

POSTOJE UČITELŮ K DALŠÍMU VZDĚLÁVÁNÍ A KARIÉROVÉMU RŮSTU

RADOMÍR HAVLÍK

Uvažujeme-li o „růstu“ ve školství, musíme nejprve položit otázku ochoty v něm setrvat. Tak v našem souboru dvě třetiny učitelů pokládalo své povolání za celoživotní a jen malé procento (5%; muži 11%; ženy 4%) takovou možnost jasně vyloučilo. Odpověď přirozeně souvisí s věkem: nejméně považují učitelství za celoživotní „služebně mladší“ (do 5 let stáže 36%), více starší (6-20 let 53-56%), téměř jednoznačně nejstarší (88%). Je to dáno identifikací s profesí, zvykem, blízcím se penzijním věkem a nedostatkem jiných možností.

Vyjádřením postoje k pracovnímu postupu je fakt, zda učitel funkci zastává či na ni aspiruje. Ve funkcích předsedů předmětových komisí mělo zájem pracovat 24%, jako poradci 20% a v řídicích funkcích 18% tázaných (o práci inspektora 5%). Vedle tendence k funkční autoreprodukci čísla skrývají i mobiltní aspirace: z řadových učitelů by se rádo stalo poradci 19%, 13% by se ujalo předsednictví komisí a 10% se netajilo zájmem o funkci ve vedení. Z předsedů komisí a poradců by se chtělo stát členy vedení 11% tázaných.

Pozornost jsme věnovali reflexi „kariérního postupu ve školství“. Za postup byla pokládána funkce ředitele a jeho zástupců (90%) a funkce inspektora (85%), rozpornější bylo hodnocení místa vedoucího školského úřadu (46%). Z hlediska kariérových plánů je významné, že za postup bylo považováno také místo výchovného poradce (38%), i když spíše řídicími pracovníky (56%) než ostatními učiteli (35%). Méně často byla jako postup chápána funkce předsedy předmětové komise (24%), přičemž toto pojmání zase výrazně klesalo se „služebním věkem“ (od 63% u nejmladších po 20% u nejstarších). Nejméně byla jako postup vnímána funkce třídního (12%; i zde méně s věkem). Dotázali jsme se, kterou z funkcí učitelé považují za „kariéru“ (s vědomím negativního zatížení pojmu). Přestože 58% odpovědělo, že o kariéru nejde, postupu na funkce inspektora a ředitele byl výraz „kariéra“ přiznán 29% tázaných (vedoucímu školského úřadu - 11%). Rozšířené je mínění, že „ve školství není kariéra možná“, (nebo jen mimo školu či na vrcholových místech). Funkce výchovného poradce, předsedy předmětové komise a třídního mohou být pokládány za postup (ne kariéru), ale pro mnohé spíše představují „převzetí odpovědnosti“ a „práce navíc“.

Postup se přitom jasně asociuje s platovým růstem. Zdá se, že většinu funkcí (i „neoficiálních“) nelze prezentovat jako součásti „kariérových plánů učitele“, pokud nebudou součástí interních mobiltních žebříčků spjatých s platovým hodnocením (nezávislým na subjektivním posuzování ředitele) a příslibem reálných perspektiv. Není-li splněna tato podmínka, hrozí dokonce riziko, že funkce může být chápána jako „další zátěž“.

Zajímala nás reflexe faktorů, které postup ovlivňují. Zejména pro jeho těsnou asociaci s platovým růstem se v názorech respondentů na první místo působících faktorů dostala léta praxe (72%), zvl. mezi mladšími. Druhé místo zaujala „ochota a práce navíc“ (58%), třetí patří zvyšování kvalifikace (53%). Čtvrté místo patřilo faktoru „být dobře zapsán u vedení školy“ (56%). Myslí si to

zvl. „mladší“, spíše řadoví učitelé, ale i předsedové komisí a poradci (kolem 60%) než vedoucí pracovníci (33%). Vliv styků v rámci obce, regionu, uvádí do souvislosti s postupem ve školství 48% respondentů. Až šesté místo zaujímá kritérium „pedagogické výsledky“ (48%), avšak i to si myslí spíše řídicí pracovníci (62%), než řadoví učitelé (48%) a předsedové komisí (40%), kteří vliv tohoto kritéria často popírají. Také o působnosti faktoru „patřit do vlivné skupiny ve sboru“ (41%) mluví spíše předsedové komisí, poradci a řadoví učitelé (kolem 45%) než vedoucí pracovníci (27%). Politické styky za faktor postupu považuje třetina respondentů. Ve feminizovaném školství je významné, že 33% žen a 18% mužů má pocit, že o postupu rozhoduje pohlaví. Na posledních místech je dobré jméno u rodičů (20%) a obliba u dětí (17%). Pozitivní je, že na dotaz, co by postup ovlivňovat mělo, jsou na čelných místech faktory výkonové.

Hovoříme-li o odborné a pedagogické **kvalifikaci**, nechceme posuzovat reálné kompetence, ale ukázat disproporce, které z hlediska formálního naplňování vzdělanostních předpokladů jsou argumenty pro potřebu soustavného vzdělávání. Nejen formální rozdíly, ale také posuzování vlastní prestiže a sebepojímání (dle stupňů školy) i některé další skutečnosti (větší šance učitelů 2. stupně a starších získat odborné a vedoucí funkce) zakládají mezi učiteli pocit stratifikovanosti učitelských sborů po linii 1. a 2. stupně a dle věku. Oboje patří k diferencujícím znakům reflexe kariéry i dalšího vzdělávání.

75% učitelů 1. stupně učilo se vzděláním pro tento stupeň, 21% se vzděláním pro 2. stupeň a 4% bylo bez potřebného vzdělání. Mezi učiteli 1. stupně mělo 14% střední školy včetně pedagogických. Na 2. stupni učilo 91% učitelů se vzděláním pro tento stupeň, 4% pro 1. stupeň a 5% středoškoláků. Přitom zde jen 34% učilo jen aprobevaně, 6% zcela neaprobované.

Jaký je za těchto okolností **postoj učitelů k pregraduální přípravě**, zjišťovala otázka na dostatečnost délky této přípravy (i jako indikace pocitu náročnosti povolání a profesního sebehodnocení). Většina (68%) soudila, že k učitelskému 1. stupně stačí vzdělání čtyřleté, podle nemalého počtu tázaných by stačilo vzdělání kratší (20% bakalářské studium, 5% vyšší odborná škola), jen 7% by uvítalo přípravu delší. Příznivý je mírně vyšší zájem o delší přípravu mezi „mladšími“. I když mezi učiteli 2. stupně nalezneme více těch, kteří pokládají za adekvátní vzdělání pětileté (36%), také zde převažuje pocit dostatečnosti čtyřletého studia (59%). Hodnocení obráží stav převažující přípravy, avšak v situaci pocitů nedocenení, názor o dostatečnosti kratší přípravy do jisté míry podporuje mínění o menší „hodnotnosti“ učitelské mezi inteligencí a dodává argumenty pro deprofesionalizaci a degradaci statusu povolání.

V situaci, kdy nejsou naplňovány kvalifikační předpoklady nebo se učí neaprobované, se nejvíce **zájem o rozšíření či změnu kvalifikace** velkým. V dohledné době si 14% tázaných chce doplnit vzdělání pro 1. stupeň, 2% pro 2. stupeň. 18% prý hodlá dále studovat, zůstává ale otázkou, zda tu jde o prohloubení učitelské kvalifikace či cestu ze školství. Jde-li naopak o **konkrétní znalosti a dovednosti**, je zapojeno či ochotno se zapojit 83% tázaných, v organizované formě téměř polovina (48%, v tom 21% má zájem o kurzy, doškolení ap. a 27% tvrdí, že již je navštěvuje). 36% tvrdí, že si znalosti doplňuje samostudiem. V třídění dle „služebního věku“ se vymyká skupina nestarších, kteří již nejsou příliš ochotni k dalšímu vzdělávání (nepočítá s ním

38%). Nižší je studijní angažovanost řadových učitelů (23% studuje, 18% se zvyšováním kvalifikace nepočítá, stejné procento uvádí zájem o „nějaké kurzy“) než poradců, předsedů předmětových komisí a vedoucích pracovníků (již studuje 32-38%, se zvyšováním kvalifikace nepočítá 13%). Dodejme, že mezi vnímané faktory služebního postupu patří zvyšování kvalifikace spíše u vedoucích pracovníků (60%) než řadových učitelů (44%).

Otázku na postoje učitelů k organizovanému **kvalifikačnímu postupu** jsme formulovali takto: „U učitelů by měl být stanoven kvalifikační postup (jako např. u lékařů atestace), který podmiňuje převzetí další odpovědnosti a postupu“. 30% se k „atestacím“ stavělo kladně, 19% odmítavě, většina zvolila odpověď „těžko za stávající situace ve školství posoudit“. Souhlasný postoj k případné vlastní účasti v systému „atestací“ pak vyjádřilo 42% (odmítlo 33%). Nejochotnější jsou „služebně mladší“ (do 20 let praxe více než polovina), s délkou praxe ochota klesá (20-30 let 32%, nejstarší 17%).

Mezi „**kvalifikačními očekáváními** od atestací“ mělo prioritu zvládnutí nových poznatků oboru a metodických postupů ve výuce (87%), silným byl i zájem o rozšíření všeobecného přehledu (73%). Učitelé akceptovali i to, že by „atestace“ přispěla k aktivizaci dalšího prohlubování kvalifikace (71%). „Atestace“ získávají **legitimitu** ve vazbě na platový postup (85%), jsou ale časté pochybnosti o jeho reálnosti. Méně časté je „atestace“ chápána jako podmínka postupu (67%), a to diferencovaně především pro funkci inspektora, ředitele a jeho zástupců, ale i pro funkci předsedy předmětové komise (43%).

Na závěr uvedme **připomínky** k „atestacím“. Odmítající hovoří o dostatečnosti pregraduální přípravy doplňované dle potřeb učitele („stejně se musí vzdělávat“) a upozorňují na nutnost věnovat se kvalifikaci těch, kdo ji nemají („po nás chtějí atestace a připouštějí nekvalifikovanou výuku“). Existují pochybnosti o smyslu „atestací“ pro zkvalitnění výuky vyvolané hlavně představou, že oficiální formy zvyšování kvalifikace bývají příliš teoretické a odtržené od praxe. S tím souvisí frekventovaná otázka obsahové orientace, kritérií posuzování, obavy z formalismu, z byrokratismu, nepřipravenosti, nedůvěra k potenciálním posuzovatelům a v objektivitu. Připomínána je otázka podmínek a efektů pro učitele (zvl. v odměňování), přetížení, a tedy i nedostatek času na další organizované studium. Někteří naznačují i možnost negativního ovlivnění práce ve školách (kdo bude učit, „znevýhodnění zkušených“, zneužívání ap.). Vlivným činitelem je jak nedůvěra vypěstovaná zkušeností z dříve povinných postgraduálů učitelů i jiných forem vzdělávání, tak reflexe stavu školství, ekonomické situace a podceňování úlohy vzdělání ve společnosti.

Referujeme o výsledcích šetření *Postavení a profesní dráha učitele* (MŠMT RS 98 037; 708 tázaných ze základních škol, říjen 1998). Viz též R., Havlík, J., Koča, V., Spilková, S., Štech, J., Švecová, M., Tichá: **Učitelské povolání z pohledu sociálních věd**, PedF UK Praha 1998

AUTOR – KONTAKT:

Doc. PhDr. Radomír Havlík, CSc.,

Na vrstvách 23/970

140 00 Praha 4