

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Lucie Šimonová

Celoživotní vzdělávání pro učitele

Lifelong learning for teachers

Praha 2018

Vedoucí práce: PaedDr. Eva Vincejová, Ph.D

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval/a samostatně, že jsem řádně citoval/a všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 12. července 2018

Lucie Šimonová

Klíčová slova (česky):

Celoživotní vzdělávání, učitel, formy, cíle, kompetence, motivace

Klíčová slova (anglicky):

Lifelong learning, teacher, forms, goals, competencies, motivation

Abstrakt (česky):

Cílem této práce je získat poznatky ohledně dalšího vzdělávání učitelů. Práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část obsahuje vymezení základních pojmů k tématu, legislativní vymezení, cíle, formy dalšího vzdělávání učitelů a jeho efektivitu. Dále způsoby, jak si učitelé další vzdělávání vybírají, a co je k němu motivuje. Také instituce, které další vzdělávání pedagogických pracovníků zajišťují. Cíle práce v této části byly naplněny.

Druhá část se zaměřuje na výzkumné otázky ohledně chápání pojmu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, jeho forem, preferencí při výběru a podpory vedením školy. Pro sběr dat ve výzkumné části byla využita metoda polostrukturovaného rozhovoru. Cíle práce v této části byly částečně naplněny.

Abstract (in English):

The purpose of this paper is to gain knowledge about further teacher education. The paper is divided into two parts - theoretical and practical. The theoretical part contains definitions connected with the topic, legislative definition, goals and forms of further education of teachers and effectiveness. Further it deals with the ways how teachers choose their further education and what motivates them. It also presents the institutions that provide further education of pedagogical staff. The purposes of this part have been fulfilled.

The second part focuses on research questions understanding the term of further education of pedagogical workers, its forms, the selection preferences and support from school management. The semi-structured interview method was used to get answers in the research part. The purposes of this part have been partially fulfilled.

PŘEDMLUVA

Důvodem výběru práce byla touha po poznání, jakým způsobem se mají možnost vzdělávat pedagogičtí pracovníci, respektive učitelé po absolvování vysoké školy. Dále jsem chtěla nějakým způsobem spojit téma práce se studiem na gymnáziu, které mě rozumově i osobnostně rozvíjelo osm let. Z toho důvodu jsem jako metodologii výzkumu zvolila právě polostrukturovaný rozhovor, který mi nepřijde tak odtaziť, jako rozeslání dotazníkového šetření.

Výběr studijní literatury byl omezen jejím množstvím a aktuálností. Velkou část informací jsem získávala z literatury napsané docentkou Lazarovou a doktorkou Kohnovou. Novější publikace se orientují spíše na andragogická témata jako je například celoživotní vzdělávání zaměstnanců obecně nebo profesní rozvoj. Množství informací a lepší pochopení tématu jsem také získala ze zprávy k šetření TALIS 2013. Uváděné zdroje jsem citovala pomocí harvardského stylu citování.

Úvodní kapitoly teoretické části práce se zaměřují na vymezení základních pojmů a legislativní vymezení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Následující kapitola se zaměřuje na cíle dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které jsou těsně spjaté s rozvojem vzdělávací politiky a celospolečenským rozvojem. Dále jsou uvedeny profesní kompetence učitele, formy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a efektivita dalšího vzdělávání. V dalších kapitolách je uvedeno, jakým způsobem si další vzdělávání pedagogové vybírají, a co je k němu motivuje. Předposlední kapitola se zaměřuje na obecný systém institucí realizujících další vzdělávání pedagogických pracovníků. Závěrečná kapitola popisuje některá data získaná šetřením TALIS 2013.

Úvodní kapitoly praktické části popisují metodologii výzkumu, vybrané respondenty a instituce, na kterých byl prováděn výzkum. Následující kapitoly praktické části bakalářské práce jsou zaměřeny na popis získaných poznatků a vyhodnocení výzkumného šetření. Cílem poslední kapitoly je zhodnotit výsledky praktické části bakalářské práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

OBSAH

ÚVOD	8
VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	9
LEGISLATIVNÍ RÁMEC DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	11
CÍLE DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	13
KOMPETENCE UČITELE	14
FORMY DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	16
EFEKTIVITA DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	21
OKOLNOSTI VOLBY DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	25
MOTIVACE UČITELŮ K DALŠÍMU VZDĚLÁVÁNÍ	27
INSTITUCE REALIZUJÍCÍ DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	30
ŠETŘENÍ TALIS 2013	32
II. PRAKTICKÁ ČÁST	
CÍL VÝZKUMU	39
POSTUP VÝZKUMU	39
METODOLOGIE VÝZKUMU	40
RESPONDENTI	41
VYBRANÉ INSTITUCE	41
VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	42
Chápání pojmu další vzdělávání pedagogických pracovníků učiteli	42
Formy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které učitelé znají	43
Formy dalšího vzdělávání, které učitelé preferují	44
Vnímání důležitosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	45
Metody výběru dalšího vzdělávání	46
Přínos pro praxi	47

Podpora dalšího vzdělávání vedením školy	49
ZÁVĚR VÝZKUMU	50
ZÁVĚR	53
SEZNAM ODBORNÉ LITERATURY	55

ÚVOD

Další vzdělávání a sebevzdělávání pedagogických pracovníků je podstatným znakem učitelské profese, jejím právem i povinností, jedním ze základních kritérií posuzování kvality učitele. Dnes, kdy se podstatně proměňuje role i každodenní práce učitelů i ostatních pedagogických pracovníků, především ředitelů a inspektorů, je jejich stálé další vzdělávání nezbytnou složkou rozvoje jednotlivců i jedním z nejdůležitějších prvků organizování života školy.

Vzdělávání učitelů tvoří základ kurikulární reformy a dalších navrhovaných opatření. Hlavním úkolem této oblasti podpory je přispět k vytvoření motivujícího systému dalšího vzdělávání pedagogických i nepedagogických pracovníků a návazné systematické podpory tohoto vzdělávání.

Cílem této bakalářské práce je získat teoretické poznatky týkající se dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se zaměřením na jeho cíle ve spojitosti s kompetencemi učitele. Dále popsat některé formy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a zjistit na jakých proměnných je závislá jeho efektivita. Dalšími oblastmi, kterými se bude bakalářská práce zabývat jsou okolnosti volby dalšího vzdělávání učitelů a motivace k němu. Také získat informace o systému institucí realizujících další vzdělávání pedagogických pracovníků a následně popsat některé poznatky získané šetřením TALIS 2013. V návaznosti na získané teoretické poznatky provést výzkumné šetření s cílem zjistit, jak na další vzdělávání pedagogických pracovníků pohlíží jeho účastníci.

VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Na úvod by bylo vhodné vymezit několik základních pojmů, které přímo souvisí s tématem bakalářské práce.

Pedagogickým pracovníkem je dle Zákona č. 563/2004 Sb. ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného. Tedy nejen učitel, ale také vychovatel, psycholog, pedagog volného času a další, avšak v této bakalářské práci se omezíme pouze na učitele.

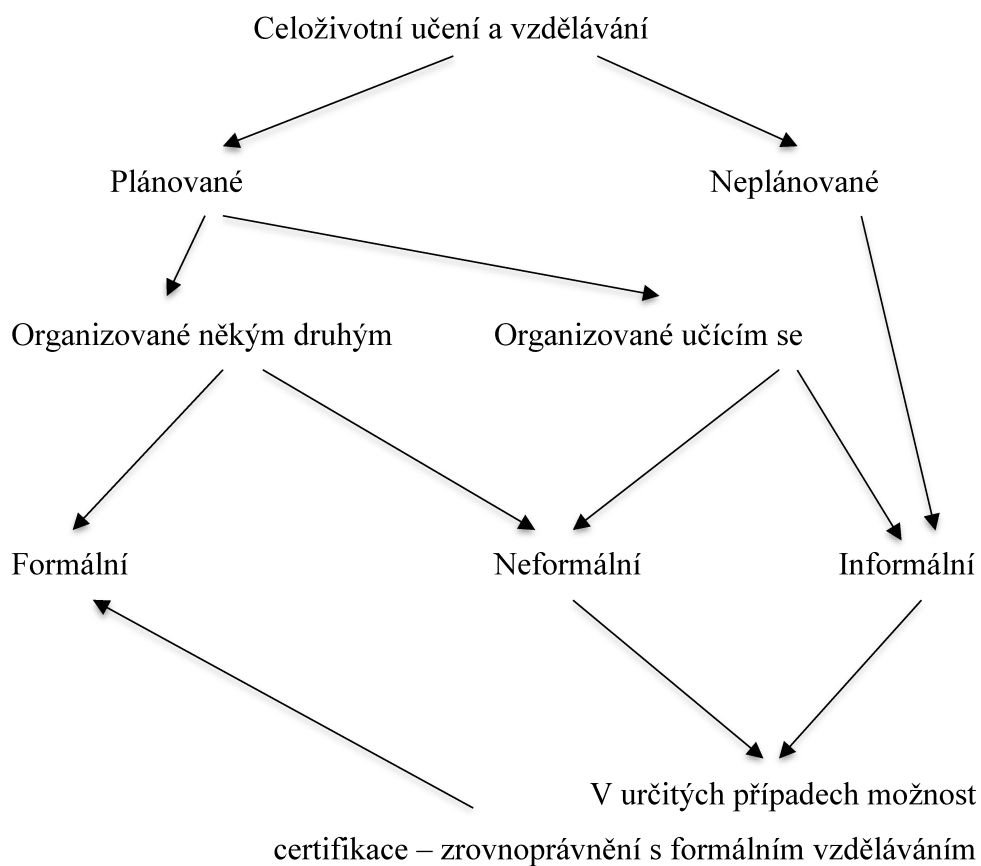
Pojem další vzdělávání pedagogických pracovníků bývá někdy zaměňován s jinými podobnými termíny - celoživotní učení nebo profesní rozvoj. Z toho důvodu uvádím některé definice, které by měly uvedené termíny odlišit a jasně vymezit, čím se bude bakalářská práce zabývat. V úvodu bakalářské práce je nutné upozornit, že se v této práci nebudou rozlišovat pojmy celoživotní vzdělávání učitelů od celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků.

„Celoživotní učení zahrnuje veškeré učební aktivity v průběhu života člověka, které mají za cíl rozvoj znalostí, dovedností a kompetencí a umožňují osobnostní růst a občanské, sociální a profesní uplatnění.“ (Průcha, 2009, s.29)

Celoživotní učení se skládá z formálního vzdělávání, neformálního vzdělávání a informálního vzdělávání. Formální vzdělávání je realizované ve vzdělávacích institucích, absolvování určitého stupně formálního vzdělání je zakončeno získáním osvědčení – vysvědčení, výuční list, diplom a další. Neformálního vzdělání se účastní osoby, které chtějí zlepšit své společenské postavení nebo postavení na trhu práce, chtějí prohloubit nebo získat nové znalosti a dovednosti. Do této kategorie jsou zařazeny kurzy cizích jazyků, různé odborné kurzy a školení pod vedením lektora nebo učitele. Informální vzdělávání neprobíhá ve vzdělávací instituci a není zaštitěno vedením lektora nebo učitele. Zahrnuje činnosti spjaté s každodenním životem – práce, rodina, volný čas.

„Celoživotní vzdělávání je plánovaná, cílevědomá a institucionalizovaná aktivita v rámci celoživotního učení, při které se realizuje to, co společnost považuje za důležité.“ (Průcha, 2009, s.29)

Schéma celoživotního učení a vzdělávání (Průcha, 2009, s.31):



(—————> podle některých definic může být informální učení i plánované a záměrné)

Na obecné definice celoživotního učení a vzdělávání navazuje Průcha (2009, s. 413) s konkrétně zaměřenou definicí dalšího vzdělávání učitelů:

- celoživotní rozvíjení kompetencí, které navazují na přípravné vzdělání,
- všechny aktivity, které v návaznosti na dosaženou kvalifikaci učitele slouží k udržení a zvýšení jeho profesní zdatnosti,
- vzdělávací aktivity, do nichž se učitelé zapojují, aby rozšířili a zdokonalili své znalosti, dovednosti a rozvíjeli své profesní postoje.

Jako část profesního rozvoje učitele, do kterého patří ještě učitelská praxe a samostudium, by měla být přínosem pro samotné učitele, ale i žáky, školu a celou společnost a současně by měla reagovat na jejich potřeby. Je žádoucí, aby celoživotní vzdělávání učitelů vycházelo z nových poznatků – především pedagogických a psychologických a opíralo se o nové vědecké poznatky a technologie. V rámci celkového kariérního rozvoje zahrnuje další vzdělávání učitelů konkrétní vzdělávací aktivity napomáhající kariérnímu rozvoji.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je také někdy spojováno s pojmem změna nebo inovace - změna postojů, inovace výuky, inovace metod atd.

LEGISLATIVNÍ RÁMEC DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Důležitost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků potvrzuje fakt, že se objevuje v řadě legislativních předpisů - Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů a Vyhláška 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Ředitel školy je dle § 164 Zákona 561/2004 Sb. povinen vytvářet podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Podle § 24 Zákona 563/2004 Sb. musí pedagogičtí pracovníci po dobu výkon své pedagogické činnosti plnit povinnosti dalšího vzdělávání a tím si obnovovat, udržovat a také doplňovat svoji kvalifikaci. Další vzdělávání pedagogických pracovníků je organizováno ředitelem školy a uskutečňuje se podle plánu dalšího vzdělávání, které by mělo vycházet vstříc potřebám a zájmům příslušného pedagogického pracovníka. Zároveň náleží každému pedagogickému pracovníkovi volno v rozsahu dvanácti pracovních dní za celý školní rok na uskutečnění dalšího vzdělávání.

Druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků vymezuje § 1 Vyhlášky 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků:

- a) studium ke splnění kvalifikačních předpokladů,
- b) studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů,
- c) studium k prohlubování odborné kvalifikace.

Pro účely této bakalářské práce bude uvedeno pouze studium k prohlubování odborné kvalifikace:

- (1) Průběžné vzdělávání je zaměřeno na aktuální teoretické a praktické otázky související s procesem vzdělávání a výchovy.
- (2) Obsahem průběžného vzdělávání jsou zejména nové poznatky z obecné pedagogiky, pedagogické a školní psychologie, teorie výchovy, obecné didaktiky, vědních, technických a uměleckých oborů a jejich oborových didaktik, prevence sociálně patologických jevů a bezpečnosti a ochrany zdraví. Průběžné vzdělávání může zahrnovat i jazykové vzdělávání pedagogických pracovníků.
- (3) Formy průběžného vzdělávání jsou zejména účast na kurzu a semináři. Délka trvání vzdělávacího programu průběžného vzdělávání činí nejméně 4 vyučovací hodiny.
- (4) Dokladem o absolvování průběžného vzdělávání je osvědčení.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků se také zmiňuje ve strategických materiálech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy - Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha), Strategie celoživotního učení ČR, ET 2020 Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě, Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 a další. Důležitost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků strategické dokumenty vidí v tom, že pedagogičtí pracovníci jsou základem úspěšné kurikulární reformy, jsou významnou proměnou v kvalitě vzdělávání žáků a tím pádem mají vliv na ekonomický, společenský a vzdělanostní rozvoj.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 má subkapitolu zaměřenou na posílení dalšího vzdělávání a metodické podpory učitelů a ředitelů. V této subkapitole se hovoří a potřebách učitelů vzhledem k praxi nebo jejich motivaci. Budou prý rozvíjena opatření s cílem individuálního

přístupu k dalšímu vzdělávání, zlepšení učitelových možností k dalšímu vzdělávání, podpory sdílení zkušeností mezi pedagogy a mnoho dalších.

CÍLE DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Stanovení cíle je nezbytný základ pro výběr vhodných metod a zvládnutí cesty, která k úspěšnému zdolání cíle vede. Bez stanovených cílů by ani nebylo jasné, k čemu se má dojít, a jak zdolání cíle poznat. Zvláště v případě, kdy další vzdělávání učitelů má napomáhat celospolečenské reformě.

Na cíle dalšího vzdělávání se může pohlížet z různých perspektiv:

- teoretické paradigma - cílem je získání znalostí
- paradigma praxe - cílem je získání zkušeností a dovedností, které se získávají v praxi
- kriticko-výzkumné paradigma - cílem je vývoj opřený o vzdělávání
- osobnostní paradigma - cílem je osobnostní rozvoj

Další vzdělávání učitelů může být pojímáno úzce jako nástroj modernizace vzdělávacího systému v zájmu potřeb vzdělávací politiky. Široce definované další vzdělávání učitelů se spoléhá na jejich uvědomělost a zodpovědnost k vlastnímu rozvoji. Obě pojetí dalšího vzdělávání jsou vhodná, jelikož musí podporovat inovaci školské politiky, a zároveň by měla vycházet z potřeb samotných učitelů.

Průcha (2009, s.414) předkládá tyto cíle dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků:

1. zdokonalování profesních dovedností učitelů,
2. vnitřní rozvoj školy,
3. zdokonalování vyučovacího a učebního procesu,
4. zavádění inovací a změn ve vzdělávání,
5. osobnostní vývoj učitelů.

Jak již bylo zmíněno vymezení cíle je velmi důležitá okolnost, která má zásadní vliv na úspěch. Stanovených cílů jistě není snadné dosáhnout, a proto mi v celém pojetí dalšího vzdělávání chybí konkrétní formy podpory učitelů, jako například finanční pobídky nebo zajištění kariérního růstu.

KOMPETENCE UČITELE

S cíli DVPP velmi úzce souvisí profesní kompetence učitele. Jednou z charakteristik dalšího vzdělávání učitelů je celoživotní rozvíjení kompetencí, které navazují na přípravné vzdělání.

Jako profesní kompetence učitele můžeme chápat soubor dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl kvalitně vykonávat svou profesi.

Profesní kompetence učitele podle Vašutové (2007, s. 34-37) jsou následující:

- předmětová
- didaktická/psychodidaktická
- pedagogická
- diagnostická a intervenční
- sociální, psychosociální a komunikativní
- manažerská a normativní
- profesně a osobnostně kultivující

Více rozvedené kompetence profesně a osobnostně kultivující:

Učitel:

- Ovládá široký rozsah znalostí všeobecného rozhledu, tj. filosofických, kulturních, politických, právních, ekonomických a dovede jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací žáků.
- Umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, dovede argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů
- Má předpoklady pro kooperaci s kolegy ve sboru
- Je schopen sebereflexe na základě uplatnění nástrojů autodiagnostiky a autoevaluace a hodnocení jeho výkonu různými subjekty
- **Je schopen se permanentně osobnostně a profesně rozvíjet prostřednictvím sebevzdělávání a dalšího vzdělávání**

Lazarová (2006, s. 66-67) navazuje na vymezení profesních kompetencí podle Vašutové a předkládá individuální vzdělávací potřeby učitelů:

- Vzdělávací potřeby vztahující se ke zdokonalování **předmětových/oborových kompetencí učitele**: Učitelé se potřebují zdokonalit ve svém vyučovacím předmětu/oboru, znalosti si mohou doplnit studiem odborné literatury, z médií, z internetu apod. Tyto vzdělávací akce mají většinou epizodický, krátkodobý charakter a získané vědomosti mohou být téměř okamžitě využity v praxi.
- Vzdělávací potřeby vztahující se ke zdokonalování **didaktických a psychodidaktických kompetencí učitele**: Učitelé prohlubují poznatky o nových vyučovacích metodách, formách a prostředcích. V dalším vzdělávání se jedná především o dílny, workshopy a semináře. Získané poznatky jsou obvykle rychle aplikovatelné do praxe.
- Vzdělávací potřeby vztahující se ke zdokonalování **diagnostických a intervenčních kompetencí učitele**: Učitelé prohlubují své znalosti v oblasti např. diagnostiky a nápravy výukových a výchovných problémů žáků, řešení krizových situací, hodnocení žáků apod. Vzdělávací akce tohoto typu bývají epizodické a krátkodobé, ale v praxi je potřeba získané poznatky a dovednosti ověřovat, než si je učitel dokonale osvojí.
- Vzdělávací potřeby vztahující se ke zdokonalení **sociálních, psychosociálních a komunikativních kompetencí učitele**: Potřeba učitele zdokonalit své schopnosti a dovednosti v jednání s žáky, rodiči, kolegy, vedením školy atd. Učitel se zaměřuje na vzdělávací akce týkající se práce s lidmi, efektivní komunikace, asertivity apod. Získání těchto dovedností vyžaduje dlouhodobý výcvik a jejich ověřování v praxi.
- Vzdělávací potřeby vztahující se ke zdokonalování kompetencí zaměřených na **osobností a profesní kultivaci**: Zájem učitele o osobnostní rozvoj. Zajímají se o semináře či výcviky zaměřené na osobnostní rozvoj skrze sebereflexi a reflexi praxe vycházející

z psychologických nebo pedagogických poznatků. Tyto kompetence jsou velmi důležité při využívání všech ostatních kompetencí učitele.

- **Vzdělávací potřeby** vztahující se ke zdokonalování **pedagogických kompetencí**: Poměrně málo pocíťovaná potřeba. Jedná se většinou o teoretické semináře zaměřené na otázky výchovy, znalosti z oblasti školské soustavy či trendů ve vzdělávání.

FORMY DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

„Z hlediska forem rozdělujeme další vzdělávání učitelů na dvě základní skupiny (Kohnová, 2004, s. 87):

- vzdělávání časově ohraničené,
- vzdělávání probíhající průběžně po celou dobu učitelské profesní dráhy.

Časově ohraničené vzdělávání má jasně stanoven vzdělávací obsah a požadavky na výstupní znalosti. Absolvování takového vzdělávání je dokladováno (osvědčením, certifikátem apod.). Vzdělávání, které probíhá průběžně, zvyšuje učitelské kompetence, ale bez získání vyššího stupně kvalifikovanosti.“

Další dělení forem dalšího vzdělávání lze rozdělit dle následujících kritérií: časové hledisko, opakování, lokalizace, kvantitativní hledisko atd.

časové hledisko – délka trvání

- vyučovací hodina
- den
- víkend

hledisko opakování:

- jednorázové
- navazující

lokalizace

- ve škole, kde pedagogický pracovník působí
- na jiné škole
- mimo školu
- virtuální prostor

počet účastníků

- individuální
- párové
- skupinové
- hromadné

Aktivity v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků:

- Samostudium
- Návštěvy v hodinách kolegů ze stejné školy
- Návštěvy s kolegy z jiných škol
- Interní školení ve škole
- Týmové vzdělávání ve škole při práci na nějakém projektu s konkrétním cílem týkající se školy
- Individuální nebo skupinové vzdělávání mimo školu
- Otevřené vzdělávání pro veřejnost probíhající ve škole
- Konference

Typické vzdělávací akce v rámci DVPP (Lazarová, 2006, s. 21-22):

Forma vzdělávání a vzdělavatel	Délka trvání akce a opakování akce	Typická témata	Cíle akce	Způsob řízení a převažující metody práce
Přednáška Přednášející Lektor	Krátkodobá, obvykle jednorázová akce. Někdy chápána jako metoda.	Široce nebo úzce tematicky vymezená, teorie, zajímavosti, předpisy apod.	Získat informace, rozšířit vědomosti. „Poznatky z cesty do Himalájí.	Přednášení, aktivita na straně přednášejícího, s aktivitou a kreativitou účastníků se spíše nepočítá.
Školení Školitel Instruktor Lektor	Krátkodobá nebo střednědobá akce. Typická je jednorázovost, někdy zakončení zkouškou.	Metodika práce, nové informace, postupy, předpisy apod.	Získat informace, rozšířit vědomosti. „Školení bezpečnosti práce.	Přednášení, aktivita na straně školitele, příp. možnost vyzkoušení nové aktivity, s kreativitou účastníků se příliš nepočítá.
Seminář Lektor Facilitátor	Krátkodobá nebo střednědobá, jednorázová i navazující akce, opakování.	Konkrétní témata v oblasti didaktiky, pedagogicko-psychologických otázek, poradenství apod.	Rozšířit znalosti, získat informace a zkušenost prostřednictvím diskuzí a reflexe, příp. spíše povrchního zážitku. „Práce s žáky s poruchami učení“	Přednášení a animace, krátké přednášky, diskuze, výměna zkušeností, cvičení apod., počítá se s aktivitou a kreativitou účastníka.
Kurz Lektor Instruktor	Krátkodobá, střednědobá i dlouhodobá, jednorázová i navazující akce. Cyklus seminářů.	Jazykové, pohybové, počítačové, úzce vymezených dovedností (asertivity, šití, ...)	Rozšířit schopnosti, získat novou konkrétní dovednost, naučit se postupy. „Lyžařský nebo jazykový kurz“	Aktivita střídavě na straně lektora i účastníků, facilitace, podpora, cvičení, typický je přesný didaktický postup lektora, kreativita účastníků je nízká.

Forma vzdělávání a vzdělavatel	Délka trvání akce a opakování akce	Typická témata	Cíle akce	Způsob řízení a převažující metody práce
Výcvik Lektor Facilitátor	Dlouhodobá, opakovaná akce s návaznostmi a s intervizními skupinami, mnohdy zakončení zkouškou	Psychoterapie, rozvoj konkrétních sociálních dovedností, osobnostní rozvoj založený na konkrétní teorii.	Získat širěji definovanou dovednost spojenou s rozvojem osobnosti, obvykle jde o změnu kognitivních schémat. „Výcvik v systemické psychoterapii“	Aktivita na straně účastníků, animace, facilitace, podpora nácviku, prožitková cvičení, supervize, ověřování v praxi, reflexe praxe, samostatnost a kreativita účastníků vysoká.
Dílna Lektor Animátor	Krátkodobá, obvykle jednorázová akce v rámci jednoho tématu.	Konkrétní pracovní postupy – didaktika, vyučovaný předmět.	Naučit se pracovní postupy, získat informace a základy nové dovednosti. „Vázání suchých květin“	Aktivita na straně účastníků, nácvik dovednosti, ukázky.

Dělení programů dalšího vzdělávání učitelů podle zaměření (Průcha, 2009, s. 415):

a) Předmětová orientace - programy zaměřeny na:

- rozvoj oborových a oborově didaktických kompetencí pro jednotlivé předměty a/nebo na inovace v této oblasti,
- metodiku výuky mezipředmětových vztahů,
- profesní rozvoj učitele (zdokonalování jeho schopnosti reflektovat zkušenosti z vlastní pedagogické praxe tak, aby dokázal zohlednit aktuální problémy a potřeby žáků ve výuce).

b) Problémová orientace - programy zaměřeny na:

- překonávání těžkostí ve školní a vyučovací praxi, které jsou determinovány sociálně, kulturně a individuálními dispozicemi nebo handicapem žáků,
- rozvíjení schopnosti řešit společně problémy sociální skupiny,
- rozvíjení komunikativních dovedností, flexibility a schopnosti týmové práce,
- aktuální výchovná témata, např. prevence šikany, rasismu nebo xenofobie, environmentální výchova, výchova ke zdravému životnímu stylu, k toleranci, evropská tematika apod.

c) osobností orientace a psychohygienu - programy zaměřeny na:

- osobnostní rozvoj v širokém smyslu slova,
- rozšiřování kulturního a všeobecného vzdělání učitele, cizojazyčné vzdělávání,
- programy orientované na psychickou regeneraci učitele,
- programy zohledňující, že učitelské povolání je “work in progress”, že tedy učitelské profesní vzdělání není nikdy uzavřené.

Je snaha, aby další vzdělávání učitelů pomáhalo učitelům v jejich praxi, předávalo jim znalosti ohledně osvojování učiva s ohledem na věk a osobnostní rozvoj. V ideálním případě by měl každý učitel působící na škole být schopen diagnostikovat individuální vzdělávací potřeby žáků a poté volit adekvátní metody. Potřeba znalosti adekvátních metod a přístupů k žákům se ještě zvyšuje snahou o inkluzivní vzdělávání na školách, z toho vyplývá, že každý učitel by měl zvládat pracovat se žáky, kteří mají vzdělávací problémy, ale zároveň také s mimořádně nadanými žáky.

EFEKTIVITA DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

“Za efektivní je považováno takové další vzdělávání, které má pozitivní dopad do praxe v důsledku pozorovatelných změn v profesionálním jednání, chování i v myšlení učitele. Efektivita dalšího vzdělávání učitelů je však je obtížně sledovatelná a měřitelná, neboť se mnohdy neprojevuje ihned po akci samotné, nýbrž až v dlouhodobém horizontu.” (Lazarová, 2006, s. 44)

Bohužel není přímá úměrnost mezi účastí učitelů na dalším vzdělávání a přínosem pro jejich praxi. I přes to, že navštěvují další vzdělávání, nejsou automaticky lepšími, schopnějšími nebo kompetentnějšími učiteli než před účastí. Samotné zjišťování efektivity dalšího vzdělávání učitelů naráží na metodologické problémy - Jak dlouho trvá, než se změny projeví? Jsou změny krátkodobé nebo dlouhodobé? Mají být učitelé účastníci se dalšího vzdělávání pozorování? Nastaly vůbec nějaké změny a popřípadě jaké to jsou? Jak dlouhé, popřípadě časté má být pozorování učitelů? Kdo je nejlepším kandidátem na pozorování?

Efektivnost dalšího vzdělávání je souborem následujících faktorů:

1. úroveň školské politiky,
2. úroveň školního prostředí,
3. úroveň vzdělávacích metod a procesů učení.

“Na úrovni školské politiky jde o obecné nastavení podmínek, za kterých může být další vzdělávání učitelů užitečné a efektivní. Jde obvykle o koncepce, identifikaci potřeb společnosti a školské praxe, o finanční podporu ze strany státu, o vymezení transparentního kariérního růstu učitelů ve vztahu k jejich dalšímu vzdělávání apod.” (Lazarová, 2006, s. 41)

Aby bylo další vzdělávání učitelů efektivní, mělo by být propojeno s:

- politikou rozvoje personálu,
- jasnou definicí cílů dalšího vzdělávání učitelů,
- návaznostmi dalšího vzdělávání učitelů,
- flexibilitou a různorodostí dalšího vzdělávání učitelů,
- s podporou zdrojů

Zásadní roli při přípravě plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků by měly mít požadavky pedagogické profese. Je nutné si předem určit, co se od účastníků dalšího vzdělávání očekává, jakým způsobem další vzdělávání pedagogických pracovníků ovlivní studenty a absolventy škol, a to i v jejich budoucím profesním životě.

Školní prostředí se podílí na efektivitě dalšího vzdělávání učitelů:

- způsobem řízení ze strany vedení školy
- úrovní vnitřní spolupráce

Na úrovni vzdělávacích metod a procesů učení je důraz kladen na aktivizující vzdělávací metody ve vazbě na profesionální situace a vlastní zkušenosti učitele. Nezbytnou součástí je i vztah a přístup učitelů celkovému profesnímu rozvoji a dalšímu vzdělávání.

Model efektivity podle Lazarové vychází ze čtyřech následujících kategorií:

1. Celospolečenské klima, školská politika, oblastní podmínky pro další vzdělávání učitelů
2. Kvalita dalšího vzdělávání učitelů
3. Učitel a další vzdělávání
4. Škola a další vzdělávání učitelů

První kategorii autorka více nezkoumala. Kvalitu dalšího vzdělávání učitelů ovlivňuje nabídka, dostupnost a organizování akcí dalšího vzdělávání, možnost zjištění nabídky akcí dalšího vzdělávání učitelem, úspěšnost vzdělávací akce, místo, prostředí a cena vzdělávací akce, délka vzdělávací akce a její případná návaznost na další akce, téma vzdělávací akce ve vztahu k očekávání učitele nebo jeho pedagogické praxi, metody vzdělávání na akci a také kvalita lektorů - vzdělání, připravenost, osobnost, kvalitně odvedená práce, odměňování.

Kategorii učitel a další vzdělávání dále ovlivňují vzdělávací potřeby učitele, otevřenost učitele k novým zkušenostem nebo ke sdílení dosavadních zkušeností, vnímání profesní role a vztah k profesi, osobní aspirace v kariérním

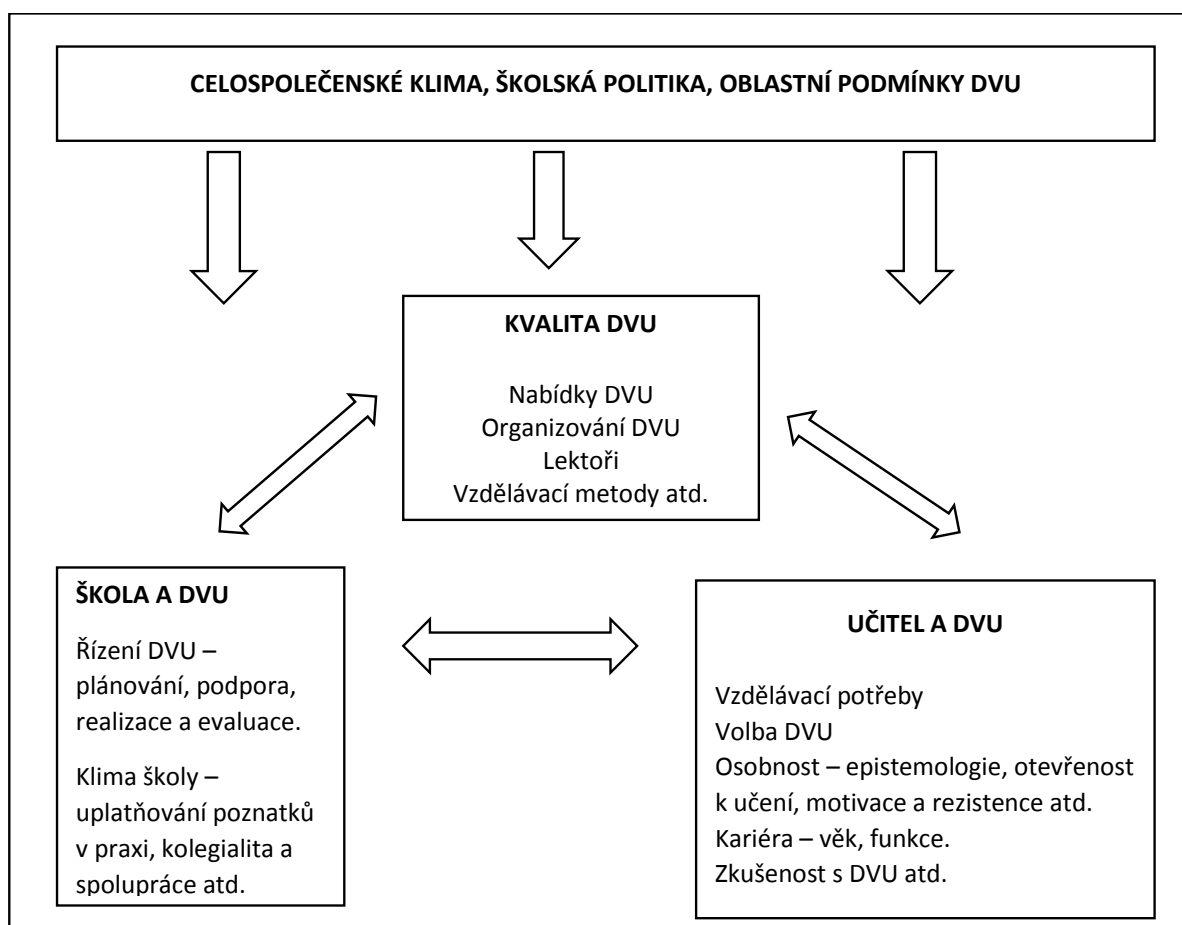
růstu, rezistence vůči změně, vnitřní motivace k dalšímu vzdělávání, dosavadní zkušenosti s dalším vzděláváním, věk, zdraví apod.

Poslední kategorie je ovlivněna řízením dalšího vzdělávání učitelů - plánování dalšího vzdělávání skrze plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, podpora učitelů v dalším vzdělávání, realizace vzdělávacích aktivit, kolegalita při výběru aktivit - sdílení zkušeností, podmínky pro uplatňování poznatků v praxi, uvolňování učitelů ze škol v rámci povinnosti dále se vzdělávat.

Efektivitu dalšího vzdělávání učitelů je velmi obtížné sledovat, protože jeho výsledky se projeví až v delším časovém horizontu.

Dále je nutné upozornit, že všechny kategorie se vzájemně prolínají a ovlivňují, proto není možné jednotlivé faktory úplně oddělit.

Model efektivity dalšího vzdělávání učitelů (Lazarová, 2006, s.43):



Z uvedených názorů a modelů je patrné, že efektivita dalšího vzdělávání je velmi komplexní hodnota závislá na mnoha proměnných. K úspěšnému fungování dalšího vzdělávání, a především jeho výsledků musí přispět nejenom pedagog, jako účastník samotný, ale také škola, která mu může zajistit například finanční nebo časovou podporu a dále kvalitní akce dalšího vzdělávání, které mohou pomoci pedagogovi v jeho profesním rozvoji.

Kladné a záporné stránky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle Václavkové (Veteška, 2014, s.211-212):

„Kladné stránky:

- Vysoká pluralita zpracovaných témat, vzdělávacích forem i používaných metod
- Široká nabídka programů DVPP nabízených školám
- Místní a časová dostupnost nabízených programů
- Možnost volného výběru akreditovaných programů
- Odpovědnost ředitele školy za odborný růst pedagogických pracovníků
- Povinnost pedagogických pracovníků vzdělávat se po celou dobu profesní kariéry
- Flexibilita obsahu nabízených programů s možností přizpůsobení aktuálním potřebám

Záporné stránky:

- Neprovádí se významná strategická šetření o DVPP
- Malé propojení dalšího vzdělávání s kariérním systémem pedagogů, zatím chybí jasná vazba mezi absolvováním vzdělávacích akcí a kariérním postupem
- Není zaveden systém uznávání kvalifikace získané např. samostudiem, popřípadě studiem odborných seminářů u stejné nebo jiné organizace
- Nabídka vzdělávacích programů není pro klienty přehledná, programy jsou nabízeny různými cestami, prostředky a roztříštěně
- Standardy vzdělávacích akcí jsou stanoveny jen pro určitá témata

- Neprovádí se analýza obsahu vzdělávacích akcí, nezjišťuje se, jaké akreditované akce proběhly, kolik klientů se jich zúčastnilo, jaké množství učitelů bylo v rámci jednotlivých akcí proškoleny atd.
- Realizuje se málo dlouhodobých programů významných pro vzdělávací politiku
- Není zaveden pozorný systém pro práci lektorů, certifikace lektorů probíhá izolovaně pouze v některých programech“

OKOLNOSTI VOLBY DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Pro mnoho výzkumníků byla v minulosti a stále je zajímavá otázka, jakým způsobem si pedagogové vybírají další vzdělávání.

Volba vzdělávací akce se podle Lazarové (2006, s. 72) řídí především následujícími faktory:

- marketingové chování organizátorů dalšího vzdělávání učitelů - dělání průzkumu trhu (co školy nejvíce potřebují, čeho by se učitelé chtěli účastnit), inovování nabídky, práce s novými lektory, akreditace nových akcí
- finanční a lidské zdroje - schopnost organizátora zaplatit kvalitní lektory, využívání grantových možností na podporu financování akcí, grantové pobídky, vzdělávání lektorů
- zjednodušení a transparentnost procesu akreditací vzdělávacích akcí - možnost rychle aktualizovat nabídku vzdělávacích akcí
- chování škol - komunikace škol s organizátory vzdělávacích akcí a formulace jejich potřeb

Učitelé v krajních případech vykazují dva odlišné způsoby vyhledávání možností dalšího vzdělávání:

1. Učitel jako čekatel na nabídku dalšího vzdělávání

Pedagogové v této kategorii pasivně čekají na nabídky vzdělávacích akcí a očekávají, že se o ně v tomto ohledu postará škola. Například je na nějakou vzdělávací akci vyšlou, objeví se nabídka ve sborovně na nástěnce nebo jim poradí kolega. Může se stát, že vzdělávací akce nebude korespondovat s plánem profesního rozvoje, nebo jej nemají vůbec zpracovaný. Čekání učitelů na nabídky může být jeden z prvků strnulé školní kultury.

2. Učitel jako aktivní vyhledávač možností dalšího vzdělávání

Pedagogové v této kategorii aktivně vyhledávají nabídky vzdělávacích akcí např. na internetu nebo v odborném tisku. Při výběru vzdělávací akce se opírají o plán profesního rozvoje.

Je nutné upozornit, že žádný učitel nebude pravděpodobně vykazovat čistou příslušnost k jednomu z výše uvedených typů, pravděpodobněji se bude více, či méně přiklánět k jednomu z výše uvedených extrémů. Navíc na jeho rozhodování má vliv mnoho proměnných jako například délka praxe nebo sdílení spokojenosti s akcemi s kolegy.

Také způsoby volby vzdělávací akce jsou rozlišné (Lazarová, 2006, s. 73-74):

- Povinné vzdělávání nebo nucená volba

Jde o povinné funkční nebo společně vzdělávání učitelů často přímo ve škole. Nařízené akce přinášejí požadované výsledky méně často, přesto dává učiteli možnost být aktivní – při výběru z více možností, zapojení do akce a možnosti si z akce něco odnést. Učitel také může být motivován zájmem o věc nebo možností kariérního růstu.

- Volba řízená nabídkou

Nejčastěji využívaná volba akce, kdy učitelé přímo reagují na nabídku trhu a zvolí si témata, která je zajímají nebo ve kterých pociťují nedostatečnou vybavenost. Téma vzdělávací akce není v tomto případě cílem, učitelé si akci zvolí, aniž by měli jasnou představu, co jim vzdělávací akce má přinést. Dalšími faktory jsou

finanční náročnost akce, místo konání akce, délka trvání akce, doba konání akce a reference od kolegů.

- Volba v důsledku příslušnosti ke sdružení

Řada učitelů bývá angažována v některém profesním sdružení nebo projektu (Zdravá škola, Začít spolu, Partnerství škol atd.) a snaží se volit akce, které jejich skupina organizuje nebo je skupinou schválena. Učitelé bývají omezeni pouze finanční nebo časovou náročností akce. Výběr vždy nemusí korespondovat s jejich profesním plánem a potřebami školy. Mezi silné vlivy patří snaha o prohloubení znalostí a dovedností v rámci zaměření učitelů a setkání se známými kolegy a lektory. Tito učitelé často aspirují na lektorské uplatnění.

- Módní vlny

Čas od času zaplaví školství módní vlny, které ovlivňují volbu vzdělávací akce. Učitelé volí takovou nabídku z předpokladu, že dobrý učitel musí mít v takovém oboru zkušenosti. Přínos takové akce je velmi závislý na tom, jak zapadá do celkové konceptu dalšího vzdělávání učitele, a jaká je využitelnost v praxi.

- Reflektovaná a plánovaná volba

Bohužel pravděpodobně nejméně početná skupina učitelů, které pravidelně reflektuje své vzdělávací potřeby a cíle a vytváří si plán profesního rozvoje. Tato cesta je určitě nejnáročnější na vyhledávání vzdělávacích akcí a zároveň předpokládá schopnost učitelů reflektovat své vlastní vzdělávací potřeby a ochotu převzít za ně odpovědnost.

MOTIVACE UČITELŮ K DALŠÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

Motivace učitelů k dalšímu vzdělávání je zásadní podmínkou k jeho efektivitě. Učitelé si uvědomují důležitost dalšího vzdělávání, avšak preferovali by větší dobrovolnost.

Motivace k dalšímu vzdělávání je soubor vnitřních a vnějších faktorů, které motivaci tlumí nebo podporují a určují její specifickou podobu.

Hlavní determinanty, které ovlivňují motivaci k dalšímu vzdělávání učitelů (Lazarová, 2006, s. 79-80):

- **Trvalejší osobnostní rysy:** schopnost a ochota se vzdělávat se souvisí také s personálními složkami osobnosti inteligence jako např. s otevřeností k učení, otevřeností ke změně, sebehodnocením a sebeřízením, a také s charakterovými vlastnostmi jako je odpovědnost, svědomitost, píle apod.
- **Věk učitele:** rizika spojená s vyšším věkem mohou mít neblahý vliv na motivaci k dalšímu vzdělávání, vyšší únava, vidina konce kariéry, potřeba klidu, syndrom vyhoření, podceňování učitelů vyšší věkové kategorie může vést učitele k nezájmu o další vzdělávání
- **Kariérní postup pro učitele:** učitelé mohou být motivováni vidinou kariérního postupu a s tím spojenou možností pro získání vyšší funkce nebo platu
- **Pohlaví učitele:** vliv na kariéru může mít vnímání role ženy ve společnosti
- **Zkušenost učitelů s dalším vzděláváním:** jedna negativní zkušenost s dalším vzděláváním může v učiteli zanechat negativní postoj i pro případné další akce, na které z povinnosti jezdí, aby se utvrdil v názoru, že další vzdělávání pro něj nemá význam, doufám, že pozitivní zážitky z akcí dalšího vzdělávání mají na učitele odpovídající pozitivní vliv
- **Osobní a rodinný kontext:** někteří učitelé mohou mít další vzdělávání znesnadněné rodinnou nebo osobní situací
- **Řízení dalšího vzdělávání z úrovně školy i školské politiky:** mezi vnější motivační vlivy patří řízení dalšího vzdělávání řediteli škol a regulace dalšího vzdělávání učitelů z úrovně školské politiky

Ve starším výzkumu na téma dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků učitelé tvrdili, že mezi největší bariéry dalšího vzdělávání patří nedostatek času a nedostatek financí. Šetření TALIS (srovnej níže) toto tvrzení nepotvrdilo. Bezmála osmdesát procent účastníků šetření uvedlo, že si vzdělávací akci nemuselo ani z části hradit a lehce přes šedesát procent účastníků, že získali volno na účast v profesním vzdělávání.

Motivace učitelů k dalšímu vzdělávání se také různí, Lazarová (2006, s.81-82) předkládá sedm motivačních typů učitelů:

- **Učitel dravec:** od počátku své kariéry směřuje k vedoucím pozicím, má zájem o témata, která mu v tomto postupu pomohou – vedení školy, rozvoj školy apod. Je ambiciózní, bojovný a novátorský.
- **Učitel funkcionář:** vzdělává se ve vztahu ke své funkci, protože ví, že se to na jeho pozici očekává, nemá vyšší aspirace.
- **Učitel vědec:** má hluboký zájem o svůj obor, k dalšímu vzdělávání je motivován především prohlubováním znalostí, může být angažován mimo školu a někdy aspiruje na lektorství.
- **Učitel praktik:** vykazuje podobné zaměření jako učitel vědec, ale k prohlubování svých znalostí ho motivuje především zájem o třídu a praxi.
- **Učitel sběratel:** je pragmatický ve vztahu ke svému vzdělání. K dalšímu vzdělávání ho nemotivuje především práce se třídou, ale spíše případný kariérní postup nebo zvýšení platu. Příliš nereflektuje svoje vzdělávací potřeby ve vztahu k pedagogické praxi, preferuje dovednosti, který může využít i v běžném životě nebo v jiném zaměstnání.
- **Učitel hledač:** je přesvědčený o tom, že není zatím dostatečně kvalifikovaný, hledá sám sebe a především větší jistotu.
- **Učitel návštěvník:** vzdělává se proto, protože se to od něj očekává, možná to vnímá jako profesní povinnost, ale bez větší přidané hodnoty.

V návaznosti na výše uvedenou typologii je nutné upozornit, že neexistuje učitel, který by vykazoval pouze čistý typ. Každý učitel v sobě bude kombinovat motivaci různých typů učitelů. Motivovanost k dalšímu vzdělávání je ovlivněna mnoho proměnnými – vedení školy, délka praxe, názory kolegů a mnoho dalšími.

INSTITUCE REALIZUJÍCÍ DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Další vzdělávání učitelů provádějí podle Kohnové (2004, s. 93-94) instituce dalšího vzdělávání učitelů a je založeno na soustavné činnosti metodických kabinetů, metodiků, školského managementu, předmětových sdružení. Jedná se o činnost:

- metodickou
- poradenskou
- konzultační
- vzdělavatelskou
- informační a koordinační služby
- další servis

Žádosti o udělení akreditace programu nebo vzdělávací instituci posuzuje akreditační komise. Skládá se z dvaceti pěti členů, z toho jednoho předsedy a tří místopředsedů, kteří vedou pracovní sekce. Funkční období členů komise je 5 let.

V současné době probíhá pilotní provoz informačního systému pro akreditace Akredis – část DVPP. Žádosti o akreditaci by měly v budoucnu být podávány a schvalovány přes tento informační systém. Nyní je celý systém ve fázi testování, proto instituce, které podají žádost přes Akredis, musí podat žádost paralelně dosavadním způsobem.

Khonová (2012 s.32) předkládá, že od roku 2000 lze obtížně prezentovat nějaký model dalšího vzdělávání učitelů (pedagogických pracovníků). Existují či existovaly vedle sebe čtyři skupiny vzdělávacích zařízení, které nabízejí a nabízely vzdělávací programy:

1. pedagogická centra v krajských městech spadající pod MŠMT (resortní)
2. zařízení pro DVPP zřizovaná kraji
3. pedagogické fakulty a příp. jejich centra ČŽV nebo DVU, a další vysoké školy, opět v krajských městech
4. rozsáhlá a nepřehledná skupina dalších právních subjektů i fyzických osob, které nabízejí a realizují akce DVPP

V současnosti (k 12.7.2018) dle databáze MŠMT nabízí další vzdělávání pedagogických pracovníků asi 468 fyzických osob, které nabízejí 7692 akcí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a 2502 právnických osob, které nabízejí 96889 akcí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Za optimální je považován systém, který by byl organizován třech úrovních (Průcha, 2009, s.416):

- místní/okresní úroveň: školy, okresní střediska DVU
- regionální/krajská úroveň: pedagogická centra, vysoké školy
- centrální úroveň: instituce s koncepční, koordinační, informační a iniciační funkcí (MŠMT, centrální vědecké ústavy, centrální vzdělávací instituce)

Tento systém by měl být vertikálně strukturovaný, na různé úrovně by byly delegovány různé pravomoce a odpovědnost. Tento systém by měl být schopen zajišťovat nejenom vzdělávací programy, ale také poradenské služby nebo metodickou spoluúčasť učitelů.

Národní institut pro další vzdělávání

Jedná se o organizaci přímo řízenou Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, která garantuje kvalitní, jednotnou a celoplošnou realizaci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Národní institut pro další vzdělávání vznikl v roce 2004 spojením čtrnácti krajských pedagogických center pod označením Pedagogické centrum Praha, nynější název nese od 1. 4. 2005. Národní institut pro další vzdělávání se snaží být moderní vzdělávací institucí s činností je opřenu o analýzy a šetření vzdělávacích potřeb, spoluprací s partnery na mezinárodní úrovni, a především sledující nejnovější trendy v oblasti profesního rozvoje pedagogických pracovníků.

Národní institut pro další vzdělávání spolupracoval nebo spolupracuje při přípravě kariérního systému pedagogů, vzdělávání dětí cizinců, podpoře inkluzivního vzdělávání, rozvoji systémů řízení kvality škol a školských zařízení či uznávání neformálního vzdělávání.

ŠETŘENÍ TALIS 2013

Jedná se o mezinárodní šetření o vyučování a učení (Teaching and Learning International Survey), který pořádá OECD. Výzkum si klade za cíl získat informace o školním prostředí, které mají sloužit jako podklad ke zlepšení podmínek učitelů a spokojenosti při výkonu profese, a tím zefektivnit celou vzdělávací politiku. Cyklus šetření je pětiletý, první šetření proběhlo v roce 2008, kterého se Česká republika neúčastnila.

Dalšího cyklu šetření se účastnila i Česká republika. Ve všech zemích byli dotazováni učitelé vyučující na úrovni ISCED 2 a ředitelé škol, ve kterých tito učitelé vyučují. Úroveň ISCED 2 v České republice zahrnuje 2. stupeň základních škol a nižší ročníky šestiletých nebo osmiletých gymnázií a osmiletých konzervatoří. Konzervatoře však nebyly pro svou specifčnost a malou početnost do šetření zahrnuty. V České republice se hlavního sběru dat zúčastnilo 220 ředitelů a 3219 učitelů.

Výstupy z šetření TALIS 2013 jsou rozděleny do následujících tematických celků:

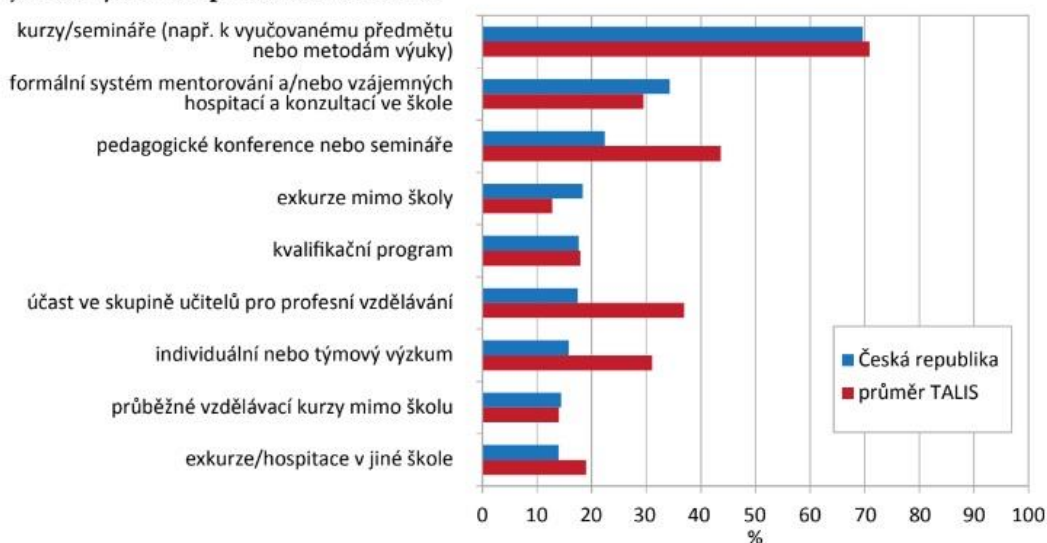
- Vedení a řízení školy
- Vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj
- Hodnocení učitelů a poskytování zpětné vazby
- Přesvědčení učitelů o způsobu vedení výuky, spolupráce učitelů a jejich postupy při výuce a hodnocení práce žáků
- Atmosféra ve školách a ve třídách
- Subjektivně vnímaná vlastní zdatnost učitelů a jejich spokojenost v zaměstnání

Pro účely bakalářské práce se zaměříme na vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj.

Celkem 82 % učitelů v ČR se v uplynulých 12 měsících před hlavním sběrem dat zúčastnilo alespoň jednoho druhu profesního vzdělávání. V mezinárodním průměru pak byl tento podíl o něco vyšší (88 %).

Formy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků:

Graf č. 10: Podíly učitelů v ČR a v mezinárodním průměru, kteří se v posledních 12 měsících od sběru dat účastnili jednotlivých forem profesního vzdělávání



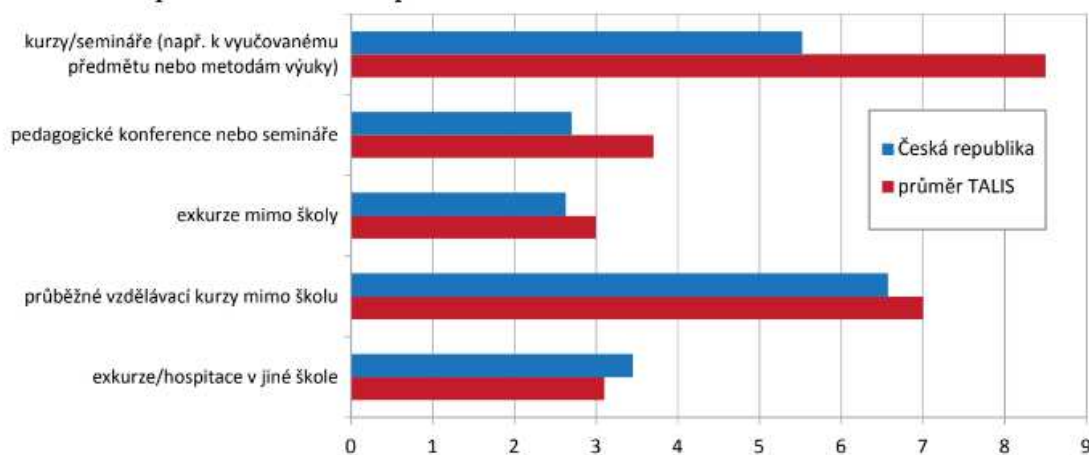
(Šetření TALIS 2013, s. 23)

Z grafu je patrné, že v České republice i ostatních zkoumaných státech jsou nejoblíbenější formou dalšího vzdělávání kurzy a semináře zaměřené na vyučovací předmět, metody výuky nebo témata úzce související se vzděláváním. Druhou nejoblíbenější formou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je formální systém mentorování nebo vzájemné konzultace a hospitace ve škole, kdy má Česká republika lehce nadprůměrnou účast oproti mezinárodní účasti.

Naopak nejméně využívanou formou dalšího vzdělávání jsou exkurze nebo hospitace na jiné škole. Největší rozdíly v účasti vykazuje Česká republika u účasti na pedagogických konferencích nebo seminářích, účasti ve skupině pro profesní vzdělávání a účasti na individuálním nebo týmovém výzkumu, kdy všechny uvedené formy vykazují v mezinárodním srovnání přibližně dvojnásobnou účast.

Doba účasti na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků:

Graf č. 11: Průměrný počet dní, který učitelé v ČR a v mezinárodním průměru věnovali účasti na jednotlivých formách profesního vzdělávání v posledních 12 měsících od sběru dat

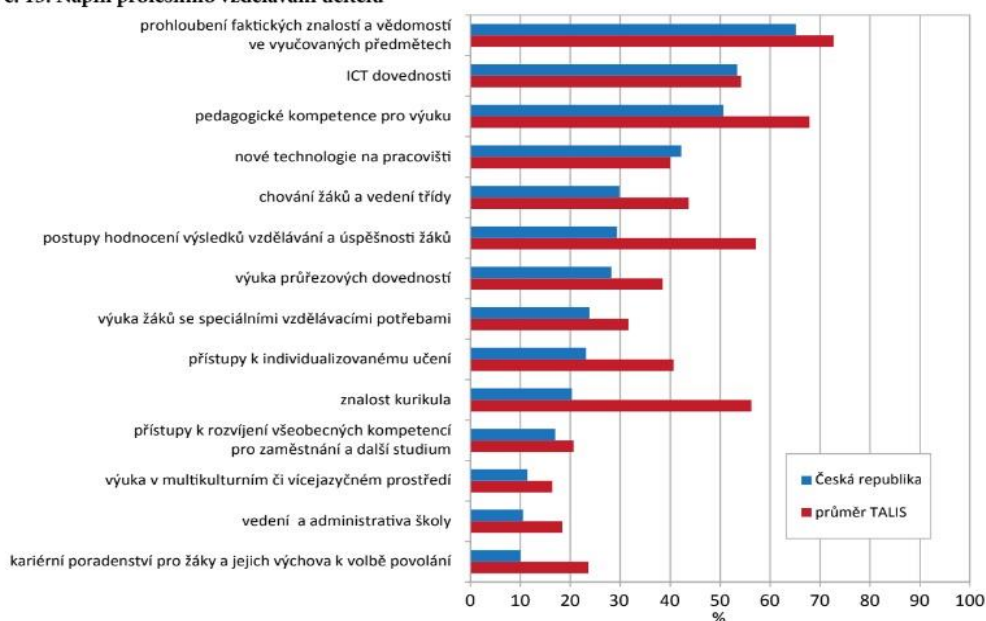


(Šetření TALIS 2013, s. 23)

Graf ukazuje, že učitelé v České republice nejvíce času tráví na průběžných vzdělávacích kurzech mimo školu, a to v průměru šest a půl dne. Dalšími v pořadí oblíbenosti jsou kurzy nebo semináře k vyučovanému předmětu nebo např. formám výuky, kde čeští učitelé v průměru tráví pět a půl dne. Dalším formám dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků věnovali učitelé přibližně dva až tři dny.

Náplň dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků:

Graf č. 13: Náplň profesního vzdělávání učitelů



Z hlediska obsahu je nejčastěji další vzdělávání zaměřeno na prohloubení faktických znalostí a vědomostí v předmětech, které učitel vyučuje, dovednosti v oblasti ICT potřebné pro výuku a pedagogické kompetence pro výuku předmětů. O toto obsahové zaměření se v průměru zajímá více jak polovina učitelů v České republice.

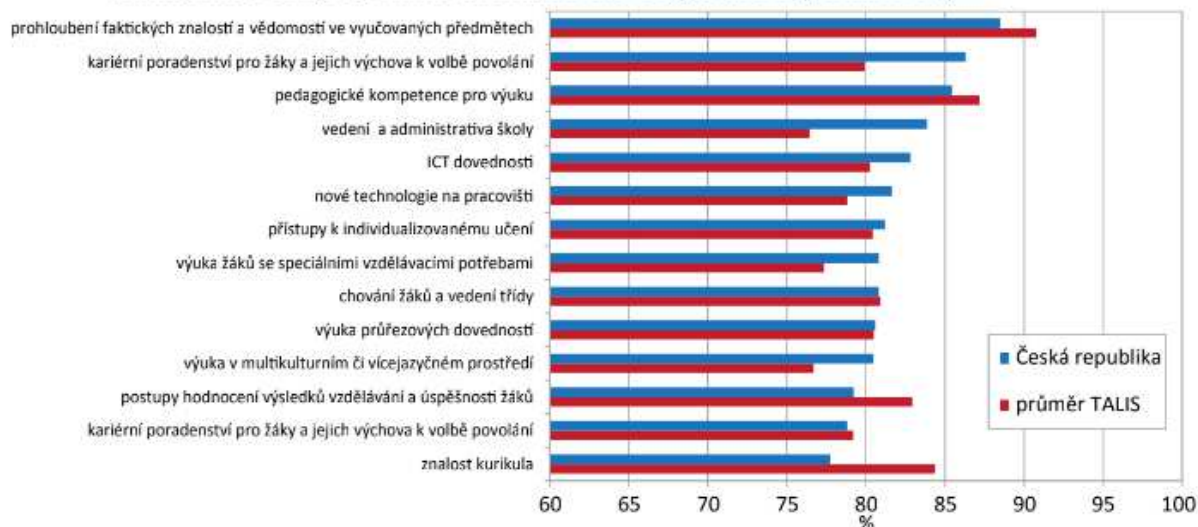
Mezi nejméně využívaná témata patří výuka v multikulturním či vícejazyčném prostředí, vedení a administrativa školy a kariérní poradenství pro žáky a jejich výchova k volbě povolání, kdy uvedená témata učitelé využívají asi v desetině případů.

Největší rozdíl mezi oblíbeností témat u učitelů v České republice a mezinárodním srovnáním najdeme u znalosti kurikula, kdy v mezinárodním srovnání je skoro tři krát vyšší oblíbenost než u učitelů v České republice. Výraznější oblíbenost témat v mezinárodním srovnání najdeme také u postupů hodnocení výsledků vzdělávání a úspěšnosti žáků, přístupů k individualizovanému učení a také výše zmiňované kariérní poradenství pro žáky a jejich výchova k volbě povolání je u učitelů z ostatních zemí mnohem oblíbenější.

Učitelé také měli možnost hodnotit efektivitu dalšího vzdělávání s ohledem na jeho téma. Uváděli, zda mělo velký, střední, malý, nebo žádný pozitivní vliv na jejich výuku.

Hodnocení účinku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na výuku

Graf č. 14: Hodnocení účinku profesního vzdělávání na výuku učitelů v ČR a v mezinárodním průměru (procento učitelů, kteří uvedli, že příslušné vzdělávání mělo velký či středně pozitivní vliv)



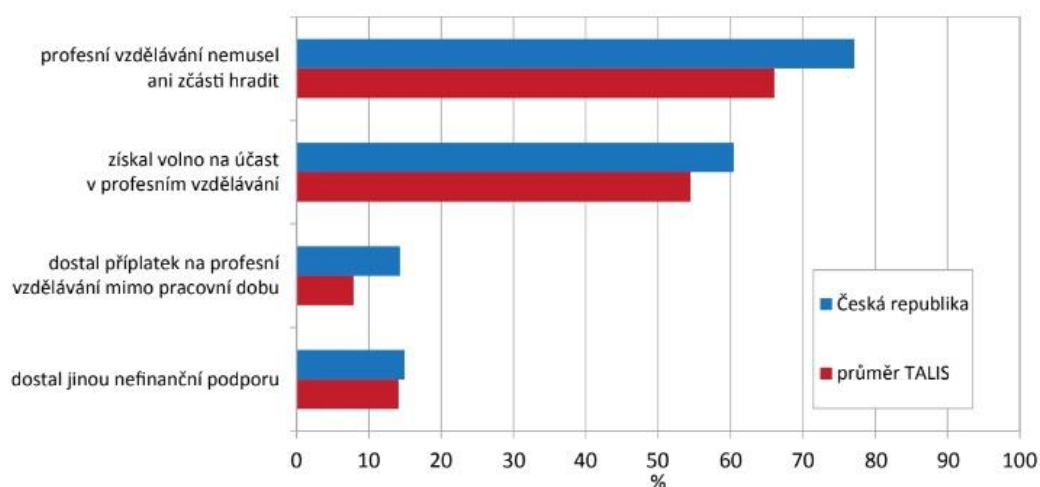
(Šetření TALIS 2013, s. 26)

Nejvíce pozitivního ohlasu na akce dalšího vzdělávání učitelů České republiky i ostatních států má prohloubení faktických znalostí a vědomostí ve vyučovaných předmětech, kdy vliv učitelé z ostatních států hodnotí přibližně o pět procent pozitivněji. Na druhém místě se u českých učitelů umístilo kariérní poradenství pro žáky a jejich výchova k volbě povolání, i přes to, že v případě hodnocení náplně dalšího vzdělávání, se kariérní poradenství a výchova k volbě povolání umístilo na posledním místě.

Podpora dalšího vzdělávání

Míra účasti a intenzity profesního rozvoje souvisí mimo jiné s podporou, která je účastníkům profesního vzdělávání k dispozici. Šetření TALIS 2013 vychází z rozlišování forem podpory finančního rázu (příspěvek na kurz, příspěvek na další vzdělávání) a nefinančního rázu (uvolnění ze zaměstnání, poskytnutí studijního volna).

Graf č. 16: Podíl učitelů, kterým se při profesním vzdělávání dostalo jednotlivých forem podpory (ze všech účastníků se učitelů)



(Šetření TALIS 2013, s. 27)

Z grafu plyne, že výrazně největší formy podpory mají učitelé v České republice i ostatních států v celkovém finančním zajištění vzdělávací akce a možnosti vzít si pracovní volno na účast v dalším vzdělávání. Ostatních forem podpory se dostalo českým učitelům v přibližně patnácti procentech případů.

Další zjištění v oblastech podpory dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (TALIS 2013, s.27):

1. Častěji je plně hrazeno profesní vzdělávání učitelům s praxí nad 5 let (79 %), učitelé s praxí do 5 let jsou častěji uvolňováni v pracovní době (66 %).

2. Plnou finanční podporu profesního vzdělávání uvedli rovněž nejčastěji učitelé z nejstarší věkové skupiny (tj. nad 60 let, 92 %). Tito učitelé naopak uvádějí, že jim bylo ze všech věkových kategorií nejméně často poskytnuto volno v pracovní době k profesnímu vzdělávání.

3. Poněkud překvapivé je, že zejména ve školách v malých obcích (do 3 tisíc obyvatel) a v malých školách (do 200 žáků, resp. 20 učitelů) je vyšší míra podpory učitelů v profesním vzdělávání (těmto učitelům je nejčastěji vzdělávání plně hrazeno, resp. je jim nejčastěji poskytnut volný čas v pracovní době), a nejmenší míra podpory je naopak ve velkých školách (zejména co se týče poskytování volna během pracovní doby).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

CÍL VÝZKUMU

Cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem nahlíží vybraní pedagogové na jejich další vzdělávání. Především jsem se chtěla zaměřit na to, jak další vzdělávání chápou, které formy preferují, proč se dalšího vzdělávání účastní a z jakých důvodů a v neposlední řadě, jestli cítí podporu od vedení školy.

Empirická část bakalářské práce byla rozpracována do následujících výzkumných otázek, které byly pokládány všem respondentům:

- Jak rozumíte pojmu další vzdělávání pedagogických pracovníků?
- Jaké formy dalšího vzdělávání znáte?
- Jaké formy dalšího vzdělávání preferujete, a proč?
- Je podle Vás další vzdělávání pedagogických pracovníků důležité, popřípadě proč?
- Jakým způsobem si další vzdělávání vybíráte?
- Jak by vypadala akce dalšího vzdělávání přínosná pro Vaši praxi?
- Jakým způsobem je další vzdělávání podporováno vedením školy?

S ohledem na vybranou metodu výzkumu bylo pravděpodobné využití doplňujících otázek, pro upřesnění nebo rozšíření výpovědi respondenta.

POSTUP VÝZKUMU

Nejdříve jsem si prostudovala odbornou literaturu k vedení kvalitativního výzkumu. Poté jsem začala s rozpracováním výzkumných otázkách, na které bych chtěla získat odpovědi. Jako nejvhodnější výzkumnou metodu jsem si zvolila hloubkový rozhovor.

Pro získání více informací jsem se pokusila vyhledat plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Ani jedna škola nemá plán k nahlédnutí online, proto jsem o zaslání žádala ředitelky školy.

Neočekávané zdržení při zpracování bakalářské práce byla značná časová prodleva, se kterou mi odepisovala na moje zprávy většina pedagogických pracovníků. Se současnými znalostmi bych zvolila jinou strategii získávání informací a domlouvání termínů rozhovorů. Pravděpodobně bych s oslovováním jednotlivých pedagogických pracovníků začala mnohem dříve, protože termíny většiny rozhovorů byly ponechány těsně před konec školního roku, kdy byli všichni pracovně vytíženi.

Rozhovory byly nahrávány na mobil a následně přepisovány do textové podoby. Poté jsem si jednotlivé rozhovory vytiskla na papír a podle tematických celků rozstříhala. Následně jsem se pokusila o analýzu získaných dat a interpretaci.

METODOLOGIE VÝZKUMU

K výše uvedeným výzkumným cílům mi jako nejvhodnější metoda získávání dat připadal kvalitativní výzkum. Kvalitativní výzkum je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.

Podstatou kvalitativního výzkumu je do široka rozprostřený sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné. Stejně tak nejsou stanoveny hypotézy a výzkumný projekt není závislý na teorii, kterou již někdo předtím vybudoval. Cílem je do hloubky prozkoumat určitý jev. Logika kvalitativního výzkumu je induktivní, teprve po nasbírání dostatečného množství dat začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, které se v těchto datech vyskytují.

Hypotézy nebo teorie vzniklé na základě kvalitativního výzkumu však není možné zobecňovat. Jsou platné jen pro vzorek, na kterém byla data získána. Není tedy vhodné předkládat výroky, které zobecňují uvedená tvrzení.

Jako metodu získávání dat jsem zvolila hloubkový rozhovor. Hloubkový rozhovor je definován jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka zpravidla jedním badatelem pomocí několik otevřených otázek. Účelem je získat pochopení jednání určité sociální skupiny. Badatel může porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled omezoval pomocí položek v dotazníku. Ze dvou hlavních typů rozhovorů jsem si vybrala ten polostrukturovaný, jelikož nejsem zkušený badatel a obávala jsem se, že bych se v rozhovoru snadno ztratila. (Šedřová a Švaříček, 2014, s. 160)

RESPONDENTI

Respondenti výzkumu byli učitelé působící na maloměstských školách ve Východních Čechách. Ve škále ISCED jsou zařazeni do stupně ISCED 2 - 2.stupeň základní školy, 1.-4. ročník osmiletých gymnázií a 1.-2. ročník šestiletých středních škol. Obě školy jsou spojeny stejnou historií, která je ukončena samostatnou budovou gymnázia od školního roku 1999/2000, do té doby působily obě instituce ve stejné budově. Respondenty do výzkumu jsem dále vyhledávala z pedagogických sborů náhodně, u gymnaziálních jsem oslovovala ty, se kterými jsem se osobně znala. Na základní škole jsem z učitelů pracujících na druhém stupni neznala osobně žádného.

Z celkového počtu oslovených dvaceti respondentů se mi ozvalo 8 učitelů - 3 ze základní školy a 5 z gymnázia. Po prozkoumání vhodných společných termínů jsem se rozhodla uskutečnit rozhovory se všemi učiteli ze základní školy a třemi z gymnázia. Celkový počet respondentů jsem tedy omezila na 6 pedagogických pracovníků.

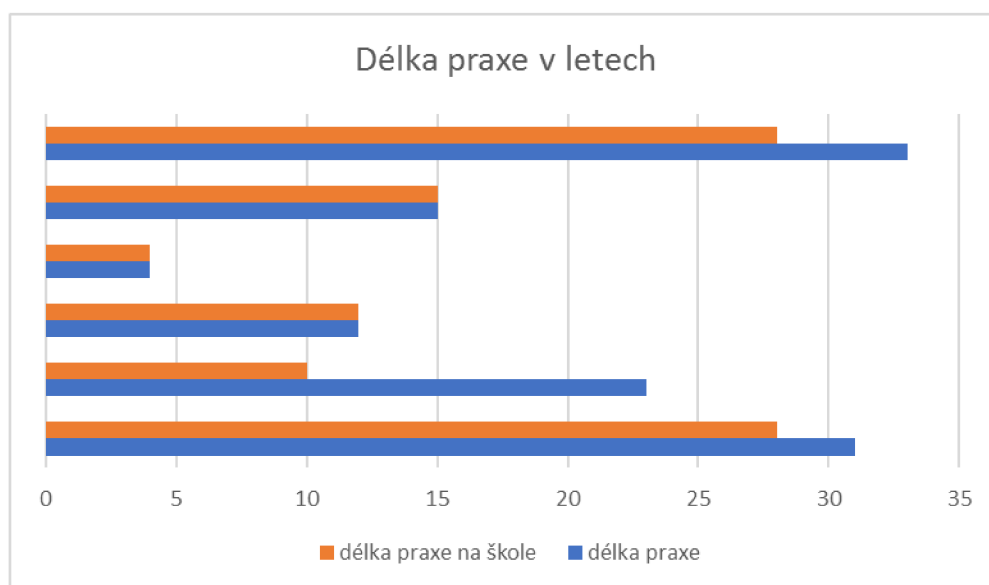
VYBRANÉ INSTITUCE

Obě školy se nacházejí ve stejném městě, ve kterém žije přibližně 7 tisíc obyvatel. Do obou škol také dojíždějí žáci z přilehlých vesnic a menších měst. Ve městě se celkově nachází 2 základní školy, gymnázium a střední škola. Na základní školu dochází kolem 400 žáků do 17 tříd. Na gymnáziu celkově

studuje kolem 360 žáků v osmi třídách osmiletého studia a čtyřech třídách čtyřletého studia.

VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Nejdříve bych ráda uvedla některé obecné informace ohledně respondentů. V úvodu rozhovoru jsem učitele požádala o informace o délce jejich pedagogické praxe a délce praxe na současné škole. Získané informace jsou uvedeny v grafu níže:



Další otázka se týkala vysokoškolského pedagogického vzdělání. Z odpovědí respondentů jsem zjistila, že jediný učitel má vysokoškolské vzdělání nepedagogického směru, ostatní mají vystudovanou pedagogiku pro druhý stupeň základních škol nebo pro střední školy.

Chápání pojmu další vzdělávání pedagogických pracovníků učiteli

Moje první výzkumná otázka měla za cíl zjistit, jakým způsobem na další vzdělávání pedagogických pracovníků pohlíží jeho účastníci. Po analýze dat jsem zjistila, že respondenti chápou další vzdělávání pedagogických pracovníků ve dvou

různých pohledech. Jeden pohled jsem zobecnila jako prostředek profesní zdatnosti: „*Jedná se o vzdělání, které by mělo podporovat odborný a profesní růst.*“, „*Je to takové vzdělávání, které nám pomůže řešit každodenní, ale i nenadálé problémy během pedagogické činnosti. Pomůže nám reagovat na nové požadavky, které s sebou nese nová doba. Přístup žáků, rodičů i dalšího okolí ke vzdělávání se neustále mění a učitel na ně musí reagovat.*“

Druhý pohled chápe další vzdělávání skrze jeho formy: „*Různá školení, kurzy svého předmětu ... metodika a didaktika předmětů. Taký školení soft skills, nějaká spolupráce s vysokými školami, soustavné samostudium třeba u jazykářů. Pro jazykáře taky co nejčastější pobyt v zemi jazyka, který vyučuje.*“, „*Já si myslím, že to jsou různé výjezdy na semináře a kurzy, taky náslechy u jiných kolegů.*“

Učitelé gymnázia ve všech případech chápou další vzdělávání jako prostředek profesní zdatnosti, naproti tomu učitelé ze základní školy většinou spojovali pojem dalšího vzdělání pedagogických pracovníků s jeho formami. Proto je důležité zmínit, že plán dalšího vzdělávání obou škol je zpracován velmi odlišně. Gymnaziální plán se zaměřuje na zajištění plné odbornosti a profesního rozvoje pedagogických pracovníků – efektivní komunikace, budování pozitivního a bezpečného školního prostředí apod. Plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků základní školy se zaměřuje na konkrétní školení – čtenářská gramotnost, blended-learning anglického jazyka s programem DynEd atd.

Formy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které učitelé znají

Cílem této otázky bylo zjistit, jaké povědomí mají učitelé o formách dalšího vzdělávání. Po analýze dat jsem toho názoru, že jsem měla výzkumnou otázku formulovat jinak, nebo ji úplně vynechat.

Ve výpovědích respondentů jsem nenašla významné rozdíly: „*Webináře, eLearning, workshop, odborná literatura, vzdělávání ve škole.*“ „*Odborná školení, stáže, sdílení zkušeností z praxe, konzultace s odborníky z oboru.*“, „*V podstatě jen školení či semináře, popřípadě kurzy či šablony, konference...*“

„Přednášky, školení, samostudium. ... Taký náslechy u jiných kolegů“, „Seminář, kurzy cizího jazyka, dílna, výcvik“, „Kurzy, přednášky, školení, odborná literatura.“

Formy dalšího vzdělávání, které učitelé preferují

Výzkumná otázka se skládala ze dvou částí, kdy první část se týkala preferencí určitých forem dalšího vzdělávání a druhá část na ni navazovala s důvodem těchto preferencí.

Ve většině případů pedagogové zmiňovali formy, které uváděli v odpovědích na minulou otázku. Zmiňované formy z toho důvodu budu uvádět pouze minimálně, spíše se zaměřím na důvody jejich preference. Po analýze dat jsem zjistila, že všichni respondenti mají na preference podobný názor. Odlišnosti jsou pouze v tom, jestli více preferují formy nebo informace, které mohou získat.

Pro první skupinu respondentů je při výběru akce dalšího vzdělávání rozhodující její forma: *„Preferuji webináře, protože ušetřím čas za dojíždění a taky e-learning, protože si mohu vybrat i čas vzdělávání.“*, *„Většinou vybírám akci, u které je zajištěno praktické užívání jazyka, takže třeba kurzy anglické konverzace.“*, *„Preferuji přednášky, kde se mohu setkat s odborníky na můj vyučovací předmět. K výuce dějepisu se mi také jako vhodná metoda jeví studium odborné literatury.“*

Následující respondenty jsem zařadila do druhé skupiny, tedy ti respondenti, kteří více preferují informace, které získají: *„Já jako učitelka matematiky a fyziky vnímám snad čím dál tím větší problém v tom, jak dětem informace předat, tak aby je zvládly pochopit. Proto v poslední době je moje zaměření především na nějaké metody nebo způsoby ... V poslední době se nechávám například inspirovat Hejného metodou.“* Poslední uvedená respondentka si většinou vybírá akci podle toho, aby se mohla dostat do kontaktu s nějakými novými metodami výuky jazyků skrze komunikaci s lidmi z jiných států. Jako je třeba eTwinning.

Vnímání důležitosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Další otázka, kterou jsem respondentům pokládala se týkala důležitosti dalšího vzdělávání pro ně samotné. Dotaz byl složen ze dvou částí, nejdříve jsem chtěla vědět, jestli je pro respondenty další vzdělávání důležité, ale především mě zajímalo, z jakého důvodu je pro ně důležité. Bylo pravděpodobné, že mi všichni pedagogové budou tvrdit, že je pro ně další vzdělávání důležité, ale mým cílem bylo zjistit, jestli toto tvrzení potvrdí opravdovým zájmem.

Na první část dotazu dle očekávání všichni respondenti odpověděli, že je pro ně další vzdělávání důležité. Dále se odpovědi některých respondentů pojily s udržováním a zdokonalováním svých znalostí a dovedností. Motivy učitelů ale byly různé: „...kvůli každodennímu řešení problémů občas ztrácím přehled o novinkách. Proto se rád novinky dozvím třeba prostřednictvím dalšího vzdělávání. Je výhodné, že když se zeptá nějaký student na něco, čemu třeba nerozumí, nechápe to, a já jako jeho učitel mu to můžu vysvětlit. ...Mám pocit, že si pak u třídy udělám takový pomyslný vroubek, že mě prostě berou jako někoho, kdo ví.“, „...není možné ustrnout v zažitých stereotypch. To pak na studenty nepůsobí dobře, prostě zajímavě a celý proces je pak obtížný.“ Tento přístup bych zobecnila snahou „být dobrým učitelem“, kdy každý učitel o tom, jakým by měl být, má jinou představu a jsem toho názoru, že z toho důvodu k tomu používají jiné metody. První respondent je motivován snahou o to být především kvalifikovaným učitelem, odborníkem na předmět. Druhý respondent je motivován snahou o zajímavost a poutavost svého výkladu nebo celé vyučovací hodiny.

Odpověď další respondentky se pojila se snahou využívat ve vyučovacích hodinách aktivizační metody, kdy informace o nich získala právě na semináři dalšího vzdělávání. Respondentka z gymnázia si velmi pochvalovala diskuzi, jako metodu, která dokáže všechny žáky zapojit do dění, a tím mají možnost si z každé hodiny něco odnést. Je nutné upozornit, že zmíněná respondentka vyučuje český jazyk a základy společenských věd, kde je prostor k výše zmíněné metodě dostatečný.

Poslední zmíněná respondentka patřící do skupiny učitelů, kteří jsou motivováni udržováním a zdokonalováním svých znalostí a dovedností je učitelka angličtiny na základní škole. K dalšímu vzdělávání je motivována především udržováním znalostí, jelikož má strach z ustrnutí nebo zhoršení svých schopností: *„Přece jenom úroveň angličtiny na základní škole není nijak vysoká. Prostě úplně na úrovni se tady nepobavíte. ... Navíc, ve většině hodin neustále opakujete ty samé gramatické poučky a já prostě cítím, jak moje úroveň angličtiny klesá.“*

Metody výběru dalšího vzdělávání

Cílem této výzkumné otázky bylo zjistit, jestli mají respondenti v dalším vzdělávání nějaký řád, v ideálním případě mají rozpracovaný plán profesního rozvoje nebo si další vzdělávání vybírají podle nabídek, které se k nim dostanou.

Dva respondenti vykazovali ve výběru určitý řád. První respondentka je začínající učitelka s praxí do pěti let, na začátku svojí kariéry se pokusila analyzovat svoje slabé stránky a podle nich si vybírat akce dalšího vzdělávání. *„Když jsem s učením začínala, měla jsem občas pocit, že je toho na mě moc, že to prostě nezvládám. ... Pak mi jeden starší kolega poradil se nad tím zamyslet a udělat si plán toho, z čeho mám pocit, že není dobré a na tom zapracovat. ... Na základě toho jsem si udělala takový tréninkový plán a akce vybírám tak, aby se mi moje slabá místa zaplnila.“* Respondentka se skrze sebereflexi a následné vzdělávání snaží zvýšit svoje kompetence, aby se jako pedagog cítila jistější.

Druhý respondent vykazuje řád na základě nespokojenosti s nabídkou ve svém oboru: *„...nabídka různých školení mi nepřipadá v mém oboru příliš zajímavá.“* a proto má ve výběru zavedený řád: *„Většinou podle jména lektora, o němž jsem přesvědčen, že je garantem dobré kvality sdělovaných poznatků.“* Tato informace mi přišla zajímavá, a proto jsem se ještě doptala, kolik osvědčených lektorů respondent má: *„Preferuji tři lektory, se kterými se pravidelně osobně setkávám, také jsem slyšel dobré reference na pár dalších.“* Zde jsem také pozorovala celou dobu velmi pragmatický přístup k dalšímu vzdělávání.

Pouze u předchozích dvou respondentů jsem pozorovala určitý větší zájem o výběr vzdělávací akce. Tito respondenti potvrdili to, že je pro ně další vzdělávání důležité, a proto jsou mu ochotní věnovat dostatečnou část při výběru určité akce.

Ostatní respondenti vykazovali podobný styl odpovědí, který se shoduje s názorem Lazarové (2006, s. 73), kde popisuje výběr řízený nabídkou. Respondenti mého výzkumu uvedli tyto odpovědi: „*Někdy hledám na portálech, ale většinou mi chodí různé newslettery.*“ „*Nám i ředitelce chodí na mail různé nabídky, takže někdy mě zaujme nějaká z nabízených možností.*“, „*Ředitelka nám většinou předkládá možnosti z toho, co jí přišlo za nabídky.*“

Respondenti z této skupiny si vybírají podle toho, co za nabídky se k nim dostane – buď přímo od institucí zajišťujících další vzdělávání nebo od vedení školy. Jejich snaha o samostatnost při výběru dalšího vzdělávání mi přišla minimální. V případě učitelů působících na základní škole se potvrdil ještě jeden fakt, který bude více zmíněn v analýze poslední otázky. Vedení školy má na výběr akce dalšího vzdělávání nemalý vliv.

Přínos pro praxi

Další otázkou, kterou jsem se zabývala bylo zjištění toho, jak si učitelé představují akci, která by byla přínosná pro jejich praxi. U této výzkumné otázky se výpovědi pedagogů značně lišily. Ambicí této otázky původně bylo zjistit, jaké potřeby pedagogové mají. Nakonec jsem ale získala mnohem zajímavější poznatky, které se týkají roviny, pro koho další vzdělávání učitelé dělají.

U první skupiny respondentů jsem zanalyzovala jejich motivaci věnovat se dalšímu vzdělávání pro své studenty. Aby akce, kterou si vyberou, byla přínosná především pro ně.

„Uvítala bych možnost například být v nějakém podniku, který třeba spolupracuje se zahraničím, třeba nějaký mezinárodní. Prostě abych měla možnost sledovat, jak se angličtina používá v praxi ... v podstatě by mohlo jít o jakýkoliv podnik, v němž se uplatňuje můj předmět, teda jazyk. Jak třeba

prezentují nebo korespondují by mě zajímalo, nebo klidně cokoliv, kde využívají angličtinu.“ Dále ještě respondentka zmínila, že by se jí líbilo sledovat nějakého mistra učitele, jak učí. Respondentka by ráda předala svým žákům reálné poznatky z praxe, ke kterým se ve školním prostředí mnohdy nemají šanci přiblížit. Celkově jsem z respondentky měla pocit, že se účastní dalšího vzdělávání především pro to, aby byla „dobrou“ učitelkou. Mohla například předat svým žákům nadstandardní poznatky nebo jim přiblížit praktické využívání jazyka.

Další respondentka zmiňovala, že by preferovala akce zaměřené na pedagogické, popřípadě psychologické poznatky. *„V poslední době vnímám jako nejpálčivější problém práci s problémovými žáky. Prostě vyrušování v hodinách, špatný prospěch, neochota spolupracovat... Možná problematika s kázní. Ráda bych v tomto směru získala nové poznatky, abych mohla těmto dětem adekvátně pomoci. Jsem přesvědčená, že to není primárně jejich chyba, že třeba vyrušují nebo mají problémy s prospěchem nebo kázní. U většiny těchto dětí vnímám mnohem problémovější jejich rodiče.*“ Respondentka, která uvedla tento názor, má nejkratší praxi – do pěti let. Dále hovořila o tom, že se při jejím vysokoškolském studiu preferovaly obory zaměřené na budoucí vyučovací předměty a pedagogická a psychologická průprava byla minimální. Respondentka nyní považuje pedagogickou a psychologickou průpravu při vysokoškolském studiu za nedostatečnou, a z toho důvodu nyní preferuje další vzdělávání zaměřené na získávání dovedností v těchto oblastech.

Druhá skupina respondentů vykazuje lehce negativní přístup k dalšímu vzdělávání. Celkově jsem tuto skupinu označila, jako pedagogy, kteří se účastní dalšího vzdělávání především pro to, aby měli splněnou povinnost, ale zároveň je to nikterak neomezovalo.

Následující respondent ze začátku neuváděl, jakým způsobem by akce měla vypadat, ale zmínil, jak by vypadat neměla: *„Hlavně ne žádné fráze a opakování všeobecně známých faktů“.* Proto jsem se snažila respondenta doptávat, co by se mu třeba líbilo, kdyby se na akci dělo. *„Preferuji akce, kde se jako účastník mám šanci zapojit, není to jenom nějaká nudná přednáška, takže něco třeba s diskuzemi nebo možností uvádět příklady ze svojí praxe. ... Asi bych byl prostě rád, kdybych měl možnost se aktivně zapojit.*“ Uvedený

respondent na mě působil dojmem, že je pro něj další vzdělávání povinnost, kterou se snaží si zpříjemnit. Přínos pro svojí praxi mi nezmínil žádný, preferoval to, aby pro něj akce byla příjemná, i kdyby třeba nebyla vůbec prospěšná.

Další respondent vykazoval přístup, kdy by nemělo další vzdělávání především narušovat jeho osobní život. „... *proto preferuji e-learning, protože nemusím nikam daleko dojíždět. A můžu se vzdělávat, kdy já chci. Pamatuji si, že jsem musel jednou dojet do Brna na školení, to mi tenkrát vůbec nevyhovovalo.*“ Nakonec respondent zmínil, že by se mu pro jeho praxi hodila kombinace přednášky a workshopu se zaměřením na pedagogiku nebo psychologii.

Poslední skupina respondentů vykazovala neutrální postoj, který byl kombinací nápadů, které by byly prospěšné pro praxi, a zároveň je akce dalšího vzdělávání nezatížila víc, než je nutné.

Podpora dalšího vzdělávání vedením školy

Poslední výzkumná otázka se týkala podpory dalšího vzdělávání ze strany vedení školy. Zajímalo mě, jestli učitelé mají pocit, že je vedení školy nějakým způsobem ve výběru dalšího vzdělávání omezuje nebo mají při výběru téměř neomezené možnosti.

Při vyhodnocování respondentů a jejich otázek bylo patrné, na které ze dvou vybraných škol učí. Učitele gymnázia se shodovali na tom, že další vzdělávání je spíše jejich věc, vedení školy je finančně příliš neomezuje a možnost náhrady vyučování také není problémem. Naproti tomu učitelé základní školy jsou v komplikovanější situaci, i přes to, že se vedení školy dozajista snaží, učitelé cítí určité bariéry při výběru dalšího vzdělávání. Vedení školy pedagogům někdy předkládá návrhy na možnosti dalšího vzdělávání, které projdou kontrolou a splní požadavky na finanční a časovou zátěž. Ředitelka základní školy preferuje, když může pedagogům další vzdělávání zaplatit, ale tvrdí, že její finanční možnosti jsou omezené, proto nabízí akce v dobré časové i finanční dostupnosti.

Respondenti z gymnázia se ve svých odpovědích celkem shodovali: „*No především je nutné zmínit, že je podporované. Oproti jiným učitelům, se kterými mám možnost se setkat, mám pocit, že u nás na gymnáziu není takový problém třeba se suplováním nebo náhradou.*“, „*Velmi na naši paní ředitelce oceňuji, že náš profesní rozvoj bere jako jednu ze svých priorit. Na další vzdělávání máme dostatečnou finanční podporu.*“

Učitelé ze základní školy mají také pocit podpory, jenom je jejich situace komplikovanější. „*Vymyslet u nás suplování na další vzdělávání bývá někdy oříšek, ne že by někdo nechtěl, ale většina učitelů má svoje povinnosti. Víkendové akce proto jsou jednou z možností, ale většina učitelů, kteří mají rodiny, chtějí být o víkendu pochopitelně s ní.*“, „*Na další vzdělávání máme finanční podporu od vedení školy ... teda abych to uvedla na pravou míru, ve většině případů jsem měla další vzdělávání hrazené úplně, nebo alespoň z většiny. Horší je ten zástup, odjet na celý den mimo školu v den, kdy mám vyučování je komplikované. ... Pak to nahrazování výuky, aby bylo odučeno ...*“

ZÁVĚR VÝZKUMU

Cílem výzkumu bylo získat informace o tom, jakým způsobem nahlíží pedagogové na jejich další vzdělávání. Výzkumné otázky se týkaly především chápání pojmu další vzdělávání pedagogických pracovníků učiteli, jejich preference při výběru forem, motivace k dalšímu vzdělávání a podpory k dalšímu vzdělávání od vedení školy.

Na většinu uvedených otázek se podařilo získat odpovědi. První otázka se týkala chápání pojmu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Po analýze dat bylo zjištěno, že pedagogové na tento pojem nahlíží ze dvou pohledů – otázka profesního rozvoje nebo skrze formy, kterými se další vzdělávání pedagogických pracovníků zajišťuje.

V případě otázky vztahující se k vyjmenování forem bych se současnými poznatky tuto otázku úplně vynechala. Následující výzkumná otázka měla za cíl zjistit, jaké formy dalšího vzdělávání pedagogičtí pracovníci preferují. Myslím si,

že pro získání více informací by bylo vhodné formulovat otázku jinak např: Jaké jsou pro Vás při výběru dalšího vzdělání rozhodující aspekty? Nicméně ze získaných informací jsem vyvodila závěr, který rozděluje respondenty do dvou skupin. Pro první skupinu je důležitější forma dalšího vzdělávání, druhá skupina se orientuje na informace, které na akci dalšího vzdělávání je možné získat, a je jedno, jakou formou.

Výzkumná otázka týkající se vnímání důležitosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků potvrdila můj předpoklad, že všichni respondenti se shodnou na důležitosti dalšího vzdělávání. Dále je nutné upozornit, že motivace všech respondentů byla pro další vzdělávání různá. Jeden respondent je motivován snahou být učitelem, odborníkem na svůj předmět, další je motivována získáváním informací ohledně zajímavých výukových metodách.

Následující výzkumná otázka měla za cíl zjistit, jakým způsobem si respondenti vybírají akce dalšího vzdělávání. Pouze jedna respondentka má vypracovaný plán profesního rozvoje. Další respondent vykazuje pravidelnost při výběru akcí dalšího vzdělávání, kdy má vytypované lektory, které považuje za odborníka. Zbytek respondentů čeká na nabídky, které se k nim dostanou. Navíc v případě učitelů působících na základní škole vybírají akce dalšího vzdělávání spolu se ředitelkou školy. Celkově ale tyto respondenti nevykazují vysokou míru samostatnosti, ani zájmu při výběru vzdělávací akce.

V případě výzkumné otázky týkající se přínosu pro praxi jsem zjistila, že rozhodujícím vlivem je cíl jejich motivace. Třetina respondentů vykazuje přístup, který se snaží přinášet prospěch především pro studenty, na druhé straně další dva respondenti mají o akce dalšího vzdělávání zájem především takový, který nebude mít negativní vliv na jejich osobní život. Zbylí respondenti vykazují postoj neutrální, snaží se přinést prospěch svým studentům, ale ne za cenu negativních dopadů na ně samotné.

Poslední výzkumná otázka se týkala míry podpory dalšího vzdělávání od vedení školy. V této výzkumné otázce se respondenti rozdělili podle toho, ke které škole přísluší. Gymnaziální učitelé tvrdí, že jim vedení školy dává dostatek podpory – časové i finanční. Žádný z respondentů nezmínil, že by zažil jakoukoliv komplikaci při výběru způsobem vedením školy. Učitelé základní

školy se shodovali, že pro ně je výběr dalšího vzdělávání ze strany vedení školy omezen z finančních a časových důvodů.

Nakonec bych zmínila, že pro lepší analýzu dat a získání relevantnějších odpovědí by bylo vhodné zvýšit počet účastníků. Získaná data by se pak lépe porovnávala a hodnotila.

Celková kvalita výzkumu byla ovlivněna mojí nedostatečnou zkušeností s tímto typem získávání dat. Proto doufám, že při dalších výzkumných pracích zhodnotím získané zkušenosti.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo získat teoretické poznatky týkající se dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se zaměřením na jeho cíle ve spojitosti s kompetencemi učitele. Dále popsat některé formy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a zjistit na jakých proměnných je závislá jeho efektivita. Dalšími oblastmi, kterými se bakalářská práce zabývala jsou okolnosti volby dalšího vzdělávání učitelů a motivace k němu. K záměru bakalářské práce bylo přínosné získat informace o systému institucí realizujících další vzdělávání pedagogických pracovníků a následné popsaní některých poznatků získaných šetřením TALIS 2013. Cíle v teoretické části práce byly naplněny.

V návaznosti na získané teoretické poznatky bylo provedeno výzkumné šetření s cílem zjistit, jak na další vzdělávání pedagogických pracovníků pohlíží jeho účastníci. Záměry praktické části práce byly realizovány na výzkumných otázkách zkoumajících, jakým způsobem učitelé chápou další vzdělávání; které formy znají a preferují; jaké mají metody při výběru; jak by popsali akci; která by byla přínosná pro jejich praxi a vnímání podpory vedením školy. Cíle v praktické části byly naplněny pouze částečně.

SEZNAM ODBORNÉ LITERATURY

ET 2020: strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro záležitosti EU, 2010. ISBN 978-80-254-6941-5.

KAŠPAROVÁ, Vendula. *Národní zpráva šetření TALIS 2013.* Praha: Česká školní inspekce, 2014. ISBN 978-80-905632-3-0.

KOHNNOVÁ, Jana. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-625-3.

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

LAZAROVÁ, B., PROKOPOVÁ, A. Učitelé a jejich další vzdělávání: k některým psychologickým aspektům. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 261 – 273.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

Strategie celoživotního učení ČR. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, c2007. ISBN 978-80-254-2218-2.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. 2., přeprac. vyd.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

VETEŠKA, Jaroslav, ed. *Celoživotní učení pro všechny - výzva 21. století: Lifelong learning for all - challenge of 21st century.* Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014. ISBN 978-80-7452-047-1.

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

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

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů.