

Podmínky práce učitele v současné základní škole

Teacher working conditions at the current basic school

Petr Urbánek, Jana Wernerová

Abstrakt: Vytvářené podmínky práce jsou v souvislosti se společenskými proměnami v učitelství poměrně nestabilním fenoménem. Lze přitom předpokládat, že ovlivňují kvalitu profesního výkonu učitele, a tedy také efekty školního vyučování. Příspěvek zjišťuje reálné podmínky práce učitele v současné základní škole. Opírá se o smíšený výzkum s akcentem na kvalitativní procedury. Na souboru devatenácti náhodně vybraných učitelů jsou kombinovány dvě výzkumné metody: hloubkový rozhovor a metoda profesiografie, při níž byl časovým snímkem zjišťován týdenní rozsah a struktura profesních aktivit učitelů. Oba zdroje dat jsou pro každého šetřeného učitele individuálně kontextualizovány. Výsledky vypovídají o vysokých profesních nárocích na učitele základních škol a odkrývají řadu rizikových témat z hlediska vytvářených podmínek práce.

Klíčová slova: učitel, podmínky práce učitele, základní škola, profesní nároky, společenské změny, profesní zátěž, hloubkové rozhovory, profesiografie, časový snímek

Abstract: The created working conditions are relatively unstable phenomenon in the context of social transformations in teaching. It can be assumed that they influence the quality of teacher professional performance and, therefore, also the schooling effects. The paper discovers the real teacher working conditions at the current basic school. It is based on the mixed methods research with an emphasis on qualitative procedures. On the set of nineteen randomly selected teachers two research methods are combined: an in - depth interview and professiography method, within which the weekly scope and the structure of the professional activities of teachers were investigated by time tracking. Both data sources are individually contextualised for each investigated teacher. The results show high professional demands on primary school teachers and uncover a series of risk themes in terms of the created working conditions.

Keywords: teacher, working conditions of teachers, basic school, professional demands, in-depth interviews, professiography, time frame

1 Úvod

Proces globalizace, který je na pozadí neoliberálního světa primárně vyvolán výlučně ekonomickými ambicemi s nadějami vzestupu, představuje značný tlak na změny také ve všech dalších sférách života společnosti, výchovu a vzdělávání nikterak nevyjímaje. A to přesto (a absurdně o to více), že při realizaci vzdělávacích cílů a obsahů jde ve srovnání s ekonomickým světem o zcela odlišnou dimenzi lidského konání (Urbánek, 2012, s. 143-144). Globalizační tendence kromě očekávaných přínosů nesou současně s sebou i „závažné problémy, nové rozpory, napětí i hrozby“ (Skalková, 2000, s. 13). Tato rizika jsou (nejen) u nás v posledním desetiletí vnímána a diskutována v sociologickém, pedagogickém a také pedeutologickém diskurzu (např. Havlík et al., 1998; Štech, 2007; Keller & Tvrđý 2008; Kořa, 2010). V těchto souvislostech je uvedenými autory upozorňováno například na rizika redukce hodnot ve výchově, na omezování autonomie školy nebo je dokladováno, že tlak neoliberalismu zpochybňuje obecná kritéria profesnosti, což má pro učitelství tragické deprofesionalizační důsledky. Lze k tomu dodat, že neoliberální tlaky silněji než jiné profese proletarizují právě učitelství, které je již tak zatížené vlastní zranitelností, jakou je jeho ambivalence či profesní dilemata (Štech, 1998).

Klíčové atributy, na kterých stojí neoliberální societa, principiálně nikterak nekorespondují, resp. jsou v rozporu, s podstatou a obecným paradigmatem výchovy a vzdělávání. Uvedený konflikt má ve svých důsledcích zásadní vliv na fungování školní instituce a přirozeně též na změnu života školy a činnost jejich aktérů: na učení a rozvoj žáků, na způsoby řízení školy, na požadavky práce učitelů, a v důsledku také na jejich podmínky práce a profesní zátěž.¹

2 Teoretická východiska

Podmínky práce učitele lze volně podle Pedagogické encyklopedie (Průcha, 2009, s. 402 - 403) vymezit jako soubor společností daných (vnější podmínky) a v jeho rámci dále školní institucí uplatňovaných a vytvářených (vnitřní podmínky) předpokladů k výkonu a realizaci profesních aktivit učitele.² Tematika je specifická, a to v několika rovínách. Jednak ve smyslu zvláštností učitelské profese, která problematizuje okolnosti jejího výkonu. Dále také v souvislosti se specifiky národních školských systémů, resp. školské legislativy, která dílem určují rámec možných předpokladů. Specifikum tématu podmínek práce učitele vyplývá také z komplexnosti a dynamiky učitelské profese. Podmínky práce učitelů se dotýkají velmi širokého souboru parametrů, které ovlivňují reálný výkon profese. Výzkumně má interdisciplinární povahu a kromě pedeutologie zasahuje do vzdělávací politiky, sociologie výchovy, psychologie práce, školského managementu atd.

Problematika podmínek práce učitele je zpracována v řadě zahraničních studií (Rudow, 1994; Ulich, 1996; Beňo et al., 2001 aj.), mnohdy i v mezinárodním komparativním kontextu (např. Seebauer, 1997; Kasáčová et al., 2011; Babiaková, 2012). Podmínky práce učitele jsou výzkumně sledovány také u nás (např. Blížkovský et al., 2000), případně se dotýkají specifických (např. Šimoník, 1994) nebo širších a obecněji uchopených pedeutologických témat (Průcha, 2002; Kasáčová, 2002; Vašutová, 2004; Urbánek, 2005; Kořa, 2010 aj.), eventuálně jsou směřovány až do vzdělávací politiky či sociologických kontextů práce učitele (Skalková, 2000; Štech, 2007).

Publikační produkce tematiky podmínek práce učitele je u nás i v zahraničí poměrně frekventovaná, přičemž je značně různorodá, a to jak charakterem a kvalitou dat, tak také rozdílností pramenných zdrojů. Tuto skutečnost dokladuje podrobnější analýza, která byla v rámci popisovaného šetření realizována a její výsledky publikovány (blíže Kašpárková, A., Skleničková, B., Urbánek, P., & Wernerová, J., 2011).³ Relativní bohatost zdrojů lze přičítat jednak obsahově širokému tématu, které není jednoduché jednoznačně vymezit, a dále zmíněné dynamice proměn podmínek práce učitelů. Nadto lze ale překvapivě shledat ve frekvenci publikační produkce významnou „chronologickou nevyváženost“.⁴ Ve druhém ze dvou sledovaných období (2006-2011) citovaného šetření byla celkově vyprodukována pouhá šestina oproti prvnímu období (2000-2005). Podíly nebyly vyrovnanější ani u dílčí kategorie „změny“ (podmínek práce učitele), kde jsme vzhledem k hodnocenému období počátku realizace kurikulární reformy ve školách očekávali nárůst takto zaměřených publikačních výstupů. Toto zjištění, byť se opírá jen o kvantitativní charakteristiky,

¹ Pro zjednodušení textu používáme záměrně jen maskulinní kategorie „učitel“. Významově do ní zahrnujeme současně učitele – muže i učitelku – ženu. Při potřebě diferencovat obě pohlaví je toto v textu explicitně specifikováno.

² Vnější podmínky jsou dány celospolečenskými faktory, legislativními normami, vyššími decizními zásahy, ale právě také neustálými změnami požadavků směrem ke školám a ovlivňují např. prestiž povolání, možnosti kariérního postupu, mzdu, povinnosti učitele a jeho pracovní zátěž atd. Vnitřní podmínky práce učitele souvisejí především s řízením a organizací vzdělávání na konkrétní škole a lze mezi ně zařadit počet žáků ve třídách, materiální vybavenost školy, kvalifikovanost učitelského sboru, způsob vedení lidí, charakteristiky žáků, klima školy aj.

³ Scientometrická analýza shromáždila za sledované období (2000-2011) celkem 519 publikačních jednotek k tématu, což představuje při následné kategorizaci 584 kategoriálních prvků sledujících téma podmínek práce učitele. Všechny tyto kategoriální prvky byly rozděleny do šesti (četností nevyrovnaných) kategorií (učitelská profese, učitel, škola, žáci, rodiče, změny).

⁴ V uvedené scientometrické analýze se ukázala zásadní nevyrovnanost kvantity produkce ve dvou po sobě následujících vymezených časových obdobích (2000-2005; 2006-2011). Celkově (487:97) i ve všech dílčích kategoriích podmínek práce učitele byla vždy výrazně vyšší produkce v prvním ze sledovaných období.

zcela jistě překvapuje, nepředpokládali jsme jej. Je otázkou, jde-li o signifikantní jev odrážející kolísavý zájem o podmínky práce učitele v důsledku reálných změn tohoto fenoménu ve školní praxi. Diskuze k těmto zjištěním nás ale může dovést až na úroveň strategie vzdělávací politiky (pakliže je vůbec ochotna reflektovat publikační aktivity pedeutologů) či k „publikační apatii“ pedagogické teorie a výzkumu jako výsledku stále stejných a neřešených problémů učitelství.

Řada aktuálních českých nebo slovenských prací se zaměřuje i na specifitější, resp. užší oblasti problematiky podmínek práce učitele. Řešeny jsou například *analýza profesních činností učitelů* (Kurelová, 1995, 1997); *zdraví učitelů* (Řehulka et al., 1998); *psychická zátěž a stres učitelů* (Řehulka et al., 1999, 2001); *profesní časové zatížení učitelů a jeho změny* (Urbánek, 1999a,b); *pracovní spokojenost učitelů* (Valica, 2002); *učitelská zdatnost* (Gavora et Majerčíková, 2012); *profesní rozvoj učitelů* (Starý et al., 2012) aj.

3 Cíle šetření

Uvedené skutečnosti nasvědčují tomu, že změny vyvolané procesem globalizace a neoliberální podstatou společnosti zasahují bezprostředně a zásadním způsobem také učitele, který coby nejtěsněji spjat s procesem žákovy učení je ve výchovném systému finálním a „exekutivně“ rozhodujícím činitelem, a který má proto nejreálnější šance přímo ovlivňovat efekty edukace. Považujeme proto jako zcela relevantní zkoumat stav a změny, které se týkají pracovních podmínek učitelské práce. Přitom často vyslovované simplifikované klišé, že škola a učitel se musí měnit v závislosti na společnosti (resp. přizpůsobit jejím požadavkům), je především povrchně zkreslené, mnohdy i účelově, a vyžaduje zásadně hlubší diskuzi ve směru ke smyslu výchovy v obecnějších souvislostech. V kontextu procesu globalizace nás proto zajímá především učitel a otázka, nakolik je ve svém profesním rámci (profesní zátěž, podmínky práce, adaptace na změny aj.) rezistentní vůči rizikovým (vnějším) tlakům neoliberální podstaty. Při předchozích profesiografických šetřeních (Urbánek, 1999b) se totiž ukázalo, že např. ani přímým vnějším zásahem navýšení míry vyučovací povinnosti mezi lety 1997 a 1998 nebyl prostor profesních aktivit a časové zátěže učitele příliš ovlivněn (podrobněji viz tabulka 1). Připomeňme, že Lazarová (2005) hovoří u učitelů o rezistenci vůči změnám. Je nutno posoudit, do jaké míry může být tato profesní charakteristika (resp. strategie) učitelské nepoddajnosti či odolnosti k vnějším vlivům pro učitelskou práci ještě přínosná, a kdy se již stává pro proces edukace a efektivní práci školy blokujícím faktorem.

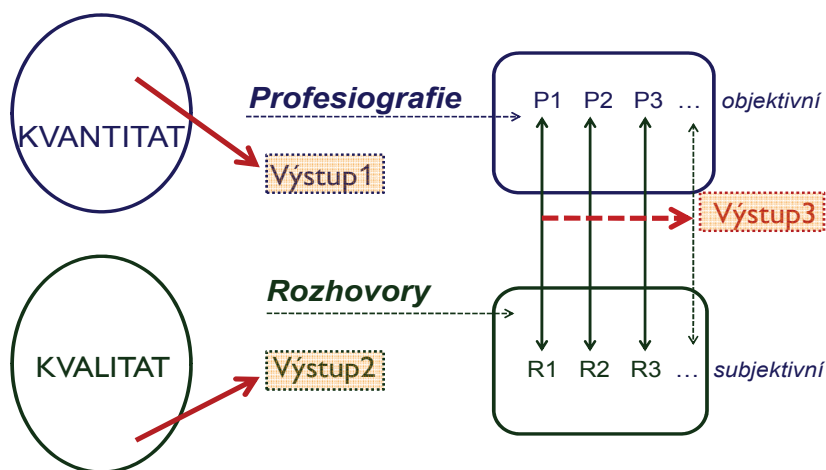
Cílem tohoto šetření bylo stanovit, jaké nároky jsou z pohledu profesní zátěže v současné základní škole kladeny na učitele a jaké jsou vytvářeny pracovní podmínky pro vykonávání jeho učitelských činností a pro další profesní růst, resp., jak jsou učiteli tyto podmínky práce vnímány a akceptovány.

4 Výzkumný rámec

Naše šetření podmínek práce učitelů se opírá o smíšenou metodologii s akcentem na kvalitativní přístup. Nejprve byl zjišťován aktuální rozsah a analyzována struktura profesních činností vybraného souboru 19 učitelů. Kromě toho byly s těmito učiteli realizovány rozhovory zaměřené na problematiku podmínek jejich práce, resp. na subjektivní vnímání reality pracovních podmínek. Získaná profesiografická data sloužila (a) k hromadnému zpracování a ke komparaci s již existujícími daty (1997; 1998) a dále (b) ke kontextualizaci charakteristik rozsahu a struktury zjištěných profesních aktivit s výpověďmi učitelů. Metodologicky jsou kombinovány dvě výzkumné metody: hloubkový polostrukturovaný rozhovor a profesiografické šetření, které využívá časového snímkování (zjišťován týdenní rozsah a struktura profesních aktivit učitelů).⁵ Obě použité

⁵ Polostrukturovaný hloubkový rozhovor je konstruován, realizován a interpretován jako produkt kvalitativní výzkumné procedury, se subjektivizovanou podstatou dat. Profesiografie je v interpretační rovině chápána jako kvantitativní metoda, její diagnostická část usiluje o objektivizaci získaných dat metodou časového snímkování (pozorování) a

metody byly souběžně aplikovány na jediném souboru (N=19) učitelů základní školy (SGS2011). Odlišné zdroje dat umožnily u většiny šetřených učitelů (N=16) dvojice nálezů individuálně kontextualizovat. Tento specifický výzkumný rámec (viz schéma obr. 1) byl již podrobněji popsán a analyzován na jiném místě (blíže Urbánek, Votočková, & Wernerová 2011).



Obrázek 1: Koncept následného využití kombinace a kontextualizace dat

5 Výsledky a diskuze

5.1 Rozsah a struktura profesních činností

Souhrnné šetření rozsahu a struktury profesních činností sledovaného souboru (SGS2011) podrobněji prezentuje tabulka 1, která uvádí i údaje z předchozích dvou rozsáhlejších výzkumů (Urbánek, 1999b). Celkový průměrný rozsah profesní časové zátěže činil 41,5 hodin v týdnu (2490 minut) a prokazuje (ve srovnání s šetřeními 1997 nebo 1998) snížení této hodnoty u námi sledovaných učitelů (SGS2011) v průměru o 3 a ¾ hodiny za týden.

Tabulka 1: Porovnání celkové profesní zátěže a struktury profesních činností učitele ZŠ

Šetření 1997 (N=124);1998 (N=129) a SGS2011 (N=19);(průměr v min/týdně)	1997 (N=124)		1998 (N=129)		SGS2011 (N=19)	
	[min]	[%]	[min]	[%]	[min]	[%]
Průměrný úvazek respondentů (hod./týdně)	21,94	-	23,70	-	22,0	-
Profesní časová zátěž (min/týdně)	2712	100,0	2706	100,0	2490	100,0
Profesní časová zátěž/přepočet (min/týdně)	2719	-	2740	-	2490	-
PROFESNÍ AKTIVITY:						
Přímá výuka a s ní spojené aktivity:	1857	68,5	1802	66,6	1659	66,6
<i>Z toho: Výuka</i>	987	36,4	1067	39,4	902	36,2
<i>Příprava na výuku</i>	388	14,3	320	11,8	276	11,1
<i>Příprava pomůcek</i>	127	4,7	115	4,3	96	3,9
<i>Opravování, hodnocení</i>	250	9,2	238	8,8	235	9,4
Činnosti učitele s výukou související:	425	15,7	394	14,6	442	17,8
<i>Z toho: Dozory</i>	121	4,5	114	4,2	139	5,6
<i>Suplování, pohotovosti</i>	78	2,9	70	2,6	65	2,6
<i>Administrativní činnosti</i>	46	1,7	36	1,3	58	2,3
Porady, schůze	118	4,4	105	3,9	75	3,0
Vzdělávací aktivity	189	7,0	207	7,6	126	5,1
Mimoškolní aktivity	105	3,9	156	5,7	68	2,7
Veřejná činnost učitele	14	0,5	33	1,2	5	0,2

Pramen: Urbánek 1999b, s. 283

Z pohledu interpretace těchto souhrnných dat je nutno dodat, že individuální rozdíly ve zjištěném rozsahu činností mezi šetřenými subjekty (resp. variabilita hodnot) nenabývaly extrémních hodnot. Aniž bychom chtěli tento identifikovaný posun ve vykazovaném rozsahu profesních aktivit komparativně přeceňovat (např. s odůvodněním na rozdílnost četností srovnávaných souborů), domníváme se, že může signalizovat významné změny v přístupu a práci učitele základní školy.

Zatímco celkový rozsah aktivit učitelů se snížil, struktura profesních činností se ve srovnání s předchozími šetřeními zásadně neodlišuje. Za zmínku jen stojí mírné navýšení podílu činností učitele *s výukou souvisejících* a nižší podíl, který vykazovaly *vzdělávací aktivity učitele*. I přes nevýrazné změny ve struktuře činností si lze u prvně jmenované kategorie její relativní nárůst vysvětlit větším zapojením učitelů směrem k rozvojovým projektům, „šablonám“ apod., což potvrdily také výsledky rozhovorů. Zjištěný nižší podíl času (absolutně i relativně), který učitelé věnují vzdělávacím aktivitám, považujeme jako překvapující, zvláště v souvislostech s očekávanými změnami v práci učitelů. Ukazuje se, že struktura profesních činností učitele má individuálně zřejmě relativně stabilní charakter, a to bez ohledu na celkový rozsah, resp. vnější zásahy. Přitom navýšení aktivit (vlivem vnější intervence) může jít na úkor nárůstu celkové profesní zátěže učitele, anebo bývá kompenzováno snižováním profesních činností spojených s přímou výukou (příprava na vyučování, příprava pomůcek a materiálů, opravování, hodnocení žáků). To se projevilo mezi lety 1997 a 1998 jako důsledek navýšení míry vyučovací povinnosti (srovnej tabulku 1), v souvislosti s tvorbou školních vzdělávacích programů to potvrzují výpovědi

některých učitelů (*Vzalo to času, sebralo to já nevím, no prostě šílený, to přece není vůbec naší náplní, já mám učit...*)

5.2 Podmínky práce v reflexi učitelů

Již výše naznačujeme, že podmínky práce učitele mají jednak objektivní povahu, která je dána např. výší platu, délkou dovolené, dalšími požitky, velikostí časové zátěže, počtem žáků ve třídě apod. Vedle toho ovšem stojí další faktory, které také určují charakteristiky předpokladů k výkonu a k realizaci profesních aktivit učitelem a souvisejí s jeho subjektivním vnímáním dané reality a též odráží jeho osobnostní charakteristiky a individuální představy o vlastní profesi.

Ve výpovědích respondentů se projevovaly značné individuální rozdíly v tom, jak jsou podmínky práce učiteli vnímány. Diference se projevují zejména mezi učiteli různých základních škol, méně mezi výpověďmi učitelů jedné školy (ty častěji vykazují relativní shodu). Toto zjištění naznačuje relevantnost výpovědí a současně dokládá rozdílnost fungování různých základních škol. Odlišnosti lze také shledat ve výpovědích k některým tématům mezi učiteli nižšího a vyššího stupně základní školy.

Učitelé spatřují problematické oblasti podmínek práce a vlastní podpory především ve vnitřních faktorech, tedy v těch, které jsou vytvářeny zejména školou, přičemž některé lze chápat i jako důsledek působení vnějších faktorů, resp. vyšších decizních orgánů.

Především jsou učiteli uváděny nedostatky v oblasti kvality řízení a školou vytvářených podmínkách práce. Námitky přitom zaznívají poměrně silně a nikoliv ojediněle ke stylu vedení lidí: *To vedení je velice autoritativní a jde to všechno direktivní cestou u nás. No a to se nedá...* Kriticky je hodnocena komunikace učitelů s vedením školy, která je podle některých učitelů zatížena neochotou managementu naslouchat (*málo poslouchaj členy sboru*), nefunkční zpětnou vazbou mezi vedením a sborem (*a zpětná vazba není*), neuspokojivou kontrolou (*Ta kontrola naší práce se dělá dost špatně...*) či únikem od řešení problémů: *Já se obávám, že se nám spíš vyhýbají. Že právě nechťejí od nás slyšet, co nás trápí, nebo netrápí...* Uvedené neznámá, že tyto výpovědi byly slyšet od všech učitelů a ze všech škol. Problematické vedení lidí tam, kde je tak souhlasně deklarováno, je ale učiteli považováno za velmi silný a zásadní negativní faktor v jejich práci. Tato zjištění potvrzují i nálezy v oblasti výzkumu české základní školy (blíže Dvořák et al., 2010). Ukazuje se tedy, že téma řízení a fungování školy je učiteli považováno za významný faktor, který ovlivňuje podmínky jejich práce a výrazně určuje kvalitu fenoménu kultury školy či jejího klimatu. Má-li se tedy dnešní škola více opírat o facilitační vyučovací styly a efektivní sociální komunikaci ve směru k žákům, může se jevit jako absurdní, kontraproduktivní a z hlediska kultury školy jako nekonzistentní, pakliže s tímto pojetím nekoresponduje styl vedení, kterým disponuje management školy.

Žák se ukazoval jako další významný determinující fenomén podmínek práce, který byl učiteli zmiňován a který souvisel i s řadou dalších subtémat. Na hranici, resp. až za hranicí, jsou učiteli (zejména nižšího stupně) hodnoceny vysoké počty žáků ve třídách v kombinaci s dalšími charakteristikami současné populace. Učitelé totiž současně argumentují značně problematickým složením tříd v rovině kognitivní a sociální. Uváděna je nízká kvalita a nepřipravenost (nezralost) některých dětí na školní práci. Souvisí s tím následně i složitá komunikace s rodiči a jejich požadavky, které mnohdy přesahují hranice možností učitelské práce. (*Většina těch rodičů chodí a diktuje si podmínky a víceméně si myslí, že se člověk bude řídit tím, co oni si představují.*) Učitelé si kladou otázku, do jaké míry jsou kvalifikováni (profesně připravováni) vzdělávat natolik problematické žáky. Možné řešení spatřují jednak ve snížení velikosti třídních kolektivů (sami ale připouštějí, že to není aktuálně reálné), resp. v cílené personální podpoře. Obecně je učiteli voláno po zavedení, resp. posílení kvalifikovaného servisně odborného (asistenti pedagogů, školní psychologové) a pomocného personálu (dozory). Takto vytvořená systémová personální podpora by mohla učitelům uvolnit časové i mentální kapacity a soustředit pozornost na klíčové učitelské

činnosti a práci s žákem. Přesto učitelé opakovaně vyjadřují obavy z nepromyšlených snah paušálně integrovat další žáky (např. ze základních škol praktických) do hlavního proudu vzdělávání bez odpovídající podpory. Poukazují na rizika s tím spojená: *Tak ona bude chodit na základní školu a teď to bude vodnášet těch 29 dětí... a mně to samozřejmě bude velice komplikovat práci.* Domnívají se, že takový administrativní zásah by vedle značně problematického vzdělávání těchto dětí také zásadním způsobem zkomplikoval podmínky učitelské práce v základních školách a v zásadě si nedovedou takovou variantu představit, pakliže i v současnosti nejsou pro integraci vytvořeny podmínky: *No to si myslím, že by byla naprostá katastrofa, naprostá katastrofa...*

Překvapivě se jako jistý problém ukázaly i školou vytvářené materiální podmínky výuky, na který si na některých školách učitelé stěžovali. Týkaly se technického vybavení investiční povahy, a to na poměrně velké škole: *Jedna, jedna interaktivní tabule ve škole, která je na druhém stupni, kde jsou lavice pro druhý stupeň. Ještě navíc klíče máme dole, žejo, čili já ani nemám přístup k tomu, abych se tam připravila, abych si něco tam udělala.* Jiná učitelka svým výrokem dokladuje, že provozních prostředků je ve školách kriticky málo, resp. že vedení neumí zajistit drobný nákup potřebného: *Já si kupuju pastelky, já si kupuju... červený propisky, prostě nic nefasujem. Jako v tomhle tom jako to školství je šílený... to, tóó jako... jako, že to neustále jako dotuješ ze svého...*

6 Závěry

Diagnostika podmínek práce současného českého učitele, která se v našem šetření blíží smíšenému výzkumnému designu, je postavena na faktoru výkonu profesních aktivit a na subjektivních výpovědích učitelů. Výzkumný rámec se navíc opírá o kontextualizaci výsledků z obou použitých výzkumných metod.

Výsledky šetření odkrývají řadu rizikových témat z hlediska vytvářených podmínek práce a vypovídají o vysokých profesních nárocích současných učitelů základních škol. Ukazuje se, že vnitřní faktory (z nich zejména způsob vedení lidí) jsou silným determinanem vytvářených podmínek profesních činností a pracovní spokojenosti učitelů, což není v rozporu ani s jinými výzkumnými nálezy (např. Valica, 2002). Učiteli nepříznivě hodnocena je chybějící přímá podpora učitele ve výuce v kontextu s realitou současného žáka a rodiny. Nižší počty žáků ve výuce, personální podpora aj. jsou vnějšími faktory podmínek práce a sama škola je nemůže zásadně ovlivnit. V těchto souvislostech se také projevují vnější společenské tlaky, přinášející mnohá rizika deprofesionalizace práce učitele.

Podmínky práce učitele jsou složitý a komplexní fenomén, který jednak objektivně odráží realitu daných a vytvářených předpokladů, a současně reflektuje subjektivní rovinu vnímání této reality. Podmínky učitelské práce jsou zcela jistě determinujícím faktorem kvality školní výuky. Jako takto charakterizované je nutné vnímat je systémově nejen v rovině diagnostiky či teoretické analýzy. Potřeba systémově a v odpovídajících kontextech řešit realitu podmínek práce učitelů platí zejména pro pragmatické zásahy decize.

Literatura

- Babiaková, S. (2012). Komparácia profesijných činností slovenských, českých a poľských učiteľov na primarnom stupni školy. *Pedagogická orientace*, 22(2), 222-242.
- Beňo, M. et al. (2001). *Učiteľ v procese transformácie spoločnosti*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva.
- Blížkovský, B., Kučerová, S., & Kurelová, M. (2000). *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.

- Gavora, P., & Majerčíková, J. (2012). Vnímaná zdatnosť (self-efficiency) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi. *Pedagogická orientace*, 22(2), 205-221.
- Havlík, R. et al. (1998). *Učiteľské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: PedF UK Praha.
- Kasáčová, B., Babiaková, S., Cabanová, M., Filipiak, E., Seberová, A. et al. (2011). *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Kašpárková, A., Skleničková, B., Urbánek, P., & Wernerová, J. (2011). Publikáční produkce k problematice podmínek práce učitele. In B. Žitniaková, Gurgová & M. Vaňová (eds.), *Aktuálne otázky pedagogiky, psychologie a poradenství VII* (pp. 209-216). [CD-ROM]. Banská Bystrica: PedF UMB.
- Keller, J., & Tvrдый, L. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Slon.
- Koťa, J. (2010). Vybrané problémy profesionalizace učitelů v postmoderní době. In H. Krykorková et al. *Učitel v současné škole* (pp. 57-76). Praha: FF UK.
- Kurelová, M. (1995). Analýza profesionálních činností učitelů. *Pedagogická orientace*, 5(16-17), 88-89.
- Kurelová, M. (1997). Analýza profesionálních činností učitele – příprava k mezinárodní komparaci. *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí* (pp.167-176). Plzeň: ČAPV a PedF ZČU.
- Lazarová, B. (2005). Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně. *Pedagogika*, 55(2), 102-118.
- Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (ed.) (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Rabušicová, M. et al. (2004). *Škola a /versus rodina*. Brno: Masarykova universita v Brně.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbeltung und Lehrergesundheit*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Řehulka, E., & Řehulková, O. (1998, 1999, 2001). *Učitelé a zdraví 1., 2., 3., 4*. Brno: Křepela.
- Seebauer, R. (1997). *Lehrer(in) sein in Mitteleuropa*. Wien: Mandelbaum.
- Skalková, J. (2000). Výchova a vzdělávání v kontextu soudobých globalizačních tendencí. *Pedagogika*, 50(1), 13-22.
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 57(4), 326-337.
- Štech, S. (1998). Dilemata a ambivalence učitelského povolání. In R. Havlík. et al., *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd* (pp. 43-59). Praha: PedF UK Praha.
- Urbánek, P. (1999a). Profesní časové zatížení učitelů ZŠ. *Pedagogika*, 49(3), 277-288.
- Urbánek, P. (1999b). Změny v profesním zatížení učitelů základních škol. In *Poslední desetiletí v českém a zahraničním pedagogickém výzkumu* (pp. 280-285). Hradec Králové: ČAPV a VŠP.
- Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza*. Liberec: TU v Liberci.
- Urbánek, P. (2009) Pracovní zátěž a podmínky práce učitelů. In J. Průcha et al. (2009) *Pedagogická encyklopedie* (pp. 402 – 407). Praha: Portál.
- Urbánek, P., Votočková, M., & Wernerová, J. (2011). K metodologii zjišťování podmínek práce učitele. In T. Janík, P. Knecht & S. Šebestová (Eds.), *Směšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: MU v Brně. Dostupné z <http://www.ped.muni.cz/capv2011/>.
- Urbánek, P. (2012). Jiná dimenze. *Pedagogická orientace* 22(2), 143-144.
- Valica, M. (2002). Pracovní spokojnosť učiteľov stredných škôl na Slovensku, v Čechách a v niektorých krajinách EÚ. *Pedagogické rozhľady*, 11(1), 2-6.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

Kontakt

doc. Paedr. Petr Urbánek, Dr.
Katedra pedagogiky a psychologie
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Technická univerzita v Liberci
Studentská 2
461 17 Liberec
petr.urbanek@tul.cz

PhDr. Jana Wernerová, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Technická univerzita v Liberci
Studentská 2
461 17 Liberec
jana.wernerova@tul.cz