

7. Učitelé

Anna Zelinková

Abstrakt

V této kapitole jsou představeni učitelé jako jeden z klíčových aktérů vzdělávací politiky, neboť významně ovlivňují jak vzdělávací výstupy, tak implementaci veřejných politik v oblasti školství. Kapitola se zaměřuje na témata: vymezení pedagogických pracovníků podle české legislativy, proměna rolí učitele v průběhu posledních let, učitelství jako profese a jeho prestiž ve společnosti, kvalita učitelů a způsoby jejího hodnocení, možnosti vzdělávací politiky, jak dosáhnout, udržet a zvyšovat kvalitu práce učitelů, postoje učitelů. Poslední podkapitola je zaměřena na charakteristiky učitelů v ČR a srovnání se zahraničím, podkapitola zahrnuje část věnovanou autonomii učitelů ve školském systému, dále specifikům a charakteristikám učitelské populace v ČR a srovnání vybraných ukazatelů týkajících se charakteristiky učitelů se zeměmi OECD. V kapitole je rovněž představena analýza věnující se tématu platu učitelů v ČR v kontextu širších souvislostí a s ohledem na náklady ušlých příležitostí.

Obsah

1. ÚVOD	2
2. ZASAZENÍ UČITELE JAKO AKTÉRA DO KONTEXTU VZDĚLÁVACÍ POLITIKY	2
2.1 UČITEL PODLE ČESKÉ LEGISLATIVY	2
2.2 UČITELÉ JAKO KLÍČOVÝ ČLÁNEK VZDĚLÁVACÍ POLITIKY	3
3. UČITELSKÁ PROFESE A SPOLEČNOST	4
3.1 PROMĚNA ROLE UČITELE V DNEŠNÍ SPOLEČNOSTI	4
3.2 PROFESE UČITELE A JEJÍ PRESTIŽ VE SPOLEČNOSTI	5
4. KVALITA UČITELŮ	6
4.1 RŮZNÉ PŘÍSTUPY K DEFINOVÁNÍ KVALITY UČITELŮ	6
4.2 MOŽNOSTI VZDĚLÁVACÍ POLITIKY, JAK OVLIVŇOVAT KVALITU PRÁCE UČITELŮ	7
5. POSTOJE UČITELŮ	11
6. UČITELÉ V ČESKÉ REPUBLICE A POROVNÁNÍ SE ZAHRAŇÍČÍM	12
6.1 AUTONOMIE UČITELŮ VE ŠKOLSTVÍ V ČR A V ZAHRAŇÍČÍ	12
6.2 UČITELÉ V ČESKÉ REPUBLICE	12
6.3 MEZINÁRODNÍ SROVNÁNÍ	17
7. SHRNUTÍ	22
8. OTÁZKY A ÚKOLY	23
9. POUŽITÉ ZDROJE	23

1. Úvod

Kapitola se věnuje tématu učitelů jako významných aktérů vzdělávací politiky. V první části kapitoly jsou učitelé jakožto aktéři zasazeni do kontextu vzdělávací politiky, je popsána jejich role, jak ji definuje česká legislativa, a dále rozebrán význam učitelů v kontextu vzdělávací politiky jak z hlediska pedagogické praxe, tak z hlediska implementace politických opatření. Další podkapitola se věnuje profesi učitele ve vztahu k současné společnosti, podrobněji je rozebrána proměna rolí učitele, ke které v dnešní době dochází. Podkapitola se zároveň zaměřuje na rozbor profese učitele a její prestiže ve společnosti. Čtvrtá podkapitola je zaměřena na téma kvality učitelů, v první části jsou představeny možné způsoby, jak k měření kvality učitelů přistupovat, v druhé části pak autorka představuje možné nástroje, jimiž je možné ovlivňovat kvalitu učitelů. Pátá podkapitola se věnuje tématu postojů učitelů. Poslední podkapitola je zaměřena na srovnání učitelů v ČR a v zahraničí. V první části je pozornost zaměřena na téma autonomie učitelů, dále je uveden podrobný rozbor charakteristik učitelů v ČR a následuje srovnání se zahraničím.

2. Zasazení učitele jako aktéra do kontextu vzdělávací politiky

2.1 Učitel podle české legislativy

Pedagogický slovník popisuje učitele jako základního činitele vzdělávacího procesu, jako profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, který je spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledek procesu vzdělávání (Průcha, Walterová, Mareš, 1998). Česká legislativa (konkrétně Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících) vymezuje pedagogického pracovníka jako osobu, která „*koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání*“, přičemž přímou pedagogickou činnost může vykonávat: *učitel; pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků; vychovatel; speciální pedagog; psycholog; pedagog volného času; asistent pedagoga; trenér; metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně; vedoucí pedagogický pracovník*. Jako pedagogický pracovník může pracovat člověk, který splňuje následující předpoklady: plná způsobilost k právním úkonům; odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává; bezúhonnost; zdravotní způsobilost, znalost českého jazyka (např. kromě učitelů cizích jazyků atd.).

2.2 Učitelé jako klíčový článek vzdělávací politiky

Učitelé jako aktéři vzdělávací politiky představují její klíčový prvek a **zásadně ovlivňují kvalitu celé vzdělávací soustavy** (např. OECD: *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers*, 2009). Význam učitelů a kvality jejich práce ve vzdělávacím systému dokazuje řada empirických výzkumů. Hattie (2003) zpracoval meta analýzu více než 500.000 studií, které se zaměřují na identifikaci a analýzu vlivu různých faktorů na školní výsledky studentů. Podle jejích závěrů jsou klíčovým faktorem schopnosti studentů, jež se na výsledcích podepisují z 50 %. Nejdůležitějším faktorem, který je zároveň ovlivnitelný vzdělávací politikou, jsou podle Hattieho meta analýzy učitelé a kvalita jejich práce, jejich vliv na výsledky žáků Hattie vyčísluje až 30 %. Dále zde hraje roli rodinné zázemí studentů, prostředí, ze kterého studenti pochází a očekávání a podpora ze strany rodičů, které výsledky ovlivňují z 5 – 10 %. Čtvrtou oblast představuje školní prostředí a faktory, jako jsou finance, velikost školy, velikost třídy atd., které výsledky ovlivňují podle Hattieho rovněž 5 – 10 %. Stejně procento Hattie přisuzuje ředitelům škol, kteří mají vliv na klima celé instituce, a spolužákům studentů a jejich vlivu.

Analýzu vlivu různých faktorů na studijní výsledky žáků představuje Hanushek (1992). Podle jejích závěrů se kvalita školy a kvalita učitelů významně projevuje na výsledcích studentů a zároveň jsou tyto faktory obecně nejvíce ovlivnitelné veřejnou politikou, oproti například rodinnému prostředí žáků. Podle Hanusheka se výsledky studentů, jež měli kvalitního nebo méně kvalitního učitele, mohou po několika letech studia významně lišit. Hanushek dokonce uvádí, že rozdíly studentů v jednom akademickém roce mohly být až jeden standardizovaný rok, pokud měli kvalitního nebo naopak méně kvalitního učitele.

Vliv učitelů na úspěch jejich studentů dokazuje i longitudinální studie z Tennessee (Sanders, Rivers 1996), podle které se mohou výsledky dvou osmiletých žáků po třech letech významně lišit, pokud mají různě kvalitní učitele. Autoři uvádí, že tento faktor se pro průměrného studenta projeví jako až šestkrát významnější než například snížení počtu žáků ve třídě z 23 na 15. Další studii dokazující významný vliv učitelů a kvality jejich práce na výsledky studentů představuje např. Rockoff (2004). Celkový přehled empirických výzkumů zaměřených na dopady kvality učitelů na studijní výsledky dále předkládá např. Hanushek a Rivkin (2006). Výzkumy učitelů, zejména ty, které se zaměřují na kvalitu učitelů a její dopady na vzdělávací výsledky studentů, se v České republice na rozdíl od zahraničí téměř nerealizují.

Učitelé každodenně ovlivňují vzdělávací výstupy svých žáků přímo svou pedagogickou prací, ale zároveň mají **významný vliv na úspěšnost implementace vzdělávacích politik**. Školské reformy přicházejí a naopak padají s jejich přijetím či naopak odmítnutím učitelů, neboť oni reálně ovlivňují, co se ve třídě při vyučování „děje“. Stěžejní role učitelů v implementaci reformy je potvrzována velkým množstvím empirických prací, např. Smith a Desimone (2003), Sikes (1992), Datnow a Castellano (2000), Kalin a Zuljan (2007). Učitelé mají zároveň určité možnosti **ovlivňovat podobu a proces vytváření politiky** díky kolektivnímu zapojení, např. prostřednictvím různých asociací a sdružení či školských odborů¹.

3. Učitelská profese a společnost

3.1 *Proměna role učitele v dnešní společnosti*

Učitelská profese v sobě zahrnuje řadu rolí, které jsou spojeny s výkonem učitelského povolání. Spilková (1998) formuluje **rámec profesionálních kompetencí učitele**², jež v sobě zahrnují klíčové oblasti, ve kterých jsou učitelé odpovědní ve vyučovacích procesech: znalosti a porozumění (předmětové znalosti, znalost kurikula atd.); plánování a projektování celku i dílčích činností; vyučovací strategie a metody zprostředkovávání učiva; třídní management; hodnocení učební aktivity žáka, jeho výsledků a celkového pokroku; další profesionální rozvoj učitele, reflexe vlastní práce a sebeutváření.

Mění se společnost sebou přináší i nové výzvy pro školu jako instituci. Učitelé jsou postaveni do mnohem náročnější situace, než tomu bylo v minulosti, protože **požadavky na ně kladené jsou komplexnější**. Učitelé už nejsou pouze těmi, kdo předávají a zprostředkovávají určitou sumu znalostí svým studentům, ale zejména by měli vytvářet vhodné podmínky pro učení studentů, motivovat, podněcovat a inspirovat studenty, pomáhat studentům zorientovat se ve světě. Zároveň by se učitelé měli sami vzdělávat jak ve svém oboru, tak i v oblasti pedagogiky, didaktiky a psychologie, měli by umět do výuky zapojovat nové technologie atd. (např. OECD: *Teachers Matter*, 2005).

Dále jsou učitelé postaveni před úkoly, jako je efektivní zapojení studentů s různými studijními předpoklady, inkluze znevýhodněných studentů, řešení problémů s chováním

¹ Českomoravský odborový svaz pracovníků školství (ČMOS PŠ): <http://www.skolskeodbory.cz/index.php>

² Profesionální kompetence je chápána jako schopnost či způsobilost úspěšně vykonávat profesi, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobní charakteristiky (Spilková 1998).

studentů a náročná spolupráce s rodiči studentů. Učitelé by měli být dostatečně senzitivní ke kulturním, etnickým a genderovým otázkám, neboť „v *postmoderním kontextu jsou učitelé jednou z mála profesí, která zprostředkovává porozumění mezi kulturami, mezi generacemi a lidmi vůbec. Učitelé jsou vlastně jediná profese, (...) od níž se očekává, že bude kompenzovat a zmírňovat problémy společnosti, jako jsou sociální nerovnosti, vzrůstající multikulturalita a heterogenost populace, nemoci, násilí a škodlivé vlivy*“ (Walterová, 2002). Od učitelů se tedy očekává, že by se měli **aktivně snažit řešit obecnější problémy celé společnosti**.

Větší komplexnost učitelské profese a nové požadavky, které jsou na učitele kladeny, vedou k předefinování role učitele, jež chápeme jako vícedimenzionální a dynamický pojem zahrnující v sobě celý soubor aktivit a cílů. Valli a Buese (2007) rozlišují tři dimenze změn v rolích učitele – **nárůst** (*role increase*) počtu úkolů, které jsou kladeny na učitele projevující se jak zintenzivněním práce učitele ve třídě, tak nárůstem činností mimo vyučování; **rozšíření** (*role expansion*) odpovědnosti učitele na činnosti mimo vyučování a procesy ve třídě vyžadující spolupráci s dalšími učiteli, experty či pracovníky státní správy; **zintenzivnění** (*role intensification*), které představuje větší odpovědnost učitelů za proces vyučování a učení, který je řízen pravidly v rámci třídy (například probíhající hodnocení, shromažďování dat a spravování materiálů pro jednotlivé studenty).

3.2 Profese učitele a její prestiž ve společnosti

Pojem *profese* je obecně chápán jako povolání, ale zároveň i jako odbornost. Profese je spojena s určitými pracovními rolemi, k jejichž výkonu je regulovaný a omezený přístup. Sociologie vymezuje pojem profese pomocí několika znaků: existence systematické teorie, na které stojí výkon profese; profesní autorita daná specifickými znalostmi a dovednostmi, kterých je možné dosáhnout prostřednictvím náročné přípravy a studia; existence profesních asociací; profesní etika. Dále lze najít i další znaky profesí, jako je např. vědomí závažnosti vykonávání profese, jež je chápána nejen jako způsob obstarávání obživy (Keller, 2002). Ginsburg (2002) k tomu dále ještě přidává např. vysokou autonomii při výkonu profese či vysokou odměnu za vykonávání profese.

Diskuze, zda lze považovat učitelství za plnohodnotnou profesi, jako je tradičně vnímáno lékařství či práva, je stále aktuální. Ačkoli učitelství vykazuje většinu znaků popsaných výše, není učitelství některými autory vnímáno jako plnohodnotná profese, ale je označováno jako „**semiprofese**“ neboli „mezi-profese“ (Seregny 2001). Situaci v České republice shrnuje např. Spilková: „*Když srovnáme současný stav v pojetí učitelské profese (viděno zvnějšku i zevnitř*

profese) u nás s trendy v zahraničí, vidíme, že u nás učitelství stále setrvává na úrovni semiprofese, respektive v mnoha ohledech směřuje spíše k deprofesionalizaci. Nejsou naplněny klíčové znaky skutečné profese – neexistuje profesní standard, etický kodex, profesní komora. Nedostatečná je míra přijetí profesní autonomie a odpovědnosti u většiny učitelů“ (Spilková, 2008). Obecně ale můžeme vysledovat různé snahy o profesionalizaci učitelského povolání. V České republice dochází po roce 1989 k proměně chápání samotné podstaty učitelské profese jako příklon od poslání k odbornosti, zvýšení zodpovědnosti učitelů za studijní výsledky studentů, širší rozsah a rozmanitost činností spadajících na učitele, zvýšení profesní autonomie učitelů, rostoucí náročnost povolání i vysoké pracovní nasazení (Vašutová 2006). Tento posun ovšem není zdaleka vždy stejně reflektován samotnými učiteli, kteří často chápou učitelskou profesi zejména jako závažné poslání, ačkoli odborná veřejnost upozorňuje na potřebnost vnímat učitele jako odborníky v oblasti vzdělávání a výchovy.

Diskuze o profesionalizaci učitelského povolání je svázána i s hlediskem jeho **prestíže**. Prestiž učitelské profese můžeme definovat jako hodnotu přisuzovanou učitelům veřejností, která je výsledkem řady faktorů – vzdělanostních předpokladů, ekonomických otázek, které zahrnují jak platy učitelů, tak finanční a materiální podmínky škol, dále morálních požadavků kladených na učitele (Průcha, Walterová, Mareš, 1998). Ačkoli dlouhodobě vychází v řadě výzkumů prestiže povolání profese učitele jako vysoce oceňovaná, v letech 2004 a 2007 byl/a učitel/ka na základní škole na čtvrtém místě v žebříčku profesí, v letech 2011 a 2012 pak na pátém místě (Výzkum Naše společnost 2012, Sociologický ústav AV ČR), často se v praxi setkáváme s tím, že názory učitelů jsou pesimističtější, „(...) *sami učitelé většinou zastávají mínění o nízké prestiži své profese*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998).

4. Kvalita učitelů

4.1 Různé přístupy k definování kvality učitelů

Definice pojmu „kvalitní učitel“ je velmi nesnadná a neexistuje na ní jednoznačná shoda (Goe, 2007). Goe upozorňuje na vztah mezi „kvalitou učitele“ (*teacher quality*) a „kvalitou výuky“ (*teaching quality*). Oba tyto faktory jsou spojeny a kvalita učitele je určující pro kvalitu výuky, neboli *teaching quality* je výsledkem a předpokladem *teacher quality* (Goe, 2007). Goe a Stickler (2008) rozdělují čtyři oblasti indikátorů kvality učitele. První oblast představuje **kvalifikace učitele**, kterou lze vymezit např. pomocí indikátorů nejvyššího dosaženého vzdělání učitele, délkou praxe, znalostmi v konkrétním oboru či intenzitou

dalšího vzdělávání. Vliv těchto proměnných na výsledky studentů sice některé výzkumy potvrzují, avšak nelze ho hodnotit jako zásadní, např. proměnná délka praxe se na výsledcích studentů projevuje pouze v několika prvních letech učitele v profesi (Goe, Stickler, 2008). Druhou oblastí jsou **charakteristiky učitele**, které Goe a Stickler chápou jako postoje a vlastnosti učitelů (např. očekávání učitelů vůči studentům apod.). Třetí oblastí představují **praktiky a postupy učitele**, které učitelé využívají během výuky, způsob interakce se studenty, strategie, které učitelé volí pro dosažení konkrétních cílů, způsob hodnocení studentů ze strany učitelů, vyjasnění a konkretizace cílů vzdělávání atd. Poslední oblastí je **efektivita učitele**, kterou definujeme jako empiricky měřitelnou přidanou hodnotu, na jejímž základě lze učitele setřídit podle srovnání reálného dosaženého a předpokládaného úspěchu studentů (Goe, 2007).

Jednoduše měřitelné indikátory jako délka praxe, nejvyšší dosažené vzdělání učitelů či výsledky standardizovaných testů ovšem vyjadřují pojem „kvalita učitele“ pouze částečně a na studijní výsledky studentů mají pouze omezený vliv. Jako zásadní se naopak ukazují charakteristiky, které není možné jednoduše operacionalizovat a kvantifikovat, jsou jimi **kvalitativně definované proměnné** jako schopnosti učitele vysvětlit a zprostředkovat učivo, umění motivovat a zaujmout studenty, vytvořit čínorodé a vstřícné prostředí pro různé typy studentů, schopnost komunikovat se studenty, jejich rodiči, kolegy atd. (OECD: *Teachers Matter*, 2005). Hodnocení kvality učitelů by se zároveň nemělo zúžit pouze na jejich vliv na studijní úspěšnost, neboť učitelé mají stěžejní roli i z hlediska etického a hodnotového působení na studenty, které je řadou expertů považováno v dnešní společnosti za zásadnější.

4.2 Možnosti vzdělávací politiky, jak ovlivňovat kvalitu práce učitelů

Jedním z cílů vzdělávací politiky by mělo být dosažení, udržení a zvyšování kvality práce učitelů. Podle OECD (*Teachers Matter*, 2005) by se měla vzdělávací politika soustředit zejména na:

- získávání kvalitních nových učitelů,
- profesní rozvoj učitelů,
- udržení kvalitních učitelů v profesi.

Do oblasti **získávání kvalitních nových učitelů** spadají jednak opatření týkající se zvýšení motivace uchazečů o studium učitelství, dále opatření ovlivňující kvalitu pregraduální přípravy studentů učitelství a zvyšování motivace k nástupu absolventů studia do praxe a

jejich zvládnutí výkonu práce učitele. Otázka motivace - jak uchazečů o studium učitelství, tak absolventů nastupujících do praxe - se ukazuje v České republice jako významný problém, neboť učitelství není pro většinu mladých lidí atraktivní volbou. Nízký zájem mladých lidí je spojen i s **horší kvalitou uchazečů o studium učitelství**, jak dokládají šetření společnosti Scio (např. projekt Vektor 2012). Uchazeči o studium na pedagogických fakultách vykazují horší studijní předpoklady než uchazeči o jiné obory, zároveň se ukazuje, že během prvního až čtvrtého ročníku na střední škole klesá zájem o studium učitelství zejména u talentovanějších studentů a naopak stoupá u méně talentovaných studentů. Současně také platí, že pro uchazeče o studium učitelství je pedagogická fakulta často až několikátou volbou (Basl, 2006) a v prvním roce studia na vysoké škole si nejčastěji podávají přihlášku na jinou školu v porovnání se studenty jiných oborů (Matějů, Simonová, Straková, 2006).

Kvalita a úroveň pregraduální přípravy je v České republice velmi **roztříštěná**, neboť obsah i forma studia je v kompetenci vysokých škol a možnosti centrálně do tohoto systému zasahovat jsou omezené. V roce 2004 byly započaty práce na tzv. minimálních standardech učitelství, které specifikovaly proporce jednotlivých složek studia učitelství, a došlo tak ke zvýšení podílu pedagogicko-psychologické složky výuky (na 20 %) a pedagogické praxe (na 10 %). Minimální standardy ale nebyly vysokými školami přijaty a v současnosti mají pouze formu doporučení (Tomková, 2012).

Pro začínající učitele se ukazuje jako klíčové poskytování podpory jak v otázkách týkajících se přípravy vyučování, tak ale zejména v oblasti managementu třídy, zvládnání výchovných problémů atd. Jako osvědčený nástroj se v tomto období ukazuje **uvádějící učitel**, jehož pozice už není od roku 1989 zakotvena v zákoně a jeho působení i náplň činnosti tak závisí na škole. Uvádějící učitel poskytuje začínajícímu učiteli informace o chodu školy, poskytuje mu pomoc s přípravou výuky, pomoc při spolupráci s rodiči studentů apod.

Další klíčovou oblastí je **profesní rozvoj učitelů**. V průběhu kariéry se učitelé musí dále vzdělávat jak v oborových znalostech, tak v oblasti pedagogiky, psychologie atd. Další vzdělávání mají učitelé dokonce stanoveno jako povinnost i v zákoně (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících). Další vzdělávání učitelů se v České republice uskutečňuje na vysokých školách či v dalších institucích na základě akreditace udělené MŠMT nebo prostřednictvím samostudia. Realizace dalšího vzdělávání učitelů je ovšem v praxi často problematická, neboť školy naráží na řadu překážek, jako je nedostatek financí, nízká kvalita některých nabízených kurzů, nízká motivace učitelů k dalšímu vzdělávání, obtížné skloubení dalšího vzdělávání pedagogů s reálným životem ve škole (nutnost suplování za nepřítomné

učitele apod.). Sama škola jako instituce má ovšem také nástroje, které může využívat pro další vzdělávání učitelů, např. využívání vzájemných hospitací mezi kolegy, profesních portfolií učitele atd..

Předpokladem pro zvyšování kvality práce učitelů a **udržení kvalitních učitelů v profesi** je také vytvoření funkčního **kariérního systému (řádu)**. V České republice dosud takovýto systém chybí, učitelé nemají možnost kariérního postupu (kromě povýšení do funkce ředitele školy či jeho zástupce) a jsou odměňováni na základně let strávených ve školství bez ohledu na kvalitu jejich práce³. V roce 2012 MŠMT zahájilo realizaci projektu *Kariérní systém*⁴, jenž má za cíl vytvoření systému, v rámci něhož bude kariérní postup učitele odvozen od zvyšování profesních kompetencí, tzn. vědomostí, dovedností, postojů a hodnot učitele. Kariérní systém dává do přímé souvislosti kariérní postup učitele s jeho profesním rozvojem a systémem odměňování. Zároveň se kariérní systém snaží otevřít vstup do učitelské profese i odborníkům „zvenčí“, kteří mohou v průběhu života přejít z jiných profesí k učitelství (Trunda, 2012).

Inspirací ze zahraničí může být např. kariérní systém učitelů ve Velké Británii (podle Spilková, 2012), kde je definováno pět úrovní: začínající, nově kvalifikovaný učitel; „jádrový“/kompetentní učitel (po roce praxe); zkušený učitel; vynikající učitel; učitel se specifickými dovednostmi. V prvním roce praxe by měl začínající učitel využít nejméně deseti pracovní doby ke svému profesnímu rozvoji, zároveň v průběhu této doby jsou podporováni ze strany mentora/uvádějícího učitele. Učitelé mají vytvořeny plány profesního rozvoje, ve kterých se promítají potřeby jak samotných učitelů, tak škol, kde učí. Kariérní systém je propojen s finančním ohodnocením, výrazný platový posun v profesi učitele je spojen se čtvrtou úrovní systému („vynikající učitel“). Spilková (2012) upozorňuje na skutečnost, že kariérní systém by měl být zejména nástrojem „*pro systematickou reflexi vlastní práce, sebehodnocení a profesní seberozvoj. Měl by podporovat ochotu učitelů se celoživotně vzdělávat*“.

Kariérní systém by měl být postaven na **profesním standardu učitele**, který by jasně stanovoval, co znamená kvalitní práce učitele a jaké jsou profesní kompetence potřebné pro kvalitní výkon učitelské profese (Spilková, 2012). Standard kvality profese učitele

³ Ředitel školy může odměňovat učitele podle kvality jejich práce pouze osobním ohodnocením, které tvoří pouze malou část platu učitele. Více informací o platech učitelů v České republice je uvedeno v podkapitole „*Učitelé v České republice*“.

⁴ Individuální projekt národní, financován z OPVK, více informací: <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system.ep/>

představuje východisko pro počáteční vzdělávání učitelů i jejich profesní rozvoj během celé kariéry. Významnou funkcí standardu je sebereflexe práce učitele, neboť představuje nástroj pro autoevaluaci práce učitele, ale i motivační faktor pro vlastní rozvoj. „*V některých zemích si učitelé vedou profesní portfolio, ve kterém dokladují procesy i výsledky svého profesního růstu vzhledem k požadavkům formulovaným ve standardu.*“ (Tomková, 2012). Jako klíčové se ukazuje, aby se na tvorbě standardu podíleli jak zástupci vzdělávací politiky a pedagogického výzkumu, tak učitelé a ředitelé škol, neboť jejich vnitřní přijetí standardu je klíčové. Objevují se i názory na negativní vliv standardu práce učitele, neboť může vést k uniformitě a omezování kreativity učitelů či zdůraznění některých (lépe měřitelných a hodnotitelných) faktorů na úkor jiných.

V České republice standard kvality profese učitele v současnosti chybí. První pozornost tomuto tématu byla věnována v Národním programu rozvoje vzdělání v České republice, tzv. Bílé knize (2001), na ní navázal projekt MŠMT Podpora práce učitelů, v rámci kterého byly formulovány profesní standardy ve formě klíčových kompetencí učitele. S výstupy projektu ale nebylo již dále pracováno. V průběhu dalších let začalo být téma profesionalizace učitelů vnímáno jako stále podstatnější i s ohledem na nové výzvy a požadavky, jež přicházely se zavedením kurikulární reformy. V roce 2008 byla proto vytvořena pracovní skupina pro tvorbu profesního standardu učitele, která vytvořila dokument „Standard kvality profese učitele“⁵, který formuluje cíle, funkce a filozofii standardu. Činnost pracovní skupiny ovšem byla v roce 2009 zastavena bez toho, aby byl standard zaveden do praxe (podle Tomková, 2012).

Vzdělávací politika by měla pro dosažení, zvýšení a udržení kvality práce učitelů poskytovat **komplexní podporu učitelům**, která jim umožní plně se soustředit na přímou pedagogickou práci a vlastní profesní rozvoj. Konkrétních nástrojů, kterých k tomu může vzdělávací politika využívat a podporovat jejich realizaci na samotných školách, je celá řada: vytvoření „podpůrné sítě“ pro učitele, stávající např. ze spolupráce s dalšími odborníky, jako je speciální pedagog a psycholog, podpora spolupracujících škol, mentoring, supervize pro učitele, možnost využívat asistenty, podpora míst pro sdílení profesních zkušeností učitelů a ředitelů, dostatek prostředků na didaktické materiály i na další vzdělávání učitelů atd.

⁵ Více informací: Košťálová, H. a kol. Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele. *Učitelské noviny* č. 12/2010. Cit. 14. 11. 2013. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3497>

5. Postoje učitelů

Postoje učitelů jsou faktorem, který ovlivňuje pedagogickou práci učitelů a vzdělávací výsledky studentů. Postoje a přesvědčení učitelů se podepisují na motivaci a úspěchu studentů, neboť ovlivňují to, jaké strategie učitelé volí pro zvládání každodenních problémů a výzev spojených s výukou (OECD: *Creating Effective Teaching...*, 2009), podle empirických výzkumů dokonce existuje souvislost mezi vyšším očekáváním učitelů a lepšími výsledky studentů (Goe, Stickler 2008). Postoje učitelů zároveň ovlivňují i úspěšnost implementace reforem ve školství.

Anderman (2009) zpracovává **teoretický model přesvědčení učitelů**, který rozděluje přesvědčení podle úrovně obecnosti od globálních až po lokální. Nejobecnější úrovní představují přesvědčení učitelů o úloze vzdělávání a smyslu vzdělávání, dále jsou teorie poznání a učení, které můžeme chápat jako přesvědčení o přirozenosti znalostí a procesu poznávání, následně konkrétnější přesvědčení o učení a učitelích zahrnující otázky, které znalosti by se žáci měli učit či co znamená „něco umět“. Jako lokální přesvědčení Anderman chápe přesvědčení o koncepci a obsahu učiva, o studentech a o sobě samých v roli učitele.

Výzkumná šetření zaměřená na zjišťování postojů učitelů nejsou v České republice pravidelně realizována, jako je tomu v zahraničí⁶. V roce 2009 se uskutečnil reprezentativní výzkum zaměřený na zjišťování postojů učitelů⁷, jenž přinesl zajímavá zjištění o motivech učitelů vykonávat a zůstat v učitelské profesi, o postojích učitelů ke kurikulární reformě, inkluzi žáků, hodnocení žáků atd. Většina šetření realizovaných v České republice byla zpracována na malých vzorcích respondentů, příp. byla zaměřená na konkrétní specifická témata. V mezinárodním kontextu přináší zajímavá zjištění o postojích učitelů a ředitelů škol rozsáhlé šetření TALIS⁸.

⁶ Např. v USA je každoročně realizováno šetření *MetLife Survey of the American Teacher*, více informací: https://www.metlife.com/metlife-foundation/about/survey-american-teacher.html?WT.mc_id=vu1101

⁷ Zadavatelem výzkumu bylo MŠMT, výzkum zpracovala agentura Factum Invenio, více o hlavních zjištěních: *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce, Učitelé ZŠ a SŠ*. Factum Invenio, s.r.o., MŠMT. 2009.

⁸ V roce 2008 nebyla Česká republika zapojena do mezinárodního srovnání. Druhá vlna šetření byla naplánována na rok 2013, v tomto roce je již Česká republika účastníkem šetření. Více informací: <http://www.talis.cz/>

6. Učitelé v České republice a porovnání se zahraničím

6.1 Autonomie učitelů ve školství v ČR a v zahraničí

Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, dnešní společnost klade na školy a učitele širší a obecnější nároky, než tomu bylo v minulosti, učitelé nesou stěžejní díl odpovědnosti za vzdělávací výsledky studentů, ale i za obecnější sociální otázky celé společnosti. Autonomie a odpovědnost učitelů je v jednotlivých státech různá a závisí na různých faktorech. Školství v České republice je v porovnání s ostatními státy Evropy velmi **decentralizované** a školy mají **vysokou míru autonomie a odpovědnosti** jak v otázkách výuky a vzdělávání, tak v otázkách organizačních a personálních (podle OECD: *Education at a Glance 2013*).

Pedagogickou autonomii učitelů je možné rozdělit do třech základních oblastí. První oblast představuje možnosti **rozhodovat o obsahové stránce vzdělávacích programů**, tzn. o cílech a hlavních oblastech výuky. Druhou oblastí je možnost učitelů **volit a využívat různé pedagogické metody při výuce**, volba učebnic, volba kritérií, jak žáky seskupovat ve výuce atd. Poslední oblastí je **rozhodování o způsobu hodnocení studentů**, jenž obsahuje pravomoci rozhodovat o pravidlech interního hodnocení, odpovědnost za rozhodnutí, zda by měl student opakovat ročník, a pravomoci učitelů v navrhování obsahu zkoušek pro uznávané (certifikované) kvalifikace (ÚIV: *Autonomie a odpovědnost...*, 2009).

Míra autonomie učitelů v České republice je ve všech oblastech v porovnání s ostatními státy Evropy vysoká. Přibližně ve dvou třetinách států není obsah povinného minimálního vzdělávacího programu vymezen na úrovni škol a učitelé nejsou nijak zapojováni do jeho přípravy. Čeští učitelé ovlivňují obsah vzdělávacích programů a podílí se na jejich přípravě, o obsahu povinného minimálního vzdělávacího programu ale oficiálně rozhoduje a nese za něj odpovědnost ředitel školy. Pravomoci rozhodovat o volbě metod výuky jsou ve všech sledovaných státech široké, autonomie učitelů v této oblasti je ve většině států vysoká, avšak i zde jsou určitá omezení, např. v některých státech nemají učitelé možnost rozhodovat o výběru učebnic. Čeští učitelé mají velké pravomoci i v oblasti hodnocení studentů, např. v rozhodnutí, zda má student opakovat ročník (ÚIV: *Autonomie a odpovědnost...*, 2009).

6.2 Učitelé v České republice

V České republice pracuje v regionálním školství celkem **146 160 učitelů**, pokud tento počet převedeme na plné úvazky, dojdeme k číslu 130 522,6 (údaj k 30. 9. 2012). Největší

část, téměř šedesát tisíc, tvoří učitelé základních škol, kde učí na prvním stupni celkem 28 698⁹ učitelů a na druhém celkem 29 294 učitelů. Na středních školách, konzervatořích a vyšších odborných školách učí celkem 44 791,4 učitelů, v mateřských školách pracuje 27 739,2 učitelů (MŠMT: *Statistická ročenka školství 2012/2013*). Tyto údaje uvádí v souhrnu tabulka níže.

Tabulka 1. Počet učitelů v regionálním školství

Typ školy	Počet učitelů celkem (údaje jsou přepočteny na plné úvazky)
Celkem	130 522,60
Mateřské školy	27 739,2
Základní školy	57 992,0
Z toho první stupeň ¹⁰	28 698,0
Z toho druhý stupeň	29 294,0
Střední školy ¹¹	44 791,40

Zdroj: podle databáze MŠMT (*Statistická ročenka školství 2012/2013*)

Školství v České republice je **vysoce feminizované**. Nejvyšší podíl žen je v mateřských školách (v roce 2012 bylo v mateřských školách pouze 0,3 % mužů učitelů), na základních školách (14,9 % mužů) a školách určených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (16,5 % mužů). Naopak nejvyšší procento mužů je mezi učiteli odborného výcviku (66,6 %) a na středních školách (35,4 %) (podle MŠMT: *Genderová problematika...*, 2012). Prezentované údaje uvádí následující tabulka.

Tabulka 2. Podíly mužů z celkového počtu zaměstnanců regionálního školství v roce 2012

Typ školy	Podíl mužů z celkového počtu učitelů na daném stupni (v %)
Všechny stupně škol	20,1
Mateřské školy	0,3
Základní školy	14,9
Střední školy vč. VOŠ a konzervatoří	35,4

⁹ Údaje jsou přepočteny na plné pracovní úvazky. Údaje zahrnují i počty učitelů působících v přípravných třídách ZŠ a přípravném stupni ZŠ speciálním.

¹⁰ Údaje zahrnují i počty učitelů působících v přípravných třídách ZŠ a přípravném stupni ZŠ speciálním.

¹¹ Údaje zahrnují i počty učitelů působících v konzervatořích a VOŠ.

Školy určené pro žáky se SVP	16,5
Odborný výcvik	66,6

Zdroj: podle databáze MŠMT (Genderová problematika zaměstnanců ve školství)

Učitelé v České republice mají povinnost mít podle Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících vysokoškolské magisterské vzdělání¹². Výběrové šetření z roku 2009 zaměřené na zjišťování úrovně kvalifikovanosti a aprobovanosti učitelů regionálního školství ukazuje, že **podíl nekvalifikovaných a neaprobovaných učitelů je na školách vysoký**. Nejvyšší podíl nekvalifikovaných učitelů je na prvních stupních základních škol (19 % učitelů). Učitelé bez kvalifikace učí zejména na malotřídních školách, kde přibližně každý třetí učitel nemá požadované vzdělání. Nejvíce nekvalifikovaných učitelů na prvním stupni je ve Středočeském a Karlovarském kraji a nejčastěji spadají do věkové kategorie do 35 let. Ačkoli je u učitelů druhého stupně základních škol nutné mít kromě pedagogické kvalifikace také aprobaci na vyučované předměty, je podíl nekvalifikovaných/neaprobovaných učitelů menší než na prvním stupni (17 %). Nejvíce jich je v Karlovarském, Ústeckém a Středočeském kraji a opět ve věkové skupině do 35 let. Celkově nižší procento učitelů bez kvalifikace/aprobační je mezi učiteli středních škol (16 %), avšak významně závisí na typu školy, zatímco na gymnáziích je pouze 5 % nekvalifikovaných učitelů, na praktických školách je jich téměř polovina. Největší podíl jich je opět v Ústeckém a Karlovarském kraji a ve věkové skupině do 35 let (ÚIV: *Šetření kvalifikovanosti...*, 2009).

Ze srovnání věkové struktury učitelů v regionálním školství v letech 2006 až 2012 vychází jasně najevo, že **učitelská populace v České republice stárne**. Největší procento učitelů v České republice je ve věkové skupině 46 až 55 let (36 % v roce 2012), zde se také počet učitelů ve sledovaných letech zvýšil o 6 %, naopak ve věkových kategoriích do 25 let a 26 až 35 let dochází k poklesu počtu učitelů. Příčinami tohoto trendu jsou **nezájem absolventů pedagogických fakult nastoupit do praxe a nízká atraktivita učitelské profese pro mladé lidi** obecně. Vývoj podílu učitelů podle jednotlivých věkových kategorií uvádí tabulka níže.

¹² Vysokoškolské vzdělání magisterského stupně musí mít učitelé základních a středních škol. U učitelů mateřských škol, učitelů odborného výcviku, pedagogů volného času, vychovatelů atd. je situace odlišná, mohou získat kvalifikaci i jiným způsobem (na VOŠ, SŠ s maturitou atd.).

Tabulka 3. Věková struktura učitelů v regionálním školství v letech 2006 a 2012

Rok	Učitelé v regionálním školství podle věku					
	do 25	26–35	36–45	46–55	56–65	66 a více
2006	3 %	20 %	31 %	30 %	14 %	1 %
2012	3 %	17 %	27 %	36 %	16 %	1 %

Zdroj: podle databáze MŠMT (*Genderová problematika zaměstnanců ve školství*)

Často diskutovanou otázkou v kontextu nízkého zájmu absolventů i mladých lidí obecně o učitelskou profesi je jejich finanční ohodnocení a možnosti kariérního růstu. **Průměrný plat učitele v České republice v roce 2012 byl 25 485 Kč** (projevuje se zde rozdíl mezi ženami a muži, zatímco muži pobírali v průměru 26 506 Kč, ženy v průměru 25 228 Kč), přičemž průměrný plat v České republice byl 25 101 Kč. Ukazují se zde určité rozdíly v jednotlivých regionech, nejvyšší plat měli učitelé v Praze (celkem 26 330 Kč), kde je i nejvyšší průměrný plat obecně (32 621 Kč), nejnižší plat v Královéhradeckém regionu (24 831 Kč) (podle MŠMT: *Genderová problematika...*, 2012). Významné rozdíly v platovém ohodnocení se ukazují mezi učiteli na různých stupních škol, přičemž čím vyšší stupeň vzdělávací soustavy, tím je průměrný plat učitele vyšší.

V letech 2000 až 2011 **došlo v České republice k největšímu zvýšení průměrného platu učitelů mezi státy OECD** (OECD: *Education at a Glance 2013*). V posledních letech je možné sledovat nárůst platového ohodnocení zejména u začínajících učitelů. Zatímco v roce 2006 měli začínající učitelé (do 25 let) plat v průměru 16 363 Kč, v roce 2012 už to bylo 21 201 Kč. Čím delší praxi učitelé mají (resp. čím jsou starší, neboť tyto proměnné spolu korelují), tím se zvyšování platu projevilo za posledních sedm let méně (podle databáze MŠMT: *Genderová problematika...*, 2012). Výše průměrného platu v letech 2006 až 2012 podle věkových kategorií učitelů jsou popsány v následující tabulce.

Tabulka 4. Průměrný měsíční plat učitelů v regionálním školství v letech 2006–2012 podle věku

Rok	Učitelé v regionálním školství podle věku					
	do 25	26–35	36–45	46–55	56–65	66 a více
2006	16 363 Kč	18 995 Kč	21 252 Kč	22 538 Kč	24 110 Kč	25 209 Kč
2007	16 387 Kč	19 579 Kč	22 366 Kč	23 862 Kč	25 577 Kč	26 839 Kč
2008	16 677 Kč	20 167 Kč	23 070 Kč	24 560 Kč	26 004 Kč	26 938 Kč
2009	17 461 Kč	21 312 Kč	24 329 Kč	25 822 Kč	27 164 Kč	28 310 Kč
2010	16 485 Kč	20 410 Kč	23 466 Kč	25 106 Kč	26 394 Kč	27 689 Kč

2011	18 967 Kč	22 415 Kč	24 386 Kč	25 691 Kč	26 666 Kč	27 953 Kč
2012	21 201 Kč	23 118 Kč	24 976 Kč	26 427 Kč	27 241 Kč	27 965 Kč

Zdroj: podle databáze MŠMT (Genderová problematika zaměstnanců ve školství)

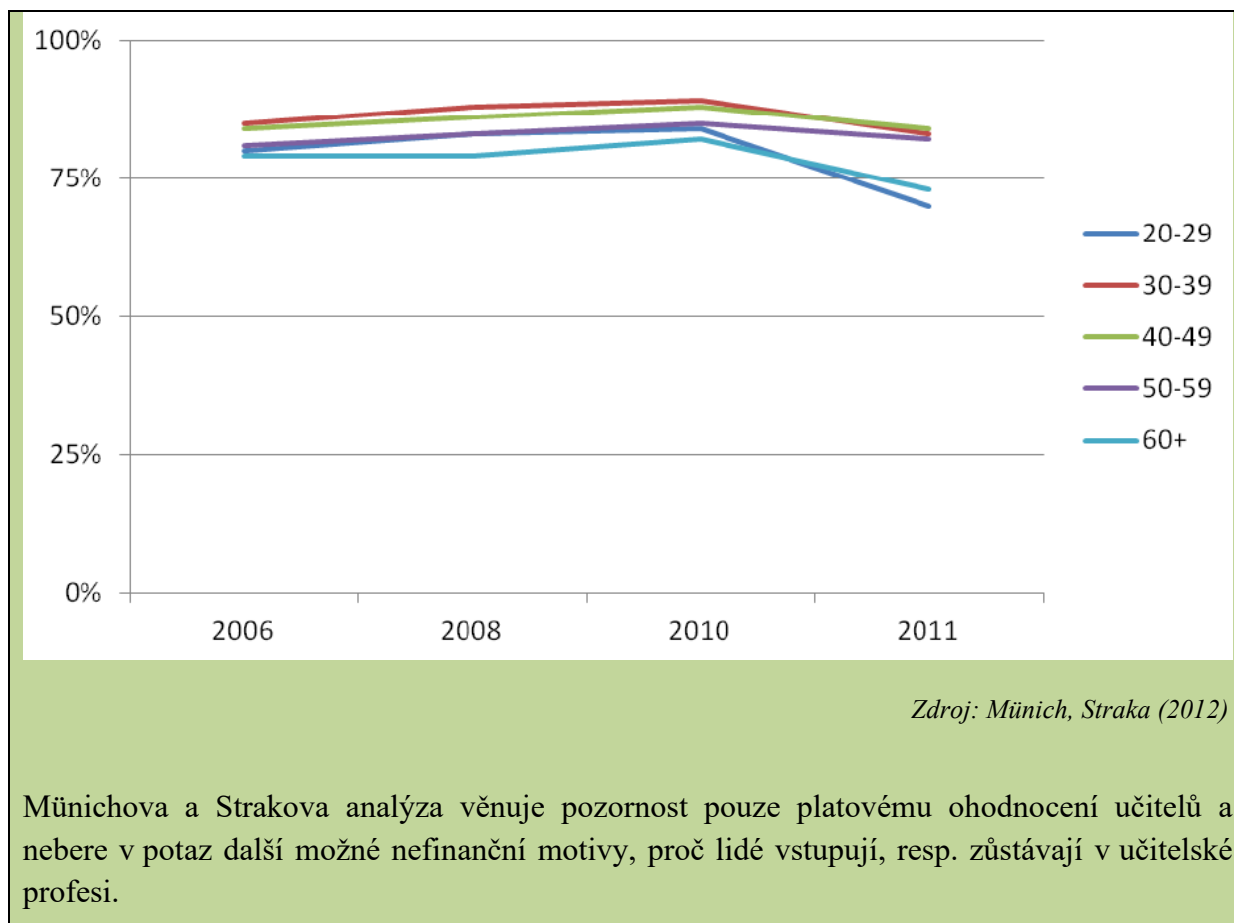
Učitelé v České republice mají stále **malou možnost platového postupu během své kariéry** ve srovnání s ostatními státy OECD (podle OECD: *Education at a Glance 2013*). Navíc jsou učitelé v České republice stále odměňováni především na základě odpracovaných let ve školství. Ředitel školy má možnost odměňovat učitele na základě kvality jejich práce pouze formou osobního ohodnocení, ovšem to představuje pouze malou část platu učitele. Výše platu tedy ve svém důsledku téměř nerozlišuje kvalitní a méně kvalitní práci učitelů.

Platy učitelů v ČR a náklady ušlých příležitostí

Ačkoli platové ohodnocení učitelů v České republice nevychází ve srovnání s průměrnou mzdou špatně (pokud bereme v potaz platy učitelů základních a středních škol, vydělají si většinou více, než je průměrná mzda v České republice), podle studie Münicha a Straky (2012) není situace zdaleka tak optimistická, jak se může na první pohled zdát, neboť do tohoto srovnání jsou brány v potaz i platy pracovníků nekvalifikovaných profesí s nižším vzděláním. Vhodnější způsob jak analyzovat danou situaci je zohledňovat náklady ušlých příležitostí učitelů, tzn. **porovnávat plat učitelů s platem obdobně disponovaných zaměstnanců v jiných profesích**. Z toho srovnání jasně vychází, že **učitelská profese je velmi málo platově atraktivní**.

Graf níže ukazuje podíl vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců-neučitelů s platem vyšším, než je průměrný plat učitele ZŠ podle věku. Čím je procento vyšší, tím je učitelská profese platově méně atraktivní. Z grafu je patrné, že v letech 2006 až 2010 se náklady ušlých příležitostí pomalu zvyšovaly, avšak v roce 2011 došlo k nárůstu platů učitelů (zejména ve věkové skupině 20 až 29 let) a tedy i snížení procenta osob, které vydělávají v této věkové kategorii více než průměrný učitel. Jako nejméně finančně výhodné se ukazuje být v učitelské profesi pro věkové skupiny 30 až 50 let, kdy v ostatních profesích mají většinou zaměstnanci vrchol kariéry s nejvyšším platovým ohodnocením, u starších ročníků (více než 60 let) se mohou naopak projevit odchody do důchodu a tudíž i zvyšování platové atraktivity učitelské profese.

Graf 1. Podíl vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců-neučitelů s platem vyšším než je průměrný plat učitele ZŠ (podle věku)



6.3 Mezinárodní srovnání

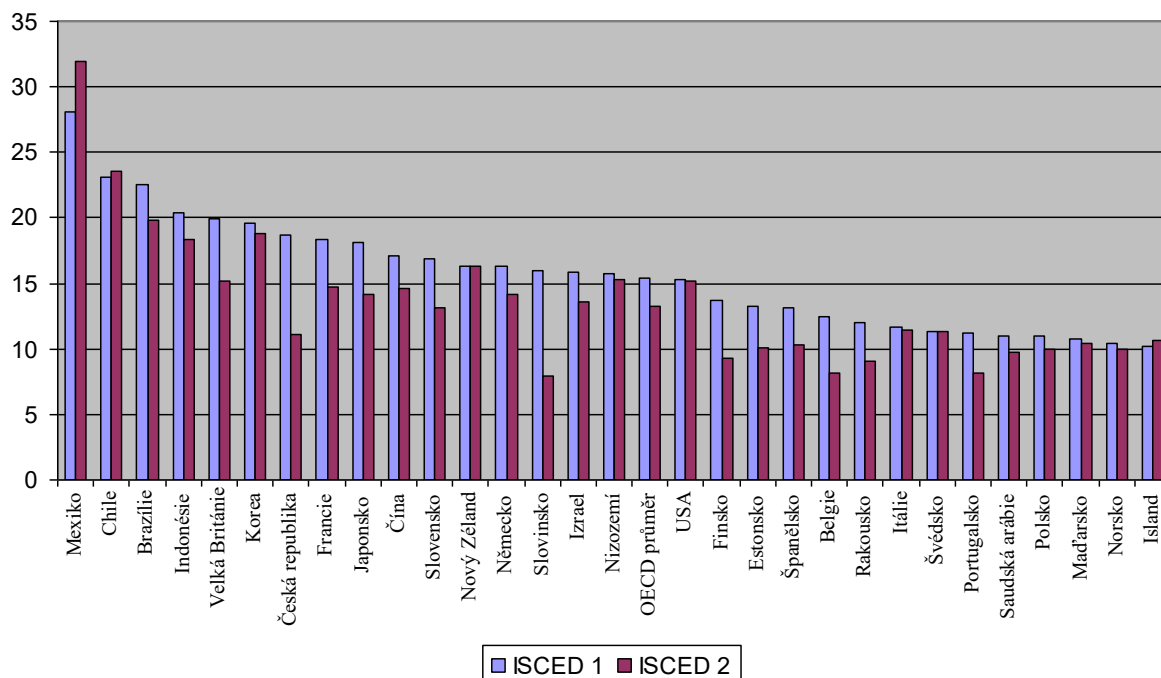
Porovnání počtu pedagogických pracovníků napříč jednotlivými státy není příliš vypovídající v absolutních počtech, vhodnějším způsobem porovnání je vztahování počtu učitelů k počtu studentů v daném státě. Prvním způsobem znázornění je vyjádření **poměru počtu studentů na jednoho pedagogického pracovníka**. Následující graf porovnává tento ukazatel v jednotlivých státech¹³ na úrovních ISCED 1¹⁴ (primární vzdělávání, v České republice první stupeň základního vzdělání) a ISCED 2 (nižší sekundární vzdělávání, v České republice druhý stupeň základního vzdělání, včetně odpovídajících ročníků víceletých gymnázií) podle Mezinárodní kvalifikace vzdělávání (ISCED 97). Česká republika se v tomto ukazateli na úrovni ISCED 1 pohybuje nad průměrem zemí OECD, zatímco v České republice spadá na jednoho pedagogického pracovníka 18,7 žáků, průměr v OECD je 15,4 žáků. Naopak ale na

¹³ V celé kapitole jednotlivé grafy znázorňují údaje pouze za ty státy, u kterých byly dostupné všechny údaje.

¹⁴ V citovaných dokumentech se pracuje s klasifikací ISCED 97 a nikoli ISCED 2011, která je představena v této publikaci. Rozdíl mezi oběma klasifikacemi je podrobněji rozebrán v kapitole „Organizační uspořádání vzdělávacího systému“.

úrovni ISCED 2 je Česká republika pod průměrem zemí OECD, v České republice je 11 žáků na jednoho pedagogického pracovníka, v zemích OECD je to 13,3 žáků.

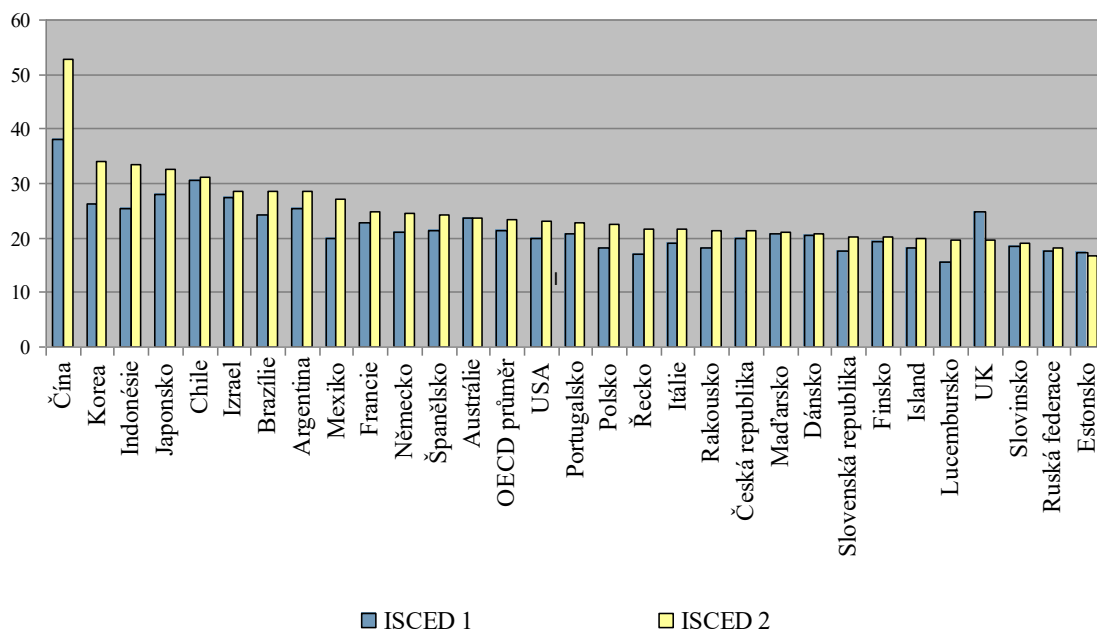
Graf 2. Počet žáků vztažený na jednoho učitele na úrovních ISCED 1 a 2 (údaje za rok 2011)



Zdroj: OECD (Education at a Glance 2013)

Druhým způsobem je ukazatel **počet žáků ve třídě**. V tomto ukazateli se Česká republika pohybuje pod průměrem zemí OECD. Zatímco v zemích OECD je průměrně ve třídách 21 žáků (úroveň ISCED 1), resp. 23 žáků (úroveň ISCED 2), v České republice je to 20 žáků (úroveň ISCED 1) a 21 žáků (úroveň ISCED 2). Podrobné údaje za státy OECD znázorňuje následující graf.

Graf 3. Průměrná velikost tříd (počet studentů ve třídě) ve vzdělávacích institucích podle stupně vzdělávání (údaje za rok 2011)

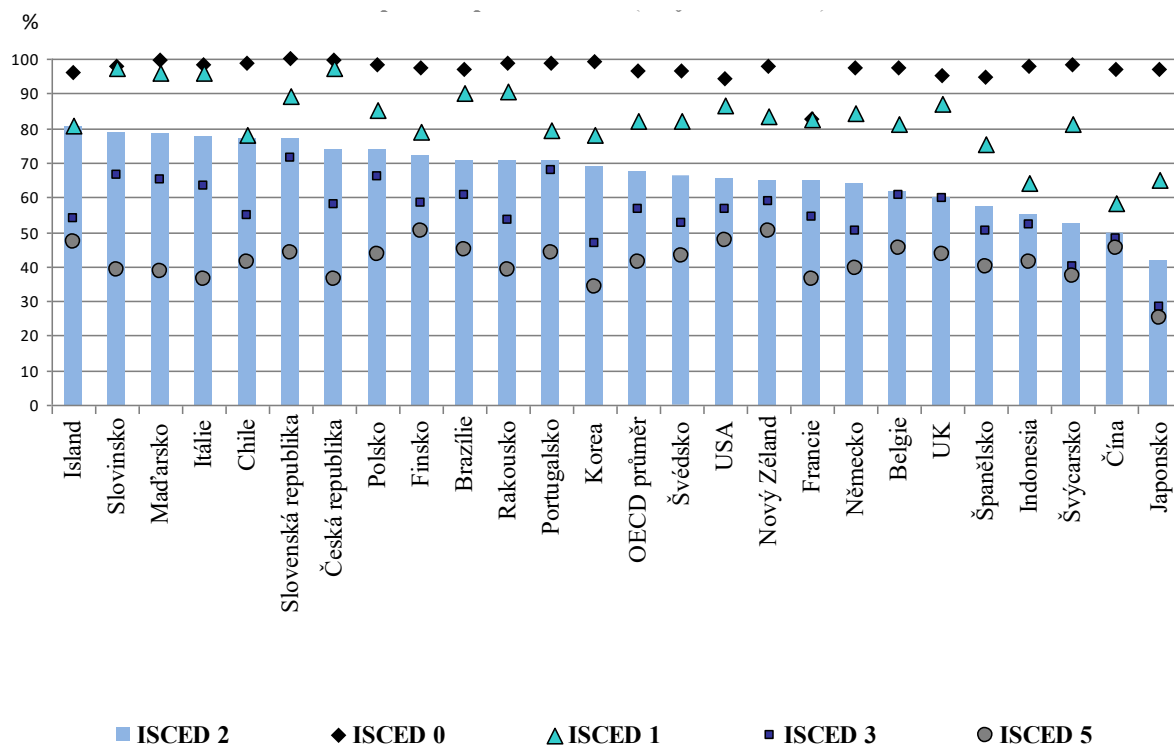


Zdroj: OECD (Education at a Glance 2013)

Obecně lze shrnout, že ve valné většině sledovaných států spadá na jednoho učitele více žáků na úrovni ISCED 1 (primární vzdělání), než na úrovních ISCED 2 (nižší sekundární vzdělání) a ISCED 3 (vyšší sekundární vzdělání, v České republice střední vzdělání), a to navzdory rostoucímu počtu žáků ve třídách na úrovních ISCED 2 a ISCED 3 oproti ISCED 1. Česká republika v tomto ohledu není výjimkou, ačkoli na prvních stupních základních škol je ve třídách méně žáků, než na druhých stupních základních škol, počet žáků na jednoho učitele je vyšší na prvních stupních než na druhých stupních základních škol.

Ve státech OECD tvoří **dvě třetiny pedagogických pracovníků ženy, avšak jejich podíl významně klesá se vzrůstajícím stupněm vzdělání, kde vyučují**. V předškolním vzdělávání tvoří ve všech sledovaných státech ženy absolutní většinu (97 % žen), naopak na vysokých školách jsou počty mužů vyšší než počty žen (41 % žen). Česká republika ve srovnání s dalšími státy OECD má vysoký podíl žen zejména na základních školách (ISCED 1 a 2), naopak ale ve vysokém školství působí více mužů než žen v porovnání s průměrem OECD. Přehled struktury učitelské populace podle genderu a stupně vzdělání poskytuje následující graf.

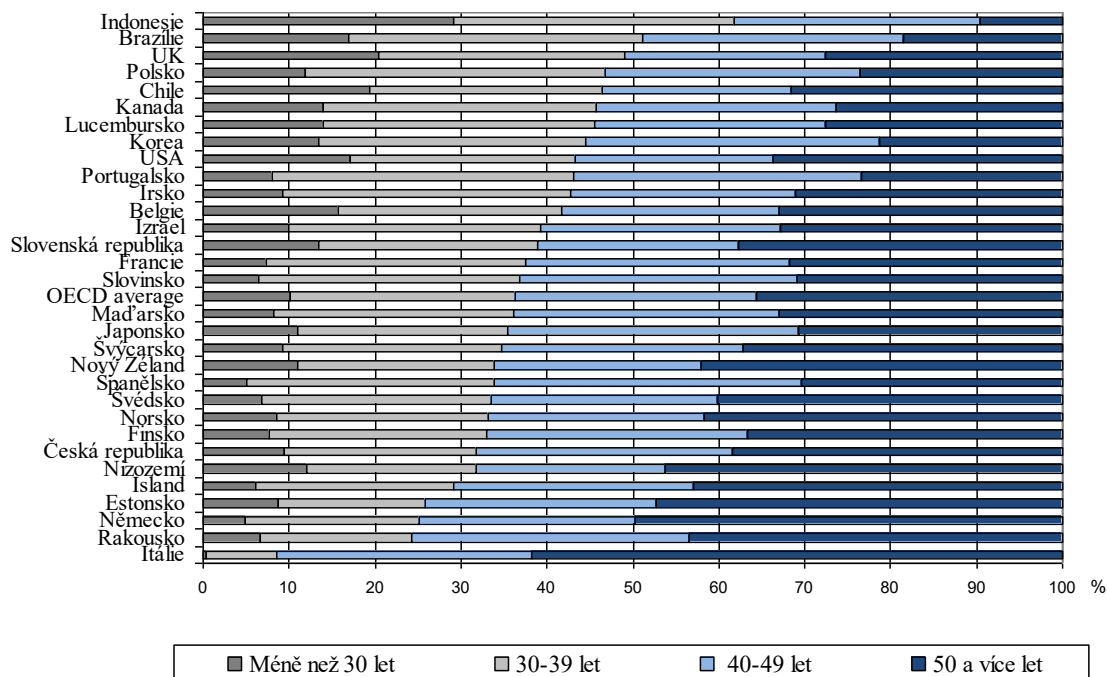
Graf 4. Procento žen mezi pedagogickými pracovníky ve veřejných a soukromých institucích podle stupně vzdělávání (údaje za rok 2011)



Zdroj: OECD (Education at a Glance 2013)

Celkem v 19 státech ze sledovaných zemí OECD je **60 % a více učitelů starších 40 let, v některých státech je to dokonce 70 % a více**. Z hlediska věkové struktury učitelů vychází ze srovnání s ostatními státy OECD najevo, že v České republice je menší podíl mladší učitelů (ve věkových skupinách do 30 let a 30 až 39 let) a naopak vyšší podíl starších učitelů (40 až 49 let a nad 50 let). Státy, které se potýkají s nejvyšší mírou stárnutí učiteléské populace, jsou zejména Itálie, dále Rakousko, Německo a Estonsko, naopak nejmladší učitele mají v Indonésii, Brazílii, ve Velké Británii a v Polsku. Srovnání všech států zemí OECD nabízí následující graf (pro ISCED 2 a ISCED 3).

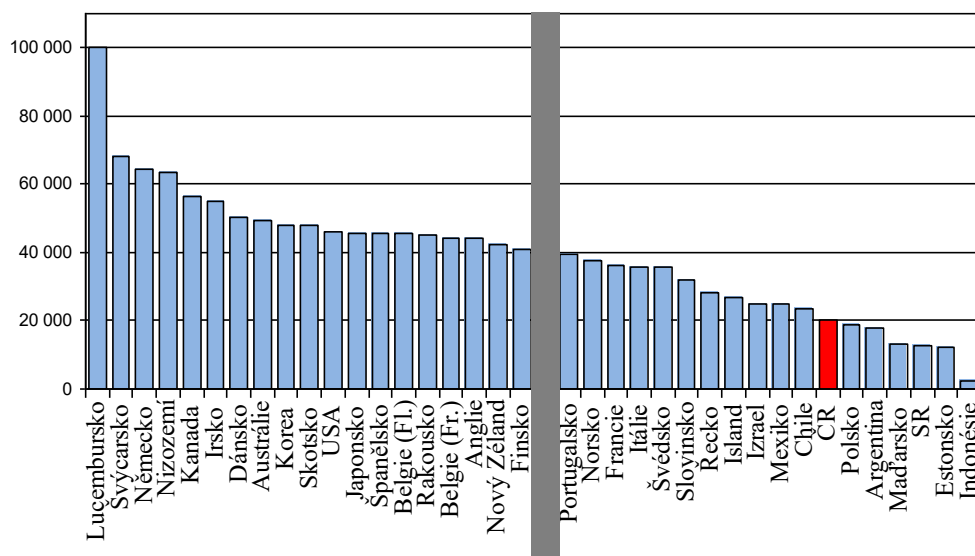
Graf 5. Věková struktura učitelů na úrovni ISCED 2 a 3 (údaje za rok 2011)



Zdroj: OECD (*Education at a Glance 2013*)

Přestože se platy učitelů v České republice v posledních letech zvyšovaly, obecně se dlouhodobě pohybují níže než platy v ostatních státech OECD (zohledněné k výši HDP). **Průměrný plat učitelů ve státech OECD je na všech stupních škol téměř dvakrát tak vysoký jako průměrný plat učitelů v České republice** (OECD: *Education at a Glance 2013*). Následující graf znázorňuje průměrný roční plat učitelů s patnáctiletou praxí ve školství a s minimálním možným požadovaným vzděláním, kteří jsou zaměstnáni ve veřejných školách, v jednotlivých státech OECD. Nejvyšší platy mají učitelé v Lucembursku, dále ve státech západní Evropy jako je Švýcarsko, Německo či Nizozemí, naopak nejnižší platy jsou v Indonésii, Estonsku, na Slovensku, Maďarsku či Argentině a jen o něco málo výše se pohybuje Česká republika, kde mají učitelé plat v průměru pětkrát nižší než již zmínění učitelé v Lucembursku, kteří stojí na nejvyšším místě v žebříčku.

Graf 6. Roční plat učitele s patnáctiletou praxí a minimálním požadovaným stupněm vzdělání ve veřejné instituci na úrovni ISCED 2 v USD (údaje za rok 2011)



Zdroj: OECD (Education at a Glance 2013)

7. Shrnutí

Učitele a kvalitu jejich pedagogické práce je možné považovat za nejdůležitější faktor ovlivňující výsledky žáků, který je zároveň otevřen vlivu vzdělávací politiky. Učitelé jsou zároveň aktérem, který má významný vliv na implementační fázi vzdělávací politiky buď jejím přijetím a akceptací, nebo naopak odmítnutím. Zároveň mají učitelé možnost ovlivňovat podobu a proces tvorby např. prostřednictvím různých učitelských asociací, sdružení, odborů atd.

Pro učitelské sbory v České republice je typická vysoká míra feminizace a vysoký podíl starších učitelů. V současné chvíli není učitelská profese pro mladé lidi atraktivní životní volbou, což je výsledkem řady faktorů od nízkého finančního ohodnocení, minimální možnosti profesního postupu či náročnosti profese. Vzdělávací politika stojí před úkolem, jak motivovat mladou generaci k volbě učitelské profese, což je předpokladem pro zvýšení kvality vzdělávání i rozvoj celé společnosti.

Profese učitele je velmi náročná a stresující, v dnešní době jsou na učitele kladeny větší nároky, než tomu bylo v minulosti. Učitel nese určitou zodpovědnost jak za vzdělávací výsledky studentů, tak by se měl aktivně podílet na řešení obecnější společenských problémů a výzev. Tento cíl ovšem nemusí být takto samozřejmě přijímán ani ze strany škol, ani ze strany veřejnosti. Ačkoli se většina odborníků shoduje, že inkluze žáků se speciálními

vzdělávacími potřebami je přínosná pro všechny zúčastněné, ozývají se hlasy o opačném názoru s odkazem na nepřipravenost škol a učitelů na nelehký úkol. Otázkou do diskuze samozřejmě zůstává, jakým způsobem učitele na jejich náročnou profesi připravit. V současné chvíli jsou přesně dány požadavky na kvalifikovanost a aprobovanost učitelů, každý učitel by měl mít magisterské vzdělání pedagogického směru. Tento požadavek málo vypovídá o schopnostech učitelů a kvalitě jejich práce a navíc jde proti současným trendům běžným ve světě, které se naopak snaží učitelskou profesi otevřít i absolventům nepedagogických oborů a lidem z praxe.

8. Otázky a úkoly

- 1) Jakými způsoby mohou učitelé ovlivňovat podobu vzdělávací politiky?
- 2) Pokuste se vlastními slovy vymezit pojem „kvalitní učitel“.
- 3) Ve výzkumech veřejného mínění vychází prestiž učitelského povolání obecně jako vysoce hodnocena, avšak učitelé (ale i rodiče, žáci a často i široká veřejnost) ji tak vždy nevnímají. Jak si vysvětlujete tento rozpor?
- 4) Jak zvýšit prestiž učitelského povolání? Která opatření je možné zavést vzdělávací politikou?
- 5) Jakými nástroji může vzdělávací politika ovlivňovat kvalitu práce učitelů?
- 6) Pro české školství je charakteristická vysoká feminizace a stárnutí učitelských sborů. Jaké jsou příčiny a důsledky tohoto stavu?
- 7) Jak by bylo podle Vás možné zvýšit atraktivitu učitelské profese pro mladé lidi? Bylo by dostačujícím řešením výrazně zvýšit platové ohodnocení učitelů?

9. Použité zdroje

Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce, Učitelé ZŠ a SŠ. Factum Invenio, s.r.o., MŠMT. 2009.

Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě. Eurydice, Informační síť o vzdělávání v Evropě. Praha: ÚIV 2009. ISBN 978-92-79-09583-2.

BASL, J.; Kdo studuje na vysoké škole? Sociální profil studentů prvních ročníků vysokých škol in Matějů, P., Straková, J. et al. *(Ne)rovné šance na vzdělávání, vzdělanostní nerovnosti v České Republice.* Academia, Praha 2006.

Creating Effective Teaching and Learning Environments : First Results from TALIS. Teaching and Learning International Survey, OECD, 2009. ISBN 978-92-64-05605-3.

Education at a Glance 2013. OECD Indicators. Paris: OECD Publications, 2013. ISBN 978-92-64-20104-0.

DATNOW, A.; CASTELLANO, M. Teachers' Responses to Success for All: How Beliefs,

- Experiences, and Adaptations Shape Implementation. *American Educational Research Journal*. 2000, Vol. 37, No. 3, s. 775-799.
- Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers : International Practices. Paris: OECD, 2009. ISBN 978-92-64-03435-8.
- Genderová problematika zaměstnanců ve školství* [online]. Databáze MŠMT. [cit. 17. 9. 2013]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>
- GINSBURG, M.B. Teachers, Professional Status of in *Encyclopedia of Education*. Macmillan Reference USA, 2002, s. 795-797.
- GOE, L. *The Link Between Teacher Quality and Student Outcomes: A Research Synthesis*. Washington, D.C.: National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2007.
- GOE, L., STICKLER, L. M. *Teacher quality and student achievement : Making the most of recent research*. The Research & Policy Brief, Washington, D.C.: National Comprehensive Center for teacher quality, March 2008.
- HANUSHEK, E. The Trade-Off between Child Quantity and Quality. *Journal of Political Economy*, 1992, Vol. 100, No. 1, s. 84-117.
- HANUSHEK, E.; RIVKIN, S. *Handbook of the Economics of Education*, Volume 52, Chapter 18, Elsevier.
- HATTIE, J. *Teachers Make a Difference, What is the research evidence?* University of Auckland, Australian Council for Educational Research. October 2003.
- KALIN, J.; ZULJAN, M. V. Teacher perceptions of the goals of effective school reform and their own role in it. *Educational Studies*. 2007, Vol. 33, No. 2, s. 163-175.
- KELLER, J. *Úvod do sociologie*. Praha: SLON, 2002.
- KOŠŤÁLOVÁ, H. a kol. Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele. Učitelské noviny č. 12/2010. Cit. 14. 11. 2013. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3497>
- MATĚJŮ, P., SIMONOVÁ, N., STRAKOVÁ, J. Výzkum studentů prvních ročníků vysokých škol v České republice. In Simonová N., Matějů, P. (eds.): *České vysoké školství na křižovatce. Investiční přístup k financování studia na vysoké škole v sociologické reflexi*. Praha, Sociologický ústav AVČR, 2005, s. 85-150.
- MÜNICH, D.; STRAKA, J. Být či nebýt učitelem: platy českých učitelů pohledem nákladů ušlých příležitostí a širší souvislosti. IDEA, CERGE EI, Krátká studie 5/2012.
- Prestíž povolání – červen 2012. Tisková zpráva. *Výzkum Naše společnost 2012*. Sociologický ústav AV ČR. 2012. [cit. 17. 9. 2013]. Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a6869/f3/eu120720.pdf
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, 2. vyd., Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- ROCKOFF, J. E. The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *The American Economic Review*. May 2004, vol. 94, no. 2, s. 247–252.
- SANDERS, W. L.; RIVERS, J. C. *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement*. Research Progress Report. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, 1996.
- SEREGNY, S. J. Teachers in *Encyclopedia of European Social History from 1350 to 2000*. Sterns, P. N. (eds.). New York: Carles Scribner's Sons, 2001. s. 365-375.

- SIKES, P. J. Imposed change and the experienced teacher. In Fullan, M.; Hargreaves, A. (Eds.) *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press, 1992. s. 36-55. ISBN 0 75070 010 6.
- SMITH, T. M., DESIMONE, L. M. Do changes in patterns of participation in teachers' professional development reflect the goals of standards-based reform? *Education Horizont*. 2003. s. 119–129.
- SPILKOVÁ, V. Proměny v pojetí učitelské profese, nové nároky na role a profesní kompetence učitele v kontextu české kurikulární reformy. Výzkumný záměr *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Vstupní studie. 2008, [cit. 27. 9. 2013]. Dostupný z [www: http://ucitel.pedf.cuni.cz/DesktopDefault.aspx?tabindex=3&tabid=9&PrvekID=211&portalsekc e=1&KategorieID=116&Nezobrazovat=ano](http://ucitel.pedf.cuni.cz/DesktopDefault.aspx?tabindex=3&tabid=9&PrvekID=211&portalsekc e=1&KategorieID=116&Nezobrazovat=ano).
- SPILKOVÁ, V. Současné změny v pojetí učitelské profese (s důrazem na učitelství primární školy) in Havlík, R.; Kořa, J.; Spilková, V.; Štech, S.; Švecová, J.; Tichá, M. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998. s. 60-77. ISBN 80-86039-72-2.
- SPILKOVÁ, V. Vím, jaký chceme kariérní systém? (online). Vyd. 23. 3. 2013, Cit. 12. 11. 2013. Dostupné z: <http://ceskomluvi.cz/vime-jaky-chceme-karierni-system/>
- Statistická ročenka školství 2012/2013 - výkonové ukazatele*. Údaje k 30. 9. 2012. Databáze MŠMT. [cit. 16. 9. 2013]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Šetření kvalifikovanosti a aprobovanosti*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009b.
- Teachers Matter, Attracting, developing and retaining effective teachers : Education and Training Policy. Paris: OECD, 2005. ISBN 92-64-01802-6.
- TOMKOVÁ, A. a kol. *Rámcem profesních kvalit učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN: 978-80-87063-64-4.
- TRUNDA, M. Nový kariérní systém v České republice. In Kohnová, J. a kol. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Univerzita Karlova v Praze. Praha 2012.
- VALLI, L.; BUESE, D. The Changing Roles of Teachers in an Era of High-Stakes Accountability. *American Educational Research Journal*. Sep 2007, vol. 44, No. 3, s. 519-558.
- VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu. In MAŇAK, J.; JANÍK, T. (ed.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno: MU, 2006. s. 79–89.
- Vektor 2005/06 – 2011/12. Analýza výsledků projektu. Scio, 2012.
- WALTEROVÁ, E. Proměny profese a vzdělávání učitelů ve světě in *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*, 1. díl: Teoretické a komparativní studie. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. s. 126–146. ISBN 80-7290-085-4.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (aktuální znění k 1. 9. 2012). [cit. 29. 10. 2013], Dostupný z [www: http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari](http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari)