

Srovnání některých aspektů učitelské profese v České republice a v Anglii

(Interpretace empirické části diplomové práce)

Marie Filipová

Ve své diplomové práci jsem se zabývala učitelskou profesí, zvláště pak jejími aspekty, jež jsou v literatuře, z níž jsem čerpala, uváděny jako nejdůležitější. Těmito aspekty jsou:

- soubor profesních vědomostí a dovedností učitelů
- kontrola nad licenčními standardy a nad požadavky ke vstupu do profese
- autonomie v rozhodování o vybraných sférách vlastní pracovní činnosti
- prestiž a ekonomický status
- profesní organizace.

Pomocí dotazníku jsem provedla šetření mezi celkem 129 učiteli v českých a anglických základních školách 2. stupně (63 respondentů v ČR, 67 respondentů v Anglii). Cílem tohoto šetření bylo zjistit názory učitelů na uvedené aspekty jejich profese a porovnat je.

V úvodní kapitole teoretické části práce jsem podrobně rozebrala pojmy „profese“, „profesionalismus“ a „profesionalizace“. Využila jsem nejen slovníkové definice těchto pojmů (Velký sociologický slovník, 1996), ale i další prameny (Průcha, 1997; Englund, 1996; Ornstein a Levine, 1989). Výkladem těchto pojmů a také pojmu „prestiž“ jsem ukázala, jak jsou nahlíženy a interpretovány. S uvedenými pojmy jsem dále pracovala v další, stěžejní kapitole práce, kde jsem detailně rozebrala učitelství ve vztahu k nim.

Ukázala jsem, jak je učitelská profese vnímána odbornou i laickou veřejností, pokud jde o její prestiž. Značný prostor jsem věnovala důvodům, pro něž učitelství někdy není považováno za úplnou profesi, konfrontovala jsem názory našich i zahraničních odborníků (Průcha, 1997; Štech, 1994; Machonin a Tuček, 1996; Gobyová, 1994; Šimoník, 1994; Leclerq, 1996; Wilson, 1993; Archer a Peck, 1993; Harris, 1994 aj.).

V jednotlivých podkapitolách jsem dále podrobně diskutovala výše uvedené aspekty učitelské profese, opět s využitím našich i zahraničních pramenů. Názory odborníků jsem uvedla do souvislostí. Dále jsem se zabývala učitelstvím ve vztahu k profesionalismu a profesionalizaci. Uvedla jsem rozlišení konceptů učitelského profesionalismu (Hargreaves a Goodson, 1996).

V empirické části diplomové práce jsem předložila a interpretovala výsledky svého šetření. Uvedla jsem konkrétní informace z České republiky a z Anglie, týkající se zkoumaných aspektů učitelské profese. Porovнала

jsem názory českých a anglických učitelů na uvedené aspekty jejich profese. Rozložení odpovědí na otázky je zde z úsporných důvodů vyjádřeno pouze číselně, nikoli graficky.

INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

1. Hodnocení prestiže dvaceti vybraných povolání

Jak učitelé hodnotí společenskou prestiž svého povolání, zjišťovala první otázka dotazníku:

1. Ze sociologických výzkumů víme, jak veřejnost hodnotí různá povolání z hlediska jejich prestiže. Jak je hodnotíte Vy sama/Vy sám? K následujícím povoláním, prosím, přiřaďte počet bodů od 1 do 99 tak, že nejvíc bodů přiřadíte tomu povolání, kterého si nejvíce vážíte.

Dvacet vybraných povolání jsme převzali z výzkumu prestiže povolání, který provedl IVVM v letech 1996 a 1997. Učitelé v ČR i v Anglii hodnotili stejná povolání. Výsledky uvádíme v tabulce 1.

Tabulka přehledně ukazuje, jakou prestiž učitelé připisují jednotlivým povoláním. Učitelé v Anglii celkově připsali jednotlivým povoláním méně bodů, avšak pořadí povolání na prvních šesti místech se podle učitelů v ČR a Anglii téměř neliší.

Učitelé v České republice umístili své povolání na páté místo (71,1 bodů), učitelé v Anglii na místo čtvrté (66,9). Je tedy evidentní, že všichni dotázaní učitelé považují své povolání za vysoce prestižní. Důvody jsou zřejmé: učitelé z vlastní zkušenosti vědí, jak náročné je jejich povolání a uvědomují si zodpovědnost za výsledky své práce.

Pokud porovnáme hodnocení prestiže povolání, které provedli učitelé, s veřejným hodnocením, zjistíme, že podle výzkumu prestiže povolání, který provedl IVVM v roce 1997 staví česká veřejnost učitelství také na páté místo (68,1 bodů). Respondenti v našem výzkumu hodnotili stejná povolání jako respondenti výzkumu IVVM. Na obsáhlejší škále prestiže povolání u nás v roce 1992, kterou zkonstruovali Tuček a Machonin (1993), se povolání učitele na základní škole umístilo na sedmém místě (66,3 bodů) z 39 hodnocených povolání. Z tohoto srovnání vyplývá, že veřejnost si uvědomuje, jak důležitá, náročná a zodpovědná je práce učitelů. O míře složitosti jejich práce ostatně vypovídá také pozice profese učitele na základní škole v kategorizaci profesí podle složitosti práce – Machonin a Tuček (1996) ji zařadili do sedmé kategorie z devíti možných, práce učitele na základní škole je zde tedy považována za práci vysoce složitou a kvalifikovanou, s omezenou samostatností.

Tab. 1: Učitelé: hodnocení prestiže povolání

Česká republika			Anglie		
poř.	povolání	body	poř.	povolání	body
1.	lékař na poliklinice	82,8	1.	soukromý praktický lékař	76,0
2.	docent, profesor na VŠ	81,8	2.	lékař na poliklinice	75,1
3.	soukromý praktický lékař	77,7	3.	docent, profesor na VŠ	69,3
4.	vědecký pracovník	76,4	4.	učitel na ZŠ	66,9
5.	učitel na ZŠ	71,1	5.	vědecký pracovník	66,4
6.	konstruktér, projektant	69,5	6.	konstruktér, projektant	64,1
7.	programátor	67,8	7.	policista	61,3
8.	ministr	66,1	8.	soukromý zemědělec	56,9
9.	strojvedoucí	61,9	9.	ministr	55,1
10.	novinář	59,4	10.	programátor	53,6
11.	policista	56,5	11.	profesionální sportovec	49,2
12.	bankovní úředník	55,1	12.	voják z povolání	48,0
13.	profesionální sportovec	54,4	13.	novinář	46,1
14.	soukromý zemědělec	53,6	14.	seřizovač, nástrojař	45,5
15.	mistr v továrně	52,7	15.	strojvedoucí	42,7
16.	majitel malého obchodu	49,1	16.	bankovní úředník	42,3
17.	voják z povolání	47,5	17.	mistr v továrně	41,5
18.	seřizovač, nástrojař	47,2	18.	majitel malého obchodu	40,0
19.	opravář televizorů	43,1	19.	opravář televizorů	35,6
20.	uklízečka	35,3	20.	uklízečka	32,1

Pro srovnání uvádíme, do jakých kategorií je profese učitele zařazována v Anglii. Podle informací, které jsme získali z Národního statistického úřadu v Anglii (National Statistical Office), se zde pro vytváření statistiky v oblasti trhu pracovních sil pracuje s klasifikací povolání SOC (Standard Occupational Classification). V ní jsou učitelé základních a středních škol zařazeni do druhé hlavní skupiny – profesionální povolání, což je odrazem vysoké úrovně vzdělání a dovedností učitelů. Používá se také kombinace klasifikace SOC a informací o zaměstnaneckém statusu jednotlivých povolání. Tato kombinace obsahuje následující kategorie:

- I. Profesionální povolání.
- II. Manažerská a technická povolání.
- III. Specializovaná povolání (manuální, nemanuální).
- IV. Částečně specializovaná povolání.

V. Nеспециализованá povolání.

Učitelé základních škol jsou zde zařazeni do kategorie II (manažerská a technická povolání). Připravuje se nahrazení této klasifikace novou socio-ekonomickou klasifikací pro národní statistiku (National Statistics Socio-Economic Classification). V ní budou učitelé základních škol zařazeni do kategorie 1 – vyšší manažerská a technická povolání. Tato kategorie má dva stupně, učitelé jsou zařazeni do podkategorie 1.2 – vyšší profesionální povolání.

Národní statistický úřad v Anglii nemá informace o podobném výzkumu prestiže povolání mezi veřejností, jaký u nás provedl IVVM. Je možné, že takový výzkum provedla některá ze soukromých agentur pro výzkum veřejného mínění v Anglii, avšak podle vyjádření profesora Erica Hoyle z University of Bristol nebyl žádný podobný výzkum v Anglii proveden v posledních dvaceti letech.

Nemůžeme tedy srovnat žebříčky prestiže povolání sestavené podle názoru veřejnosti v České republice a v Anglii.

Z výše uvedených zařazení učitelů v kategorizacích profesí podle složitosti práce je však zřejmé, že postavení učitelů v nich se v České republice a v Anglii neliší – jsou zařazováni do nejvyšších kategorií.

Také na Triemanově mezinárodní škále prestiže povolání ISCO se profese učitele umístila na nejvyšších místech – v porovnání s Tučkovou a Machoninovou škálou prestiže povolání z roku 1992 je učitelé profese v mezinárodním měřítku na místě dvanáctém až šestnáctém ze sedmdesáti hodnocených povolání. Podle výsledků všech uvedených výzkumů nelze než konstatovat, že učitelé profese má v očích veřejnosti vysokou prestiž.¹

2. Finanční ohodnocení práce učitelů

Prestiž povolání a ekonomický status toho, kdo dané povolání vykonává spolu úzce souvisí a patří mezi ukazatele sociálního postavení. V diskusi o možných příčinách vysoké feminizace školství jsme také poukázali na fakt, že ekonomický status učitelů není příliš vysoký. Zde narážíme na paradox v tom, že ačkoli výše učitelé platů neroste stejným tempem a o stejné částky jako je tomu u jiných profesí, prestiž učitelé povolání se zvyšuje. Je zde tedy jistá disproporce mezi ekonomickým statusem učitelů a společenskou prestiží jejich povolání. Situaci, jaká je v tomto ohledu v USA, popisují Ornstein Levine (1989, s. 48): „... zatímco postavení učitelů se [za posledních šedesát let] zlepšilo, jejich příjem a prestiž jsou stále daleko za ostatními profesemi. Pokud jde o ekonomické postavení a prestiž povolání,

¹ Ekonomický status učitelů tomu moc neodpovídá, což lze považovat za nepřímý důkaz toho, že učitelství je samotnými učitelé stejně jako veřejností nahlíženo spíše jako poslání než povolání.

učitelství stále není úplnou profesí.“ V tomto ohledu se situace neliší u nás ani v Anglii.²

2.1. Platové ohodnocení práce učitelů v České republice

Průměrné platy ve školství se u nás dlouhodobě pohybují na úrovni 95 % z průměrné mzdy dosažené v České republice. Jak vyplývá z analýzy výše učitelských platů v relaci k jiným profesím u nás a v zahraničí, finanční ohodnocení práce učitelů je u nás na nižší úrovni než ve většině vyspělých zemí. Nadto nejsou českým učitelům poskytovány vedle platu žádné další kompenzace (např. příspěvek na životní náklady nebo pojistné). V jejich platech nejsou zohledněny rozdílné životní náklady v různých místech země. Čeští učitelé také nemají (na rozdíl od řady jiných zemí) v mnoha ohledech výhodný statut státního zaměstnance.

Největšími problémy v odměňování učitelů jsou: úroveň nástupních platů, pomalý platový postup, který je výhradně závislý na věku a počtu odučených let, a nedostatečná možnost oceňovat kvalitní práci učitele. Tu lze podle současných předpisů odměňovat pouze pomocí osobních příplatků a odměn, na které však z objemu mzdových prostředků lze vyčlenit jen malou část, takže výše osobních příplatků a odměn nemůže dostatečně plnit diferenciativní a motivační funkci.

2.2. Platové ohodnocení práce učitelů v Anglii

Podle údajů Bargaining Support Group, které jsem získala prostřednictvím Internetu, je v Anglii výše průměrných platů učitelů na druhém stupni základních škol zhruba o 20 % vyšší než průměrná výše platů všech zaměstnání v Anglii. V porovnání s výší platů například ve sféře administrativy, managementu, bankovníctví a některých služeb, jsou však platy učitelů o 20 až 25 % nižší.

V porovnání s Českou republikou je v Anglii mnohem diferencovanější systém platových tříd a stupňů podle dosaženého vzdělání, účasti na dalším vzdělávání, postavení v hierarchii postavení učitele ve škole (vedoucí předmetové komise, třídní učitel, metodik předmětu, suplující učitel, zástupce ředitele atd.). I přesto nejsou učitelé s finančním ohodnocením své práce příliš spokojeni.

²Ornstien a Levine poukazují na fakt, že učitelé si mohou přivydělat doučováním žáků, vedením zájmových kroužků a jiných mimoškolních aktivit. Navíc učitelé mají dva měsíce volna, které mohou využít pracovně, navíc mají zajištěnou výši penze a zaměstnavatel za ně platí zdravotní pojištění, učitelé tedy mají jisté zaměstnanecké výhody. (To se zatím netýká učitelů v České republice.) Na druhé straně zmíněných možností učitelů vylepšit si plat stojí neopomenutelný a závažný fakt tzv. efektu vyhořívání (burn-out efekt), a otázka, kolik energie učitel má na to, aby si tímto způsobem přivydělal.

Bylo řečeno, že práce učitelů není dostatečně finančně ohodnocena, což má vliv na prestiž učitelké profese a na míru její feminizace. Jinými slovy lze tedy říci, že platy učitelů by měly být vyšší, to by přispělo k vyšší prestiži učitelského povolání a přitáhlo by to do škol více mužů. To si také myslí respondenti našeho výzkumu, v němž se tři otázky (č. 2, 3 a 4) týkaly výše učitelských platů.

2. *Domníváte se, že Vaše práce ve škole je adekvátně finančně ohodnocena?*

Naprostá většina respondentů v České republice i v Anglii, odpověděla negativně, tedy nemyslí si, že jejich práce je adekvátně finančně ohodnocena. Učitelé v Anglii jsou o trochu spokojenější se svými platy než učitelé v České republice, přestože naprostá většina z nich si nemyslí, že jejich práce je adekvátně finančně ohodnocena. Vyjadřují to však mírněji než učitelé v České republice. Konkrétně v České republice si 61,3 % učitelů myslí, že jejich práce *rozhodně* není adekvátně finančně ohodnocena, v Anglii je to „pouze“ 40,3 % učitelů. Mírnější odpověď (*spíše ne*) na položenou otázku dalo v České republice 30,6 % respondentů, v Anglii 52,2 %. Nicméně je z těchto výsledků jasná nespokojenost s finančním oceněním práce učitelů.

Další otázka (č. 3) zjišťovala, do jaké míry učitelé souhlasí s názorem, že vyšší platy by zvýšily prestiž jejich profese.

3. *Myslíte si, že vyšší platové ohodnocení učitelů by mohlo výrazně přispět k vyšší prestiži učitelského povolání?*

Učitelé v České republice i v Anglii odpovídali většinou kladně. Také zde vidíme rozhodnější odpovědi českých učitelů, tentokrát směrem ke kladné odpovědi na položenou otázku: 67,7 % z nich si myslí, že vyšší platové ohodnocení práce učitelů by *rozhodně* mohlo přispět k vyšší prestiži učitelského povolání, mírnější odpověď (*spíše ano*) dalo 27,4 % učitelů. V Anglii odpovědělo *rozhodně ano* 31,3 % učitelů, *spíše ano* 56,7 %. Naprostá většina našich respondentů v obou zemích si tedy myslí, že vyšší platy by mohly přispět k vyšší prestiži učitelského povolání.

Přitáhly by vyšší platy do škol více mužů?

4. *Do jaké míry souhlasíte s názorem, že vyšší platy učitelů by do škol přilákaly více mužů?*

V České republice s uvedeným názorem souhlasí 82 % respondentů, 10 % je nerozhodných a 8 % s ním nesouhlasí. V Anglii 73 % respondentů souhlasí, 21 % je nerozhodných a 6 % nesouhlasí.

Vidíme tedy, že čeští učitelé častěji považují nízké platy za hlavní důvod velmi nízkého počtu učitelů-mužů ve školách. Angličtí učitelé pravděpodobně vidí příčiny tohoto stavu i jinde – vždyť téměř čtvrtina z nich odpověděla na položenou otázku nerozhodně, můžeme tedy dedukovat, že s uvedeným názorem sice souhlasí, ale nízké platy neberou jako jedinou příčinu nízkého počtu učitelů-mužů ve školách. To je možná proto, že ačkoli i anglické školství je feminizováno, situace tam je v tomto ohledu o něco lepší než u nás: v České republice tvoří ženy 75,4 % učitelů na druhém stupni základních škol. To se projevilo také ve struktuře našeho vzorku respondentů: v České republice bylo ze 62 oslovených učitelů 53 žen (85,5 %) a jen 9 mužů (14,5 %). V Anglii bylo ze 67 dotázaných 41 žen (61,2 %) a 26 mužů (38,8 %).

3. Příprava budoucích učitelů

Pro profese, které mají jasně vymezený soubor vědomostí a dovedností nutných pro výkon daného povolání, je také jasně určeno to, co se musí jejich adepti naučit ve škole. Pro budoucí učitele je situace v tomto ohledu trochu nejasná: fakt, že není jasně vymezen soubor vědomostí a dovedností, které by měl učitel mít, ovlivňuje přípravu budoucích učitelů, a to hlavně v tom smyslu, že není tak docela jasné poměrné zastoupení jednotlivých předmětů a praxe v kurikulu učitelské přípravy.

V Západní Evropě a v Americe se v posledních zhruba dvou desetiletích učitelské přípravě věnuje velká pozornost v důsledku toho, že si tamní společnosti uvědomují rozhodující podíl učitelů na tom, jak jsou mladí lidé připravováni na neustále se vyvíjející a měnící společenskou situaci. V zemích střední a východní Evropy, kde od začátku devadesátých let probíhají radikální reformy ve všech oblastech života společnosti, je také silně pocíťován význam učitelské přípravy a jsme svědky snah o její reformu. Není však jednoduché naplnit očekávání týkající se učitelské přípravy, jak říká Leclercq (1996, s. 95), protože „ta může být obviněna z povrchnosti, když chce obsáhnout širší rejstřík, a z krátkozraké účinnosti, když zdůrazňuje pouze dovednosti“. Podívejme se, jak konkrétně vypadá pregraduální příprava učitelů v České republice a v Anglii. Pak si na výsledcích našeho výzkumu ukážeme, co soudí sami učitelé o kvalitě učitelské přípravy.

3.1 Pregraduální příprava učitelů v České republice

Příprava na učitelské povolání je u nás svěřena převážně pedagogickým, ale i dalším fakultám při univerzitách. Jde o magisterské studium, které trvá čtyři nebo pět let (podle stupně školy, na kterou se student připravuje). Vysokoškolské studium učitelství je doplněno různě dlouhou pedagogickou praxí na školách, je zakončeno obhajobou diplomové práce a státní zkouškou. Na jejím základě získávají absolventi vysvědčení o pedagogické

způsobivosti a akademický titul. Učitelé odborných předmětů na středních odborných školách a učilištích se připravují v magisterském studiu na specializovaných vysokých školách technického, ekonomického, zemědělského a uměleckého zaměření, studium si doplňují o pedagogickou složku. Kvalifikace pro výkon učitelského povolání je možné dosáhnout i po ukončení vysoké školy, a to obvykle dvouletým doplňujícím pedagogickým studiem.

Nedostatek učitelů jazyků přivedl v poslední době některé fakulty k zavedení jednooborového tříletého studia, které je ukončeno obhajobou závěrečné práce a závěrečnou zkouškou. Absolvent získává titul bakalář.

Po roce 1989 se jednotlivým fakultám otevřela možnost samostatně vymezit obsah a způsob učitelské přípravy, a přestala platit ustanovení ministerstva o obsahové struktuře studia a o závěrečných zkouškách kvalifikujících pro výkon učitelského povolání. Na většině vysokých škol (kromě PedF UK v Praze) byla zavedena diferenciací v délce studia podle toho, pro který stupeň školy se student připravuje. Studium učitelství pro 1. stupeň ZŠ bylo zkráceno z pěti na čtyři roky. Studium pro vyšší stupně základních škol a pro střední školy je nadále pětileté. „Uvedený vývoj je součástí sílícího tlaku některých univerzitních fakult na deprofesionalizaci učitelského vzdělávání, omezení jeho teoretické i praktické pedagogické složky a vytváření dvou zřetelně i prestižně oddělených kategorií učitelstva.“ (OECD, 1996, s. 53)³

Široce diskutovanou je otázka pedagogické praxe studentů učitelství, která byla dosud zaměřena převážně didakticky. Doposud se věnuje málo pozornosti výchovné práci se žákem – otázkám diagnostiky, komunikace, hodnocení. Široce je také diskutována otázka délky a uspořádání pedagogické praxe a v té souvislosti se mluví buď o příliš teoreticky zaměřené učitelské přípravě (v modelu, kde je praktická složka zastoupena málo), nebo naopak o přílišném praktikismu (v modelu, který klade na praktickou přípravu učitelů větší důraz).

V této souvislosti si připomeňme projekt tzv. klinického semestru, který se rozvíjí na PedF UK v Praze, a jehož smyslem je úzké propojení teorie a praxe. Je uspořádán do bloků, ve kterých se střídá týden činnosti ve škole s týdnem teoretického studia na fakultě. Student by měl lézt osobní smysl tohoto semestru, k čemuž lze dojít v komunikaci s druhými. Student se má stát spoluautorem klinického semestru – má diskutovat o problémech nejen se svými učiteli na půdě univerzity, ale také s učiteli, kteří vedou jeho praxi ve škole, a také se svými spolužáky. Student si má všimnout praktických problémů ve škole a pak na ně hledat odpověď při vlastním studiu teorie

³Před deprofesionalizací a degradací učitelské přípravy varuje Spilková (1996) v článku *Hrozí degradace učitelského vzdělání?*

a v dialogu se všemi zúčastněnými stranami. Osvojenou teorii má zpětně aplikovat při praktické činnosti ve škole, kde si má také osvojovat základní pedagogické dovednosti (Solfronk, 1993).

Podle fakultních šetření, prováděných katedrou školní pedagogiky PedF UK v Praze, je samotná zkušenost s praktickou částí klinického semestru hodnocena studenty převážně pozitivně: 82 % studentů ocenilo užitečnost této zkušenosti pro přípravu budoucích učitelů. Naopak „fakultní učitelé“ (tj. učitelé ze škol, kam studenti docházeli během klinického semestru) měli pocit, že studenti nedostatečně využili čas, který měli k dispozici, a že tedy takto pojatá praxe nesplnila to, co splnit měla. Klusák (1994, s. 394) podotýká, že učitelé plně nepochopili badatelskou práci studentů a požadovali doplnění klinického semestru o „zaměření na *metodično*“.

Z výzkumů zabývajících se vědomostmi a dovednostmi učitelů vyplynulo, že praktické dovednosti je třeba podložit teoretickými znalostmi. Výsledky výzkumu mezi začínajícími učiteli, který u nás provedl Šimoník (1994), ukazují, co učitelům v pregraduální přípravě chybělo. Tyto informace, spolu se zkušenostmi ze zahraničí i od nás (např. právě z klinického semestru) by se mohly a měly stát jedním z východisek pro reformu učiteléské přípravy.

3.2. Pregraduální příprava učitelů v Anglii

V učiteléské přípravě v Anglii nastaly změny po zavedení tzv. národního kurikula (National Curriculum), které vstoupilo v platnost schválením reformního školského zákona v roce 1988. Přijetím zákona přešlo anglické školství po letech naprosté volnosti ve výuce na základních školách k zavádění celostátně platného a závazného kurikula, jehož plnění je kontrolováno na konci každého klíčového období žáků (tj. 7, 11 a 14 let), kdy se hodnotí dosažení stanovené úrovně vědomostí a dovedností. Výuka se navrácí k tradičním metodám, běžným v zemích střední Evropy. To přirozeně klade velké nároky na práci učitelů.

Přijetím zákona tedy došlo také ke změnám v pregraduální učiteléské přípravě. Všichni učitelé zaměstnaní ve státem financovaných školách musí mít postavení kvalifikovaného učitele (QTS – Qualified Teacher Status). Tuto licenci je v současné době možno získat v sedmi různých modelech odborné přípravy. Je udělována ministrem školství těm učitelům, kteří splnili požadavky studia na akreditovaných institucích učiteléské přípravy. Poradním orgánem pro udělování akreditací institucím, které připravují budoucí učitele, je Úřad pro vzdělávání učitelů (Teacher Training Agency), který vznikl přijetím Zákona o vzdělávání v roce 1994 (The Education Act 1994). Dva tradiční způsoby učiteléské přípravy jsou model souběžný a model následný. Kurzy učiteléské přípravy zahrnují předmětová studia, plánování a hodnocení, vyučovací strategie a další profesionální rozvoj.

Souběžný model obvykle zahrnuje 4 roky odborné přípravy učitelů, zakončené získáním většinou bakalářské pedagogické hodnosti (Bachelor of Education). Tento typ přípravy lze absolvovat na vysokoškolských institucích na úrovni univerzity. Příprava zahrnuje studium různých předmětů, teoretickou výchovu a praxi na škole, která trvá nejméně 32 týdnů.

Následný model odborné přípravy obvykle zahrnuje 3 nebo 4 roky studia specializovaného předmětu/předmětů, které je zakončeno získáním první bakalářské hodnosti. Pak následuje jeden rok odborné profesní přípravy, zakončený získáním postgraduálního osvědčení v pedagogice (Postgraduate Certificate in Education). Toto studium je zaměřeno na pedagogickou teorii a dovednosti v oblasti praktické výuky. Praxe na školách musí trvat nejméně 18 týdnů pro učitele primárních škol a 32 týdnů pro učitele sekundárních škol.

Alternativní cesty k získání postavení kvalifikovaného učitele (QTS) zahrnují různé programy včetně speciální odborné přípravy pro učitele, kteří absolvovali studium mimo Evropskou unii a počáteční odborné přípravy učitelů na školách (tzv. school-centred training, který je pouze pro učitele vyšších stupňů základní školy).

Reformy učitelské přípravy probíhají takřikajíc „za chodu“, což je přirozené a není možné očekávat či požadovat něco jiného. Jaká je však zpětná vazba? Zlepšila se v poslední době učitelská příprava nebo je stále stejná, nebo se snad zhoršila? Co si o tom myslí učitelé a co by v učitelské přípravě změnili? Zeptali jsme se na to našich respondentů (otázky č. 5 a 6).

5. *Myslíte si, že příprava učitelů se v posledních letech*

1. *spíše zlepšila* 2. *je stále stejná*
3. *spíše zhoršila* 4. *nedokážu posoudit.*
-

Téměř dvojnásobný počet anglických učitelů (40,3 % respondentů oproti 22,6 % českých učitelů) si myslí, že učitelská příprava se v jejich zemi spíše zlepšila, naproti tomu poloviční počet (14,9 % oproti 29 %) se domnívá, že je stále stejná. Trochu překvapuje celkem vysoké procento těch anglických učitelů, kteří považují kvalitu učitelské přípravy za horší než bývala (22,4 %). Z českých učitelů si toto myslí jen 11,3 % našich respondentů. Situaci nedokáže posoudit 35,5 % českých a 22,4 % anglických učitelů.

Jak vysvětlit celkem vysoké procento těch anglických učitelů, kteří se domnívají, že se učitelská příprava v Anglii zhoršila? Domníváme se, že tento názor vyplývá z nesouhlasu s modelem přípravy učitelů, která se odehrává převážně na školách (tzv. school-centered training). V tomto modelu přípravy stráví studenti převážnou část školního roku přímo ve školách a nezbyvá mnoho času na studium teorie na univerzitě nebo jiné instituci uči-

telské přípravy. Vzniká tak dojem, že budoucí učitelé se na své povolání připravují jen velmi málo.⁴

Šestou otázkou našeho dotazníku jsme zjišťovali, co by učitelé v pregraduální přípravě změnili.

6. Co by se podle Vás mělo v učitelské přípravě změnit?

Učitelé v České republice i v Anglii požadují klást větší důraz na praxi v pregraduální přípravě: *rozhodně* se takto vyjádřilo 67,7 %, resp. 56,7 % respondentů; odpověď *spíše ano* vybralo 24,2 % resp. 29,9 % respondentů.

Čeští učitelé by velmi přivítali větší důraz na psychologickou přípravu, pro níž se *rozhodně* vyjádřilo 40,3 %, a *spíše* 41,9 % respondentů. V Anglii to bylo pouze 6 %, resp. 35,8 %, zde se také poměrně vysoké procento učitelů (32,8 %) domnívá, že není příliš třeba více psychologie v pregraduální přípravě učitelů.

Učitelé v obou zemích by dále v učitelské přípravě přivítali více metodologie: v České republice odpovědělo *rozhodně ano* 29 % učitelů, *spíše ano* 37,1 % učitelů, v Anglii 25,4 %, resp. 50,7 %.

Pro více didaktiky předmětu se u nás *rozhodně* vyslovilo 25,8 %, *spíše ano* uvedlo 40,3 % respondentů, v Anglii 10,4 %, resp. 50,7 %.

Pokud jde o teorii vyučování, je poměr učitelů, kteří jsou pro to, aby se na ni v učitelské přípravě kladl větší důraz, a těch, kteří jsou proti, poměrně vyrovnaný. V České republice se pro vyjádřilo celkem 46,8 % respondentů (*rozhodně ano* 9,7 %, *spíše ano* 37,1 %), proti bylo celkem 43,6 % (*spíše ne* 32,3 %, *ne* 11,3 %). V Anglii bylo pro více teorie vyučování celkem 40,3 % (*rozhodně ano* 7,5 %, *spíše ano* 32,8 %), proti bylo celkem 50,8 % (*spíše ne* 43,3 %, *ne* 7,5 %).

Z výsledků je patrné, že učitelé mají celkem jasnou představu o tom, co v pregraduální přípravě chybí, a jak moc to chybí. Tyto názory učitelů z praxe by jistě také mohly a měly být východiskem při sestavování kurikula na institucích připravujících budoucí učitele. Porovnáme-li naše výsledky s těmi, ke kterým dospěl Šimoník (1994) u začínajících učitelů, vidíme některé shody: začínající učitelé nebyli podle vlastních slov dostatečně připraveni například pro práci s neprospívajícími žáky, udržení kázně při vyučování, neuměli adekvátně reagovat na nečekaný vývoj vyučování, neuměli jednat s rodiči. Je velmi pravděpodobné, že více informací a praktických zkušeností z oblasti psychologie, didaktiky a metodologie – tedy

⁴Tento model učitelské přípravy mimo jiné kritizují Greaves a O'Brien (1996) v pojednání *Recent Changes in the UK System of Teacher-Education with particular reference to their potential effects on participation in ERASMUS-type actions*. Považují jej za signál degradace a deprofesionalizace učitelské přípravy (srov. Spilková, 1996).

těch, na které učitelé z praxe doporučovali klást větší důraz – by snížilo počet začínajících učitelů, kteří by se cítili na výše uvedené činnosti málo (či dokonce vůbec) připraveni.

Pokud naši respondenti v České republice a v Anglii na danou otázku odpovídali přibližně stejně, lze dedukovat, že výsledky podobného výzkumu pouze mezi začínajícími učiteli (jaký u nás provedl Šimoník, 1994), by v Anglii byly také přibližně stejné.

4. Další vzdělávání učitelů

Tomuto tématu jsme v našem výzkumu věnovali největší pozornost, protože se domníváme, že právě prostřednictvím něj mohou učitelé velmi přispět k profesionalizaci svého povolání, ke zvýšení jeho prestiže a také ke zvýšení ekonomického statusu učitelské profese.

4.1. Další vzdělávání učitelů v České republice

Systém dalšího vzdělávání učitelů byl u nás do roku 1989 značně formální a z hlediska profesního rozvoje málo funkční. Po roce 1991 byl zrušen (s výhradami ze strany učitelů) a dosud nebyl plnohodnotně nahrazen. Velmi chybí jeho ucelená koncepce, vyhláška ministerstva o dalším vzdělávání učitelů, provázanost kvalifikačního růstu na platový řád⁵, chybí také síť pracovišť a odborníků, kteří by další vzdělávání zajišťovali.

Koncepce dalšího vzdělávání, kterou připravuje ministerstvo školství, předpokládá širokou strukturu zařízení, jejímž jádrem by se měla stát pedagogická centra, která budou zaměřena na vzdělávání všech kategorií pracovníků ve školství a pracovníků působících v oblasti dalšího vzdělávání jako metodici. Další součástí systému budou okresní pedagogická centra, jejichž zřizovatelem jsou a budou školské úřady a která budou zaměřena hlavně na vzdělávání učitelů základních a mateřských škol. Vysoké školy jako nedílná součást systému mají zabezpečovat hlavně rozšiřující a doplňující pedagogické studium a tvorbu koncepcí a vzdělávacích programů v oblasti dalšího vzdělávání. V systému budou působit i vzdělávací zařízení jiných resortů, a také soukromé instituce. Škola sama a její ředitel mají být základní jednotkou systému dalšího vzdělávání učitelů.

Současná podoba dalšího vzdělávání učitelů je platná od 1. 2. 1996. Podle pokynu vydaného ministerstvem školství je další vzdělávání hrazeno z prostředků státního rozpočtu, které budou součástí rozpočtu školy, která tuto

⁵V současné době probíhá diskuse k materiálu MŠMT *Odborný růst pedagogického pracovníka*, ve kterém je zahrnuta provázanost kvalifikačního růstu učitelů na platový řád. Müllner (1999) tomuto materiálu vytýká například velké posílení postavení ředitele školy v hodnocení jednotlivých učitelů, neúměrný akcent na kariéerní růst řídicích pracovníků, nedostatečné řešení mechanismu uvolňování učitelů na aktivity spojené s dalším vzděláváním, neprůhlednost činnosti kontrolních a akreditačních mechanismů.

částku může vydat jen na účely dalšího vzdělávání učitelů, a to jen u institucí, které mají k této činnosti akreditační oprávnění ministerstva školství. V této souvislosti byla na ministerstvu zřízena akreditační komise. Té musí instituce, která chce nabízet a organizovat kurzy dalšího vzdělávání učitelů, poskytnout projekt se všemi předepsanými náležitostmi. Akreditační osvědčení má platnost dva roky, po této době musí instituce požádat o novou akreditaci (musí předložit nový projekt).

Pokud jde o financování, je každý kalendářní rok stanovena pilotní částka jako základ pro rozpočet, který slouží škole na další vzdělávání učitelů. Tato částka je určena jako jistý objem peněz na jednoho žáka školy (v roce 1996 to bylo 70 Kč na žáka, v dalších dvou letech již jen 56 Kč na žáka). Pokud má tedy škola 100 žáků, má v rozpočtu částku 5 600 Kč na další vzdělávání učitelů. Ředitel tyto prostředky může a nemusí použít na další vzdělávání, a může také použít prostředků z jiných zdrojů (např. od sponzorů). Z těchto prostředků může být hrazeno kurzovné, cestovné, ubytování, ale také odměna za suplování za chybějícího učitele, jenž se dále vzdělává, a také nákup odborné literatury pro učitele. Za těchto podmínek je celkem zřejmé, že učitelé si část nebo celé další vzdělávání hradí sami. Určitá část (20 %) z rozpočtu na další vzdělávání musí být vydána na jazykové vzdělávání učitelů (to souvisí se zavedením výuky světového jazyka již do 4. třídy základní školy v situaci, kdy není dostatek učitelů jazyků, které mnohdy škola získá z vlastních zdrojů díky rekvalifikačním jazykovým kurzům).

Současný systém dalšího vzdělávání učitelů vytváří v této oblasti konkurenční prostředí. Systém má tuto strukturu:

1. Pedagogická centra, která existují v Praze, Plzni, Českých Budějovicích, Hradci Králové a v Ústí nad Labem. V Brně takové centrum není, ale jako součást Masarykovy Univerzity zde existuje Centrum pro další vzdělávání učitelů. V Ostravě žádné takové centrum není.
2. Při okresních školských úřadech existují vzdělávací střediska, která svými aktivitami pokrývají potřeby převážně učitelů základních škol ve svém okrese, přičemž střediska spolupracují.
3. Další instituce, které mohou nabízet kurzy dalšího vzdělávání pro učitele jsou vysoké školy, které mohou organizovat přednášky. Tyto jejich aktivity většinou zastřešuje nějaké pracoviště dalšího vzdělávání učitelů (pedagogické centrum nebo vzdělávací středisko). Kurzy pro učitele mohou pořádat i jednotlivé katedry vysokých škol, také specializované střední školy, centra volného času a soukromé vzdělávací instituce. Všichni však k tomu musí mít platné akreditační osvědčení. Ministerstvo neuděluje akreditační fyzicky podnikajícím osobám a standardně zaměřeným školám.

4.2. Další vzdělávání učitelů v Anglii

Koncepce dalšího vzdělávání učitelů (in-service training – INSET) v Anglii má jasné cíle:

- umožnit učitelům reflektovat a rozvíjet jejich vyučovací praxi v průběhu celého profesního života;
- podporovat učitele v přípravě a zavádění plánů rozvoje v jejich školách;
- podporovat učitele při zavádění kurikulárních a jiných reforem v oblasti vzdělávání;
- připravovat učitele na přijetí dalších povinností, které souvisí s určitými funkcemi ve škole, o které se učitelé mohou ucházet (např. zástupce ředitele, ředitel).

V Anglii neexistuje úřad, který by se jako jediný staral o další vzdělávání učitelů. Tato činnost je rozdělena mezi vládu (ministerstvo školství), místní školské úřady (local education authorities – LEA), školní rady, ředitele a samotné učitele. Ministerstvo školství financuje další vzdělávání prostřednictvím grantového programu „Grants for Education Support and Training“ (GEST). Finanční prostředky jsou převáděny školským úřadům, které je však často předávají dál školám samotným a ty s nimi pak hospodaří. Tyto granty jsou určeny na podporu dalšího vzdělávání v těchto oblastech:

- školní management (včetně školení pro ředitele a zástupce);
- zavádění národního kurikula a s ním spojeného systému hodnocení;
- obohacování vědomostí učitelů primárních škol;
- užívání informačních technologií;
- oblasti speciální pedagogiky;
- kvalifikace pro učitele odborně vzdělávacích předmětů;
- práce s mládeží a v komunitě.

V rámci těchto oblastí se školy a školské úřady rozhodují o detailech dalšího vzdělávání. Podle aktuálních priorit ve vzdělávání se seznam oblastí může doplňovat či aktualizovat. Ministerstvo školství poskytuje 60 % z potřebné částky na většinu těchto programů, které trvají od jednoho roku do tří let. Část výdajů na své další vzdělávání si hradí učitelé sami, někdy může jít o úplné pokrytí ceny z vlastních učitelových zdrojů.

Samostatně hospodařící školy (grant-maintained schools) dostávají finanční prostředky na další vzdělávání prostřednictvím grantu „Special Purpose Grant (Development)“. Je to částka ve výši £ 42,50 na žáka, ze které minimálně polovina musí být použita na účely dalšího vzdělávání. Od těchto škol se očekává, že v rámci dalšího vzdělávání budou zohledňovat výše uvedené oblasti, jinak mají volnost v určování si vlastních priorit.

Povinností všech učitelů je přispívat k profesnímu rozvoji svému a svých kolegů. Účast na dalším vzdělávání je jednou z profesních povinností učitelů.

Pracovně smluvní podmínky poskytují všem učitelům v každém školním roce 5 dní, ve kterých nemusí vyučovat žáky. Ministerstvo školství očekává, že alespoň tři z těchto pěti dní budou učitelé věnovat svému dalšímu vzdělávání.

Přístup k dalšímu vzdělávání záleží na povaze daných aktivit: všichni učitelé se účastní dalšího vzdělávání, které je součástí rozvoje celého učitelského sboru, ale pouze učitelé specifických předmětů se účastní vzdělávání v jejich rámci. Učitelé, kteří se hlásí do kurzů vedoucích k získání vyššího vzdělání nebo akademického diplomu, procházejí výběrovým řízením instituce, která takový kurz nabízí. Pokud jde o vzdělávání vedoucí k získání vyšší funkce v hierarchii školy, zohledňuje se také praxe uchazeče.

Suplování za učitele, kteří se účastní dalšího vzdělávání zajišťují buď jeho kolegové, nebo kvalifikovaní suplující učitelé (supply teachers).

Další vzdělávání učitelů pokrývá celý rozsah profesního rozvoje od krátkodobých po dlouhodobé kurzy vedoucí k dosažení vyššího vzdělání. Účast na dalším vzdělávání může vést a je podmínkou k získání atestací, a také je zohledňována, pokud se učitel uchází o vyšší funkce ve škole.

Neexistuje žádné formální spojení mezi pregraduální přípravou a dalším vzděláváním učitelů.

Hodnocení kurzů dalšího vzdělávání provádí učitelé samotní, školské úřady či školy; neexistuje oficiální úřad pro hodnocení jejich kvality. Je v zájmu institucí, které nabízí další vzdělávání, získávat od účastníků zpětnou vazbu.

Další vzdělávání může probíhat ve školách, v centrech učitelů při místních školských úřadech, na univerzitách, v institucích dalšího vzdělávání, nebo v nezávislých vzdělávacích či konferenčních centrech v Anglii nebo v zámoří.

Zkušenosti učitelé ve školách poskytují svým méně zkušeným kolegům profesní podporu, která začíná s příchodem nového učitele (absolventa) na školu a trvá podle potřeby. Zkušební praxe začínajících učitelů byla v Anglii zrušena.

Forma dalšího vzdělávání není jednotně určena. Účast jednotlivých učitelů je různá, záleží na jejich zájmech a možnostech a na požadavcích, které na ně klade jejich postavení ve škole. Každá škola si určuje vlastní potřeby v dalším vzdělávání učitelů – od krátkodobých kurzů pro jednotlivé učitele, přes skupinové kurzy rozvoje celého učitelského sboru.

Další vzdělávání může vést k povýšení nebo posílení pozice ve škole, vždy vede ke zvýšení platu.

Podívejme se nyní, jak učitelé hodnotí potřebu dalšího vzdělávání obecně a možnosti svého dalšího vzdělávání. Nejprve jsme se zeptali, považují-li učitelé další vzdělávání za nezbytné.

7. Další vzdělávání učitelů je naprosto nezbytné. Souhlasíte s tímto výrokem?

Naprostá většina učitelů s uvedeným názorem souhlasí. Celkem souhlas vyjádřilo 74,1 % českých a 80,5 % anglických učitelů. Z čísel vyplývá, že angličtí učitelé jsou zde rozhodněji. Lze říci, že učitelé si uvědomují nezbytnost svého dalšího vzdělávání pro zvýšení profesionalizace a posílení prestiže svého povolání. Jak často se ho však sami účastní?

8. Zúčastnil/a jste se Vy sám/Vy sama dalšího vzdělávání učitelů v tomto školním roce?

9. Pokud ano, zkuste, prosím, odhadnout, kolik to bylo hodin, popřípadě dní.

Častěji se dalšího vzdělávání účastní učitelé v Anglii (91 %) než u nás (67,7 %). Pokud se však podíváme na časové vyjádření účasti učitelů na dalším vzdělávání, jsou na tom lépe učitelé u nás, kteří nejčastěji uváděli 1–5 dní, oproti učitelům v Anglii – 2–3 dny. Nesmíme zapomenout ani na to, že další vzdělávání učitelů v Anglii je povinné a jeho předepsaná minimální délka je právě tři dny. Mohli bychom se tedy domnívat, že učitelé v Anglii se častěji účastní dalšího vzdělávání, protože musí, a proto je také jejich počet vyšší než u nás. Pro to ale nemáme žádné důkazy.

Zjišťovali jsme dále (otázka č. 10), za jakých podmínek se učitelé dalšího vzdělávání účastní.

10. Za jakých podmínek se účastníte dalšího vzdělávání? Můžete zakroužkovat i více možností:

- 1. vždy, když se téma týká mého předmětu*
 - 2. vždy, když mě téma zaujme, i když se přímo netýká mého předmětu*
 - 3. pouze když mám čas*
 - 4. pouze pokud to není finančně nákladné*
 - 5. pouze pokud mě na přednášku/kurz vyšle škola*
 - 6. pouze pokud mi přednášku/kurz zaplatí škola*
 - 7. jiná odpověď...*
-

Zjištěná fakta jsou v některých položkách přinejmenším zajímavá. Mnohem více učitelů v České republice uvedlo, že se dalšího vzdělávání účastní, když se téma týká jejich předmětu (33,9 % oproti 23,9 % anglických učitelů),

a také když je pro ně téma zajímavé, i když se jejich předmětu přímo netýká (54,8 % oproti pouze 22,4 % anglických učitelů).

Na druhé straně překvapivě vysoké procento anglických učitelů velmi zohledňovalo finanční stránku dalšího vzdělávání: téměř polovina (46,3 %) respondentů uvedla, že se dalšího vzdělávání účastní pouze pokud to není finančně nákladné a téměř dvě třetiny (40,3 %) anglických respondentů se účastní dalšího vzdělávání pouze pokud přednášku či kurz zaplatí škola. V České republice se v tomto ohledu učitelé více spoléhají na své prostředky (je pravda, že často jinou možnost nemají): pouze 17,7 % českých učitelů uvedlo, že se dalšího vzdělávání účastní pouze pokud ho hraje škola, a jen 12,9 % pouze pokud to není finančně nákladné. Musíme konstatovat, že čeští učitelé překvapili, a to v dobrém slova smyslu: jsou aktivnější a zdá se, že jsou ochotnější více investovat do svého dalšího vzdělávání.

Větší aktivitu českých učitelů také naznačuje zjištěná skutečnost, že pouze 12,9 % z nich uvedlo, že se dalšího vzdělávání účastní tehdy pokud je vyše škola, oproti 14,9 % anglických učitelů.

Pokud jde o čas na další vzdělávání, zdá se, že čeští učitelé ho mají více – pouze 19,4 % z nich uvedlo, že se dalšího vzdělávání účastní pouze pokud mají čas, oproti 26,7 % učitelů anglických.

Jak učitelé využívají poznatku ze svého dalšího vzdělávání ve vyučování, zjišťovala další naše otázka.

12. Aplikujete to, co se dozvíte v rámci dalšího vzdělávání učitelů, ve svých hodinách?

Většina učitelů odpověděla kladně, tedy aplikují. Odpovědi českých učitelů zde byly rozhodněji: 43,5 % z nich odpovědělo rozhodně ano, 27,4 % spíše ano. Pokud jde o anglické učitele, byl poměr odpovědí spíše opačný – 11,9 % rozhodně ano, 43,3 % spíše ano. Také u této položky trochu překvapuje zjištění, že pouze 22,6 % českých učitelů aplikuje své nové poznatky jen někdy, oproti 37,3 % anglických učitelů.

Jak si vysvětlit tyto výsledky? Je možné, že českým učitelům se v rámci dalšího vzdělávání dostávají poznatky a informace, které jsou pro ně opravdu nové – může jít o poznatky z oblasti psychologie, komunikace, práce s informačními technologiemi, jazykové znalosti apod., tedy z oblastí a věd, se kterými se zvláště starší učitelé nesetkali ve své pregraduální přípravě a které u nás ještě donedávna nebyly velmi populární. Učitelé teď možná mnohé dohání právě prostřednictvím dalšího vzdělávání. Navíc se do kurikula české základní školy dostávají předměty, které jsou pro naše prostředí úplně nové – nejnámější z nich je zřejmě rodinná výchova, dále můžeme uvést například dramatickou výchovu, a ve výuce jazyků pak jde zejména

o nové a netradiční metody jejich výuky. Na nové předměty se musí učitelé připravovat od úplného začátku – musí nastudovat jejich obsah a metodologii. Lze tedy usuzovat, že vše, co vyučují a způsob, jakým to dělají, jsou nové, s největší pravděpodobností osvojené právě v kurzech dalšího vzdělávání, a tedy učitelé rozhodně aplikují to, co se dozví v rámci svého dalšího vzdělávání.

Analogicky potom můžeme vysvětlit celkem vysoké procento těch anglických učitelů, kteří poznatky získané v kurzech dalšího vzdělávání aplikují pouze někdy (37,3 %). To zřejmě není proto, že by se nic nového nedozvěděli, ale proto, že nevyučují úplně nové předměty, a pokud ano, lze předpokládat, že o nich již něco ví a neučí se sami vše od začátku. (Také struktura kurikula anglické ZŠ je jiná – předměty se vyučují po skupinách, tedy pokud je něco nového, není to celý nový předmět, ale poznatky se zařadí do některého již zavedeného.)

V jakých oblastech by se učitelé rádi dál vzdělávali vyplývá z odpovědi na další otázku (č. 14).

14. Pokud jde o Vaše další vzdělávání, uvítal/a byste možnost dále se vzdělávat v těchto oblastech?

Z tabulky 2 vyplývá, že učitelé mají největší zájem o předměty praktické, o obecné teorie nejeví příliš velký zájem. Odpovědi jsou celkem jasné a není třeba je široce interpretovat. Vzpomeneme-li na výsledky Šimoníkova výzkumu mezi začínajícími učiteli, vidíme paralely, o nichž jsme se již zmínili.

5. Požadavky na vstup do profese

Situace v České republice je taková, že absolventi pedagogické fakulty nemusí absolvovat žádnou zkušební praxi. V Anglii tuto povinnost měli – zkušební doba trvala jeden rok, ale byla zrušena. Proto se naše otázky učitelům lišily: českých respondentů jsme se zeptali, zda by přivítali systém zkušebních praxí a udělování licencí. Respondenti v Anglii odpovídali na otázku, jsou-li spokojeni s požadavky na vstup do profese a co by na nich změnili. Nejprve se podívejme na odpovědi respondentů v ČR.

15. Některé profese se vyznačují přísnými pravidly a požadavky, které musí uchazeči o jejich výkon splnit. Pokud jde o učitelství, například v Německu musí učitel úspěšně projít jednoletou zkušební dobou v praxi, teprve potom je mu udělena licence pro výkon povolání. Přivítali byste podobný systém u nás?

Tab. 2: *Procentuální vyjádření zájmu učitelů o další vzdělávání v uvedených oblastech*

Oblast zájmu dalšího vzdělávání	Česká republika	Anglie
Obecná pedagogika	5	21
Speciální pedagogika	38	31
Obecná psychologie	29	19
Psychologie dítěte	62	37
Obecná metodologie	7	15
Metodologie mého předmětu	69	49
Obecná didaktika	10	7
Didaktika mého předmětu	66	21
Teorie komunikace	38	25
Komunikace s rodiči	52	23
Komunikace se žáky	64	19
Metody týmové práce	25	28
Řízení vyučovací hodiny	32	21
Metody práce s problémovými žáky	76	69
Metody individuální práce se žáky	55	19
Vedení pedagogické dokumentace	19	6
Práce s počítačem	73	63

Je příjemné vidět, že většina učitelů by systém zkušebních praxí a udělování licencí přivítala, celkem 67,8 % učitelů. Devět respondentů, tj. 14,5 % by ho spíše nevítili, jeden (1,6 %) rozhodně ne, a osm (12,9 %) to nedokáže posoudit. Jak učitelé odpovědi zdůvodňují? Domnívají se, že taková praxe by ukázala jednak to, jak je uchazeč na učitelství připraven a má-li k němu vůbec předpoklady.

Pokud jde o anglické učitele, položili jsme jim v souvislosti s požadavky na vstup do učitelské profese dvě otázky.

13. Jste spokojen/a s požadavky na vstup do učitelské profese v Anglii a Walesu?

14. Kdyby jste měl/a možnost něco na těchto požadavcích změnit, co by to bylo?

Většina učitelů je s požadavky spíše spokojena (53,7 %), pouze tři respondenti (4,5 %) jsou rozhodně spokojeni. Téměř třetina (31,3 %) spokojena spíše není, jeden respondent (1,5 %) s nimi rozhodně není spokojen a pět respondentů (7,5 %) nedokáže věc posoudit.

A co by učitelé změnili? Často požadují opětné zavedení zkušební doby, prodloužení doby pregraduální přípravy, širší kulturní a obecné znalosti, vykonání praxe alespoň ve dvou různých školách (např. po semestrech), zpřísnění výběrových kritérií pro uchazeče o studium učitelství.

6. Účast učitelů na rozhodování

Bylo řečeno, že jednou z charakteristik profese je autonomie v rozhodování o vybraných sférách vlastní pracovní činnosti. V teoretické části práce jsme se touto problematikou zabývali podrobně a konstatovali jsme, že rozhodovací pravomoce učitelů jsou mnohdy velmi malé. V našem šetření jsme se na účast učitelů na rozhodování ve škole tázali pouze anglických učitelů, data z českého prostředí jsme převzali z výzkumu, který provedli Pol a Rabušicová (1997). Z jejich dotazníku jsme převzali jednu otázku, kterou jsme použili v našem dotazníku pro anglické učitele.

Zjišťovali jsme jednak to, kolik učitelů se podílí na rozhodování ve vybraných oblastech života školy, a jednak kolik učitelů má zájem se tohoto rozhodování účastnit.

Oblasti školního rozhodování jsme stejně jako Pol a Rabušicová (1997) rozdělili do čtyř celků: pedagogický proces, personální záležitosti, strategie rozvoje školy jako celku, vnější vztahy školy. Toto jsou jejich indikátory:

1. Pedagogický proces:

- výběr učebnic a učebních textů
- výběr vhodných vyučovacích metod a postupů
- řešení studijních problémů jednotlivých žáků
- zajišťování speciálních výchovných a vzdělávacích potřeb žáků

2. Personální záležitosti

- přijímání nových členů pedagogického sboru
- rozdělování úkolů jednotlivým učitelům
- řešení stížností jednotlivých učitelů
- určování osobních platů jednotlivých učitelů
- postupy při neplnění povinností jednotlivých učitelů

3. Strategie rozvoje školy jako celku

- stanovování výchovné a vzdělávací strategie školy
- vymezování zásad disciplíny žáků ve třídách
- plánování školního rozpočtu
- plánování nového materiálního a prostorového vybavení školy

4. Vnější vztahy školy

- stanovování zásad komunikace s rodiči
- vztahy s dalšími vnějšími partnery školy
- reprezentace školy navenek
- zajišťování programů pro mimoškolní činnost.

Tabulka 3 shrnuje odpovědi učitelů na dvě otázky:

1. ve kterých konkrétních oblastech se učitelé zúčastňují rozhodování ve své škole;
2. ve kterých konkrétních oblastech mají učitelé zájem se účastnit rozhodování ve své škole.

Z tabulky je patrné, že zájem učitelů v České republice podílet se na rozhodování převyšuje ve všech oblastech jejich faktickou účast. Pokud jde o anglické prostředí, musíme bohužel konstatovat, že velmi malé procento respondentů označilo odpovědi týkající se jejich zájmu o účast na rozhodování v uvedených oblastech. Můžeme tedy srovnat pouze faktickou účast českých a anglických učitelů na rozhodování ve školách.

Tab. 3: *Odpovědi učitelů*

Oblast	Účast v %		Zájem v %	
	ČR	Ang.	ČR	Ang.
1. Pedagogický proces				
- výběr učebnic a učebních textů	89	84	93	(16)
- výběr vhodných vyuč. metod a postupů	89	84	91	(19)
- řešení studijních problémů jednotlivých žáků	92	82	94	(18)
- zajišťování spec. vých. a vzd. potřeb žáků	59	67	73	(12)
2. Personální záležitosti				
- přijímání nových členů ped. sboru	13	37	35	(19)
- rozdělování úkolů jednotlivým učitelům	18	36	39	(9)
- řešení stížností jednotlivých učitelů	14	34	37	(8)
- určování osobních platů jednotlivých učitelů	4	6	19	(6)
- postupy při neplnění povinností jednotlivých učitelů	7	15	19	(9)
3. Strategie rozvoje školy jako celku				
- stanovování výchovné a vzdělávací strategie školy	61	34	83	(25)
- vymezování zásad disciplíny žáků ve třídách	82	88	96	(18)
- plánování školního rozpočtu	5	15	38	(13)
- plánování nového mater. a prostor. vybavení školy	48	48	85	(18)
4. Vnější vztahy školy				
- stanovování zásad komunikace s rodiči	58	30	80	(12)
- vztahy s dalšími vnějšími partnery školy	13	37	29	(12)
- reprezentace školy navenek	73	48	80	(10)
- zajišťování programů pro mimoškolní činnost	46	30	55	(27)

Dále je patrné, že učitelé v Anglii se častěji účastní rozhodování o všech indikátorech v oblasti personálních záležitostí. V dalších oblastech se rozhodování více účastní čeští učitelé kromě zajišťování speciálních výchovných a vzdělávacích potřeb žáků (pedagogický proces), vymezování zásad

disciplíny žáků ve třídách (strategie rozvoje školy jako celku) rozhodování o vztazích s dalšími vnějšími partnery školy (vnější vztahy školy).

Pokud jde o zájem účastnit se rozhodování, nemůžeme provést srovnání, protože jsme nezískali úplná data od anglických respondentů (proto jsou data získaná uvedena v závorce).

7. Učitelské organizace

Poslední okruh otázek našeho dotazníku se týkal členství a práce učitelů v učitelských organizacích. Ačkoli existence profesní organizace není uvedena mezi nejdůležitějšími charakteristikami úplné profese (Ornstein a Levine, 1989), zařadili jsme do našeho šetření několik otázek na toto téma, protože profesní organizace mají a mohou svým členům pomáhat dosahovat jejich požadavků směrem k vládě a společnosti. Učitelské profesní organizace mají poskytovat učitelům morální podporu, podílet se na jejich profesionálním růstu, přitáhnout do školství kvalifikované lidi a poskytovat „legitimní rovnováhu proti vládním orgánům a úředníkům a jejich omezenému chápání problémů ve třídách“ (Husén, 1985, vol. 9, str. 5069)

7.1 Učitelské organizace v České republice

V České republice existuje pouze jedna odborová organizace, a to Českomoravská komora odborových svazů pracovníků ve školství (známá pod zkratkou ČMOS). Dále zde pracuje asi třicet různých asociací. Nejznámějšími z nich jsou PAU (Přátelé angažovaného učení) a NEMES (Nezávislá mezioborová skupina pro transformaci ve školství).

Mnoho učitelů z odborů v poslední době vystupuje, protože nemají pocit, že pro ně organizace dostatečně efektivně pracuje. Na druhé straně stojí fakt, že to, čeho odbory dosáhnou ve vyjednávání s vládou (v poslední době jde hlavně o výši platů), se vztahuje jak na členy, tak na nečleny odborové organizace. Učitelé získávají pocit, že členství v odborech jim nepřináší žádné velké výhody.

7.2 Učitelské organizace v Anglii

V Anglii existuje několik odborových organizací, nejznámější z nich je NUT (National Union of Teachers), v níž je sdružena většina učitelů. Existují zde také samostatné organizace ředitelů základních a středních škol, a navíc několik různých asociací. Je tak zajištěno konkurenční prostředí.

Navíc se pracuje na ustavení nové nezávislé profesní organizace The General Teaching Council (GTC), která má začít pracovat v září roku 2000. GTC se bude zabývat otázkami spojenými se zajištěním dostatečného počtu učitelů, pregraduální učitelskou přípravou a uváděním nových učitelů do praxe, dalším vzděláváním učitelů a otázkami zdraví učitelů. Bude mít možnost odebrat nekvalitním učitelům licenci kvalifikovaného učitele.

16. Některé profese se vyznačují mimo jiné tím, že se jejich členové mohou sdružovat v nezávislých profesních organizacích (pokud jde o učitelské organizace, jsou to u nás např. PAU, NEMES). Jste Vy sama/Vy sám členem některé profesní organizace?

Otázka pro anglické učitele zněla takto:

16. Jste členem některé profesní organizace učitelů?

Další otázka byla pro všechny dotazované stejná:

17. Účastníte se aktivně na práci organizace, jíž jste členem?

Učitelé v Anglii jsou mnohem častěji členy profesních organizací (95,5 % oproti 9,7 % českých učitelů), převážně jde o odborové organizace. Na práci své organizace se aktivně podílí 6,5 % českých a 23 % anglických učitelů.

Naše šetření mělo rovněž ukázat, do jaké míry by učitelé byli ochotni věnovat svůj čas a úsilí, pokud by šlo o založení nové profesní organizace.

18. Pokud by Vás někdo požádal, abyste pomohl/a ustavit novou profesní organizaci učitelů a Vy jste byl/a přesvědčen/a o smysluplnosti takového projektu, angažoval/a byste se v něm, přestože by to vyžadovalo mnoho Vašeho času a úsilí?

Čeští učitelé by se častěji účastnili na ustavení nové profesní organizace, celkem odpovědělo kladně 51,6 % respondentů, tedy těsná nadpoloviční většina. To je zřejmě důsledek současné situace, kdy mnoho učitelů není spokojených s tím, jak odborová organizace pracuje.

Angličtí učitelé by se takového projektu spíše neúčastnili, na položenou otázku odpověděli většinou záporně (68,7 %). To je dle mého názoru dáno tím, že v Anglii je několik odborových organizací, nejznámější z nich jsou NUT a NASUWT. Je zde vytvořeno konkurenční prostředí a učitelé pravděpodobně nemají zájem ani potřebu ustavovat další organizace.

Závěr

Učitelství je v poslední době často předmětem diskuzí v souvislosti se změnami ve společnosti a z toho vyplývající potřebou redefinice učitelského povolání. Aktuálním tématem je prestiž a postavení učitelů ve společnosti.

Některá zamyšlení se dostávají k jádru věci v tom smyslu, že hledají odpověď na otázku, je-li učitelství úplnou profesí, setkáváme se s pojetím učitelství jako vyvíjející se profese. S novým vymezováním role učitele a s novými požadavky na rozsah jeho vědomostí a dovedností se mluví o učitelském profesionalismu a profesionalizaci učitelství. Uvedli jsme spektrum názorů na danou problematiku, z nichž vyplynula a potvrdila se komplexnost a složitost otázek týkajících se učitelské profese.

Ukázali jsme, že učitelství je hodnoceno jako profese s vysokou složitostí práce, jako profese, která vyžaduje vysokou úroveň vzdělání a široký rozsah dovedností. Z uvedených výzkumů a z jejich srovnání zřetelně vyplynulo vysoké postavení učitelů ve společnosti, a to přesto, že se učitelé a jejich profese potýkají s mnoha problémy pokud jde o pregraduální přípravu, další vzdělávání a možnosti kariérního růstu, požadavky pro vstup do profese, rozhodování v některých oblastech pracovní činnosti, finanční ohodnocení práce. Srovnali jsme názory samotných učitelů na tuto problematiku.

Diskuse týkající se pregraduální přípravy učitelů se zabýváví jednak délkou studia a tím, co by učitel měl znát a umět (tedy otázkami jeho vědomostí a dovedností), a jednak podobou studia učitelství, hlavně pak poměrem mezi studiem teorie a délkou praxe ve školách. Pokud jde o délku studia učitelství, poukázali jsme na tendence ji zkracovat, což je v rozporu s postupy, které mají směřovat k profesionalizaci a posílení prestiže profese. V této souvislosti se u nás i v Anglii varuje před degradací přípravy učitelů a z toho vyplývající deprofesionalizací učitelské profese. V otázce vědomostí a dovedností učitelů je zásadním problémem nejasné vymezení jejich souboru. Jasně se však ukazuje potřeba rozšířit teoretickou přípravu o disciplíny jako psychologie a komunikace, ale také dát větší prostor studiu didaktiky a metodologie předmětů. Studentu učitelství by se také mělo v rámci studia dostat více praktických zkušeností přímo ze škol. Zde se setkáváme se dvěma protikladnými názory: jeden se zasazuje o zdůraznění studia teorie, druhý spíše o posílení praktické části učitelské přípravy. Z našeho výzkumu vyplynulo, že samotní učitelé z praxe by do pregraduální přípravy zahrnuli více psychologie, didaktiky a metodologie předmětů, a hlavně více praxe na školách. Přitom není zanedbatelné, že učitelé z praxe by do pregraduální přípravy zahrnuli právě ty disciplíny, které v ní chyběly i začínajícím učitelům. Stejná je situace v otázce délky praxe studentů učitelství. To jen potvrzuje potřebu restrukturovat podobu učitelské přípravy, v níž by se měly odrazit názory učitelů.

V této souvislosti se setkáváme s nevyjasněnými požadavky na vstup do profese, především na existenci zkušební praxe ve škole po ukončení studia. V naší práci docházíme k závěru, že učitelé u nás by takovou praxi ve velké většině uvítali. V Anglii, kde byla povinnost tuto praxi vykonat zrušena, by

mnoho učitelů přivítalo její opětné zavedení, přestože jsou se současnými požadavky ve velké většině spokojeni.

Potřeba dalšího vzdělávání učitelů je také naprosto zřetelná a samotní učitelé u nás i v Anglii je považují za naprosto nezbytné. Mají zcela jasnou představu o tom, v jakých oblastech by se rádi dále vzdělávali: jsou to hlavně praktické vědomosti z oblasti psychologie, komunikace, speciální pedagogiky, práce s problémovými žáky, práce s počítačem.

V souvislosti s dalším vzděláváním by měla být samozřejmostí jeho provázanost s možnostmi kariérního postupu učitelů a s platovým řádem pro ohodnocení jejich práce. Tento systém je lépe propracován v Anglii, kde je další vzdělávání podmínkou postupu v hierarchii postavení, jakého může učitel ve škole dosáhnout. Účast na dalším vzdělávání zde však není o mnoho vyšší než u nás, dokonce u nás jsou učitelé ochotnější do něj investovat čas i finanční prostředky.

Učitelé nejsou spokojeni s finančním ohodnocením své práce. Jsou přesvědčeni, že vyšší platy by do škol přilákaly více mužů a posílily by prestiž učitelské profese. Pokud jde o výši platů, jsou na tom učitelé v Anglii lépe než u nás. (Jejich platy přesahují cca o 20 % výši průměrného platu. V České republice dosahují platy učitelů 95 % výše průměrného platu.) V Anglii je také odměňování učitelů jasně provázáno s účastí na dalším vzdělávání, jak již bylo řečeno. Ekonomický status učitelů nicméně v České republice ani v Anglii neodpovídá postavení učitele na žebříčcích prestiže povolání, což si lze vysvětlit tím, že učitelství je často považováno spíše za poslání než povolání.

Pokud jde o rozhodování o sférách vlastní pracovní činnosti, učitelé často nemají možnost účastnit se ho na politické a zákonodárné úrovni a rozhodovat o tak zásadních otázkách, jako je kurikulum škol či podoba pregraduální přípravy učitelů a požadavky na vstup do profese. Pokud jde o rozhodování přímo ve školách, učitelé mají možnost se ho aktivně účastnit. Jejich zájem je však mnohdy vyšší než jejich faktická účast, což se prokázalo u českých učitelů.

Zájmy učitelů mají hájit jejich profesní organizace. V České republice existuje pouze jedna (ČMOS), z níž učitelé v poslední době spíše vystupují, protože nemají pocit, že pro ně dostatečně dobře pracuje. To je pravděpodobně důvodem toho, proč učitelé u nás vyjádřili mnohem větší ochotu účastnit se práce na ustavování nové profesní organizace než jejich kolegové v Anglii. Tam existuje několik profesních organizací a je tak vytvořeno konkurenční prostředí. Navíc se připravuje ustavení nové nezávislé organizace (The General Teaching Council).

Ukázali jsme nejdiskutovanější problémy učitelské profese a podrobili zkoumání názory učitelů na ně. Z výzkumu vyplynulo, že názory učitelů

v České republice a v Anglii se velmi často shodují a že učitelé v obou zemích se potýkají s podobnými problémy (vymezení souboru vědomostí a dovedností, charakter učitelského vzdělávání, finanční ohodnocení práce). Učitelé se snaží přispět k profesionalizaci svého povolání tam, kde jim to systém umožňuje.

Tato práce chce být příspěvkem ke snahám řešit problémy učitelství. Prameny, ze kterých jsme čerpali, pocházejí většinou ze zahraničí. To je důsledkem faktu, že aspekty učitelské profese, jimiž jsme se zde zabývali, nejsou u nás komplexně zpracovány. Snažili jsme se přispět k rozšíření povědomí o tom, jak jsou výše uvedené problémy nahlíženy jinde. Došli jsme k závěru, že odborná veřejnost ve světě i samotní učitelé v České republice a v Anglii do značné míry shodně identifikují problémy profese a možnosti jejich řešení.

Literatura

- ARCHER, E. G., PECK, B. T. *The Teaching Profession in Europe*. Jordanhill College of Education 1993.
- BACÍK, F., KALOUS, J., SVOBODA, J. a kol. *Kapitoly ze školského managementu*. PeF UK, Praha 1998.
- ENGLUND, T. Are Professional Teachers a Good Thing? In GOODSON, I. F., HARGREAVES, A. *Teachers' Professional Lives*. The Falmer Press, 1996.
- ERAUT, M. *Developing Professional Knowledge and Competence*. The Falmer Press, 1994.
- FISCHER, W. A., SCHRATZ, M. *Vedení a rozvoj školy. Do budoucnosti s novou kulturou řízení*. Brno: Paido, 1997.
- GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno, 1996.
- GOBYOVÁ, J. *Feminizace ve školství*. Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994.
- GOODSON, I. F., HARGREAVES, A. (ed.) *Teachers' Professional Lives*. The Falmer Press, 1996.
- GREAVES, A. E., O'BRIEN, J. Recent Changes in the UK System of Teacher-education with particular reference to their potential effects on participation in ERASMUS-type actions. In SANDERS, T., BUCHBERGER, F., GREAVES, A. E., KALLÓS, D. (ed.) *Teacher Education in Europe: Evaluation and Perspectives*. Onasbruck, 1996.
- GUTEK, G. L. *Education and Schooling in America*. Loyola University of Chicago, 1988.
- HARRIS, K. *Teachers: Constructing the Future*. The Falmer Press, 1994.
- HÁJEK, V. *Platové předpisy 1998*. Úplné znění s výkladem. Díl I, II. Třinec: RESK, 1998.
- HAVLÍK, R. Prestiž učitelského povolání. In *Učitel – jeho příprava a požadavky školské praxe*. Ústí n. L.: ČAPV a Pedagogická fakulta UJEP, 1994, s. 210–216.
- HAVLÍK, R. Motivace k učitelskému povolání. *Pedagogika*, č. 2, 1995.
- HUSÉN, T., POSTLETHWAITE, T. N. The International Encyclopedia of Education. Research and Studies. Vol. 7, 9. Pergamon Press. 1985. In *Service Training of Teachers in the European Union and the EFTA/EEA Countries*. Eurydice European Unit, 1995.
- JELÍNKOVÁ, V. *Zavádění celostátně závazných učebních osnov ve Velké Británii*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1993.
- JESENSKÁ, Z. Hledání smyslu klinického semestru. In SOLFRONK, J. a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky*. Praha: UK, 1993.

- KLUSÁK, M. Klinický semestr a teoretická inspirace od učitelů z praxe. *Pedagogika*, č. 4, 1994.
- KOŤA, J. Učitel a jeho profese. In KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV nakladatelství, 1994.
- KREJČÍ, J. Evropský učitel. A kdo to je? *Pedagogika*, č. 5, 1992.
- LECLERCQ, J.-M. Učitelé v podmínkách společenských změn. In *Reformy školství ve střední a východní Evropě: průběh a výsledky*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1996.
- LORENTZEN, S. Univerzity jako instituce připravující budoucí učitele – nové požadavky a nová řešení. Referát přednesený na mezinárodní konferenci Učitelé a jejich univerzitní vzdělání na přelomu tisíciletí, Praha 23.–25. září 1998.
- MACHONIN, P., TUČEK, M. a kol. *Česká společnost v transformaci*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1996.
- MARŠ, J. a kol. Učitelé a jejich problémy. *Pedagogika*, č. 3, 1991.
- MUKAŘOVSKÁ, H. Proměny role učitele, efektivity, prestiže a odměňování jeho práce ve světových trendech. *Pedagogika*, č. 4, 1992.
- MÜLLNER, J. Připomínky k materiálu MŠMT Odborný růst pedagogického pracovníka. *Učiteléské noviny*, č. 10/1999.
- NEZVALOVÁ, D. Některé trendy v přípravě učitelů základních a středních škol. Srovnávací studie. *Pedagogika*, č. 1, 1995.
- OECD: Zprávy o národní politice ve vzdělávání. Česká republika. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1996.
- ORNSTEIN, A. C., LEVINE, D. U. *Foundations of Education*. Boston: Houghton Mifflin Co. 1989 (4th edition).
- PALEČKOVÁ, J. Jaké jsou platy učitelů? *Školství u nás*, č. 8, 1996.
- POL, M., RABUŠICOVÁ, M. (ed.) *Správa a řízení škol: rady škol v mezinárodní perspektivě*. Brno, 1996.
- POL, M., RABUŠICOVÁ, M. Učitelé a rozhodovací procesy ve škole. *Pedagogická orientace*, č. 4, 1997.
- PRŮCHA, J. Výzkum učiteléské profese. *Alfa revue*, č. 2, 1995.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
- RÝDL, K. *Cesta k autonomní škole*. Praha, 1996.
- RŮŽIČKA, R. Sociální výchova a její nositelé. Základní výzkumná zpráva grantového úkolu Univerzity Karlovy č. 248/1994 „Sociální pedagogika v komplexní společenské změně: vzdělávání pro sebeodpovědnost, participaci a demokracii“. Rukopis 1997.
- SOLFROK, J. Reforma školy a její důsledky pro pojetí praktické přípravy učitelů. *Pedagogika*, č. 4, 1991.
- SOLFROK, J. a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky*. Praha: UK, 1996.
- SOLFROK, J. Pedagogická praxe – její smysl a její problémy. *Pedagogika*, č. 3, 1996a.
- SPILKOVÁ, V. Hrozí degradace učiteléského vzdělávání? *Pedagogika*, č. 1, 1996.
- SPILKOVÁ, V. Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. *Pedagogika*, č. 2, 1996a.
- Statistická ročenka České republiky 96. Scientia, Praha, 1996.
- Statistická ročenka České republiky 98. Scientia, Praha, 1998.
- Statistická ročenka školství 1996/97. Výkonové ukazatele. ÚIV, Praha, 1997.
- Struktury systémů vzdělávání a počáteční odborné přípravy v zemích Evropské unie. Office for Official Publications of the European Communities. Luxembourg, 1995.
- ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita, 1994.
- ŠTECH, S. Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, č. 4, 1994.
- ŠVEGOVÁ, J. *Problémy učiteléské profese ve světě*. Praha: PeF UK, 1997.
- TAYLOR, W., DRAPER, J. Kariéra a zaměstnání učitele – učitelé absolventi a nesouvislé

zaměstnání. Referát přednesený na mezinárodní konferenci Učitelé a jejich univerzitní vzdělání na přelomu tisíciletí, Praha 23.–25. září 1998.

TUČEK, M., MACHONIN, P. Prestiž povolání v České republice v roce 1992. *Sociologický časopis*, č. 3, 1993.

Velký sociologický slovník. Sociologický ústav AV ČR. Praha: UK, Vydavatelství Karolinum, 1996.

WALTEROVÁ, E. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994.

WILSON, J. *Reflection and Practice. Teacher Education and the Teaching Profession*. The Althouse Press 1993. Zpráva z výzkumu IVVM: Kterých povolání si vážíme? Praha, 1996 a 1997.

FILIPOVÁ, M. Srovnání některých aspektů učitelské profese v České republice a v Anglii. *Pedagogická orientace* 2000, č. 4, s. 14–41. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Marie Filipová, e-mail mfilipova@hotmail.com