

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Management vzdělávání pedagogických pracovníků

Educational management of pedagogical staff

Bc. Andrea Nováková

Vedoucí práce: PhDr. Michaela Tureckiová, MBA, CSc.

Studijní program: Andragogika a management vzdělávání

Studijní obor: Andragogika a management vzdělávání

Odevzdáním této diplomové práce na téma Management vzdělávání pedagogických pracovníků potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 10.7.2022

Upřímně děkuji paní PhDr. Michaele Tureckiové, MBA, CSc. za velmi užitečnou a vstřícnou pomoc, cenné rady a trpělivost, kterou mi poskytla při zpracování mé diplomové práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce analyzuje současné problémy spojené s dalším vzděláváním pedagogických pracovníků na území hl. m. Prahy. Teoretická část definuje základní pojmy, charakterizuje současný systém vzdělávání, nové trendy v dalším vzdělávání pedagogů a uvádí pohled na další vzdělávání v některých zemích EU. Praktická část vyhodnocuje výsledky výzkumného šetření, které zahrnuje analýzu a komparaci dat získaných ze strukturovaných rozhovorů, dotazníků a výročních zpráv škol. Problémy v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, jeho kvalita, způsob realizace a faktory, které ho ovlivňují, jsou mimo jiné posuzovány s ohledem na konkrétní potřeby pedagogů pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potížemi.

KLÍČOVÁ SLOVA

Další vzdělávání, kvalita ve vzdělávání, lektor, management vzdělávání, pedagogický pracovník, vzdělávání, vzdělávání dospělých

ABSTRACT

The diploma thesis analyzes the current problems associated with further education of pedagogical staff in the capital city of Prague. The theoretical part defines the basic concepts, characterizes the current system of education, new trends in further education of teachers and provides an overview of further education in some EU countries. The practical part evaluates the results of a research survey, which includes the analysis and comparison of data obtained from structured interviews, questionnaires and annual reports of schools. Problems in further education of pedagogical staff, its quality, method of implementation and factors that affect it are, among other things, assessed with regard to the specific needs of teachers for working with pupils with special educational difficulties.

KEYWORDS

Adult educational, education, educational management, further education, quality of education, lector, pedagogical staff

Obsah

Úvod	9
1 Vymezení klíčových pojmů	11
1.1 Pedagogický pracovník	13
1.1.1 Lektor	14
1.2 Společné vzdělávání	17
2 Současný vzdělávací systém v ČR a legislativa	21
2.1 Předškolní vzdělávání	21
2.2 Povinná školní docházka	22
2.3 Vzdělávání ve středních školách	23
2.4 Vysokoškolské studium	24
2.5 Legislativa dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	24
2.5.1 Strategie vzdělávací politiky ČR	25
2.6 Motivace k dalšímu vzdělávání	27
3 Další vzdělávání pedagogických pracovníků	30
3.1 Formy DVPP	31
Realizace DVPP na vysokých školách	31
Realizace DVPP v zařízeních s udělenou akreditací MŠMT ČR	31
Samostudium	32
3.2 Vzdělávací formy	32
3.3 Vzdělávací metody	33
3.4 Dostupnost DVPP na území Prahy	34
3.4.1 Národní pedagogický institut České republiky	34
3.4.2 Meta, o.p.s., Společnost pro příležitosti mladých migrantů	36

3.4.3	Dys-centrum Praha z.ú	37
3.4.4	Nautis, Národní ústav pro autismus, z.ú.....	37
4	Nové trendy v dalším vzdělávání	39
4.1	Vzdělávací aktivity současnosti.....	40
4.2	Učící se organizace	43
4.2.1	Vzdělávací metody v koncepci učící se organizace	44
4.3	DVPP v období pandemie Covid – 19	45
5	Výzkumný problém a výzkumný cíl.....	47
5.1	Současný stav bádání	48
6	Výzkumné metody	49
Dotazníkové šetření		49
Strukturované rozhovory		50
Výroční zprávy škol		50
Výzkumný vzorek		51
7	Výsledky dotazníkového šetření a diskuze	54
8	Analýza rozhovorů s řediteli škol	77
8.1	Shrnutí analýzy rozhovorů a diskuze	87
9	Analýza výročních zpráv škol.....	89
9.1	Analýza výročních zpráv základních škol	89
Základní škola 1		89
Základní škola 2		91
Základní škola 3		92
Základní škola 4		94
Základní škola 5		95
9.2	Analýza výročních zpráv základních uměleckých škol	97

Základní umělecká škola 1	97
Základní umělecká škola 2	98
9.3 Analýza výročních zpráv základních středních škol.....	99
Střední škola 1	99
Střední škola 2	100
Střední škola 3	102
Střední škola 4	103
9.4 Shrnutí analýzy výročních zpráv a diskuze	104
10 Vyhodnocení výzkumných otázek.....	107
Závěr.....	110
Seznam použitých bibliografických citací.....	114
Seznam použitých internetových zdrojů.....	118
Seznam zkratk.....	122
Seznam příloh.....	123
Příloha 1 - Dotazník pro pedagogické pracovníky	124
Příloha 2 - Strukturovaný rozhovor s řediteli škol	132
Seznam tabulek.....	133
Seznam grafů	133

Úvod

Problematika dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je v současné době řešena mnoha odborníky jak v tuzemsku, tak v zahraničí. V předložené práci přistupuji k této problematice z hlediska aktuálních potřeb společnosti. V posledních letech jsme byli svědky několika koncepčních změn v rámci vzdělávání všech jedinců dohromady. Přijali jsme model společného vzdělávání, které s sebou nese odlišné nároky na přípravu učitelů. Pedagogičtí pracovníci se připravují nejen na práci s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, ale postupně se učí i jinému přístupu ke školní třídě jako celku.

Dalším faktem, který nelze opomenout a který je právě v současné době nanejvýš aktuální, je pedagogická práce s žáky s odlišným mateřským jazykem. S ohledem na vývoj současné politické situace nelze předpokládat, že těchto žáků bude ve školách stávající četnost, ba naopak se jejich počet bude i nadále zvyšovat. Z toho důvodu jsem se v diplomové práci zaměřila i na možnosti dalšího vzdělávání učitelů v této oblasti.

Inspirací k předložené práci mi byly též vlastní pracovní zkušenosti v oblasti dalšího vzdělávání učitelů. Ke koncipování práce výraznou měrou přispěly osobní rozhovory s pedagogy o jejich stávajících potřebách a problémech spojených se společným vzděláváním.

Při zpracování tématu jsem vycházela jak z teoretické základny andragogiky, tak i speciální pedagogiky, jíž se toto téma taktéž dotýká. V posledních letech se problematikou dalšího vzdělávání zabývají např. Palán, Tureckiová, Trojanová, Veteška, Zormanová a další. V této souvislosti nechci opomenout ani strategické dokumenty, které se dalším vzděláváním zabývají. Za nejpodstatnější z nich považuji Strategii celoživotního učení ČR, jež obsahuje průřezové a dílčí koncepce i politiky v této oblasti a představuje ucelený koncept celoživotního učení schválený vládou ČR usnesením č. 761 ze dne 11.7.2007.

Předložené práci podávám přehled o současném vzdělávacím systému s hlavním zřetelem na další vzdělávání pedagogů, především na nové trendy v tomto systému. Se zřetelem na aktuální potřeby učitelů zahrnuji jak v teoretické části práce, tak i v části praktické podkapitoly zaměřené na problematiku společného vzdělávání.

V empirické části práce přistupuji k vyhodnocení dat z výzkumného šetření, které bylo provedeno na území města Prahy. Provedla jsem, analýzu a komparaci dat získaných z dotazníkového šetření pedagogických pracovníků, informací ze strukturovaných rozhovorů s řediteli škol a z výročních zpráv těchto školských zařízení. Zaměřila jsme se především na překážky, které ovlivňují přístupnost dalšího vzdělávání pedagogů, na způsob realizace vzdělávacích akcí a na přístupy ředitelů škol k dané problematice.

V předložené práci jsem řešila několik nových, u nás dosud nezpracovaných problémů, např. zjišťování dostupnosti dalšího vzdělávání se zaměřením na práci s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami či na práci s žáky s odlišným mateřským jazykem. V tomto směru je práce poznamenána absencí odborné literatury, která by tuto problematiku analyzovala.

Hlavním cílem předloženého výzkumného projektu bylo zjištění a analýza současných problémů, které ovlivňují další vzdělávání pedagogických pracovníků. Vedle tohoto cíle byl stanoven ještě dílčí cíl, jímž jsem sledovala, do jaké míry je nabídka vzdělávacích programů pro pedagogické pracovníky vyhovující z hlediska aktuálních potřeb dané školy se zvláštním zřetelem na konkrétní potřeby pedagogů pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

V souladu s vytyčenými cíli jsem v práci vyhodnotila následující výzkumné otázky:

Otázka 1: Jsou učitelé a ředitelé škol spokojeni se stávající nabídkou DVPP a adekvátně ji využívají pro potřeby školy?

Otázka 2: Jaké jsou hlavní překážky pro účast na vzdělávacích akcích?

Otázka 3: Preferují učitelé programy DVPP zaměřené na speciální vzdělávací potřeby žáků?

Otázka 4: Jsou řediteli škol upřednostňovány vzdělávací oblasti DVPP na podporu žáků s odlišným mateřským jazykem?

1 Vymezení klíčových pojmů

V úvodní kapitole je zapotřebí charakterizovat pojmy, které s managementem vzdělávání pedagogických pracovníků souvisejí. Jejich bližší vymezení je žádoucí pro přesné porozumění předložené problematice.

Vzdělávání je proces, který je organizovaný ve speciálních vzdělávacích zařízeních, i proces individuální aktivity. Jedná se o získávání vědomostí, dovedností, rozvíjení schopností, existují aj. (Kolář, 2012, s. 179)

Vzdělávání dospělých má podporovat rozvoj „*znalostní společnosti*“ a „*ekonomiky založené na znalostech*“. Prostřednictvím jeho realizace mají jedinci možnost rozšířit si a prohloubit kvalifikaci, dále mají příležitost nechat si formálně uznat znalosti a dovednosti získané v praxi nebo k nabytí nových kompetencí. (Průvodce dalším vzděláváním, online, 2010, s. 3)

V souvislosti s vymezením pojmu vzdělávání dospělých je žádoucí charakterizovat i vědní disciplínu andragogiku.

Andragogika je vědní disciplína zabývající se veškerými procesy a souvislostmi učení a vzdělávání dospělých. Vedle edukačních věd se zaměřuje i na vědy příbuzné, především na sociologii, psychologii, filozofii nebo ekonomii. (Veteška, 2016, s. 36). Andragogiku lze také chápat jako samostatný vědní obor, jenž se rozvíjí vedle klasické (školské) pedagogiky, má svou vlastní infrastrukturu, odborné publikace, konference a další. (Průcha, 2009, s. 29). Pojem **celoživotní učení** je chápáno veškeré všeobecné odborné vzdělávání a odborná příprava, neformální vzdělávání a informální učení v průběhu života. Jeho součástí je též poskytování poradenských služeb. Hlavními funkcemi celoživotního vzdělávání jsou: rozvoj osobnosti, posílení soudržnosti společnosti, podpora demokracie a občanské společnosti, výchova k partnerství a spolupráci, zvyšování zaměstnatelnosti, zvýšení konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti.

Dle Strategie celoživotního učení ČR (2007, online, s. 11) je možné dělit celoživotní vzdělávání do tří skupin: na formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení.

Charakteristiku **celoživotního vzdělávání** nalezneme i v Memorandu o celoživotním učení (MPSV). K jednotlivým etapám se vyjadřuje např. Zormanová (2017, s.22), která zároveň klade důraz na jejich vzájemnou propojenost. Jedná se o následující:

1. Předškolní výchova a vzdělávání;
2. Vzdělávání a výchova v období povinné školní docházky;
3. Všeobecné gymnaziální vzdělávání;
4. Profesní středoškolské vzdělávání;
5. Profesní vysokoškolské vzdělávání;
6. Vzdělávání dospělých.

Formální vzdělávání probíhá ve vzdělávacích institucích. Jeho funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení jsou definovány a legislativně vymezeny. Zahrnuje na sebe navazující vzdělávací stupně, které po absolvování jsou potvrzovány příslušnými osvědčeními, např. diplomem či vysvědčením. (Strategie celoživotního učení ČR, online, 2007, s.11)

Neformální vzdělávání, které nevede k získání uceleného stupně vzdělání, pojímá např. jazykové kurzy, autoškolu, počítačové kurzy, volnočasové aktivity a krátkodobá školení. Podmínkou realizace je vedení akce odborníkem (lektor, tutor, trenér apod.). Neformální vzdělávání je důležitým způsobem naplňování celoživotního vzdělávání. (Průcha a Veteška, 2014, s. 139)

Neformální vzdělávání zahrnuje veškeré organizované vzdělávací aktivity, které neprobíhají v rámci formálního vzdělávání. Bývá organizováno formou kurzů, seminářů, školení apod.

Informální učení je charakterizováno jako proces získávání vědomostí, dovedností a kompetencí z každodenních činností či zkušeností, které si jedinec osvojí. Jedná se o neorganizované učení, institucionálně nekoordinované. Zahrnuje i sebevzdělávání. (Strategie celoživotního učení ČR, online, 2007, s.11)

Informální učení je velmi důležitou složkou, neboť pokrývá až 75 % veškerého lidského učení. (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 119)

Z Didaktiky dospělých (Zormanová, 2017, s. 23) pramení rozdíl mezi pojmy celoživotní učení a vzdělávání dospělých. Je zapotřebí si uvědomit, že vzdělávání dospělých je jednou z nejpodstatnějších složek celoživotního vzdělávání, jehož význam v současné době vzrůstá v souvislosti s nároky trhu práce, který vybízí k dalšímu vzdělávání, či k rekvalifikaci.

Další vzdělávání souvisí s ostatními systémy vzdělávání, má blízký vztah i k terciárnímu vzdělávání a navazuje na stupně počátečního vzdělávání, jak potvrzuje i Strategie celoživotního učení. Na základě tohoto dokumentu chápeme další vzdělávání jako vzdělávání nebo učení, které probíhá až po dosažení jistého stupně vzdělání, tedy po vstupu vzdělávajícího se na pracovní trh. (Strategie celoživotního učení ČR, online, 2007, s.11)

MŠMT v Průvodci dalším vzděláváním předkládá následující primární zájem v oblasti dalšího vzdělávání: jedná se o takový druh vzdělávání, které směřuje k navýšení konkurenceschopnosti pracovníka, povznáší jeho postavení na trhu práce. Touto cestou pak zvyšuje celkovou produktivitu a konkurenceschopnost naší republiky. (Průvodce dalším vzděláváním, online, 2010, s. 3)

S ohledem na zaměření předložené práce bude věnována pozornost především dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků, a to v samostatné kapitole 3.

1.1 Pedagogický pracovník

Profese pedagogického pracovníka patří k tzv. regulovaným povoláním, která mohou vykonávat jen ti jedinci, kteří splňují požadavky vyplývající ze zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Na základě tohoto legislativního opatření mohou danou profesi vykonávat jen ti, kteří disponují kvalifikačními předpoklady, zdravotní způsobilostí, bezúhonností aj. Odbornou kvalifikaci pedagogických pracovníků garantují studijní programy posuzované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, které zároveň akredituje programy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a hodnotí kvalifikace získané v členských státech EU. (Akreditace v systému DVPP, online)

Odborná kvalifikace pedagogického pracovníka

Pedagogickým pracovníkem rozumíme jedince, kteří získali odbornou kvalifikaci, jak stanoví zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. V § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých předpisů můžeme sledovat výčet kategorií pedagogických pracovníků:

- učitel
- pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
- vychovatel
- speciální pedagog
- vedoucí pedagogický pracovník
- metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně
- trenér
- asistent pedagoga
- pedagog volného času
- psycholog

1.1.1 Lektor

Pojmem lektor se nejčastěji označuje vzdělavatel dospělých jedinců, odborník, který disponuje četnými znalostmi určitého oboru: „...řídí vzdělávací a rozvojové programy v rámci programů vzdělávání dospělých, ve kterých vyniká svou odborností.“ (Barták, 2008, s. 118). Odborníci (Veteška, 2016, Barták, 2008 aj.) se shodují na sjednocujícím prvku všech lektorů, jímž je „...zájem na získání nových či rozšíření stávajících znalostí či dovedností u svých studentů; změny v jejich postojích, myšlení, přístupech k vnímání a hodnocení světa kolem nich; snaha o praktické uplatnění uvedených možností v osobním, pracovním či společenském životě“ (Langer, 2016, s. 14).

Samotná lektorská práce se neobejde bez respektování následujících aspektů:

- Určitý vzdělávací deficit starších;
- Diferencované a kritické přijímání poznatků;
- Potřeba uplatnit při studiu získané životní a pracovní zkušenosti;
- Dobrovolný, aktivní, tvořivý vztah;
- Zvýšený význam samostatného myšlení a jednání;

- Výrazné rozdíly z hlediska pozornosti;
- Dramatické rozdíly v pružnosti myšlení;
- Zvláštnosti průběhu zvyšování úrovně praktického myšlení;
- Zvláštnosti průběhu logického myšlení;
- Zvláštnosti průběhu paměti;
- Snižování rozvoje paměťových schopností;
- Rozdíly v odolnosti a stabilitě vnímání;
- Celkové snížení úrovně základních vlastností vnímání;
- Celková nejistota (při prezentacích, reprodukci naučeného);
- Skutečnost, že uvedené problémy umocňují vnější tlaky. (Barták, 2003, s. 17–19)

Oblast lektorských kompetencí blíže vymezují Veteška a Tureckiová jako: „... *jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.*“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 27)

Mezi upřednostňované kompetence lektora se bezesporu řadí věcná znalost oboru, práce s informacemi, využívání vlastních zkušeností z praxe a orientace v didaktických zásadách. Nelze opomenout ani kompetence aplikované psychologie, ke kterým se váže např. odhad osobnosti klienta, prevence konfliktních situací, zároveň i práce s dynamikou skupiny či s klienty s handicapem. (Medlíková, 2013, s. 25)

V rámci lektorských kompetencí je možné rozlišit kompetence osobnostní a profesní (Vašutová, 2002; Valterová, 2001). Osobnostní kompetence charakterizuje Vašutová jako souhrn řady oblastí, které výraznou měrou přispívají k osobnostnímu a profesnímu růstu účastníků vzdělávací akce. Konkrétně uvádí lektorovu kreativitu, schopnost práce v týmu a v neposlední řadě schopnost přijímat i iniciovat změny. (Vašutová, 2002, s. 25) Uvedená autorka poskytuje přehled osobnostních kompetencí:

- Psychická odolnost a fyzická zdatnost;
- Empatie, tolerance;
- Osobní postoje a hodnotová orientace;

- Osobní dovednosti (řešení problémů, kooperace, kritické myšlení);
- Osobní vlastnosti jako jsou zodpovědnost, důslednost, přesnost aj. (Vašutová, 2007, s. 30)

K profesním kompetencím se vyjadřuje např. Procházka (Procházka, 2012, s. 75-77), který zdůrazňuje, že jednotlivé profesní kompetence utvářejí společný rámec, jenž podává obraz kompetentního a kvalitního vzdělavatele dospělých jedinců. Zároveň dodává, že profesní kompetence definují oblasti jeho přípravy na vzdělávací akci. Poukazuje na skutečnost, že klíčové kompetence nejsou v české pedagogice přesně vymezeny. (Procházka, 2012, s. 75-77)

Samotný výčet profesních kompetencí můžeme sledovat u Valterové (Valterová, 2001, s. 90):

- Kompetence odborně předmětové
- Kompetence psycho-didaktické – zaměřují se na motivaci posluchačů aj.
- Kompetence komunikativní
- Kompetence organizační a řídicí
- Kompetence diagnostická a intervenční
- Kompetence poradenská a konzultativní
- Kompetence reflexe vlastní činnosti. (Valterová a kol., 2001, s. 90)

V souvislosti s lektorskými dovednostmi uvádí odborná literatura i přehled nejvíce ceněných hodnot u lektorů. Medlíková (2013, s. 27-28) popisuje následující hodnoty, které je možné dále posilovat: čitelnost lektora, kompetentnost, zodpovědnost, věrohodnost, autenticita, diskrétnost, zájem, partnerství a stálý odborný i osobní růst.

Rozdíly v roli učitele a lektora

Role zmiňovaných profesí se odlišují především věkem žáků, studentů/klientů a odlišnou teoretickou základnou, tzn. pedagogikou a andragogikou. Rozdíly mezi teoretickými přístupy uvedených disciplín ukazuje Knowlesova koncepce (Knowles In Bartoňková, Šimek, 2002, s. 41–42), jak pramení za tabulky 1.

Tabulka 1: Srovnání aspektů pedagogiky a andragogiky

	<i>Pedagogika</i>	<i>Andragogika</i>
<i>Student</i>	Student je závislý. Učitel je tím, kdo určuje, co, kdy a jak je nutno v jednotlivých předmětech nastudovat a pak to prověřuje.	<i>Usiluje o nezávislost a sebeřízení. Učitel podporuje a povzbuzuje k těmto tendencím.</i>
<i>Zkušenosti studenta</i>	Ne příliš cenné. Vyučovací metody jsou didaktické.	<i>Bohatý zdroj pro studium. Vyučovací metody zahrnují diskuze, řešení problémů atd.</i>
<i>Pohotovost/ochota ke studiu</i>	Studenti se učí to, co je od nich očekáváno společností, studijní plán je standardizovaný.	<i>Studenti se učí to, co potřebují vědět, takže studijní programy jsou připravovány v návaznosti na možnost praktického použití.</i>
<i>Motiv</i>	Vnější	Vnitřní
<i>Orientace ke studiu</i>	Získávání znalostí v určitých předmětech. Studijní plán je organizovaný podle jednotlivých předmětů.	<i>Studijní zkušenost je založena na studiu určitých problémů, učící se jsou zaměřeni na jejich učení.</i>

Zdroj: Vlastní zpracování

Pokud bude posuzována cílová skupina posluchačů z hlediska jejich věku, pak podle vývojové psychologie bude činnost učitele zaměřena na žáky od mladšího školního věku až do konce adolescentního období, oproti tomu práce lektora je zaměřena na dospělé jedince. Podstatný rozdíl je možné sledovat i ve vztahové rovině.

1.2 Společné vzdělávání

V současné době se stále častěji setkáváme se zaměřováním pojmů „společné vzdělávání“ a „inkluzivní vzdělávání“, v některých případech i s jejich ztotožňováním. Této problematice se v posledních letech věnuje např. Pivarč (2020, s. 13–14), který upozorňuje na nejednotné chápání těchto pojmů, na nejednoznačné vymezení a na chybné pojetí inkluzivního vzdělávání. Dle jeho názoru se pojem inkluzivní vzdělávání více přibližuje pojmu „integrace“, bývá též často redukován na samotné začleňování žáků se specifickými

vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu. Rovněž vysvětluje dopad nedostatečné informační kampaně u laické i odborné veřejnosti, což zapříčinilo nesprávné uchopení teorie inkluzivního vzdělávání. Uvedený model se podle jeho názoru šíl hlavně s faktickým začleňováním žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do běžných škol, s jejich podporou na úkor intaktní populace a s překotným rušením speciálních škol.

Společné vzdělávání chápe Pivarč (2020, s. 14) jako určitý stupeň, který předchází vlastní inkluzi, posiluje míru inkluzivity vzdělávacího systému v tom smyslu, že více zpřístupňuje zdroje žákům se specifickými vzdělávacími potřebami. Vyjadřuje názor: „*Společné vzdělávání tak představuje stav, kdežto inkluze proces.*“ (Pivarč, 2020, s. 14)

Situace v této oblasti se zkomplikovala přijetím školského zákona č. 82/2015 Sb., kdy se začal upřednostňovat termín „společné vzdělávání“. Vyjadřuje domněnku, že k tomuto kroku přistoupilo Ministerstvo mládeže a tělovýchovy z důvodu umírnění negativních kampaní, které se vzedmuly proti inkluzivnímu vzdělávání. (Pivarč, 2020, s. 13)

Odborná literatura předkládá řadu definic inkluzivního vzdělávání a rovněž mu přikládá rozličný obsahový význam. Širší definici konceptu prostřednictvím jednotlivých charakteristik poskytují Ainscow a Miles (2008, s. 20): „*Inkluze klade důraz na všechny žáky ve škole, je zaměřena na přítomnost, participaci a úspěch těchto žáků; inkluze a exkluze jsou vzájemně podmíněny (propojeny), takže inkluze zahrnuje aktivní přístup v boji proti exkluzi a je třeba ji chápat jako nikdy nekončící proces, který vyžaduje neustálou ostražitost.*“ (Ainscow a Miles, 2008, s. 20)

Jiní autoři (Lechta, 2010, s. 29; s. 13, Štech, 2018, s. 15–17) upozorňují na fakt, že se žáci v rámci inkluzivního vzdělávání nerozlišují na skupiny jedinců se speciálními potřebami a bez speciálních potřeb, nýbrž vytvářejí jedinou heterogenní skupinu, v níž má každý žák své individuální vzdělávací potřeby.

V souvislosti s pojetím inkluzivního vzdělávání se Lechta (2010, s.16) vyjadřuje ke vzdělávání pedagogů a k jejich připravenosti na společné vzdělávání. Konkrétně uvádí nedostatečné kompetence pro efektivní práci v podmínkách běžných škol. Doporučuje zkvalitnit pregraduální, postgraduální, kontinuální přípravu pedagogů, která nebude cílena jen na intaktní populaci, nýbrž na získání kompetencí pedagoga pro inkluzivní praxi. (Lechta, 2010, s. 16)

K postojům a připravenosti pedagogů na inkluzivní vzdělávání se přidávají i další odborníci. Pivarč (2020, s.30) cituje názory učitelů a ředitelů škol hlavního vzdělávacího proudu, podle nichž je pregraduální příprava učitelů neadekvátní a vzdělávání asistentů pedagoga zcela nesystematické a nedostatečné. Výše uvedený autor se ztotožňuje s názory vyplývajících z výzkumných šetření posledních let (Štemberger, Kiswarday, 2018; Jordan, 2018). Dle názoru těchto odborníků je úspěšná realizace inkluzivního vzdělávání spjata s vnitřním přesvědčením pedagoga o své schopnosti vzdělávat žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Z pedagogických kompetencí v tomto kontextu vyzdvihuje sebevědomost a připravenost učitele na implementaci inkluzivních praktik. (Pivarč, 2020, s. 31)

Některé definice se více zaměřují na aktéry inkluzivního vzdělání, jako jsou žáci, učitelé a rodiče. Podmínky úspěšné inkluze jsou splněny v případě, kdy nezapříčiňují frustraci žádnému účastníkovi zapojeného do inkluzivního vzdělávání. (Lazarová, 2015, s. 14)

Legislativní opatření k inkluzivnímu vzdělávání

Ze školského zákona č. 561/2004 Sb. v platném znění §16 odst. vyplývají nároky na podpůrná opatření pro žáky a studenty se specifickými vzdělávacími potřebami. Do této skupiny spadají i žáci s odlišným mateřským jazykem. Stanovený stupeň podpůrného opatření je závislý především na úrovni zvládnutí jazyka českého. Podpůrná opatření nabyla platnosti 1. září 2016. „*Podpůrná opatření spočívají v poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky, úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů, využití asistenta pedagoga,...*“ (Školský zákon, online, 2004).

Následnou legislativní úpravou, která se zaměřuje na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je tzv. „inkluzivní“ novela školského zákona publikovaná ve Sbírce zákonů pod číslem 82/2015. Sb. s účinností od 1. 9. 2016. Tato právní úprava byla doplněna prováděcím předpisem, tj. vyhláškou č. 270/2017 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Podle mínění Pivarče (2020, s. 19) došlo

prostřednictvím zákona č. 82/2015 Sb. k posílení prvků systémového pojetí směrem k inkluzi, avšak nelze tyto změny definovat jako inkluzivní vzdělávací systém, neboť v současné legislativě je stále zakotvena možnost segregujícího vzdělávání žáků se speciálními potřebami, jak pramení z §16 odstavec 9 školského zákona.

2 Současný vzdělávací systém v ČR a legislativa

Současná vzdělávací politika v České republice, především její jednotnost, je garantována Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Všechny školy disponují právní subjektivitou, jsou spravovány v rámci veřejné správy. Konkrétní pravomoci jsou rozvrženy mezi řídicí orgány, kraje a obce. Zatímco za předškolní a povinné vzdělávání nesou zodpovědnost obce, kraje zodpovídají za chod středních a vyšších odborných škol a konzervatoří. Veřejné vysoké školy jsou zřizovány ze zákona.

V rámci České republiky se vzdělávací systém řídí zákonem č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

2. 1 Předškolní vzdělávání

Výchovu dětí od šesti měsíců do zahájení povinné školní docházky zajišťují dětské skupiny, které fungují mimo působnost orgánů školské správy. Jedná se o nekomerční službu péče o děti předškolního věku, která je provozována mimo jejich domácí prostředí v kolektivu dalších dětí. Po legislativní stránce je její založení a provoz ošetřen zákonem č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů ve znění pozdějších předpisů. Zásadní jeho novela vstoupila v platnost 1. 10. 2021. Podle § 2 je náplň dětské skupiny orientována hlavně na rozvoj schopností, kulturních a hygienických návyků dítěte. (Evidujeme již 100 zaregistrovaných dětských skupin, online,)

Preprimární (předškolní) vzdělávání je určeno pro děti ve věku od dvou do šesti let v prostředí mateřských škol. Přednostně jsou do těchto zařízení přijímány děti, které již dosáhly tří let. Povinné předškolní vzdělávání je určeno pro děti od počátku školního roku, který následuje po dni dosažení pěti let, trvá jeden rok. V případě odkladu povinné školní docházky se jeho délka prodlužuje na dva roky. (Školský zákon, online, 2004)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání formuluje klíčové kompetence, jimiž by mělo dítě po absolvování předškolního vzdělávání disponovat. Konkrétně se jedná o následující:

- Kompetence k učení;
- Kompetence k řešení problému;

- Kompetence komunikativní;
- Kompetence sociální – personální;
- Kompetence činnostní – občanské. (RVP PV, online, 2018)

2. 2 Povinná školní docházka

Povinná školní docházka je stanovena školským zákonem a je dále upřesněna vyhláškou o základním vzdělávání. Délka povinné školní docházky trvá devět let a začíná v tom roce, v němž dítě dovrší šesti let do započetí školního roku. Nejčastěji se realizuje na základních školách, ale je možnost její realizace i na základních školách speciálních pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Povinná školní docházka se vztahuje i na žáky-cizince, kteří mají oprávnění pobývat přechodně či trvale na území ČR po dobu delší, než je 90 dní. Základní školy se člení na pětiletý první stupeň (primární vzdělávání) a čtyřletý druhý stupeň (nižší sekundární vzdělávání). Po ukončení pátého ročníku mohou být žáci přijati na osmileté gymnázium či osmiletou konzervatoř. Rovněž mohou po úspěšném dokončení sedmého ročníku plnit povinnou školní docházku na šestiletém gymnáziu.

Obsahovou náplň povinného vzdělávání specifikuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, vymezuje jak očekávané výstupy, tak učivo, specifikuje klíčové kompetence žáků, které by měli dosáhnout na konci povinného vzdělávání. Z těchto důvodů se v základním vzdělávání usiluje o naplňování následujících cílů:

- Umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;
- Podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;
- Vést žáky k účinné a otevřené komunikaci;
- Rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat;
- Přípravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;
- Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;
- Učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;
- Vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;

- Pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci;
- Pomáhat žákům orientovat se v digitálním prostředí a vést je k bezpečnému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií. (Rámcové vzdělávací programy, online, 2018)

2.3 Vzdělávání ve středních školách

Po absolvování povinné školní docházky vstupuje většina žáků na střední školu, případně na konzervatoř. Střední školy poskytují vyšší sekundární vzdělávání, výjimku tvoří osmileté a šestileté výše uvedené střední školy, které poskytují i nižší sekundární vzdělávání.

Střední školy disponují třemi stupni vzdělávacích programů:

Střední vzdělání, dosahované po jednom až dvou letech vzdělávání v oborech, které neposkytují výuční list, včetně oboru praktická škola pro žáky s těžším mentálním postižením.

Střední vzdělání s výučním listem, dosahované po dvou až třech letech vzdělávání v pestré nabídce oborů, z nichž některé jsou přizpůsobeny i pro žáky nedokončeným základním vzděláním nebo s lehkým mentálním postižením.

Střední vzdělání s maturitní zkouškou, dosahované po čtyřech letech, v některých případech i po 6 až 8 letech vzdělávání. Jedná se o studium odborně zaměřené, v rámci některých oborů je spojení i s odborným výcvikem. Vzdělání je zakončeno maturitní zkouškou, u některých oborů i výučním listem. Po úspěšném absolvování se žáci mohou ucházet o přijetí k terciárnímu vzdělávání.

Po absolvování středního vzdělání s výučním listem či s maturitní zkouškou si žáci v případě potřeby mohou zvolit další typ studia, které organizují střední školy:

- **Nástavbové studium** – dvouleté studium zakončené maturitní zkouškou, určené pro absolventy tříletých oborů s výučním listem.
- **Zkrácené studium pro získání středního vzdělání s výučním listem** – určeno pro absolventy s maturitní zkouškou či s výučním listem. Studium je zakončeno závěrečnou zkouškou; jeho délka je jeden až dva roky.

- Zkrácené studium pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou – určeno pro absolventy oborů s maturitní zkouškou. Studium je jednoleté až dvouleté, zakončuje se maturitní zkouškou. Je určeno zájemcům o získání další kvalifikace.

Vyšší odborné vzdělávání

Vyšší odborné školy poskytují vzdělání v délce tří až tři a půl let, řadí se na terciární úroveň vzdělávání. Podmínkou přijetí je úspěšné složení maturitní zkoušky. Absolventi tohoto studia získají přípravu na výkon náročných odborných činností. Studium je zakončeno absolutoriem, jím absolvent získá stupeň vyššího odborného vzdělání. (Stupně vzdělávacího systému, online, 2022)

2.4 Vysokoškolské studium

Bakalářský studijní program je určen pro absolventy středního vzdělání, které bylo úspěšně zakončeno maturitní zkouškou. Studium trvá tři až čtyři roky a je zaměřeno k přípravě na výkon povolání a k magisterskému studiu.

Magisterský studijní program navazuje na program bakalářský, délka jeho studia je nejméně jeden rok a nejvýše tři roky. Vstupním předpokladem uchazeče je ukončení studia v jakémkoli typu vysokoškolského studijního programu. Magisterský studijní program vede k získání teoretických i praktických poznatků, které vyplývají ze soudobého stavu vědeckého poznání, výzkumu a vývoje, orientuje se na zvládnutí jejich aplikace do praxe a na rozvoj tvořivého přístupu v oblasti vědeckého bádání. Magisterské studijní obory uměleckých škol jsou zaměřeny jak na další rozvoj talentu, tak na náročnou uměleckou přípravu.

Doktorský studijní program je koncipován pro absolventy programu magisterského, trvá tři až čtyři roky. Program je zaměřen na samostatnou výzkumnou a vědeckou činnost nebo na teoretickou a tvůrčí činnost v oblasti umění. (Stupně vzdělávacího systému, online, 2022)

2.5 Legislativa dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Na základě školského zákona ředitelé škol a školských zařízení vytvářejí vhodné podmínky pro další vzdělávání pedagogů školy. Zaměstnavatel je současně oprávněn uložit pedagogickému pracovníkovi účast na vzdělávacím programu, jímž si prohlubuje kvalifikaci, a to i za podmínky, že se jedná o práci přes čas či mimo pracovní dobu.

V souladu se školským zákonem mají pedagogičtí pracovníci po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání za účelem prohlubování a obnovování pedagogické kvalifikace. Tato povinnost je zákonem o pedagogických pracovnících explicitně ustanovena pro pedagogické pracovníky škol zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (Školský zákon, online, 2004). Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků stanovuje druh, podmínky a způsob ukončení DVPP. Za účelem zdokonalení znalostí a dovedností souvisejících se vzdělávacím procesem se prostřednictvím průběžného vzdělávání pedagogičtí pracovníci seznamují s aktuálními poznatky z obecné pedagogiky, pedagogické a školní psychologie, teorie výchovy, prevence sociálně patologických jevů, obecné didaktiky a vědních a technických oborů, jejich oborových didaktik a dalších poznatků pro výkon pedagogické praxe. (Vyhláška č. 317/2005 Sb., online, 2005)

Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků zprostředkovávají poznatky o nových směrech ve vzdělávání a zabezpečují koordinaci podpůrných činností pro školy a školská zařízení, přinášejí aktuální informace o rozvojových programech a jiných akcích. (Školský zákon, online, 2004)

Uvedená opatření jsou v souladu se Zákoníkem práce, pramení z jeho obecných ustanovení o odborném rozvoji zaměstnanců. V této souvislosti Zákoník práce zvláště definuje studium vedoucí k prohloubení kvalifikace a studium vedoucí ke zvýšení kvalifikace. Prohlubováním kvalifikace rozumí její průběžné doplňování, zatímco zvyšováním kvalifikace chápe studium, školení či další formu přípravy k získání vyššího stupně vzdělání, jestliže korigují s potřebami zaměstnavatele. O skutečnosti, zda jsou v souladu s potřebami zaměstnavatele, rozhoduje zaměstnavatel. (Zákoník práce, online, 2022)

Zákon o pedagogických pracovnících uvádí další vzdělávání pedagogických pracovníků i formou samostudia. V případě této formy vzdělávání náleží pedagogickému pracovníkovi placené volno v rozsahu 12 dnů, pokud tomu nebrání vážné provozní důvody školy.

2.5.1 Strategie vzdělávací politiky ČR

Klíčovým dokumentem pro rozvoj vzdělávací soustavy ČR je Strategie 2030+. Z hlediska DVPP je v tomto dokumentu stěžejní linie 3, tj. Podpora pedagogických pracovníků. Strategie si všímá jak jejich komplexní profesní přípravy, tak i podpory pedagogické práce

škol. Vytyčuje nutnost podpořit práci učitelů, která je v současné době finančně špatně ohodnocena. Ukazuje na náročnost učitelské profese a nezbytnost širokého spektra opatření pro zlepšení současného stavu.

V rámci systému komplexní profesní přípravy a podpory zdůrazňuje dokument nutnost poskytování podpory v co největší její šíři, neboť jen dobře připravení a motivovaní učitelé – profesionálové mohou kvalitně vykonávat svoji profesi. Zároveň poukazuje na skutečnost, že je zapotřebí zprehlednit systém kvalifikačního vzdělávání učitelů tak, aby vycházel z kompetenčního profilu učitele. To znamená, že i profil absolventa přípravného vzdělávání bude v souladu s požadavky na míru dosahování kompetencí začínajícího učitele. Rovněž by měl systém kvalifikačního vzdělávání více nabýt na atraktivitě, více stimulovat zájemce o toto povolání a především je efektivně připravovat pro dynamicky se proměňující práci pedagoga.

K tomuto cíli budou směřovat následující kroky:

1. Vytvoření kompetenčního profilu učitele, který popíše jeho profesní předpoklady a kompetence. Tento profil bude postihovat jednotlivé fáze profesní dráhy pedagoga od profesní přípravy až po další vzdělávání pedagogických pracovníků v praxi. V návaznosti na kompetenční profil učitele bude zformováno pojetí pregraduální přípravy pedagogických pracovníků a inovován obsah studijních programů, jejichž absolvováním se získává kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků.
2. Změna konceptu systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a metodické podpory. Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) bude realizováno v návaznosti na vypracovaný kompetenční profil učitele tak, aby zohledňovalo rozvoj žádoucích kompetencí a doplňovalo možnosti kvalifikačního a profesního rozvoje pedagogů. Cílem DVPP bude nejen profesní a osobnostní rozvoj učitelů, ale i naplňování vzdělávacích potřeb škol. Z toho vyplývá i užší zaměření na metodickou podporu proměny škol v učící se organizace, na efektivní formy vzdělávání celých pedagogických kolektivů, na vzájemné profesní sdílení, na podporu realizovanou přímo ve školách, na jejich vzájemnou součinnost a na spolupráci škol. Učitelé budou podporováni při společné přípravě výuky, jejím reflektováním a přijímáním jako samozřejmé složky učitelské profese.

Dalšími opatřeními budou:

3. Zvýšení atraktivity pedagogických profesí a získání kvalitních nových učitelů;
4. Podpora začínajících a uvádějících učitelů;
5. Posílení role ředitele jako lídra pedagogického procesu.

Cílem uvedeného dokumentu je posílit well-being učitelů. Strategie 2030+ poukazuje i na nutnost zavádění preventivních opatření pro učitele, neboť jsou vystaveni velké psychické zátěži. Na úrovni škol bude do systému profesní opory začleňována podpora zvládání zátěžových situací, jejíž složkou bude činnost školních psychologů, dále pak vzdělávací aktivity rozvíjející dovednosti zvládání konfliktních a stresových situací, self-management a time-management, možnost využití služeb kouče či supervize a možnost udělovat dostatečné volno na rekondici a další sebevzdělávání. Uvedená opatření podpoří vnitřní motivaci pedagogických pracovníků k výkonu profese, naučí je účinné obraně proti nepatřičným tlakům a výraznou měrou budou eliminovat podlehnutí syndromu vyhoření. (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, online, 2020)

2.6 Motivace k dalšímu vzdělávání

Termín „motivace“ pochází z latinského *movere* vyjadřujícího pohyb. Armstrong et Taylor (2015, s. 217) vnímají motivaci jako hnací sílu, jež aktivuje a udržuje chování. Jen dobře namotivovaný jedinec je schopen dobrovolně udělat více práce, než od něj zaměstnavatel očekává. Odlišné pojetí motivace nabízí Andragogický slovník, který v ní spatřuje souhrn rozličných, avšak vzájemně se ovlivňujících faktorů (motivů). Samotnou motivaci člení na habituální, která je odrazem v minulosti získaných stanovisek a způsobů, a na motivaci aktuální, kterou dle Palána tvoří motivy krátkodobého charakteru. (Palán, online, 2022) Toto členění nazývají další odborníci¹ jako motivaci vnitřní a vnější.

Jedním z projevů vnitřní motivace je pocit zaměstnanců, že jejich práce je nejen důležitá, ale je též pro ně samotné podnětná, poskytuje jim přiměřenou volnost v jednání a rozhodování

¹ Např. Trojan a Zdráhalová (2012), Armstrong, Taylor (2015). Motivačními faktory se zabývá mnoho autorů, velmi podrobně je toto téma popsáno v publikaci J. Plamínka (2015) Tajemství motivace. Jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali

a současně jim umožňuje naplno využívat a nadále rozvíjet znalosti a dovednosti pro dosažení úspěchu či kariérního postupu. Tato motivace vyplývá ze samotné práce a není podněcována vnějšími impulsy. (Armstrong a Taylor, 2015, s. 218)

Motivace vnější v sobě zahrnuje opatření, která realizuje za účelem motivace zaměstnanců. Vnější motivátory mohou představovat jak odměny, tzn. navýšení mzdy, udělení pochvaly, povýšení apod., tak i tresty, tj. vyjádření kritiky, disciplinární řízení aj. Na rozdíl od vnitřních motivátorů, které mají hlubší a z časového hlediska dlouhodobější účinek, mohou být vnější motivátory sice bezprostřední a důrazné, avšak nepůsobí zpravidla delší dobu. (Armstrong a Taylor, 2015, s. 219)

S ohledem na vykonávanou profesi, je pro učitele stěžejní především vnitřní motivace a metodická podpora. K současné praxi DVPP se kriticky vyjadřuje Skalková, která uvádí velkou poptávku pedagogů po mentoringu, supervizi, sdílení příkladů dobré praxe, avšak stávající nabídka plně nepokrývá skutečné potřeby učitelů a na mnohých školách je i z organizačních důvodů nedostupná. Zmiňovaná autorka vytyčuje nutnost posílit motivaci k dalšímu vzdělávání nejen u učitelů, ale rovněž i u ředitelů škol. V souvislosti s tímto faktem doporučuje rozvíjet tato doporučení:

- Zajistit pro každého pedagoga dostupnost vzdělávacích programů po celou dobu vykonávané profese;
- Eliminovat nedostupnost nabídky DVPP;
- Podporovat formy vzájemného sdílení zkušeností, zajistit jejich publikaci;
- Zajistit mentory pro méně zdatné pedagogy a zároveň vytvořit systém rozvoje mentorských dovedností;
- Vytvořit komplexní systém profesního rozvoje ředitelů škol. (Skalková, 2007, s. 28)

Motivace k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků, bývá, jak dokládají odborné prameny, složitým problémem. Účast na dalším vzdělávání je podmíněna souborem vnitřních a vnějších faktorů:

- Akceptace nutnosti DVPP;
- Osobnost učitele;
- Věk;
- Pedagogické zkušenosti;
- Rodinné zázemí;

- Dostupnost DVPP a zkušenosti s ním;
- Umístění a klima školy;
- Vedení školy aj. (Lazarová, 2006, s.78)

K výše uvedeným faktorům Havlík ještě zmiňuje stupeň školy a vyučovací obor učitele. (Havlík, Společenský status, profesní dráha učitele a jeho další vzdělávání. In Lazarová, 2006, s. 62)

Zvýšení motivace k DVPP není možné bez odstranění stávajících bariér. Právě v toto směru je zapotřebí motivovat ředitele škol a v neposlední řadě i lektory DVPP. Dle Lazarové jsou v účasti na DVPP nejčastějšími bariérami:

- Strukturální, především v organizaci DVPP;
- Obsahové;
- Školní (kultura školy);
- Rezortní (změna potřeb školské praxe). (Lazarová, 2005, s. 105)

3 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Dalšímu vzdělávání pedagogickým pracovníků (DVPP) je věnována pozornost jak ze strany učitelů, tak ze strany vedení škol a státu. Uvedené vzdělávání je zpravidla v souladu s původním profesním zaměřením pedagoga, s konkrétními potřebami zařízení, kde působí, a v neposlední řadě reflektuje osobní vzdělávací potřeby. Vzdělávání dospělých jedinců je do značné míry ovlivněno osobnostními faktory, ale i sociálními a v neposlední řadě ekonomickými. Právě ekonomické faktory mohou sehrát stimulační roli, neboť další vzdělávání pedagogů s sebou nese možnost zvýšit či získat novou kvalifikaci, se kterou se pojí i zvyšování kompetencí a následné vyšší ohodnocení.

V systému DVPP jsou obsaženy programy, které umožňují pedagogům zvýšit či rozšířit kvalifikaci, a to zvláště studiem v programech celoživotního vzdělávání, které jsou organizovány vysokými školami. (Akreditace v systému DVPP, online,)

Za tímto účelem řídí Ministerstvo školství ČR Národní pedagogický institut České republiky (NPI), který vznikl sloučením Národního institutu pro další vzdělávání a Národního ústavu pro vzdělávání. Svou činnost započal k 1. 1. 2020. Pro jednotlivé cílové skupiny pedagogických pracovníků zprostředkovává širokou nabídku vzdělávacích programů, konzultačních služeb, metodickou a odbornou podporu. NPI je rovněž výzkumným a kurikulárním zařízením, zasahuje i do oblasti základního uměleckého, jazykového, neformálního, zájmového a dalšího vzdělávání. (NPI ČR, online, 2020)

NPI pružně reaguje na aktuální situaci v oblasti školství, zohledňuje priority státní vzdělávací politiky a prostřednictvím krajských center podpory garantuje pedagogickým pracovníkům jednotné a kvalitní průběžné vzdělávání. Tomu odpovídá i zaměření na prioritní témata ve vzdělávání, která jsou blíže specifikována v Plánu hlavních úkolů. Jako příklad je možné uvést podporu nadání, podporu výuky matematiky či podporu pedagogů pro práci s dětmi/žáky cizinci. Nezanedbatelnou součástí tohoto vzdělávání jsou mezinárodní konference, jejich obsahová náplň pokrývá např. oblast jazykového vzdělávání, využití digitálních technologií při vyučování, profesní rozvoj pedagogů aj. Plán dalšího vzdělávání koncipuje ředitel školy v souladu § 24 zákona č. 563/2004 Sb., tak, aby zohledňoval studijní zájmy pedagogického pracovníka, potřeby a rozpočet školy.

Podle postojů učitelů k nabídce programů DVPP rozděluje Lazarová učitele do dvou skupin:

1. Učitel jako pasivní čekatel na nabídku DVPP. Vyčkává na to, jaké programy škola doporučí, nebo kam ho vedení školy pošle.
2. Učitel jako aktivní vyhledávač programů DVPP. Na základě svých potřeb a zájmů aktivně vyhledává programy, sleduje inzerci v tisku a na webových stránkách vzdělávacích agentur. (Lazarová, 2006, s. 72-73)

Podle způsobu volby vzdělávacích akcí stanovuje Lazarová další kategorie:

- Povinné vzdělávání předepsané zákonem. V některých případech je učitel motivován možností kariérního růstu, většinou je povinné vzdělávání jen trpně přijímáno.
- Volba řízená nabídkou. Hlavní zřetel je na dostupnosti vzdělávací akce.
- Volba v důsledku příslušnosti ke sdružení – např. začlenění v projektu Zdravá škola
- Módní vlny – např. zážitková pedagogika.
- Reflektovaná a plánovaná volba. Podle názoru Lazarové se nejspíš jedná o nejmenší skupinu učitelů, kteří se chtějí vzdělávat za účelem individuálního profesionálního rozvoje. (Lazarová, 2006, s. 71-75)

3.1 Formy DVPP

Další vzdělávání pedagogických pracovníků se realizuje v souladu s § 24 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících třemi formami: institucionálně na vysokých školách, institucionálně v zařízeních dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a v dalších zařízeních na základě akreditace udělené Ministerstvem školství ČR a samostudiem.

Realizace DVPP na vysokých školách

Další vzdělávání pedagogických pracovníků na vysokých školách zpravidla směřuje k rozšíření odborné kvalifikace či způsobilosti vykonávat přímou pedagogickou činnost na jiném stupni školy.

Realizace DVPP v zařízeních s udělenou akreditací MŠMT ČR

Zařízení pro vzdělávání učitelů charakterizuje Školský zákon v § 115, kde uvádí jejich podporu v otázkách a školských zařízeních. Jejich další činnost směřuje ke zprostředkování informací o nových orientacích a postupech v procesu vzdělávání, k zajištění koordinace podpory pro školy aj.

K posouzení a schválení vzdělávacích programů zřídilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy odbornou Akreditační komisi, která na základě vyhlášky č. 272/2014 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků uděluje či zamítá akreditaci jednotlivých vzdělávacích programů na základě žádosti různých institucí ze státního i soukromého sektoru.

Samostudium

V souvislosti s kurikulární reformou a tvorbou školního vzdělávacího plánu vzrůstá potřeba stálého sebevzdělávání učitelů. Náročnost pedagogické profese vyplývající z přímé i nepřímé práce ve škole si samostudium v pravém slova smyslu vyžaduje. Učitelé se téměř permanentně seznamují s novými učebnicemi, metodami práce v konkrétních vzdělávacích oblastech, ale i s třídou jako celkem. Zvýšené nároky na samostudium sebou nese i společné vzdělávání. Se začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifická podpora žáků nadaných vzrůstají i nároky na samostudium právě v těchto oblastech.

3.2 Vzdělávací formy

Jednou forem DVPP je přímá výuka v podobě přednášky či semináře, která probíhá na půdě ve vzdělávací instituce. Tato forma je časově náročná a může mít i negativní dopad na pracovní výkon účastníka akce. Menší časovou náročnost vyžaduje kombinovaná výuka, jež začíná úvodním seminářem, po kterém následuje samostudium, a ukončuje se opět seminářem.

Další možností je korespondenční forma, jejíž výhodou je možnost studia dle vlastních časových možností. Upřednostňuje se pro získání kvalifikací v odborných oblastech. Velkou její nevýhodou je absence zpětné vazby a komunikace s ostatními účastníky programu. Dle názoru Mužíka se jako vhodný kompromis jeví vzdělávání v rámci jednotlivých kurzů, které jsou koncipovány buď jako jednodenní vzdělávací akce, či jako studijní výjezd. Výhodou tohoto typu je možnost vzájemné výměny zkušeností a získání množství informací. (Mužík, 2005, str. 102-104)

3.3 Vzdělávací metody

Andragogické metody je možné charakterizovat jako přístupy, které jsou uplatňované lektorem, tutorem, trenérem či instruktorem při vzdělávání dospělých osob. Pomocí nich se zprostředkovává nejen přenos znalostí a dovedností, ale též postojů a potřebných vzorců chování. Dle jejich orientace i podle místa uplatnění lze klasifikovat metody do dvou skupin, jak je patrné z tabulky 2. (Průcha, Veteška, 2014, s. 34)

Tab. 2: Vzdělávací metody

Metody orientované na lektora	Metody orientované na účastníka
Přednáška	Hraní rolí
Cvičení	Outdoor training
Seminář	Assessment centre Mentoring Koučink Counseling Projektové učení Samostatné plnění úkolů
Metody na pracovišti (On-the-job)	Metody mimo pracoviště (Off-the-job)
Instruktáž	Přednáška
Asistování	Seminář
Rotace práce	Demonstrování
Koučink	Workshop Brainstorming Simulace

Zdroj: Průcha, Veteška, 2014, s. 34

Uplatnění vzdělávacích metod či jejich kombinace závisí na charakteru vzdělávací akce, osobnosti vzdělavatele, rovněž i na cílové skupině.

3.4 Dostupnost DVPP na území Prahy

S ohledem na zaměření diplomové práce bude další pozornost soustředěna na formy dalšího vzdělávání uskutečňované institucionálně v zařízeních pedagogických pracovníků a v dalších zařízeních na základě akreditace udělené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy na území města Prahy. Při výběru poskytovatelů DVPP na území města Prahy byla soustředěna pozornost především na ty poskytovatele, jejichž vzdělávací oblasti podporují myšlenku společného vzdělávání.

3.4.1 Národní pedagogický institut České republiky

Jedním z největších poskytovatelů dalšího vzdělávání je Národní pedagogický institut České republiky (NPI ČR), jehož činnost je zaměřena na metodickou podporu, průběžné vzdělávání a kariérní vzdělávání. Činnosti NPI korespondují s prioritami státní vzdělávací politiky a směřují k ucelené a systematické podpoře cílových skupin pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních. V současné době je hlavní pozornost soustředěna především na tyto priority:

- Problematika genderu;
- Primární prevence rizikového chování, šikana a kyberšikana;
- Podpora pedagogů pro práci s dětmi/žáky cizinci;
- CISKOM – státní maturita;
- Digitální vzdělávání;
- Jazykové vzdělávání;
- Podpora ZUŠ
- Podpora výuky matematiky na základních a středních školách.

Podstatnou složkou přispívající k rozvoji vzdělávacího systému a k rozvoji vzdělávacích institucí jsou projekty Evropských strukturálních a investičních fondů. Jejich podpora je zaměřena na strategické řízení a plánování ve školách a územích, na společné vzdělávání, na profesní rozvoj učitelů a ředitelů a na propojování formálního a neformálního vzdělání včetně zájmového (NIDV, online, 2020). NPI ČR zprostředkovává podporu prostřednictvím 13 krajských pracovišť, které realizují programy pro svůj region.

Národní pedagogický institut v současné době nabízí pro území Hlavního města Prahy a Středočeského kraje 202 programů. Níže uvedená tabulka 3 uvádí jejich četnost

v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Vzdělávací akce jsou nejčastěji zaměřeny na rámcové vzdělávací programy, na oblast středního a vyššího odborného vzdělávání a na oblast vzdělávání základního. Naopak nejnižší četnost programů je určena pro oblast ICT, dále pak pro zařízení ústavní výchovy a preventivně výchovnou péče, pro vzdělávání ZUŠ a pro systém podpory nadání. (Vzdělávací programy, online, 2020)

Tab. 3: Četnost programů ve vzdělávacích oblastech

Vzdělávací oblast	Četnost programů
Základní vzdělávání	29
Střední a vyšší odborné vzdělávání	35
Vzdělávání ZUŠ	2
Systém podpory nadání	2
Jazykové vzdělávání	19
ICT	1
Zájmové a neformální vzdělávání	6
Management	5
Studia	7
RVP	50
Projekty	24
Školská poradenská zařízení	11
Školní poradenská pracoviště	10
Zařízení ústavní výchovy a preventivně výchovné péče	1

Zdroj: Vlastní zpracování

3.4.2 Meta, o.p.s., Společnost pro příležitosti mladých migrantů

Nezisková organizace Meta, o.p.s. nabízí pedagogickým pracovníkům základních a středních škol semináře, webináře a workshopy zaměřené na problematiku vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Vzdělávací akce jsou nabízené jak jednotlivcům, tak i pedagogickým kolektivům. Kromě vzdělávání učitelů a dalších pracovníků škol je činnost organizace cílena i na podporu samotných žáků/cizinců, organizuje e-learningové kurzy češtiny, pomáhá rodičům/cizincům a velmi se angažuje v oblasti dobrovolnictví.

Jako příklad vzdělávacích programů je možné jmenovat:

- Úvod do češtiny jako druhého jazyka;
- Tvorba výukových materiálů pro žáky s odlišným mateřským jazykem;
- Role a činnost asistenta pedagoga při podpoře žáků s odlišným mateřským jazykem;

- Čeština jako druhý jazyk na SŠ a další.
- Kromě vzdělávacích akcí poskytuje organizace metodickou a poradenskou podporu, např. pro pedagogicko-psychologické poradny. (O Metě, online, 2022)

3.4.3 Dys-centrum Praha z.ú

Akreditované semináře pro pedagogy se zaměřením na specifické vývojové poruchy učení a chování realizuje Dys-centrum Praha z.ú. Jednotlivé vzdělávací akce se orientují na pedagogickou diagnostiku výše uvedené skupiny žáků, na podpůrná opatření, na reedukaci těchto poruch, výuku cizího jazyka, na rozvoj čtenářské gramotnosti a dalších oblastí, které negativně ovlivňují žáka při vzdělávání ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Kromě seminářů, které probíhají v samotném centru, organizuje společnost i semináře pro pedagogické kolektivy v prostředí konkrétních škol. Vzdělávací akce jsou určeny pro pedagogické pracovníky základních a středních škol. Příkladem jsou následující vzdělávací programy:

- Čtení baví každého – prevence specifických poruch učení na počátku školní docházky;
- Specifické poruchy učení a chování u žáků základních uměleckých škol;
- Náročné situace ve třídě;
- Já na to mám! Program rozvoje učebních strategií pro studenty SŠ s dyslexií. (Vzdělávací akce, online, 2022)

Pracovní tým organizace je tvořen psychology a speciálními pedagogy a dalšími externími odborníky, kteří se dlouhodobě touto problematikou zabývají po teoretické i praktické stránce.

3.4.4 Nautis, Národní ústav pro autismus, z.ú

Společné vzdělávání je významnou měrou podporováno organizací Nautis, která se zabývá proškolením pedagogických pracovníků v oblasti poruch autistického spektra. Jednotlivé vzdělávací akce jsou zaměřené na rozpoznání autismu, na pedagogickou diagnostiku těchto žáků, na metodickou speciálně pedagogickou podporu učitelů, na komunikační problémy a problémové chování žáků s poruchami autistického spektra. Na kalendářní rok 2022 Nautis nabízí 88 vzdělávacích akcí ve formě seminářů, tréninků a online kurzů. Kromě nich pro pedagogy realizuje odborné jednodenní i vícedenní stáže a akce pro kolektivy pedagogů.

Ze širokého výčtu vzdělávacích akcí pro pedagogy je možné uvést následující:

- Když nám neustále nadává;
- Komunikační systém VOKS;
- Překonávání obtíží při začleňování žáka s poruchou autistického spektra do kolektivu třídy, ovlivňování klimatu třídy;
- Vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra v běžné základní a střední škole aj. (Vzdělávání Nautis, online, 2022)

4 Nové trendy v dalším vzdělávání

Nové trendy v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků odrážejí pojetí vzdělávání tak, jak je patrné v tuzemských i unijních dokumentech, které se zaměřují na tuto oblast. Jako příklad je možné uvést Memorandum o celoživotním učení, Strategie rozvoje lidských zdrojů pro ČR, Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+ a další. (MŠMT, online, 2022)

S novými trendy se setkáváme též v dokumentu, publikovaném Radou Evropské unie, Usnesení Rady o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy 2021–2030. (Usnesení Rady o strategickém rámci ..., online, 2022)

Uvedený dokument vytyčuje pro nadcházejících deset let tyto strategické priority:

1. Zlepšení kvality, rovnosti, inkluze a úspěchu pro všechny ve vzdělávání a v odborné přípravě. Klíčový význam pro osobní a profesní rozvoj občanů EU mají odpovídající znalosti, dovednosti, kompetence a postoje. Zajištění inkluzivního vzdělávání a rovných příležitostí pro všechny účastníky vzdělávání.
2. Celoživotní učení a mobilita je realitou pro všechny – zajištění flexibility vzdělávacích drah, uznávání výsledků neformálního i formálního učení, podpora mobility všech účastníků vzdělávání aj.
3. Posilování kompetencí a motivace v pedagogických povoláních – zvýšení atraktivity pedagogického povolání. Opomíjena není ani duševní pohoda učitelů, lektorů a dalších pedagogických pracovníků.
4. Posílení evropského vysokoškolského vzdělávání – hledání nových forem užší spolupráce, podporovat součinnost vysokých škol s evropským výzkumným prostorem.
5. Podpora ekologické a digitální transformace ve vzdělávání a odborné přípravě a jejich prostřednictvím zajistit přechod k environmentálně udržitelnému hospodářství a více digitalizovanému světu. (Usnesení Rady o strategickém rámci ..., online, 2022)

Vzhledem ke skutečnosti, že jsou výše uvedené dokumenty zaměřené na budoucí cíle, není možné v dnešní době posoudit, do jaké míry budou naplněny.

S ohledem na legislativní ukotvení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je možné ztotožnit se s názorem Kohnové (2004, s. 44), která spatřuje v DVPP nedílnou součást vzdělávacího systému, nikoliv podpůrný systém uplatňovaný v praxi.

Sledování aktuálních trendů a celoživotní vzdělávání jsou z hlediska poslání pedagoga nezbytnou nutností. Tento požadavek vychází z obsahové náplně práce pedagogického pracovníka. Je zapotřebí, aby měl nejen dostatek odborných kompetencí, ale aby vedle těchto odborných znalostí dále rozvíjel svoji osobnost. (Vzdělávací nabídka pro pedagogy, online)

Vedení škol zohledňuje rozvoj pedagogických pracovníků ze tří hlavních důvodů:

- a) Legislativní opatření, které je ukotveno v Zákonu 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících v platném znění (§ 24). Ředitel školy je povinen vytvořit plán DVPP, v němž zohlední jak studijní zájmy pedagogických pracovníků, tak i potřeby a finanční možnosti školy. Rovněž Zákoník práce stanovuje mj. povinnost zabezpečit odbornou praxi absolventům.
- b) Individuální potřeby jednotlivých pedagogů: zaměření DVPP by mělo vycházet i z konkrétních potřeb pedagogických pracovníků. Adekvátním východiskem pro vhodné nasměrování je SWOT analýza pracovníka, jeho vlastní portfolio a hodnotící portfolio vedení školy, jako jsou např. zápisy z hospitací, záznamy o nadstandardních akcích pedagoga apod.
- c) Potřeby školy. V tomto ohledu hovoříme o zavádění inovací do vzdělávacího procesu, o způsobu hodnocení žáků, ale i o DVPP zaměřeném na osvojení dovedností pro práci s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami.

Na základě analýzy výše uvedených důvodů je pak možné stanovit osobní rozvojový cíl jednotlivého pedagoga a následně vypracovat osobní plán profesního rozvoje k jeho dosažení. (Trojanová, online, 2020)

4.1 Vzdělávací aktivity současnosti

Úvodem je zapotřebí zmínit systémový projekt, od něhož se koncept DVPP odvíjí, jímž je Bílá kniha „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice“. Tento dokument se datuje od roku 2001, vznikl na základě vládního usnesení z dubna roku 1999. Vzdělávání dospělých je zde rozčleněno na tři okruhy:

- 1) Vzdělávání směřující k získání jistého stupně vzdělání;
- 2) Další profesní vzdělávání;
- 3) Ostatní jako jsou zájmové vzdělávání, vzdělávání seniorů aj. (Bílá kniha, 2.kap.)

Do všech výše uvedených složek výraznou měrou zasahují pokroky a využití informačních technologií. Jako příklad je možné uvést digitální tabule, simulátory, multimediální projektory, jejichž prostřednictvím je vzdělávání i více názornější. S ohledem na zaměření diplomové práce bude pozornost zaměřena především na další vzdělávání pedagogických pracovníků.

V dalším vzdělávání, podobně jako i v jiných formách vzdělávání, má stěžejní roli kvalita komunikace mezi lektorem a účastníkem vzdělávání. Vznik a rovněž i propojení informačních sítí umožňuje jeho realizaci, aniž by se reálně tito aktéři setkali. Na tomto principu jsou zahrnuty formy, které většinou řadíme pod pojem E-learning.

E-learning

E-learning bývá v odborné literatuře definován z různých úhlů pohledu. Některé definice zdůrazňují jeho obsahovou stránku, další se zaměřují na způsob komunikace nebo na technologické záležitosti. Všechny se však shodují v názoru, že se jedná o vzdělávací proces, při němž se využívají informační a komunikační technologie. V porovnání s tzv. tradiční výukou můžeme sledovat jak výhody jeho použití, tak nevýhody.

Výhody e-learningu:

- Časově i místně neomezený přístup k informacím;
- Efektivní výuka;
- Individuální studijní tempo;
- Neomezená možnost opětovného přehrávání a opakování učební látky
- Umožňuje širší vzdělávací možnosti handicapovaným (vzdělávání je bezbariérové).

Nevýhody e-learningu:

- Náročnost na přípravu;
- Úspěch vzdělávání je podmíněn pevnou vůlí, motivací a zodpovědností účastníka vzdělávání. (Zormanová, 2014, s. 200)

Webinář

Webinář je jednou ze současných moderních forem online vzdělávání, tzv. online learningu, který se využívá především ve vzdělávání dospělých a našel své místo i v DVPP. Uskutečňuje se v tzv. virtuální učebně, v níž probíhá videokonferenční hovor. (Hodál, online, 2017)

Účastníci vzdělávání se mohou v době konání nacházet kdekoli bez geografického omezení, nezbytnou podmínkou však je připojení k internetu s nástroji pro přijímání audiovizuálního vysílání. Tyto požadavky dnes splňují nejen počítače, notebooky, tablety, ale i většina mobilních telefonů. Webináře umožňují vzájemné interakce mezi školitelem a účastníkem i mezi účastníky navzájem. V případě potřeby bývá audiovizuální přenos doplněn prezentací či dalšími podklady. Dle rozhodnutí organizátora může být celý webinář uložený a zpřístupněný na webových stránkách a být k dispozici těm účastníkům, kteří ho nestihli sledovat v reálném čase. (Přikrylová, 2019, s. 198)

Výhody webinářů

- menší časová náročnost,
- odpadá nutnost cestovat,
- snížení finančních nákladů účastníků i lektorů,
- demokratizace přístupu ke vzdělávání,
- flexibilita lektorů, možnost opakování témat,
- zapojení širší veřejnosti i osob s handicapem.

Nevýhody webináře

- nutné vlastní technické zázemí účastníků,
- adekvátní ICT gramotnost účastníků;
- nutnost sebekázně účastníků;
- chybí přímý kontakt účastníků,
- únava a snížení pozornosti,
- požadavek technického zajištění webináře,

rušivé vlivy v průběhu webináře. (Hodál, online, 2017)

Seminář

Seminář je prezenční formou DVPP, pro niž je charakteristický důraz na aktivitu účastníků. V současné době je považován za univerzální formu vzdělávání dospělých osob. Ve vysokoškolském prostředí zpravidla úzce navazuje na přednášku, převládají v něm diskuzní metody směřující k prohloubení znalostí, dovedností a prezentačních dovedností. Seminář by neměl být „přednáškou v malém“. (Rohlíková a Vejvodová, 2012, s. 34)

Účastníci semináře se zapojují do řešení problémových úloh, vyměňují si zkušenosti a poznatky s dalšími účastníky. Tato forma je hojně využívána ke vzdělávání i v rámci široké veřejnosti, obsah vzdělávání bývá často zaměřen na jemné dovednosti (soft skills) či na zdravý životní styl. (Zormanová, 2017, s. 128)

Workshop

Workshop je skupinová forma vzdělávání uzavřené skupiny odborníků, kteří se v rámci tohoto setkání budou zabývat řešením jednoho či více problémů, a též moderátora. Výsledky tohoto pracovního setkání jsou písemnou formou zaznamenány a nadále se s nimi pracuje. (Zormanová, 2017 s. 129)

Školení

Školení prezentuje formu vzdělávání, v jehož rámci dochází k předávání teoretických informací tak, že se spíše přibližuje klasické školní výuce. Aktivita účastníků bývá menší, rovněž i diskuze bývají zanedbatelné. Pokud účastník vznese k probíranému tématu dotaz, obdrží od lektora odpověď, ale neočekává se širší výměna názorů, popř. zkušeností. Tato forma vzdělávání předpokládá schopnost účastníka uvést získané vědomosti či modelové situace do vlastní praxe. Přesto, že je školení vhodnou formou pro většinu vzdělávacích programů, není vždy nejlepší volbou. (Plamínek, 2014, s. 42)

Vedle školení se stále setkáváme s dalšími „klasickými“ formami, jako jsou přednáška, stáž, konference, konzultace, exkurze aj.

4.2 Učíci se organizace

V posledních letech se do prostředí DVPP stále více prosazuje prvek z firemního světa, tj. učící se organizace. Její koncepci charakterizuje např. Tureckiová (s. 108–110). Společnost

se učí prostřednictvím svých zaměstnanců, kteří pro sebe i pro firmu získávají potřebné vědomosti, dovednosti a zkušenosti. Pokud je řízení firemní kultury zaměřeno na vzájemné učení, mohou zaměstnanci efektivně rozvíjet své schopnosti, lépe využívat svůj potenciál a motivovat ostatní členy k osobnostnímu růstu. V témže díle autorka cituje Petera Sengeho (1990), jenž podává definici učící se organizace a zároveň stanovuje základní faktory jejího rozvoje. *„Misto, kde lidé postupně zlepšují své schopnosti dosáhnout požadovaných výsledků, ...kde se lidé ustavičně učí, jak se učit spolu s ostatními, ...kde lidé postupně objevují, jak se podílejí na vytváření reality a (toho), jak ji mohou měnit.“* (Senge 1990; in Tureckiová 2004). K hlavním faktorům rozvoje učící se organizace (Senge 1990; in Tureckiová 2004) řadí:

- Systémové myšlení;
- Osobní mistrovství;
- Myšlenkové („mentální) modely;
- Vytváření sdílené vize;
- Skupinové učení (Tureckiová, 2004, s. 110) Charakteristiku učící se organizace je možné sledovat i u dalších odborníků. Například v díle Řízení lidských zdrojů je možné nalézt moderní pojetí a postupy, v němž se Armstrong a Taylor ztotožňují s názorem, že koncepce učící se společnosti by měla být propojena s s pojetím řízení znalostí tak: *„... aby bylo možné propojit různé formy znalostí, které jsou podněcované učením v organizaci a které jsou využívány při vytváření přidané hodnoty.“* (Burgoyne, 1999, In Armstrong, Taylor, 2015, s. 351)

4.2.1 Vzdělávací metody v koncepci učící se organizace

V konceptu učící se organizace se nejedná jen o uspořádání různých vzdělávacích akcí, nýbrž jde o kontinuální rozvoj pracovníků, jak pomocí těchto akcí, tak i prostřednictvím každodenních praktických činností. (Tureckiová, 2004, s. 104)

V rámci DVPP, které je uskutečňováno v prostředí samotné školy se nejčastěji uplatňují následující metody práce:

- Instruktaž. Jedná se o učení se nové problematice, či postupům práce. Zkušenější kolega vede začínající učitele, jak postupovat při řešení problémových situací ve výuce a při řešení kázeňských problémů.

- Asistování. Metoda, jež se využívá např. při tandemové výuce, kdy zkušenější pedagog řídí vyučovací proces a druhý mu pomáhá, asistuje.
- Pověření úkolem. Pro použití metody ve školní praxi je nutné, aby se ředitel školy nejprve dobře obeznámil s odbornými i osobnostními předpoklady daného zaměstnance, jehož pověří takovým úkolem, který ho posune novým směrem a ukáže mu další možnosti osobnostního rozvoje.
- Rotace práce. Uvedená metoda je často využívána ve školní praxi, jde např. o zastupování za jiného pedagoga. (Trojanová, online, 2020)
- Mentorink je dle Tureckiové (Tureckiová, s. 104) variantou individuálního koučování. Mentor je v pozici zkušenějšího rádce, který nezkušenému kolegovi radí v souladu s předem domluveným cílem. Úspěšnost použití metody v praxi předpokládá i pozitivní vzájemný vztah mezi mentorem a mentem.
- Porada je hojně využívanou metodou, v jejímž rámci se předávají informace, sdílejí se zkušenosti, vyměňují se výukové materiály a plánují se další postupy. (Trojanová 2020)
- Koučink, metoda, která probíhá formou dlouhodobé interakce mezi koučem a koučovaným za účelem podpory rozvoje pracovníka. Dle Trojanové (online, 2020) se ve školní praxi příliš neuplatňuje.

K výše uvedeným metodám Trojanová, na rozdíl od Tureckiové, neřadí konzultace a stáže, přesto, že tyto metody své místo v prostředí škol mají.

Konzultace je metoda, která předpokládá zapojení dvou či více odborně vyspělých jedinců, kteří společnými silami řeší určitý problém.

Stáže jsou realizovány jako dlouhodobé studijní akce na obdobném pracovišti. (Tureckiová, 2004, s. 104)

4.3 DVPP v období pandemie Covid – 19

V uplynulých dvou letech jsme byli svědky postupu pandemie COVID – 19, která různou měrou zasáhla většinu vzdělávacích aktivit, tudíž se dotkla i DVPP. Aby došlo k zachování tohoto typu vzdělávání a důsledky pandemie byly co nejmenší, umožnilo Ministerstvo školství dálkovou formu vzdělávání u rekvalifikačních a ostatních vzdělávacích kurzů. Nahrazení prezenční formy vzdělávání formou dálkovou je možné pouze za dodržení těchto pravidel:

- Akreditované vzdělávací zařízení zachová rozsah vzdělávacího programu, tj. hodinovou dotaci, jeho obsah, naplnění cílů programu, zachování totožných lektorů a garantů, cílové skupiny účastníků a jejich počet jako u forem prezenčních;
- Teoretická výuka bude realizována distanční buď synchronní formou prostřednictvím webináře či videokonference se zajištěním bezprostřední interakce a zpětné vazby všech účastníků vzdělávací akce, nebo asynchronní formou prostřednictvím LMS systému, či kombinací obou forem.

Praktickou část výuky nelze realizovat prostřednictvím webináře, podobně není možné jejich prostřednictvím organizovat programy, jejichž náplní jsou aktivizující či interaktivní metody, činnosti směřující k získávání praktických dovedností, práce ve dvojicích nebo ve skupinách, která je závislá na bezprostředním vnímání druhého jedince, především jeho verbálních a nonverbálních projevů. (Akreditace v systému DVPP, online, 2022)

V současné době mnoho poskytovatelů nabízí DVPP formou webinářů, jako příklad je možné uvést jejich bohatý výběr na metodickém portálu RVP pro nadcházející měsíce roku 2022 nebo vzdělávací programy Národního pedagogického institutu ČR. V této souvislosti je třeba zmínit projekt SYPO (Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů), který je spolufinancován EU. Prostřednictvím tohoto projektu se mohou učitelé jazyka českého, matematiky a informatiky účastnit zdarma webinářů, které poskytují aktuální informace z daných oborů a nové trendy jak v oborech, tak i v oborových didaktikách. Uvedená forma vzdělávání je prezentována prostřednictvím Národního pedagogického institutu. (Systém podpory profesního rozvoje..., online, 2022).

S ohledem na vývoj epidemiologické situace většina vzdělávacích institucí, soukromých i právnických osob nabízí DVPP nejčastěji formou právě webinářů.

5 Výzkumný problém a výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumného projektu je zjištění a analýza aktuálních problémů, které další vzdělávání pedagogických pracovníků doprovázejí. Pozornost bude zaměřena na obsahovou náplň, dostupnost, hodnocení a způsob realizace vzdělávacích akcí. Dílčím cílem práce je zjištění, do jaké míry je nabídka vzdělávacích programů pro pedagogické pracovníky vyhovující z hlediska aktuálních potřeb dané školy se zvláštním zřetelem na konkrétní potřeby pedagogů pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Empirická část diplomové práce vyhodnocuje výsledky výzkumného šetření, které zahrnuje analýzu a komparaci dat získaných dotazníků, ze strukturovaných rozhovorů a z výročních zpráv škol.

Předmětem výzkumného projektu jsou problémy spojené s dalším vzděláváním pedagogických pracovníků, faktory ovlivňující kvalitu dalšího vzdělávání pedagogů a spokojenost pedagogů s nabídkou dalšího vzdělávání na území Prahy.

K hlavnímu cíli této diplomové práce bylo přistoupeno z pohledu andragoga, jehož působení není omezeno přímo na edukační činnost, ale předpokládá řadu dalších aktivit, mj. i poradenství a v jejich rámci i diagnostiku.

Současně práce vychází z interdisciplinárního pojetí speciální pedagogiky jakožto pedagogického oboru syntetizujícího poznatky ze všech příbuzných vědních disciplín.

Do struktury práce bylo nutno vzhledem k jejímu obsahovému zaměření a ke stanoveným cílům empirické části zakomponovat nejenom kapitoly pojednávající o problematice DVPP, ale též podkapitoly týkající se společného vzdělávání žáků.

Celkový charakter výzkumného projektu byl primárně podřízen faktickou využitelností jeho výsledků v andragogické praxi. Stanovení cíle výzkumu vycházelo z uskutečněných odborných polemik na téma potřebnosti a obsahu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků s ohledem na analýzu současných teoretických vědeckých poznatků o daném oboru.

V předložené práci jsou řešena nová dosud nezpracovaná témata. V současné době nejsou provedena výzkumná šetření zahrnující souvislost DVPP s interními problémy konkrétních základních, základních uměleckých a středních škol. S ohledem na skutečnost, že v rámci společného vzdělávání navštěvují tyto školské instituce žáci se speciálními vzdělávacími

potřebami a s odlišným mateřským jazykem, dostává se do popředí požadavek této situaci přizpůsobit i obsahovou náplň DVPP.

S ohledem na vytyčené cíle byly v práci stanoveny tyto výzkumné otázky:

Otázka 1: Jsou učitelé a ředitelé škol spokojeni se stávající nabídkou DVPP a adekvátně ji využívají pro potřeby školy?

Otázka 2: Jaké jsou hlavní překážky pro účast na vzdělávacích akcích?

Otázka 3: Preferují učitelé programy DVPP zaměřené na speciální vzdělávací potřeby žáků?

Otázka 4: Jsou řediteli škol upřednostňovány vzdělávací oblasti DVPP na podporu žáků s odlišným mateřským jazykem?

5.1 Současný stav bádání

Aktuální informace o realizaci, obsahové náplni a o chystaných projektech podává MŠMT ČR ve spolupráci s Národním pedagogickým institutem. Prostřednictvím webových stránek informuje o uskutečněných výzkumných šetřeních a analýzách.

Analýzu systému dalšího vzdělávání učitelů středních škol publikuje Veteška ve Sborníku Celoživotní učení pro všechny – výzva 21. století, který obsahuje příspěvky z mezinárodní vědecké konference Andragogika 2013, uskutečněné 12. listopadu 2013 v Praze a pořádané Univerzitou Jana Amose Komenského Praha.

Rovněž autorky H. Říhová a M. Salavová (2012) v publikaci Další vzdělávání pod lupou – co přináší DV monitor uvádějí data vztahující se k několika oblastem dalšího vzdělávání a příklady toho, co lze z těchto dat vyčíst. Zároveň uvádějí informace o České republice v mezinárodním srovnání a vybrané informace z krajů.

Nad hodnocením kvality se zamýšlí R. Lukáš (online, 2015) v příspěvku publikovaném na webových stránkách České školy.cz. Jeho studie uvádí, jaké faktory na straně státu, ředitele i učitele ovlivňují funkčnost a kvalitu systému DVPP.

Autoři J. Beran, J. Mareš a S. Ježek (online, 2007) v článku Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy přinášejí výsledky šetření provedeného na podzim 2006 v Jihomoravském regionu mezi učiteli základních škol.

6 Výzkumné metody

Na základě studia odborné literatury, příslušné legislativy a vlastních pracovních zkušeností byly koncipovány otázky do dotazníkového šetření i pro strukturované rozhovory s řediteli škol.

Za účelem naplnění cílů práce byla uskutečněna následující šetření:

- Analýza dotazníkového šetření,
- Analýza rozhovorů s řediteli škol,
- Analýza výročních zpráv škol za školní rok 2020/21.

Dotazníkové šetření

Dotazníkové šetření bylo zajištěno dohodou s řediteli škol. Započalo v lednu 2022, skončilo v únoru 2022. Na základě souhlasu ředitelů byl všem pedagogickým pracovníkům daných zařízení zaslán dotazník s 25 otázkami, z nichž 14 bylo uzavřených s možností výběru vhodné odpovědi, 7 polouzavřených a 4 otázky byly otevřené s možností vlastní odpovědi. Konkrétní znění dotazníku je možné sledovat v Příloze 1. Úvodních pět otázek charakterizovalo výzkumný vzorek, jejichž analýza je níže uvedena. Po časové stránce jsou otázky orientovány na současný stav. Pro potřeby komparace a interpretace zjištěných dat byly zvoleny techniky matematické a statistické deskripce a metody grafického znázornění dat.

Dílčím cílem diplomové práce je zjištění, do jaké míry současná programová nabídka reflektuje potřeby učitelů s ohledem na problematiku společného vzdělávání. Učitelé se prostřednictvím dotazníku měli možnost vyjádřit k bohatosti programů na toto téma, k oblastem, které jsou dle jejich názoru nedostatečně nabídkou pokryté, a v neposlední řadě ke konkrétním chybějícím tématům na podporu osobnosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Poslední uvedenou skupinu tvoří jen žáci s určitou poruchou či handicapem, ale speciálně pedagogický přístup potřebují i žáci nadaní a žáci s odlišným mateřským jazykem, jejichž četnost se zvláště v poslední době výrazně zvyšuje.

Strukturované rozhovory

Strukturované rozhovory s řediteli škol se uskutečnily v lednu a v únoru 2022 na jejich pracovišti v ředitelně školy. Odpovědi byly písemně zaznamenány a následně analyzovány. Rozhovor obsahoval několik částí, v nichž se ředitelé školy měli možnost vyjádřit k různým aspektům souvisejícím s DVPP. V rámci rozhovoru bylo stanoveno sedm tematických okruhů, v nichž se ředitelé mohli v libovolném rozsahu vyjádřit k dané tematice, jejich znění je patrné v Příloze 2. Informace získané z rozhovorů byly následně analyzovány a interpretovány. S ohledem na četnost účastníků rozhovoru nebylo vhodné výsledky statisticky vyjádřit a porovnat.

Tematické okruhy:

- Spokojenost s DVPP;
- Jaké typy vzdělávacích akcí pro pedagogy jsou preferovány;
- Zkušenosti se semináři pro celý pedagogický kolektiv;
- Jaké jsou problémy na straně Vaší školy (zajištění suplování, neochota učitelů);
- Vliv společného vzdělávání na výběr vzdělávacích akcí.

Výroční zprávy škol

Výroční zprávy byly analyzovány v těch pražských školách, ve kterých byly poskytnuty souhlasy se strukturovaným rozhovorem s ředitelem (ředitelkou) školy. Prostřednictvím analýzy výročních zpráv byly zjišťovány údaje o struktuře žáků, o poskytovaných stupních podpůrných opatření, o četnosti žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. U pedagogických pracovníků škol byla sledována věková struktura a odborná kvalifikace. Současně byla pozornost zaměřena na již realizované programy DVPP se zvláštním zřetelem na oblast vzdělávání žáků s OMJ a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Následně bylo provedeno porovnání četnosti žáků s podpůrnými opatřeními s četností akcí DVPP se zaměřením na společné vzdělávání. Vzhledem k variabilitě výročních zpráv nebylo možné všechny sledované prvky porovnat či stanovit jejich procentuální zastoupení.

Výzkumný vzorek

Za účelem výzkumného šetření bylo metodou náhodného výběru osloveno 50 ředitelů, vždy 5 z každého městského obvodu Prahy. Souhlas se strukturovaným rozhovorem udělilo 11 členů managementu škol (tj. 22 %), šest ředitelů a pět ředitelek ve věkovém rozmezí 40–63 let. Pro uvedené výzkumné šetření byly záměrně vybrány školy pouze z městských částí Prahy. Vzhledem k tomu, že se diplomová práce orientuje mj. na dostupnost a výběr DVPP, nebyl výzkum cílen na výběr jiných lokalit, aby byly zajištěny stejné příležitosti respondentů. Soubor představuje pět škol základních, dvě základní umělecké školy a čtyři školy střední.

V rámci dotazníkového šetření bylo osloveno 677 pedagogických pracovníků výše uvedených 11 pražských škol, z toho 277 (40,9 %) ze základních škol, 92 (13,6) ze základních uměleckých škol a 308 (45,5 %) ze škol středních.

Návratnost dotazníků byla vzhledem k dobrovolné účasti pedagogů nižší. Z celkového počtu 677 dotazovaných byly získány odpovědi od 118 pedagogů, tj. 17,4 %. Počáteční dotazníková otázka byla filtrační, podala informaci o četnosti mužů a žen.

Vzorek respondentů se sestával z 32,2 % mužů a z 67,8 % žen. Nejnižší relativní četnost mužů byla shledána na ZŠ 1, kde bylo uvedeno 18,2 %, nejvyšší četnost byla zjištěna na ZUŠ 1, kde jejich zastoupení bylo 50 %.

Absolutní a relativní četnost respondentů v jednotlivých věkových skupinách pramení z tabulky 4, z níž vyplývá skutečnost, že jedna pětina z celkového počtu respondentů je ve věkové kategorii nad 61 let.

Tab. 4: Věk respondentů

Věk	ZŠ		ZUŠ		SŠ		Celkem	
	n	%	n	%	n	%	n	%
26–35 let	10	29,4	8	25,0	10	19,1	28	23,7
36–50 let	10	29,4	8	25,0	16	30,1	34	28,8
51–60 let	8	23,6	10	31,2	14	26,7	32	27,1
Nad 61let	6	17,6	6	18,8	12	23,1	24	20,4
Celkem	34	100 %	32	100 %	52	100 %	118	100 %

Zdroj: Vlastní zpracování

Vysokoškolské vzdělání bylo zaznamenáno v nejvyšší četnosti u pedagogů základních a středních škol, tj. na základních školách v 97 % a na středních školách v 96 %, jak je možné sledovat v tabulce 5. Nízká četnost respondentů s vysokoškolským vzděláním ve skupině pedagogů základních uměleckých škol (50 %) je dána skutečností, že k výkonu pedagogické profese na tomto typu školy není nutná vysokoškolská příprava, ale dostačující je studium na konzervatoři či jiné školy s uměleckým zaměřením.

Tab. 5: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Typ školy	Gymnázium		Střední odborné s maturitou		Vysokoškolské	
	n	%	n	%	n	%
ZŠ	1	2,9	0	0	33	97,1
ZUŠ	2	6,3	14	43,7	16	50,0
SŠ	2	3,8	0	0	50	96,2
Celkem	5	4,2	14	11,9	99	83,9

Zdroj: Vlastní zpracování

Délku praxe respondentů uvádí následující tabulka 6, z níž pramení nejdelší délka praxe v rozmezí 6–10 let, tj. 23, 7 %, a v rozmezí 11–15 let, tj. 17,8 %.

Tab.6: Délka praxe respondentů

Délka praxe	n	%
Do 2 let	6	5,1
3–5 let	5	4,2
6–10 let	28	23,7
11–15 let	21	17,8
16–20 let	8	6,8
Nad 20 let	50	42,4

Zdroj: Vlastní zpracování

Četnost zastoupení respondentů v jednotlivých pracovních pozicích podává tabulka 7, ze které pramení nejvyšší četnosti u pracovní pozice učitele (77,9 %), ředitele školy (6,9 %) a výchovného poradce 5,9 %. Dále jsou ve sledovaném souboru zastoupeni tři speciální pedagogové, tři metodici prevence sociálně patologických jevů a dvě vychovatelky.

Tab. 7: Pracovní zařazení respondentů

Pracovní zařazení	n	%
Učitel/ka	92	77,9
Vychovatel/ka	2	1,7
Speciální pedagog	3	2,5
Metodik prevence sociálně patologických jevů	3	2,5
Výchovný poradce	7	5,9
Ředitel/ka/	8	6,8

Zdroj: Vlastní zpracování

7 Výsledky dotazníkového šetření a diskuze

Úvodních pět otázek dotazníku charakterizovalo výzkumný vzorek pedagogů, jejich analýza je uvedena v 6. kapitole. Výsledky získané z odpovědí na zbývajících 20 otázek, tj. otázka číslo 6 až otázka číslo 25, jsou interpretovány ve stejném pořadí, jak je uvádí předloha dotazníku v Příloze 1, v níž je uvedena nejen přesná struktura otázek, ale i nabídka možných odpovědí.

V závěrečné části dotazníku měli respondenti možnost vyjádřit své vlastní postřehy a připomínky ke zkoumanému tématu práce.

Otázka č. 6: Máte podporu ze strany vedení školy k vaší účasti na školeních?

Z celkového počtu 118 respondentů vyjádřilo vedení školy plnou podporu k účasti na vzdělávacích programech 26 pedagogů, tj. 22 %. Akceptovatelná podpora byla shledána v 89 případech, tj. 75,5 %. Pouze 3 pedagogové, tj. 2,5 %, vyjádřili menší vstřícnost ze strany školy, jak pramení z grafu 1.

Graf 1: Podpora učitelů k účasti na programech DVPP (v %)

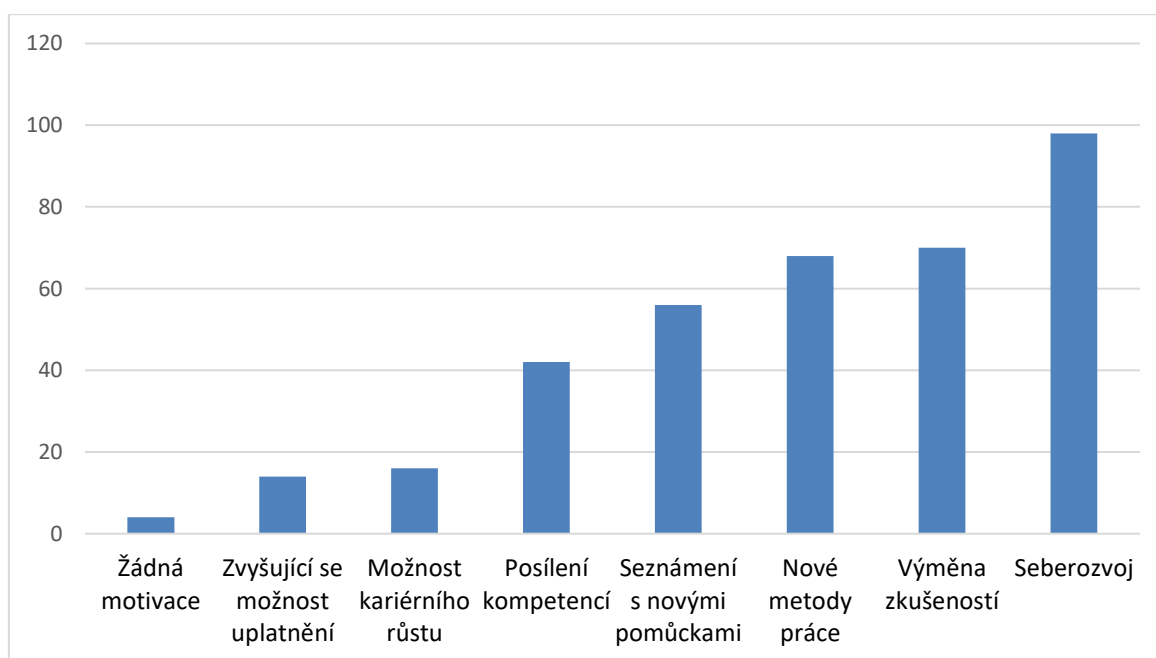


Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 7: K účasti na školení mě motivuje:

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že největším motivátorem pro účast na akcích DVPP je možnost seberozvoje. Tato skutečnost byla zaznamenána v 98 případech, tj. v 83,1 %. Dalšími motivátory, která se vyskytly přibližně v 60 %, byly nové metody práce a možnost výměny zkušeností. Možnost seznámit se s novými pomůckami na výuku motivuje 47,5 % respondentů. Přibližně o 10 % nižší relativní četnost byla získána u posílení některých z kompetencí. Příležitost kariérního růstu motivuje 13,6 % dotazovaných. Nižší četnost pedagogů (11,9 %) je motivována ke vzdělávacím akcím zvyšující se možnosti uplatnění na trhu práce. Čtyři respondenti nejsou ničím motivováni k DVPP. Přehled motivátorů podává graf 2.

Graf 2: Motivace k účasti na vzdělávací akci (v %)



Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 8: Jste spokojen/a s celkovou nabídkou dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky

S programovou nabídkou je spokojeno či spíše spokojeno přes 70 % dotázaných. Úplná nespokojenost byla zjištěna jen u 4 respondentů, tj. 3,4 %. Odpověď „nevím“ byla zaznamenána v 16 případech, tj. 13,5 %, jak je možné sledovat v níže uvedené tabulce 8.

Tab. 8: Spokojenost s programovou nabídkou DVPP

Spokojenost	Celkem (n = 118)	
	n	%
Ano	30	25,4
Spíše ano	54	45,8
Spíše ne	14	11,9
Ne	4	3,4
Nevím	16	13,5

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 9: Je informovanost o nabízených školeních dostatečná?

Většina pedagogů sledovaného souboru, tj. 110 pedagogů (93,2) považuje informovanost o vzdělávacích akcích za dostatečnou či akceptovatelně dostatečnou, jak vyplývá z níže uvedené tabulky 9.

Tab. 9: Informovanost o nabízených vzdělávacích akcích

Dostatečná informovanost	Celkem (n=118)	
	n	%
Ano	52	44,1
Spíše ano	58	49,1
Spíše ne	8	6,8
Ne	-	-
Nevím	-	-

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 10: Pokud není informovanost o nabízených školeních dostatečná, uveďte doporučení pro zlepšení v této oblasti.

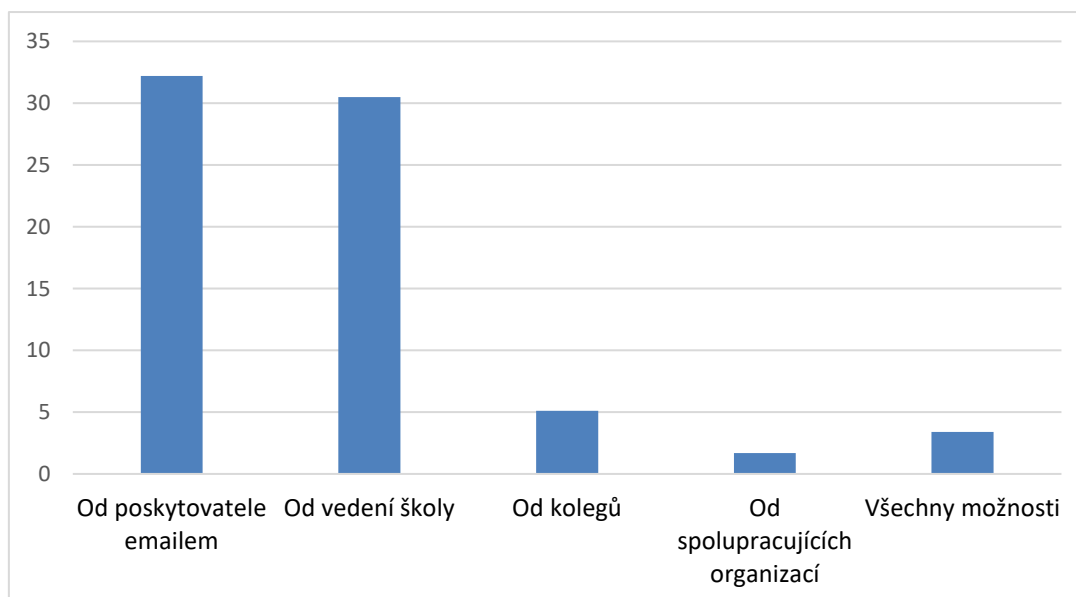
Dle názoru respondentů by k lepší informovanosti o chystaných akcích přispěla jejich vlastní propaganda, ideálně na sociálních sítích. Stěžují si, že dostávají sice hodně nabídek, ale zpravidla blíže nekonkretizují obsahovou náplň a lektora daného vzdělávání. Rovněž by

uvítali dostávat nabídky přímo od poskytovatelů vzdělávání, nikoli zprostředkovaně. I přes tyto výtky hodnotí respondenti informovanost jako dostačující či akceptovatelnou, neboť jen 6,8 % ji hodnotí spíše záporně, jak vyplývá z výše uvedené tabulky 9.

Otázka č. 11: Informace o školeních, která jsou k dispozici, nejčastěji získávám:

Pro realizaci programů DVPP je zapotřebí vytvoření adekvátních podmínek, k nimž se mj. řadí i informovanost o vzdělávacím programu. V polouzavřené dotazníkové otázce byli respondenti vyzváni, aby uvedli způsob, jakým nejčastěji získávají informaci o vzdělávacích programech. Přibližně 32 % dotazovaných uvedlo, že nabídky od vzdělávacích subjektů jsou zasílány na jejich emailovou adresu. Podobná četnost pedagogů (30,5 %) uvedla, že jsou informováni prostřednictvím vedení školy. V 5 % získávají respondenti doporučení o vzdělávacím programu od kolegů na pracovišti. Nízká relativní četnost (2 %) byla shledána u předání informací o vzdělávací akci od organizací, s nimiž klienti spolupracují. Přehled zdrojů informací podává graf 3.

Graf 3: Zdroje informací o možnostech DVPP (v %)



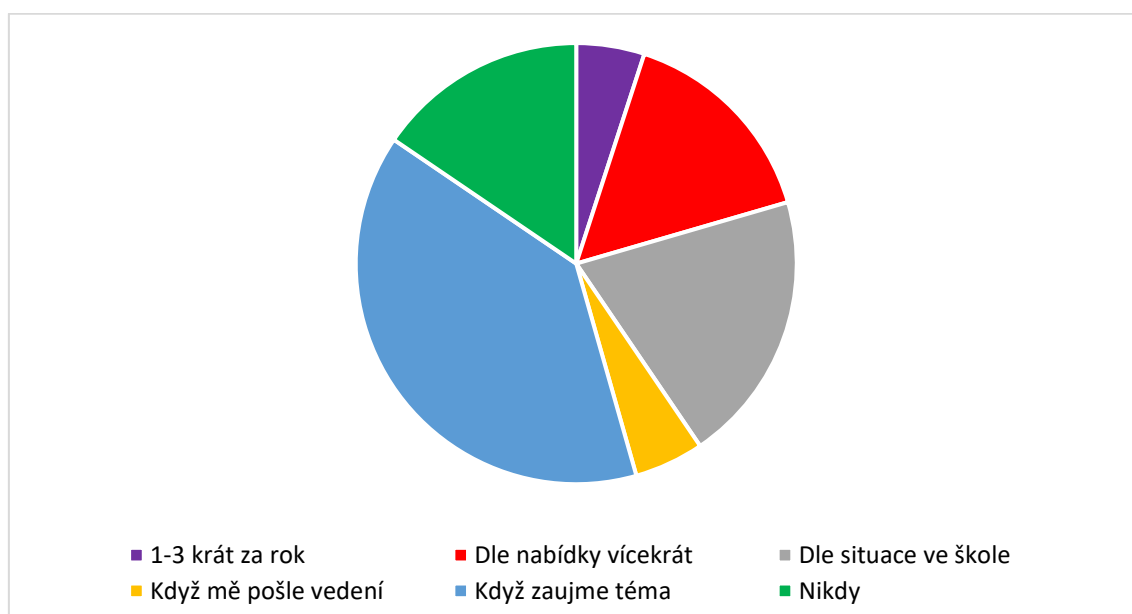
Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 12: Jak často se účastníte DVPP?

Jen 5 % dotázaných uvedlo, že navštíví vzdělávací akci tehdy, když je na ni vyšle vedení školy. Ve 40 % jsou vzdělávací akce akceptovány, když dotyčné pedagogy zaujme téma. Téměř ve 16 % byla prezentována odpověď „nikdy“. Tento negativní postoj byl zaznamenán pouze u respondentů středních škol. Uvedené zjištění je v rozporu s názorem Vetešky (2013, s. 219-220), jenž uvádí, že pedagogové středních škol přistupují k dalšímu vzdělávání uvědoměle a neberou ho na lehkou váhu.

Četnost návštěvnosti vzdělávacích akcí uvádí graf 4.

Graf 4: Návštěvnost akcí DVPP



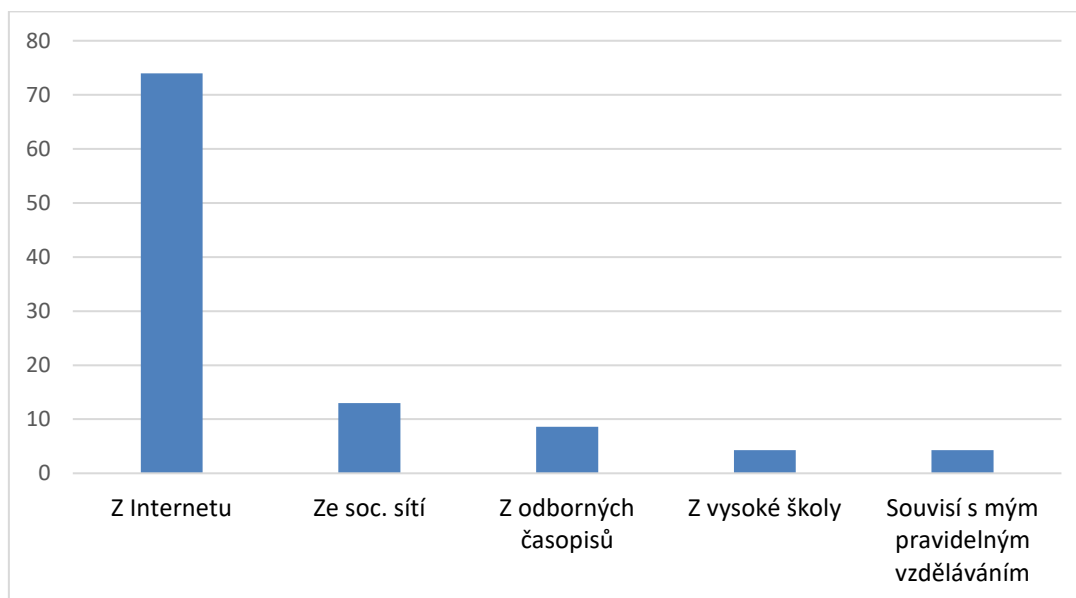
Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 13: Kde vyhledáváte nabídky dalšího vzdělávání?

Přibližně čtvrtina respondentů (27,1 %) uvedla, že si programové nabídky DVPP vyhledávají sami. V 74 % čerpají pedagogové informace na internetu. Asi 13 % dotazovaných uvedlo, že je nejvíce zajímaví nabídky, o nichž se dozvědí prostřednictvím sociálních sítí. V necelých 9 % čerpají respondenti zprávy o vzdělávacích programech v odborných časopisech. Jedno procento dotazovaných vyhledává nabídky DVPP na vysoké škole a stejná relativní četnost

byla zaznamenána i v souvislosti s jejich pravidelným vzděláváním, jak je možné sledovat v grafu 5.

Graf 5: Aktivní vyhledávání nabídek DVPP

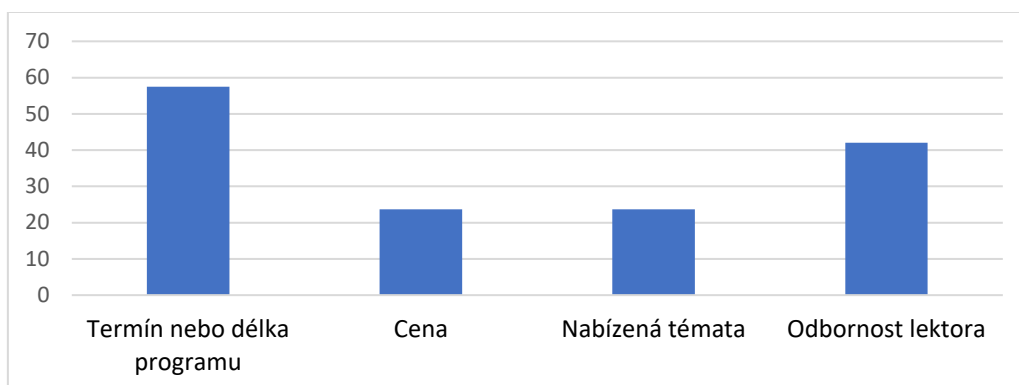


Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 14: V nabídce DVPP mi obecně nevyhovují:

V současné nabídce DVPP pedagogickým pracovníkům nejvíce nevyhovují tyto aspekty: termín nebo délka programu, odbornost lektora, nabídka témat, cena a malá využitelnost v praxi. Jejich přehled udává graf 6, z něhož vyplývá, že nejméně pozitivně je hodnocen termín a délka vzdělávacích programu (58 %), dále pak odbornost lektora (42 %). Téměř o polovinu nižší četnost byla shledána u ceny a nabízených témat (24 %).

Graf 6: Nevyhovující aspekty v současné nabídce programů



Zdroj: Vlastní zpracování

Informace vyplývající z dotazníkového šetření odpovídají výzkumu NIDV (NIDV, online, 2018), z něhož je rovněž patrné, které faktory nejvíce respondenty ovlivňují při výběru vzdělávacího programu. Za nejdůležitější byla považována osobnost lektora, dále pak poskytnutí metodických materiálů, délka trvání programu a cena. Za nejméně důležitý faktor bylo považováno občerstvení. Rovněž z analýzy výzkumu Vetešky (2013, s. 221) je zřejmé, že se všichni respondenti shodli na tom, že nejdůležitějším prvkem vzdělávací akce je osobnost lektora. Přesto, že výzkumné šetření Vetešky bylo zaměřeno na pedagogy středních škol, můžeme konstatovat, že i v našem šetření se tato skutečnost u respondentů středních škol potvrdila.

Otázka č. 15: Využíváte získané poznatky z DVPP ve své praxi?

K využitelnosti poznatků ze vzdělávacích programů se vyjadřovala většina respondentů (69,5 %) pozitivně, a to ve všech sledovaných školách. Odpověď „spíše ne“ byla zaznamenána u necelých 20 % respondentů, z nichž nejvíce byla zastoupena kategorie dotazovaných ze základních škol. Podrobné absolutní i relativní četnosti udává tabulka 10.

Tab.10: Využití poznatků z DVPP v pedagogické praxi

Využití poznatků	ZŠ		ZUŠ		SŠ		Celkem	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Ano	2	5,9	2	6,3	8	15,4	12	10,2
Spíše ano	18	52,9	24	75	28	53,8	70	59,3
Spíše ne	12	35,3	2	6,3	8	18,4	22	18,6
Ne	-	-	-	-	-	-	-	-
Nevím	2	5,9	4	12,6	8	15,4	14	11,9

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 16: Co Vám ve stávající nabídce DVPP chybí? Vypište, prosím vás, téma/témata, která by Vás zajímala.

Za účelem zjištění spokojenosti DVPP bylo dotazníkové šetření zaměřeno i na bohatost programové nabídky. K této problematice se vyjadřuje Veteška (2013, s. 208), který zdůrazňuje, že současný učitel se kromě výuky zabývá ještě dalšími aktivitami, jimiž spoluvytváří výukové prostředí. Dle jeho názoru k učitelské profesi nepostačuje jen souhrn profesních znalostí, ale je zapotřebí, aby učitel zvládal strategii vyučování a výchovy vždy s ohledem na sociální a psychologické aspekty.

Z našeho dotazníkového šetření vyplynulo, že tuto situaci mnozí učitelé spíše podceňují, jak je možné sledovat zvláště ve skupině učitelů středních škol, kteří v 23,1 % nepostrádají žádné téma.

Tab.11: Chybějící témata v programové nabídce DVPP

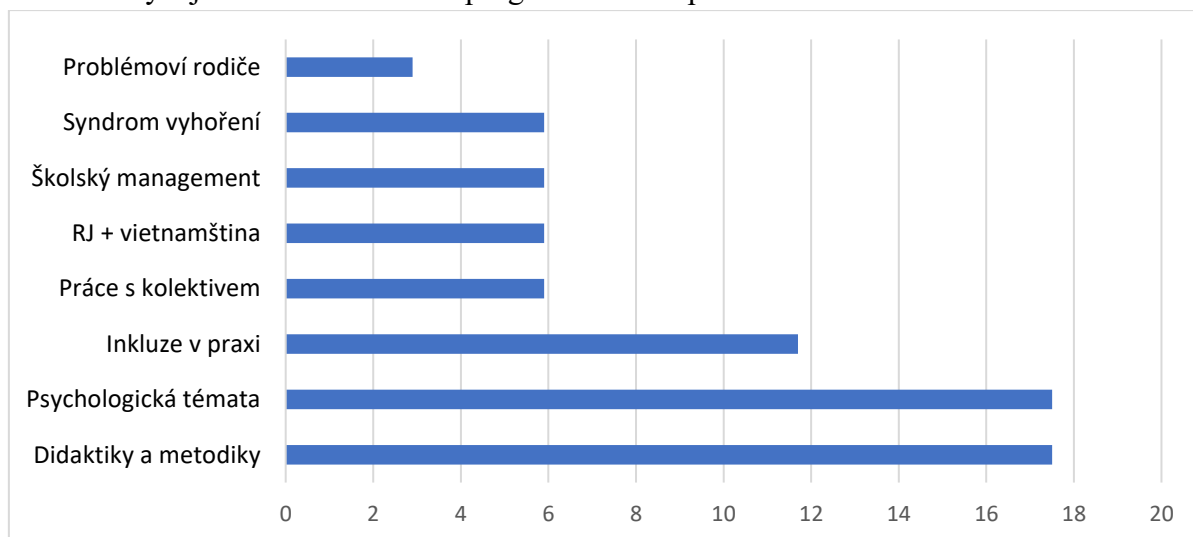
Chybějící témata	ZŠ		ZUŠ		SŠ		Celkem	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Komunikační dovednosti	2	5,9	-	-	8	15,4	10	8,5
Psychologie	6	17,5	-	-	6	11,5	12	10,2
Syndrom vyhoření	2	5,9	-	-	-	-	2	1,7
Inkluze v praxi	4	11,7	-	-	-	-	4	3,4
RJ + vietnamština	2	5,9	-	-	-	-	2	1,7
Práce s kolektivem třídy	2	5,9	-	-	6	11,5	8	6,8
Školský management	2	5,9	-	-	-	-	2	1,7
Syndrom ADHD	-	-	2	6,3	4	7,7	6	5,1
Odborné didaktiky a metodiky	6	17,5	30	93,7	4	7,7	40	33,9
Problémoví rodiče	1	2,9	-	-	6	11,5	7	5,9
ICT	-	-	-	-	6	11,5	6	5,1
Nic nechybí	2	5,9	-	-	12	23,1	14	11,9

Zdroj: Vlastní zpracování

Zatímco učitelé základních škol více vnímají nedostatečnou nabídku programů na podporu společného vzdělávání či programů směřujících ke vzdělávání žáků s OMJ, ve skupině učitelů středních škol je patrné, že více postrádají odborné metodiky a didaktiky. Rovněž pedagogové ZUŠ považují za nedostatečnou nabídku v oblasti odborných metodik a didaktik, tj. v 93,7 %.

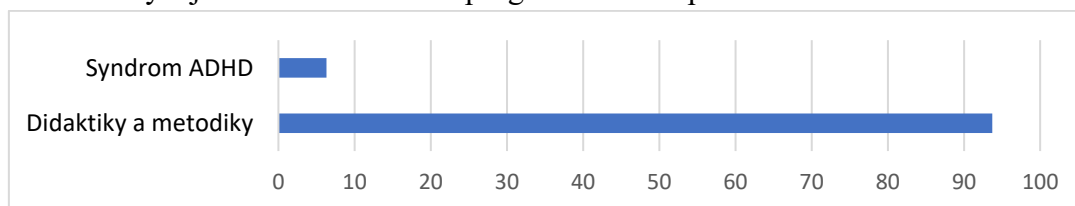
Tabulka 11 podrobně ilustruje, jaká témata učitelům nejvíce chybí. Rozdíly mezi tématy, která učitelé na jednotlivých typech škol postrádají, pramení z grafů 7, 8, 9.

Graf 7: Chybějící témata v nabídce programů DVPP pro ZŠ



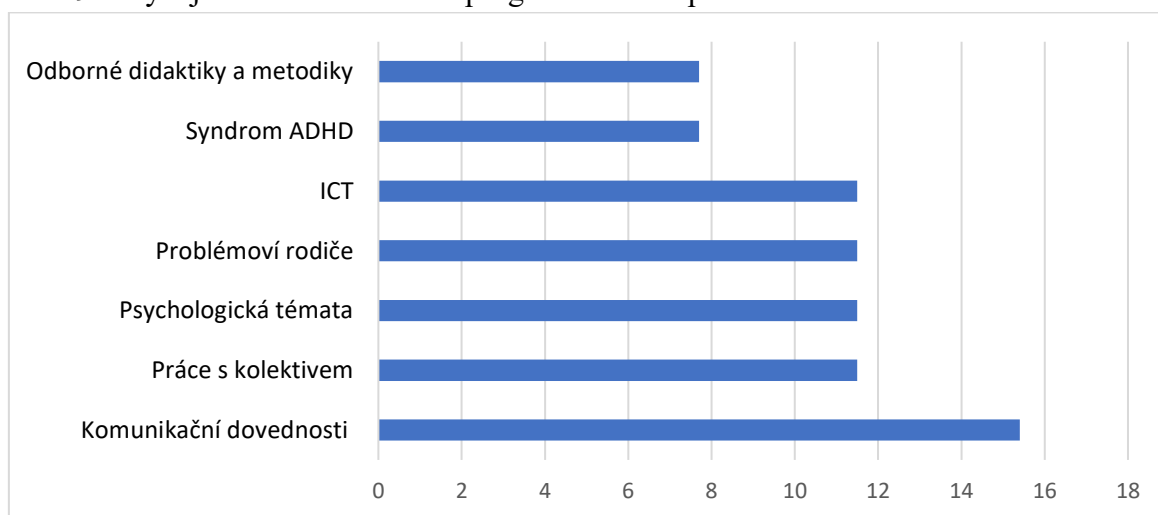
Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 8: Chybějící témata v nabídce programů DVPP pro ZUŠ



Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 9: Chybějící témata v nabídce programů DVPP pro SŠ



Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 17: Uved'te, které nebo která z absolvovaných školení pro vás byla nejpřínosnější, popř. proč tomu tak je?

Níže uvedená tabulka 16 podává přehled o tom, které absolvované programy považují respondenti za nejpřínosnější.

Učitelé všech škol považovali za největší přínos programy zaměřené na nové metody ve výuce, a to v 17,8 %. Na druhém místě byla uvedena tematika osobního rozvoje (11%), v menší četnosti komunikační techniky, tj. 6,8 %. Pedagogové ze ZUŠ ve větší četnosti než učitelé ZŠ a SŠ hodnotili přínos programů zaměřených na psychologická témata, tj. 15,6 %.

Z níže uvedené tabulky 12 vyplývá, že pouze učitelé středních škol považovali za nejpřínosnější programy zaměřené na šikanu, a to v 13,5 %. Téměř 17 % učitelů nepovažovalo za přínosnou žádnou vzdělávací akci. Přibližně jedna čtvrtina dotazovaných nevěděla, jaké programy byly pro ně nejpřínosnější.

Tab.12: Nejpřínosnější absolvované programy DVPP

Nejpřínosnější programy	ZŠ		ZUŠ		SŠ		Celkem	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Nové metody výuky	5	14,7	9	28,1	7	13,5	21	17,8
Osobní rozvoj	3	8,8	3	9,4	7	13,5	13	11,0
Komunikační techniky	2	5,9	2	6,3	4	7,7	8	6,8
Šikana	-	-	-	-	7	13,5	7	5,9
Psycholog. témata	2	5,9	5	15,6	-	-	7	5,9
TV a hry	2	5,9			4	7,7	6	5,1
ICT	1	2,9	2	6,3	2	3,8	5	4,2
Nadání žáci					2	3,8	2	1,7
Žádné	5	14,7	7	21,9	8	15,3	20	16,9
Nevím	14	41,2	4	12,5	9	28,1	27	22,9

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 18: Co bývá hlavním důvodem Vaší neúčasti na školení, o které byste měla zájem?

Níže uvedená tabulka 13 udává hlavní důvody k neúčasti na vzdělávacích akcích. Ve všech sledovaných školách se potvrdila skutečnost, že největší překážkou pro vzdělávací aktivity učitelů je nedostatek času a pracovní povinnosti. Toto zjištění je v souladu s výsledky výzkumu NIDV (online, 2018), který v tomto směru referuje o špatné zastupitelnosti některých pedagogů, vysoké ceně či regionální nedostupnosti.

Tab. 13: Důvody neúčasti na vzdělávacích akcích

Důvod neúčasti	ZŠ		ZUŠ		SŠ		Celkem	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Nedostatek času	18	52,9	24	75,0	2	3,8	54	45,8
Pracovní povinnosti	6	17,6	2	6,25	26	50,0	34	28,8
Suplování	6	17,6	2	6,25	12	23,2	20	16,9
Nemožnost úhrady ze Šablon II	4	11,9	2	6,25	4	7,7	10	8,5
Rodinné důvody	-	-	-	-	6	11,5	6	5,1
Nevhodný termín	-	-	-	-	2	3,8	2	1,7
Škola neuhradí poplatek	-	-	2	6,25	-	-	2	1,7

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 19: Jaká forma dalšího vzdělávání Vám nejvíce vyhovuje?

Dotazníkovým šetřením se potvrdilo, že mezi nejvíce preferované formy DVPP se řadí forma prezenční, dále pak webináře, vzdělávání na pracovišti a samostudium. Mentoring a exkurze jsou preferovány pouze v 3,4 %. Absolutní a relativní četnost forem podává tabulka 14. Prezentované výsledky plně neodpovídají názoru Skalkové, která udává u pedagogů velkou poptávku po mentoringu. (Skalková, 2007, s. 28) Uvedené 3,4 % výskytu nedokládají tuto skutečnost.

Vyšší relativní četnost u preferované formy dílen ve skupině pedagogů ZUŠ je zřejmě dána uměleckým zaměřením škol a z toho vyplývajících odlišných forem práce.

Výzkumná šetření realizovaná Národním institutem dalšího vzdělávání referují o zvýšeném zájmu učitelů o vzdělávací akce přímo na pracovišti školy. Námi zjištěných 13,6 % představuje trojnásobně nižší relativní četnost.

Tab. 14: Preferovaná forma vzdělávání

Preferovaná forma	ZŠ		ZUŠ		SŠ		Celkem	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Prezenční	10	29,4	8	25,0	18	34,6	36	30,5
Online	2	5,9	8	25,0	8	15,3	18	15,3
Přímo ve škole	10	29,4	-	-	6	11,5	16	13,6
Dílny	2	5,9	10	31,0	2	3,8	14	11,9
Samostudium	4	11,9	2	6,0	6	11,5	12	10,2
Exkurze	-	-	-	-	4	7,7	4	3,4
Mentoring	4	11,9	-	-	-	-	4	3,4

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 20: Zásluhou DVPP se posouvám, pocít'uji na sobě pokroky.

Největší osobní přínos z DVPP byl shledán u všech učitelů základní školy. V této skupině nebylo uvedeno žádné negativní hodnocení. Z níže uvedené tabulky 15 je možné sledovat rozdíly mezi učiteli jednotlivých škol. Lze konstatovat, že vyšší procento učitelů středních škol na sobě nepocít'uje pokroky po absolvování programů DVPP. Téměř 27 % respondentů středních škol uvedlo, že neví, zda mají nějaký přínos z programů DVPP. Tato skutečnost může pramenit z menší účasti učitelů především středních škol na vzdělávacích akcích.

Tab. 15: Osobní přínos z programů DVPP

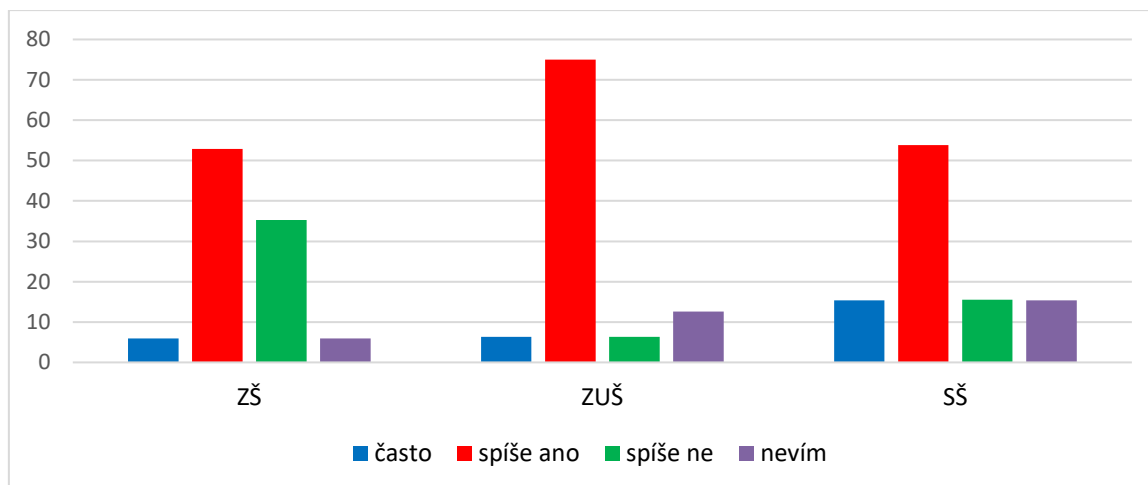
Osobní přínos	ZŠ		ZUŠ		SŠ		Celkem	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Ano	8	23,5	2	6,3	8	15,4	18	15,3
Spíše ano	26	76,5	22	68,5	6	11,5	54	45,7
Spíše ne	-	-	4	12,6	20	38,5	24	20,3
Ne	-	-	2	6,3	4	7,7	6	5,1
Nevím	-	-	2	6,3	14	26,9	16	13,6

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 21: Nově nabyté vědomosti mi pomáhají lépe vykonávat mou práci.

Níže uvedený graf 8 vypovídá o tom, jak respondenti posuzují význam nabytých informací ze vzdělávacích akcí pro jejich pracovní výkon ve škole. Z celkového počtu 118 respondentů 82 pedagogů, tj. 69,5 % uvedlo využití poznatků v pedagogické praxi. K negativní odpovědi se přiklánělo 18,6 % učitelů, odpověď „nevím“ byla zaznamenána v 11,9 % případů. Zcela zamítavá odpověď nebyla shledána u žádného pedagoga. Rozdíly mezi respondenty jednotlivými školy pramení z grafu 10.

Graf 10: Využití poznatků z DVPP v praxi (v %)

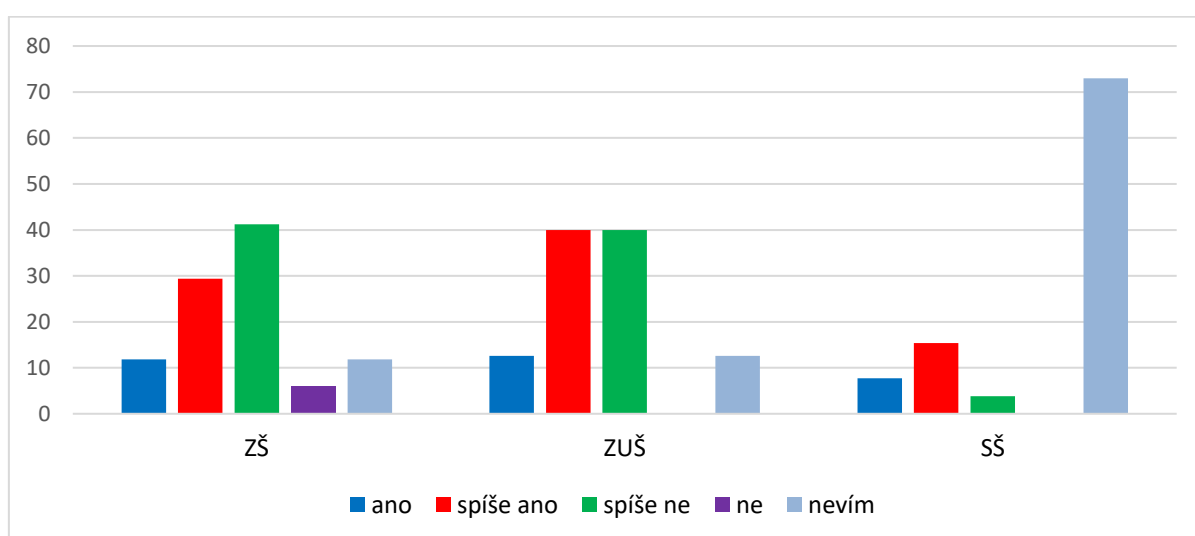


Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 22: Považujete za dostatečnou nabídku DVPP pro oblast inkluzivního vzdělávání?

Současně s hodnocením četnosti absolvovaných programů ke společnému vzdělávání předložená práce uvádí, které oblasti DVPP a která konkrétní témata dle názoru pedagogických pracovníků v nabídkách vzdělávacích subjektů postrádají. Bohatost programové nabídky s ohledem na potřeby společného vzdělávání uvádí následující graf 11.

Graf 11: Bohatost programové nabídky s ohledem na společné vzdělávání



Zdroj: Vlastní zpracování

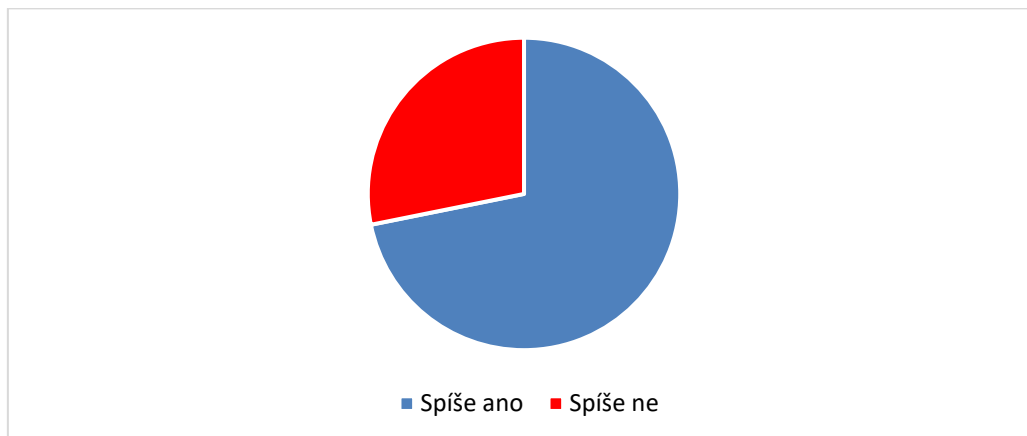
V rámci dotazníku měli respondenti možnost vyjádřit k tomu, jak současná nabídka programů koresponduje s aktuálními potřebami ve školství. Z následující grafů 12 a 13 vyplývá, že 70 % pedagogů škol základních a 75 % pedagogů základních uměleckých škol považuje programovou nabídku s ohledem na současné potřeby škol za akceptovatelnou

Graf 12: Reflexe programové nabídky na potřeby ZŠ



Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 13 Reflexe programové nabídky na potřeby ZUŠ

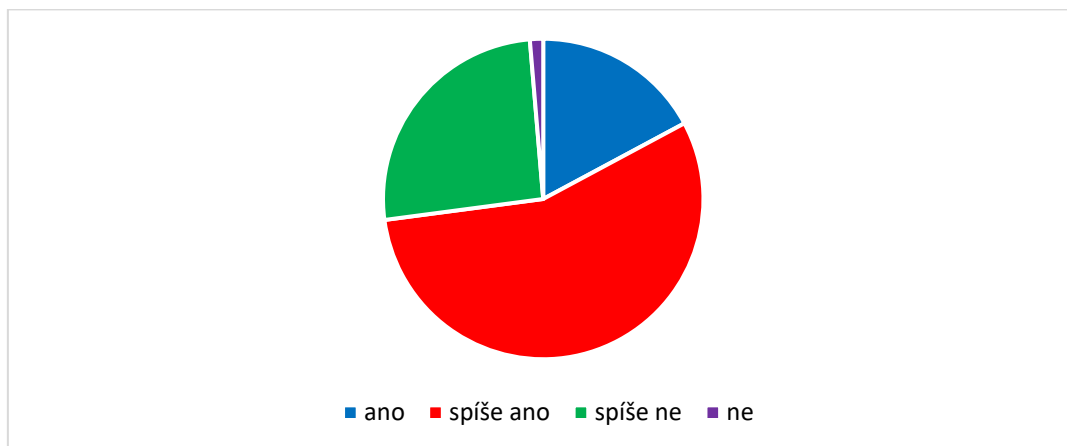


Zdroj: Vlastní zpracování

Přibližně 15 % pedagogů středních škol vyjadřuje přesvědčení, že aktuální nabídka vzdělávacích akcí plně reaguje na potřeby škol, 50 % respondentů vyjádřilo spíše souhlasné stanovisko, jak je možné sledovat v grafu 14. Více jak třetina respondentů středních škol se vyjádřila negativně. Dle 11,5 % učitelů programy DVPP vůbec nereagují na potřeby ve

školské, u 23,1 % učitelů byl zaznamenán názor, že nabídka spíše nereaguje na současné potřeby škol.

Graf 14: Reflexe programové nabídky na potřeby SŠ



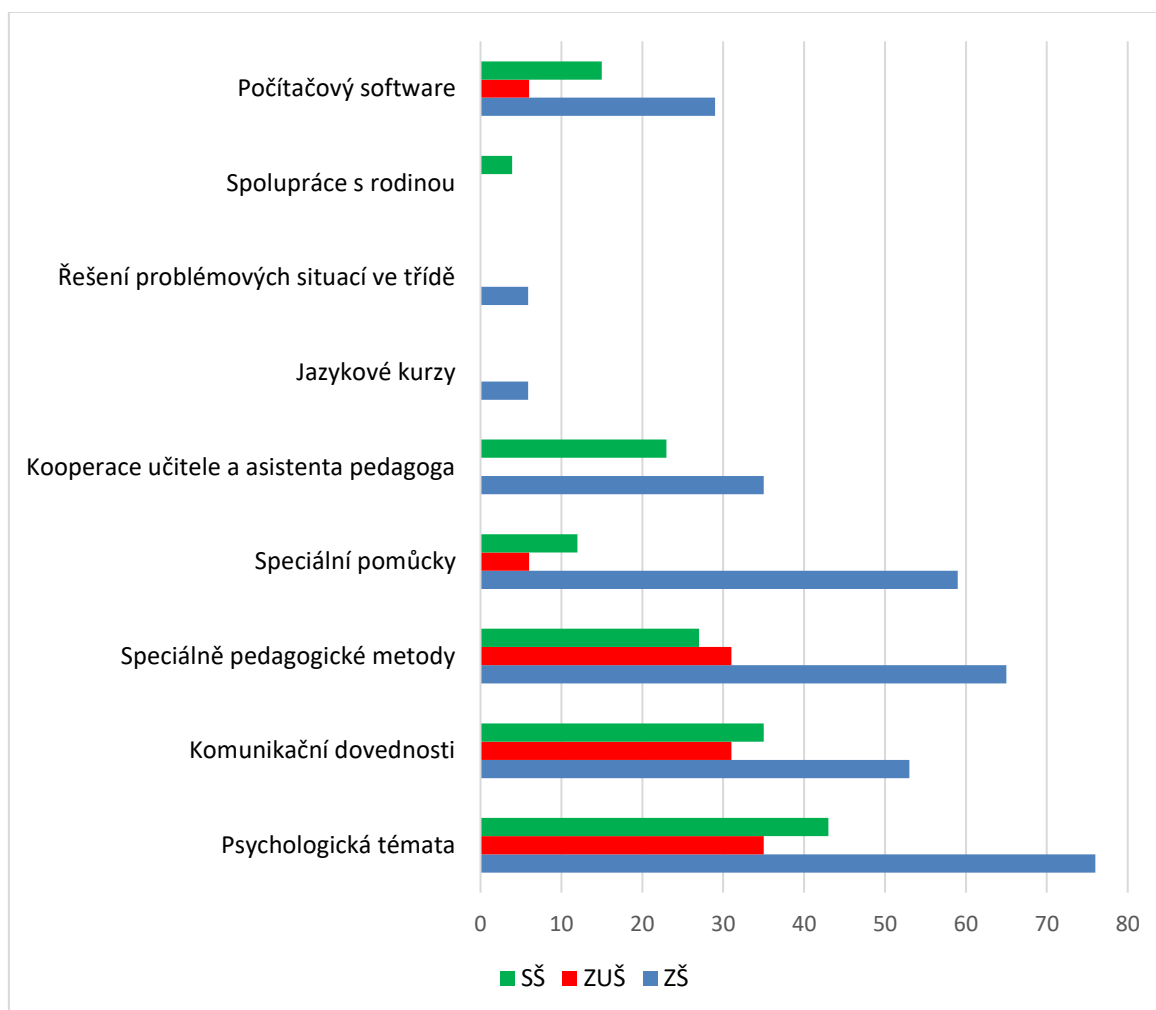
Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 23: Na jaké oblasti by se měla nabídka DVPP v oblasti inkluzivního vzdělávání více zaměřit?

Z níže uvedeného grafu 15 pramení, na jaké oblasti vzdělávání by se dle názoru respondentů mělo DVPP více zaměřit.

Respondenti všech tří typů škol by považovali za přínosné více programů s psychologickou tematikou. Dále byly zaznamenány komunikační dovednosti, speciálně pedagogické metody a pomůcky. V nižší četnosti byly uvedeny oblasti ICT a kooperace učitele a asistenta pedagoga, rovněž i spolupráce s rodinou, jazykové kurzy a řešení problémových situací ve třídě.

Graf 15: Zaměření nabídky DVPP



Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 24: Jaká konkrétní témata Vám v nabídce DVPP v rámci vzdělávání integrovaných žáků chybí?

Uvedená otázka byla analyzována zvláště u pedagogů základních škol, základních uměleckých škol a škol středních.

Potřeby učitelů ZŠ ke společnému vzdělávání

Z dotazníkového šetření učitelů základních škol vyplynulo, že v oblasti společného vzdělávání spatřují nedostatečnou nabídku psychologických témat (76,5 %). Preferovali by náplně programů orientované na speciálně pedagogické metody (64,7 %), využití

speciálních pomůcek ve výuce (58,5 %) a na komunikační dovednosti učitele pro práci s žáky se speciálními potřebami (52,9 %). Nižší četnost byla shledána u kooperace učitele s asistentem pedagoga (35,3 %) a u PC gramotnosti (29,4 %).

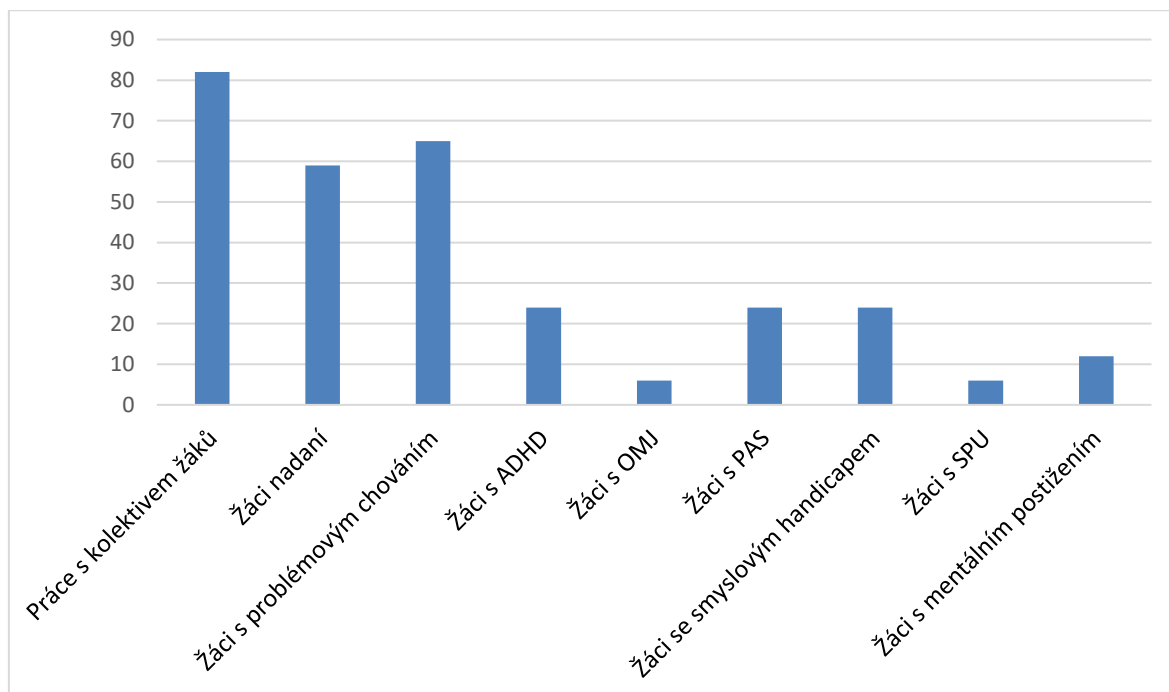
Pedagogičtí pracovníci konkretizovali témata, která by zefektivnila jejich péči o žáky se speciálními potřebami a o žáky s OMJ. Přibližně 80 % učitelů postrádá vzdělávací akce zaměřené na práci s třídním kolektivem, do něhož jsou integrováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Z níže uvedeného grafu 15 je zřejmé vysoké procento učitelů (64,7 %), kteří by cítili potřebu vzdělávat se v oblasti podpory žáků s problémovým chováním. Více jak polovina pedagogů základních škol (tj. 58,8 %) postrádá v nabídce témata programů zaměřená na vzdělávání nadaných žáků.

Zanedbatelná není ani četnost témat u podpory žáků s handicapem, která činí 35,3 %. Konkrétně se jedná o žáky se smyslovými vadami a mentálním postižením. Další okruhy je možné sledovat v níže uvedeném grafu 16. Přibližně 23 % postrádá v nabídkách vzdělávacích akcí programy na podporu žáků s poruchou autistického spektra.

Nižší relativní četnost byla shledána u témat na podporu žáků s SPU a žáků s OMJ, kde v obou případech činila 5,9 %.

Navzdory skutečnosti, že sledované základní školy navštěvují i žáci s odlišným mateřským jazykem, pouze jeden pedagog v nabídce DVPP postrádá témata na podporu vzdělávání těchto žáků.

Graf 16: Chybějící témata v nabídce DVPP učitelů ZŠ (v %)



Zdroj: Vlastní zpracování

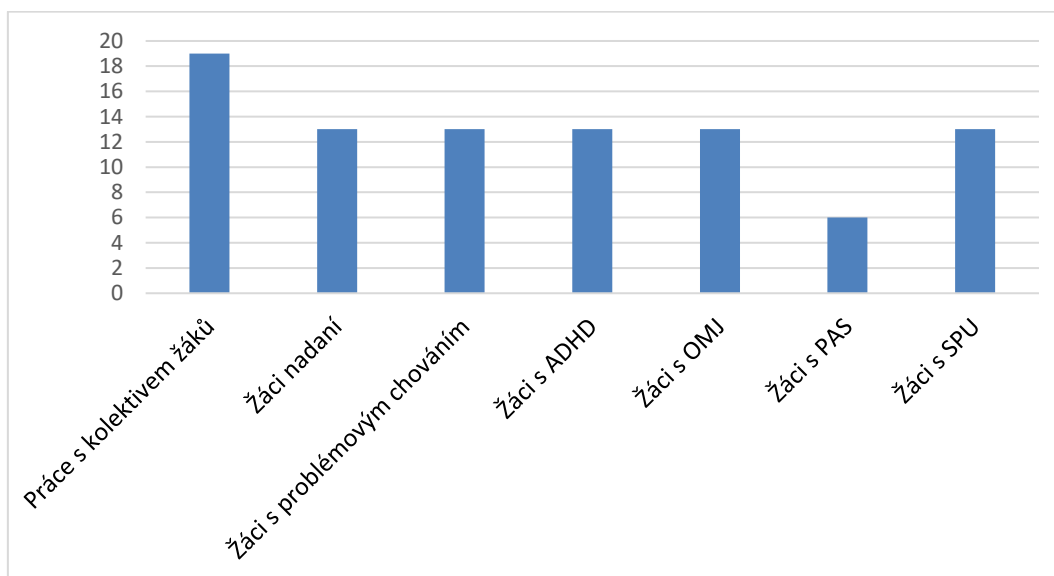
Potřeby učitelů ZUŠ ke společnému vzdělávání

Dle názorů pedagogů by se nabídka DVPP v oblasti inkluzivního vzdělávání měla více zaměřit na psychologická témata (40 %), speciálně pedagogické metody (33,3 %) a na komunikační dovednosti (26,7 %). Nižší relativní četnost byla shledána u využití speciálních pomůcek (6,7 %) a seberozvoje (6,7 %). Výsledky dotazníkového šetření respondentů těchto škol dokládají zájem učitelů o vzdělávací akce zaměřené na speciálně pedagogickou tematiku, jak pramení z grafu 17. V nabídkách DVPP konkrétně postrádají témata: žáci s ADHD (13,3 %), žáci s poruchami učení (13,3 %), žáci s problémovým chováním (13,3 %) a žáci s odlišným mateřským jazykem (13,3 %).

Asi 20 % učitelů nenachází ve vzdělávacích programech akce, které by byly zaměřeny na práci se skupinou, do níž je integrovaný žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Největší zájem je patrný u programů zaměřených na specifikum vzdělávání žáků s poruchami učení,

s ADHD a s problémovým chováním. U takto zaměřených seminářů představují učitelů ZUŠ 20 % až 33 % z celkového počtu respondentů.

Graf 17: Chybějící témata v nabídce DVPP učitelů ZUŠ (v %)



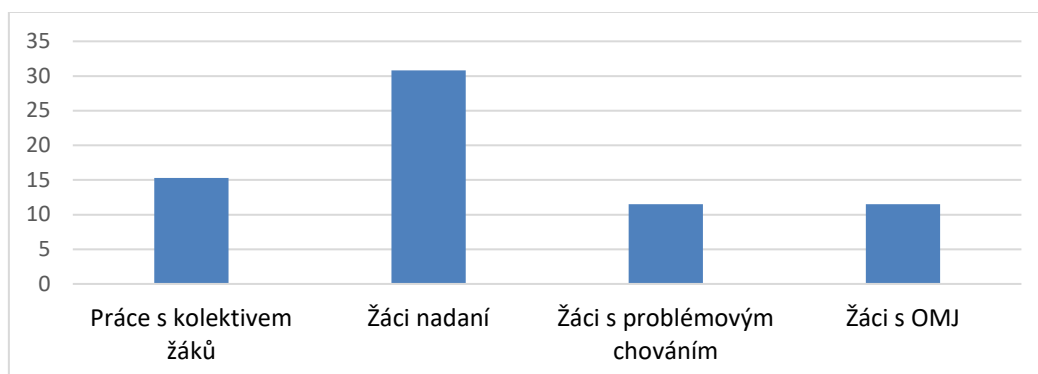
Zdroj: Vlastní zpracování

Potřeby učitelů SŠ ke společnému vzdělávání

Z provedeného dotazníkového šetření u pedagogických pracovníků středních škol vyplynulo, že v programové nabídce DVPP rovněž postrádají vzdělávací akce na podporu společného vzdělávání. Dle názoru učitelů by bylo vhodné tuto oblast rozšířit zejména o psychologická témata (42,3 %), komunikační dovednosti (34,6 %), speciálně pedagogické metody práce (26,9 %) a téma kooperace učitele a asistenta pedagoga (23,1 %). Nižší četnost byla zaznamenána u PC gramotnosti (15,3 %) a u možnosti využití speciálních pomůcek na vyučování (11,5 %).

Se zřetelem na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pocítují nedostatečnou nabídku u témat: vzdělávání nadaných žáků (30,8 %), práce se třídou, v níž jsou integrováni žáci se speciálními vzdělávacími potížemi (15,3 %), žáci s problémovým chováním (11,5 %) a žáci s odlišným mateřským jazykem (11,5 %), jak uvádí graf 18.

Graf 18: Chybějící témata v nabídce DVPP učitelů SŠ (v %)



Zdroj: Vlastní zpracování

Z dotazníkového šetření vyplývá, že programovou nabídku DVPP v oblasti společného vzdělávání žáků považuje jen 8 respondentů (6,8 %) ze středních škol za vyhovující. Stejný počet pedagogů vyjádřil názor, že nemá s oblastí společného vzdělávání dostatek zkušeností, proto se k těmto okruhům nevyjadřují. V jednom případě byla zaznamenána odpověď „nevím“.

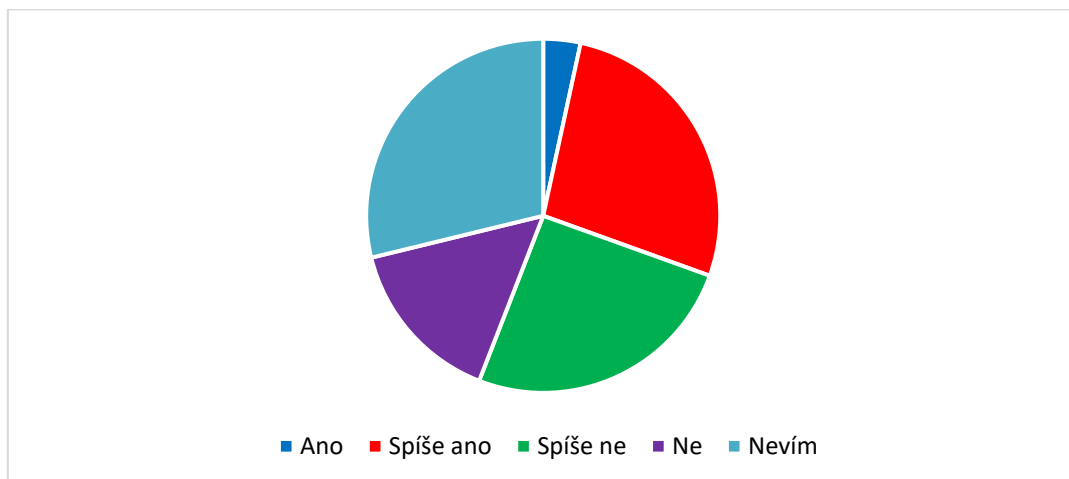
Otázka č. 25: Domníváte se, že v období pandemie Covid – 19 bylo (je) DVPP realizováno na stejné úrovni jako před začátkem pandemie (kvalita, forma, rozsah, možnosti aj.?)

Závěrečnou otázkou dotazníku byl zjišťován názor respondentů na skutečnost, do jaké míry byla kvalita vzdělávacích akcí poznamenána pandemií Covid – 19.

Hodnocení programové nabídky v období pandemie Covid – 19 vyplývá z následujícího grafu 19, v němž můžeme sledovat vysokou relativní četnost pedagogů (28,8 %), kteří se ke kvalitě vzdělávacích akcí v období pandemie Covid – 19 nevyjádřili. Tato skutečnost byla zřejmě zapříčiněna zvýšenými pracovními i časovými nároky, které byly v uvedeném období kladeny na učitele v souvislosti se zabezpečením distanční výuky. Dalším důvodem byl i vyhlášený nouzový stav a s ním spjatý zákaz shromažďování. Na straně poskytovatelů DVPP nelze opomenout časovou prodlevu při nabídce vzdělávacích akcí v online prostoru a také jistou nejistotu pramenící z obtížné předvídatelnosti dalšího vývoje pandemie. Pouze 3,4 % respondentů považuje kvalitu v tomto období za dobrou. Jako akceptující nabídku ji

hodnotí 27,1 % pedagogů. Zcela záporně ji označuje 15,3 % dotazovaných, jak uvádí graf 19.

Graf 19: Kvalita programové nabídky v období pandemie Covid – 19



Zdroj: Vlastní zpracování

Na konci dotazníku měli respondenti možnost uvést případné připomínky či další komentáře. Z celkového počtu 118 respondentů uvedli poznámky čtyři dotazovaní. První komentář učitelky základní školy zdůrazňoval pravdivost všech odpovědí. Ve druhém komentáři byla učitelem střední školy zaznamenána kritika vysokoškolské přípravy budoucích pedagogů. Dle názoru respondenta je nedostačující, neboť pokud by byla kvalitní, nemusely by se pořádat vzdělávací akce. Týchž respondent se negativně vyjadřuje ke vzdělávacímu systému jako celku. Třetí a čtvrtá připomínka byly od pedagogů základních uměleckých škol. V prvním z nich pedagog velmi vysoce hodnotí přínos DVPP, zvláště pro potřeby vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Ve druhém komentáři je uveden pozitivní přínos akcí DVPP zaměřených komunikační dovednosti a obranu proti agresivitě a manipulaci.

8 Analýza rozhovorů s řediteli škol

Ředitelům pěti základních, čtyř středních i dvěma základních uměleckých škol byly položeny totožné otázky týkající se oblasti DVPP se zvláštním zřetelem na společné vzdělávání. Úvodní otázky se týkaly spokojenosti ředitelů s nabídkou vzdělávacích akcí v Praze s ohledem na typ jejich školy. Následně byli dotazováni, co ovlivňuje výběr DVPP pro jejich zaměstnance a jaké spatřují překážky při jeho realizaci u učitelů školy. V této souvislosti bylo zjišťováno, zda je v možnostech školy dopřát každému zaměstnanci všechny vzdělávací akce, o které sám projeví zájem. Další okruh otázek byl zaměřen na realizaci jednotných vzdělávacích akcí pro celý pedagogický kolektiv a na zkušenosti s nimi. Následné otázky se týkaly toho, jakým způsobem společné vzdělávání ovlivnilo výběr vzdělávacích akcí. Ředitelé škol byli dotazováni, zda považují jejich nabídku za dostatečnou a vyhovující jejich typu školy, dále pak jaká témata v nabídce postrádají. Závěrečné dotazy směřovaly ke zjištění, na jaká témata by se chtěli v nejbližší době v oblasti vzdělávání zaměstnanců zaměřit a z jakého důvodu. Otázky použité ve strukturovaných rozhovorech uvádí Příloha 2.

Zjištěné údaje z rozhovorů byly posuzovány s ohledem na typ školy, na četnost žáků, kteří potřebují větší podporu ze strany pedagoga, tj. žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a žáci s odlišným mateřským jazykem, na věkovou strukturu pedagogů a jejich účast na programech DVPP.

Rozhovory s řediteli základních škol probíhaly ve vstřícné atmosféře. V rámci strukturovaného rozhovoru byly zodpovězeny všechny otázky.

Ředitelé základních uměleckých škol rovněž zodpověděli všechny otázky strukturovaného rozhovoru, v jehož rámci oba ředitelé zdůrazňovali skutečnost, že pracují s vybranou skupinou žáků, kteří jsou přijati jen na základě talentových zkoušek. Zároveň poukázali na fakt, že pedagogové těchto škol neřeší tak časté kázeňské problémy žáků, ale více je zajímavá problematika vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami učení, především v předmětu hudební nauka, který je vyučován ve skupině.

Ředitelé středních škol taktéž zodpověděli všechny otázky, avšak byla patrná větší zdrženlivost a stručnost v odpovědích.

Otázka č. 1: Jste spokojen/a s nabídkou vzdělávacích akcí v Praze?

Management všech škol je sice spokojen s četností vzdělávacích akcí pro pedagogy, avšak v šesti případech byly zaznamenány výhrady ke kvalitě vzdělávacího programu. Programovou nabídku považuje vedení za dostatečnou. Pedagogičtí pracovníci mají možnost vybírat si akreditované programy MŠMT podle svého zájmu a potřeb.

Ředitelé základních škol nejsou spokojeni s těmito faktory: celková úroveň vzdělávací akce, osobnost lektora, vysoká finanční nákladnost.

Z analýzy rozhovorů s vedením základních uměleckých škol vyplynula spokojenost se stávající nabídkou programů DVPP, zvláště v oblasti didakticko-metodické a umělecké. Rovněž i dostupnost vzdělávacích akcí v období pandemie Covid-19 byla, dle jejich názoru, dostatečná, a to jak v prezenční formě, tak i na on-line platformách.

Názory ředitelů středních škol jsou nejednotné. V jednom případě byl zaznamenán souhlas s programovou nabídkou. Každý učitel má možnost vybrat takové, jaké potřebuje. Pokud si učitel sám vybere vzdělávací akci, vedení školy má snahu jeho volbě vyhovět. V dalších dvou případech byly souhlasy s kvantitou akcí, ale s výhradami vůči jejich kvalitě, způsobu nabídky a zázemí vzdělávací akce. Současně byl zaznamenán názor, že programová nabídka nepokrývá všechny druhy odborností pedagogických pracovníků.

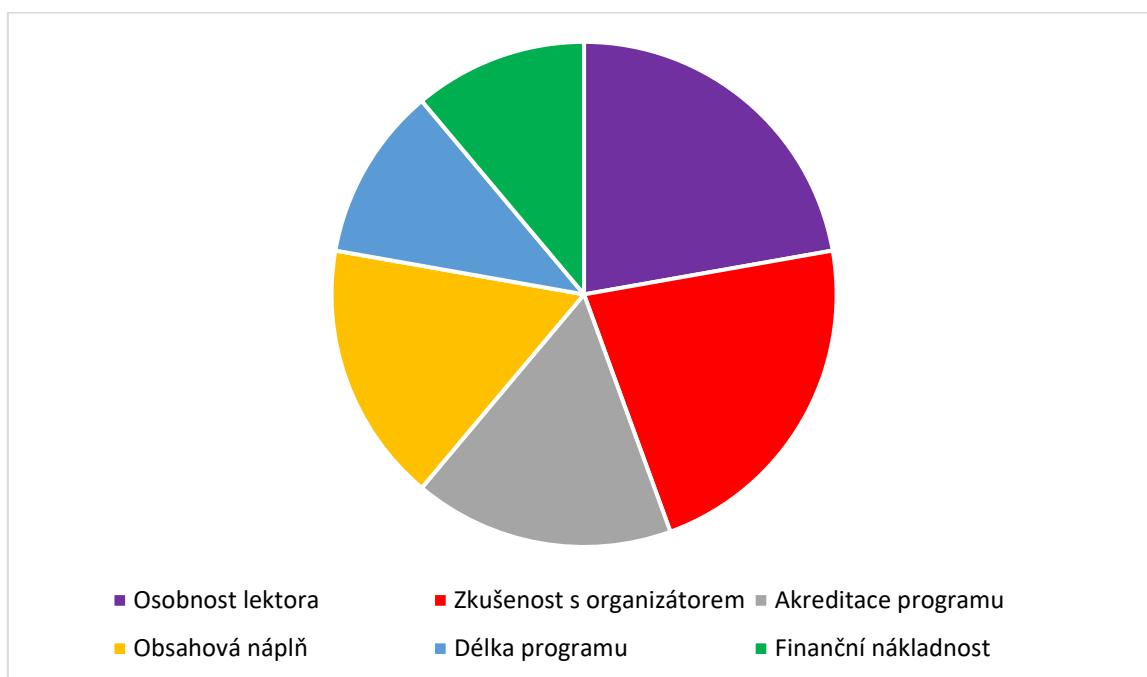
Otázka č. 2: Co ovlivňuje váš výběr DVPP?

Z rozhovorů s řediteli základních a základních uměleckých škol vyplynulo, že při výběru DVPP hraje stěžejní roli osobnost lektora, akreditace vzdělávací akce, obsahová stránka a konkrétní potřeby učitelů a předchozí zkušenosti s realizátorem DVPP. Zvláště vedení dvou škol oceňuje takového lektora, který má bohatou praxi s prezentovanou problematikou. Pokud má ředitel dobrou zkušenost s DVPP, rozesílá prostřednictvím emailu programovou nabídku určité vzdělávací instituce ostatním pedagogickým zaměstnancům.

V nižší četnosti byla uvedena kritéria výběru zohledňující délku vzdělávací akce a finanční nákladnost, jak je možné sledovat v grafu 20.

Management základních uměleckých škol preferuje výběr akreditovaných vzdělávacích akcí. Dalšími kritérii jsou doba trvání programů a v některých případech i finanční náročnost ze strany pořádajících subjektů. Výběr DVPP i jeho následná realizace jsou velmi ovlivněny časovými možnostmi zaměstnanců. Vzhledem ke skutečnosti, že jejich výuka některé dny probíhá jak v dopoledních, tak odpoledních a večerních hodinách, je velmi obtížné zabezpečit kvalitní suplování za učitele jiných než teoretických předmětů.

Graf 20: Kritéria ředitelů škol pro výběr DVPP



Zdroj: Vlastní zpracování

Vzhledem k větší variabilitě odpovědí ředitelů středních škol nebylo možné učinit souhrn odpovědí. V následujících pěti bodech jsou uvedeny názory managementu škol.

1. Cíleně jsou posíláni na vzdělávací akce ti učitelé, kteří se potřebují zdokonalit v didaktických dovednostech; jim potom vedení školy samo doporučuje konkrétní programy DVPP.

2. Vedení školy je velmi nakloněno webinářům v odpoledních či večerních hodinách. V období pandemie Covid - 19 se jejich četnost výrazně zvýšila, tudíž měli zaměstnanci větší prostor pro účast na vzdělávacích akcích.
3. Management školy považuje za přínosnější takové programy, které jsou určeny pouze pro pedagogy středních škol, nikoli pro základní i střední školy dohromady. Přesto, že organizátor akce garantuje vhodnost programu pro pedagogy základních i středních škol, v praxi to nebývá dodrženo a obsahová náplň odpovídá více cílové skupině pedagogů základní školy.
4. Vzhledem k tomu, že ve škole vyučují pedagogové, kteří si i bez doporučení vedení rozšiřují vědomosti samostudiem, rádi se učí novým věcem a jsou velmi kreativní, nevynucuje si ředitel školy účast na vzdělávacích akcích pořádaných v rámci DVPP.
5. Vedení školy doporučuje zaměstnancům především takové programy DVPP, které by výraznou měrou přispěly nejen ke zvýšení efektivity práce jednoho zaměstnance, ale celého kolektivu. Škola preferuje postup přenosu informací od jednoho proškoleného pedagoga do dalších pracovních skupin.

Otázka č. 3: Jaké spatřujete překážky při realizaci DVPP u zaměstnanců školy?

Za hlavní překážku při realizaci programů DVPP u zaměstnanců školy považuje vedení škol obtíže se zajištěním suplování a finanční nákladnost. Obtíže se zajištěním vhodného suplování byly zmiňovány dvěma řediteli základních škol a třemi řediteli škol středních. Finanční náklady byly uvedeny dvěma řediteli ZŠ a dvěma řediteli SŠ. Časová vytíženost pedagogů byla další překážkou, kterou uvedli oba ředitelé ZUŠ a dva ředitelé SŠ.

Management ZUŠ spatřuje v časové vytíženosti učitelů hlavní překážku při realizaci DVPP u zaměstnanců školy, neboť mnozí mají ještě další pracovní poměr. Obtíže vznikají hlavně při realizaci akreditovaných seminářů v rámci Šablon II MŠMT ČR s povinnou časovou dotací osm hodin, kdy se musely mnohé vzdělávací akce dělit na dva dny.

Ředitelé ZUŠ zdůrazňují obtížnost zabezpečení kvalitního suplování za učitele jiných než teoretických předmětů. Za učitele hudební nauky je snadnější najít náhradu nežli za učitele sólového zpěvu či hry na hudební nástroj.

Další překážka, která vyplynula z rozhovoru, je špatná zkušenost s obsahovou náplní programu. Tento jev uvádějí tři ředitelé ZŠ a jeden ředitel SŠ. Nevhodná obsahová náplň byla charakterizovaná dvěma dotazovanými řediteli:

1. Pokud se v programové nabídce objeví vzdělávací akce, kterou by vedení školy pro své zaměstnance uvítalo, není ze strany učitelů spokojenost s pojetím obsahové stránky semináře. Velmi často se učitelé setkávají se skutečností, že místo avíзованého semináře s praktickým zaměřením, sledují přednášku, která navíc prezentuje poznatky v obecné rovině bez ohledu na potřeby účastníků.
2. Hlavní důvod nezájmu je nespokojenost s obsahem programu. I když pořádající subjekt doporučuje vzdělávací akci pro učitele základních i středních škol, ve skutečnosti jsou prezentovány metody a doporučení spíše pro základní školy, které není možné realizovat v prostřední střední školy či vyšší odborné školy. Dle názoru vedení školy na základě těchto negativních zkušeností odmítají učitelé účast na vzdělávacích akcích.

Rovněž doba konání vzdělávací akce se jeví dvěma ředitelům jako nevhodná, jak dokládá níže uvedená odpověď jednoho z nich.

V případě, že má pedagog zájem o určitý webinář v odpoledních či podvečerních hodinách, vyjde vedení školy vždy zaměstnanci vstříc. Současně i pokud se jedná o celodenní vzdělávací akci, která zohledňuje jak zájmy zaměstnance, tak i potřeby školy, je umožněna pracovníkovi účast.

V jednom případě u pedagogů střední školy spatřoval management hlavní překážku v neochotě učitelů a v celkově menším zájmu o DVPP. Vedení školy připouští, že v období pandemie Covid-19, byla i menší motivace k těmto programům ze strany školy, neboť hlavní prioritou bylo zajištění podmínek pro distanční vzdělávání.

Pouze jeden ředitel (SŠ) uvedl, že dosud nezaznamenal žádné výrazné překážky v realizaci DVPP, jen v ojedinělých případech se vyučující nemohla zúčastnit vzdělávací akce z důvodu péče o dítě.

Otázka č. 4: Je v možnostech školy dopřát každému zaměstnanci všechny vzdělávací akce, o které sám projeví zájem?

Ředitelé všech základních škol mají snahu dopřát zaměstnancům všechny vzdělávací akce, o které sami projeví zájem. Účast na těchto programech je zvláště podporovaná, když se účastník podílí na financování vzdělávací akce. Ředitel jedné ZŠ uvedl, že je možná účast na programu, pokud tím není ohrožena výuka či jiné důležité aktivity školy.

Na základě sdělení ředitelů ZUŠ je v možnostech školy dopřát každému zaměstnanci vzdělávací akci, o níž projeví zájem. Ředitelé vyjadřují přesvědčení, že si každý pedagog najde takovou vzdělávací aktivitu, jakou konkrétně potřebuje.

Rovněž ředitelé středních škol umožňují učitelům, aby se zúčastnili vzdělávacích akcí dle vlastního výběru, avšak s určitými omezeními. Jimi jsou:

- Délka trvání vzdělávací akce. V uplynulých dvou letech byl s ohledem na pandemickou situaci větší výběr online seminářů v odpoledních a večerních hodinách, což vedení školy považuje za výrazné zlepšení situace. V případě uvolnění učitele na osmihodinový seminář jsou zasaženy jiné školní aktivity. Z tohoto důvodu je možné umožnit pedagogickému pracovníkovi celodenní vzdělávací akci jeden krát, zcela výjimečně dva krát v průběhu školního roku. Tento názor prezentovali dva ředitelé.
- V možnostech školy je umožnění návštěvy vzdělávacích akcí u zaměstnanců, kteří o ně projeví zájem, ovšem jen v těch případech, bude-li i na straně školy potřeba a následné využití poznatků z určitého vzdělávacího programu.
- Učitelům, kteří zajišťují pro školu určitý program, jako je např. matematická gramotnost, je umožněno, aby se v těchto směrech sami vzdělávali prostřednictvím programů DVPP.

Otázka č. 5: Realizujete pro zaměstnance jednotné vzdělávací akce pro celý pedagogický kolektiv? Pokud ano, jaké s nimi máte zkušenosti?

Z jedenácti oslovených škol se jednotné vzdělávací akce pro celý pedagogický kolektiv realizují na osmi z nich. Ředitelé škol se nevyjadřovali ke zkušenostem s nimi, ale blíže specifikovali konání těchto akcí. Níže jsou uvedeny názory managementu jednotlivých škol.

Základní školy

- Jednotné vzdělávacích akcí pro celý kolektiv se uskutečňují v rámci pracovních výjezdů v přípravném týdnu.
- Vedení školy objednává akreditované semináře pro celý pedagogický kolektiv.
- Jednotné vzdělávací akce pro všechny pedagogické pracovníky vedení školy nepořádá, ale umožňuje účast menších skupin učitelů, kteří pak přenášejí poznatky z programu DVPP k ostatním pracovníkům. V tomto ohledu škola upřednostňuje vzdělávací akce akreditované MŠMT ČR.
- Jednotné vzdělávací akce pro celý pedagogický kolektiv vedení školy nerealizuje. Důvodem jsou obavy z neúčasti učitelů na nich, rovněž i finanční nákladnost těchto programů.
- Škola objednává pro zaměstnance programy DVPP pro celý pedagogický kolektiv se zaměřením na distanční výuku a ICT. Obě vzdělávací akce se uskutečnily v online prostředí.

Základní umělecké školy

- Management školy organizuje pro učitele jednotné vzdělávací akce pro celý pedagogický kolektiv v rámci Šablon II pro ZUŠ.
- V rámci Šablon II pro ZUŠ byly realizovány vzdělávací akce pro celý pedagogický kolektiv. Realizace těchto akcí je velmi obtížná, neboť vyžaduje skloubení časových možností celého kolektivu. Vzhledem k tomu, že má většina pedagogů ještě další pracovní úvazek, nejčastěji v hudebním tělese nebo vyučují ještě na jiné škole uměleckého směru, chce ředitel školy v budoucnu preferovat individuální vzdělávání zaměstnanců.

Střední školy

- Škola realizuje vzdělávací programy pro větší počet učitelů, ne všechny jsou však pro celý kolektiv. Pro všechny pedagogické pracovníky se konaly kurzy první pomoci, seminář k nástrojům k distanční výuce a semináře ICT.

- Management školy zajišťuje pro celý pedagogický kolektiv jednotné vzdělávací akce k nástrojům distanční výuky, k první pomoci, k zavádění nových prvků do metodiky vyučování. Učitelé, kteří se podílejí na implementaci určitého programu do výuky, docházejí na vzdělávací akce sami.
- Akce pro celý pedagogický kolektiv nejsou vedením školy organizovány.
- Vedení školy zorganizovalo jednu vzdělávací akci pro celý kolektiv k využití nástrojů distančního vzdělávání.

Otázka č. 6: Ovlivnilo inkluzivní vzdělávání výběr vzdělávacích akcí? Považujete jejich nabídku za dostatečnou a vyhovující vašemu typu školy? Pokud ne, jaká témata v nabídce postrádáte?

Vzhledem k větší diferenciaci odpovědí jsou v práci uvedeny názory všech oslovených ředitelů.

Z níže uvedených odpovědí je patrné větší zaměření managementu ZŠ na problematiku vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a se speciálními vzdělávacími potřebami.

- Z rozhovoru s vedením školy vyplynulo, že společné vzdělávání ovlivnilo a nadále ovlivňuje výběr vzdělávacích akcí, rovněž se domnívá, že jejich výběr je dostačující a ve stávající nabídce DVPP žádná témata na podporu společného vzdělávání nepostrádá. Neúčast zaměstnanců na nich vysvětluje malou potřebou získávat informace k práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami či se žáky s odlišným mateřským jazykem. Pedagogové úzce spolupracují se školním poradenským pracovištěm, s pedagogicko-psychologickou poradnou, rovněž čerpají podporu v organizaci Meta, v Integročním centru či v Osvětové besedě.
- Aktuálně management školy neuvažuje o vzdělávání zaměstnanců v oblasti podpory společného vzdělávání. Společné vzdělávání ovlivnilo výběr vzdělávacích programů, a to nikoli z hlediska obsahu, ale cenové dostupnosti. Vedení školy negativně hodnotilo především navýšení cen webinářů.

- Ředitel školy zdůraznil, že společné vzdělávání ovlivnilo výběr programů DVPP. Pro školu vyvstala nutnost více se zaměřit na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Realizace účasti pedagogů je podmíněna akreditací vzdělávacího programu. Škola nemá důvěru ke vzdělávacím akcím, které nejsou akreditované, navíc i finančně velmi nákladné. Vyhovujících subjektů, které by splňovaly kritéria školy je dle názoru managementu málo.
- Vedení školy v nabídkách vzdělávacích programů, které by podpořily společné vzdělávání, postrádá metodiku práce s žáky s OMJ, speciálně pedagogické přístupy k žákům se smyslovým handicapem, dále pak programy zaměřené na podporu žáků s SPU.
- Problematika společného vzdělávání inspiruje vedení školy k vyhledávání vhodných programů vzdělávání pro zaměstnance. Zvláštní pozornost obrací především k problematice vzdělávání žáků s OMJ.

Programy na podporu inkluzivního vzdělávání žáků ZUŠ si na obou školách vybírají pedagogové sami. Nejčastěji se vzdělávají formou samostudia.

Postoje ředitelů středních škol k problematice společného vzdělávání v programech DVPP:

- Ke vzdělávacím akcím zaměřeným na podporu inkluzivního vzdělávání se vedení školy nevyjádřilo s odůvodněním, že pracují na výběrové škole, kde studuje málo žáků s podpůrnými opatřeními, tudíž není vedení školy schopno uvést větší podrobnosti. Tuto oblast spravuje výchovný poradce.
- Z rozhovoru vyplynulo, že společné vzdělávání ovlivnilo výběr vzdělávacích akcí, jejichž kvalita však v některých případech nevyhovovala uvedené škole. Vzdělávací akce na podporu společného vzdělávání navštěvuje hlavně speciální pedagog, který na pracovišti předává informace ostatním učitelům. Podle názoru vedení školy jsou takto zaměřené vzdělávací akce méně přínosnější než ostatní programy DVPP.
- Dle vedení školy se tato problematika nejvíce jeví jako stěžejní oblast, na níž by se škola měla zaměřit. Někteří učitelé se zúčastnili programů v rámci Šablon II na podporu společného vzdělávání. Žákům se speciálními potřebami je věnován individuální

přístup, který je v případě potřeby konzultován se školním poradenským pracovištěm.

- Vedení školy se nevyjádřilo k otázce vlivu společného vzdělávání na výběr programů DVPP. Vychází z předpokladu, že výchovná poradkyně poučí příslušné učitele o možnostech práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Otázka č. 7: Na co byste se chtěli v nejbližší době v oblasti vzdělávání zaměstnanců zaměřit? Proč zrovna na tuto oblast?

V nadcházejícím školním roce jsou největší prioritou ředitelů základních škol vzdělávací akce zaměřené na upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, na informační a komunikační technologie a na změny vyplývající z úprav Rámcového vzdělávacího programu a školního vzdělávacího plánu. Ředitelé dvou ZŠ upřednostňují zaměření DVPP na předmětové didaktiky a metodiky a na metodiku Tvořivé školy.

Vedení základních škol by se chtělo zaměřit na vzdělávací akce pokrývající témata:

- práce s kolektivem třídy,
- kooperace učitele a asistenta pedagoga,
- soft skills, především na odolnost proti stresu a prevenci syndromu vyhoření,
- vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem,
- inovativní přístupy ke vzdělávání.

Téměř shodné názory byly zaznamenány u ředitelů základních uměleckých škol. V nadcházejícím období se chtějí zaměřit na proškolení všech zaměstnanců v oblasti prevence a ochrany měkkých cílů. Vedle prohlubování odbornosti pedagogů v jejich uměleckých oborech, pocítují ředitelé nutnost věnovat větší pozornost takovým vzdělávacím akcím, jejichž témata se zaměřují na asertivní dovednosti, na prevenci syndromu vyhoření a na komunikační dovednosti.

Vzhledem k tomu, že na tuto otázku poskytli ředitelé středních škol nesourodé odpovědi, nebyla možná jejich sumarizace, a proto jsou v práci níže uvedeny všechny názory.

- Vedení školy se chce v nejbližší době zaměřit na takové programy DVPP, jejichž obsahovou náplní budou metodická doporučení pro práci s žáky, kteří mají psychické problémy. S ohledem na skutečnost, že právě těchto jedinců ve škole v posledních letech hodně přibývá, je dle názoru ředitele potřebné s tímto obsahem seznámit všechny pedagogické pracovníky.
- V nadcházejícím období má vedení školy zájem obrátit pozornost zaměstnanců hlavně ke zdokonalení všech nástrojů distanční výuky a jejich implementaci do vzdělávání žáků.
- Management školy plánuje zaměření programů DVPP na školskou legislativu, zvláště zaměřenou na organizaci maturitních zkoušek a na změny v administrativě, dále pak na témata týkající se kooperace pedagogů ve škole.
- Vedení školy by chtělo směřovat zaměření DVPP na školskou legislativu a na realizování stáží u partnerských škol a organizací.

8.1 Shrnutí analýzy rozhovorů a diskuze

Ředitelé všech oslovených škol považují četnost vzdělávacích akcí pro pedagogické pracovníky za dostačující, avšak byly zaznamenány výhrady k obsahové náplni, k osobnosti lektora, k finanční nákladnosti a k zázemí vzdělávací akce.

Při výběru vzdělávací akce hraje stěžejní roli osobnost lektora, akreditace vzdělávací akce, obsahové zaměření, předchozí zkušenosti s pořádajícím subjektem a recenze.

Všichni dotazovaní spařují největší překážku v realizaci DVPP v časové náročnosti a v obtížném zajištění zástupu za chybějícího pedagoga.

Ve všech oslovených školách je možné, aby se učitelé zúčastnili vzdělávacích akcí dle vlastního výběru. Pouze pedagogové dvou středních škol mají omezený počet vzdělávacích akcí, a to na jednu, maximálně dvě v průběhu školního roku.

Analýza rozhovorů s řediteli škol neodpovídá výzkumu NIDV (online, 2018), podle něhož považují ředitelé za největší rezervy ve vzdělávání pedagogických pracovníků práci s agresivními žáky (50 %), dále uvádějí nové metody a formy práce (45 %) a komunikaci s rodiči (44 %). V námi provedeném šetření těmito četnostem výsledky neodpovídají.

Zmiňovaným okruhům byla věnována pozornost jen na pěti školách. Ve sledovaném souboru jedenácti škol ředitelé nemají v úmyslu se v rámci DVPP více zaměřit na problematiku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejich prioritami jsou nový Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, školní vzdělávací program, informační technologie, předmětové didaktiky a metodiky.

9 Analýza výročních zpráv škol

Analýza výročních zpráv byla uskutečněna na týchž školách, jako byly realizovány rozhovory s řediteli těchto zařízení. Rovněž i v této kapitole je zachována anonymita škol a analýzy zpráv jsou označeny typem školy a pořadovým číslem.

V analýze výročních zpráv škol za školní rok 2020/2021 byla hlavní pozornost soustředěna na tyto aspekty:

- Četnost žáků,
- Četnost pedagogů,
- Četnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- Realizované stupně podpůrných opatření,
- Četnost žáků s OMJ a jejich stupeň znalosti jazyka českého,
- Věková struktura pedagogů a jejich kvalifikace,
- Realizované programy DVPP s ohledem na společné vzdělávání.

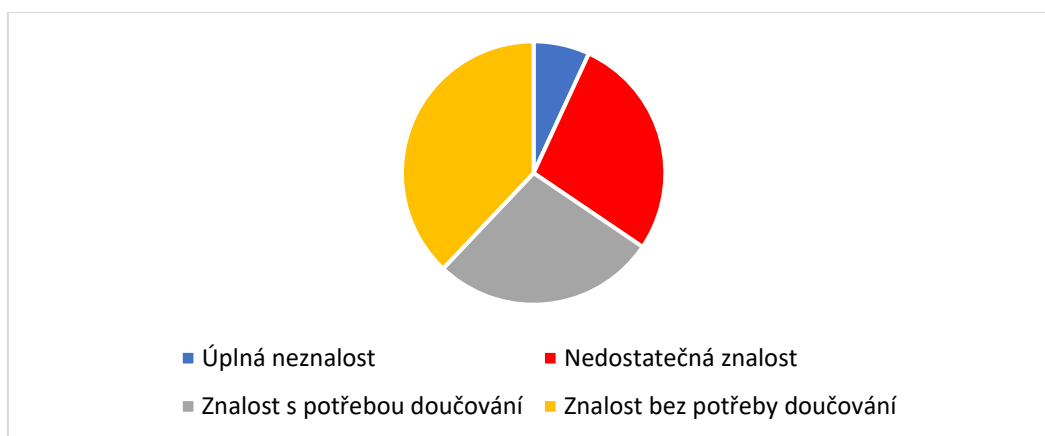
9.1 Analýza výročních zpráv základních škol

Výroční zprávy základních škol neobsahovaly všechny sledované oblasti. Zprávy tří škol neudávaly informace o poskytovaných stupních podpůrných opatření, ve dvou případech nebyl dohledán počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedna škola nereferovala o celkovém počtu žáků. Četnost žáků s OMJ neobsahovala jedna výroční zpráva.

Základní škola 1

Základní školu navštěvuje 808 žáků, 13 žáků navštěvuje přípravnou třídu. Ve škole se vzdělává 112 (tj. 13,9 %) žáků se speciálními vzdělávacími potřebami; z této četnosti je 55 (tj. 49,1 %) žáků vyučováno s podporou individuálního vzdělávacího plánu. Ve škole jsou tři mimořádně nadaní žáci, kteří jsou vzděláváni s podpůrnými opatřeními. Analýzou Výroční zprávy školy bylo zjištěno 87 žáků s odlišným mateřským jazykem, tj. 10,8 %. Následný graf 21 uvádí stupeň znalosti jazyka českého u žáků s OMJ.

Graf 21: Úroveň znalosti jazyka českého u žáků s OMJ v ZŠ 1



Zdroj: Vlastní zpracování

Věkový průměr všech pedagogických pracovníků je 49,08 let; jejich věkovou strukturu podává tab. 16.

Tab. 16: Věková struktura pedagogických pracovníků ZŠ 1

n = 90				
21-30 let	31-40 let	41-50 let	51-60 let	61 a více let
16 (18%)	14 (16%)	25 (27%)	18 (20 %)	17 (19 %)

Zdroj: Vlastní zpracování

S ohledem na skutečnost, že se ve škole vzdělává přibližně 14 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a přibližně 11 % žáků s OMJ, je překvapivé, jak nízká četnost pedagogických pracovníků se v rámci DVPP v těchto oblastech vzdělává. Dokumenty školy nereferují o žádné vzdělávací akci zaměřené na podporu žáků s OMJ. Lepší situace není ani u účasti na vzdělávacích aktivitách zaměřených na podporu společného vzdělávání. Zde je možné uvést pouze jednoho učitele, který se účastnil semináře zaměřeného na vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra. Z celkového počtu 90 pedagogických pracovníků si devět jedinců (tj. 10 %) doplňuje odbornou kvalifikaci. Tematické zaměření průběžných vzdělávacích akcí s četností účastníků uvádí tabulka 17.

Tab. 17: Vzdělávací akce v ZŠ 1

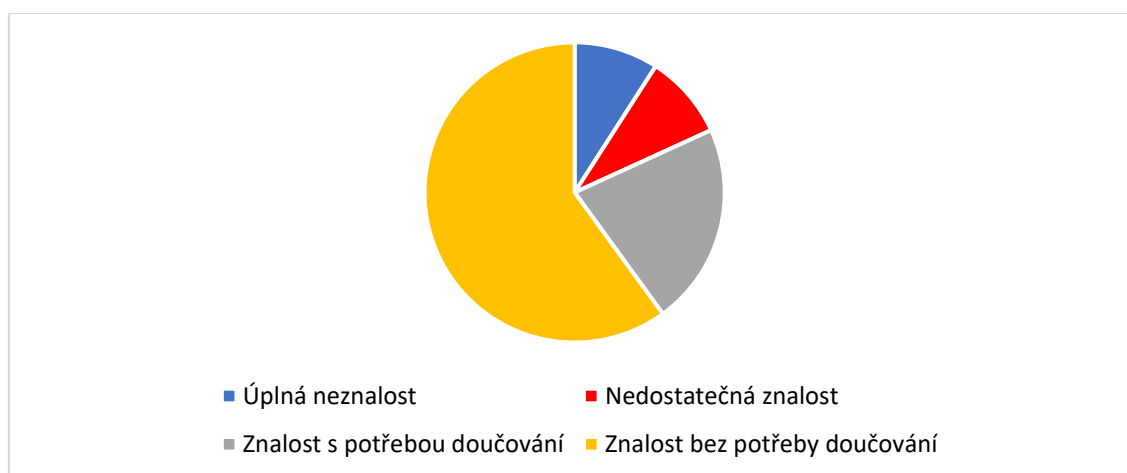
Semináře/webináře/tréninky	Počet akcí	Počet účastníků
Etika moderní pedagogické práce	1	55
AMOS – soubor vzdělávacích materiálů pro 1.ročník	1	10
Informační technologie	5	5
Péče o zdraví	7	6
Psychologická témata	3	3
Práce s třídním kolektivem	2	2
Osobnostní rozvoj učitele	1	1
Trénink koordinátora žákovského parlamentu	1	1
Podpora společného vzdělávání (PAS)	1	1

Zdroj: Vlastní zpracování

Základní škola 2

Na základní škole se vzdělává 436 žáků, z tohoto počtu 10 žáků, tj. 2,29 % s podporou individuálního vzdělávacího plánu. Z celkové četnosti 436 žáků je 58 (13,3 %) jedinců s odlišným mateřským jazykem. Úroveň jejich znalosti jazyka českého je možné sledovat v grafu 22.

Graf 22: Úroveň znalosti jazyka českého žáků s OM J v ZŠ 2



Zdroj: Vlastní zpracování

Z veřejně dostupných dokumentů školy pramení níže uvedená věková struktura pedagogických pracovníků, jak je možné sledovat v tabulce 18. Jejich věkový průměr je 50 let.

Tab. 18: Věková struktura pedagogických pracovníků ZŠ 2

n= 37

21–30 let	31–40 let	41–50 let	51–60 let	61 a více let
2 (6 %)	9 (24 %)	6 (16 %)	12 (32 %)	8 (22 %)

Zdroj: Vlastní zpracování

Výroční zpráva školy uvádí, že si pět pedagogických pracovníků doplňuje odbornou kvalifikaci. V rámci programů DVPP jsou nejvíce zastoupena témata: využití IT při výuce, náměty do on-line výuky, organizace on-line výuky. Z dokumentů školy vyplývá, že je potřebná informovanost pedagogických pracovníků o podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků s OMJ. Tuto situaci dokládá systematická práce pedagogů s nadanými žáky, realizace hodin speciální pedagogické péče, realizace vzdělávání žáků za podpory asistenta pedagoga a využití poradenských služeb. Konkrétně se jedná o pedagogicko-psychologickou poradnu, speciálně pedagogické centrum při základní škole pro žáky se specifickými poruchami chování.

Navzdory skutečnosti, že jsou ve škole vzdělávání žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a žáci s OMJ, nereferují dokumenty školy o tom, že by se pedagogové zúčastnili vzdělávací akce s tímto obsahovým zaměřením.

Základní škola 3

V základní škole pracuje 45 pedagogických pracovníků, 14 (tj. 31,33) z nich nemá odbornou kvalifikaci. V tomto zařízení se vzdělává 338 žáků v základní škole a 15 žáků v přípravném ročníku. Četnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ani četnost žáků s OMJ není uvedena.

Výroční zpráva uvádí poskytování podpory žákům se specifickými poruchami učení, s poruchou chování, s poruchou autistického spektra, s narušenou komunikační schopností a žákům s OMJ.

Tabulka 19 udává věkovou strukturu pedagogů.

Tab. 19: Věková struktura pedagogických pracovníků ZŠ 3

n= 45

21–30 let	31–40 let	41–50 let	51–60 let	61 a více let
8 (18 %)	4 (9 %)	8 (18 %)	17 (38 %)	8 (18 %)

Zdroj: Vlastní zpracování

V uplynulém školním roce bylo převážně formou webinářů realizováno 127 programů DVPP s účastí 45 pedagogů, jak je možné sledovat v tabulce 20. Výroční zpráva školy referuje o příkladech realizovaných akcí DVPP, u většiny z nich však blíže nespecifikuje četnost účastníků na konkrétním vzdělávacím programu. Výroční zpráva uvádí, že se 3 pracovníci školy (tj. 6,7 %) zúčastnili tří vzdělávacích akcí na podporu společného vzdělávání. V dané škole vyučují tři učitelé, kteří si doplňují odborné vzdělání.

Tab.20: Příklady realizovaných vzdělávacích akcí v ZŠ 3

Příklady vzdělávacích akcí	Počet pedagogů	Počet akcí
Vzdělávání žáků distanční formou	45	127
Metody výuky českého jazyka u žáků v počátečních ročnících základního vzdělávání, kteří mají obtíže dyslektického charakteru		
Začleňování žáků s OMJ		
Společné vzdělávání		
Inspirace pro zkvalitňování výuky matematiky distanční formou		
Návykové látky a bezpečnost ve školách		
Rozvoj čtenářské a matematické gramotnosti distanční formou		

Zdroj: Vlastní zpracování

Základní škola 4

V základní škole se vzdělává 620 žáků, z nichž je 27 (tj. 4,4 %) žáků s OMJ. Výroční zpráva školy uvádí 87 žáků, kteří se vzdělávají za podpory podpůrných opatření, z tohoto počtu je 75 (tj. 12,1 %) jedinců s poruchou či handicapem. Podpůrná opatření v podobě individuálního vzdělávacího plánu mají též dva sportovně nadaní žáci. Realizované stupně podpůrných opatření udává tab. 21. V následující tabulce 22 je zřejmé, o jaké vývojové poruchy či handicapy se jedná.

Tab. 21: Realizované stupně podpůrných opatření v ZŠ 4

Stupeň podpůrných opatření	n	%
1. stupeň	29	33,3
2. stupeň	34	39,1
3. stupeň	19	21,8
4. stupeň	5	5,8

Zdroj: Vlastní zpracování

Tab.22: Výskyt poruch/handicapů u žáků v ZŠ 4

Porucha/handicap	n	%
Specifická porucha učení	51	68,0
Kombinované postižení	18	24,0
Porucha řeči	2	2,8
Zrakový handicap	1	1,3
Sluchový handicap	1	1,3
Mentální postižení	1	1,3
Porucha autistického spektra	1	1,3

Zdroj: Vlastní zpracování

Pedagogickou činnost ve škole zajišťuje 59 zaměstnanců, z nichž osm pedagogů nedisponuje odbornou kvalifikací. V tab. 23 je možné sledovat jejich věkovou strukturu.

Tab. 23: Věková struktura pedagogických pracovníků ZŠ 4

n= 59

21–30 let	31–40 let	41–50 let	51–60 let	61 a více let
15 (25,2 %)	14 (23,6 %)	20 (33,8 %)	11 (18,6 %)	4 (6,8 %)

Zdroj: Vlastní zpracování

Na 28 programech DVPP se zúčastnilo 53 pedagogů, z těchto vzdělávacích akcí byl pouze jeden program na podporu vzdělávání žáků s OMJ, jehož se zúčastnil jeden pedagog. Přehled témat vzdělávacích akcí pramení z tab. 24.

Tab. 24: Realizovaná témata DVPP v ZŠ 4

Témata DVPP	n	%
Předmětové didaktiky a metodiky	31	58,4
Práva a povinnosti účastníků výchovně vzdělávacího procesu	17	32,0
Využití ICT ve výuce	2	3,8
Bezpečnost práce	1	1,9
Žáci s OMJ	1	1,9

Zdroj: Vlastní zpracování

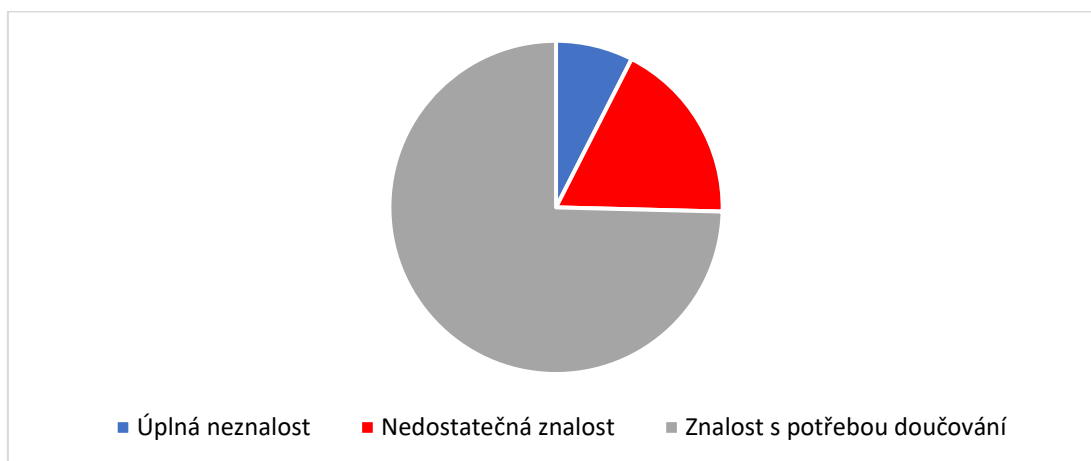
Pět pracovníků školy si doplňuje odbornou kvalifikaci studiem v oblasti pedagogických věd. Přesto, že se ve škole vzdělává asi 12 % žáků s vývojovou poruchou či handicapem, žádný učitel se nezúčastnil vzdělávací akce zaměřené na toto téma.

Základní škola 5

V základní škole 5 pracuje 46 plně kvalifikovaných pedagogických pracovníků. Výroční zpráva školy neuvádí celkový počet žáků, avšak ze zprávy vyplývá, že se v tomto zařízení

vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a žáci s OMJ. Skupiny žáků s OMJ představuje 67 jedinců, jejich znalost jazyka českého uvádí graf 23.

Graf 23: Úroveň znalosti jazyka českého žáků s OMJ v ZŠ 5



Zdroj: Vlastní zpracování

Z veřejně dostupných informací školy vyplývá, že se v ní vzdělávají 40 žáků, jimž jsou poskytována podpůrná opatření prvního až čtvrtého stupně, jak je možné sledovat v tab. 25.

Tab. 25: Realizované stupně podpůrných opatření v ZŠ 5

Stupeň podpůrných opatření	n	%
1. stupeň	8	20 %
2. stupeň	22	55 %
3. stupeň	4	10 %
4. stupeň	6	15 %

Zdroj: Vlastní zpracování

Věkovou strukturu všech pedagogických pracovníků podává tabulka 26.

Tab. 26: Věková struktura pedagogů v ZŠ 5

n = 46

21–30 let	31–40 let	41–50 let	51–60 let	61 a více let
5 (10,9 %)	4 (8,7 %)	13 (28,3 %)	17 (36,9 %)	7 (15,2 %)

Zdroj: Vlastní zpracování

Formou webinářů se realizovaly vzdělávací akce zaměřené na vzdělávání žáků s OMJ, jiné programy na podporu společného vzdělávání dokumenty školy neuvádějí. Další programy DVPP byly zaměřeny na management školní družiny, na školní vzdělávací program a na podporu autoevaluace.

9.2 Analýza výročních zpráv základních uměleckých škol

Výroční zpráva jedné základní umělecké školy neobsahovala údaj o počtu žáků, kteří školu navštěvují. U druhé základní umělecké školy nebyl shledán údaj o četnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Základní umělecká škola 1

Veřejně dostupné materiály základní umělecké školy neuvádějí četnost žáků. Z výroční zprávy školy však vyplývá, že mezi žáky nejsou jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami. Základní uměleckou školu navštěvuje 20 žáků s odlišným mateřským jazykem. Výuka je zabezpečena 36 pedagogickými pracovníky, z nichž jeden nemá potřebnou kvalifikaci. Věkovou strukturu pedagogických pracovníků udává tabulka 27.

Tab. 27: Věková struktura pedagogických pracovníků ZUŠ 1

n= 36

21–30 let	31–40 let	41–50 let	51–60 let	61 a více let
6 (17 %)	7 (19 %)	5 (14 %)	13 (36 %)	5 (14 %)

Zdroj: Vlastní zpracování

Výroční zpráva školy uvádí přehled programů DVPP. Vedle vzdělávacích akcí, jejichž obsahová náplň byla v souladu s potřebami učitelů základní umělecké školy, zúčastnili se čtyři učitelé (tj. 11,1 %) vzdělávacích programů: Vzdělávací program Inkluze v ZUŠ,

Agresivní a manipulativní rodiče, Integrální vedení a rozvoj týmů, Psychohygiena pro učitele, aneb jak předejít syndromu vyhoření. Podrobný výběr vzdělávacích akcí je patrný v tabulce 28.

Tab. 28: Realizované vzdělávací akce v ZUŠ 1

Vzdělávací akce	Počet	Zaměření	Počet účastníků
Semináře	5	Projekt Šablony II na téma: Práce se ŠVP na ZUŠ, Osobní portfolio pedagoga Hudba subsaharské Afriky, Indická klasická hudba. Vzdělávací program Inkluze v ZUŠ Agresivní a manipulativní rodiče Integrální vedení a rozvoj týmů	28
Kurzy	4	Psychohygiena pro učitele, aneb jak předejít syndromu vyhoření, Mistrovské houslové kurzy v Českých Budějovicích, Indický rytmický systém	4
Doplňkové pedagogické studium	25	Dramatická umění, Výuka žáků na konzervatoři a na HAMU	4
Školský management	1	Leadership nové generace	1

Zdroj: Vlastní zpracování

Základní umělecká škola 2

V ZUŠ 2 působí 56 pedagogů, všichni mají odpovídající odbornou kvalifikaci. Jejich věkovou strukturu je možné sledovat v níže uvedené tabulce 29.

Tab.29: Věková struktura pedagogů v ZUŠ 2

n= 56

21–30 let	31–40 let	41–50 let	51–60 let	61 a více let
10 (17,9 %)	8 (14,2 %)	17 (30,4 %)	12 (21,4 %)	9 (16,1 %)

Zdroj: Vlastní zpracování

V uvedené škole se vzdělává 893 žáků, z této četnosti je 45 (tj. 5 %) žáků s odlišným mateřským jazykem. Četnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami škola neuvádí. Z analýzy realizovaných programů DVPP vyplývá, že se žádný pedagog neúčastnil takové vzdělávací akce, které by nebyly umělecky zaměřeny. Rovněž žádný pedagog v uplynulém školním roce nenavštěvoval doplňkové pedagogické studium ani vzdělávací programy určené pro školský management.

9.3 Analýza výročních zpráv základních středních škol

Výroční zpráva jedné střední školy neudávala počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V dokumentu druhé střední školy bylo pouze konstatováno, že se ve škole vzdělávají žáci s OMJ a žáci se specifickými vzdělávacími potřebami, avšak nebyla uvedena jejich četnost ani realizované stupně podpůrných opatření.

Střední škola 1

Na střední škole se vzdělává 589 žáků, z tohoto počtu je 24 žáků (tj. 4, 07 %) se speciálními vzdělávacími potřebami. Dvěma žákům je poskytován první stupeň podpůrných opatření, 22 žáků je vzděláváno za podpory druhého stupně podpůrných opatření. Do školy dochází 31 žáků (tj. 5,26 %) s odlišným mateřským jazykem. Mimořádně nadaní žáci podle § 16² na škole nestudují.

Všichni učitelé mají požadovanou kvalifikaci. Věkovou strukturu pedagogických pracovníků udává tabulka 30.

² Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných č. 27/2016 Sb.

Tab. 30: Věková struktura pedagogů SŠ 1

n= 58

21–30 let	31–40 let	41–50 let	51–60 let	61 a více let
7 (12 %)	19 (32 %)	15 (26 %)	9 (16 %)	8 (14 %)

Zdroj: Vlastní zpracování

Výroční zpráva školy referuje o následujícím zaměření vzdělávacích akcí, jak podává tabulka 31. Z níže uvedené tabulky 31 vyplývá, že se pedagogové této školy neúčastnili žádné vzdělávací akce, která by byla orientována na podporu společného vzdělávání.

Tab. 31: Realizované vzdělávací akce v SŠ 1

Vzdělávací akce	Počet akcí	Zaměření	Počet účastníků
Semináře	18	Předmětové didaktiky, využití 3D tisku ve výuce, Google nástroje, podpora distanční výuky	82
Kurzy	2	První pomoc, kurz pro instruktory snowboardingu	16
Školský management	4	Autoevaluace školy, maturity, přijímací zkoušky	4

Zdroj: Vlastní zpracování

Střední škola 2

Na střední škole a vyšší odborné škole se vzdělává celkem 490 žáků pod vedením 73 učitelů a 4 členů managementu školy. Z celkového počtu 490 žáků 60 jedinců studuje vyšší odbornou školu. Celkem 4 (tj. 5,6 %) pedagogičtí pracovníci nedisponují potřebnou kvalifikací.

Výroční zpráva školy referuje o následující věkové struktuře pedagogických pracovníků, jak je možné sledovat v tabulce 32.

Tab. 32: Věková struktura pedagogů SŠ 2

n= 77

21–30 let	31–40 let	41–50 let	51–60 let	61 a více let
11 (14,3 %)	16 (20,8 %)	18 (23,3 %)	21 (27,3 %)	11 (14,3 %)

Zdroj: Vlastní zpracování

Na střední a vyšší odborné škole se vzdělávají i žáci se specifickými poruchami učení, žáci s odlišným mateřským jazykem a žáci s problémovým chováním, především se jedná o záškoláctví. Procentuální zastoupení těchto skupin nelze stanovit, neboť škola jejich četnost neuvádí. Z povinně zveřejňovaných materiálů však vyplývá, že těmto žákům je při výuce poskytována adekvátní podpora. V rámci DVPP se žádný pedagogický pracovník nezúčastnil semináře, který by po obsahové stránce pokrýval výše uvedenou problematiku.

Z uvedeného počtu 77 pedagogických pracovníků se pouze 37 osob, tj. 48 % zúčastnilo DVPP, jak je možné sledovat v níže uvedené tabulce 33.

Tab. 33: Realizované vzdělávací akce v SŠ 2

Vzdělávací akce	Počet akcí	Zaměření	Počet účastníků
Semináře	2	Zadavatel Zadavatel pro žáky s PUP	20
Kurzy	2	Kurz grafiky a ilustrace, Kurz digitální fotografie, Kurzy řezbářství, JÁ Studentská firma, Výchova k podnikavosti na SŠ TurboCad	10
Doplňkové pedagogické studium	5	Specializační studium školních metodiků prevence; Učitelství odborných předmětů Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku	6
Kariérní poradenství	1	Kariérní poradenství	1

Zdroj: Vlastní zpracování

Střední škola 3

Na střední škole pracuje 29 pedagogických pracovníků, z nichž dva (7 %) nejsou kvalifikovaní. V současné době se na škole vzdělává 181 žáků, z tohoto počtu je 32 jedinců (tj. 17,7 %) s odlišným mateřským jazykem. Četnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dokumenty školy neuvádějí, pouze zmiňují nutnost individuálního přístupu k některým z nich.

Přesto, že se v tomto zařízení nevzdělávají mimořádně nadaní žáci podle § 16³, škola má vypracovaný Operační plán podpory nadaných žáků.

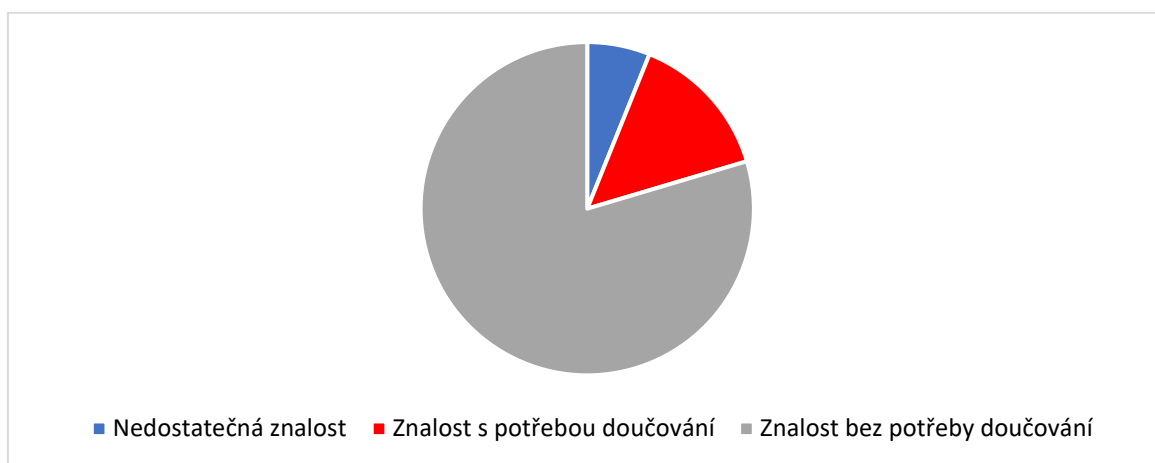
³ Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných č. 27/2016 Sb.

Na základě údajů z Výroční zprávy školy za rok 2020/2021 se žádný pedagogický pracovník nezúčastnil DVPP. Na následujících stránkách téže zprávy je uvedeno, že se vedení školy věnovalo edukaci pedagogů v rámci Šablon II a zaměřilo se především na rozšiřování způsobilosti jednotlivých pedagogů právě v otázkách společného vzdělávání.

Střední škola 4

Uvedenou střední školu navštěvuje 1089 žáků denního vzdělávání. Četnost žáků s OMJ představuje 49 jedinců, tj. 4,5 %. Úroveň znalosti jazyka českého u žáků s OMJ pramení z grafu 20.

Graf 24: Úroveň znalosti jazyka českého u žáků s OMJ v SŠ 4



Zdroj: Vlastní zpracování

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že více jak pětina žáků s OMJ potřebuje větší podporu ze strany učitelů v průběhu vzdělávání.

Výroční zpráva uvádí dva žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Současně podává informaci o vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, jejichž četnost však neuvádí.

Ve střední škole působí 144 pedagogických pracovníků, z tohoto počtu 9 (tj. 6,3 %) pedagogů nemá odpovídající kvalifikaci. Věkovou strukturu pedagogických pracovníků je možné sledovat v tabulce 34.

Tab. 34: Věková struktura pedagogů SŠ 4

n= 144

21–30 let	31–40 let	41–50 let	51–60 let	61 a více let
14 (9,8 %)	31 (21,6 %)	31 (21,6 %)	43 (29,9 %)	26 (18,1 %)

Zdroj: Vlastní zpracování

Programů DVPP se v uplynulém školním roce zúčastnilo 6 (tj. 4,2 %) pedagogů. Navštívené vzdělávací akce byly zaměřeny na organizaci maturitních zkoušek, ICT, komunikační dovednosti, cizí jazyky a odborné metodiky.

9.4 Shrnutí analýzy výročních zpráv a diskuze

Analýzou výročních zpráv bylo na všech školách zjištěno nezanedbatelné procentní zastoupení učitelů ve věku 61 let a více, což v některých případech může ovlivnit i jejich ochotu k dalšímu vzdělávání, neboť se opírají o dostatek vlastních pedagogických zkušeností. Podrobněji je toto téma zpracováno v kapitole Analýza dotazníkového šetření. Ve sledovaném souboru škol bylo zjištěno 15,9 % pedagogů ve věkové kategorii 61 let a více, ve věkové kategorii 51 až 60 let bylo shledáno 26,7 % pracovníků. Celková relativní četnost pedagogů nad 51 let představuje 42,6 %.

Přesto, že na všech sledovaných školách byla zaznamenána nezanedbatelná četnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků s odlišným mateřským jazykem, neodpovídá tomuto zjištění počet realizovaných vzdělávacích akcí, které by tuto problematiku zohledňovaly. Přehled těchto žáků a počet realizovaných vzdělávacích akcí s odpovídajícím obsahovým zaměřením podává tabulka 35. S ohledem na skutečnost, že výroční zprávy nepodávaly dostačující informace a ani vedení školy nebylo ochotné tyto informace doplnit v rámci strukturovaného rozhovoru, není možné u všech sledovaných jevů uvést absolutní či relativní četnost.

Z níže uvedené tabulky 35 vyplývá větší zájem o programy podporující společné vzdělávání u pedagogů základních škol. Tuto skutečnost lze vysvětlit tím, že v období povinné školní docházky se učitelé mimo jiné více zaměřují na reedukaci a kompenzaci specifických poruch učení a chování než na škole střední, kde je možná i nižší četnost žáků se speciálními

potřebami, neboť byly tyto poruchy před nástupem na střední školu kvalitně zreedukovány či zkompenzovány. Obdobně lze předpokládat i nižší podporu žáků s OMJ na střední škole, neboť mnozí z nich již nemají výrazné jazykové nedostatky a je pro ně postačující individuální přístup ze strany pedagoga.

Tab. 35: Podpora společného vzdělávání

Škola	Žáci se SVP		Žáci s OMJ		Četnost akcí	Četnost účastníků
	n	%	n	%		
ZŠ 1	112	13,9	87	10,8	1	1
ZŠ 2	10	2,29	58	13,3	-	-
ZŠ 3	-	-	-	-	3	3
ZŠ 4	75	12,1	67 ⁴	-	1	1
ZŠ 5	-	-	67	-	-	-
ZUŠ 1	-	-	20	-	1	1
ZUŠ 2	-	-	45	5 %	-	-
SŠ 1	24	4,7	31	5,26	-	-
SŠ 2	-	-	-	-	-	-
SŠ 3	-	-	32	17,7	-	-
SŠ 4	-	-	49	4,5	-	-

Zdroj: Vlastní zpracování

Z uvedeného souboru 11 škol probíhají v 9 z nich jednotné vzdělávací akce pro celý pedagogický kolektiv, avšak žádná z nich nebyla zaměřena na podporu společného vzdělávání.

V této spojitosti je zapotřebí zmínit, že nabídky programů na podporu společného vzdělávání jsou prezentovány jak na webových stránkách MŠMT, tak na stránkách Národního pedagogického institutu. Nelze opomenout ani další právnické a fyzické osoby, které na území Prahy tyto vzdělávací akce nabízejí, např. Meta, o.p.s, Rytmus, Nautis, z.ú. aj.

⁴ Relativní četnost nelze stanovit, neboť není dostupná informace o celkovém počtu žáků školy. Obdobně je tomu i u ZŠ 5 a ZUŠ 1.

Vzhledem k tomu, že se v základních, středních a v základních uměleckých školách vzdělává rovněž žáci se specifickými vzdělávacími potřebami, taktéž i žáci s OMJ, potřebují pedagogové rozšířit svoji odbornost nejen o prvky speciálně pedagogických didaktik a metodik, ale i o další aspekty. Jimi jsou začleňování výše uvedených žáků do třídního kolektivu, práce s rodiči těchto žáků, v neposlední řadě práce s kolektivem, jehož součástí jsou právě tito jedinci. Toto velmi potřebné téma bylo uvedeno v přehledu realizovaných programů DVPP pouze u dvou sledovaných škol.

V poslední době jsme svědky nebývalého rozmachu problémového chování žáků, v mnohých případech i asociálních a antisociálních poruch chování. Tuto realitu zmiňují současní odborníci, např. Veteška J. a Sl. Fischer (2020, s. 50) nebo Kukla L. (2016, s. 156). S ohledem na skutečnost, že práce s třídním kolektivem, do něhož jsou tito žáci začlenění, je v tomto ohledu velmi problematická, je s podivem, že žádná ze sledovaných škol nerealizovala vzdělávací akci pro celý pedagogický kolektiv s touto obsahovou náplní.

10 Vyhodnocení výzkumných otázek

Otázka 1: Jsou učitelé a ředitelé škol spokojeni se stávající nabídkou DVPP a adekvátně ji využívají pro potřeby školy?

Přibližně 70 % pedagogů je spokojeno s aktuální programovou nabídkou DVPP. Pedagogové základních škol nejvíce postrádají odborné didaktiky a metodiky, dále pak psychologická témata, a to v asi 17 %. Obdobně i učitelé základních uměleckých škol nejsou spokojeni s nabídkou v oblasti odborných metodik a didaktik, a to až v 93,7 %.

Učitelé středních škol více postrádají komunikační dovednosti (15,5 %), v nižší četnosti (11,5 %) práci s kolektivem třídy a s problémovými rodiči, psychologická témata a ICT. Na rozdíl od základních a základních uměleckých škol postrádají odborné didaktiky a metodiky pouze v 7,7 %.

Z celkového počtu 118 respondentů postrádalo programy obsahující psychologickou tematiku 60 učitelů, tj. 50,8 %. Vzhledem k tomu, že při rozhovoru s řediteli škol bylo toto téma nejednou zmiňováno v souvislosti s narůstající četností žáků s citovými problémy, kteří se vzdělávají ve sledovaných školách, je zvýšený zájem pedagogů právě o tuto oblast opodstatněný.

Nejvíce pedagogickým pracovníkům nevyhovují tyto aspekty: termín nebo délka programu (58 %), odbornost lektora (42 %), nabídka témat, cena (24 %).

K využitelnosti poznatků ze vzdělávacích akcí se vyjadřovala většina respondentů pozitivně, a to ve všech sledovaných školách. Pouze 17 % respondentů uvedlo nevyužitelnost informací v praxi.

Všichni ředitelé škol sledovaného souboru byli spokojeni s četností programové nabídky, ale větší nespokojenost uváděli k obsahové náplni a k celkové úrovni, která ovlivňuje učitele při rozhodování o návštěvě vzdělávací akce.

Otázka 2: Jaké jsou hlavní překážky pro účast na vzdělávacích akcích?

Z rozhovorů s řediteli 11 pražských škol vyplynulo, že největší překážku spatřují v časové vytíženosti pedagogů, dále pak v zajištění náhrady za chybějícího učitele a rovněž ve vysoké ceně některých programů.

Dotazníkovým šetřením se rovněž potvrdila skutečnost, že se účast učitelů na těchto akcích úzce váže k aktuální situaci ve škole, tzn. časově náročné pracovní povinnosti (45,8 %), pracovní povinnosti (28,8 %), nemožnost zajištění suplování (16,9 %).

Termíny vzdělávacích akcí nevyhovují téměř 60 % učitelů.

Z rozhovoru s řediteli škol vyplynulo, že upřednostňují pro pedagogy především akreditované akce, které by zároveň minimálně ohrožovaly chod školy.

Otázka 3: Preferují učitelé programy DVPP zaměřené na speciální vzdělávací potřeby žáků?

Z výročních zpráv škol vyplynulo, že se pouze šest pedagogů, tj. 5,1 % v uplynulém školním roce zúčastnilo šesti vzdělávacích akcí zaměřených na speciální vzdělávací potřeby žáků.

Navzdory této skutečnosti učitelé v dotazníkovém šetření uvedli, která konkrétní témata jim pro práci s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami chybí. Nejvyšší relativní četnost (35,6 %) byla shledána u práce se třídou, kterou tito žáci navštěvují. Necelých 34 % učitelů postrádá programy na podporu vzdělávání nadaných žáků. Téma žáci s problémovým chováním chybí 27 % učitelů. Nižší relativní četnosti byly shledány u programů zaměřených na vzdělávání žáků s ADHD syndromem (13,6 %) a žáků s OMJ (10,2 %). Nedostatek vzdělávacích akcí na podporu žáků s poruchou autistického spektra vyjádřilo 8,5 % pedagogů. Na dalších místech byly uvedeny tyto okruhy: smyslové vady (6,8 %), specifické poruchy učení 5,1 % a mentální retardace (3,4 %).

Otázka 4: Jsou vedením školy upřednostňovány vzdělávací oblasti DVPP na podporu žáků s odlišným mateřským jazykem?

Ve sledovaném souboru jedenácti škol se chtějí pouze 2 ředitelé základních škol v rámci DVPP více zaměřit na problematiku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně na žáky s odlišným mateřským jazykem. Vedení dalších dvou základních škol o této obsahové náplni vzdělávání neuvažuje, jeden ředitel by tento program pro pedagogy rád zrealizoval, ale nabídku v této oblasti považuje za nevyhovující.

Ředitelé základních uměleckých škol toto vzdělávací oblast pro zaměstnance neupřednostňují, avšak dalšími žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se zabývají, především jedinci se specifickými vývojovými poruchami učení a chování.

Z rozhovoru se třemi řediteli středních škol vyplynulo, že tuto problematiku spravují ve dvou případech výchovné poradkyně, v jednom případě speciální pedagog. Těmto zaměstnancům je rovněž umožněno se v této oblasti vzdělávat a následně přenášet informace do celého pedagogického kolektivu. Pouze jeden ředitel střední školy nepovažuje uvedenou oblast za stěžejní a nechtěl se k ní více vyjadřovat.

Závěr

V první části předložené diplomové práce předkládám podrobnou analýzu okruhů spojených s dalším vzděláváním pedagogických pracovníků. Tato teoretická část shrnuje současné odborné poznatky související s danou problematikou. Zahrnuje rovněž nové trendy ve vzdělávání pedagogů. S ohledem na stanovené cíle práce je tato část doplněna i informacemi o společném vzdělávání žáků se zaměřením na žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, včetně žáků s odlišným mateřským jazykem.

V empirické části vyhodnocuji výsledky výzkumu, jehož součástí bylo dotazníkové šetření uskutečněné u souboru 118 pedagogických pracovníků, rozhovory s řediteli 11 škol a analýza výročních zpráv daných škol za uplynulý školní rok. Do výzkumného šetření bylo zahrnuto 5 základních škol, 2 základní umělecké školy a 4 školy střední. Výzkum se uskutečnil v lednu a v únoru 2022.

Celkový charakter výzkumného projektu byl primárně podřízen faktickou využitelností jeho výsledků v andragogické praxi. Stanovení cíle výzkumu vycházelo z analýzy aktuálních odborných poznatků o daném oboru.

V předložené práci řeším nové dosud nezpracované téma, jímž jsou možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti speciální pedagogiky a v oblasti vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjištění a analýza současných problémů, které další vzdělávání pedagogických pracovníků doprovázejí. Pozornost byla zaměřena na motivaci a postoje učitelů a ředitelů škol k DVPP, na informační zdroje, na hodnocení kvality a kvantity vzdělávacích akcí a na programovou nabídku směřující k podpoře společného vzdělávání.

Dílčím cílem práce bylo zjištění, do jaké míry programová nabídka DVPP koresponduje s aktuálními potřebami daných škol se zvláštním zřetelem na aktuální potřeby dané školy a na konkrétní potřeby učitelů pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

S ohledem na vytyčené cíle jsem v práci zodpověděla následující výzkumné otázky:

Otázka 1: Jsou učitelé a ředitelé škol spokojeni se stávající nabídkou DVPP a adekvátně ji využívají pro potřeby školy?

Se stávající programovou nabídkou jsou spokojeny téměř $\frac{3}{4}$ pedagogů. Ředitelé škol hodnotí především jejich vysokou četnost, ale mají výtky k obsahové náplni. Přibližně 83 % respondentů využívá získané informace v praxi.

Otázka 2: Jaké jsou hlavní překážky pro účast na vzdělávacích akcích?

Výzkum potvrdil skutečnost, že hlavní překážkou k účasti na vzdělávacích akcích je především obtížnost zajištění náhrady za chybějícího učitele a s tím spojená i finanční nákladnost.

Nejčastějšími překážkami na straně učitelů byly časové možnosti a pracovní povinnosti.

Otázka 3: Preferují učitelé programy DVPP zaměřené na speciální vzdělávací potřeby žáků?

Z výzkumného šetření vyplynulo, že se přibližně 5 % učitelů sledovaného souboru v uplynulém roce zúčastnilo vzdělávacích akcí s tímto zaměřením. Analýzou dotazníkového šetření lze dospět k závěru, že jim vzdělávání v této oblasti chybí, zvláště s obsahem zaměřeným na práci se třídou jako celkem, v němž jsou tito žáci začleněni.

Otázka 4: Jsou vedením školy upřednostňovány vzdělávací oblasti DVPP na podporu žáků s odlišným mateřským jazykem?

Pouze dva ředitelé sledovaných škol uvedli, že by se chtěli zaměřit na další vzdělávání pedagogických pracovníků, které by bylo zaměřené na problematiku žáků s odlišným mateřským jazykem.⁵

Diplomová práce je svým zaměřením vysoce aktuální, neboť se dotýká problematiky, která dosud nebyla zpracována a k níž je zapotřebí zvláště v dnešní době stále obracet pozornost. Vedle systému společného vzdělávání se zvláště v posledních měsících střetáváme s novou zkušeností zapříčiněnou válečným konfliktem na Ukrajině. Učitelé většiny škol po celé naší republice jsou svědky přísunu ukrajinských žáků do jejich tříd. Tito jedinci nemají dostatečné jazykové zkušenosti a v mnohých případech potřebují nejen jazykovou, ale i psychologickou podporu.

Diplomová práce přinesla ještě další původní výsledky.

⁵ Šetření probíhalo v před vznikem válečného konfliktu na Ukrajině, tzn. před větší migrací ukrajinských žáků na naše území. I touto skutečností mohou být ovlivněny stávající názory ředitelů škol.

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že k účasti na vzdělávacích akcích jsou respondenti v 90 % motivováni možností vlastního sebezrovoje, asi v 65 % jsou motivováni seznámením s novými metodami práce a ve stejné četnosti i výměnami zkušeností.

Téměř třetina respondentů preferuje prezenční formu vzdělávání, online platformu upřednostňuje jen 15 % pedagogů.

Informovanost o vzdělávacích akcích považuje 44,1 % za dostatečnou, 49,1 % za akceptovatelnou.

Nejčastěji obdrží respondenti informaci o pořádaných programech prostřednictvím emailu od poskytovatele akce (přibližně 32 %) nebo od vedení školy (30,5 %). K nevyhovujícím aspektům respondenti dotazníkového šetření nejčastěji řadí termín a délku programu (58 %), odbornost lektora (42 %), cenu (24 %) a tematickou nabídku (24 %).

Pozitivní osobní přínos ze vzdělávacích akcí uvedlo 61 % dotázaných.

Přibližně 70 % respondentů využívá poznatky z DVPP ve své pedagogické praxi.

V programové nabídce DVPP učitelé nejvíce postrádají odborné didaktiky a metodiky (33,9 %), psychologická témata (10,2 %) a komunikační dovednosti (8,5 %).

Největší přínos mají respondenti z programů obsahujících nové metody práce (17,8 %) a zaměřujících se na osobní rozvoj pedagogů (11 %).

Programovou nabídku v období pandemie Covid – 19 pozitivně hodnotí přibližně 30 % respondentů.

Chybějící témata ve vzdělávacích akcích, která by byla nápomocna učitelům v realizaci společného vzdělávání, se nejčastěji týkala psychologických okruhů (60 %), speciálně pedagogických metod (38,9 %), komunikace s žákem se specifickými vzdělávacími potřebami (38,9 %) a používání speciálních pomůcek (23,7 %).

Uvědomuji si, že širší zobecnění výsledků vyplývajících provedeného výzkumného šetření není v plné míře možné. V mnoha případech byl výzkumný vzorek příliš diferenciovaný, čemuž odpovídala poměrně malá četnost v některých kategoriích. Pro získání přesnějších a statisticky lépe zpracovatelnějších hodnot by bylo potřeba rozšířit výzkumný vzorek a stanovit hrubší kategorie.

Snažila jsme se také zprostředkovat základní informace o určitých specifických momentech, které edukaci dospělých provázejí, a vyslovit určité domněnky, které by mohly být zohledněny v další výzkumné činnosti v této oblasti. Uvědomuji si, že se jedná o problematiku se širokým záběrem a že se její podrobnější zpracování nemůže omezit na jeden či dva dílčí výzkumy. Naopak: vyžaduje celoplošné, nejlépe longitudinální komparativní výzkumy, doplněné detailními autentickými zkušenostmi učitelů a ředitelů škol, ve kterých je kladen důraz nejen na DVPP, ale i na osobnostní růst pedagogů a možnost jejich realizace, předcházení syndromu vyhoření a v neposlední řadě uzpůsobení podmínek pro účast na vzdělávacích akcích. Není však možné v rámci diplomové práce postihnout všechny specifické aspekty problematiky dalšího vzdělávání pedagogů.

Dle mého názoru by další výzkumné projekty měly zahrnovat:

- Hodnocení nabídky DVPP s ohledem na vzdělávání žáků se specifickými potřebami;
- Hodnocení využití poznatků z DVPP v praxi;
- Dostupnost a kvalitu programů DVPP na podporu vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem.

Výsledky z výzkumu nejsou určeny k jednorázovému zpracování. Předpokládám však, že se stanou jistým návodem nebo přinejmenším motivem pro další výzkumné projekty, které budou sledovat jeden zásadní cíl: podat učitelům „pomocnou ruku“ a umožnit jim kvalitní a přístupné další vzdělávání. V centru jejich pozornosti je dítě, bytost, která se vyvíjí a po právu si zaslouhuje jejich největší a nejlepší péči. Tím, že poskytneme pedagogům adekvátní další vzdělávání, budou schopni jak vzdělávat a vychovávat všechny žáky bez rozdílu, tak jim poskytnout odpovídající podporu v případě jejich specifických potřeb či jazykových bariér.

Přínos předložené diplomové práce vnímám v několika rovinách. Pro výzkumné pracovníky, andragogy a manažery škol je zdrojem aktuálních informací o vybraných aspektech DVPP.

Další přínos spatřuji pro studenty pedagogických fakult. Práce je inspirativní pro další výzkumná šetření s takto zaměřenou tematikou. Rovněž i pro mne samotnou je práce přínosným zdrojem jak teoretických poznatků, tak i podnětů pro zefektivnění mé manažerské a andragogické praxe.

Seznam použitých bibliografických citací

AINSCOW, M. a S. MILES, 2008. Making Education for All Inclusive: where next? Perspects. vol. 38, no. 1, pp.15–34. ISSN 0033-1538.

ARMSTRONG, M. a S. TAYLOR, 2015. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy*:13. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5258-7.

BARTÁK, J. 2008. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Nakladatelství. ISBN 978-80-87197-12-7.

BARTÁK, J. 2003. *Základní kniha lektora/trenéra*. Praha: Votobia. ISBN 80-7220-158-1

BARTOŇKOVÁ, H. a D. ŠIMEK. 2002. *Andragogika*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-. 0394-3.

BERAN, J., MAREŠ, J. a S. JEŽEK, 2007. *Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy*. Kurikulum v proměnách školy. Orbis scholae. UK a PedF MU. roč. 2. 111-130 s. ISSN 1802–4637.

DVOŘÁKOVÁ, M. a M. ŠERÁK, 2016. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7308-694-7.

JORDAN, A., 2018. *Teacher Beliefs and Practices: Introduction to the Special Issue*. *Exceptionality Education International.*, vol. 28, no. 3, pp. 5–9. ISSN 1918-52

KOLÁŘ, Z., 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2

KUKLA L. et al., 2016. *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3874-1

LANGER, T., 2016. *Moderní lektor. Průvodce úspěšného vzdělávání dospělých*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0093-4.

LAZAROVÁ, B., HLOUŠKOVÁ, L. a K. TRNKOVÁ, 2015. *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8037-9.

LAZAROVÁ, B., 2006. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-114-6.

- LAZAROVÁ, B., 2005. *Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně*. Pedagogika. Praha, PedF UK, vol. LV, no. 2, s. 102–118. ISSN 0031-3815.
- LECHTA, V., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
- LECHTA V., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-679-7.
- MEDLÍKOVÁ, O., 2013. *Lektorské dovednosti. Manuál úspěšného lektora. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4336-3.
- MŠMT, 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8.
- MUŽÍK, J., 2005. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus. ISBN 80-7238-220-9.
- PIVARČ, J., 2020. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN: 978-80-7603-206-4.
- PLAMÍNEK, J., 2014. *Vzdělávání dospělých, průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4806-1.
- PROCHÁZKA, M., 2012. *Sociální pedagogika Sociální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.
- PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.
- PRŮCHA, J., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PŘIKRYLOVÁ, J., 2019. *Moderní marketingová komunikace*. 2., zcela přepracované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0787-2.
- ROHLÍKOVÁ, L. a J. VEJVODOVÁ, 2012. *Vyučovací metody na vysoké škole. Praktický průvodce výukou v prezenční a distanční formě studia*. Praha: Grada. ISBN 978-80247-4152.

- ŘÍHOVÁ, H. a M. SALAVOVÁ, 2012. *Další vzdělávání pod lupou – co přináší DV monitor*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-87652-85-5.
- SKALKOVÁ, J., 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.
- ŠTECH, S., 2018. *Inkluzivní vzdělávání – obtížné zvládnutí „rozmanitosti“ v praxi*. Pedagogická orientace. roč. 28, č. 2, s. 382–398. ISSN 1211-46.
- ŠTEMBERGER, T. a V. R. KISWARDAY, 2018. Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*. vol. 33, no. 1, pp. 47–58. ISSN 0885-625.
- TROJAN, J. a P. ZDRÁHALOVÁ, 2012. *Cílené další profesní vzdělávání: konkrétní cíl – konkrétní výsledky*. Brno: Tribun EU. ISBN 978-80-263-0236-0.
- TROJANOVÁ, I. A Z. SVOBODOVÁ, 2020. *Efektivní porady: jak si poradit s poradou nejen ve školství*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 9788075989390.
- TURECKIOVÁ, M., 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0405-6.
- WALTEROVÁ, E., 2006. *Srovnávací pedagogika: Vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-269-5.
- VALTEROVÁ, E. et al. 2001. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-059-5.
- VAŠUTOVÁ, J., 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-210-0846-6.
- VAŠUTOVÁ, J., 2002. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-210-0846-6.
- VETEŠKA, J. a S. FISCHER, 2020. *Psychologie kriminálního chování. Vybrané otázky etiologie, andragogické intervence a resocializace*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-271-0731-5

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

VETEŠKA, J., 2013. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha: Česká andragogická společnost, Česká a slovenská andragogika. ISBN 978-80-905460-0-4.

VETEŠKA, J., 2014. *Celoživotní učení pro všechny – výzva 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-7452-047-1.

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

ZORMANOVÁ, L., 2017. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-9715-4.

ZORMANOVÁ, L., 2014. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4590-9.

Seznam použitých internetových zdrojů

- DVPP.INFO. 2022. *Vzdělávací nabídka pro pedagogy*. [online].DVPP. [cit. 09.01. 2022]. Dostupné z: <https://www.dvpp.info/>.
- DYSCENTRUM PRAHA. *Vzdělávací akce*. [online]. © 2022. [cit. 17. 1. 2022]. Dostupné z: <https://www.dyscentrum.org/vzdelavani>.
- EVROPSKÁ KOMISE. 2022 *Co je Erasmus+?* [online]. [cit. 4. 2. 2022]. Dostupné z: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/cs>
- EVROPSKÁ KOMISE, 2001. *Memorandum o celoživotním učení: Pracovní materiál Evropské komise*. [online]. [cit. 2021-20-11]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>.
- HODÁL, P., 2017. *Začněte s webináři*. [online]. NPI, [cit. 20. 11. 2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/O/21159/ZACNETE-S-WEBINARI.html>
- LAZAROVÁ, B. et al., 2015. *Řízení inkluze ve škole*. [online]. Brno: Masarykova univerzita, [cit. 11.3. 2022]. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/837>
- Lukáš, R., 2015. *Chybí nám hodnocení kvality dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků*. [online]. [cit. 14. 10. 2021]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/autor/richard-lukas>.
- META, o.p.s., *O Metě*. [online]. © 2022 [cit. 03. 09. 2022]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/clanek/o-mete/>
- MPSV. *Evidujeme již 100 zaregistrovaných dětských skupin*. [online]. © 2016 [cit. 28. 12. 2021]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/-/mpsv-evidujeme-jiz-100-zaregistrovanych-detskych-skupin>
- MPSV. *Memorandum o celoživotním učení*. [online] [cit. 09. 10. 2021]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/celozivotni-uceni>
- MŠMT. *Rámcové vzdělávací programy*. [online]. © 2018. [cit. 18. 11. 2021]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>

MŠMT. *Usnesení Rady o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy 2021–2030*. [online]. © 2021 [cit. 14. 12. 2021]. Dostupné z https://www.msmt.cz/uploads/231/Dokumenty_o_dalsim_vzdelavani_a_celozivotnim_uce_ni/Usneseni_Rady_o_strategickem_ramci_evropske_spoluprace_v_oblasti_vzdelavani_a_o_dborne_pripravy_2021_2030_15.3.2021.pdf

MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019–2023* [online] © 2019. [cit. 30.11. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dz-cr-2019-2023>.

MŠMT. *Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě*. [online]. © 2020 [cit. 4.1. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropska-spoluprace-ve-vzdelavani-a-odborne-priprave>

MŠMT. *Neformální vzdělávání*. [online]. © 2018 [cit. 15.11. 2021]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/neformalni-vzdelavani-1>.

MŠMT. *Průvodce dalším vzděláváním*. [online] © 2010. [cit. 4. 10. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/pruvodce-dalsim-vzdelavanim>.

MŠMT. *Dokumenty o dalším vzdělávání a celoživotním učení*. [online]. [cit. 11. 12. 2021]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/mezinarodni-konference-unesco-o-vzdelavani-dospelych>

MŠMT. *Akreditace v systému DVPP*. [online]. [cit. 08. 12. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/akreditace-v-systemu-dvpp>

NAUTIS, 2022. *Vzdělávání Nautis* [online]. Praha: Nautis. [cit.20.1.2022]. Dostupné z: <https://www.vzdelavani.nautis.cz/cz>.

NPI, 2018. *Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů*. [online] Národní pedagogický institut České republiky [cit. 27. 12. 2021]. Dostupné z: <https://www.projektsypo.cz/>.

NPI, 2020. *Vzdělávací programy*. [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, [cit. 28. 11. 2021]. Dostupné z: <https://www.nidv.cz/vzdelavaci-programy>.

PALÁN, Z., 2000. *Andragogický slovník*. [online]. Andromedia.cz. [cit. 08. 10. 2021]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/motivace-ve-vzdelavani>

PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA, 2012. *Andragogický slovník*. [online] [cit. 7. 11. 2021]. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/andragogicky-slovník-272163/>

RYTMUS-OD KLIENTA K OBČANOVÍ, KVALITA V PRAXI. *O nás*. [online]. © 2022. [cit. 21. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.kvalitavpraxi.cz/o-nas/>

Statistická šetření a průzkumy v dalším vzdělávání. [online]. © 2020. [cit. 14. 12. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/statisticka-setreni-v-dalsim-vzdelavani-1>

Strategie celoživotního učení ČR. [online]. © 2007. [cit. 3. 1. 2022]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategieke/Strategie_2007_CZ_web.pdf.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ [online]. © 2020 [cit. 10. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.

Stupně vzdělávacího systému, [online]. © 2022. Eurydice; [cit. 3. 1. 2022]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czech-republic/overview>

Trojanová, I., 2020. *Rozvoj pedagogických pracovníků*. [online], [cit. 16. 11. 2021]. Dostupné z: <https://www.dvpp.info/rozvoj-pedagogickych-pracovniku/>

Vyhláška č. 270/2017 Sb., *Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*

Vyhláška č. 272/2014 Sb., *Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků*

Vyhláška č. 72/2005 Sb., *Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů*

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

Zákon č. 82/2015 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony.

Zákon č. 247/2014 Sb. Zákon o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

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

Seznam zkratek

ADHD	Attention deficit hyperactivity disorder
ČR	Česká republika
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
EU	Evropská unie
ICT	Informační a komunikační technologie
IT	Informační technologie
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NIDV	Národní institut dalšího vzdělávání
NPI ČR	Národní pedagogický institut České republiky
OMJ	Odlišný mateřský jazyk
PAS	Poruchy autistického spektra
PC	Personal computer
PUP	Přiznané uzpůsobení podmínek
RJ	Ruský jazyk
RVP PV	Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání
SPU	Specifické poruchy učení
SŠ	Střední škola
SYPO	Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů
TV	Tělesná výchova
VOKS	Výměnný obrázkový komunikační systém
ZŠ	Základní škola
ZUŠ	Základní umělecká škola

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník pro pedagogické pracovníky

Příloha 2 – Strukturovaný rozhovor s řediteli škol

Příloha 1 - Dotazník pro pedagogické pracovníky

Vážení zaměstnanci,

jsem studentkou druhého ročníku PedF UK v Praze oboru Andragogika a management vzdělávání. Zpracovávám diplomovou práci na téma „Management vzdělávání pedagogických pracovníků“, v níž budou analyzovány současné problémy spojené s dalším vzděláváním pedagogických pracovníků na území hl. m. Prahy.

Předmětem mého výzkumu je zjistit a posoudit efektivitu vzdělávání, spokojenost s nabídkou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, způsob realizace a faktory, které ho ovlivňují. Uvedené aspekty budou mimo jiné posuzovány s ohledem na konkrétní potřeby pedagogů pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Při zpracování výzkumného šetření bude zachována anonymita.

Dotazník obsahuje 26 otázek a zabere přibližně 10 minut času.

1. Jak dlouho vykonáváte pedagogickou činnost?

(Jedna možná odpověď.)

- ☐ do 2 let včetně
- ☐ více než 2 roky, zároveň do 5 let včetně
- ☐ více než 5 let, zároveň do 10 let včetně
- ☐ více než 10 let, zároveň do 15 let včetně
- ☐ více než 15 let, zároveň do 20 let včetně
- ☐ více než 20 let

2. Kolik je Vám let?

- ☐ do 20 let včetně
- ☐ 21 – 29 let včetně
- ☐ 30 – 39 let včetně
- ☐ 40 – 49 let včetně
- ☐ 50 – 59 let včetně

3. Kolik je Vám let?

- ☐ do 20 let včetně
- ☐ 21 – 29 let včetně
- ☐ 30 – 39 let včetně
- ☐ 40 – 49 let včetně
- ☐ 50 – 59 let včetně
- ☐ 60 let a více

4. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

(Jedna možná odpověď.)

- ☐ Základní
- ☐ střední odborné bez maturity
- ☐ střední odborné s maturitou
- ☐ gymnázium
- ☐ vyšší odborné
- ☐ vysokoškolské

5. Jakého jste pohlaví?

(Jedna možná odpověď.)

- ☐ muž
- ☐ žena

6. Pracovní zařazení

(Jedna možná odpověď.)

- ☐ asistent pedagoga
- ☐ učitel/ka
- ☐ vychovatelka
- ☐ speciální pedagog

7. Máte podporu ze strany vedení školy k vaší účasti na školeních?

(Jedna možná odpověď.)

- ☐ ano
- ☐ ne

8. K účasti na školení mě motivuje:

(Více možných odpovědí.)

- ☐ zvyšující se možnost uplatnění na trhu práce.
- ☐ možnost kariérního růstu ve škole.
- ☐ seberozvoj – obecně.
- ☐ posílení některé z kompetencí.
- ☐ osvojení si nových metodik práce
- ☐ seznámení se s novými pomůckami pro výuku
- ☐ setkání s kolegy – výměna názorů.

jiné:

9. Jste spokojen/a s celkovou nabídkou dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky (dále jen DVPP)?

- ☐ ano
- ☐ ne

10. Je informovanost o nabízených školeních dostatečná?

(Jedna možná odpověď.)

- ☐ ano
- ☐ spíše ano
- ☐ spíše ne
- ☐ ne

11. Pokud není informovanost o nabízených školeních dostatečná, uveďte doporučení pro zlepšení v této oblasti.

(Otevřená nepovinná otázka.)

.....

12. Informace o školeních, která jsou k dispozici, nejčastěji získávám:

(Jedna možná odpověď.)

- ☐ od mých kolegů
- ☐ od mého nadřízeného
- ☐ z portálu NIDV
- ☐ z nabídek vzdělávacích agentur
- ☐ z e-mailové komunikace
- ☐ z jiného zdroje:

13. Jak často se účastníte DVPP?

(Jedna možná odpověď.)

- ☐ 1 krát ročně
- ☐ 2 krát ročně
- ☐ 3 krát ročně
- ☐ 4 krát ročně
- ☐ dle nabídky vícekrát
- ☐ jak situace ve škole dovolí
- ☐ když mě vyšle vedení školy
- ☐ jen když mě zaujme téma
- ☐ nikdy

14. Kde vyhledáváte nabídky dalšího vzdělávání?

(Více možných odpovědí.)

- ☐ internet
- ☐ vysoká škola
- ☐ odborné časopisy pro pedagogy
- ☐ dostávám nabídky od vedení školy
- ☐ soukromé subjekty (vzdělávací agentury apod.)

jiné:

15. V nabídce DVPP mi obecně nevyhovují:

(Více možných odpovědí.)

- ☐ termíny nebo délka programů
- ☐ cena
- ☐ nabízená témata
- ☐ nevyužitelnost předaných informací
- ☐ odbornost školitelů
- ☐ přístup školitelů
- ☐ zázemí školení (nevyhovující prostředí, techniky, občerstvení apod.)

jiné:

16. Využíváte získané poznatky z DVPP ve své praxi?

(ohodnoťte 1 až 5: 1 = často; 5 = nikdy)

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

17. Co Vám ve stávající nabídce DVPP chybí? Vypište, prosím vás, téma/témata, která by Vás zajímala.

.....

18. Uved'te, které nebo která z absolvovaných školení pro vás byla nejpřínosnější, popř. proč tomu tak je?

.....

19. Co bývá hlavním důvodem Vaší neúčasti na školení, o které byste měla zájem?

- ☐ nemožnost úhrady ceny ze Šablon, dotací či fondů
- ☐ situace na pracovišti (nedostatek učitelů na suplování)
- ☐ rodinná situace (péče o děti či rodiče)
- ☐ jiné:

20. Jaká forma dalšího vzdělávání Vám nejvíce vyhovuje?

(Jedna možná odpověď.)

- ☐ přímo na pracovišti
- ☐ e-learning
- ☐ webinář
- ☐ seminář
- ☐ dílny
- ☐ individuální příprava jednotlivce
- ☐ univerzita třetího věku
- ☐ supervize
- jiné:

21. Zásluhou DVPP se posouvám, pociťuji na sobě pokroky.

(Jedna možná odpověď.)

- ☐ spíše ano
- ☐ ano
- ☐ spíše ne
- ☐ ne

22. Nově nabyté vědomosti mi pomáhají lépe vykonávat mou práci.

(Jedna možná odpověď.)

- ☐ spíše ano
- ☐ ano
- ☐ spíše ne
- ☐ ne

23. Považujete za dostatečnou nabídku DVPP pro oblast inkluzivního vzdělávání?

- ☐ spíše ano
- ☐ ano
- ☐ spíše ne
- ☐ ne

24. Na jaké oblasti by se měla nabídka DVPP v oblasti inkluzivního vzdělávání více zaměřit?

(Více možných odpovědí.)

- ☐ komunikační dovednosti
- ☐ psychologická témata – osobnost žáka se vzdělávacími obtížemi
- ☐ počítačové dovednosti
- ☐ speciálně pedagogické metody
- ☐ využití speciálních pomůcek
- ☐ kooperace s asistentem pedagoga
- ☐ žádné z uvedených, ani mě nic nenapadá

jiné:

25. Jaká konkrétní témata Vám v nabídce DVPP v rámci vzdělávání integrovaných žáků chybí?

(více možných odpovědí)

- ☐ nadaní žáci
- ☐ žáci s mentálním postižením
- ☐ žáci se smyslovými vadami (zrakové, sluchové)
- ☐ žáci s ADHD/ADD
- ☐ žáci s dys-poruchami (dyslexie, dyskalkulie apod.)
- ☐ žáci s poruchou autistického spektra (Aspergerův syndrom, dětský autismus)
- ☐ žáci s problémovým chováním
- ☐ žáci s odlišným mateřským jazykem
- ☐ práce se třídou jako celkem, v níž jsou tyto žáci integrováni
- ☐ jiné:

26. Domníváte se, že v období pandemie Covid – 19 bylo (je) DVPP realizováno na stejné úrovni jako před začátkem pandemie (kvalita, forma, rozsah, možnosti aj.?)

(Jedna možná odpověď.)

- ☐ spíše ano
- ☐ ano
- ☐ spíše ne
- ☐ ne
- ☐ nevím

Případné připomínky, další komentáře:

Otevřená nepovinná otázka.

.....

Děkuji za čas, který jste věnovali vyplnění tohoto dotazníku. V případě jakýchkoli otázek mě kontaktujte na e-mailu:

Příloha 2 - Strukturovaný rozhovor s řediteli škol

Strukturovaný rozhovor

Otázky pro ředitele školy:

1. Jste spokojen/a s nabídkou vzdělávacích akcí v Praze?
2. Co ovlivňuje váš výběr DVPP?
3. Jaké spatřujete překážky při realizaci DVPP u zaměstnanců školy?
4. Je v možnostech školy dopřát každému zaměstnanci všechny vzdělávací akce, o které sám projeví zájem?
5. Realizujete pro zaměstnance jednotné vzdělávací akce pro celý pedagogický kolektiv? Pokud ano, jaké s nimi máte zkušenosti?
6. Ovlivnilo inkluzivní vzdělávání výběr vzdělávacích akcí? Považujete jejich nabídku za dostatečnou a vyhovující vašemu typu školy? Pokud ne, jaká témata v nabídce postrádáte?
7. Na co byste se chtěli v nejbližší době v oblasti vzdělávání zaměstnanců zaměřit? Proč zrovna na tuto oblast?

Seznam tabulek

- Tab. 1: Srovnání aspektů pedagogiky a andragogiky
- Tab. 2: Vzdělávací metody
- Tab. 3: Četnost programů ve vzdělávacích oblastech
- Tab. 4: Věk respondentů
- Tab. 5: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů
- Tab. 6: Délka praxe respondentů
- Tab. 7: Pracovní zařazení respondentů
- Tab. 8: Důvody neúčasti na vzdělávacích akcích
- Tab. 9: Preferovaná forma vzdělávání
- Tab. 10: Informovanost o nabízených vzdělávacích akcích
- Tab. 11: Spokojenost s programovou nabídkou DVPP
- Tab.12: Využití poznatků z DVPP v pedagogické praxi
- Tab.13: Chybějící témata v programové nabídce DVPP
- Tab. 14: Osobní přínos z programů DVPP
- Tab.15: Nejprínosnější absolvované programy DVPP
- Tab. 17: Věková struktura pedagogických pracovníků ZŠ 1
- Tab. 17: Vzdělávací akce v ZŠ 1
- Tab. 18: Věková struktura pedagogických pracovníků ZŠ 2
- Tab. 19: Věková struktura pedagogických pracovníků ZŠ 3
- Tab. 20: Příklady realizovaných vzdělávacích akcí v ZŠ 3
- Tab. 21: Realizované stupně podpůrných opatření v ZŠ 4
- Tab. 22: Výskyt poruch/handicapů u žáků v ZŠ 4
- Tab. 23: Věková struktura pedagogických pracovníků ZŠ 4
- Tab. 24: Realizovaná témata DVPP v ZŠ 4
- Tab. 25: Realizované stupně podpůrných opatření v ZŠ 5
- Tab. 26: Věková struktura pedagogů v ZŠ 5
- Tab. 27: Věková struktura pedagogických pracovníků ZUŠ 1
- Tab. 28: Realizované vzdělávací akce v ZUŠ 1
- Tab. 29: Věková struktura pedagogů v ZUŠ 2

Tab. 30: Věková struktura pedagogů SŠ 1

Tab. 31: Realizované vzdělávací akce v SŠ 1

Tab. 32: Věková struktura pedagogů SŠ 2

Tab. 33: Realizované vzdělávací akce v SŠ 2

Tab. 34: Věková struktura pedagogů SŠ 4

Tab.35: Podpora společného vzdělávání

Seznam grafů

Graf 1: Motivace k účasti na vzdělávací akci (v %)

Graf 2: Návštěvnost akcí DVPP

Graf 3: Zdroje informací o možnostech DVPP

Graf 4: Nevyhovující aspekty v současné nabídce programů

Graf 5: Chybějící témata v nabídce programů pro ZŠ

Graf 6: Chybějící témata v nabídce programů pro ZUŠ

Graf 7: Chybějící témata v nabídce programů pro SŠ

Graf 8: Využití poznatků DVPP v praxi (v %)

Graf 9: Reflexe programové nabídky pro potřeby ZŠ

Graf 10: Reflexe programové nabídky pro potřeby ZUŠ

Graf 11: Reflexe programové nabídky pro potřeby SŠ

Graf 12: Kvalita programové nabídky v období pandemie Covid – 19

Graf 13: Bohatost programové nabídky s ohledem na společné vzdělávání

Graf 14: Chybějící témata v nabídce DVPP učitelů ZŠ (v %)

Graf 15: Chybějící témata v nabídce DVPP učitelů ZUŠ (v %)

Graf 16: Chybějící témata v nabídce DVPP učitelů SŠ (v %)

Graf 17: Znalost jazyka českého u žáků s OMJ v ZŠ 1

Graf 18: Úroveň znalosti jazyka českého u žáků s O MJ v ZŠ 2

Graf 19: Úroveň znalosti jazyka českého u žáků s O MJ v ZŠ 5

Graf 20: Úroveň znalosti jazyka českého u žáků s O MJ v SŠ 4