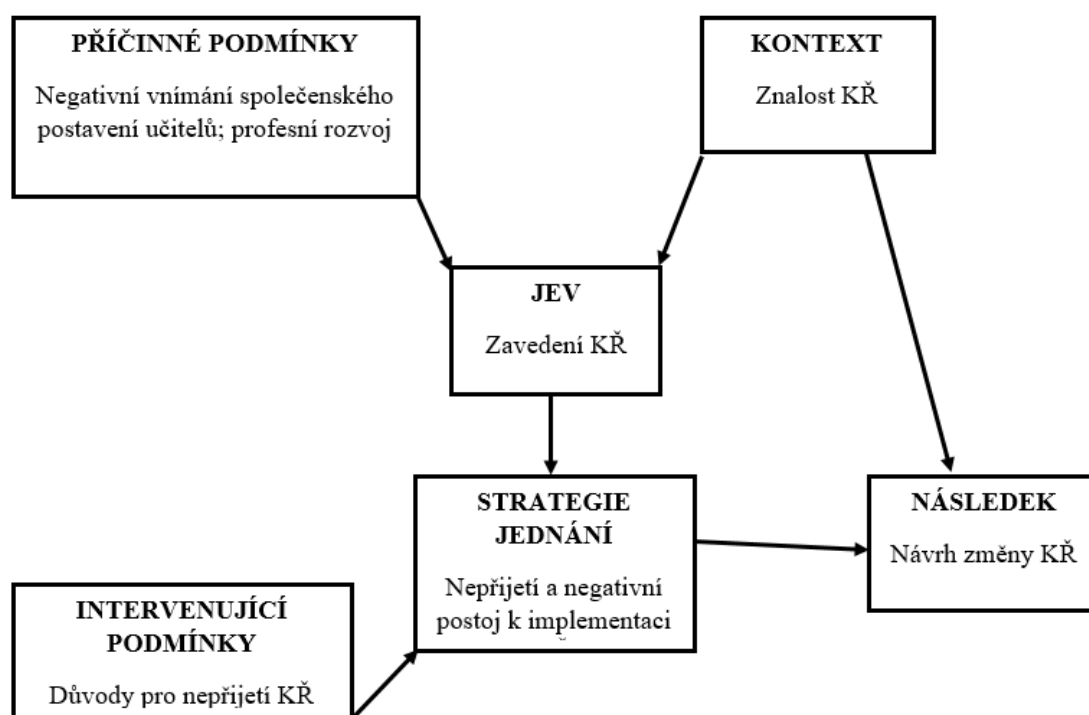
činnosti řekl: „některé věci se dají hodnotit, třeba jako nějaká odvedená práce navíc nebo funkce třídního“.

Subkategorie Finský model – označuje, že by dotazovaný uvítal podobný kariérní řád, který je platný ve Finsku. Návrh změny spočívá především v tom, že by zkušení učitelé předávali své zkušenosti a pomáhali ve školách, ve kterých se potýkají se složitými situacemi, se kterými si nevědí rady. V tomto modelu se práce pedagogických pracovníků nehodnotí, pouze se předávají zkušenosti. Tuto specifickou subkategorii potvrzuje následující citace respondenta L.

L: „Mě se líbí finský model. Bývalí učitelé, co učili nebo učí, tak jsou v radě a oni objíždí okresy a kde to je nejvíce problematické, tak tam jezdí pomáhat, aby se dostali k nějakému uspokojivému výsledku, to je smysl té práce. Oni tam pomáhají a předávají své zkušenosti, které posbírali v těch různých školách. Všichni ti zkušení učitelé pomáhají těm ostatním. Není to hodnotitel, ale člověk, co předává své zkušenosti.“

Popsané oblasti a kategorie vystihuje schéma našeho Paradigmatického modelu Zavedení KŘ, kde jsou znázorněny souvislosti mezi jednotlivými oblastmi.

Obrázek 3: Paradigmatický model - Zavedení KŘ



Zdroj: vlastní zpracování

Na základě tohoto zpracovaného schématu jsme identifikovali kostru příběhu a následně vytvořili analytický příběh, tedy Zakotvenou teorii, která je popsána v následující subkapitole.

Analytický příběh

Ústředním jevem našeho zkoumání je zavedení posledního navrhovaného kariérního řádu pro pedagogické pracovníky. Aby mohl být kariérní řád pedagogickými pracovníky přijat, je nezbytné, aby o něm měli učitelé povědomí a věděli, co je jeho obsahem. K pokusu o implementaci kariérního řádu do praxe vedlo negativní vnímání společenského postavení učitelů a potřeba profesního rozvoje pedagogických pracovníků. Negativně vnímané společenské postavení učitelů bylo zapříčiněno finančním ohodnocením pedagogických pracovníků, které neodpovídalo vysokoškolskému vzdělání, medializované platy a nízká autorita učitelů. Dále zde sehrála roli i představa veřejnosti, která si myslela, že učitelé mají krátkou pracovní dobu, a časté prázdniny během kterých nemusí pracovat. K návrhu

zavedení kariérního řádu vedla i již zmíněná potřeba profesního rozvoje pedagogických pracovníků. Učitelé sami sledovali profesní rozvoj jako velice důležitý a chtěli se kariéře rozvíjet a získávat nové zkušenosti a nápady, které by vedly ke zdokonalování jejich pedagogické praxe. Ačkoliv sami učitelé pocívali potřebu profesního rozvoje, kariérní řád nepřijali a k jeho implementaci měli negativní postoj. Tento negativní postoj byl zapříčiněn především tím, že by si v případě zavedení navrhovaného kariérního řádu museli zakládat portfolia, museli by vykazovat dokumenty nad rámec svých pracovních povinností a skládat atestace, což by vedlo k většímu administrativnímu a časovému vytížení. Dále jejich záporný postoj k implementaci vyvolaly pochybnosti ohledně celého procesu hodnocení pracovních výkonů pedagogických pracovníků. Učitelé sledovali nedostatky v oblasti hodnotitelů a v oblasti stanovených kritériích, podle kterých by se posouvali do vyšších kariérních stupňů. Na základě zmíněných nedostatků a negativních postojů pedagogických pracovníků k implementaci kariérního řádu do praxe byly učiteli navrženy v některých oblastech změny. Změny by měly být provedeny v platech, odměňování, hodnotitelných faktorech a v základních principech kariérního řádu podle finského modelu. V platovém ohodnocení pedagogických pracovníků je vnímáno několik nedokonalostí, první je samotná výše platu, která je vnímána jako nedostačující, proto je v návrhu uvedeno jeho zvýšení, dále možnost postupu do dalšího platového stupně po dosažení jeho maxima (tj. po 32 letech praxe) a možnost stoupání v platových stupních po kratší době, než je uvedeno. Posun v platových tabulkách by byl v kompetencích ředitele školy, který by určoval, jaký pedagogický pracovník má být ve vyšším platovém stupni a kdy do něj má být přeřazen. Finanční odměňování by probíhalo na základě objektivně hodnotitelných faktorů, jako je účast na dalším vzdělávání a aktivity nad rámec pracovních povinností. Dalším objektivně hodnotitelným faktorem je plnění funkcí, jako je například metodik prevence, uvádějící učitel nebo kariérový poradce. Ze základních principů finského modelu bylo v návrhu vyzdvihnuto předávání zkušeností a pomoc těm, kteří jí potřebují. Zkušenosti učitelé s dlouholetou praxí by navštěvovali školy a pomáhali učitelům řešit problémy, se kterými si neví rady. V tomto návrhu jde pouze o pomoc a předávání zkušeností, nikoliv o hodnocení práce pedagogických pracovníků.

4.6.2 Rozdíly v profesní dráze učitelů v kontextu jejich zkušeností a věku

Výzkumná otázka: Jaké jsou rozdíly v profesní kariéře učitelů v kontextu jejich zkušeností a věku?

Výzkumný cíl: Identifikovat rozdíly profesní dráhy učitelů v kontextu jejich zkušeností a věku.

Z otevřeného kódování vzešlo několik významných zjištění, které přinesly odpověď na naši vedlejší výzkumnou otázku. Na dalších řádcích budeme popisovat zjištěnou realitu, a to v oblasti změn, které u dotazovaných proběhly během jejich let praxe, při kterých nabyli nové zkušenosti, dále se zaměříme na uváděné rozdíly v kontextu zkušeností a věku a výhody a nevýhody spojené s věkem a zkušenostmi.

Z rozhovorů vyplynulo, že dotazovaní jedinci pocítují po letech vstupu do profese značné rozdíly v jejich profesní dráze a přístupu k jejich práci. Považujeme za zásadní zmínit věk a délku praxe učitelů u některých uvedených zjištění, protože právě tyto prvky jsou středem zkoumání.

Zlata, které je 66 let a má za sebou 40letou praxi jako učitelka na základní škole uvedla: „*nejsem už tak plná elánu*“ a „*říkala jsem si, že už jsem asi tak vyčerpaná, že už se ten zájem ani nesnažím mít velký jako kdysi*“. Její věk a délku praxe uvádíme z toho důvodu, že je jedinou respondentkou nacházející se v etapě profesního vyhasínání. Dotazovaní učitelé, kteří se nachází v předchozích etapách, uváděli, že během několika let praxe nasbírali mnoho zkušeností, díky kterým získali větší nadhled a klidnější přístup a dokázali identifikovat, co je ve výuce a výchově žáků podstatné a co nikoliv. Respondentka K řekla: „*jsem klidnější, neřeším malichernosti. Myslím si, že mám mnohem větší nadhled*“ a respondent L: „*myslím si, že mám větší nadhled, že dokážu rozlišit, co je důležité a co ne v rámci výuky i mimo ni*“. Po letech praxe získala respondentka M jistotu v tom, že svou práci odvádí dobře. „*Už jsem si jistá v učitelství, myslím, že to dělám dobře*“ (respondentka M). Jako další rozdíl respondenti uvedli zlepšení komunikačních dovedností s žáky a jejich rodiči a schopnost oddělit pracovní život od osobního. Respondentka B k rozdílům v kontextu věku a zkušeností uvedla: „*myslím si, že jsem se víc naučila komunikovat s rodiči a zároveň si já umím udržet hranici, nenosit si práci domů a nenechat si zasahovat práci do osobního*

života“. Zlepšení komunikačních dovedností uvádí i respondentka S, která je začínající učitelkou a během prvního roku výkonu svého povolání přišla na to: „*jak s těmi dětmi komunikovat, jak je motivovat a udržet si klid ve třídě*“. Stanovení hranic ve třídě je také zásadní uváděný rozdíl, respondentka B uvedla, že po letech praxe je: „*učitelka, která pozná problém, umí si udržet hranici a nějaký řád*“. Shrňeme-li, jaké změny u jedinců během výkonu povolání nastaly, můžeme říci, že dokázali identifikovat, co je ve výuce a výchově žáků podstatné a co nikoliv, jaké motivační faktory při výuce využívat, zlepšili své komunikační dovednosti s žáky a jejich rodiči, dokázali si stanovit ve třídě hranice a oddělit osobní život od profesního. Absolvování několika let praxe učitelům přineslo větší jistotu v tom, že odvádí svou práci dobře. Výhody a nevýhody, které jsou přikládány věkovým a zkušenostním rozdílům spolu vzájemně souvisí, protože to, co považujeme za výhody starších učitelů, můžeme zároveň považovat za nevýhody těch mladších. Prvním takovým příkladem je uvedené vyšší platové ohodnocení, které se odvíjí od délky praxe. Respondentka I k tomu uvádí: „*podle mě je velká nespravedlnost, že jsme hodnoceni podle délky praxe, protože to, že někdo učí dlouho, neznamená, že učí dobře*“. Respondentka S k tomu uvádí: „*pak tedy ještě to platové ohodnocení, že ti začínající učitelé mají tak nízký základ, který se pořádně zvýší až po několika letech praxe*“. Z výpovědí respondentek I a S je tedy patrné, že výhodou pro starší učitele je vyšší platové ohodnocení a nevýhodou pro mladší učitele zase nižší platový základ. Dále respondentka B uvádí: „*Jednu velkou výhodou vnímám v tom, že mají spoustu materiálů připravených, přesně vědí, jak ta hodina bude strukturovaná. Jsou lepší po té praktické stránce, vědí přesně, co chtějí použít, mají systém v připravování učiva, vědí, jak dlouho a co bude trvat*“. Podobný názor sdílí respondentka S, která vidí rozdíl v tom: „*že ti starší už přesně ví, co mají dělat a jak to mají dělat a umí si poradit ve všech situacích*“. Oproti starším kolegům mají mladší učitelé výhody, jak uvádí respondentka K, v tom, že: „*jsou více nadšení a jsou aktivní, chtějí dělat ty práce navíc, vidí v tom víc smyslu*“ k tomu respondentka I říká, že: „*mladší učitelé přijdou s něčím novým, nebo i s něčím, co může obohatit i ty starší*“. Výpověď respondentky K nám potvrzuje respondentka Z, která uvedla, že po 40 letech praxe už nevynakládá do své práce tolik energie, jako dříve. K tomuto respondent L dodává: „*u starších vidím spíš takovou apatii, fázi úpadku*“. Další nevýhodou spojenou s věkem a zkušenostmi je zavádění digitálních technologií do pracovního prostředí. Jak uvedla respondentka M: „*starší pedagogové nebyli*

tak zdatní v ovládní počítače, tak to jsem jim musela hodně pomáhat“. „*Já jim zase pomáhám s elektronikou, když jim například něco nefunguje, tak chodí za mnou“* (respondentka S). Za výhody starších učitelů můžeme tedy považovat vyšší platové ohodnocení, které se odvíjí od délky praxe, dále pak početné množství získaných materiálů k výuce, schopnost systematické přípravy učiva a odhad délky připravovaných aktivit. Naopak za nevýhody u starších pedagogických pracovníků považujeme především nedostatečnou znalost práce s digitálními technologiemi a možnou fázi úpadku, při které nevykládají do své práce tolik energie, co dříve. Oproti tomu je tedy výhodou mladších učitelů jejich aktivní přístup k práci a schopnost přicházet s novými nápady.

4.6.3 Profesionální dráha učitele na základní škole

Výzkumná otázka: Jak probíhá profesionální dráha učitele na základní škole?

Výzkumný cíl: Popsat, jak probíhá profesionální dráha učitele na základní škole.

Na základě otevřeného kódování byla zjištěna odpověď i na naši druhou vedlejší výzkumnou otázku. Níže budeme popisovat vývoj profesionální dráhy učitele na základní škole, budeme se zabývat tím, kdy se učitelé rozhodli učit, co je k tomu vedlo a jak získali nebo nezískali kvalifikaci učitele. Dále bude popsáno, jak probíhala adaptace učitelů při vstupu do povolání a co jejich adaptaci ovlivnilo. V závěru si popíšeme, jak se vyvíjela profesionální dráha dotazovaných učitelů v době, kdy byly realizovány rozhovory.

Někteří respondenti věděli už v dětství, že se chtějí stát učiteli a od útlého věku si na učitele hráli. „*Já jsem se rozhodla, že se stanu učitelkou, když mi bylo asi tak osm let. Už jako malá jsem si hrála na školu a učila jsem plyšáky“* (respondentka B). Respondentka Z uvedla: „*to jsem se rozhodla už jako malá, když jsem si hrála s člověče nezlob se na školu, z domina jsem si stavěla lavice, psala jsem jim papírky“*. Jiní se pro toto povolání rozhodli až později, jako respondentka I, která uvedla: „*rozhodla jsem se během bakalářského studia“* a respondent L, který „*se rozhodl stát se učitelem už na vysoké škole“*. Ostatní respondenti se rozhodli pro učitelské povolání až po vstupu na trh práce, jako například respondentka M, která se rozhodla: „*během práce v nemocnici“* nebo respondentka K, která uvedla, že o povolání učitelky začala přemýšlet: „*až po tom, co se mi narodily děti“*. K volbě tohoto povolání je inspirovali různé osoby a životní situace. Respondentka Z uvedla, že ji inspirovali „*příklady v rodině“* a respondenty B, I a L inspirovali jejich učitelé. „*Vedla mě k*

tomu moje třídní učitelka na prvním stupni, říkala jsem si, že chci být taky takhle dobrá učitelka jako ona (respondentka B)“. „Mě ovlivnili asi bývalí učitelé...“ (respondent L). Životní období, kterým bylo „hledání práce po mateřské“, přivedlo k učitelskému povolání respondentku K. Důvody pro volbu kariéry učitele a období, ve kterém se jedinci rozhodli, jsou rozdílné, a tak jsou odlišné i způsoby získání kvalifikace. Někteří kvalifikaci získali úspěšným absolvováním vysokoškolského studia v učitelských oborech (respondenti Z, I, M L), jiní se pro toto povolání rozhodli až po vysoké škole jiného zaměření a tak kvalifikaci získali až v rámci kurzů celoživotního vzdělávání (respondentka K) a někteří kvalifikaci nemají (respondentky S, B). Na začátku profesní kariéry dotazovaných respondentů sehrálo roli několik uvedených skutečností, od kterých se odvíjela jejich adaptace na výkon učitelského povolání. Významný vliv na adaptaci jedince mělo přiřazení nebo nepřiznání uvádějího učitele. Někteří respondenti uvedli, že neměli uvádějího učitele, jako respondentka S: „když jsem začala učit, tak jsem formálně uvádějího učitele přiděleného neměla“ nebo respondentka I: „nedostala jsem uvádějího učitele, ale bylo mi řečeno, že se mohu kohokoliv zeptat, že mi se vším pomohou“ a respondent L: „neměl jsem žádného uvádějího učitele“. Jiní respondenti měli přiřazeného uvádějího učitele, ale neposkytoval jim dostatečnou podporu. Respondentka B měla přiřazenou uvádějí učitelku: „ta ale většinu času ze zdravotních důvodů nebyla v práci“. Ti, co neměli formálně přiřazené uvádějí učitele nebo jim jejich uvádějí učitel dostatečně nepomáhal, hledali jinou formu podpory, jako respondentka B, která uvedla: „podporu jsem měla ve vedení“ nebo respondent L: „já jsem se doptával sám ostatních učitelek, ale někdy ani ony nevěděly a posílaly mě za zástupcem“. V dalších případech přiřazený uvádějí učitel plnil svou úlohu a začínajícím učitelům poskytoval podporu a pomoc. Respondentce Z její uvádějí učitelka vysvětlila: „jak to chodí na té škole“ a pomáhala jí: „s běžnými organizačními záležitostmi, jako například jak zapsat do třídnice“. Respondentku K uvádějí učitelka: „prováděla celým tím systémem“ a díky tomu: „měla přehled o obsahu učiva“. „Uvádějí učitel je důležitý, aby se člověk zorientoval ve škole, aby věděl, kam se má jít zeptat, aby věděl, kam se má jít každé ráno podívat (respondentka K). Za negativní vliv při vstupu do profese bylo v některých případech uvedeno třídnictví, jako například v případě respondentky I, která uvedla: „byla jsem hned třídní, takže to byly těžké začátky“. Z rozhovorů vyplynulo, že některým učitelům na profesním startu post třídní/ho učitele/učitelky nevadil a některým

ano. Například respondentka Z uvedla, že její profesní start proběhl: „*bez problému, dostala jsem hned třídnictví a ve třídě jsem měla 36 žáků*“. Tato respondentka tedy třídnictví hned na začátku vstupu do profese nepovažovala za negativní vliv při adaptaci. Další z respondentek považuje třídnictví za kariérní postup, stejně tak, jako funkci vedoucí metodického sdružení nebo podílení se na zavádění nových vzdělávacích metod a tvorbě školního vzdělávacího programu. Respondentka M uvedla: „*poté jsem se stala vedoucí metodického sdružení pro angličtinu na prvním stupni, takže se moje kariéra posunula zase trochu jiným směrem, protože jsem se mohla víc zapojit do tvorby toho ŠVP a k tomu jsem měla to třídnictví, to vnímám jako kariérní postup*“. Vývoj profesní dráhy našich respondentů v době realizovaných rozhovorů je různorodý. Respondentka Z, která jak už bylo zmíněno, se nachází v poslední etapě profesní dráhy učitele, vývoj své profesní dráhy popsala následovně: „*moc se nevyvíjí, teď už ustrnula*“. Respondentka M se chce dále rozvíjet v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a uvedla: „*ted' bych se chtěla přihlásit na další kurz angličtiny, abych se mohla dál rozvíjet a zlepšovat*“. Respondentka K získala kvalifikaci učitelky a dodává: „*já pevně věřím, že jsem ukončila všechny vzdělávací procedury*“. Respondentky S a B mají v plánu získat kvalifikaci učitelky. Respondentka S uvedla: „*mám v plánu si dodělat kvalifikaci, pokud to bude možné*“ a respondentka B dodává: „*letos se hlásím na VŠ*“. Respondent L plánuje dočasný odchod z profese: „*já teď zrovna ze školství odcházím, budu si dávat pauzu od pedagogické práce*“. Vývoj profesní dráhy v době realizace rozhovorů našich respondentů charakterizuje tedy fáze úpadku, rozvíjení se v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, dokončování a plánované získávání kvalifikace a dočasný odchod z profese.

4.7 Shrnutí výzkumných dat a diskuse

Výzkumná část měla hlavní cíl a dva vedlejší, které spolu souvisely. Výzkumné šetření nám umožnilo dosáhnout všech tří stanovených výzkumných cílů a tím i zodpovědět naše výzkumné otázky. V této kapitole si představíme shrnutí výzkumných dat, které budou následně diskutovány a porovnávány s teoretickými východisky a předchozími výzkumy v dané oblasti.

Z výsledků výzkumného šetření týkajícího se našeho hlavního výzkumného cíle vyplynulo, že pro úspěšnou implementaci kariérního řádu do praxe je nezbytné, aby měli pedagogičtí

pracovníci o navrhovaném kariérním řádu dostatečné povědomí, dále je jeho implementace ovlivněna negativním vnímáním společenského postavení učitele a potřebou profesního rozvoje pedagogických pracovníků. Negativní vnímání společenského postavení učitele je zapříčiněno finančním ohodnocením pedagogických pracovníků, mediálně prezentovanými platy učitelů, představou veřejnosti o krátké pracovní době a častých prázdninách a v neposlední řadě nízkou autoritou učitelů. Profesní rozvoj učitelé sami shledávají jako velice důležitý a mají potřebu se kariérně rozvíjet a získávat nové zkušenosti a nápady, které vedou ke zdokonalování jejich pedagogické praxe. Přesto je postoj pedagogických pracovníků k implementaci kariérního řádu spíše negativní a to zejména kvůli zvýšené administrativní zátěži spojené s vykazováním dokumentů a atestacemi, které učitelé nechtějí absolvovat. Nedůvěra učitelů v proces hodnocení jejich pracovních výkonů a nedostatky v oblasti stanovených kritérií a hodnotitelů jsou dalšími faktory, které zapříčinily jejich negativní postoj k implementaci. Na základě těchto důvodů vychází návrh změny kariérního řádu, a to v oblastech platu, odměňování, hodnotitelných faktorech a základních principů kariérního řádu, které by se měly inspirovat kariérním systémem ve Finsku. Konkrétní návrh změny spočívá ve zvýšení platu učitelů, možnosti stoupaní v platových stupních dříve, než je současně stanoveno a možnost dalšího postupu v platových tabulkách po dosažení maximální stanovené hranice. Posun v platových tabulkách by byl v kompetencích ředitele, který by určoval, jaký pedagogický pracovník má být ve vyšším platovém stupni a kdy do něj má být přeřazen. Finanční odměňování by probíhalo na základě objektivně hodnotitelných faktorů, jako je účast na dalším vzdělávání a aktivity nad rámec pracovních povinností. Dalším objektivně hodnotitelným faktorem je plnění funkcí, jako je například metodik prevence, uvádějící učitel nebo kariérový poradce. Ze základních principů finského modelu bylo v návrhu vyzdvihnuto předávání zkušeností a pomoc těm, kteří ji potřebují. Návrh kariérního řádu je postaven na poskytování odborné pomoci a podpoře pedagogických pracovníků a nejsou v něm obsaženy žádné prvky hodnotícího charakteru.

Z výsledků šetření týkajícího se našeho prvního vedlejšího výzkumného cíle, kterým bylo identifikovat rozdíly profesní kariéry učitelů v kontextu jejich zkušeností a věku, vyplynulo, že se starší učitelé mohou cítit vyčerpaně a do své práce už nemusí vynakládat tolik energie, co dříve, a to z toho důvodu, že už nepocítují tak velký zájem o svou práci. Naopak pozitivní rozdíly v kontextu zkušeností a věku pocítují mladší učitelé, kteří za sebou mají několik let

praxe. Ti po několika letech praxe cítí, že mají ve své práci větší nadhled, jsou klidnější a jsou si jistí v tom, že svou práci odvádí dobře. Dále dokázali identifikovat, co je ve výuce a výchově žáků podstatné a co nikoliv, zjistili, jaké motivační faktory ve výuce používat, zlepšili své komunikační dovednosti s žáky a jejich rodiči, dokázali si stanovit hranice ve třídách, kde vyučují, a podařilo se jim oddělit profesní život od osobního. Za výhody starších učitelů považujeme vyšší platové ohodnocení odvíjející se od počtu let praxe, velké množství nasbíraných materiálů, schopnost systematické přípravy učiva a odhad délky připravovaných aktivit. Naopak nevýhodou u starších učitelů je, že nedisponují dostatečnými znalostmi v oblasti digitálních technologií a již zmíněná možnost vyčerpání. Za výhody mladších učitelů pak považujeme jejich aktivní přístup, energii, nadšení a zavádění nových nápadů.

Výsledky šetření týkající se druhého vedlejšího výzkumné cíle nám ukázaly odlišnosti ve vývoji profesní dráhy učitelů základních škol. Někteří respondenti o kariéře učitele/ky uvažovali už od dětství, další se rozhodli až během studia na vysoké škole a jiní až po vstupu na trh práce. Důvody a pohnutky, které učitele vedly k výběru tohoto povolání, jsou také odlišné. Inspirací našich respondentů byly příklady v rodině a jejich učitelé. Za důvod volby tohoto povolání byla také životní situace, kterou bylo hledání práce po mateřské. Kvalifikaci učitele získali respondenti vystudováním učitelských oborů na vysokých školách v magisterských programech nebo v rámci celoživotního vzdělávání a někteří kvalifikaci nemají. Adaptaci při vstupu do profese ovlivnilo přiřazení nebo případné nepřirazení uvádějícího učitele. Uvádějící učitelé, kteří plnili svou funkci, začínajícím učitelům adaptaci usnadnili, a to tím, že jim pomáhali s přípravou materiálů na výuku, s vyplňování třídní knihy a podávali jim informace týkající se obsahu učiva a organizačních záležitostí. V případě, že uvádějící učitel svou funkci neplnil nebo nebyl vůbec přiřazen začínajícímu učiteli, byla poskytována podpora od ostatních kolegů nebo od vedení školy. Za další negativní vliv při vstupu do profese bylo v některých případech uvedeno třídnictví. Některým učitelům na profesním startu post třídního učitele nebo třídní učitelky nevadil a některým ano. Třídnictví bylo označeno i za vnímaný kariérní postup, stejně tak jako funkce vedoucí metodického sdružení nebo podílení se na zavádění nových vzdělávacích metod a tvorbě školního vzdělávacího programu. Kurzy v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jsou rovněž některými vnímány jako kariérní postup. Plánovaný vývoj profesní

dráhy našich respondentů charakterizuje fáze úpadku, rozvíjení se v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, dokončování a plánované získávání kvalifikace a dočasný odchod z profese.

Některá výzkumná data můžeme porovnat s vybranými teoretickými východisky a již realizovanými výzkumy. Z našeho výzkumného šetření vyplynulo, že negativní vnímání společenského postavení je zapříčiněno několika faktory, přičemž jedním z nich je nízké platové ohodnocení pedagogických pracovníků. V případě, že se podíváme na srovnání mezd učitelů v zemích OECD, zjistíme, že průměrná mzda českých učitelů je jednou z nejnižších, což by potvrzovalo naše výzkumné zjištění. Dále z našich dat vyplynulo, že pedagogičtí pracovníci mají negativní postoj k implementaci kariérního řádu do praxe, a to z důvodu, že by jeho zavedení přineslo větší administrativní zátěž učitelů. Negativní postoj je dále zapříčiněn nechtíví učitelů skládat atestace, na základě kterých by se posouvali do dalších kariérních stupňů, a pochybnostmi týkajícími se vyhodnocování portfolií a atestačních zkoušek a stanovených kritérií. Tato výzkumná zjištění můžeme porovnat s peticí Pedagogické komory proti kariérnímu řádu, která vznikla v roce 2017. V té je uvedeno několik bodů, kvůli kterým Pedagogická komora s návrhem kariérního řádu nesouhlasila. Jedním z těchto bodů je právě větší administrativní zátěž učitelů a ředitelů škol v důsledku atestačních řízení, zakládání portfolií a vykazování dalších dokumentů. Nedostatky jsou shledávány i v oblasti atestační komise, která by doklady učitelů měla posuzovat, přičemž členové atestační komise nic takového prokazovat nemusí. Uvedené výsledky našeho výzkumného šetření se tak v některých bodech shodují s výše zmíněnou peticí. Shodu můžeme nalézt i ve vyjádření Pedagogické komory, která uvádí, že je potřeba navýšit tarifní platy učitelů, což uváděli i naši respondenti v návrhu změny kariérního řádu. Některá zjištění, týkající se rozdílů v profesní kariéře učitelů v kontextu zkušeností a věku a průběhu profesní dráhy učitele, se shodují s teoretickými poznatky uvedenými v etapách profesní dráhy učitele. Při porovnání našich výzkumných zjištění a uvedených teoretických východisek nalézáme shodu v možném poklesu energie a sníženém zájmu o práci u starších učitelů a dále pak ve vyšším platovém ohodnocení starších učitelů, které je považované za výhodu. U učitelů nacházejících se v období stabilizace, můžeme říci, že jsou se svou profesí po několika letech výkonu učitelského povolání ztotožnění.

Na základě získaných poznatků můžeme navrhnout následující doporučení pro praxi. Jako první navrhuje zvýšení platu pedagogických pracovníků, které neodpovídá jejich vysokoškolskému vzdělání a pracovnímu vytížení. Domníváme se, že tento krok by pomohl udržet kvalifikované učitele a zároveň by mohl přilákat potencionální uchazeče o toto povolání. Druhé doporučení se týká finančního odměňování, které by probíhalo na základě vykonávaných funkcí a účasti na dalším vzdělávání. Za další klíčové doporučení považujeme snížení administrativní zátěže pedagogických pracovníků. Minimalizování administrativních povinností by poskytlo učitelům více času, který by mohli věnovat rozvoji žáků a přípravě vyučovacích jednotek. Dále navrhuje povinné přiřazení uvádějícího učitele každému začínajícímu učiteli, což by usnadnilo adaptaci učitelů při vstupu do profese. Dalším doporučením je zlepšení komunikace s veřejností o práci učitele a vytváření veřejného povědomí o roli a přínosu pedagogických pracovníků. Posledním doporučením je zahrnutí pedagogických pracovníků do tvorby kariérního řádu.

V návaznosti na tato doporučení navrhuje rozšíření našeho výzkumného šetření, které by na základě kvantitativního výzkumu zkoumalo názory pedagogických pracovníků na výše uvedené návrhy. Výzkum by mohl být realizován formou dotazníkového šetření a výzkumným vzorkem by byli učitelé na základních školách v České republice.

Závěr

Předložená diplomová práce na téma Analýza profesní dráhy a průzkum názorů učitelů základních škol na zavedení kariérního řádu se zabývala hlubším pochopením toho, jak probíhá profesní dráha učitele na základní škole a jaké postoje zastávají pedagogičtí pracovníci k zavedení kariérního řádu. Hlavním cílem práce bylo popsat názor pedagogických pracovníků na zavedení navrhovaného kariérního řádu a identifikovat současné společenské vlivy, které ovlivňují pedagogické pracovníky při implementaci kariérního řádu do praxe. Vedlejšími cíli bylo identifikovat rozdíly profesní kariéry učitelů v kontextu jejich zkušeností a věku a popsat, jak probíhá profesní dráha učitele na základní škole. Pro dosažení těchto cílů bylo provedeno kvalitativní výzkumné šetření, během kterého jsme sbírali data formou polostrukturovaných rozhovorů. Ta byla následně vyhodnocována na základě metodologického rámce Zakotvené teorie a otevřeného kódování.

Z provedeného výzkumného šetření bylo zjištěno, že pedagogičtí pracovníci zaujímají k implementaci kariérního řádu negativní postoj. Některé příčiny vedoucí k tomuto postoji se shodují s peticí Pedagogické komory, která v navrhovaném kariérním řádu shledávala několik podstatných nedostatků. Za tyto nedostatky byla považována větší administrativní zátěž a pochybnosti ohledně hodnocení práce pedagogických pracovníků. K tomu z našeho výzkumného šetření vzešlo zjištění, že učitelé nechtějí skládat atestační zkoušky a pocítují k absolvování těchto zkoušek nechuť. Dále byly identifikovány klíčové souvislosti jako potřeba pedagogických pracovníků profesního rozvoje a to, že je postavení učitele ve společnosti vnímáno negativně. Z výsledků vzešel návrh změn v kariérním řádu v oblasti platu, odměn a hodnocení práce učitele. Dále byly zjištěny některé rozdíly v profesní dráze učitelů v kontextu věku a zkušeností a byl popsán průběh profesní dráhy učitelů. Z této oblasti výzkumu byly některé výsledky totožné s uvedenými teoretickými východisky, jako například pocit vyčerpání u starších učitelů, ztotožnění se s rolí učitele v etapě profesní stabilizace a výhoda spočívající ve vyšším platu u profesně starších učitel.

Získané poznatky přispívají k lepšímu porozumění názorů a postojů pedagogických pracovníků k implementaci kariérního řádu do praxe a mohou sloužit jako podklad pro další výzkumná šetření. Na základě těchto získaných poznatků můžeme formulovat

doporučení pro příští návrh kariérního řádu. Toto doporučení se týká zvýšení platu pedagogických pracovníků, finančního odměňování na základě vykonávaných funkcí a účasti na dalším vzdělávání. Dále navrhujeme snížení administrativní zátěže, povinné přiřazení uvádějícího učitele začínajícím učitelům, lepší komunikaci s veřejností o práci učitele a zahrnutí pedagogických pracovníků do tvorby návrhu kariérního řádu. Námětem pro další výzkumné šetření pak může být kvantitativní výzkum, který by zkoumal názory pedagogických pracovníků na výše uvedené doporučené změny.

Na závěr chceme poděkovat všem zúčastněným respondentům, se kterými byly realizované rozhovory, a umožnili nám tím dosáhnout našich stanovených výzkumných cílů v této diplomové práci.

Seznam použitých informačních zdrojů

Tištěné informační zdroje

- BARTOŇKOVÁ, H., 2010. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2914-5.
- BĚLOHLÁVEK, F., 1994. *Osobní kariéra*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-083-X.
- BRENNER, D. a F. BRENNER, 2008. *Poznejte své silné a slabé stránky: základ úspěšného stanovení cílů a plánů v kariéře*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2691-5.
- DEPOO, L., H. URBANCOVÁ a M. ŠNÝDROVÁ, 2020. *Kariérní management*. Praha: Vysoká škola ekonomie a managementu. ISBN 978-80-88330-06-6.
- DVOŘÁK, D., T. JANÍK, J. PRŮCHA, et al., 2015. *Srovnávací pedagogika: proměny a výzvy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-860-8.
- DVOŘÁKOVÁ, Z., 2007. *Management lidských zdrojů*. Praha: C. H. Beck. Beckovy ekonomické učebnice. ISBN 978-80-7179-893-4.
- FOLWARCZNÁ, I., 2010. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3067-7.
- HAVLÍK, R. a J. KOŤA, 2011. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0042-0.
- JANSA, P. et al., 2018. *Pedagogika sportu*. Vydání druhé. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3986-4.
- JEŽKOVÁ, V., E. KRULL a K. TRASBERG, 2014. *Školní vzdělávání v Estonsku*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2687-1.
- KOCIANOVÁ, R., 2010. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2497-3.
- KOHNOVÁ, J., 2004. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-148-6.
- KOLÁŘ, Z., et al., 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

- LANGER, T., 2016. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-0093-4.
- OCHRANA, F., 2019. *Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4200-0.
- PAVLOV, I., 2018. *Učitel'ská andragogika: o profesijnom vzdelávaní a poradenstve. 2. doplnené a rozšírené vydanie*. Praha: Česká andragogická společnost. Česká a slovenská andragogika. ISBN 978-80-906894-1-1.
- PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník. 2., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.
- PRŮCHA, J., 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J., 2009. *Moderní pedagogika. 4., aktualiz. a dopl. vyd.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-503-5.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník. 6., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, J., T. JANÍK a M. RABUŠICOVÁ, 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- RAPČAN, M., 2021. *Etika versus emoce: kazuistiky pro pracovníky ve zdravotnictví, ve školství a v sociální oblasti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3075-7.
- REJZEK, J., 2001. *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda. ISBN 80-85927-85-3.
- SKUTIL, M., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SMÉKALOVÁ, L., 2016. *Didaktika vzdělávání dospělých: distanční text*. Týn nad Vltavou: Nová Forma. ISBN 978-80-7453-675-5.
- STRAUSS, A. L. a J. CORBIN, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce. ISBN 80-858-3460-x.

ŠEĐOVÁ, K., R. ŠVAŘÍČEK, M. SEDLÁČEK a Z. ŠALAMOUNOVÁ, 2016. *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8462-9.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M., 2018. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0470-3.

ŠVAŘÍČEK, R. a K. ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

TURECKIOVÁ, M., 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0405-6.

URBANCOVÁ, H., 2021. *Age management*. Praha: Vysoká škola ekonomie a managementu. ISBN 978-80-88330-40-0.

VALIŠOVÁ, A., H. KASÍKOVÁ a M. BUREŠ, 2011. *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.

VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1770-8.

VETEŠKA, J., 2016. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1026-9.

VÍTEČKOVÁ, M., 2018. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-269-7.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

ZORMANOVÁ, L., 2017. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0051-4.

Elektronické informační zdroje

JANÍK, T., V. SPILKOVÁ a M. PÍŠOVÁ. *Pedagogická orientace*, 2014, roč. 24, č. 2: *Standard a kariérní systém učitele: problémy předložené koncepce v širších souvislostech* [online]. © 2014 [vid. 2023-05-15]. Dostupné z: <https://www.ascestinaru.cz/tomas-janik-vladimira-spilkova-michaela-pisova-standard-a-karierni-system-ucitele-problemy-predlozene-koncepce-v-sirsich-souvislostech/>

Kariérní řád - Profesní rozvoj pedagogických pracovníků [online]. [vid. 2023-05-09]. Dostupné z: <https://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/banka-souboru/4504322.pdf>

Metodika pro učitele k přípravě a vedení dokladového portfolia v kariérním systému [online]. © 2015 [vid. 2023-04-20]. Dostupné z: <https://adoc.pub/metodika-pro-uitele-k-piprav-a-vedeni-dokladoveho-portfolia-.html>

MICHEK, S. a V. SPILKOVÁ. *Pedagogika*, roč. 71, č. 3, 2021: *Pád kariérního systému pro pedagogické pracovníky v roce 2017* [online]. © 2021 [cit. 2023-04-22]. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1971>

MŠMT. *Standard kvality učitele v otázkách a odpovědích* [online]. © 2009 [cit. 2023-05-10]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/standarducitele/standard-v-otazkach-a-odpovedich>

MŠMT. *Zpravodaj ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy: Start nového školního roku a změny financování* [online]. © 2016 [vid. 2023-05-09]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-vydava-dalsi-cislo-zpravodaje-tematem-je-karierni-rad>

NOVÁK, T. a V., CAPPONI. Kariéra in Sociologická encyklopedie [online]. © 2017 [vid. 2023-04-09]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Kari%C3%A9ra>

Novice teachers situation in Lithuania [online]. © 2022 [cit. 2023-05-20]. Dostupné z: <https://skolskeodbory.cz/postaveni-zacinajicich-ucitelu-v-ceske-republice-polsku-litve-a-lotyssku-srovnavaci-analyza>

OECD. *Education at a Glance 2022* [online]. © 2022 [vid. 2023-05-18]. Dostupné z: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2022_3197152b-en

POTOČNÁ, B. *Reakce MŠMT na petici proti kariérnímu řádu* [online]. © 2017 [vid. 2023-05-09]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/reakce-msmt-na-petici-proti-kariernimu-radu>

PRŮCHA, J. a R. ŠVAŘÍČEK. *Pedagogická orientace: Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu* [online]. © 2009 [vid. 2023-06-01]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1225/934>

RÝDL, K., et al. *Tvorba profesního standardu kvality učitele* [online]. © 2009 [vid. 2023-05-09]. Dostupné z: <https://karsysped.ped.muni.cz/down-77/>

SANTIAGO, P., A. LEVITAS, P. RADO a C. SHEWBRIDGE. *OECD Reviews of school Resources: Estonia* [online]. © 2016 [vid. 2023-05-10]. Dostupné z: https://read.oecd-ilibrary.org/education/oecd-reviews-of-school-resources-estonia-2016_9789264251731-en#page1

SHEWBRIDGE, C., K. GODFREY, Z. HERMANN a D. NUSCHE. *OECD Reviews of school Resources: Lithuania* [online]. © 2016 [vid. 2023-06-01]. Dostupné z: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264252547-en.pdf?expires=1687120129&id=id&accname=guest&checksum=9A047B693F21945428FF07B4542AC85B>

Štech, et al. *Učitelství vyhoření* [online]. © 2020 Katedra psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy [vid. 2023-04-19]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/vyzkumvyhoreni/>

TESÁREK, L., et al. *Manuál profesního rozvoje pedagogických pracovníků* [online]. © 2017 [vid. 2023-04-02]. Dostupné z: https://projekty.nidv.cz/media/materialy/projekty/strategicke_rizeni/Odborne_materialy_KA02/262_manual_profesniho_rozvoje.pdf

The Varkey Foundation. *Global teacher status index 2018*. [online]. © 2018 [vid. 2023-03-16]. Dostupné z: <https://www.varkeyfoundation.org/media/4867/gts-index-13-11-2018.pdf>

TOMKOVÁ, A., et al. *Rámec profesních kvalit učitele* [online]. © 2012 [vid. 2023-04-25]. Dostupné z:

https://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf

TROJANOVÁ, I. *Rozvoj pedagogických pracovníků* [online]. © 2020 [vid. 2023-04-02]. Dostupné z: <https://www.dvpp.info/rozvoj-pedagogickych-pracovniku/>

TUČEK, M. *Tisková zpráva: Prestiž povolání - červen 2019. Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR, v. v. i.* [online]. © 2019 [vid. 2023-03-08]. Dostupné z: <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/ekonomicke/prace-prijmy-zivotni-uroven/4990-prestiz-povolani-cerven-2019>

Učitelé v Evropě: Kariéra, rozvoj a kvalita života [online]. © 2023 [vid. 2023-05-09]. Dostupné z: <https://www.dzs.cz/mezinarodni-studie/ucitele-v-evrope-kariera-rozvoj-kvalita-zivota>

ZELENKA, M. a J. KOUCKÝ. *Pedagogická orientace: Tři výzvy vysokoškolské přípravě učitelů po roce 1989* [online]. © 2023 [vid. 2023-05-25]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/issue/view/2316/633>

Seznam příloh

Příloha 1 – Informovaný souhlas

Příloha 2 – Otázky pokládané respondentům

Příloha 3 – Ukázka polostrukturovaných rozhovoru

Příloha č. 1

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu

Prohlašuji, že jsem si přečetl(a) a pochopil(a) informace poskytnuté níže a souhlasím s účastí ve výzkumném šetření popsaném níže:

Název výzkumu: Analýza profesní dráhy a průzkum názorů učitelů základních škol na zavedení kariérního řádu.

Účel výzkumu: Cílem tohoto výzkumu je analyzovat profesní dráhu učitelů na základních školách a popsat jejich názory na zavedení kariérního řádu. Výzkum se provádí v rámci magisterského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, na katedře andragogiky a managementu vzdělávání.

Charakter výzkumu: Mé zapojení ve výzkumu spočívá v rozhovoru, který bude trvat přibližně 45 minut. Všechny mé odpovědi budou zachovány v důvěrnosti a budou použity pouze pro účely tohoto výzkumu.

Dobrovolnost účasti: Potvrzuji, že moje účast ve výzkumu je dobrovolná. Mám právo kdykoliv odmítnout odpovědět na libovolnou otázku nebo se rozhodnout ukončit spolupráci během rozhovoru.

Ochrana dat: Souhlasím s tím, že mé osobní údaje a odpovědi budou zpracovány v souladu se zákony o ochraně osobních údajů a budou použity výhradně pro účely tohoto výzkumu. Mé osobní údaje nebudou zveřejněny ani sdíleny s třetími stranami.

Souhlas: Tímto potvrzuji svůj souhlas se svou účastí na výzkumu a uděluji svůj souhlas s výše uvedenými podmínkami.

Jméno účastníka:

Jméno řešitelky výzkumu:

Žaneta Schutová

Datum:

Datum:

Podpis:

Podpis:

Příloha č. 2

Otázky v polostrukturovaných rozhovorech

Kdy jste se rozhodl/a, že se stanete učitelem/učitelkou?

Co Vás vedlo k tomu, stát se učitelem/učitelkou?

Jakou školu jste vystudoval/a?

Učíte předměty, které jste studoval/a na vysoké škole?

Jakým jiným způsobem jste získal/la kvalifikaci učitele/učitelky?

Jak proběhla Vaše adaptace ve škole? /Jak probíhal první rok Vaší profesní dráhy?

Měl/a jste jako začínající učitel/učitelka přiřazeného uvádějícího učitele?

Jakým způsobem Vám uvádějící učitel pomohl? V čem Vám pomohl?

Jakou podporu mají začínající učitelé?

Jak probíhá vývoj Vaší profesní dráhy dnes?

Pocitujete v současné době nějaké změny ve Vaší profesi?

Staly se v poslední době nějaké události, které by ovlivňovali Vaši profesní dráhu?

Jsou nějaké společenské vlivy, které mají dopad na Vaši profesi?

Jaké události/vlivy?

Jakým způsobem tyto události ovlivnily Vaši profesi? /V čem pocítujete rozdíl?

Jak vnímáte postavení Vaší profese v současné společnosti?

Slyšel/a jste někdy o kariérním řádu pro pedagogické pracovníky?

Jak jste se o něm dozvěděl/a?

Uvítal/a byste rozpracovaný kariérní řád?

V čem vidíte jeho přínos?

Je něco, co byste v něm změnil/a?

Jak byste kariérní řád navrhl/a vy?

Jak byste si ho představoval/a?

Pomohlo by Vám to v něčem?

V čem by Vám to pomohlo?

Jak nahlížíte na proměnu Vaší kariéry vzhledem k věku a zkušenostem?

Vnímáte nějaký rozdíl v profesní kariéře starších/mladších učitelů?

Máte nějaké výhody/nevýhody, které jsou spojené s Vaším věkem a zkušenostmi?

Byl/a jste někdy uvádějící/m učitelem/učitelkou?

Byly implementovány nějaké změny během Vaší profesní dráhy?

Ukázka polostrukturovaných rozhovorů

T – tazatel; Z – respondentka Zlata

T: *„Je něco, co se Vám na navrženém kariérním řádu vyloženě nelíbilo?“*

Z: *„Já bych nechtěla dělat nějaké zkoušky nebo atestace nebo jak je to tam nazvané, stačí hospitace a jednou za čas ČŠI. Myslím si, že těch zkoušek už bylo dost, abych mohla učit. A toho papírování mám už teď nad hlavu, ještě když jsem třídní, takže vytváření nějakých portfolií taky nepodporuji.“*

T: *„Jak byste kariérní řád navrhla Vy?“*

Z: *„Nevím. Je pravda, že v tom školství je to hodně o těch penězích. Takže možná, aby měli učitelé hned od začátku větší platový základ. A aby posun do vyšší platové třídy byl dříve než po x letech. Myslím si, že ten strop, těch 40 000, že je docela málo. A to dosáhne člověk vlastně až dva roky před důchodem. S tím je potřeba něco dělat. A po dosažení toho stropu, už člověk nemá kam dál postoupit...“*

Seznam zkratek

AV ČR	Akademie věd České republiky
CVVM	Centrum pro výzkum veřejného mínění
ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
KŘ	kariérní řád
KS	kariérní systém
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
ŠVP	školní vzdělávací program
VŠ	vysoká škola
ZŠ	základní škola