

**Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd
Institut sociologických studií
Katedra veřejné a sociální politiky**

Monika Lokajíčková

**Další vzdělávání učitelů základních škol v kontextu
celoživotního učení**

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Gabriela Munková, CSc.

Praha 2006

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedené literatury.

V Praze dne 30. května 2006

.....

Monika Lokajíčková

Velmi děkuji PhDr. Gabriele Munkové, CSc. za odborné vedení mé magisterské práce.

OBSAH

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....	5
SEZNAM PŘÍLOH.....	6
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	7
ÚVOD.....	8
1 CÍLE, OTÁZKY, METODY	10
1.1 CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE	10
1.2 POUŽITÉ METODY	10
1.3 VYSVĚTLENÍ POJMŮ	11
2 SOUHRN TEORETICKÝCH POZNATKŮ.....	13
2.1 LIDSKÝ KAPITÁL	13
2.2 TEORIE CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ	14
2.3 UČITELÉ A CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	16
2.4 ÚVOD DO PROBLEMATIKY DVU A JEHO TEORETICKÉ VYMEZENÍ.....	18
3 RÁMEC POLITIK V OBLASTI CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ A PRÁCE PEDAGOGICKÝH PRACOVNÍKŮ	19
3.1 CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU MEZINÁRODNÍCH AKTIVIT.....	19
3.2 MEMORANDUM O CELOŽIVOTNÍM UČENÍ.....	20
3.2.1 <i>Evropa v podmínkách celoživotního učení</i>	<i>21</i>
3.2.2 <i>Nová role učitelů.....</i>	<i>23</i>
3.3 KONTEXT NÁRODNÍCH STRATEGIÍ A POLITIK.....	24
3.3.1 <i>Úvod.....</i>	<i>24</i>
3.3.2 <i>Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)...</i>	<i>25</i>
3.3.3 <i>Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR</i>	<i>30</i>
3.3.4 <i>Politika rozvoje lidských zdrojů.....</i>	<i>31</i>
4 UČITELSKÁ PROFESE V ČR A JEJÍ ROLE V REFORMÁCH ŠKOLSTVÍ.....	33
4.1 ÚVOD.....	33
4.2 PRESTIŽ UČITELSKÉHO POVOLÁNÍ.....	33
4.3 PREGRADUÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ.....	37
4.4 UČITELÉ A REFORMY VE ŠKOLSTVÍ	40
5 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ V ČESKÉ REPUBLICE	42
5.1 GENEZE SYSTÉMU DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ NA ČESKÉM ÚZEMÍ.....	42
5.1.1 <i>Počátky vzdělávání učitelů na našem území a jeho vývoj do konce druhé světové války</i>	<i>42</i>
5.1.2 <i>DVU od konce druhé světové války do roku 1989.....</i>	<i>43</i>
5.1.3 <i>Další vzdělávání učitelů v letech 1990-1995</i>	<i>44</i>
5.1.4 <i>Další vzdělávání učitelů v letech 1996-1999</i>	<i>46</i>
5.1.5 <i>Další vzdělávání učitelů po roce 2000 a vliv reformy státní správy a samosprávy</i>	<i>48</i>
5.2 SOUČASNÝ LEGISLATIVNÍ A INSTITUCIONÁLNÍ RÁMEC.....	48
5.2.1 <i>Úvod.....</i>	<i>48</i>

5.2.2	<i>Nové zásady školského zákona a obecné cíle vzdělávání</i>	50
5.2.3	<i>Vzdělávací programy</i>	51
5.2.4	<i>Vymezení definice pedagogického pracovníka</i>	52
5.2.5	<i>Předpoklady pro výkon funkce ředitele školy a získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků</i>	52
5.2.6	<i>Další vzdělávání pedagogických pracovníků</i>	54
5.2.7	<i>Institucionální formy dalšího vzdělávání</i>	55
5.2.8	<i>Kariérní systém pedagogických pracovníků</i>	57
5.2.9	<i>Akreditace</i>	58
5.3	AKTÉŘI ZAJIŠŤOVÁNÍ A POSKYTOVÁNÍ DVPP	60
5.3.1	<i>Úvod</i>	60
5.3.2	<i>Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy</i>	61
5.3.3	<i>Organizace přímo řízené ministerstvem</i>	64
5.3.4	<i>Instituce dalšího vzdělávání zřizované kraji</i>	67
5.3.5	<i>Vysoké školy</i>	68
5.3.6	<i>Základní školy</i>	69
5.3.7	<i>Nestátní neziskové organizace</i>	69
5.3.8	<i>Soukromé subjekty</i>	73
5.4	REALIZACE DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ NA ŠKOLÁCH	74
5.4.1	<i>Úvod</i>	74
5.4.2	<i>Příklad č. 1</i>	75
5.4.3	<i>Příklad č. 2</i>	77
5.4.4	<i>Příklad č. 3</i>	78
5.4.5	<i>Hlavní faktory, které na školách ovlivňují realizaci dalšího vzdělávání učitelů</i>	81
5.5	ANALÝZA HLAVNÍCH PROBLÉMŮ SOUČASNÉHO STAVU	83
5.5.1	<i>SWOT analýza</i>	84
5.5.2	<i>Motivace ke vzdělávání a kariérní (ne)řád</i>	85
5.5.3	<i>Samostudium a dokládání dalšího vzdělávání pedagogů</i>	86
5.5.4	<i>Financování</i>	87
5.5.5	<i>Kvalita, evaluace a vzdělávání lektorů</i>	89
5.5.6	<i>Hodnocení kvality akreditovaných vzdělávacích zařízení a programů</i>	91
5.5.7	<i>Neprovázanost požadavků DVPP a nabídky vysokých škol</i>	93
5.5.8	<i>Celková nesystémovost DVPP</i>	94
5.6	ZHODNOCENÍ REALIZACE DOPORUČENÍ STRATEGICKÝCH DOKUMENTŮ V PRAXI	96
	ZÁVĚRY	98
	SHRNUTÍ	104
	SUMMARY	105
	POUŽITÁ LITERATURA A OSTATNÍ INFORMAČNÍ ZDROJE	106
	PŘÍLOHY	111

Seznam tabulek a grafů

Tab.1: Vývoj průměrné mzdy a mzdy učitelů ZŠ.....	34
Graf 1: Vývoj průměrné mzdy a mzdy učitelů ZŠ.....	35
Graf 2: % žáků ve věku 13 let, jejichž učitel matematiky uvedl, že společnost si jeho práci váží.....	36

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Seznam volitelných modulů školení „P“

Příloha č. 2 – Okruhy témat rozhovorů

Příloha č. 3 – Výdaje na DVPP v rámci rozvojových programů

Příloha č. 4 – Teze diplomové práce

Seznam použitých zkratek

- CERMAT – centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání
ČR – Česká republika
ČŠI – Česká školní inspekce
DVPP – Další vzdělávání pedagogických pracovníků
DVU – další vzdělávání učitelů
EU – Evropská unie
ICT – informační a komunikační technologie
KPÚ - Krajské pedagogické ústavy
MPSV – Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠ – mateřská škola
MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NIDV – Národní institut pro další vzdělávání
NNO – nestátní nezisková organizace
NVF – Národní vzdělávací fond
OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
PC – pedagogické centrum
PedF UK – Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
SbS – Step by Step ČR o.s.
SIPVZ – Státní informační politika ve vzdělávání
SŠ – střední škola
ŠVP – Školní vzdělávací program
TIMSS – Third International Mathematics and Science Study
UIV – Ústav pro informace ve vzdělávání
UNESCO – Organizace spojených národů pro vzdělávání vědu a kulturu
UK – Univerzita Karlova
VOŠ – vyšší odborná škola
VŠ – vysoká škola
ZaS – Začít spolu
ZŠ – základní škola
ZuŠ – základní umělecká škola

ÚVOD

Vývoj čím dál víc směřuje ke společnosti vědění, kde se hlavním faktorem stávají znalosti, informace, učení a schopnost lidí je získávat a využívat. Po roce 1989 se v České republice v důsledku změn politického systému i společnosti uskutečnily významné transformační proměny vzdělávací soustavy, které lze charakterizovat jako demokratizaci, decentralizaci a přechod k flexibilnější struktuře, která více odpovídá změnám prostředí. Reformy školství pokračují dalším zaváděním inovací a snahami o implementaci konceptu celoživotního učení do vzdělávacího systému. Je nesporné, že klíčovými aktéry proměny školy jsou učitelé. Bez jejich aktivní účasti a spolupráce se jakkoli dokonalý program nepodaří uskutečnit.

Další vzdělávání učitelů bývá někdy uváděno jako něco zcela nového a ne zcela nutného, ale zároveň se považuje za samozřejmost, že v každé profesi, pokud má být vykonávána dlouhodobě kvalitně, je nutné další profesní vzdělávání. U učitelů to platí dvojnásob, protože formují a vychovávají mladou generaci, a proto nemohou celý život vystačit se znalostmi a dovednostmi, které se naučili při přípravě na profesi na pedagogických fakultách. Profese učitele vyžaduje celoživotní vzdělávání a nabývání nových znalostí a dovedností po celou dobu kariéry.

Podle základního strategického dokumentu české vzdělávací politiky – Národního programu rozvoje vzdělávání (Bílé knihy) je výchova a vzdělávání celospolečenským úkolem. Také nový školský zákon stanovuje, že „vzdělávání poskytované podle tohoto zákona je veřejnou službou“. Poskytovatelé této veřejné služby jsou primárně učitelé a úroveň jimi poskytovaného vzdělávání sice závisí především na nich samotných, nicméně není zcela v jejich silách tento úkol zvládat bez rozsáhlé kvalitní a systematické podpory státu.

Další vzdělávání učitelů má na našem území poměrně dlouhou tradici, avšak posledních patnáct let znamená pro rezortní systém dalšího vzdělávání mnoho radikálních proměn. Některé se ukázaly pozitivními a přínosnými, jiné nepromyšlenými a škodlivými. Kurikulární reforma a nová školská legislativa přijatá

v roce 2004 a 2005 přináší školám nové úkoly a zvyšuje nároky na osobní a profesní kvality učitelů. Zasahuje i do oblasti fungování těchto podpůrných struktur, zároveň zvyšuje jejich význam a klade na ně nové požadavky.

Práce přibližuje strategické dokumenty, resp. jejich části, týkající se celoživotního učení, pedagogických pracovníků a jejich vzdělávání a klade si otázku, nakolik současný legislativní a organizační rámec přispívá k jejich naplňování. Zabývá se proto analýzou současného systému dalšího vzdělávání – jeho legislativním rámcem, institucionální a organizační strukturou. Zabývá se pohledem a fungováním různých aktérů: jak institucí rezortního systému dalšího vzdělávání i organizací občanského sektoru, tak aktérů, kterých se problematika nejvíce týká – samotných škol a učitelů. Velká část práce je tedy založena na rozhovorech s těmito aktéry. Na základě shromážděných poznatků, analýzy a interpretace rozhovorů jsou kromě činnosti institucí popsány i odlišné způsoby realizace dalšího vzdělávání na školách a je provedena analýza problémů, které snižují efektivitu systému.

1 CÍLE, OTÁZKY, METODY

1.1 Cíle diplomové práce

Cílem diplomové práce bude provést kritickou analýzu současného legislativního a institucionálního rámce dalšího vzdělávání učitelů a zhodnotit, nakolik přispívá k úspěšnému naplňování strategických záměrů, které se týkají vzdělávání, pedagogů a koncepcí celoživotního učení, a pokusit se navrhnout možná řešení identifikovaných nedostatků, a tedy zefektivnění celého systému.

Výzkumné otázky formulované na základě cíle diplomové práce:

- Jaké strategické cíle a dokumenty tvoří rámec politiky dalšího vzdělávání učitelů (DVU) a jak jsou naplňovány v praxi?
- Jaká je tradice dalšího vzdělávání učitelů na našem území a jak vypadá jeho současný legislativní a institucionální rámec i organizační struktura? Nakolik přispívá k úspěšné realizaci kurikulární reformy a zavádění celoživotního učení do praxe?
- Jaké jsou hlavní bariéry snižující efektivitu systému?

1.2 Použité metody

Za stěžejní metody použité v této práci lze označit analýzu právních norem a studium dokumentů, jejichž předmětem byla odborná literatura, časopisy a strategické dokumenty.

Ovšem neméně důležitou metodou byly i polostrukturované rozhovory s odpovědnými aktéry, na kterých je založena značná část analýzy současného stavu v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) a současných problémů. Těmito odpovědnými aktéry byli zástupci jednotlivých institucí a ředitelé (zástupci ředitelů) základních škol v Praze. Rozhovory probíhaly jak na základě předem připravených konkrétních otázek, tak tématických okruhů¹, ze kterých vzešly

¹ Přehled těchto témat obsahuje příloha.

otázky přizpůsobené průběhu rozhovoru a konkrétní situaci. Všechny rozhovory se uskutečnily během měsíce dubna roku 2006.

Respondenti z řad odborníků a zástupců daných institucí byli vybráni na základě doporučení a vlastního úsudku o relevanci.

Rozhovory byly provedeny se zástupci těchto institucí:

- MŠMT – odbor dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
- MŠMT – odbor Státní informační politiky ve vzdělávání
- MŠMT – akreditační komise
- Národní institut pro další vzdělávání
- Nestátní nezisková organizace – Step by Step ČR

Výběr škol byl založen na náhodném výběru na základě opory výběru, kterou tvořil seznam základních škol v Praze dostupný z internetových stránek MŠMT².

Základní školy, na kterých byly provedeny rozhovory:

- ZŠ Jakutská
- ZŠ Mikulova
- Základní škola a mateřská škola Angel
- Základní škola Jiřího z Poděbrad

Použité metody lze tedy shrnout následovně:

- Studium odborné literatury
- Studium strategických dokumentů
- Analýza právních norem
- SWOT analýza
- Polostrukturované rozhovory

1.3 Vysvětlení pojmů

Učitel x pedagogický pracovník

V práci používám pojem *učitel*, ale pokud je to z důvodů legislativních nebo z důvodu kontextu nutné, užívám pojem *pedagogický pracovník*. Označení učitel se

² <<http://www.msmt.cz/oficreg/vybskolo.asp>> [3.4.2006]

vztahuje k označení profese (stejně jako např. lékař) a je také nejpřesnějším vyjádřením překladu anglického slova *teacher*.

Další vzdělávání

Vzdělávací proces zaměřený na poskytování vzdělávání po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně. Další vzdělávání členíme na další profesní vzdělávání, občanské vzdělávání a zájmové vzdělávání [Palán 1997].

Další profesní vzdělávání

Označuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání ve školském systému [Palán 1997].

Další vzdělávání učitelů

Je jedním z druhů dalšího profesního vzdělávání, označuje vzdělávání učitelů v průběhu jejich profesní dráhy. Navazuje na přípravné vzdělávání učitelů (jako adekvátní pojmy bývají užívány i pojmy pregraduální či počáteční vzdělávání). Plní dvě hlavní funkce – standardizační a rozvojovou, tj. má jednak zajišťovat udržení kvality stávajícího vzdělávacího systému, jednak iniciovat a podpořit jeho rozvoj a inovace. Realizuje se ve dvou směrech: kvalifikační postgraduální vzdělávání a průběžné další vzdělávání [Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 2001].

2 SOUHRN TEORETICKÝCH POZNATKŮ

2.1 Lidský kapitál

V současné době jsou pro rozvoj vyspělých ekonomik a demokratických společností za nejdůležitější považovány investice do lidského kapitálu, který je považován za hnací sílu ekonomického růstu a rozvoje. Řízení lidských zdrojů jak na mikroúrovni (v podnicích), tak ve státech směřuje k jejich zdokonalování prostřednictvím celoživotního učení a vzdělávání a k vytváření podmínek pro učící se společnost. Lidský kapitál lze chápat úzce - jako čtení, počítání a pracovní dovednosti. Stále častěji je však používána širší definice lidského kapitálu, kterou vypracovala OECD [ÚIV 2002], jež se snaží ke konceptu přistupovat komplexně. Podle OECD by úplnější pojetí lidského kapitálu mělo zahrnovat:

- Základní lidský kapitál – schopnost produkovat a vlastnosti související s produkcí (jako například tesařské dovednosti, fyzická síla, tvořivost či schopnost komunikace).
- Širší lidský kapitál – vlastnosti, které jednotlivci dovoluují vytvářet, spravovat a uplatňovat základní lidský kapitál:
 1. Schopnost získat a rozvíjet dovednosti. Patří sem schopnost učit se, schopnost určit si vzdělávací potřeby a schopnost řídit své vzdělávací aktivity.
 2. Schopnost vyhledat nejlepší místo pro uplatnění svých dovedností. Patří sem plánování kariéry, umění nalézt zaměstnání a schopnost sladit pracovní a osobní cíle.
 3. Osobnostní charakteristiky (například důvěryhodnost), které činí jednotlivce zajímavějším pro zaměstnavatele, protože pak mnohem spíše dokáží rozvinout své dovednosti produktivně.

Patrně nejdůležitější jsou osobnostní charakteristiky.

Obecně lze tedy tyto požadavky shrnout do definice OECD: *„Znalosti, dovednosti, schopnosti a vlastnosti jedince, které usnadňují vytváření osobního, sociálního a ekonomického blaha.“*

Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku [2003] pracuje s obdobnou definicí lidského kapitálu: „*zásoba znalostí a dovedností ztělesněných v pracovní síle, jež jsou výsledkem vzdělání a praxe a pracovní sílu zhodnocují*“.

Tento „širší lidský kapitál“ je definován jako potenciál rozvíjet, spravovat a uplatňovat vlastní schopnosti například investicemi do dalšího vzdělávání, nalézáním zaměstnání odpovídajících vlastních schopnostem a rozvojem stránek osobnosti, které umožňují lepší uplatnění v pracovním životě (tvůrčí dovednosti, schopnost spolupráce apod.).

Poznatky ukazují, že tyto aspekty nabývají větší důležitosti, a proto by jim měla být ve vzdělávací politice věnována čím dál větší pozornost. Bohužel je však mnohem obtížnější výše zmíněné charakteristiky přesně definovat a měřit. Tyto vlastnosti se odvíjejí jak ze školského vzdělávání a odborné přípravy, tak ze zázemí jedince, z jeho zkušeností a z vrozených vlastností. Nicméně právě vzdělávání a aktivní úloha školy hraje ve srovnání s ostatními vlivy a schopnostmi značnou roli.

Učitelé, stejně jako rodiče, vychovatelé i všichni ti, kteří pracují s dětmi a s mladými lidmi, vlastně ani nemají moc na vybranou, jestli děti budou jejich příklad následovat či nikoli. To, že sehrávají důležitou roli v utváření jejich osobnosti a že jsou pro ně modelem – ať už dobrým nebo špatným, který děti a mladí lidé sledují a mnohdy bezděčně napodobují, už zkrátka nepřímo vyplývá z jejich role, proto má i další vzdělávání učitelů důsledky v rozvíjení lidského kapitálu.

2.2 Teorie celoživotního vzdělávání a učení

První podnět k překonání stanoviska, že vzdělávání se zaměřuje výlučně na děti a mladistvé a je poskytováno pouze školou, se objevil již brzy po skončení druhé světové války. Zároveň se však v tomto prvním období zdůrazňovala specifičnost a separátnost institucí a procesů vzdělávání v dospělosti. Ve druhé fázi si teorie i praxe postupně uvědomují, že mezi vzděláváním dětí či mládeže a vzděláváním dospělých není nepřekonatelná bariéra a že vzdělávání v dospělosti je vlastně pokračováním vzdělávání v jiných podmínkách [Walterová 2004].

Teprve ve třetí fázi dochází k přijetí stanoviska, že školní vzdělávání a vzdělávání dospělých by mělo tvořit kontinuum. Mezinárodně se tedy ustálil termín

lifelong learning neboli celoživotní vzdělávání. Významně byl tento požadavek artikulován především v dokumentech mezinárodních organizací – Rada Evropy³, UNESCO, OECD – vzniklých v 60. až 80. letech 20. století pod vlivem rozvíjející se globální ekonomiky, rozvoje poznání a radikální změny komunikace způsobené novými technologiemi.

Ohniskem zájmu teorie celoživotního vzdělávání v tomto směru byl ekonomický rozvoj a efektivita produkce. Užitečnost investic do školního vzdělávání lze shrnout do teze: „Vzdělávání a pokrok ve znalostech přispívají k ekonomickému růstu víc než kapitál“ [Samuelson a Nordhaus 1991 in Walterová 2004, s. 36].

Druhá linie teorií celoživotního vzdělávání obohatila ekonomické teorie o lidský aspekt (o aspekt investic do lidského kapitálu) a chápání propojenosti individuálního rozvoje a společenské prosperity⁴. Koncepce celoživotního vzdělávání tak začaly směřovat tedy spíše ke koncepcím celoživotního učení, které zdůrazňují význam učícího se jedince a kde se klíčovými stávají vzájemně propojené složky: učební dovednosti – osobní rozvoj – sociální rozvoj a charakteristickými rysy vzdělávání jsou flexibilita, rozmanitost a dostupnost.

Současné pojetí strategie celoživotního vzdělávání plyne z předpokladu, že celoživotní vzdělávání má sloužit k řešení tří základních tématických okruhů, které se se vzděláváním pojí:

1. Osobní rozvoj jedince – celoživotní učení má sloužit ke zvýšení kvality života člověka, k rozvoji jeho osobního potenciálu a využití jeho schopností. Současně mu má napomáhat rozvíjet dovednosti, které potřebuje pro uspokojení svých cílů.
2. Sociální soudržnost – systematické celoživotní vzdělávání se musí stát přístupným pro všechny sociální skupiny. Vyloučení některých skupin z procesu vzdělávání by vedlo k polarizaci společnosti, kde na jednom konci kontinua by byli privilegovaní jedinci s přístupem ke vzdělání, s vysokými příjmy a současně s velkým zatížením (finančním i společenským). Na straně druhé by pak stáli příslušníci těch společenských skupin, které se ke vzdělávání nedostaly, skupiny většinou závislé na sociální pomoci, trpící frustrací z vlastního postavení a bez

³ Např. Permanent Education. Final report. Strasbourg, Council of Europe 1978.

⁴ Např. Peters, R.S. Education as Initiation In „Philosophical Analysis and Education“ London: Routledge and Kegan Paul, 1965.

vyhlídky na zlepšení svého života. Sociální rozpory takovéto společnosti by vážně ohrožovaly její stabilitu.

3. Hospodářský rozvoj – celoživotní vzdělávání umožňuje skrze lepší využití osobního potenciálu každého jednotlivce zvýšení úrovně celé společnosti. Zlepšování podmínek má za následek zvýšení flexibility, produktivity, vytváření nových pracovních příležitostí a tím i hospodářský růst. Z hlediska těchto závěrů otázka nestojí, zda vlády mají prostředky na investice do vzdělávání, ale zda mají na to, aby tyto investice neprováděly.

Celoživotní učení se vyznačuje několika znaky, které jej odlišují od vzdělávání chápaného jako proces, který má počátek a konec. Lze jej interpretovat následujícím způsobem:

- Vzdělávání a učení má hodnotu samo o sobě.
- Celoživotní učení musí být dostupné všem bez ohledu na věk, pohlaví či zaměstnání.
- Celoživotní učení není možné omezit institucionálně, musí probíhat v různých prostředích a význam neinstitutonálního vzdělávání musí být uznáván.
- Celoživotní vzdělávání musí využívat široké palety prostředků a metod výuky a učení, soustředí se na rozvoj osobnostních rysů, motivaci a využívá režimu samostatného a nezávislého učení.
- Celoživotní učení je tak chápáno jako uvědomělé vzdělávání v průběhu celého života, přičemž se posiluje význam partnerství při vzdělávání a klade se vyšší důraz na rozvoj osobních kvalit vzdělávaného.

[Celoživotní učení pro všechny 1997]

2.3 Učitelé a celoživotní vzdělávání

Vzdělávání učitelů je pouze výsekem z celkové problematiky celoživotního učení, které postihuje všechny obory lidské činnosti. V některých profesích je další vzdělávání již institucionalizováno. Učitelská profese je jednou z nich, i když například na rozdíl od lékařů, kteří podstupují atestační procesy, navštěvují

doškolovací ústavy či mají propracovanější kariérní systém, nezdá se, že by další vzdělávání učitelů bylo považováno za tak důležitou součást profese, jako je tomu u již zmíněných lékařů. Celoživotní vzdělávání učitelů by přitom mělo být stejnou samozřejmostí a nutností, jelikož formují mladou generaci, jsou prvními, kdo kromě rodičů ovlivňují názory, vědomosti i životní orientaci žáků a studentů.

Domnívám se, že další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj se v České republice spíše teprve stává významnou otázkou vzdělávací politiky, přestože je již delší dobu předmětem studií a analýz Evropské unie, OECD, UNESCO i jiných mezinárodních odborných institucí. Kromě zřejmých cílů dalšího vzdělávání učitelů, jako je zajištění kvalitní úrovně vzdělávání, zlepšování práce školy či transformace školství, nabývá čím dál víc na významu širší kontext a role dalšího vzdělávání v celoživotním učení a celospolečenském rozvoji lidských zdrojů. Jak uvádí Kohnová *„Je zdůrazňována ekonomická i politická funkce profesního rozvoje učitelů, význam kvalitně profesně a současně aktuálně vzdělaných učitelů, kteří adekvátně připraví mladou generaci nejen pro nové ekonomicko-technologické, ale i pro změněné kulturně sociální podmínky, nikoli jen v tomto státě, ale i ve sjednocující se Evropě a ve stále prostupnějším a otevřenějším světě.“* [Kohnová 2004; 5]

Za výchozí bod, kdy se obecně přestalo považovat další vzdělávání učitelů za odstraňování nedostatků přípravného vzdělávání a kdy přestala platit myšlenka, že přípravné vzdělávání, vystudování určitého oboru, může stačit pro celou profesní dráhu, je dle Kohnové [2004] považován rok 1985. Tento mezník souvisí se stanovisky uveřejněnými v materiálech Konference evropských ministrů školství a vydáním publikace, kterou byla zpráva o vzdělávací politice v oblasti dalšího vzdělávání učitelů v zemích tehdejší Evropské unie (V. Blackburn, C. Moisan: *The In-service Training Of Teachers in the Twelve Members of the European Community. 1985-1986*).

Další vzdělávání učitelů je většinou autorit, i v mezinárodních institucích a orgánech Evropy, chápáno primárně jako změna – změna vědění, změna postojů, změna vyučovací praxe [Kohnová 1999] - tedy jako jeden ze základních faktorů transformace školství.

2.4 Úvod do problematiky DVU a jeho teoretické vymezení

Učitelské profesní vzdělávání má dvě samostatné oblasti, které spolu úzce souvisí a vzájemně se podmiňují: profesní příprava⁵ (studium učitelství) a profesní rozvoj⁶. Obě tyto složky jsou považovány za součást integrovaného systému celoživotního vzdělávání. Profesní rozvoj se dle Kohnové [2001] realizuje jako:

1. Rozvoj profesních kompetencí přímo v pedagogické praxi (pracovní podmínky, sladění kurikulárních požadavků a hodinových dotací, motivace učitelů a adekvátní evaluace učitelské práce)
2. Samostudium (odpovídající vybavení a dostupnost knihoven, dostatek metodických a inovačních materiálů, didaktických pomůcek, techniky atd.)
3. Další vzdělávání učitelů (koncepte DVU, legislativní, finanční, personální a institucionální podmínky realizace DVU)

U expertů na problematiku dalšího vzdělávání učitelů se objevuje nejčastěji pět cílů [Hoeben 1986 in Kohnová 2001]: Zdokonalování profesních dovedností, vnitřní rozvoj škol, zdokonalování vyučovacího a učebního procesu, zavádění inovací a změn ve vzdělávání a osobní vývoj učitelů.

Podobně je definuje i Kohnová [2004], podle níž další vzdělávání znamená:

- Systematický, nepřetržitý a koordinovaný proces, který navazuje na pregraduální vzdělávání a trvá po celou dobu učitelovy profesní dráhy
- Celoživotní rozvíjení profesních kompetencí učitele a trvalý osobnostní rozvoj učitele
- Nejrozsáhlejší rezortní a celospolečensky významnou oblast vzdělávání dospělých
- Jeden ze základních předpokladů transformace školství
- Nejefektivnější formu vyrovnávání obsahu metod vzdělávání a výchovy ve školství s rychlými proměnami v hospodářsko-technickém i kulturně-sociálním kontextu.

Další vzdělávání je podmíněno úrovní a charakterem přípravného vzdělávání, navazuje na ně, rozvíjí a doplňuje je, ale v žádném případě ho nemůže suplovat.

⁵ Adekvátním označením je též pregraduální, počáteční či přípravné vzdělávání.

⁶ Adekvátním označením je též postgraduální vzdělávání.

3 RÁMEC POLITIK V OBLASTI CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ A PRÁCE PEDAGOGICKÝH PRACOVNÍKŮ

Pro Českou republiku má v určování rámce a směřování vzdělávací politiky rozhodující úlohu Evropská unie. Přestože nemá právo zasahovat do národní vzdělávací politiky přímo, stále více ji ovlivňuje. Nejvýznamnějším nástrojem tohoto působení je tvorba společných strategických dokumentů. Tyto dokumenty mají zpravidla formu doporučení a umožňují vzájemnou koordinaci vzdělávacích politik. Na mezinárodní úrovni působí v oblasti vzdělávání instituce jako OECD, UNESCO či Světová banka, které přispívají analýzami vzdělávacích soustav a jejich mezinárodními komparacemi.

3.1 Celoživotní vzdělávání v kontextu mezinárodních aktivit

Celoživotní vzdělávání zaujímá významné místo ve spolupráci na mezinárodní úrovni. Ačkoli tedy nejde říct, že by celoživotnímu vzdělávání byla věnována pozornost pouze v posledních několika letech, dostává pojetí celoživotního vzdělávání od 90. let nový náboj [EURYDICE 2005]. Koncept celoživotního učení, formulovaný OECD v dokumentu „Celoživotní učení pro všechny“, v 90. letech⁷ bere do úvahy nové ekonomické a politické klima ve výrazněji hospodářsky i informačně propojeném světě a formuluje nové cíle se zaměřením na rozvoj lidských zdrojů. Šťastnová [2002] uvádí, že v tomto trendu pokračuje OECD i v následujících letech⁸ a důraz, kladený na celoživotní vzdělávání, má silící charakter. OECD tedy v současné době realizuje např. program INES (Indicators of Education System) a každoročně vydává publikaci EaG (Education at Glance), kde zveřejňuje sledované indikátory.

Významným krokem k vytvoření obecnějšího a syntetizujícího interpretačního rámce teorií celoživotního učení v globálním měřítku se stala koncepce vyvinutá mezinárodní komisí UNESCO vedenou J. Delorse, publikovaná pod názvem Učení je skryté bohatství (1996, česky 1997), která vzdělávání chápe jako proces, který se vztahuje nejen k vědě a poznávání, ale i k činností, chování a jednání

⁷ Celoživotní učení pro všechny, OECD 1996 (český překlad: Učitelství noviny – Gnosis, spol. s.r.o. 2000).

⁸ Např. Literacy in the Information Age: Final reports of the International adult Literacy Survey. 2000. Overcoming Exclusion through adult Learning. 1999. Redefining Tertiary Education. 1998.

v sociálním a pracovním prostředí, tj. k celé osobnosti a vztahům s ostatními lidmi, s různými druhy společenství i se společností jako celkem. UNECSO také prostřednictvím své instituce Institute for Statistics problematiku celoživotního učení průběžně sleduje.

Velkou pozornost problematice celoživotního učení věnuje i Evropská Unie. Mnoho projektů na evropské úrovni v této oblasti koordinuje Evropská komise. Významnou roli ve sledování informací z oblasti vzdělávání, a tedy i z oblasti celoživotního učení hraje také organizace EURYDICE (patřící pod Evropskou Unii), což je vlastně síť národních oddělení pro sběr a šíření informací z oblasti vzdělávání a školských systémů.

Významným dokumentem, který byl v poslední době přijat, je Memorandum o celoživotním učení. Evropská komise v něm na zasedání v Lisabonu v roce 2000 naznačila své záměry v uskutečňování koncepce celoživotního učení a definovala základní strategie, jejichž dodržování umožní rozvoj vzdělávání a dopomůže k implementaci konceptu celoživotního vzdělávání do národních vzdělávacích systémů. Memorandum proto vytváří rámec i pro Českou republiku a naznačuje směr prosazování celoživotního vzdělávání do praxe.

3.2 Memorandum o celoživotním učení⁹

Dokument odráží skutečnost, že orgány Evropské unie zařadily na nejvyšší příčky své celkové politiky právě rozvoj celoživotního učení, které musí doprovázet úspěšný přechod k ekonomice a společnosti založené na znalostech.

Memorandum je prvním materiálem, který se nesnaží jen dávat rady, co by se mohlo dělat. Analyzuje situaci a nastoluje otázky, ke kterým by se mělo v celé Evropě diskutovat, protože tyto otázky reprezentují základní problémy celoživotního učení a především dalšího vzdělávání. Uplatnit se ve společnostech znalostí, které se prosazují, již bude vyžadovat povýšení celoživotního učení na součást života každého Evropana.

Komise a členské státy definovaly celoživotní učení v rámci Evropské strategie zaměstnanosti jako cílevědomou neustálou vzdělávací činnost, vykonávanou s cílem zlepšovat znalosti, dovednosti a kompetence. Je to pracovní definice, kterou toto

⁹ <<http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/index.htm>> [cit. 16.12.2005]

memorandum považuje za východisko pro následující diskuse a akce. Stěžejní myšlenkou je, že celoživotní učení se v příštím desetiletí musí stát vůdčím principem pro poskytování a účast na vzdělávání v jakémkoli jeho kontextu.

Memorandum o celoživotním učení definuje 6 základních myšlenek o zavádění celoživotního učení do praxe:

- Nové základní dovednosti pro všechny (Zaručit všeobecný a stálý přístup k učení pro získávání a obnovování dovedností potřebných pro trvalou účast ve společnosti znalostí. Jde o dovednosti v informační technice, v cizích jazycích, v technické kultuře, v podnikání a sociální dovednosti. Tento výčet není vyčerpávající, avšak pokrývá klíčové oblasti. Zároveň je žádoucí, aby byl soubor základních dovedností průběžně kontrolován a hodnocen tak, aby vzdělávání poskytovalo to, co je potřebné z ekonomického a sociálního hlediska);
- Více investic do rozvoje lidských zdrojů (Znatelně zvýšit míru investování do lidských zdrojů, a vyjádřit tak prioritu nejvýznamnějšího bohatství Evropy – jejích lidí);
- Inovace ve výuce a vzdělávání (rozvoj efektivních metod vyučování a učení a kontextu pro kontinuitu celoživotního učení. Zejména učení založené na informačních a komunikačních technologiích /ICT/ nabízí značný potenciál);
- Hodnota vzdělávání (významně zlepšit způsoby pojmání a hodnocení účasti na učení i jeho výsledků, zejména v případě neformálního a informálního učení)
- Nové koncepce poradenství a přístupu k informacím o vzdělávání
- Usnadnění přístupu ke vzdělávání (poskytování příležitostí k celoživotnímu učení co nejbliže lidem, v jejich obcích a všude tam, kde je to vhodné, podporovat je zařízeními založenými na informační a komunikační technice).

3.2.1 Evropa v podmínkách celoživotního učení

Jedním z cílů prosazování celoživotního učení je pracovní uplatnitelnost. Tím dalším je schopnost žít v mnohokulturní Evropě a nejen ji chápat, ale i dokázat toto bohatství využívat, využívat všech šancí, které bude Evropa znalostí poskytovat.

Dokument zdůrazňuje, že klíčem k úspěchu bude pocit společné odpovědnosti za celoživotní učení u všech aktérů – členských států, evropských institucí, sociálních partnerů a světa podnikání, regionálních a místních úřadů, lidí pracujících ve vzdělávání všeho druhu, organizací občanské společnosti, asociací či sdružení a v neposlední řadě i samotných občanů.

Společnost znalostí

Komise zdůvodňuje, že uvedení celoživotního učení do praxe je prvořadou prioritou ze dvou významných důvodů:

- Evropa pokročila ke společnosti a ekonomice založené na znalostech.
- Dnešní komplexnost sociálního a politického světa očekává, že lidé budou společnosti aktivně přispívat a že se musí naučit pozitivně žít s kulturní, etnickou a jazykovou rozmanitostí. A právě vzdělávání je ve svém nejširším smyslu klíčem k naučení a pochopení, jak se s těmito výzvami a změnami vyrovnat.

Kontinuita učení v průběhu života

Celoživotní učení chápe veškeré učení jako nepřerušenu kontinuitu "od kolébky do hrobu". Vysoce kvalitní základní vzdělávání pro všechny, od nejtělejšího dětství, je jeho základnou. Základní vzdělávání a následující počáteční odborné vzdělávání by mělo vybavit všechny mladé lidi novými dovednostmi, které vyžaduje ekonomika založená na znalostech. Mělo by také zajistit, že se "naučí učit se" a že budou mít k učení pozitivní postoj, což je právě úkol pro učitele základních škol, kteří je mají tímto schopnostem naučit a tyto postoje vštípit. V Memorandu jsou definovány tři základní kategorie celoživotního učení:

- **Formální učení** probíhá ve vzdělávacích institucích a vede k získání uznávaných certifikátů a kvalifikací.
- **Neformální učení** probíhá vedle hlavních vzdělávacích systémů a zpravidla nevede k získání formalizovaného certifikátu. Neformální učení může být poskytováno na pracovišti a prostřednictvím činností organizací a sdružení občanské společnosti (např. v organizacích pro mládež, v odborech a v politických stranách). Neformální učení stojí vzhledem ke své podstatě mimo školy. Není zpravidla chápáno jako "opravdové" učení a jeho výsledky

se na trhu práce nemusí odrazit výrazným zvýšením příjmu. Neformální učení je proto obvykle podceňováno.

- **Informální učení** je přirozeným doprovodným znakem každodenního života. Na rozdíl od formálního a neformálního učení nemusí být informální učení vždy učení záměrným. Proto ani sami jeho účastníci nemusí snadno rozpoznat, jak přispívá k jejich vědomostem a dovednostem. Informální kontext tedy představuje obrovský potenciál učení a mohl by být důležitým zdrojem inovací metod vyučování a učení. Nově zavedený pojem učení "v celé šíři života" ("*lifewide*") obohacuje scénu tím, že obrací pozornost na rozšíření učení, které se může odehrávat ve všech oblastech našeho života a v jakémkoliv jeho stadiu. Učení "v celé šíři života" pomáhá uvědomit si, že vyučování a učení jsou role a činnosti, které se v různých obdobích a na různých místech mohou měnit a přecházet jedna v druhou.

Uvádění celoživotního učení do praxe

Ačkoliv ve většině členských států ještě nebyly vyvinuty komplexní a promyšlené strategie, všichni uznávají, že spolupráce v různých partnerstvích je základním prostředkem k uvedení celoživotního učení do praxe. Tato partnerství zahrnují spolupráci mezi ministerstvy a veřejnými úřady, zaměřenou na vypracování koordinované koncepce. Systematicky začleňují sociální partnery do procesu její tvorby a realizace, a to spolu s veřejnými a soukromými iniciativami. Pro partnerství je důležité aktivní začlenění místních a regionálních orgánů a organizací občanské společnosti, které poskytují služby přímo občanům a lépe se přizpůsobují specifickým potřebám místních společenství.

3.2.2 Nová role učitelů

Podle memoranda o celoživotním učení bude zlepšování kvality metod a podmínek vyučování a učení pro členské státy znamenat významnou investici do přizpůsobování, zlepšování a udržování dovedností osob pracujících ve formálním i neformálním učebním prostředí. To vše navíc vyžaduje důkladnou revizi a reformu počátečního a dalšího vzdělávání učitelů, aby získané kompetence vyučujících opravdu odpovídaly podmínkám a potřebám cílových skupin. Profesní role

vyučujících se podstatně mění: učitelé a instruktoři se stanou rádci, tutori a prostředníky. Jejich úlohou – klíčově důležitou – je podporovat učící se osoby, které se pokud možno sami ujmou svého učení, a pomáhat jim. Schopnost a odvaha rozvíjet a používat metody otevřeného a participujícího učení by se proto měly stát podstatnými profesními dovednostmi vzdělavatelů a instruktorů působících jak ve formálním, tak i neformálním vzdělávání. Aktivní učení předpokládá motivaci k učení, schopnost kritického úsudku a znalost způsobu, jak se učit. Nenahraditelné jádro role učitele spočívá v pěstování právě těchto lidských schopností vytvářet a používat znalosti.

V České republice proběhl široký konzultační proces, v jehož průběhu byly cíle nastíněné Memorandem porovnány s politickými záměry ČR. Závěry této diskuse byly formulovány ve strategických dokumentech z poslední doby, které byly zpracovány MŠMT, MPSV i NVF a mezi něž např. patří:

- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha), Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání a navazující Program realizace státní informační politiky ve vzdělávání (MŠMT),
- Národní plán zaměstnanosti, Národní akční plán zaměstnanosti na rok 2001 a Operační program rozvoje lidských zdrojů (MPSV),
- Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku (NVF).

3.3 Kontext národních strategií a politik

3.3.1 Úvod

Hlavními dokumenty charakterizujícími politiku EU ve vzdělávání jsou závěry lisabonského zasedání Evropské rady, ve kterých byly definovány nové cíle vzdělávání do roku 2010 (které byly transformovány do Národního programu reform - Národního Lisabonského programu). Část, která se týká oblasti vzdělávání, je vztažena především ke vzdělávacímu systému jako celku a neobsahuje žádné specifické cíle týkající se pedagogických pracovníků, jsou však rozpracovány v dalších strategických dokumentech. Dalším důležitým dokumentem je Boloňská deklarace, prohlášení ministrů školství evropských států, vyjadřující potřebu vytvořit

ucelenější Evropu s dalekosáhlejším vlivem, založeném a budovaném zejména na posílení intelektuální, kulturní, sociální, vědecké a technologické dimenze evropského kontinentu.

Vzdělávací politika České republiky se řídí dvěma základními strategickými dokumenty: Národním programem rozvoje vzdělávání (Bílá kniha) a Dlouhodobým záměrem vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy.

Tyto dva klíčové dokumenty v ČR připravené MŠMT ve spolupráci s dalšími rozhodujícími partnery na centrální, regionální a místní úrovni, které se týkají dalšího rozvoje vzdělávání v České republice Bílou kniha a Dlouhodobý záměr přijala vláda v letech 2001 a 2002. Bílá kniha na základě důkladné analýzy situace formuluje strategické linie vzdělávací politiky, zásadní inovační trendy a hlavní opatření s časovým horizontem do roku 2005, Dlouhodobý záměr závěry Bílé knihy rozpracovává do podoby konkrétních opatření i finančních odhadů na jejich realizaci.

V Bílé knize i Dlouhodobém záměru jsou identifikovány hlavní strategické a prioritní směry, jejichž realizace je pro rozvoj vzdělávání v ČR v následujících letech rozhodující.

V roce 2003 vznikl další důležitý strategický dokument: Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku, při jehož zpracování byly vzaty do úvahy mimo jiné i výše zmíněné koncepční materiály¹⁰. Dokument stanovuje několik vzájemně propojených cílů, kterými by se měla Česká republika ubírat a které vycházejí z prioritních potřeb české ekonomiky a společnosti. Považuji tedy za vhodné tyto dokumenty přiblížit, resp. jejich části, které se týkají pedagogických pracovníků a které mají důsledky pro jejich (nejen) další vzdělávání.

3.3.2 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)

Časovým horizontem tohoto strategického dokumentu, jak již bylo uvedeno výše, byl rok 2005, v některých jeho částech s potřebným zřetelem k období do roku 2010. Bílá kniha vyjadřuje: „vládní záměry v oblasti vzdělávání a z nich vyplývající

¹⁰ Kromě Bílé knihy a Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy v České republice ještě Memorandum o celoživotním učení (2000), Akční plán zaměstnanosti (1999, 2001, 2002), Operační program rozvoje lidských zdrojů (2003), Vize rozvoje České republiky do roku 2015, Boloňská charta (1999), Závěry Evropské rady v Lisabonu (2000), Celoživotní učení pro všechny - OECD (1996) a další.

legislativní a organizační opatření a rozvojové programy. Strategie by měla ovlivňovat rozhodování na úrovni krajů, obcí i veřejných vysokých škol, ale také sjednocovat úsilí o rozvoj vzdělanosti ze strany sociálních partnerů a zájmových skupin občanské společnosti“.

Bílá kniha věnuje pedagogickým pracovníkům jednu samostatnou, i když ne příliš obsáhlou, kapitolu. Nicméně v souvislosti s trendem změny cílů a obsahů vzdělávání (s kurikulární reformou) považují za důležité zmínit i tyto strategické linie, které se práce pedagogů nepřímo dotýkají, protože na školu i učitele kladou zcela nové požadavky. Proto mají ve svém důsledku vliv i na jejich (další) vzdělávání.

Doporučení týkající se změny cílů a obsahů vzdělávání:

1. Realizovat systém vzdělávacích programů:
 - Státní program vzdělávání
 - Rámcové vzdělávací programy
 - Školní vzdělávací programy (ŠVP) (Podle nich bude uskutečňováno vzdělávání v konkrétní škole – budou je tedy zpracovávat jednotlivé školy pro své konkrétní podmínky, záměry a plány). Zde se otvírá prostor pro rozvoj autonomie škola a pro rozvoj tvůrčích schopností učitelů.
2. Zpracovat metodické pokyny pro tvorbu ŠVP, využít existující infrastruktury (rezortních ústavů, pedagogických center, vysokých škol) pro zajištění přípravy učitelů i metodické pomoci školám včetně zpracování modelových, vzorových ŠVP.
3. Uplatňovat při tvorbě rámcových a školních vzdělávacích programů nové pojetí kurikula:
 - Podporovat rozvoj klíčových kompetencí jako nástroje přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání.
 - Uplatnit nové formy aktivní výuky, zejména projektovou výuku, formy mezipředmětové integrace i formy mimotřídní činnosti a využít je při zavádění nových témat do kurikula
 - Systematicky připravovat učitele na nové pojetí kurikula a na zavádění odpovídajících metod a forem výuky

4. Postupně zavádět výuku dvou cizích jazyků na všech typech škol
5. Vytvořit fond učebnic a dalších podpůrných materiálů

Zvyšování kvality vzdělávání:

1. Dobudovat systém evaluace a monitorování
2. Vytvořit systém závěrečného hodnocení žáků, rozšířit a nově koncipovat poradenské služby

Vnitřní proměna školy:

1. Vytvořit ucelený systém nástrojů pro uplatnění autonomie školy
 - Zpracovat metodiky pro přípravu a vypracování dlouhodobého záměru rozvoje školy, pro přípravu a realizaci vnitřní evaluace školy, pro přípravu a realizaci ŠVP, pro zpracování výroční zprávy.
 - Realizovat odpovídající vzdělávací programy pro ředitele učitele a další pedagogické pracovníky.
2. Založit program rozvoje škol
3. Vybudovat společnou podpůrnou infrastrukturu
 - Využít síť pedagogických center ke koordinaci a organizačnímu zajištění dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, konzultační, metodické a informační činnosti, šíření rozvojových a inovačních programů ministerstva, šíření zkušeností škol a jejich vzájemné spolupráce.
 - Využít pedagogická centra k přípravě pedagogických pracovníků na plnění nových úkolů, které přinášejí doporučení ke kurikulu, evaluaci, vypracování projektů a dalšímu uplatnění autonomie školy.
 - Propojit činnost pedagogických center s činností České školní inspekce (ČŠI) a krajské samosprávy a vytvořit tak základnu regionální spolupráce.
 - Navázat těsnou spolupráci s vysokými školami a jejich pedagogickými fakultami sídlícími v kraji a zajistit využití jejich vědeckých a pedagogických kapacit.

- Ustavit skupinu odborníků pro přenos vědeckých poznatků do pedagogické praxe a přiřčenit ji k Radě pro vzdělávání a rozvoj lidských zdrojů.

Pedagogičtí pracovníci jako nositelé změn

Realizace změny ve vzdělávání není možná bez aktivní spolupráce a přímé účasti učitelů a všech ostatních pedagogických pracovníků. Jejich práce se stává mnohem náročnější novou složitostí, psychickým vypětím i časovým zatížením. Vzrůstají nároky na jejich osobní i odborné kvality, zvyšují se jejich povinnosti i osobní odpovědnost.

Rozvoj lidských zdrojů ve školství je proto podle Bílé knihy prvořadým úkolem, který bude nutné současně zajišťovat více směry. Je nutné nově koncipovat jak vysokoškolskou přípravu, tak jejich další vzdělávání a učinit učitelskou profesi atraktivní. Další vzdělávání a sebevzdělávání pedagogických pracovníků definuje bílá kniha jako podstatný znak učitelské profese – jako právo i povinnost. Dnes, kdy se podstatně proměňuje role i každodenní práce pedagogických pracovníků, je jejich další vzdělávání nezbytnou složkou rozvoje jednotlivců i jedním z nejdůležitějších prvků organizování života školy. Systematická podpora dalšího vzdělávání jeho účelovým financováním, zřizováním rozvojových programů i zajištěním odpovídající podpůrné infrastruktury je jedním z hlavních úkolů ministerstva.

Doporučení týkající se pedagogických pracovníků:

1. Zlepšovat postavení pedagogických pracovníků jako socioprofesionální skupiny.
 - Postupně zvyšovat platy ve školství. Zvyšování platů převážně orientovat na zvyšování kvality a diferenciaci činností,
 - Podporovat různé formy profesního sdružování a podnítit vznik střešové profesní organizace.
 - Podnítit vypracování základního dokumentu o postavení učitelů, který bude definovat jejich práva a povinnosti.
2. Zvyšovat kvalitu a funkčnost přípravného vzdělávání učitelů.
3. Diferencovat pedagogické činnosti a realizovat systém kariérového a platového postupu.
4. Založit systém řízení lidských zdrojů.

- Navrhnout systém monitorování vybraných informací o učitelích a jiných pedagogických pracovnících
- Založit systém předběžného výběru a dlouhodobé přípravy pro náročné řídicí a metodické funkce
- Pro nové kvalifikační kategorie pedagogických pracovníků vyvinout studijní programy vedoucí k dosažení certifikátu.

Národní program rozvoje vzdělávání definuje 6 hlavních strategických linií:

1. *Realizace celoživotního učení pro všechny*
2. *Přizpůsobování vzdělávacích a studijních programů potřebám života ve společnosti znalostí*
3. *Monitorování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání*
4. *Podpora vnitřní proměny a otevřenosti vzdělávacích institucí*
5. *Proměna role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků* – Cílem je vytvořit provázaný systém přípravného a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků včetně jejich kariérního a platového postupu a učinit tak pedagogické povolání atraktivní.

Hlavní opatření¹¹:

- Vymezit a zvýšit kvalifikační úroveň všech kategorií pedagogických pracovníků
- Zvyšovat kvalitu přípravného vzdělávání pedagogických pracovníků
- Dobudovat systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
- Založit systém kariérového a platového postupu pedagogických pracovníků
- Zvyšovat vědeckou a pedagogickou úroveň pedagogických a akademických pracovníků v terciárním sektoru vzdělávací soustavy
- Rehabilitovat platovou úroveň pedagogických a akademických pracovníků

6. *Přechod od centralizovaného řízení k odpovědnému spolurozhodování.*

¹¹ zde se některá doporučení překrývají s výše uvedenými, ale pro úplnost uvádím jejich celý výčet

3.3.3 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR

Celkové pojetí dlouhodobého záměru vzdělávání a výchovně vzdělávací soustavy ČR z roku 2002 vymezil záměry na období následujících sedmi až deseti let (konkretizovaných pro období 3-6 let) a se stal východiskem pro zpracování dlouhodobých záměrů jednotlivých krajů, které by měly být vydávány každé dva roky i dalších dlouhodobých záměrů pro celou ČR. Povinnost krajů zpracovávat dlouhodobé záměry souvisí s reformou veřejné správy, která přenesla rozsáhlé kompetence v řízení školství na orgány na krajské úrovni. Příprava těchto dokumentů na krajské úrovni by tak měla respektovat regionální rozdíly a záměry při zachování spojitosti vzdělávacího systému. Dlouhodobé záměry jsou zejména prostředkem komunikace mezi centrem a kraji a prostředkem koordinace koncepčních priorit státu a jednotlivých regionů. Jejich tvorba je metodicky řízena a koordinována ministerstvem.

Všechny dokumenty víceméně vychází z Bílé knihy, proto se nijak neodchylují od jejích myšlenek a doporučení a jen problematiku dále specifikují a přizpůsobují konkrétním podmínkám či dosaženým cílům.

Opatření dlouhodobého záměru, která se týkají pedagogických (i řídicích) pracovníků jsou zaměřena na zkvalitnění podmínek jejich práce:

- Zvýšit platovou úroveň a diferenciaci odměňování
- vytvořit kariérovou perspektivu a definovat požadavky pro jednotlivé kategorie pedagogických pracovníků
- podporovat profesionální růst pedagogických pracovníků (do konce roku 2002 dobudovat systém DVPP jako základ regionální podpůrné infrastruktury)
- rozvoj vzdělávacích příležitostí v počátečním i dalším vzdělávání pedagogických pracovníků na vysokých školách
- Informační a komunikační podpora práce pedagogických pracovníků (zajistit efektivní přístup k informacím, podporovat inovační chování škol -např. navazováním kontaktů mezi školami, výměnou zkušeností, diskuzí apod.)
- podpora kvalifikačního růstu řídicích pracovníků škol

Dlouhodobý záměr navrhuje konkrétní rozvojové programy pro "zvýšení aktivity a motivace učitelů k realizaci potřebných inovací"; včetně plánovaného rozpočtu:

1. Rozvojový program *Počáteční a další vzdělávání učitelů ZŠ a SŠ na vysokých školách* (Jde o účelové dotace vysokým školám ve výši max. 50% celkových nákladů projektu.)
2. Rozvojový program *Inovace pedagogické práce a jejich informační podpora* (dotace pro školy, sdružení škol, občanská sdružení apod. na aktivity týkající se sdílení a rozšiřování zkušeností s pedagogickými inovacemi).

3.3.4 Politika rozvoje lidských zdrojů

Rada vlády ČR pro rozvoj lidských zdrojů definuje politiku rozvoje lidských zdrojů jako snahu "vytvářet podmínky pro vznik široké nabídky služeb počínaje primárním, sekundárním a terciárním vzděláváním až po podmínky firemní péče o zaměstnance nebo dalšího profesního vzdělávání, které budou přístupné všem bez rozdílu věku, pohlaví, zdravotního stavu, sociálního zázemí, národnosti apod."

Cílem politiky rozvoje lidských zdrojů je zajistit, aby strategie státu v této oblasti byla v souladu s hospodářskou strategií ČR, a to jak v krátkodobém, tak i v dlouhodobém výhledu. Je nezbytné vycházet z výhod a národních specifíků České republiky v kontextu vývoje Evropské unie i globálních trendů, tj. přispět k posílení výjimečnosti ČR a identifikovat její rozvojový potenciál.

Jelikož znalosti a dovednosti mají přímý vliv na produktivitu práce, dosažený stupeň vzdělání a kvalita dalšího vzdělávání tak významně přispívají i k růstu životní úrovně každého. Rozvoj lidských zdrojů lze proto z pohledu hospodářského růstu vymezit několika oblastmi. Jsou jimi především:

- vzdělávací soustava a její společenské a ekonomické funkce
- vzdělávání dospělé populace (další vzdělávání) a zejména podmínky poskytování vzdělávacích / rekvalifikačních služeb
- trh práce a jeho podmínky (pracovní právo, náklady práce, poptávka, nabídka,...)
- územní mobilita a migrace pracovní síly
- politika zaměstnanosti a sociální ochrany

- systém strategického řízení rozvoje lidských zdrojů.

Rada vlády pro rozvoj lidských zdrojů formuluje priority rozvoje lidských zdrojů v ČR s ohledem na Lisabonskou strategii a tyto priority vyslovuje s vědomím, že budou ve spolupráci se sociálními partnery a ústředními orgány státní správy, které se podílejí na tvorbě a realizaci politiky rozvoje lidských zdrojů, rozpracovány do Programu realizace. V oblasti dalšího profesního vzdělávání jsou Radou definovány priority (schválené v dubnu 2005). Jedna z nich se týká přímo pedagogických pracovníků:

Priorita: Podpořit zvýšení kvality/profesionality pedagogických pracovníků

Opatření: Systematicky a výrazněji podporovat další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) (formou stáží, kurzů a seminářů s důrazem na praxi a způsob výuky).

Tato opatření však jsou formulována velmi obecně, a jsou proto rozpracovávána do dílčích rozvojových programů.

4 UČITELSKÁ PROFESE V ČR A JEJÍ ROLE V REFORMÁCH ŠKOLSTVÍ

4.1 Úvod

Proměna vzdělávání je jev, který se vyskytuje v řadě nejen evropských zemí a který se snaží reflektovat politické, ekonomické, sociální a kulturní výzvy 21. století. V mnoha zemích probíhají systémové vzdělávací reformy, jejichž charakteristickým rysem je decentralizace a přenos rozhodovacích kompetencí z centra na regionální a školskou úroveň. Ani Česká republika není ve snaze zavádět reformy výjimkou, jak je patrné z přehledu strategických dokumentů.

Na školu se kladou nové požadavky, související s posílením její autonomie, která vyžaduje také větší zodpovědnost od všech účastníků života a práce školy. Předpokládaná změna vyžaduje nejen větší profesionalitu vedení školy i učitelů, ale také posílení týmové práce celé školy. Je nesporné, že klíčovými aktéry proměny školy jsou učitelé, protože bez jejich aktivní účasti a spolupráce se žádný program nepodaří uskutečnit. V souvislosti s novými úkoly školy se zvyšují i nároky na osobní a profesní kvalitu učitelů, jak uvádí například Nezvalová [2000]. Evaluace učitelské profese se provádí velmi složitě, vzhledem k tomu, že očekávané výsledky jsou velmi komplexní a mezi výukou ve škole a uplatněním žáků v životě je velký časový odstup. Přesto můžeme předpokládat, že „způsob a kvalita přípravy učitelů ovlivňuje do značné míry i kvalitu školní výuky a ve svých důsledcích i rozvoj národní vzdělanosti“. To je tvrzení, na kterém se v zásadě shodují jak odborníci, tak politici i veřejnost. A v důsledku toho, že současná společnost přikládá velký význam rozvoji vzdělanosti, se dnes intenzivně diskutuje i o vzdělávání učitelů.

4.2 Prestiž učitelského povolání

Čeští učitelé bývají často kritizováni, že vyučují „tradičně“, že nutí žáka k „biflování“, k memorování učiva, že používají hlavně frontální způsob výuky, že neuplatňují práci žáků ve skupinách apod. Podobné výroky se objevují jak v médiích, tak v odborné literatuře (viz např. Matějů 2005). Nakolik jsou tyto výroky opodstatněné a nakolik se lišíme od jiných zemí, můžeme usoudit z mezinárodních

komparací vzdělávacích systémů a vzdělávacích výsledků. V posledních letech se Česká republika začlenila do několika sítí mezinárodního srovnání v projektech OECD, IEA (mezinárodní asociace pro hodnocení vzdělávacích výsledků) a dalších. Projekty zahrnují nejen zkoumání žáků a studentů, ale také učitelů a ředitelů škol. Touto problematikou se však v práci zabývat nebudu, přestože by to bylo nesporně zajímavé, ale není to jejím cílem.

Učitelské povolání však nepatří (zejm. v České republice) k nejlépe placeným ve srovnání s profesemi odpovídajícího stupně vzdělání, jako například s lékaři či právníci. I zde jsou mezi jednotlivými zeměmi značné rozdíly. Jistě by bylo zajímavé porovnat platy učitelů s prestiží vzdělání a jeho odpovídajícím image v dané zemi. Některé výzkumy totiž naznačují, že ty společnosti, které vkládají více prostředků do učitelských platů, mají kvalitnější vzdělávání a rovněž populaci motivovanou ke vzdělávání. Navíc ve veřejnosti převládá názor, že uznání má být vyjádřeno i výší odměny, která má být přiměřená odvedené práci. Bílá kniha [2001], jak je uvedeno v části týkající se kontextu národních strategií a politik, si kladla za cíl zvýšit platy učitelů do roku 2006 na 130 % průměrné mzdy. To se zatím nestalo, avšak jistý posun v odměňování zde je, jak ukazuje následující tabulka a graf:

Tab.1: Vývoj průměrné mzdy a mzdy učitelů ZŠ

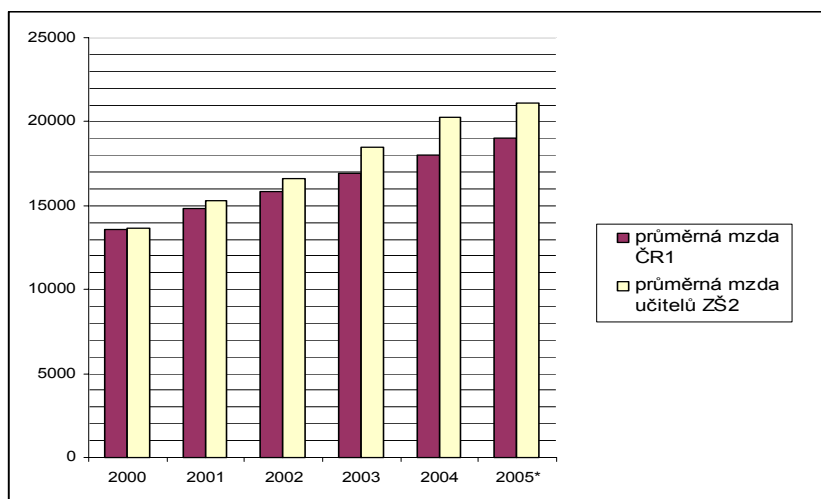
rok	průměrná mzda ČR ¹	průměrná mzda učitelů ZŠ ²	% průměrné mzdy v ČR
2000	13614	13668	100,40%
2001	14793	15269	103,20%
2002	15866	16620	104,80%
2003	16917	18513	109,40%
2004	18035	20238	112,20%
2005*	19030	21088	110,80%

¹ zdroj ČSÚ [http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/pmz_cr] [cit. 15.3.2006]

² zdroj: ÚIV [http://founder.uiv.cz/virtodd/vyber.asp] [15.3.2006]

*mzdy učitelů za rok 2005 jsou jen za 1.-3. čtvrtletí, zatímco u předešlých let jsou údaje z 1.-4. čtvrtletí

Graf 1: Vývoj průměrné mzdy a mzdy učitelů ZŠ

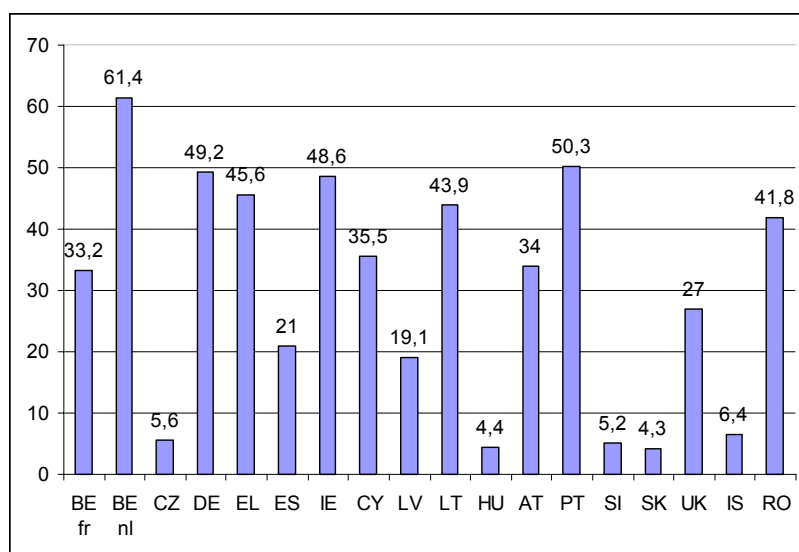


V mezinárodních průzkumech, jak uvádí studie EURYDICE [2004], se k otázce společenské prestiže učitelského povolání přistupuje pod dvojitým úhlem: jednak jak se na práci učitelů dívají „neučitelé“, jednak co soudí učitelé o tom, jak se na ně dívá společnost. S výroky svědčícími o tom, že dotázaní občané si práce učitelů váží, se lze v odpovědích setkat zcela běžně. Významné podíly respondentů, mezi kterými byli rodiče žáků, žáci i veřejnost obecně, se vyjádřily, že si práce učitelů vysoce váží.

Existuje však značný rozdíl mezi tím, co o učitelích soudí veřejnost, a tím, co si učitelé myslí, že o nich soudí veřejnost. Lidé si ve skutečnosti učitelů často váží víc, než jak to připadá samotným učitelům.

Z průzkumů EURYDICE [2004] vyplývá, že čeští učitelé se domnívají, že jejich povolání má ke společenskému ocenění daleko. A v tomto hodnocení jsou daleko pesimističtější než učitelé jiných zemí, jak ukazují výsledky průzkumu organizovaného v rámci studie TIMSS. Na dotaz, jak dalece společnost jejich práci oceňuje, většina učitelů ze zúčastněných evropských zemí odpověděla, že podle jejich názoru si jich společnost cení málo. Tato pesimistická nálada se projevuje zvláště v České republice a kromě ní ještě v Maďarsku, Slovinsku, Slovensku a na Islandu. Učitelů, kteří se cítí být společností oceňováni, není v těchto zemích ani 10 %, jak je patrné z následujícího grafu.

Graf 2: Procento žáků ve věku 13 let, jejichž učitel matematiky uvedl, že společnost si jeho práce váží.



Data jsou z výzkumu TIMSS 95. Zdroj: EURYDICE [2004]

(BE fr = Belgie – Francouzské společenství, BE nl = Belgie – Vlámské společenství, DE = Německo, EL = Řecko, ES = Španělsko, IE = Irsko, CY = Kypr, LV = Lotyšsko, LT = Litva, HU = Maďarsko, AT = Rakousko, PT = Portugalsko, SI = Slovinsko, SK = Slovensko, UK = (jen Anglie), IS = Island, RO = Rumunsko.)

Podobně měli učitelé ve stejném výzkumu hodnotit i společenské postavení vlastního povolání, ve srovnání s devíti jinými. Odpovědi byly seskupeny do tří hlavních úrovní společenského postavení (vysoké, průměrné, nízké). Zatímco většina učitelů z evropských zemí označila společenské postavení jejich povolání jako průměrné (tedy jako např. inženýr, zdravotní sestra, státní úředník apod.), v některých zemích zařadili učitelé vlastní povolání mezi nejméně prestižní a atraktivní. Právě v této skupině nechybí Česká republika, kde stejně jako ve Francouzském společenství Belgie, Lotyšsku, Litvě a na Islandu 30 až 40 % učitelů zařadilo své povolání na stejnou úroveň jako nekvalifikované dělníky.

Učitelé si tak stěžují na nedostatek společenského uznání, který však jinak z výzkumů patrný není, avšak finanční ohodnocení tomuto společenskému uznání bohužel zdaleka neodpovídá, jak ilustruje předešlá tabulka a graf, a ve svém důsledku činí povolání méně atraktivním. Pocit ocenění a uznání důležitosti práce učitelů však sehrává roli v motivaci a ochotě plnit požadavky reforem.

4.3 Pregraduální vzdělávání učitelů

Další vzdělávání učitelů a jejich další profesní rozvoj navazuje na výchozí vzdělanostní standard, proto považuji za vhodné zmínit se zde i o podobě a způsobu počátečního vzdělávání učitelů v České republice.

Pro získání učitelské kvalifikace pro základní školu musí učitelé v současné době na základě zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, vystudovat magisterský studijní program na vysoké škole, přičemž konkrétní studijní programy musí mít vysoké školy akreditovány. Akreditaci jednotlivých studijních programů uděluje MŠMT na základě stanoviska akreditační komise a podmínky pro získání akreditace jsou definovány v zákoně 111/1998 Sb., o vysokých školách. Jednotlivé studijní programy se na vysokých školách liší, proto z toho, ale i z provedených rozhovorů vyplývá, že na různých vysokých školách jsou učitelé při pregraduálním studiu připravováni odlišně, a lze tedy i předpokládat, že budou mít částečně odlišné oborové vědomosti a dovednosti a budou zastávat různé priority při výuce stejného předmětu.

Bohužel však ani povinná příprava budoucích učitelů na vysokoškolské úrovni nezaručuje kvalitu obsahu této přípravy.

Sílí jednak kritika toho, jak jsou učitelé připravováni na fakultách vysokých škol (*přípravné vzdělávání*), i jak se později vzdělávají v průběhu své profese (*další vzdělávání*) a vzniká řada návrhů a vizí k jeho zdokonalování.

Vzdělávací situací, profesními činnostmi a podmínkami učitelů nejen České, ale i Polské a Slovenské republiky se zabýval srovnávací výzkum, ze kterého vznikla monografie *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století* [Bližkovský a kol. 2002]. Autoři výzkumu konstatují, že stav přípravného a dalšího vzdělávání je alarmující, a za nejvýznamnější zjištění považují nedostatečnost dosavadní vysokoškolské přípravy. Výzkum potvrzuje zejména nedostatečný profesní výcvik i absenci nezbytných pedagogických zkušeností a to, že přiznávaná *učitelská způsobilost* je u většiny absolventů více méně formální. Dalšími závěry jsou:

- Nedostatečná způsobilost vychovávat ve školní výuce i mimo ni a s tím související slabé teoreticko-praktické osvojení základu pedagogického umění výchovy

- Nezvládnutí přibývajících výchovných problémů zvyšuje strach z nástupu do praxe
- Nedostatečná připravenost na roli třídních učitelů a týmovou spolupráci v rámci školy i mimo ni
- Nedostatečná participace na správě a samosprávě školy
- Slabá vůle i způsobilost k sebevzdělávání a tvůrčímu seberozvíjení; nedostatečná schopnost učit učít se, řešit problémy, rozvíjet aktivity, rovněž nedostatečná samostatnost a tvořivost.

Autoři se obávají, že do našeho učitelského vzdělávání začne pronikat funkční negramotnost a stav, který ve vzdělávání panuje, označují dokonce za anomii.

V podobném duchu argumentuje i Průcha [2002]: Kritické hlasy ke stavu pregraduálního vzdělávání učitelů zaznívají u nás během posledních let z několika zdrojů: jednak od vzdělavatelů budoucích učitelů, od autorů výzkumů zaměřených na učitele, ale i od učitelů samotných, kteří konfrontují své profesní potřeby s tím, jak je pro výkon profese (ne)připravilo studium na fakultách.

Hlavními důvody této kritiky jsou:

- Výběr uchazečů o studium učitelství: Nedokonalý je již samotný výběr uchazečů o studium učitelství. Jak dokládá Šimoník 2001 [in Průcha 2002], přijímací zkoušky na fakultách realizujících pedagogické studium se orientují zpravidla na tzv. faktické znalosti (někdy velmi podobné a až nepodstatné), případně na znalost pojmů, čímž se připravují o řadu pedagogicky talentovaných jedinců, kterým charakter zkoušek nedovoluje projevit i jiné kvality než vědomostní.
- Nejvíce je kritizován charakter a obsah přípravy učitelů (pokud jde o pedagogicko-psychologickou složku), kde obsah přípravy je zaměřen na „tradiční“ disciplíny pedagogické a psychologické teorie, jejichž témata a problémy nejsou přímo vázány na praktické potřeby učitelské praxe.
- Pedagogická praxe vykonávaná studenty jako součást profesní přípravy je nejen celkově krátká z hlediska času, ale také omezená co do obsahu. Studenti sice splní požadovaný počet náslechnů, výstupů a rozborů, avšak s reálnými činnostmi učitele ve škole mimo vyučovací hodiny se neseznámí (např. dozory ve školní jídelně, suplování, komunikace s rodiči, vyplňování

třídní knihy apod., což vyplývá i z rozhovorů s řediteli základních škol). Studenti se tak ve školách jeví jako kvalitně vybaveni teoretickými poznatky z aprobačních předmětů, avšak chybí jim didaktické dovednosti i znalosti k využití poznatků z pedagogiky a didaktiky.

Jde tedy o zásadní deficity úplnosti i funkčnosti přípravy budoucích učitelů a nejdůležitější kompetence – schopnost kultivovat člověka a lidské schopnosti je rozvíjena nejslaběji, chybí i důkladný odborný výcvik a celková profesní orientace. Zejména pedagogicko-psychologická příprava je značně redukována, a ve svém důsledku je tedy nedostatečně funkční. Tyto nedostatky pak musí učitelé dohánět v praxi, případně dalším vzděláváním.

Z uvedených, ale i z dalších důvodů vznikly a vznikají návrhy učitelských kompetencí. Pedagogický slovník [Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s.103] definuje kompetence učitele jako *soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese, ale dnes jsou zdůrazňovány zvláště komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence.*

Vašutová 2001 [Vašutová in Průcha 2002] vymezuje profesní kompetence jako pojem, kterým jsou označovány takové profesní kvality učitele, které pokrývají celý rozsah výkonu profese a jsou rozvoje schopné. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti. Základ profesních zkušeností získává učitel v přípravném vzdělávání a dále je rozvíjí v průběhu své profesní dráhy.

Teorií učitelských kompetencí a profesního standardu se u nás zabývalo i MŠMT v rámci rezortního výzkumu „Podpora práce učitelů“, jehož výstupy vydalo ve sborníku *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém* [2001], v němž je prezentován i konkrétní a velmi podrobný návrh profesního standardu učitelů (nejen) základních škol.¹²

Návrhy učitelských kompetencí mají různou mírou obecnosti (konkrétnosti) a závaznosti. Shoda je však zřejmě v tom, že jsou chápány jako soubor odborných a osobnostních předpokladů pro výkon učitelské profese, které by měli učitelé

¹² Další definice učitelských kompetencí:

Slavík, J., Šiňor, S. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 43, 1993, č.2, s. 155-164.
Švec, V. Zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha, PedF UK 2001, 1. díl, s. 47-63.

získávat studiem, ale pak dále rozvíjet v průběhu vlastního výkonu učitelského povolání. Nicméně obecně lze říct, že požadavky na učitele neustále narůstají. Je třeba klást i otázku, do jaké míry mohou učitelé veškeré navrhované kompetence ovládat a do jaké míry by bylo vůbec možné při stávající situaci vzdělávání učitelů na fakultách tyto teoretické úvahy realizovat v praxi. To však není hlavním předmětem práce, proto se tímto problémem nebudu dále zabývat.

Obecně je však považováno za problematické i další vzdělávání učitelů v ČR.¹³ Nakolik je systém funkční a motivující ke vzdělávání a jaké jsou jeho hlavní nedostatky, by měly odhalit následující části.

4.4 Učitelé a reformy ve školství

Jak uvádí také Vašutová [2004], na přelomu 70. a 80. let OECD identifikovala zásadní změnu v přístupech k učitelům. Zatímco v předešlých dvaceti letech bylo prioritou mít dostatečný počet učitelů, začal se důraz přesouvat na jejich kvalitu. OECD si uvědomovala, že mladí učitelé, kteří stráví ve školství dlouhou dobu, se neobejdou bez systematického dalšího vzdělávání, a konstatovala, že při jakékoli reformě ve školství by mělo být vzdělávání učitelů vždy v centru pozornosti.

Ve většině zemí OECD je zájem o kvalitu učitelů výsledkem nových požadavků a nároků, které se ve školách projeví a v nichž se učitelé potýkají s důsledky decentralizace. Kromě toho existuje problém, jak získat dobré učitele a snížit jejich nedostatek zejména v některých předmětech. Nové požadavky a nároky na školy a učitele plynou z nových a zvýšených očekávání ve vztahu ke školám, pokroku ve výzkumu učení a vyučování a potřeby řídit třídu, v níž narůstají odlišnosti žáků ve smyslu etnického, jazykového i kulturního původu. To vše vyžaduje od učitelů nové znalosti a kompetence. Učitelé také musí být schopni se přizpůsobovat průběžným změnám, co se týká obsahu vzdělávání, ale v dnešní době čím dál víc toho, jak vyučovat co nejefektivněji.

Současné přístupy vzdělávací politiky lze charakterizovat jako nové rozdělení rolí a odpovědností ve vzdělávání. S tím souvisí i procesy a pojmy jako je decentralizace, dekoncentrace, systémové reformy, místní řízení školství a rozvoj

¹³ Viz např. Matějů a kol. 2005, Průcha 2002 a další

škol apod. Tyto změny rozšiřují rozsah odpovědnosti pro učitele včetně tvorby kurikula a metod výuky, plánování a hodnocení školních programů.

To vše samozřejmě platí i pro české učitele a i oni jsou nuceni na tyto změny reagovat, k čemuž by mělo přispívat i jejich další vzdělávání.

5 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ V ČESKÉ REPUBLICE

5.1 Geneze systému dalšího vzdělávání učitelů na českém území

5.1.1 Počátky vzdělávání učitelů na našem území a jeho vývoj do konce druhé světové války

V této části, která popisuje vývoj dalšího vzdělávání na našem území, vycházím zejm. z práce J. Kohnové [2004], pokud výslovně není uvedeno jinak.

Tradice dalšího vzdělávání učitelů v českých zemích je poměrně dlouhá, nicméně o uceleném a centrálně, celostátně zavedeném systému je možné hovořit až od konce 18. stol v souvislosti s vytvářením novodobé školské soustavy, kdy bylo prvořadým problémem zajištění dostatečného a odpovídajícího přípravného vzdělávání učitelů. Další vzdělávání učitelů bylo podpořeno i rozvíjejícím se vydáváním českých odborných časopisů, vliv měla i činnost vlasteneckých společností a vydávání českých odborných a uměleckých knih.

Významnou postavou byl Štěpán Bačkora, který od roku 1840 pořádal pro učitele soukromé učitelské porady, ze kterých se později vyvinuly veřejné *Porady učitelské při Budči pražské*. V roce 1942 byl zřízen učitelský ústav s názvem *Budeč*, o což se zasloužil především Karel Slavoj Amerling. Amerling, jak uvádí Veselá [1992], dospěl k poznání, že jen zvýšením vzdělání učitelů se dá zvýšit úroveň školy. Jedním z úkolů Budče totiž bylo vzdělávat i učitele v praxi prostřednictvím svolávaných učitelských konferencí, dále se zde měli vzdělávat řemeslníci a ženy. Právě poznatky z Budče byly podkladem pro vypracování návrhu na reformu základního školství.

První zákon který hovoří o dalším vzdělávání učitelů byl přijat v roce 1869¹⁴. Zákon obsahuje samostatnou kapitolu o dalším vzdělávání učitelů. Tomu mají dle zákona napomáhat školní časopisy, periodické konference a kurzy dalšího vzdělávání, mají být v každém okrese zřizovány učitelské knihovny, učitelé mají povinnost účastnit se okresních učitelských konferencí, které se konaly alespoň jednou ročně.

I v době první republiky byly povinné každoroční okresní konference a každých šest let se měla konat zemská konference delegátů okresních konferencí. Byly

¹⁴ zákon č. 62 „Zákon říšský ze dne 14. května 1869, jímžto ustavují se pravidla vyučování na školách obecných“

povinné i školní konference pořádané jednou za měsíc, kde měl probíhat rozhovor o pedagogických a školních administrativních záležitostech a kde mělo probíhat další vzdělávání učitelů. Na těchto konferencích se učitelé měli seznamovat s nejnovějšími úředními výnosy, byly předváděny nové vyučovací a učební pomůcky, diskutovalo se zde o nových důležitých pedagogických i literárních pracích apod. V době první Československé republiky významně pečovaly o další vzdělávání učitelů učitelské organizace. Šlo o dvě centrální organizace: *Československá obec učitelská* a *Svaz učitelstva československého*, které zastřešovaly další učitelské organizace. Existovaly i další učitelské organizace, které na centrální organizace neměly vazbu.

Vysokoškolské vzdělání stále nebylo pro učitele povinné, proto učitelé vyvíjeli vlastní snahy a zřídili pro další vzdělávání, tedy pro absolventy učitelských ústavů, vlastní *Školu vysokých studií pedagogických*¹⁵. Tyto instituce sice neměly oprávnění k poskytování učitelské kvalifikace, ale přesto byly poměrně jedinečné. V roce 1929 byla založena dvouletá *Soukromá pedagogická fakulta v Praze*, jako oddělení *Školy vysokých studií pedagogických*, která pro další vzdělávání učitelů pořádala „pedagogické týdny“.

5.1.2 DVU od konce druhé světové války do roku 1989

Po druhé světové válce se zájem o učitelské vzdělávání zvýšil. Významnou událostí se stalo uzákonění vysokoškolského studia pro učitele všech stupňů a druhů škol¹⁶. Pedagogické fakulty pak byly zřízeny zákonem ze dne 17. května 1946. Důležitým činem bylo dále zřízení *výzkumného ústavu pedagogického J. A. Komenského* v Praze a jeho pobočky v Brně na základě výše uvedeného dekretu prezidenta.

V roce 1955 vznikly krajské ústavy pro další vzdělávání učitelů (později nazvané krajské pedagogické ústavy) a okresní pedagogická střediska, v roce 1960 došlo k zavedení všeobecného postgraduálního studia a odborného postgraduálního studia učitelů a školských pracovníků, které organizovaly ústavy pro další vzdělávání. Od roku 1967 bylo zavedeno postgraduální studium, které prováděly vysoké školy. Koordinací a metodickou pomocí byl pověřen *Ústav pro učitelské vzdělání na*

¹⁵ roku 1921 v Praze a roku 1922 v Brně

¹⁶ *Dekretem prezidenta republiky ze dne 27. října 1945*

Univerzitě Karlově. V roce 1977 byl místo Ústavu pro učitelské vzdělávání na UK byl zřízen Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků.

Během 80. let bylo vydáno několik vyhlášek upravující další vzdělávání učitelů, kde se sice v různých mírách projevovala ideologická dikce, přesto však šlo o odborně fundované materiály pro zajištění dalšího vzdělávání učitelů. Do roku 1989 byla v Československu dobudována struktura institucí pro další vzdělávání učitelů a byly vytvořeny podmínky jejich institucionalizovaného a systémového dalšího vzdělávání a je tedy možné konstatovat, že legislativní, organizační a materiální základna pro další vzdělávání učitelů byly na počátku 90. let na úrovni srovnatelné s vyspělými evropskými zeměmi.

Činnost byla členěna na tři úrovně:

- Okresní pedagogická střediska (OPS)
- Krajské pedagogické ústavy (KPÚ)
- Centrální Ústřední ústav vzdělávání pedagogických pracovníků (ÚÚVPP)

I když systém dalšího vzdělávání učitelů byl ovlivněn oficiální ideologií, byl uzavřený a silně centralistický, podle názoru zahraničních expertů byl transformovatelný a tento model v podstatě odpovídal systému, který doporučují zahraniční experti (UNESCO, EU).

5.1.3 Další vzdělávání učitelů v letech 1990-1995

Oblast dalšího vzdělávání prošla v posledních 15 letech mnoha významnými změnami. Došlo několikrát k výraznému rozrušení stabilizující se rezortní sítě DVU a k jejímu opětovnému obnovení. Zásadní polistopadová změna nastala legislativním opatřením v roce 1991 – byla zrušena okresní pedagogická střediska, krajské pedagogické ústavy i Ústřední ústav vzdělávání pedagogických pracovníků. Ministerstvo školství nenechalo zpracovat žádnou expertní analýzu, proto následkem zrušení těchto zařízení byly ztráty prostorové, materiální i personální.

Některá okresní zařízení a několik regionálních pracovišť se „nepodařilo“ zrušit a byla bez přerušení kontinuity transformována do obdobné instituce, na jiných okresech došlo k obnově během několika měsíců, jinde zařízení obnovena nebyla nebo až po několika letech. Některá pracoviště začala obdobné a značně rozsáhlé

aktivity rovněž v této době realizovat jako součást školského úřadu. Pracovníci těchto institucí však spolupracovali v různých sdruženích či asociacích a sjednocovali své postupy vůči ministerstvu, školským úřadům a okresům a vyměňovali si zkušenosti.

Na úrovni okresů bylo podle výzkumů z roku 1995¹⁷ během let 1992 až 1995 obnoveno další vzdělávání v celé republice. Kromě okresních institucí realizovala další vzdělávání v různých místech republiky ještě regionální pedagogická centra, vysoké školy, profesní instituce a začaly se prosazovat i privátní instituce. Nová zařízení vznikala nekoordinovanou aktivitou zdola, proto se vyvinula pracoviště různých názvů a struktur, ale v podstatě se dají rozdělit na tři základní typy:

- Samostatná pracoviště pro DVU zodpovědná okresnímu školskému úřadu – svému zřizovateli
- Pedagogicko-organizační oddělení jako součást školského úřadu
- Střediska služeb školám jako specializovaná servisní pracoviště pro školy v okrese

Názvy okresních zařízení pro další vzdělávání učitelů byly nejednotné, často i u stejných názvů s odlišnými zkratkami, lišily se i statuty a zřizovací listiny. Výrazným rysem činnosti okresních zařízení byl svépomocný rozvoj vzdělávacích programů, dobrovolná činnost v oblasti dalšího vzdělávání a rozvoje učitelské profese a značná rozšířenost aktivit dalšího vzdělávání mezi učiteli. Přibližně ve 3/4 okresů byla obnovena činnost metodiků i celých metodických kabinetů, což znamenalo vysokou participaci učitelů na dalším vzdělávání. Aktivity kabinetů i jednotlivých zařízení byly dost odlišné, rozdílný byl i počet těchto aktivit. Tato obnova však byla dílem samotných učitelů, jejich vzájemné spolupráce a byla podpořena pracovníky školských úřadů.

Na základě výše zmíněného zákona zřídilo MŠMT (resp. legalizovalo činnost bývalých KPÚ, které odmítaly své zrušení realizovat) v letech 1991-1992 některá pedagogická centra na regionální úrovni – v Praze, Plzni, Českých Budějovicích, Brně (ve specifické podobě) a s jistým časovým odstupem v Hradci Králové (v době svého vzniku s rozdílnými názvy). Do roku 1994 se pozice a názvy institucí sjednotily na *regionální pedagogická centra*, přibýlo navíc *Pedagogické centrum (PC) Ostrava* (v roce 1997 však bylo znovu zrušeno) a *PC pro polské národnosti*

¹⁷ Např. Rezortní výzkum MŠMT ČR „*Další vzdělávání učitelů na úrovni okresů*“ – hlavním řešitelem byla J.Kohnová a projekt byl zpracován v rámci programu *Školská politika* v roce 1995

školsství v Českém Těšíně. V této době byla agenda stávajících PC upravena a sjednocena, byly stanoveny jejich vazby k MŠMT ČR, ke školským úřadům, byla stanovena jejich činnost, působnost a financování (staly se z nich příspěvkové organizace).

Ústřední ústav vzdělávání pedagogických pracovníků (ÚÚVPP) byl zcela zrušen. Jeho budova byla bezplatně převedena na Pedagogickou fakultu UK s podmínkou, že PedF UK zajistí využití stávající budovy ÚÚVPP pro potřeby celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků. K 1. 1. 1992 byl tedy zřízen *Ústav rozvoje školství a postgraduálních studií Pedagogické fakulty UK*, který byl koncipován jako vědecko-výzkumné a vzdělávací pracoviště PedF UK. Jeho činnost se ale postupně zaměřila na výzkum a expertní činnost a později byl sloučen s jinými pracovišti pod společným jménem *Ústav výzkumu a rozvoje školství*. Činnost ústavu v oblasti dalšího vzdělávání učitelů byla zaměřena spíše na výzkum a samotná vzdělávací činnost byla tedy značně redukována.

Ze tří úrovní sítě dalšího vzdělávání učitelů existujících před rokem 1989 byly tedy v následujících letech v jisté podobě obnoveny dvě úrovně. Centrální pracoviště obnoveno nebylo, základní funkce tohoto pracoviště ani v oblasti koordinační, informační, výzkumné nebo iniciační nepřevzalo žádné jiné pracoviště. Do roku 2000 částečně tuto roli zastupovalo MŠMT.

5.1.4 Další vzdělávání učitelů v letech 1996-1999

Přestože v první polovině devadesátých let MŠMT rušilo a zřizovalo instituce pro další vzdělávání učitelů, stále nebyla jasná koncepce tohoto vzdělávání. Základní body této koncepce se později (1995-1996) objevily v programu *Učitel*. Program rozváděl návrhy na zavedení učitelských atestací, byla zde poměrně komplexně zpracována problematika dalšího vzdělávání a rozvoj pracovních kompetencí pedagogů, ale též evaluace a efektivita dalšího vzdělávání. Diskutovaná problematika programu však nedosáhla stupně legislativně závazného dokumentu.

1. 9. 1997 vstoupilo v platnost nařízení vlády¹⁸, které zvyšovalo počet hodin přímé vyučovací povinnosti pedagogických pracovníků. Opatření vyvolalo rozsáhlou a fundovanou polemiku, ze které se stalo zřejmým, že bylo zavedeno bez řádné

¹⁸ Nařízení vlády č. 68/1997 Sb., kterým se stanoví míra vyučovací povinnosti učitelů a míra povinnosti výchovné práce ostatních pedagogických pracovníků ve školství

odborné analýzy a ve svém důsledku nakonec vedlo ke zhoršení podmínek práce pedagogů. Zajišťování dalšího vzdělávání učitelů zůstalo ze strany ministerstva zcela opomenuto. Vládní nařízení zrušilo i možnost snížení přímé vyučovací povinnosti pro učitele – okresní metodiky, kterým se tak zvýšily úvazky až o 8 hodin. Hlavním argumentem MŠMT pro zvýšení přímé vyučovací povinnosti bylo, že povede k úsporám ve školství a ke zvýšení platů, k čemuž ale nakonec spíše nedošlo.

Proti vyhlášce byla podána stížnost Ústavnímu soudu České republiky¹⁹, které bylo až druhým nálezem²⁰ ústavního soudu v roce 1998 vyhověno. V roce 1996 došlo ke změně financování dalšího vzdělávání učitelů. Bylo zavedeno „přidělování účelově vázaných prostředků na DVPP“, které znamenalo, že prostředky na další vzdělávání začaly být přidělovány přímo školám podle počtu žáků a mohly být využívány jen na ministerstvem akreditované programy. Kladem opatření bylo, že se v jeho důsledku vytvořila pluralita nabídky dalšího vzdělávání učitelů (občanská sdružení, nadace, soukromí podnikatelé, firmy, profesní asociace i vysoké školy), nedostatkem například skutečnost, že do tohoto systému financování byl zaveden jen jeden druh dalšího vzdělávání – *průběžné další vzdělávání učitelů*.

Podmínky pro další vzdělávání se v roce 1997 zhoršily nejen z důvodu zvýšení přímé vyučovací povinnosti, ale i kvůli několika změnám ve vyhláškách a zákonech, které byly v letech 1997-1998 přijaty. Ty se týkaly například určování, jak získat pedagogickou způsobilost²¹, ale i celkového pojetí celoživotního vzdělávání – zejm. v oblasti kvalifikačního vzdělávání, které upravoval nový vysokoškolský zákon²². V zákoně se termín další vzdělávání (učitelů) vůbec nevyskytuje a je ho možné zařadit pouze pod § 60 „celoživotní vzdělávání“, které může být orientováno na výkon povolání nebo zájmově.

¹⁹ Návrh na zrušení nařízení vlády č. 68/1997 Sb. jménem 31 poslanců a 20 senátorů (8. 12. 1997)

²⁰ Nález č. 48-119/1998 Sb. ze dne 29. dubna 1998 ve věci návrhu na zrušení nařízení vlády č. 68/1997 Sb., kterým se stanoví míra vyučovací povinnosti učitelů a míra povinnosti výchovné práce ostatních pedagogických pracovníků ve školství

²¹ Vyhláška 139/1997 Sb., o podmínkách odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o předpokladech kvalifikace výchovných poradců.

²² Zákon č. 111 Sb. ze dne 22. dubna 1998 o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů.

5.1.5 Další vzdělávání učitelů po roce 2000 a vliv reformy státní správy a samosprávy

Zásadním zásahem bylo zrušení školských úřadů, které na okresní úrovni další vzdělávání učitelů garantovaly. V jeho důsledku zanikla významná část autonomně obnovené sítě zařízení pro DVU na úrovni okresů. Šlo sice o pouze částečně dvouúrovňovou, ale funkční síť institucí. Podle vyjádření řady odborníků se reforma státní správy a reforma školství míjely, ministerstvo školství nedokázalo prosadit sladění reformy státní správy s připravovanou reformou a vzdělávací systém nebyl na tyto změny připraven. Zásadní změny se týkaly zejména práce metodiků, lokální spolupráce škol a učitelů, servisních a poradenských služeb pro jednotlivé učitele i školy, velkou chybou bylo i plýtvání profesním kapitálem a ztráta odborníků v oblasti dalšího vzdělávání učitelů.

V souvislosti s reformou veřejné správy bylo v roce 2000 založeno na úrovni nových krajů 14 pedagogických center (resp. ke čtyřem existujícím bylo založeno dalších deset nových krajských pedagogických center). Některé krajské úřady převzaly pod svoji správu bývalá okresní zařízení pro DVU nebo podporovaly aktivity, které tato zařízení před rokem 2000 realizovala. V této době však stále chyběla systematičnost a celostátní koordinace záměrů dalšího vzdělávání a odborná veřejnost upírala naděje k připravovanému školskému zákonu²³ a zákonu o pedagogických pracovnících²⁴ (zlepšení situace např. zavedením kariérního řádu, stanovením nových pravidel pro akreditace, ale zejména celkovým koncipováním a stanovením podmínek dalšího vzdělávání učitelů).

5.2 Současný legislativní a institucionální rámec

5.2.1 Úvod

Dne 1. 1. 2005 nabyla účinnosti nová školská legislativa, která do oblasti školství přináší poměrně nový přístup. Základ nové školské legislativy tvoří tři tzv. školské zákony:

²³ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

²⁴ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

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

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (*školský zákon*),
- Zákon č. 562/2004 Sb., kterým se mění některé zákony v souvislosti s přijetím školského zákona,
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (dále jen zákon o pedagogických pracovnících).

Pro další vzdělávání pedagogických pracovníků je významná ještě vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (dále jen vyhláška 317/2005).

Do doby, než byly přijaty tyto zákony, upravoval problematiku základního, středního a vyššího odborného školství zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol, známý spíše jako *školský zákon*, jehož součástí byly i dva paragrafy upravující postavení pedagogických pracovníků, zákon č. 76/1978 Sb., o školských zařízeních, dále zákon č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství a zákon č. 390/1991 Sb., o předškolních zařízeních a školských zařízeních. Účelem nové legislativy bylo podle důvodové zprávy především nahradit a sjednotit stávající roztržštěnou a nedostatečnou úpravu v oblasti školství.

Samotné učitelské profese se nejvíce týká zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, který poprvé v dějinách českého školství řeší důležité oblasti výkonu práce pedagogických pracovníků v samostatném právním předpisu. Jeho hlavním cílem je přesně definovat pozici pedagogického pracovníka, popsat způsoby získávání odborné kvalifikace pro všechny druhy škol a školských zařízení, stanovit pravidla pro zařazení pedagogických pracovníků do kariérních stupňů, definovat principy akreditace vzdělávacích institucí a vzdělávacích programů v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků a kodifikovat profesi „pedagogický pracovník“ jako povolání, které má stanoveny standardy v úrovni vzdělání, systém dalšího vzdělávání a kariérní postup. Nicméně důsledky pro učitelskou profesi a jejich další vzdělávání mají i části věnované obecným zásadám a cílům vzdělávání a zavedení školních vzdělávacích programů, proto se zmiňuji i o těchto částech legislativy.

5.2.2 Nové zásady školského zákona a obecné cíle vzdělávání

Hned v úvodu zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, jsou vyjmenovány zásady, na nichž má být vzdělávání založeno. Kromě zásad rovného přístupu každého státního občana České republiky ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace, respektování vzdělávacích potřeb jednotlivce, vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání, bezplatného základního, středního a vyššího odborného vzdělávání státních občanů České republiky ve školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí, svobodného šíření poznatků, které vyplývají z výsledků soudobého stavu poznání světa a jsou v souladu s obecnými cíli vzdělávání, jsou jako zásady výslovně uvedeny i některé, které se více dotýkají i samotných pedagogických pracovníků a naznačují myšlenky celoživotního vzdělávání. Zařadila bych sem:

- zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji,
- hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem a vzdělávacími programy,
- možnosti každého vzdělávat se po dobu celého života při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání.

V podobném duchu definuje školský zákon i obecné cíle vzdělávání: rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života, získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání, pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost, pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti, utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého, poznání světových kulturních hodnot a evropských tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku, získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně a o bezpečnosti a ochraně zdraví

vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje. Vzdělání je ve školském zákoně prohlášeno za veřejnou službu.

V této části je kromě myšlenek celoživotního vzdělávání vymezen i celkový rámec vzdělávání a nová orientace českého školství, což by měli učitelé reflektovat i ve své výuce a k čemuž by jim mělo dopomoci právě další vzdělávání.

5.2.3 Vzdělávací programy

Problematika vzdělávacích programů, která je upravena ve školském zákoně nově, znamená obrovský zásah do dosavadního způsobu výuky a klade na pedagogy zcela nové požadavky. Proto považuji za nezbytné ji v rámci nové legislativy přiblížit.

Pro každý obor a úroveň (ZŠ, SŠ, MŠ, ZuŠ, jazykové vzdělávání) vydává MŠMT tzv. rámcové vzdělávací programy (RVP), které vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání a jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů a dále jsou závazným základem pro stanovení výše přidělovaných finančních prostředků. Rámcové vzdělávací programy vydává ministerstvo po projednání s příslušnými ministerstvy.

Školní vzdělávací program (ŠVP), pro který musí být vydán rámcový vzdělávací program, musí být v souladu s tímto rámcovým programem. Obsah vzdělávání může být ve školním vzdělávacím programu uspořádán do předmětů nebo jiných ucelených částí učiva (například modulů). Vydává ho ředitel školy nebo školského zařízení a zveřejní ho na přístupném místě ve škole nebo školském zařízení. Každý do něj může nahlížet a pořizovat si z něj opisy a výpisy. Školní vzdělávací program pro vzdělávání, pro něž není vydán rámcový vzdělávací program, stanoví zejména konkrétní cíle vzdělávání, délku, formy, obsah a časový plán vzdělávání, podmínky přijímání uchazečů, průběhu a ukončování vzdělávání, včetně podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, označení dokladu o ukončeném vzdělání, pokud bude tento doklad vydáván. Dále stanoví popis materiálních, personálních a ekonomických podmínek a podmínek bezpečnosti práce a ochrany zdraví, za nichž se vzdělávání v konkrétní škole nebo školském zařízení uskutečňuje.

MŠMT zpracovává Národní program vzdělávání (Bílá kniha) a předkládá jej vládě k projednání. Ta jej předkládá ke schválení oběma komorám parlamentu. Národní program vzdělávání rozpracovává cíle vzdělávání a vymezuje hlavní oblasti vzdělávání a prostředky, které jsou nezbytné k jejich dosahování. Národní program vzdělávání MŠMT zveřejňuje na internetu.

5.2.4 Vymezení definice pedagogického pracovníka

Zákon o pedagogických pracovnících používá rozdíly od staré právní úpravy (zákon č. 29/1984 Sb.), kde šlo pouze o definici výčtem, obecnější přístup k definici pedagogického pracovníka a vztahuje jej primárně k přímé pedagogické činnosti. Zákon uvádí i výčet pedagogických pracovníků, kam patří: učitel, psycholog, vychovatel, speciální pedagog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, vedoucí pedagogický pracovník. Jako nové kategorie uvádí speciálního pedagoga, psychologa a asistenta pedagoga. Mezi kategoriemi učitelů je uveden i *učitel v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků*. Zákon rovněž nově formuluje zásadu, že činnost pedagogického pracovníka může být vykonávána jen v pracovněprávním vztahu k právnické osobě, která vykonává činnost školy nebo školského zařízení.

5.2.5 Předpoklady pro výkon funkce ředitele školy a získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků

Na ředitele základních škol jsou rozdíly od ostatních pedagogických pracovníků kladeny některé další podmínky, kterými jsou:

- Čtyři roky pedagogické praxe
- Ředitelé škol²⁵ musí také disponovat znalostmi v oblasti řízení školství, rozvoje lidských zdrojů a ochrany zdraví. Tuto podmínku splní ředitel buď absolvováním funkčního studia pro ředitele škol v rámci DVPP nebo absolvováním některého z akreditovaných studijních programů vysokých škol zaměřených na školský management, organizaci a řízení školství.

²⁵ zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí.

Pro ředitele, kteří byli do funkce jmenováni po nabytí účinnosti zákona, platí pro absolvování funkčního studia dvouletá lhůta. Pro ředitele, kteří byli jmenováni do funkce před nabytím účinnosti zákona, platí lhůta pět let. To však neplatí pro ředitele, kteří byli ve funkci alespoň deset let před nabytím účinnosti zákona. Novela zákona²⁶ platná od 1.7.2006 umožňuje, aby se ředitelem stal i ten, kdo nemá odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, ale do dvou let od nástupu do funkce toto studium zahájí (a následně úspěšně dokončí).

Narozdíl od předchozí právní úpravy, jak uvádí například Valenta (2005), stanovuje nyní odbornou kvalifikaci jednotlivých profesních skupin pedagogů přímo zákon. Nejen pro ředitele, ale i pro ostatní pedagogické pracovníky platí lhůta pěti let, po kterou mají možnost zahájit studium doplňující odbornou kvalifikaci. Podmínkou je, že toto studium pedagog úspěšně dokončí. Výjimku z tohoto pravidla připouští zákon²⁷ v případě, že pedagog dosáhl věku 50 let a má minimálně 15 let praxe, čímž prokázal schopnost výkonu této činnosti.

Učitel prvního stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském či bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou.

Stejně tak učitel druhého stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd a všeobecně vzdělávacích předmětů studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu, a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů druhého stupně základní školy nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na přípravu učitelů druhého stupně základní školy.

Požadavky, které jsou zákonem kladeny na učitele v zařízeních dalšího vzdělávání, jsou vysokoškolské vzdělání v oblasti pedagogických věd nebo v jiném oboru, dále alespoň 7 let pedagogické praxe nebo praxe v oboru, který odpovídá

²⁶ Zákon č. 179/2006 Sb.

²⁷ Podle novely zákona o pedagogických pracovnících č. 179/2006 Sb.

charakteru vzdělávacích předmětů (rozsah praxe musí odpovídat minimálně polovině stanovené týdenní pracovní doby²⁸).

Zákon uvádí podrobně podmínky odborné kvalifikace i pro další pedagogické profese, což sice přináší do systému školského práva řadu změn, avšak cílem této práce není podrobně popsat veškeré legislativní změny, ale přinést základní charakteristiku zákona a zaměřit se na učitele základních škol, proto se dalšími pedagogickými pracovníky nebudu v této části dále zabývat.

5.2.6 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Nové školské zákony přinášejí zásah i do struktury dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Jak již bylo řečeno výše, oblast DVPP nejvíc upravuje zákon o pedagogických pracovnících a vyhláška č. 317/2005. Ustanovení těchto norem se vztahují výhradně na pedagogické pracovníky škol zřizovaných orgány veřejné správy a stanovují zároveň právo i povinnost dalšího vzdělávání.

Zákon výslovně stanovuje řediteli školy povinnost vydat plán dalšího vzdělávání a jeho organizace by měla probíhat jednak s ohledem na vzdělávací potřeby pedagogických pracovníků, dále s ohledem na potřeby a rozpočtové možnosti školy, ale například i s ohledem na zákaz diskriminace v přístupu pedagogických pracovníků k jednotlivým možnostem dalšího vzdělávání.

Další vzdělávání může mít formu samostudia nebo může probíhat v institucích prostřednictvím akreditovaných vzdělávacích zařízení. Zákon přiznává pedagogickým pracovníkům bez rozdílu 12 dnů k samostudiu s náhradou platu ve výši ušlého výdělku. Toto pracovní volno je výhradně určeno k samostudiu a nelze jej tedy využít např. k účasti na studijních programech akreditovaných institucí, jejichž studium uložil učiteli zaměstnavatel, ale může využít volna k účasti na programu, který si sám zvolil. Zákon nestanovuje, jak naložit s těmi dny, které nebudou v daném školním roce k samostudiu vyčerpány, proto na ně pravděpodobně zanikne nárok a nebude je možné převést do dalšího roku jako dovolenou. Dobu čerpání tohoto volna stanovuje ředitel školy, a to na dobu, kdy tomu nebrání vážné provozní důvody (tedy například dobu, kdy se ve škole nevyučuje). Ovšem vzhledem k tomu, jak uvádí Karabec [2005], že ředitel musí dbát na možnosti školy, je

²⁸ § 83a zákoníku práce

pravděpodobné, že bude toto samostudium určovat především na dobu školních prázdnin, zejména vedlejších.

Zákon nestanovuje zaměstnanci žádnou povinnost dokládat míru svého zapojení do dalšího vzdělávání formou samostudia, zpracovávat přehledy prostudované literatury apod., stejně tak nemá ředitel školy povinnost kontrolovat, jak pedagogický pracovník tohoto volna k samostudiu využil.

Nepokrývá-li pracovní poměr učitele celý školní rok (tedy od 1.9 do 31.8), má učitel nárok na jeden den volna k samostudiu za každý celý měsíc školního roku, v němž pracovní poměr trval.

5.2.7 Institucionální formy dalšího vzdělávání

Druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků upravuje vyhláška č. 317/2005 Sb. takto:

- 1. *studium ke splnění kvalifikačních předpokladů:*** Jde o studium, kterým si pedagogický pracovník doplňuje odbornou kvalifikaci nezbytnou k výkonu pedagogické činnosti, pokud ji nezískal přímo studiem příslušného studijního programu v rámci počáteční přípravy. Zákon i vyhláška umožňují doplnění odborné kvalifikace různými formami:

Studium v oblasti pedagogických věd (uskutečňuje se v rámci programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole v délce trvání nejméně 250 vyučovacích hodin. Ukončuje se obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí).

Studium pedagogiky (ukončuje se obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí).

Studium pro asistenty pedagoga (uskutečňuje se v zařízení pro DVPP v délce trvání nejméně 120 vyučovacích hodin a ukončuje se závěrečnou zkouškou před komisí).

Studium pro ředitele škol a školských zařízení (Trvá nejméně 100 vyučovacích hodin, ukončuje se závěrečnou zkouškou před komisí. Za toto studium se považuje též studium pro vedoucí pedagogické pracovníky).

Studium k rozšíření odborné kvalifikace je určeno učitelům, kteří splňují podmínky odborné kvalifikace, ale chtějí si tuto kvalifikaci dále rozšířit

a zvýšit tím svoji zaměstnatelnost (tedy rozšířit ji na další stupně škol či na další předměty). Studium se uskutečňuje v rámci programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole v délce trvání nejméně 250 vyučovacích hodin. Ukončuje se obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí.

2. **studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů:** Na rozdíl od předchozího druhu dalšího vzdělávání jde o studium, které není vyžadováno v rámci získávání základních kvalifikačních předpokladů. Toto studium tedy není povinné, ale je nezbytné v případech, kdy je vyžadováno předpisem pro postup v kariérním systému nebo pro výkon některých specializovaných činností.

Patří sem:

Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky, jímž získává jeho absolvent znalosti a dovednosti v oblasti řízení, v oblasti teorie a praxe školského managementu, práva, ekonomiky, pedagogiky, psychologie, bezpečnosti a ochrany zdraví, komunikace a informačních technologií. Studium se uskutečňuje v rámci programu celoživotního vzdělávání na VŠ, není jej tedy možné absolvovat v zařízení DVPP mimo VŠ. Absolvováním tohoto studia zároveň vedoucí pracovník splní podmínku studia pro ředitele a zároveň získá další kvalifikační předpoklady nezbytné k postupu v kariérním systému. Rozsah studia je nejméně 350 vyučovacích hodin a ukončuje se obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí.

Studium pro výchovné poradce: Pedagog může formou dalšího vzdělávání (v rámci celoživotního vzdělávání na VŠ) získat specializaci v základním oboru zaměřenou na oblast pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie. Rozsah studia je nejméně 250 vyučovacích hodin a ukončuje se obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí. Tato specializace je nezbytná pro výkon funkce výchovného poradce.

Studium k výkonu specializovaných činností:

Specializovanými činnostmi jsou koordinace v oblasti informačních a komunikačních technologií (ICT), tvorba a následná koordinace ŠVP, prevence sociálně patologických jevů, specializovaná činnost v oblasti environmentální výchovy apod. Studium, které musí mít rozsah nejméně 250

vyučovacích hodin, se ukončuje obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí.

3. **Studium k prohlubování odborné kvalifikace** vyhláška definuje jako průběžné vzdělávání, které je zaměřeno na aktuální teoretické a praktické otázky související s procesem vzdělávání a výchovy. Jeho obsahem 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. Formami průběžného vzdělávání jsou zejména účast na kurzu a semináři a dokladem o jeho absolvování je osvědčení. Účast na takovém kurzu a semináři může ředitel pedagogům nařídit. Délka trvání vzdělávacího programu průběžného vzdělávání činí nejméně 4 vyučovací hodiny. Jde tedy o ten z druhů dalšího vzdělávání, který je pedagogům uložen jako povinný, jak již bylo zmíněno výše, zákonem o pedagogických pracovnících a zákoníkem práce.

5.2.8 Kariérní systém pedagogických pracovníků

Kariérní systém je v zákoně definován jako soubor pravidel stanovených pro zařazení pracovníka do kariérních stupňů. Zařazení do vyššího kariérního stupně, a tím i získání příplatku je podmíněno výkonem specializovaných nebo řídicích činností, pro které pedagogický pracovník získal osvědčení o způsobilosti. Zařazení příslušného pedagogického pracovníka do příslušného pedagogického stupně probíhá podle:

- složitosti, odpovědnosti a namáhavosti vykonávané činnosti
- vykonávané specializované činnosti
- plnění odborné kvalifikace a dalších kvalifikačních předpokladů.

Konkrétní podmínky zařazení pedagoga do daných kariérních stupňů upravuje pro jednotlivé kategorie vyhláška č. 317/2005 Sb. Výkon činnosti charakteristické pro příslušný kariérní stupeň po splnění dalších kariérních předpokladů znamená, že

má pracovník podle zákona č. 143/1992 Sb., o platu, nárok na specializační příplatek. Případně má také nárok na postup do vyšší platové třídy.

Nicméně zákon si v této části nemůže dělat ambice na uspokojení značných očekávání pedagogické veřejnosti, jelikož neumožňuje v souladu s právním pořádkem překročit mantinely vytyčené Zákoníkem práce na jedné straně a zákonem č. 143/1992 Sb., o platu, na straně druhé. Oba tyto právní předpisy nejsou vytvořeny tak, aby umožňovaly uplatnění rozsáhlejších kariérních systémů, a proto může zákon o pedagogických pracovních využít, co se týká kariérního systému, jen velmi úzký prostor.

5.2.9 Akreditace²⁹

Sytém je založen na akreditovaných akcích – tzn. kdokoli může zažádat o akreditaci za podmínek, které stanovuje zákon o pedagogických pracovních. Vyhláška č.317/2005 nově trochu upravila, kdo může jaký druh DVPP poskytovat. Některé druhy DVPP tak jsou vyhrazeny pouze vysokým školám, ale to nejčastější - průběžné (celoživotní) DVPP, kterého je z hlediska poskytovaného vzdělání asi nejvíc, může poskytovat tedy nejen zařízení pro další vzdělávání učitelů z rezortu školství nebo vysoká škola či profesní učitelská asociace, ale jakýkoli subjekt (do konce roku 2004 – tedy do doby než vstoupil v platnost zákon o pedagogických pracovních - mohla o akreditaci žádat jen právnická osoba). Systém je tedy velice otevřený.

Podle zákonné úpravy je nutné žádat o akreditaci jak pro vzdělávací instituce, která se uděluje na dobu šest let, tak o akreditaci vzdělávacího programu, která se uděluje na dobu tři let. Před uplynutím této lhůty může držitel akreditace vzdělávací instituce nebo akreditace vzdělávacího programu požádat o její obnovení.

Žádosti o akreditace posuzuje akreditační komise, která má 25 členů, jež jmenuje a odvolává ministr školství, mládeže a tělovýchovy. Členové akreditační komise se rekrutují z různých asociací, odborných institucí, které se podílejí na vzdělávání pedagogických pracovníků, vysokých škol apod., jsou zde i zástupci MŠMT (předsedkyně, místopředseda zastupující ICT). Komise je jedna společná pro všechna

²⁹ Popis systému akreditací vychází částečně ze zákona o pedagogických pracovních, částečně z analýzy a interpretace rozhovorů.

témata, v praxi však sekce, která má na starosti informační technologie, zasedá zvlášť, jelikož žádostí v této oblasti je mnoho a jsou velmi specifické.

Je tedy možné nechat si akreditovat jakoukoli vzdělávací akci. Akreditace by měla být jistou zárukou kvality a také by měla zajistit, aby obsah vzdělávání byl v souladu s představami ministerstva, proto komise posuzuje, nakolik je žádost v souladu s vyhláškou 317/2005 Sb., která rámeček vzdělávacích akcí určuje.

Standardy pro udělování akreditací existují jen pro určité typy vzdělávání. S nimi jsou žádosti o akreditaci porovnávány. Jde o tyto typy vzdělávání³⁰:

1. Studium pedagogiky
2. Studium pro asistenty pedagoga
3. Studium pro ředitele škol a školských zařízení
4. Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky
5. Studium pro výchovné poradce
6. Studium k výkonu specializovaných činností
 - a) koordinace v oblasti ICT
 - b) tvorba a následná koordinace školních vzdělávacích programů a vzdělávacích programů vyšších odborných škol
 - c) prevence sociálně patologických jevů
 - d) specializovaná činnost v oblasti environmentální výchovy
 - e) specializovaná činnost v oblasti prostorové orientace zrakově postižených.

Jedná se o vzdělávací kurzy, po jejichž absolvování má pedagog nárok na vyšší finanční ohodnocení. Pro akce průběžného vzdělávání, kam spadají ostatní vzdělávací akce, není žádný standard, existují jen velmi volná kritéria.

Osvědčení o akreditaci umožňuje, aby ředitel učitelé uhradil náklady spojené s absolvováním školení, včetně účastnického poplatku, ze státního rozpočtu - jak z dotace na DVPP, tak z účelově vázaných finančních prostředků školy pro programy DVPP, a tedy i *Státní informační politiky ve vzdělávání* (SIPVZ).

Akreditační komise musí podle zákona zasedat minimálně dvakrát ročně, ale současná praxe je taková, že zasedá častěji (cca jednou za dva měsíce). Termíny uzávěrek žádostí a zasedání jsou zveřejňovány na internetových stránkách MŠMT³¹.

³⁰ <<http://www.msmt.cz/Files/PDF/JMStandardyDVPP1a.pdf>> [cit. 03.05.2006.]

³¹ <http://www.msmt.cz/_DOMEK/default.asp?CAI=3138> [cit. 03.05.2006.]

Protože tedy akreditační komise zasedá několikrát ročně, permanentně se objevují nové vzdělávací programy.

5.3 Aktéři zajišťování a poskytování DVPP

5.3.1 Úvod

V oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků probíhá řada procesů a změn a pouze dva roky platí nová legislativa. Abych předešla zkreslení popisu systému kvůli čerpání informací ze „zastaralé“ literatury a zajistila maximální aktuálnost a relevantní informace, je následující popis činnosti aktérů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků založen z větší části na analýze a interpretacích rozhovorů. Dále čerpám z literatury a oficiálně dostupných informací, které bývají zveřejňovány např. na webových stránkách.

V důsledku současné právní úpravy, která umožňuje prakticky jakékoliv instituci požádat o akreditaci svých vzdělávacích akcí a organizovat vzdělávání pro učitele, existuje mnoho různých poskytovatelů DVPP. Na základě dostupných informací a provedených rozhovorů jsem identifikovala tyto hlavní kategorie aktérů zajišťujících další vzdělávání:

- MŠMT
- Organizace přímo řízené ministerstvem
- Instituce zřizované kraji
- Nestátní neziskové organizace
- Vysoké (vyšší odborné) školy
- Soukromé subjekty – firmy
- Základní školy
- Kohnová [2005] uvádí ještě učitelské asociace (pořádají vzdělávací akce především pro okruh svých členů, informace jsou podávány většinou vnitřní cestou).

Každý z těchto subjektů má svá specifika fungování, jiné problémy, se kterými se musí potýkat, jiné role a funkce atd., proto další členění kapitol víceméně odpovídá tomuto rozlišení. Následující kapitoly se proto věnují jednotlivým aktérům podrobněji.

5.3.2 *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*

MŠMT sice není přímo poskytovatelem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, ale jeho role je významná, protože určuje politiku v oblasti DVPP, je zřizovatelem některých institucí a má řadu nástrojů, kterými má možnost DVPP ovlivňovat.

Na MŠMT je několik pracovišť, která se věnují DVPP.

1. **Odbor DVPP**, který má na starosti vlastní realizaci DVPP a v jehož gesci je metodické řízení *Národního institutu pro další vzdělávání* (NIDV).
2. **Odbor státní informační politiky ve vzdělávání (SIPVZ)**, který vznikl v roce 2000 a zajišťuje vzdělávání ve specifické oblasti v rámci vládních priorit: vzdělat populaci pedagogů na určitou úroveň v oblasti ICT. Školení mají dvě úrovně: *Z* (začátečník) a *P* (pokročilý). Školení *P* mají v současné době 21 volitelných modulů a existují pro ně určité standardy³². Od roku 2000 až do roku 2005 byla na MŠMT v zajišťování DVPP určitá dichotomie. V roce 2005 došlo ke sjednocení vzdělávacích programů a programy SIPVZ začaly být akreditovány v rámci DVPP, došlo také ke změně způsobu jejich financování³³.
3. **Odbor pro mládež**, který má vlastní gesci – vzdělávání pedagogů volného času i široké veřejnosti, která participuje na mimoškolních aktivitách dětí (vzdělávání lidí, kteří pracují v domech dětí a mládeže, vzdělávání pro vedoucí dětských táborů apod.). Toto vzdělávání se tedy netýká učitelů základních škol, na které je tato práce zaměřena. Jde o dvě oddělené oblasti vzdělávání a odpovědnost za ně je na MŠMT poměrně striktně oddělena.

³² <http://www.e-gram.cz/Informacni_gamotnost_511483C69FFE44D39E803183FD6A5D4C.htm> [cit.14.5.2006].Seznam těchto modulů a jejich garantů obsahuje příloha

³³ Dříve školy dostávaly zvlášť přidělené finance na další vzdělávání učitelů a zvlášť část financí na ICT v rámci SIPVZ. Tato nabídka se nyní sjednotila a je na řediteli, zda peníze ze SIPVZ investuje na vzdělávání pedagogů, na vybavení hardwarem či softwarem

Role, úkoly a nástroje MŠMT v oblasti DVPP

V nejobecnější rovině MŠMT vytváří a vyhodnocuje koncepce rozvoje vzdělávací soustavy. Tyto koncepce jsou dlouhodobé (Bílá kniha) a střednědobé a již jim byla podrobně věnována pozornost v kapitole týkající se kontextu národních strategií a politik. Jelikož první střednědobá koncepce rozvoje vzdělávací soustavy byla přijata v roce 2002 (na roky 2002-2006), v současné době se připravuje nový národní plán na další čtyři roky, který by měl být v tomto roce (2006) přijat. Vyhláškou je věcně stanoveno, co mají tyto dokumenty obsahovat a jakým oblastem má být věnována pozornost. Jsou v něm tedy zahrnuty i podpůrné systémy pro pedagogické pracovníky, kam je možné zařadit i DVPP. Nicméně doporučení dokumentů jsou na úrovni značné obecnosti, a proto se téměř vůbec konkrétně nezabývají systémem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Další rolí MŠMT je určování priorit v oblasti DVPP. Tuto možnost má ministerstvo od účinnosti nového školského zákona³⁴. Vládní politika (politika MŠMT) podle aktuálních potřeb stanovuje cíle v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Současné priority jsou stanoveny poměrně volně, jak dokládá následující výčet.³⁵:

- Management
- Škola v souvislostech práva
- Rámcové vzdělávací programy
- Cizí jazyky
- Informační a komunikační technologie (SIPVZ)
- Další vládní priority
- Specializované programy
- Kariérní systém

Tyto priority naplňuje nabídkou svých vzdělávacích akcí NIDV.

Další možností MŠMT, jak ovlivnit a podpořit systém DVPP, je vyhlásování rozvojových programů. Jde o podporu finanční a z hlediska poskytovatele prostředků se tyto programy dají rozdělit do dvou skupin:

³⁴ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

³⁵ <<http://www.nidv.cz/priority.php>> [cit. 8.05.2006]

1. Rozvojové programy dotované ze státního rozpočtu³⁶:

- *Podpora dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zabezpečovaného vzdělávacími zařízeními zřizovanými kraji* – podpora zařízení DVPP, která zřizuje kraj (MŠMT jim poskytuje prostředky, které se uvolnily po zrušení pedagogických center).
- *Program zpřístupnění dalšího vzdělávání málotřídním školám*. Cílem tohoto rozvojového programu je umožnit pedagogickým pracovníkům škol, v nichž je obtížná zastupitelnost vyučujících, účast na akreditovaných akcích DVPP k podpoře kurikulární reformy.
- *Rozvojový program vzdělávání pedagogických pracovníků*. Cílem tohoto programu je podpora vybrané organizace, která bude zabezpečovat zákonem požadované studium ke splnění některých kvalifikačních předpokladů pro pedagogické pracovníky. (Vzdělávání ředitelů škol a studium pedagogiky³⁷ - druh DVPP určený pedagogům, kteří mají jen odbornou kvalifikaci a nemají pedagogickou)³⁸.

2. Rozvojové programy dotované z Evropského sociálního fondu:³⁹ (v rámci Operačního programu rozvoje lidských zdrojů – opatření 3.1). Příspěvek z Evropského sociálního fondu bude 75 % z celkových uznatelných veřejných výdajů. Národní spolufinancování ve výši 25 % zajišťuje MŠMT. Cílem opatření je rozvoj dalšího vzdělávání učitelů a ostatních pracovníků ve školství.

Prostředky jsou určeny na projekty týkající se zvyšování kvality nabídky vzdělávacích příležitostí na SŠ a VOŠ, vytváření sítě škol s inovací pedagogické práce, tvorbu pilotních školních vzdělávacích programů, realizaci přípravného a dalšího vzdělávání v oblasti kariérového poradenství apod. Příjemci této pomoci mohou být:

³⁶ Finanční prostředky, které MŠMT vynakládá na DVPP na rozvojové programy obsahuje příloha č. 3. Jelikož jde o údaje jen z posledních dvou let, data bohužel nemají moc velkou vypovídací hodnotu. Mají spíše orientační povahu a možňují jen přibližně srovnat výdaje za dobu, po kterou platí nová legislativa.

³⁷ podle § 5 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů a § 5 vyhlášky č. 317/2005 Sb.

³⁸ <<http://www.msmt.cz/Files/HTM/JKvyhlasenirozvojovehoprogramuDVPPkraje.htm>>

<http://www.msmt.cz/Files/HTM/JKmalotridky_vyhlaseni.htm>

<http://www.msmt.cz/Files/HTM/JKRP_VPPvyhlaseni.htm>

[cit. 8.05.2006]

³⁹ <<http://www.esfcr.cz/clanek.php?lg=1&id=393>> [cit. 8.5.2006]

- ZŠ, SŠ, VOŠ
- školská zařízení (zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, školní družiny, kluby)
- přímo řízené organizace MŠMT
- nestátní neziskové organizace (NNO)
- organizace sociálních partnerů

5.3.3 Organizace přímo řízené ministerstvem

Národní institut pro další vzdělávání (NIDV)

NIDV (zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků) je příspěvková organizace s celostátní působností zřízená Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, které rozhodlo o jeho zařazení do rejstříku škol a školských zařízení podle zákona č. 561/2004 Sb. Hlavní sídlo organizace je v Praze. V jednotlivých krajských městech má NIDV svá detašovaná pracoviště, která zajišťují další vzdělávání pedagogických pracovníků na celém území ČR. NIDV vznikl po transformaci bývalých pedagogických center, která byla jako samostatné instituce zrušena k 31. 12. 2004 a která byla v každém kraji. (Tato síť pedagogických center vznikla v roce 2000, byla zřizována a řízena ministerstvem školství.)

Jistá návaznost NIDV na bývalá pedagogická centra je, neboť, jak vyplývá z provedených rozhovorů, zde pracují v podstatě ti samí lidé, majetek pedagogických center byl převeden na organizaci NIDV, takže i budovy zůstaly prakticky stejné. NIDV se ještě zpočátku (od 1.1.2005) dokonce jmenoval *Pedagogické centrum Praha*. Nejde tedy o zcela novou nástupnickou organizaci, jelikož vznik detašovaných pracovišť NIDV vychází z tradice center. Detašovaná pracoviště ovšem mají oproti bývalým pedagogickým centrům zanedbatelné množství zaměstnanců. Muselo tedy dojít k jejich podstatnému snížení (bývalá pedagogická centra měla cca od 13 do 30 zaměstnanců, nová detašovaná pracoviště jich mají okolo 4).

NIDV má zvláštní postavení v tom, že by mělo zajišťovat určité priority z hlediska vládních usnesení, o kterých byla řeč výše. Jde o tématické oblasti, které často nejsou z komerčního hlediska příliš zajímavé, proto je zajišťuje instituce, kterou MŠMT dotuje.

Organizace je centrálně řízena z Prahy. Vliv na řízení však mohou mít i vedoucí detašovaných pracovišť, jelikož jsou pro jednotlivá témata vytvořeny pracovní skupiny, které jsou složeny ze zástupců pracovišť z krajů (napříč republikou) a které nabídky vzdělávacích programů připravují. Základní nabídka vzdělávacích programů je pro všechny kraje stejná (např. školení o nových zákonech), k ní jsou podle specifik daného kraje připojeny další vzdělávací programy.

Kurzy NIDV

NIDV poskytuje kurzy jak krátkodobé (izolované čtyřhodinové workshopy), 24hodinové vzdělávací akce, letní (jazykové) školy apod., tak kontinuální a dlouhodobé vzdělávací programy, které jsou realizovány skrze tzv. Národní projekty a jsou financovány z ESF. NIDV realizuje tyto národní projekty:

- Koordinátor - Zavádění RVP pro základní vzdělávání do praxe
- Brána jazyků - Rozvoj specifických kompetencí pedagogických a odborných pracovníků ve školství za účelem zkvalitňování vzdělávání na ZŠ, SŠ a VOŠ
- Úspěšný ředitel - Národní projekt vzdělávání vedoucích pracovníků škol a školských zařízení (jejich součástí je i stáž, vypracování a obhajoba závěrečné práce)

Mezinárodní projekty

Další důležitou součástí činnosti NIDV jsou mezinárodní projekty. Tato oblast se však podle respondentů spíše teprve rozvíjí. Některé aktivity mají návaznost na činnost bývalých pedagogických center (kontakty se zahraničními partnery), jiné se začínají rozvíjet zcela nově.

Mezinárodní projekty spočívají v těchto aktivitách:

- Výměna zkušeností (např. inspirace nizozemskou propracovanou personální politikou na školách, proběhla již návštěva zástupců NIDV podobných institucí v Nizozemí, na základě které bylo vytyčeno několik nosných témat spolupráce). Další země, se kterými se spolupráce rozvíjí, jsou Německo, Polsko či Rakousko.
- Provádět mezinárodní projekty společně se zahraničními institucemi – vyměňovat si navzájem lektory apod.

- Zprostředkovávat zahraniční stáže ředitelům škol, popř. učitelům, aby si ředitelé v rámci projektů mohli vyzkoušet skutečné reálné prostředí školy (včetně učení apod.), To samozřejmě předpokládá jazykovou znalost. Stáže by tedy neměly mít formu „exkurzí“ či „koukání přes rameno“.

Lektoři NIDV

Lektoři NIDV většinou nejsou nijak speciálně školeni v lektorských dovednostech. Přestože by NIDV, podle výpovědi v rozhovoru, školení lektorů rád realizoval, nemá na to v rozpočtu přímo vyhrazeny finanční prostředky, i když existují některé výjimky. Školení tak proběhlo v některých projektech díky jejich financování z evropských zdrojů, protože zde je možné část prostředků na proškolení lektorů vyčlenit, což v běžné činnosti nejde. (Lektoři tedy byli vyškoleni např. v projektu Koordinátor, kde bylo vyškoleno několik tzv. superlektorů, kteří vyškolili síť dalších lektorů, kteří pak školili koordinátory tvorby ŠVP na školách.)

NIDV dále spolupracuje např. v rámci jazykového vzdělávání i s dalšími partnery - institucemi (Goethe-institut, Britská rada apod.), které mají také síť svých pracovníků. Jistou kvalitu akce zaručuje garant vzdělávacího programu, který ručí i za kvalitu lektora. Čili není zcela zaručeno, že program nebude vzdělávat špatný lektor, ale pokud je zkušenost s lektorem špatná, ve spolupráci s ním se dál nepokračuje. Po každém kurzu provádí účastníci pomocí dotazníků evaluaci lektorů.

Další instituce zřizované ministerstvem

Jde o instituce, které rovněž poskytují kurzy či vzdělávání pro pedagogy, ale které na DVPP nahlíží pouze ze svého úhlu pohledu a poskytují vzdělávání ve specifických oblastech:

- Institut pedagogicko psychologického poradenství
- Národní ústav odborného vzdělávání
- Výzkumný ústav pedagogický
- Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT), která vznikla v roce 2006. Účelem CERMATu je v oblasti dalšího vzdělávání podílet se na přípravě lektorů i výukových či informačních materiálů a na organizačním zabezpečení činností vzdělávání pedagogických pracovníků.

5.3.4 *Instituce dalšího vzdělávání zřizované kraji*

Vedle NIDV, které je zřízeno ministerstvem, existují i instituce dalšího vzdělávání zřizované kraji. Někde tato centra vznikla po zrušení státních pedagogických center, protože se kraje začaly obávat, že zde nebude DVPP zajištěno, a proto se rozhodly převzít zodpovědnost za rozvoj, poskytování a koordinaci dalšího vzdělávání učitelů ve svém regionu ve snaze zachovat kontinuitu, kvalitu a regionální dostupnost DVPP. Často se tak dělo z iniciativy pracovníků bývalých PC, spolupracujících organizací i jednotlivců a zejména na základě ohlasu z řad učitelské veřejnosti i ze strany místní a krajské samosprávy. Někde centra fungovala již dříve paralelně se státními. Tato centra mají různé názvy: pedagogické centrum, centrum dalšího vzdělávání, středisko služeb školám, krajské vzdělávací centrum apod. a většinou fungují jako příspěvkové organizace kraje⁴⁰ nebo jako obecně prospěšné společnosti⁴¹.

Krajské instituce dnes působí ve všech krajích kromě Prahy a Karlovarského kraje, kde sice funguje *Pedagogické a vzdělávací centrum Karlovarského kraje*⁴², nicméně krajským zařízením v pravém slova smyslu není⁴³. Tyto instituce mívají pobočky i na úrovni okresů, aby servisní, poradenské i další funkce spojené s dalším vzděláváním byly realizovány na lokální úrovni.

V roce 2005, v době velkých změn, museli učitelé, kteří měli zájem o své další vzdělávání, trochu více hledat, protože ztratili svá místa jistoty, která jim do té doby nabízela pravidelně semináře, přednášky, workshopy a další akce. Přestože se situace trochu stabilizovala, i dnes bohužel zůstává situace poněkud nepřehledná. Co se týká tematického vymezení nabízených akcí krajských center a NIDV, celorepublikový NIDV by měl pokrývat zejména státní priority dalšího vzdělávání, zatímco krajské instituce pro další vzdělávání učitelů ostatní témata. Proto by se nabídka jejich kurzů neměla překrývat.

⁴⁰ Podle zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů. (např. střediska služeb školám středočeského kraje)

⁴¹ např. Pedagogické centrum Ústí nad Labem

⁴² jako obecně prospěšná společnost

⁴³ Proces zakládání obecně prospěšné společnosti Pedagogické a vzdělávací centrum Karlovarského kraje popisuje například Švancar, R. Nové místo pro další vzdělávání: Duch karlovarského pedagogického centra přežil. Učitelské noviny. 2005, č. 17. Dostupný z WWW: <http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=17&rok=05&odkaz=nove.htm>.

5.3.5 Vysoké školy

Vysoké školy poskytují většinu vzdělávání pro specifické funkce (prevence sociálně patologických jevů apod.) a veškeré vzdělání, které poskytuje jednoznačně určitou kvalifikaci: studium v oblasti pedagogických věd, studium k rozšíření odborné kvalifikace, studium pro vedoucí pedagogické pracovníky a studium pro výchovné poradce. Programy, zaměřené na profesní rozvoj učitelů v praxi, jsou uváděny pod nabídkou celoživotního vzdělávání a probíhají podle vysokoškolského zákona⁴⁴, jejich rámec tvoří i zákon o pedagogických pracovnících a vyhláška č.317/2005 Sb.

Vzdělávací programy vysokých škol se tedy dají rozdělit do následujících skupin:

- Kvalifikační formy studia: (rozšiřující, specializační, doplňující pedagogické studium a funkční studium) Jsou to studijní programy zaměřené na získání určité kvalifikace či specializace, podléhají výše uvedeným legislativním předpisům a jsou schváleny vedením fakulty. Výstupem je získání odborné kvalifikace⁴⁵ nebo získání dalších kvalifikačních předpokladů⁴⁶ podle zákona o pedagogických pracovnících.
- Programy průběžného dalšího vzdělávání učitelů⁴⁷: Obsahem průběžného profesního vzdělávání jsou nové poznatky a metody vzdělávání z oblasti pedagogiky, psychologie, teorie výchovy, oborových didaktik a dalších oborů. Programy jsou zaměřeny na profesní a osobnostní rozvoj učitelů.
- Další programy celoživotního vzdělávání (Programy celoživotního vzdělávání, které jsou určeny jiným cílovým skupinám než jsou pedagogové).

Tyto programy nabízejí v různém zaměření všechny pedagogické fakulty i většina dalších učitelských fakult. Programy celoživotního vzdělávání mají formu kombinovaného studia, proto je možné je absolvovat i během učitelského povolání bez snižování úvazku (nicméně pro některé školy může být problémem zajistit suplování v době nepřítomnosti pedagoga – zvláště pokud musí pedagog za tímto studiem daleko dojíždět).

⁴⁴ Zákon č. 111/1998 Sb., §60.

⁴⁵ Podle § 1 a, § 2 až § 6

⁴⁶ Podle § 1 b, § 7 až § 9

⁴⁷ Jedná se o studium podle vyhlášky č. 317/2005 Sb. § 10.

5.3.6 Základní školy

Vzdělávací centra fungují mnohde i na lokální úrovni - přímo ve školách, které si další vzdělávání vezmou pod patronát a mají takové pracoviště zřízeno. Je to vlastní iniciativa školy, ale kraj (či obec) často pomáhá tato vzdělávací střediska financovat, řadu aktivit také hradí sami účastníci.

Ve školách existují zejména akreditovaná střediska školící pedagogy v rámci SIPVZ.

5.3.7 Nestátní neziskové organizace

Nestátní neziskové organizace se od státních a krajských poskytovatelů dalšího vzdělávání a od vysokých škol liší zejména typem nabízených vzdělávacích programů, resp. jejich zaměřením. Zatímco uvedené instituce se často spíše zaměřují na nové poznatky v oborech, dílčí inovace, státní priority či zákonem vyhrazené typy vzdělávání⁴⁸, neziskové organizace se více soustřeďují na modernizaci pedagogické práce ve smyslu moderních výukových metod, kooperaci apod. Matějů a Straková [2005] uvádějí, že se liší zejména v těchto aspektech: kultivace myšlenkových dovedností, osobnostní a sociální výchova, týmová práce, činnostní učení, výchova k občanství a demokracii, ekologická výchova, spolupráce s rodinou, spolupráce s komunitou apod. Kurzy nevládních organizací kladou velký důraz na práci ve skupinách i diskuzi a mají vysokou odbornou úroveň. Provedené rozhovory tomuto tvrzení nasvědčují.

Myslím si, že kurzy nestátních neziskových organizací si ani nemohou dovolit nemít vysokou úroveň, jelikož v důsledku financování z jiných zdrojů než státních jsou ceny jejich kurzů často vyšší (pokud nejsou dotovány např. z ESF), a proto pokud nemohou jiným poskytovatelům konkurovat cenou, jsou nuceny konkurovat alespoň kvalitou a nabídkou jiných témat.

Cílená podpora nestátních poskytovatelů DVPP v současné době ze strany MŠMT neprobíhá. Bylo by to možné například vyhlášením rozvojových programů, co se však dělo naposledy v roce 2004.

⁴⁸ Rozšiřující, specializační, doplňující pedagogické studium a funkční studium podle vyhlášky č. 317/2005 Sb.

Největšími a nejznámějšími NNO, jak uvádí například Matějů a Straková [2005], které se zabývají dalším vzděláváním učitelů, jsou například sdružení Kritické myšlení, sdružení AISIS s programem *Dokážu to?*, Společnost pro mozkově kompatibilní vzdělávání, organizace Přátelé angažovaného učení, Step by Step ČR atd. Sdružení Step by Step se věnuje následující část, jejímž cílem je více přiblížit jeho roli a fungování v oblasti DVPP a lépe ilustrovat, v čem se liší od ostatních, zejména státních, poskytovatelů DVPP.

Step by Step ČR, o. s.

Tato část popisuje činnost neziskové organizace působící v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Informace pochází z rozhovoru a jeho interpretace a vhodně dokresluje rozdílnost v přístupu i fungování státní instituce a organizace občanského sektoru. Nicméně domnívám se, že tyto informace by byly zajímavé i samy o sobě, jelikož v přístupu organizace je zřejmá skutečná proměna chápání role učitelů a pedagogiky.

Step by Step (SbS) Česká Republika se jako organizace transformovala z programu *Začít spolu (ZaS)*. Tento vzdělávací program, který byl aplikován do podmínek a systému české vzdělávací soustavy od roku 1994, trénuje učitele a celé školy k tomu, aby již od prvního stupně zdůrazňovali individuální přístup k dítěti, partnerství rodiny, školy a širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Prosazuje a umožňuje inkluzi dětí se speciálními potřebami (dětí nadprůměrně nadaných, dětí s vývojovými poruchami, dětí s postižením, velmi se osvědčuje u dětí z různých etnických menšin). Dále klade důraz na podnětné prostředí - netradiční členění třídy do center aktivit, kooperativní učení, projektové vyučování a integrovanou tématickou výuku⁴⁹.

SbS je akreditovanou vzdělávací institucí, akreditované jsou i všechny programy a po jejich absolvování jsou vydávány certifikáty, které slouží jako doklad pro ředitele při hrazení kurzů⁵⁰.

Vzdělávání učitelů pro ZaS funguje jak při tréninkových centrech⁵¹, kterých je současné době 19, tak je zajišťováno přímo v budově SbS či v institucích, se kterými

⁴⁹ <<http://www.sbscr.cz/>> [cit. 12.1.2006]

⁵⁰ Některé kurzy mají akreditovány jen lektori a ne SbS (jde zejm. o kratší kurzy – např. ukázkové semináře).

⁵¹ Zpravidla se jedná o školy, které vzdělávací program *Začít spolu* realizují

SbS spolupracuje. Organizace nabízí akce jednorázové (semináře, letní školy) i vzdělávání cyklické, které nahrazuje letní školu v průběhu roku, kdy stejný obsah proběhne během 5-6 dní; dále existují další nadstavbové kurzy.

Nabídka vzdělávacích programů se vytváří zejména podle poptávky – díky kontaktu se školou. Tento kontakt se nyní ještě posílil vzděláváním v oblasti ŠVP, které je v současné době velmi žádané⁵². Poptávka je například po těchto tématech: koučování, vedení porad, problematika managementu škol, programy pro ředitele apod. Cyklické vzdělávání i letní škola jsou koncipovány a upravovány skrze zpětnou vazbu a zkušenosti z předešlých kurzů⁵³. Speciální průzkum trhu tedy není potřeba, protože lektoři jsou v úzkém kontaktu s praxí a každý měsíc se scházejí a tvoří programy společně.

V čem se tedy liší kurzy SbS od státních poskytovatelů:

- Program ZaS
- Desetiletá tradice zkušeností
- Větší systematičnost – kurzy na sebe navazují (ale mají možnost i vybočit z jedné linie)
- Letní škola⁵⁴, kterou mnoho institucí neposkytuje. Letní škola SbS je také mnohem větší (kapacita kolem 150 lidí, jiné např. 20).
- Nabídka možnosti dojíždět do školy a udělat kurz přímo ve škole, kde jsou učitelé ve svém prostředí. SbS přizpůsobí čas, kdy kurz udělá – např. odpoledne; chodí se do hodin a pracuje se s učiteli rovnou ve třídě, dělají se modelové hodiny apod. (ostatní instituce to dělají málo, spíše chtějí, aby učitelé jezdili k nim do tréninkových center).
- Lepší možnost poskytovat vzdělávání školám ve vesnicích s horší dostupností apod. (do krajského centra přijedou jen ti, kdo mají opravdu zájem).
- Osvědčená databáze lektorů, které si SbS vytrénovalo.

⁵² SbS má síť asi třiceti škol, které spolupracují.

⁵³ např. změny systematického třídního vzdělávání na více výběrových seminářů, na kterých je možné „okusit“ různá témata apod.

⁵⁴ týká se hodně programů ZaS

Některé charakteristiky je možné zobecnit na flexibilitu, schopnost inovovat a rychle reagovat na změnu podmínek, což je obecně typické pro neziskový sektor, proto by v podobném duchu bylo možné charakterizovat i jiné NNO.

Financování sdružení SbS a vzdělávacích kurzů

Ze strany MŠMT neexistuje žádná centrální systematická financování SbS, veškeré aktivity jsou hrazeny ze strukturálních fondů, některé kurzy si financují sami účastníci. Financování je tedy možné rozdělit do následujících dvou kategorií:

- Kurzy „otevřené“ – hradí si je sami účastníci (v tomto případě si hodně vybírají z nabídky kurzů, protože zvažují, na co jsou peníze ochotni vynaložit a na co ne).
- Kurzy financované z grantů. Takto jsou financována školení celých týmů⁵⁵ (částka na vzdělání jedné školy je až 180 tisíc Kč). Školy, které nejsou do programu zahrnuty, se mohou účastnit také, ovšem musí si program samy hradit a sehnat takto vysokou částku od zřizovatele nebo si jinak přerozdělit prostředky v rámci školy, což je pro ně samozřejmě velmi obtížné.

Jak se škola dostane do tohoto programu: SbS je většinou osloví na schůzce škol, které čas od času probíhají, a kde se jim představuje a nabízí vyzkoušení svých vzdělávacích programů. Když projeví škola zájem spolupracovat na nějakém projektu, může dojít k navázání spolupráce. SbS projekt pro školu vytvoří a garantuje jeho administrativu. Škola musí na oplátku veškeré vzdělávání odebrat od lektorů SbS. Pro školy je výhoda v celkovém servisu a zajištění vzdělávání, které se SbS snaží koncipovat systematicky (o což však každá škola nemusí mít zájem), a SbS má po určitou dobu jistotu zaměstnání pro své lektory. Takže i když se může na první pohled zdát, že o takovouto nabídku musí mít každá škola zájem, opak je pravdou a ne každé škole toto uspořádání vyhovuje.

Lektorská základna SbS

Každý lektor má na starosti 3-4 školy, které si sám koordinuje, případně zajišťuje jiné lektory na určitou problematiku, kterou sám neškolí. Jednotliví lektoři jsou různě vytížení podle toho, jaké téma školí. Logicky více vytížení lektoři školí více

⁵⁵ současně době asi 21 škol; školení probíhají v oblasti ŠVP

zajímavá témata (např. klíčové kompetence). Všichni lektoři mají vesměs povědomí o vzdělávacím programu ZaS. Lektory pro druhý stupeň si organizace vzdělává sama, oni si však sami vybírají, v čem chtějí být školeni a co sami chtějí vzdělávat. Toto vzdělávání SbS zajišťuje a hradí z grantů.

Často dochází k přetahování lektorů z jiných institucí. Samozřejmě jsou preferováni lidé z praxe – učitelé, ředitelé, využíváni jsou i šikovní externisté, kteří jsou odborníci na nějaké téma (např. lektoři z ČŠI, vysokoškolské pedagogové – kteří často mají plný úvazek jinde, a proto pak mohou lektorovat jen během víkendů apod.).

Často se stává, že škola vyžaduje konkrétního osvědčeného lektora a nevybírá kurz podle tématu, protože má s lektorem dobrou zkušenost a ví, že prostředky nebudou vynaloženy zbytečně. Jediná nevýhoda tohoto přístupu škol je v tom, že SbS potom nemá jasnou představu o potřebách školy a o tom, jestli opravdu potřebuje to, co lektor nabízí.

Zahraníční spolupráce

Nezanedbatelnou část aktivit SbS tvoří mezinárodní spolupráce. SbS je součástí mezinárodní sítě *Step By Step Assotiation* (ISSA), která sdružuje přibližně 32 organizací ze 32 zemí, které aplikují program ZaS a jsou jeho garanty (státy bývalého Sovětského svazu, Balkán, Slovensko, Maďarsko apod.) ISSA poskytuje mnoho metodických materiálů a podnětů, dává možnost využívat zahraniční lektory (i ke školení lektorů českých), jejichž pobyt zde i částečně hradí.

Funguje rovněž spolupráce mezi jednotlivými státy⁵⁶ zejména opět skrze vyměňování lektorů apod. V rámci některých grantů jsou zahrnuty i partnerské vzdělávací organizace ve světě⁵⁷.

5.3.8 Soukromé subjekty

Současná právní úprava neumožňuje, aby některé typy vzdělávání, o kterých byla již řeč výše, poskytovaly i jiné instituce než vysoké školy, což prakticky znamená, že na ně má monopol stát, a což se může jevit z pohledu (nejen) komerčních organizací jako diskriminační. Ceny soukromých institucí jsou ve srovnání s těmi, které jsou

⁵⁶ Např. v oblasti protipředsudkového vzdělávání funguje tandem se Slovenskem

⁵⁷ Např. Dublinská univerzita, Rakousko apod.

financovány ze státního rozpočtu, vyšší, jelikož musí samy financovat všechny náklady (i provozní apod.). Soukromé organizace se tedy musí snažit konkurovat kvalitou nebo zaplňováním mezer ve vzdělávací nabídce v oblastech, kde státní (či regionální) instituce vzdělávání neorganizují. V tomto mají podobnou pozici jako NNO.

Také u komerčních poskytovatelů se kvalita nabízených kurzů velmi liší. Další vzdělávání učitelů poskytují firmy kvalitní a specializované na vzdělávání, které mají veškeré potřebné akreditace, ale na druhé straně také například výrobci učebnic, kteří v rámci svého marketingu uspořádají vzdělávací seminář zdarma, spojený s prezentací nové učebnice, kde učitelé prezentované učebnice i zdarma dostanou. V případech, kdy nejsou tyto akce přínosné svým obsahem, mohou zde učitelé skrze setkání, komunikaci a výměnu zkušeností s dalšími učiteli dané aprobace, které se učebnice týká, alespoň načerpat nadšení a motivaci pro další práci, což má také svůj nezanedbatelný význam.

5.4 Realizace dalšího vzdělávání učitelů na školách

5.4.1 Úvod

Zákon definuje další vzdělávání pedagogických pracovníků zároveň jako právo i povinnost. Každá škola musí vypracovávat plán dalšího vzdělávání a jeho organizace by podle zákona měla probíhat jednak s ohledem na vzdělávací potřeby učitelů, tak s ohledem na potřeby a rozpočtové možnosti školy. Další vzdělávání může mít formu samostudia nebo může probíhat v institucích prostřednictvím vzdělávacích zařízení.

Vzdělávací potřeby jednotlivých učitelů, potřeby i rozpočtové možnosti škol se pochopitelně liší, proto jsou různé i způsoby realizace dalšího vzdělávání. Školy mají tedy značnou autonomii.

Kapitola 5.4 je založena na analýze výsledků rozhovorů a na jejich interpretaci. V této části nejprve uvedu tři příklady, které dle mého názoru dobře ilustrují variabilitu přístupů k dalšímu vzdělávání. Analýza rozhovorů vyústila ve formulaci několika hlavních faktorů, které způsoby realizace dalšího vzdělávání a jeho fungování na školách nejvíce ovlivňují. Tyto faktory popisuje podkapitola 5.4.5.

5.4.2 Příklad č. 1

Základní škola Jakutská⁵⁸ je škola s rozšířenou výukou hudební výchovy. Na školu měla nová legislativa, jak vyplývá z rozhovoru, dopad zejména v oblasti kvalifikačního vzdělávání, neboť zde učí i neaprobovaní učitelé (nemají magisterské pedagogické vzdělání, ale jen odborné), byť s dlouholetou praxí. Další dopad legislativy se týká vedení školy – zástupkyně ředitelky absolvuje tzv. funkční studium pro vedoucí pedagogické pracovníky. Tyto potřeby jsou zohledňovány i v plánu dalšího vzdělávání. Kromě nich škola stanovuje každý rok i další priority. V loňském roce to byla počítačová gramotnost, letos je tématem jako na většině škol ŠVP.

Jsou sestavovány i individuální programy na základě hospitací, někdy si učitelé vybírají sami podle vlastního zájmu z nabídek, které do školy přicházejí. Mezi nabídkami je jich řada na kurzy zdarma v rámci různých projektů EU, které škola často využívá, protože peněz podle vyjádření zástupkyně není mnoho, ale škola sama o granty nežádá.

Samotný výběr kurzu kromě místa, kde se koná⁵⁹, velmi ovlivňuje i jeho cena. Škola na něj většinou vydává max. 500-800 Kč, ale ve výjimečných případech je ochotna investovat i větší částky do dražších kurzů. V takových případech se ale obávají, aby cena odpovídala kvalitě a nebylo později nutné znovu hledat další kurz na stejné téma a investovat do něj další finance.

Většinou vyčleňují z rozpočtu asi 10 000 Kč za pololetí. Pokud je potřeba víc, musejí v rámci školy finance přerozdělit a vlastně ubrat jinde.

Postoj k dalšímu vzdělávání je díky vedení (zejm. díky paní zástupkyni) na škole pozitivní, je považováno za důležité nejen v důsledku legislativních změn a zavádění ŠVP a praktikovalo se často i před novým zákonem, který DVPP definoval jako povinné. Vedení školy si uvědomuje, že učitelské povolání je opravdu náročné, učitelé jsou neustále ve stresu, a proto zastává postoj, že je potřeba, aby si učitelé občas odpočinuli, proto jsou na kurzy posíláni v době vyučování. Kurzy představují jiný druh práce – bez dětí, což je určité vytržení ze stereotypu. Když se navíc semináře povedou, tak je to velmi přínosné a učitele obohacují. Musí samozřejmě za

⁵⁸ Velikost školy: 342 žáků. Zdroj: <<http://jakutska.euweb.cz/oskole.htm>> [1.5.2006]

⁵⁹ panuje malá ochota dojíždět za kurzy mimo Prahu

učitele zajistit suplování, a proto je tyto kurzy nezbytné plánovat s předstihem, ale v zásadě s tím škola nemá větší problém.

I když ochota zdejších učitelů vzdělávat se je zřejmá, klesá s věkem. Přibližně alespoň do padesáti let věku se učitelé vzdělávat chtějí a na kurzy chodí rádi, rádi poznávají nové metody a sbírají nové zkušenosti. Mladí lidé, kteří do školství přicházejí bývají často lépe vzdělání (ve smyslu potřebných aprobací), ale zase nemají zkušenosti. Proto každý absolvent dostává tzv. uvádějícího učitele, který se o něj stará a uvádí ho spíše do praktických záležitostí pedagogické práce. Není to podle zákona povinné, ale jelikož dříve to povinné bylo, na řadě škol se tato praxe stále drží a je hodnocena jako velice přínosná a dobře zde funguje. Rozvíjí komunikaci mezi pedagogy, tmelí tým atd.

Studium pro školský management (kombinované studium na PedF UK) vidí místní paní zástupkyně jako vhodné pro to, dozvědět se, co dělat jinak a lépe, pro doplnění znalostí v oblasti komunikace, motivace a vedení lidí, ekonomie, práva apod. Jako nejpřínosnější se však jeví vzájemné předávání zkušeností. Studium totiž zahrnuje i praxi na školách na různých místech republiky. Praxe funguje spíše jako „exkurze“ skupin zástupců z různých typů škol. Pedagogové mají možnost vidět, jak to chodí na školách jinde, a mohou se inspirovat. (může jít i o takové drobnosti jako je výzdoba škol či dozvědět se informace o tom, jak škola získala finance na tolik nových počítačů apod.).

Samostudium

Když začala platit nová legislativa, učitelé dostali na jarní prázdniny „úkol“, který měli vypracovat. Ale to proběhlo jen jednou. Učitelé jsou stejně v podstatě neustále nuceni studovat a připravovat se, tudíž samostudium praktikují permanentně. V současné době studují řadu materiálů ohledně ŠVP, proto na škole neexistuje pro toto samostudium nějaký speciálně vyhrazený čas, i když by na něj měl učitel nárok. Kdyby s takovým požadavkem přišel, bylo by nutné jej učitelé zřejmě uznat, ale záleží hodně na vzájemné dohodě vedení školy a samotných pedagogů. Žádný pedagog však zatím s podobným požadavkem nepřišel.

5.4.3 Příklad č. 2

Z rozhovoru provedeného na této škole (ZŠ Jiřího z Poděbrad)⁶⁰ se zdá, že dalším vzděláváním učitelů se zde rozumí zejména vzdělávání v oblasti ICT. Učitelé se v ICT vzdělávají nejen proto, že je pro práci učitelů považováno za důležité, ale také na tuto oblast škola čerpala dotace, proto zde byl ke vzdělávání nenásilný tlak.

V rámci SIPVZ (v rámci základního školení „Z“) byl vzdělán celý pedagogický sbor, školení „P“ absolvovaly 2/3 pedagogů. Učitelé jsou do určité míry nuceni s počítačem pracovat (alespoň psát vysvědčení), ale často se také stalo, že prošli tímto školením, ale dovednostmi, kterým se měli v rámci školení naučit, nedisponují.

Někdy si učitelé kurzy sami vybírají, nezdá se však, že by šlo o systematickou praxi. V těchto případech samozřejmě bývá přínos kurzu i ohlas na něj v důsledku vlastní motivace vyšší. Obecně však má škola zkušenosti s kurzy velmi různé úrovně, dokonce i velmi špatné zkušenosti. Kontakty s jinými školami škola moc nepěstuje, proto spoléhá při výběru z nabídky kurzů spíše na vlastní úsudek.

Učitelé ve škole se podle zájmu o vzdělávání dají dle ředitele rozdělit do několika skupin:

- Jedna paní učitelka, která má chuť vzdělávat se stále
- Skupina učitelů na prvním stupni, kteří si čas od času vzdělávací kurz najdou (např. metody čtení, práce s dyslektiky apod.)
- Učitelé, kteří se organizovaně vzdělávat nechtějí, ale vzdělávají se sami
- Učitelé, kteří se nechtějí vzdělávat vůbec.

V rámci přípravy ŠVP byl na nátlak části pedagogického sboru zvolen dlouhodobější vzdělávací kurz, který však zcela neodpovídal představám vedení školy. Proto byl program upraven a byly vynechány některé jeho části, ale kurz byl přesto dokončen. Ovšem výsledný přínos zcela nenaplnil očekávání a spíše pedagogy od podobných kurzů odradil. Ani ředitele příliš nemotivoval pro důvěru v podobné kurzy a následně ani k uvolňování učitelů v době vyučování, protože za suplování je 100% příplatek, což také snižuje jeho ochotu učitele na kurzy posílat. Zdejší učitelé

⁶⁰ Škola má cca 400 žáků. Zdroj: <<http://www.skola-jirak.cz/index.php?page=galerie&Gid=1001&omezeni=318&eshop=NO&radek=1&reklama=no&position=&icona=yes>>[cit. 8.5.2006]

však někdy využívají „marketingové“ vzdělávací semináře, spojené s prezentací nových učebnic, a na některé z nich jsou ohlasy kladné.

Postoj vedení školy ke kurzům dalšího vzdělávání dle mého názoru poměrně dobře vystihuje výrok ředitele: „Mnoho kurzů je dnes koncipováno moderně – pracovní skupiny, dílny, poznávání lidí, ale na to lidi nejsou naladěni. Učitelé se chtějí za co nejkratší dobu dozvědět co nejvíc informací, ne hrát hry apod.“ Výdaje na další vzdělávání se na této škole pohybují maximálně okolo částky 15 000 Kč za rok, což při počtu 33 pedagogických pracovníků (a ceně jednodenního školení, kterou je škola ochotna poskytnout a která pohybuje se od 500 do 1500 Kč) a naznačuje, že organizovaných akcí ZŠ skutečně mnoho nemívá. Jiné zdroje financování, než jsou prostředky od zřizovatele, škola nemá.

Přestože zde nepanuje příliš pozitivní naladění k organizovanému dalšímu vzdělávání, u samostudia a neformálního vzdělávání je tomu naopak. To je vedením školy vyzdvihováno a upřednostňováno. Škola odebírá časopisy pro pedagogy (např. Moderní vyučování), a ti se tedy dle ředitele mají vzdělávat a inovovat výchovně vzdělávací proces sami. Ředitel za další vzdělávání považuje i veškeré další aktivity spojené s přípravou na vyučování nebo školy v přírodě.

5.4.4 Příklad č. 3

Pražská Základní škola a mateřská škola Angel, která má 827 žáků, praktikuje program *Začít spolu* (ZaS) (o kterém již byla řeč v kapitole o nestátních neziskových organizacích) a je tzv. školou komunitní. To znamená, že se do svých aktivit a do života komunity snaží zapojovat lidi bez rozdílu věku tím, že uspokojuje jejich vzdělávací, sociální, kulturní i rekreační potřeby⁶¹. Komunitní aktivity se tedy netýkají jen dětí a jejich rodičů. Je to výzva pro různá společenství, spolky, organizace a firmy stát se aktivními partnery ve vzdělávání. Cílem je svádět lidi z regionu dohromady, sblížovat je a tím jim dát možnost popsat problémy, které je trápí, a řešit je. Konečným výsledkem by pak mělo být zvýšení kvality života a obohacení osobností všech členů komunity. V podstatě se dá říci, že to všechno odpovídá myšlence občanské společnosti, kde další rozvoj stojí na aktivitě samotných lidí a ne na centralizovaném způsobu rozhodování.

⁶¹ <<http://www.zsangel.cz/>> [8.5.2006]

Další charakteristiky, které popisují fungování komunitní školy:

- Chod školy a směr výuky neovlivňují pouze učitelé, ale i děti (např. prostřednictvím školního parlamentu), rodiče a vůbec všichni lidé komunity, kteří mají zájem.
- Školní prostory a škola sama jsou k dispozici pro celou komunitu - škola se snaží maximálně využít svých materiálních a lidských zdrojů. Např. školní prostory, které jsou zpravidla poměrně dobře vybaveny, vytápěny, udržovány atd. by měly sloužit lidem i v odpoledních hodinách.
- Škola se snaží nabízet celoživotní vzdělávání – organizuje řadu akcí a kurzů nejen pro žáky, ale pro širokou veřejnost, pro rodiče, učitele apod. Kurzy jsou sice placené, ale ceny jsou nastaveny tak, aby byly pro klienta přátelské. Kurzy pro učitele jsou akreditovány v rámci DVPP. Lektori pro určitá témata jsou získáváni z vlastních pedagogických zdrojů, na ostatní témata jsou najímáni externisté.
- Škola nabízí nejen vzdělávací, ale i kulturní, rekreační, zdravotní a sociální program.
- Každý z komunity, od jedince až po komerční firmu, sdílí zodpovědnost za vzdělání všech členů komunity.
- Každý člen komunity je stejně důležitý.

Tato obecná charakteristika školy už naznačuje leccos i z místní realizace dalšího vzdělávání učitelů. Myšlenka celoživotního vzdělávání, osobnostní rozvoj pedagogů i celé školy, na které tu kladou velký důraz, prostupuje její celkovou atmosféru. Tomu odpovídá i zdejší plán dalšího vzdělávání. Škola v minulosti dokonce uvažovala o zavedení školního koordinátora dalšího vzdělávání, který by sestavoval plán dalšího vzdělávání pro jednotlivé pedagogy. Z finančních důvodů to však nebylo a ani v současné době není možné. DVU je možné roztřídit do následujících kategorií:

- Individuální forma: Škola zprostředkovává učitelům katalogy, které přicházejí na školu, a učitel má možnost najít a vybrat si kurz, který cítí jako přínosný pro jeho práci (metodické kurzy apod.). Vedení školy se snaží mu vyjít vstříc a návštěvu umožnit i v době vyučování.

- Organizovaná forma: Tato školení probíhají většinou na základě priorit školy a vycházejí ze školního plánu dalšího vzdělávání. Školení se týkají buď všech pedagogů nebo určité části pedagogů. (Minulý rok byl trochu výjimkou, protože bylo cílem dobře zvládnout ŠVP, což byla vzdělávací priorita, proto byly prostředky uvolňovány jen na vzdělávání v této oblasti a byla snaha vytvořit ho tak, aby se s ním všichni pedagogové ztotožnili.)
- Vzdělávání učitelů pro Začít spolu: Probíhá na letní škole organizace Step by Step (SbS). Na škole učí i lektorky ZaS, proto je škola školícím střediskem ZaS a učitelé tedy mají neustálou podporu i z jejich strany. Dále se sem přicházejí inspirovat jiné školy a učitelé, kteří program ZaS zavádějí nebo chtějí zavést⁶². O programu ZaS bývá organizován i kurz pro učitele ze školy, kteří podle něj neučí⁶³, protože je žádoucí, aby všichni pedagogové školy tento program a jeho principy znali a uměli ho rodičům prezentovat.

Škola kurzy vybírá z celého spektra nabídky – nestátní neziskové organizace (zejm. SbS), státní instituce i soukromé, škola je sama školícím střediskem SIPVZ, a školí se zde tedy i učitelé z okolí.

V případech, kdy probíhá školení celých skupin pedagogů a je možnost klást požadavky na obsah kurzu⁶⁴, dbá vedení školy velmi důsledně na přesnou formulaci zadání úkolu: „Co od školitelů očekáváme?“ Pokud se tedy v průběhu školení ukáže, že kurz nenaplnuje očekávání, je vyslán školiteli signál s cílem přizpůsobit kurz původnímu záměru. Pokud se to nepodaří, hledá se jiný dodavatel služby.

Škola úzce spolupracuje a komunikuje s městskou částí. Konají se pravidelné schůzky místních ředitelů škol, kteří spolu komunikují a vyměňují si zkušenosti, navzájem spolupracují při vytváření ŠVP a díky těmto kontaktům se dobře daří i výběr kurzů dalšího vzdělávání.

Motivace pedagogů ke vzdělávání je různá. Někteří sem motivovaní přicházejí, protože znají pověst školy a jdou záměrně na aktivní školu, protože mají chuť na sobě pracovat. Jiní zjistí, jak škola funguje, až během praxe, a za možnosti, které jim pro jejich osobní rozvoj poskytuje, jsou rádi. Pokud tomu tak není, škola se s těmito učiteli rozloučí.

⁶² V tomto smyslu zde funguje tréninkové centrum.

⁶³ Do tříd, kde se učí podle ZaS vstupují kromě třídních učitelů i jiní učitelé pro některé předměty, kteří podle ZaS neučí (např. učitelé jazyků, tělesné výchovy apod.).

⁶⁴ Týká se to spíše dlouhodobějších vzdělávacích akcí (např. školení pro tvorbu ŠVP).

Financování vzdělávacích aktivit učitelů je kombinované, resp. vícezdrojové. Část rozpočtu je dopředu plánována na další vzdělávání, což ale samozřejmě nestačí, protože se škola snaží vzdělávat učitele hodně. Velmi dobře funguje spolupráce s městskou částí, která je zřizovatelem školy, a proto významnou část zdrojů tvoří i její další podpora⁶⁵. Nezanedbatelné jsou rovněž granty z evropských fondů, o které škola na další vzdělávání učitelů žádá. Na hrazení vzdělávání se často podílí i sami učitelé, což je pro ně mnohem více motivující, než kdyby vše měli 100% hrazeno školou.

Na školu měla nová legislativa dopad zejména v oblasti samostudia. Dříve, pokud učitelé nadstandardně pracovali (víkendové akce pro děti, akce s rodiči ve volném čase apod.), dostávali od vedení školy možnost čerpat ve dnech prázdnin náhradní volno. Nyní má ze zákona nárok na individuální studijní volno každý pedagog. Pokud tedy nejsou ani finanční možnosti, jak je odměnit za tuto práci navíc (současná právní úprava k tomu mnoho možností nedává), rozdíl se smazávají a nejsou prostředky, kterými by bylo možné motivovat učitele, aby tuto práci navíc dělali, protože tak ubyla možnost, kdy náhradní volno poskytnout.

5.4.5 Hlavní faktory, které na školách ovlivňují realizaci dalšího vzdělávání učitelů

Jak ilustrují uvedené příklady, praxe dalšího vzdělávání učitelů je na každé škole jiná. Uvedené příklady sice nejsou komparativní studií, nicméně mnoho vypovídají o prioritách škol a celkovém přístupu ke vzdělávání učitelů – ať už deklarovanými postoji nebo četností a způsoby vzdělávání, tak i nepřímo tím, jaká témata vedoucí pracovníci škol v rozhovoru preferovali a o kterých oblastech více hovořili. Jelikož šlo o polostrukturované rozhovory, měli k tomu prostor ponechán. V této kapitole se budu zabývat tedy spíše „vnitřními“ faktory, které realizaci dalšího vzdělávání na jednotlivých školách odlišují a které mají školy možnost samy ovlivnit. Jako zásadní jsem identifikovala dva faktory: „postoje a schopnosti vedení školy“ a „způsob financování“.

⁶⁵ MČ např. přispívala na vzdělávání pedagogů v oblasti ŠVP

Postoje a schopnosti vedení školy

Školy mají v současném systému značně autonomní postavení. Došlo k decentralizaci řízení a delegaci řady ekonomických, legislativních i pedagogických pravomocí z centra. Transformace školství tedy přináší školskému managementu nové role, ale zároveň i značné kompetence. Vedení školy má rozhodující úlohu v profilaci školy a v zajišťování kvalitního vzdělávání svých žáků, které však je možné zajistit jen skrze kvalitní pedagogy působící na škole.

„Výzkum, stejně jako empirické pozorování, ukazují, že ředitel školy je jedním z hlavních faktorů, ne-li přímo hlavním faktorem určujícím efektivnost školy. Proto je potřeba zajistit, aby místa vedoucích pracovníků zastávali kvalifikovaní profesionálové, kteří byli speciálně vyškoleni, zvláště v oblasti managementu.“ [Delors 1997 in Slavíková, Sobotka, 2000, s. 151].

Tato tvrzení nalézají své opodstatnění i v provedených rozhovorech. Schopný ředitel – manažer je bezesporu důležitý, ovšem to samo o sobě nestačí. Pro filozofii a atmosféru školy zaměřenou na (celoživotní) vzdělávání a profesionální rozvoj pedagogů je nezbytné, aby s ní bylo ztotožněno i vedení školy, jehož úlohou je, mimo jiné, i motivovat pedagogy ke vzdělávání. Kladný postoj školního managementu k celoživotnímu vzdělávání a k inovacím a komunikace s pedagogy je základním předpokladem pro to, aby se s nimi ztotožnili i sami pedagogové.

Z tohoto pohledu se jeví jako velice pozitivní nové vzdělávací a kvalifikační požadavky, kladené na ředitele a ostatní vedoucí pracovníky ve školství, zavedené novou legislativou, o které již byla řeč v předešlých kapitolách. Přestože tyto vzdělávací programy jsou poměrně nové a přestože část vzdělávacího obsahu někdy necítí pedagogové jako přínosné, jak vyplývá z rozhovorů, prochází jistou stabilizací a vyladováním, aby co nejvíce odpovídaly podmínkám a požadavkům na vzdělávání, protože poptávka po nich stoupá. Tyto vzdělávací programy mají nezanedbatelný přínos už jenom pro vzájemnou komunikaci a předávání zkušeností mezi vedoucími pracovníky škol, přijetí principů celoživotního vzdělávání a motivaci pro něj.

Dá se tedy říct, že celkové směřování k celoživotnímu vzdělávání a fungující aktivity školy jsou zásluhou progresivního vedení a týmu pedagogů, kteří mají zájem sami na sobě pracovat a cítí, že je třeba školu neustále zlepšovat (také pro to, aby obstála v konkurenci mezi školami).

Financování

Značnou autonomii přináší školám i způsob financování DVU. Financování škol je normativní a vyplývá z počtu žáků. Školy však mají možnost prostředky v rámci školy využívat a přerozdělovat podle vlastních potřeb, protože pravidla jsou poměrně volná. Přestože se školství neustále potýká s nedostatkem financí, které se týká i prostředků na DVPP ze státního rozpočtu, z rozhovorů vyplývá, že pokud na škole existuje skutečná motivace ke vzdělávání, existují i jiné zdroje, ze kterých je možné prostředky pro školu obstarat. Základním předpokladem pro dostatek prostředků je tedy vícezdrojové financování.

Asi nejvýznamnější zdroj finančních prostředků, které je možné získat, představují fondy EU, zejm. strukturální fondy. To pochopitelně předpokládá vytváření projektů a psaní žádostí o granty. Přestože to znamená mnohdy složitou administrativu a vyžaduje znalost metod zpracování projektů, ani zde nejsou školy ponechány vlastnímu osudu, neboť i na tato témata v současné době existují vzdělávací programy pro pedagogické pracovníky⁶⁶. Dalším významným faktorem ovlivňujícím množství prostředků, je spolupráce se zřizovatelem a jeho podpora, jak dokládá příklad Modřanské ZŠ, které městská část poskytla speciální dotace na školení v oblasti RVP. Na základě provedených rozhovorů se domnívám, že i toto je faktor, který má škola možnost do jisté míry ovlivnit.

Poslední příležitostí, jak ovlivnit financování dalšího vzdělávání na školách, je spoluúčast učitelů. Na jednu stranu je to pro ně jistě mnohem více motivující, pokud jim veškeré prostředky 100% „nenaservíruje“ škola (včetně např. stravy, ubytování apod.). Na druhou stranu je otázkou, nakolik by si učitelé měli sami na vzdělávání přispívat. Někde jde o běžnou praxi, nicméně existují i argumenty proti: např. že vzdělávání je v zájmu školy a učitelé mu věnují svůj volný čas (pokud jim neumožní ředitel absolvovat školení v době vyučování). Nicméně domnívám se, že tyto argumenty neberou v úvahu přínos pro osobní rozvoj jednotlivce a roli při motivaci a ocenění kurzu. Přesto jsou školy k této praxi nedostatkem financí nuceny.

5.5 Analýza hlavních problémů současného stavu

Na základě shromážděných informací a provedených rozhovorů jsem nejprve provedla SWOT analýzu, která se stala východiskem pro podrobnější analýzu a pro popis problémů současného stavu, které shledávám jako nejzávažnější.

⁶⁶ NIDV např. organizuje kurz „Jak psát a realizovat projekty se zaměřením na ESF“

5.5.1 SWOT analýza

<p>SILNÉ STRÁNKY</p> <ul style="list-style-type: none"> • Otevřenost a decentralizace (každý, kdo má pocit, že může něco zajímavého nabídnout, může vzdělávat i bez akreditace nebo může o ni požádat); není jen systém institucí garantovaných státem. • Široká nabídka vzdělávacích akcí, která pružně reaguje na jakoukoli potřebu nebo mezeru v tématech • Chce-li se škola vzdělávat, má z čeho vybírat a najít vzdělávací program na míru • Velká volnost, nic není rozkazováno • Autonomie škol • Prostor pro konkurenci • Možnost získat nemalé prostředky ze strukturálních fondů (pokud škola (i organizace) dokáže být aktivní) • Kvalifikační požadavky na školský management • Nová legislativa, byť nedokonalá, která vytyčuje mantinely dalšího vzdělávání • Možnost absolvovat školení a kurzy i v době vyučování • Bezplatné vzdělávací akce • Kvalitní portál SIPVZ (informace o všech akreditovaných akcích), dobrá propagace akreditovaných akcí • Činnost nestátních neziskových organizací 	<p>SLABÉ STRÁNKY</p> <ul style="list-style-type: none"> • Narušení kontinuity a stabilizujícího se DVPP zrušením bývalých pedagogických center, kde bylo etablované vzdělávání • Problémy s uvolňováním pedagogů • Nepřehlednost nabídek kurzů, dezorientace škol v prostředí • Chybí finanční prostředky na vytvoření pracovního místa koordinátora dalšího vzdělávání na školách • Nízká motivace, která není podpořena ani legislativou (nejsou prostředky, kterými odměnit vzdělávající se učitele), další vzdělávání de facto ponecháno na dobrovolnosti učitele • Chybí kariérní řád • Špatné legislativní pojetí studijního volna (jde o dny, které se mají používat na prázdniny) • Málo finančních prostředků od státu na DVU (zejména pro malotřídní školy) • Orientace kurzů (a učitelů) na obsahovou stránku dalšího vzdělávání, méně na metodickou • Učitelům nebyl vysvětlen význam a okolnosti reformy, nejsou s nimi ztotožněni • Nízká schopnost komunikace mezi aktéry na horizontální úrovni, která mezi poskytovateli podporuje konkurenční prostředí • Rivalita a roztržitost kompetencí mezi krajskými institucemi DVPP a státní institucí (NIDV) • Neprovázanost DVPP a vysokých škol (Pedagogické fakulty nezareagovaly na novou legislativu (zavádění ŠVP), čerství absolventi musí absolvovat kurzy dalšího vzdělávání, málo příležitostí k doplňování kvalifikace na VŠ dálkovým (distančním studiem) • Horší dostupnost vzdělávacích akcí v odlehlých regionech • Absence průzkumů, statistik, analýz vzdělávacích potřeb učitelů, koncepce DVPP • Nízká systematičnost vzdělávání • Nízká kontrola akreditovaných vzdělávacích institucí a kurzů • Neexistence přehledné databáze všech akreditovaných akcí DVPP
<p>PŘÍLEŽITOSTI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Progresivní vedení školy, která permanentně hledají cesty dalšího rozvoje • Setkávání učitelů a výměna zkušeností škol, zpětná vazba a vzájemná doporučení • Rozšíření a využívání nabídek zahraničních stáží pro učitele • Rozšíření e-learningu • Rozvoj mezinárodní spolupráce na straně poskytovatelů DVPP • Vytvoření přehledné databáze konaných akcí akreditovaných v rámci DVPP • Flexibilita vzdělávacích institucí, ochota riskovat a zkoušet nové věci • Zavedení školních koordinátorů dalšího vzdělávání • Důraz na vzdělávání lektorů • Přednášková a publikační činnost k aktuálním úkolům MŠMT a NIDV • Vytvoření kariérního řádu a koncepce DVPP • Podpora nestátních institucí ze strany MŠMT 	<p>OHROŽENÍ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Silné konkurenční prostředí a tržní principy • Neexistence strategické politiky v dalším vzdělávání učitelů • „dobrovolnost“ vzdělávání i přes povinnost danou zákonem • Nízká motivace • Nízká úroveň některých akreditovaných akcí • Přetížení škol administrativou • Špatná komunikace mezi aktéry

5.5.2 Motivace ke vzdělávání a kariérní (ne)řád

Jak je patrné z rozhovorů, jsou učitelé, kteří si sami vybírají vzdělávací akce a kurzy a chodí na ně dobrovolně a rádi. Tito účastníci bývají velmi motivovaní a akce pro ně mívají přínos. Existují ale i učitelé, kteří se sami od sebe vzdělávat nechtějí, a jejich motivace je velkým problémem. Leží v současné době na bedrech vedení školy, případně dále na bedrech koordinátorů ŠVP (každá škola má svého koordinátora ŠVP z řad pedagogického sboru, který byl speciálně vyškolen). Vzdělávání pedagogů pro tvorbu a učení podle ŠVP je námětem minimálně na samostatnou kapitolu, ne-li na celou práci, nicméně jde pouze o jednu oblast dalšího vzdělávání učitelů. Z hlediska školní praxe a práce pedagogů to však představuje velké aktuální téma a vzdělávání pedagogů vyžaduje. Metody práce a pojetí výuky je nové nejen pro žáky, ale i pro učitele, kteří se nové věci už učit nechtějí (zvláště pokud jsou starší). Nicméně podle některých pedagogů, jak vyplývá z rozhovorů, nezajistil stát dostatečnou a včasnou informovanost a podporu, učitelé nechápou význam změn (i když někteří samozřejmě ano), proto ani nemůžou být dostatečně motivovaní. I některá vedení škol, jejichž rolí je učitele k němu vést a motivovat, si stěžují, že je o reformách také nikdo důkladně v předstihu neinformoval a nemotivoval.

Toto je část problému, kterému mohlo MŠMT během příprav legislativních změn alespoň částečně předejít.

Dalším problematickým aspektem motivace je školení celých učitelských týmů. Vzdělávání pedagogického sboru přímo ve školách dnes nabízí mnoho institucí (státní vzdělávací instituce, neziskové i komerční organizace). Z hlediska rovnosti v přístupu k tomuto vzdělávání to eliminuje znevýhodnění odlehlejších regionů, kde může být pro učitele dostupnost těchto vzdělávacích akcí problémem. Ovšem vzdělává-li se celý pedagogický sbor, vzdělává-li se na popud ředitele (což je velmi pravděpodobné), koná-li se navíc kurz mimo dobu vyučování (což je také velmi pravděpodobné, jelikož to při vzdělávání všech pedagogů ani jinak nejde) – tedy o svátcích, víkendech, prázdninách, odpoledne či večer, motivace těchto účastníků bude rozhodně problémem. Dokonce podle vyjádření ředitelky SbS se zde musí lektoři často potýkat i s odporem. Pak je pochopitelně úkolem lektora, aby situaci zvládl. Pokud je vyškolen na to, aby uměl pracovat se skupinou, která je v odporu, a pokud s učitelským kolektivem dlouhodoběji pracuje (např. chodí na supervize

apod.), jsou splněny předpoklady pro úspěšnost a přínosnost vzdělávací akce. Kolik však takto kvalitních lektorů je?

Současný právní řád není dostatečně účinným nástrojem pro zohlednění aktivních pedagogů, kteří se vzdělávají, ani nástrojem pro finanční ohodnocení jejich práce pro školu. Je jedno, zda pedagog navštíví jeden kurz nebo 15 kurzů – finančně ohodnocen za to nejspíše nijak nebude. Škola má sice jisté rezervy ve finančních prostředcích, z nichž je možné pedagogy, kteří udělají něco dobrého - něco navíc, odměňovat (skrze měsíční příplatky). Ovšem nenárokové částky mzdy také nejsou příliš vysoké, a tedy ani motivující.

V současné době jsou pedagogové podle nařízení vlády⁶⁷ součástí katalogu prací. Potíž je v tom, že se všechny nesrovnatelné profese musí srovnatelně vejít do platových tříd. Tento katalog prací umožňuje pohyb učitelů pouze mezi platovou třídou 11 a 13, přičemž do platové třídy 11 patří nastupující učitelé, kteří po 1-2 letech praxe mohou přejít maximálně do dvanácté platové třídy. Rozdíly mezi třídami jsou minimální a nejsou vůbec motivující.

Ale pro to, aby se nějaký kariérní systém mohl vytvořit – ať už formou atestací či kreditů (např. za absolvované kurzy, publikační činnost apod.), bylo by třeba vytvořit oddělený způsob odměňování pro školství. Takže se za těchto podmínek zatím kariérní systém vytvořit nedá a vyžaduje politickou vůli, protože tato změna - vyjmutí rezortu školství z veřejné správy - je politickým rozhodnutím. V mantinelech těchto nařízení tedy nelze udělat kariérní systém dostatečně efektivní a motivující.

Jistý pokus o kariérní systém je sice trochu dán vyhláškou č. 317/2005 Sb. Ta ale zohledňuje jen určité činnosti, které jsou spojeny s výkonem (výchovní poradce, koordinátor ŠVP, metodik prevence apod.) Ale není zde zohledněn fakt, že se učitel bude sám odborně vzdělávat.

5.5.3 Samostudium a dokládání dalšího vzdělávání pedagogů

Jak již nastínila kapitola věnovaná realizaci dalšího vzdělávání učitelů na školách, zákonem definované samostudium nevyhovuje potřebám škol. Zákonný nárok na individuální studijní volno každého pedagoga a náhrada ušlého zisku neumožňuje školám odměnit pedagogy, kteří dělají „aktivity navíc“, například

⁶⁷ Nařízení vlády č. 469/2002 Sb., kterým se stanoví katalog prací a kvalifikační předpoklady a kterým se mění nařízení vlády o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě

náhradním volnem v době prázdnin, jak bylo praxí na některých školách před účinností tohoto zákona. (Mají-li učitelé 40 dní dovolené a dalších 12 dní studijního volna, je velmi obtížné a téměř nezkombinovatelné nezabírat další volný čas učitelů, vyžadují-li to aktuální potřeby školy.) Mezi aktivními a neaktivními se smazávají rozdíly a nejsou ani finanční prostředky, kterými by bylo možné motivovat učitele, aby se účastnili aktivit nad rámec běžných povinností.

Řada škol se za samostudium rozhodla považovat i veškerou přípravu na vyučování a práci pro školu, kterou učitelé dělali i před tímto zákonem, proto ke změně praxe nedošlo a záměr normy svůj účel, ať byl jakýkoliv, tedy nesplnil.

Ze zákona je sice povinnost dál se vzdělávat uložena, nicméně pokud se učitel rozhodne nevzdělávat se, je jen na vůli ředitele školy tento fakt zohlednit. Ten má možnost dát učiteli výpověď nebo rozhodovat o nenárokových složkách mzdy a více ohodnotit vzdělávající se pedagogy. Avšak, jak již byla řeč v předešlé kapitole, nenárokové částky mzdy nejsou příliš vysoké.

Povinnost vzdělávat se tedy představuje spíš morální zájem (apel) a uvědomění, že pedagog nemůže po celou kariéru (např. 40 let) vystačit se znalostmi, které se naučil na vysoké škole. Přesto je asi těžké si nějaké sankce si představit. Snaha o jejich zavedení by pravděpodobně znamenala obrovský nárůst administrativy jak pro školu, tak instituci, která by to měla na starosti, a celé věci by to zřejmě ani neprospělo. Kromě toho není rozhodující počet kurzů, které učitel absolvoval, ale nakolik je schopen nové poznatky aplikovat do výuky a to je pochopitelně mnohem hůře hodnotitelné.

5.5.4 *Financování*

Základní školy dostávají přidělené prostředky na základě normativního financování. Rozpis rozpočtu vychází z ustanovení zákona⁶⁸ a republikové normativy stanovuje MŠMT jako výši výdajů připadajících na vzdělávání a školské služby pro jednoho žáka základní školy zřizované krajem, obcemi či svazky obcí na kalendářní rok. Rozpis výdajů pro jednotlivé školy na území kraje provádí podle § 161

⁶⁸ č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

školského zákona a prováděcích předpisů k tomuto zákonu⁶⁹ odbory školství krajských úřadů a odbor školství Magistrátu hlavního města Prahy.

Dříve školy dostávaly účelově vázané prostředky na DVPP. Šlo o metodickou pomoc jednotlivým školám a školským úřadům (částka se pohybovala okolo 50-70 Kč/žáka). Současné financování dalšího vzdělávání je velice složité a nepřehledné, jelikož do tohoto procesu vstupují kraje, které mohou svým školám a školským zařízením poskytovat další finance formou rozvojových programů či stanovit finanční prostředky účelově vázané na DVPP. Je tedy ponecháno v kompetenci krajů, zda (minimální) částku, kterou by škola měla použít na DVPP, pevně stanovit, nebo ne. Neexistuje tedy všeobecně závazná, zákonem daná povinnost, aby kraje výši této částky účelově vázaly na DVPP. Pokud kraje nestanoví účelově vázané prostředky, škola dostane celkovou částku ze státního rozpočtu na výdaje, které nezahrnují platy učitelů, a sama určuje priority a tvoří si rozpočet, který by měl být v souladu s plánem DVPP. Určuje tedy i částku, kterou z celkového rozpočtu školy vynaloží na další vzdělávání pedagogů.

Vzhledem k tomu, že se české školství neustále potýká s nedostatkem financí, ani na DVPP nemají školy ze státního rozpočtu tolik prostředků, kolik by bylo žádoucí. Nová legislativa znamená pro školy další nárůst požadavků na další vzdělávání pro vedoucí pracovníky, výchovné poradce, metodika prevence apod., což je například problém pro větší školy, které mají více vedoucích pracovníků, ale na druhou stranu i pro malotřídní školy, které dostávají méně financí. Je tedy otázka, kolik financí školám zůstane na zaplacení kurzů pro ostatní pedagogy. MŠMT finančně podporuje oblast DVPP ještě vyhlášením rozvojových programů. V současné době je to podpora zařízení DVPP, která zřizuje kraj (MŠMT jim poskytuje prostředky, které se uvolnily po zrušení pedagogických center), a přímo škol se týká *Program zpřístupnění dalšího vzdělávání málotřídním školám*. Podstata těchto programů již byla rozepsána v kapitole 5.3.2.

Nicméně jak ukazují příklady škol, aktivní škola si prostředky najde a umí si poradit. Pokud se snaží a dokáže získat finance i z jiných zdrojů, než je státní rozpočet, má možnosti získat nemalé částky z evropských fondů. To však záleží zejména na osobě ředitele a schopnostech pedagogického týmu.

⁶⁹ vyhláška o krajských normativních č. 492/2005 Sb. a směrnice č.j. 28 768/2005-45

Problémem, kromě samotného nedostatku financí, je spíše celková rozvolněnost financování a nevyjasněnost toho, jak by měl být rozpočet na škole (kromě mzdových prostředků) rozdělen a kam by měly finance „téct“. Pokud bychom se chtěli zabývat celkovou výší finančních investic do DVPP – tedy rozvoje lidských zdrojů ve školství, dost dobře to díky složitosti a pluralitě aktérů, kteří do něj zasahují a ovlivňují jejich výši, není možné a vyžadovalo by to hlubší ekonomickou analýzu. Toto je tedy negativní aspekt decentralizace systému a autonomie škol, která jinak přináší řadu výhod.

Za další problém financování oblasti DVPP považují, že zde není ze strany MŠMT alespoň minimální systematičnost financování nestátních neziskových organizací poskytujících DVPP. Ty se tak musí spoléhat pouze na získávání prostředků ze strukturálních fondů EU. Přitom jsou to zejména neziskové organizace, které poskytují kvalitní a systematické vzdělávání a jsou schopny pružněji reagovat na potřeby učitelů.

5.5.5 Kvalita, evaluace a vzdělávání lektorů

Zákonem dané požadavky na učitele v zařízeních dalšího vzdělávání (tzv. lektory) jsou, jak již bylo uvedeno v části věnované legislativnímu rámci, vysokoškolské vzdělání v oblasti pedagogických věd nebo v jiném oboru a 7 let pedagogické praxe nebo praxe v oboru, který odpovídá charakteru vzdělávacích předmětů (rozsah praxe musí odpovídat minimálně polovině stanovené týdenní pracovní doby⁷⁰).

Je zajímavé, že narozdíl od učitelů, kteří učí na základních školách, od nich není vyžadováno pedagogické vzdělání. I když formální vzdělání samo o sobě pedagogické schopnosti nezajistí, myslím, že by na ně v tomto ohledu měly být požadavky přinejmenším stejné. Praxe ukazuje, že nejsou potřeba odborníci na danou problematiku, ale pedagogové, kteří ji dokáží srozumitelně předat a naučit. Dalším faktem je, že modernizace českého školství vyžaduje, aby bylo další vzdělávání pedagogů zaměřeno spíše na metodickou stránku než obsahovou.

Lektorů dalšího vzdělávání je v současné době mnoho a jejich kvalita a schopnosti jsou, jak vyplývá z provedených rozhovorů, velmi různé. Jejich kritika

⁷⁰ Podle § 83a zákoníku práce

spočívá zejména v tom, že nejsou vždy schopni přizpůsobit školení konkrétním potřebám školy, mají určitou šablonu, ze které nejsou schopni vybočit, vedou školení v teoretické rovině apod.

Získávání a vzdělávání lektorů se v jednotlivých institucích liší. Vzdělávání lektorů institucí zřizovaných státem u nás příliš dlouhou tradici nemá. Vůbec první kurz lektorských dovedností lektorů pedagogických center proběhl, jak uvádí Pumpr [2003], v prosinci roku 2002 ve spolupráci MŠMT s Českým centrem fundraisingu – Terezou. Týkalo se 30 lektorů většinou z řad učitelů ZŠ a SŠ. Zatímco například organizace SbS má databázi osvědčených lektorů, kterou si sama podle svých potřeb vytrénovala, není to ani dnes běžná praxe, jak dokládá případ NIDV, kde lektoři, až na výjimečné projekty financované z evropských fondů, nejsou nijak speciálně školeni v lektorských dovednostech. Myslím si, že zejména státní instituce by měla být zárukou kvalitních služeb, což předpokládá kvalitní vyškolené lektoře. Bez speciální přípravy lektorů dochází ke zlepšování jejich práce jen cestou poučování z vlastních chyb (pokud si je lektoři vůbec uvědomí a připustí).

Obecně jsou při získávání lektorů preferováni lidé z praxe – učitelé, ředitelé, externisté, kteří jsou odborníky na nějaké téma (např. lektoři z České školní inspekce (ČŠI), vysokoškolští pedagogové – kteří často mají plný úvazek jinde, a proto pak mohou lektorovat jen během víkendů apod.). Jsou získáváni na základě kontaktů (díky dřívější spolupráci např. v bývalých pedagogických centrech, což se týká zejména NIDV), ale i výběrových řízení. Často také dochází ke vzájemnému přetahování lektorů.

Samotný výběr, byť na základě výběrového řízení, ale dostatečně jejich kvalitu nezaručuje.

Zatímco podle zkušeností NIDV si školy nevybírají kurzy podle lektora, ale spíše podle tématu, SbS má zkušenosti zcela opačné: škola často vyžaduje konkrétního osvědčeného lektora a nevybírá kurz podle tématu. Domnívám se, že je to dáno jednak jejich skutečnou kvalitou a dále systematickostí a dlouhodobější spoluprací, kterou SbS preferuje a praktikuje.

Zkušenosti vzdělávacích institucí ukazují, že kvalitní lektoři jsou velmi vytížení a vzdělávají spíše jako osoby samostatně výdělečně činné. Mezi poskytovateli panuje poměrně silné konkurenční prostředí, které však tvoří spíše lektoři. Velmi tedy funguje zkušenost škol, zpětná vazba a vzájemná doporučení. Proto je potřeba

neustále inovovat a upozorňovat na sebe. Přicházejí i s tématy, o která, zdá se, není zájem, ale která se během krátké doby často atraktivními stanou.

Velkou příležitostí pro zkvalitňování lektorů je zahraniční spolupráce, ať již probíhá formou školení českých lektorů zahraničními či formu vyměňování lektorů. V každém případě může přispět inovačním potenciálem. Například ve sdružení Sbs má tato spolupráce dlouhou tradici, v aktivitách NIDV se teprve rozvíjí.

Pro hodnocení práce lektorů dnes vzdělávací zařízení využívají evaluační elektronické dotazníky, které účastníci po absolvování kurzu vyplňují a které jsou následně k dispozici jak školícímu středisku a lektorovi, tak ministerstvu (v případě SIPVZ a NIDV), které může na dálku vytipovat problémové programy, školy a lektory. Jde však většinou o interní informace, které zájemci o kurzy k dispozici nemají a nemají tedy ani povědomí o kvalitě lektora (pokud nemají reference od školy, která s ním zkušenost má). Je však otázka, nakolik je plošná srovnatelnost lektorů vůbec možná.

Nicméně mohou nastat i případy, kdy je kvalita kurzu i lektora spíše na obtíž. Jsou to případy, kdy jde učitelům jen o to, aby získali výstupní hodnocení za co nejméně úsilí. To je však opět problém motivace.

5.5.6 Hodnocení kvality akreditovaných vzdělávacích zařízení a programů

Vzhledem tomu, že v podstatě kdokoli může poskytovat kurz, jaký chce a za jak vysokou částku chce, přehled má MŠMT pouze o akreditovaných kurzech. Jediný problém u neakreditovaných kurzů je, že pokud je chce učitel absolvovat, musí si ho financovat sám nebo musí škola najít jiné prostředky, než jsou prostředky ze státního rozpočtu. Tato podmínka by tedy do jisté míry měla zajišťovat žádoucí kvalitu a obsah vzdělávacích akcí.

Standardy pro udělování akreditací existují jen pro určité typy vzdělávání, jak již bylo uvedeno v části týkající se udělování akreditací, pro akce průběžného vzdělávání žádný standard není a existují jen velmi volná kritéria.

Podle vyjádření člena akreditační komise kvalita podávaných žádostí bývá vcelku dobrá, i když se někdy objevují dílčí nedostatky. Zejména pokud program akredituje univerzita, žádosti mívají požadovanou odbornou úroveň a problémy většinou nebývají. Pokud žádá o akreditaci základní škola, je potřeba více zkoumat, zda je

zamýšlený obsah kurzu v souladu se záměry ministerstva. Největší problém při posuzování žádostí o akreditaci bývá s firmami, kde se jednotliví žadatelé velmi liší. Jsou zavedené, osvědčené firmy, se kterými MŠMT dlouhodobě spolupracuje, ale jsou i takové, kterým jde o zisk, a zde není zaručeno, že se bude firma snažit udržet kvalitu a dodržet podmínky akreditace po celou dobu její platnosti.

Hodnocení kvality vzdělávacích programů po poskytnutí akreditace je obecně problém a netýká se jen soukromých firem, i když zde je asi nejmarkantnější.

Co se týká kontroly kurzů NIDV, zde ministerstvo problém nevidí. MŠMT NIDV financuje a NIDV má povinnost zpracovávat zprávu o své činnosti, proto zde problém v komunikaci tolik není. Podobně v oblasti SIPVZ, kde kontrola probíhá mnohem častěji než u jiných akcí DVPP (kontrolu totiž neprovádí akreditační komise) a zpětných vazeb na poskytované kurzy je více: evaluační elektronické dotazníky vyplňované účastníky, které jsou následně k dispozici jak školícímu středisku a lektorovi, tak ministerstvu, které může na dálku vytipovat problémové programy, školy a lektory, dále probíhají hospitace ČŠI (plošné i tématické kontroly škol na podnět SIPVZ i jiných vzdělávacích zařízení) a kontroly samotného odboru SIPVZ (cca desítky škol ročně). Funguje spolupráce odboru SIPVZ a poboček NIDV v jednotlivých krajích, kde jsou koordinátoři ICT. Koordinátor má lepší možnost doporučit případná další školící střediska, která by bylo možné zahrnout do sítě školících středisek SIPVZ (posuzuje jejich žádosti), a provádí terénní práci – zjišťuje, jak školící střediska (ne)fungují a dává podněty MŠMT, aby řešilo případné nedostatky.

Pro snížení nutnosti kontrol (jen v oblasti SIPVZ) byli vytvořeni národní garanti, kterými jsou většinou seriózní odborné vzdělávací instituce. Tyto instituce pro každý volitelný vzdělávací modul (v úrovni školení P)⁷¹ zajišťují vyškolení lektorů, kteří by měli být na vysoké úrovni jak odborné, tak pedagogické. Odbor SIPVZ je tedy více než jiné oblasti DVPP propojen s praxí, probíhají i konference, setkání s učiteli apod. Přesto je udržení kvality problematické, je-li ministerstvo centralizovaným útvarem a vzdělávání probíhá po celé republice.

Kontrola ostatních akreditovaných institucí v rámci DVPP se jeví jako větší problém. Akreditační komise MŠMT má sice možnost kontrolovat zařízení, ale děje se tak jen ve velmi výjimečných případech. Standardně bývá kontrola, podle

⁷¹ Aktuální seznam volitelných modulů školení P a jejich garantů obsahuje příloha.

vyjádření zástupů MŠMT, velmi namátková a vzhledem k tomu, že jsou stovky akreditovaných akcí, tato kontrola může být těžko pravidelná a efektivní. Kontrola se děje pouze v minimální míře a MŠMT reaguje pouze na vnější podněty, pokud dostane zvenčí signál, že je nějaký problém. Rozhodně nejde o vyhledávání problematických poskytovatelů či akcí a finanční i personální kapacity MŠMT jsou v této oblasti velmi omezeny.

Akreditace může být na základě zjištěných nedostatků odebrána⁷². To je však krajním řešením a jak vyplývá z rozhovoru se členem akreditační komise, spíše se to nestává. Často nebývá akreditace prodloužena⁷³ nebo se snaží akreditační komise těmto nedostatkům předcházet tím, že akreditaci nepřidělí. Dopředu musí být znám⁷⁴ odborný garant, seznam lektorů, zkušenosti atd., proto zařízení, která akreditaci dostanou, už mají jistý potenciál pro to, aby poskytla kvalitní výuku.

5.5.7 Nепrovázanost požadavků DVPP a nabídky vysokých škol

Přestože některé formy vzdělávání v oblasti DVPP jsou svěřeny výhradně vysokým školám, jak již bylo uvedeno v části věnované legislativnímu rámci, konkrétní poptávka základních škol po těchto typech studia není vyslyšena a nejsou pro něj vytvořeny vhodné podmínky.

Například pražská pedagogická fakulta sice poskytuje jak kombinované, tak distanční studium pro vedoucí pedagogické pracovníky, ale dává jen malé příležitosti k dalším doplněním kvalifikace (další aprobace, magisterské pedagogické studium apod.), jež předepisuje nový zákon o pedagogických pracovnících, formou dálkového studia, které je z hlediska slučitelnosti s výkonem učitelského povolání nejvhodnější. Možnost, jak tento problém vyřešit, představují pro učitele v současné době buď soukromé VŠ, kde je však studium drahé (což škola není schopna financovat), a učitelé, pro které je doplnění této kvalifikace existenční záležitostí, jsou nuceni si jej financovat sami, nebo jej musí absolvovat na státních vysokých školách ve vzdálených regionech, což působí větší problémy vykonávání jejich povolání i školám, které za ně kvůli dojíždění musí zajišťovat náhradu na delší dobu.

⁷² Podle § 25 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

⁷³ V oblasti SIPVZ byly akreditace přidělovány pouze na rok – šlo např. o školy, které měly akreditaci, ale školení neprováděly nebo u jiných pochybení.

⁷⁴ Podle § 26 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

Zdánlivě jde o drobnosti, ale tyto nedotažené „drobnosti“ školám situaci velmi komplikují.

S tímto problémem souvisí i vztah MŠMT a vysokých škol a jeho možnost ovlivnit obsah vzdělávání na VŠ. Vysoké školy nestihly zareagovat na zavádění ŠVP a čerstvě vystudovaní pedagogové je neumí vytvářet. Absolvent, který přijde do školy, zjišťuje, že na některé věci, se kterými se v učitelské praxi musí potýkat, není vůbec připravený. Není možné ovlivnit profil absolventa, protože si ho vytváří každá fakulta sama, není ani možné ovlivnit obsah studia.

Jistá apolitičnost vysokého školství je na místě. Vysoké školy se řídí vlastním vysokoškolským zákonem⁷⁵ a mají tedy i vlastní autonomii. Ale je velmi složité VŠ k nějakým změnám donutit, byť na tyto změny existuje společenská poptávka. Jedním z nástrojů MŠMT, jak studijní programy na VŠ ovlivnit, jsou doporučení, která VŠ mohou přijmout, ale nemají povinnost se jimi řídit.

Jinou možností, jak ovlivnit obsah vzdělávání v oblasti DVPP na vysokých školách, jsou standardy k výkonu některých specifických činností, které v současné době existují (o kterých byla řeč v části týkající se akreditací), tedy požadavky na to, co musí studium obsahovat (např. studium pro výchovné poradce), aby byla udělena akreditace.

Toto je zřejmě cesta i pro veškeré vysokoškolské vzdělávání na pedagogických fakultách. Proto v současné době existují snahy přijmout standard učitelské profese (definovat, jaké kompetence by měl budoucí pedagog mít). Nebude ale zřejmě jednoduché docílit, aby ho školy přijaly a chtěly realizovat.

5.5.8 Celková nesystémovost DVPP

Přestože zákon o pedagogických pracovnících a vyhláška o dalším vzdělávání stanovily rámec DVPP, stále v celé oblasti panuje značná nekonceptčnost a nesystémovost. Systém, který by byl navázán na kariérní růst pedagogických pracovníků, zde v podstatě neexistuje. Zrušení pedagogických center na konci roku 2004, kde bylo etablované vzdělávání, znamenalo výrazné rozrušení celé rezortní sítě DVPP a spolu s novou legislativou přineslo řadu změn jak poskytovatelům, tak příjemcům dalšího vzdělávání.

⁷⁵ Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů.

Pozice pedagogických center začaly být, i přes vytvoření NIDV, zabírány konkurencí – zejména krajskými vzdělávacími středisky, které už ministerstvo nemá možnost tolik ovlivnit. Vzdělávání v krajích sice pokračuje, ale ne v tak dobře deklarované podobě a s pošramocenou pověstí. Mezi státní institucí NIDV a krajskými institucemi panuje konkurence a roztříštěnost. Tato rivalita se sice liší kraj od kraje, ovšem někde je, jak vyplývá z rozhovorů, velmi tvrdá. Pobočky NIDV sice nabízejí vzdělávání v oblastech vládních priorit, dále je snaha s krajskými centry jednat, aby se nabídka kurzů nepřekrývala, ovšem ne ve všech krajích se tato domluva daří, a tak některá krajská centra nabízejí programy i z těchto oblastí. Je to do jisté míry dáno i tím, jak vyplývá z rozhovorů, že v krajských centrech jsou pracovníci z bývalých pedagogických center, takže někde může být tato konkurence i osobní záležitostí.

Školy jsou v nabídkách center velmi dezorientované. Detašovaná pracoviště sídlí v budovách bývalých pedagogických center, kde má někdy sídlo i krajská organizace, proto školy často nedokážou ani moc rozlišit, od koho vůbec kurzy přijímají, což naznačuje i fakt, že po roce a půl existence NIDV chodí například poštou přihlášky na adresu bývalého pedagogického centra nebo chodí do krajského centra místo do NIDV apod., jak vyplývá z rozhovoru, což tuto dezorientaci dokládá. Neexistuje přehledné databáze všech akreditovaných a probíhajících akcí DVPP. Na webových stránkách MŠMT jsou sice zveřejněna akreditovaná zařízení a akce DVPP, pro běžného návštěvníka však databáze příliš přehledná není a schází zde informace o místě, času i způsobu přihlášení.

Centrální stanovení cílů a obsahů dalšího vzdělávání existuje pouze již zmíněným definováním státních priorit. To však neznamená, že se učitelé musí v těchto oblastech vzdělávat. Tyto obsahy vzdělávání se týkají pouze nabídky NIDV. Neexistují ani obecně závazné požadavky na systematickosti vzdělávání a kurzy jsou více orientovány na obsahovou stránku, méně na metodickou (učitelé též). I přesto, že tyto vládní priority existují a jsou na jejich základě vytvářeny vzdělávací programy NIDV, nevycházejí z analýzy potřeb učitelů. Řada kurzů nebývá vůbec zaplněna, a proto se musí často zrušit, jak vyplývá z rozhovoru.

5.6 Zhodnocení realizace doporučení strategických dokumentů v praxi

Vycházíme-li z hlavních myšlenek memoranda o celoživotním učení o zavádění celoživotního učení do praxe, je možné konstatovat, že řada z nich se do dalšího vzdělávání učitelů promítá. Jsou to zejména trendy, které se týkají dovedností v informační technice a na nich založených inovacích ve vzdělávání, které reflektuje Státní informační politika ve vzdělávání nejen vzděláváním učitelů v těchto dovednostech, ale také definováním a nabídkou modulů školení⁷⁶, které se týkají uplatňováním ICT v samotné výuce. Oproti tomu výchova k multikulturalismu a etnické rozmanitosti není zařazena mezi státní priority oblasti DVPP a není ani v aktuální nabídce kurzů NIDV. Zde ovšem úspěšně zaplňují toto prázdné místo nestátní subjekty. Dalšími myšlenkami, které se zatím nepodařilo implementovat, jsou zhodnocení účasti na učení a jeho výsledcích, a to jak ve formálním, tak neformálním, i informálním učení. Co se týká přístupu ke vzdělávání, zde není situace tak jednoznačná. Nabídka je sice široká, nicméně v odlehlých regionech je dostupnost vzdělávání často obtížná. Přesto, že vzdělávání založené na e-learningu je využíváno (například Centrem školního managementu na PedF UK), hlavní aktivity stále spočívají spíše v absolvování „klasických“ kurzů a školení.

Jako pozitivní je možné konstatovat také rozvíjející se partnerství mezi veřejnými úřady a občanskou společností. Tato partnerství fungují např. díky asociaci SKAV, která sdružuje neziskové organizace a je v kontaktu s MŠMT. Zástupci neziskových organizací jsou dále v poradních orgánech MŠMT a mají možnost zasahovat do tvorby připravovaných dokumentů.

Ve sféře doporučení a návrhů Bílé knihy a jejich rozpracování v Dlouhodobém záměru je možné jednoznačně konstatovat implementaci systému vzdělávacích programů a snahu o uplatňování nového pojetí kurikula, stanovení a vymezení kvalifikačních kategorií pedagogických pracovníků a podporu kvalifikačního růstu řídicích pracovníků škol. Tyto záměry byly implementovány do nové legislativy.

Přesto se řada strategických linií zatím nerealizuje - kromě rehabilitace platové úrovně, která postupuje pomaleji, než se očekávalo (a byla podrobněji popsána v kapitole 4.2), a zvyšování kvality přípravného vzdělávání pedagogických pracovníků, jehož systematická reforma zůstává zatím neprovedena, a proto další

⁷⁶ Přehled modulů obsahuje příloha.

vzdělávání v mnoha případech slouží k odstraňování jeho nedostatků, což není primárním cílem DVU. Je to zejména systém kariérního a platového postupu, který by zohledňoval i účast na dalším vzdělávání, který schází.

ZÁVĚRY

Z nejobecnějšího pohledu na českou vzdělávací politiku, její teoretická východiska, strategii a koncepci je možné vyzdvihnout, že se od roku 1989 rozvinula a získala novou orientaci. Zejména vytvoření Bílé knihy, přestože přišlo až v roce 2001, jí dalo směr a jasný rámec, který reflektuje výzvy moderní doby včetně mezinárodního kontextu a směřování. Uvedené strategické dokumenty mají spíše obecnou povahu a dotýkají se vzdělávací soustavy jako celku, nicméně mají důsledky i pro další vzdělávání učitelů a kladou na jeho kvalitu vyšší nároky. Bohužel neexistuje strategický dokument, který by byl na jejich základě vytvořen jen pro oblast DVPP.

Úvodem bych ráda konstatovala, že i přes řadu změn a nekonceptních zásahů, které další vzdělávání učitelů po roce 1989 postihly, je systém institucí funkční, s pluralitou poskytovatelů, má řadu výhod decentralizovaných systémů a nabízí široké vzdělávací příležitosti. Tradice dalšího vzdělávání byla zřejmě natolik zakořeněna, že aktivity „zdola“ vycházející z iniciativy pedagogické i odborné veřejnosti pomohly eliminovat negativní dopady nepromyšlených zásahů ze strany MŠMT. Za pozitivní mezi změnami, které se udály v posledních dvou letech, je možno považovat zejména přijetí nové legislativy, která dává učitelské profesi a dalšímu vzdělávání nové rozměry a rámec. Stanovuje a vymezuje kvalifikační kategorie pedagogických pracovníků a podporuje kvalifikační růst řídicích pracovníků škol.

Přestože je (nejen) odbornou veřejností často kritizováno zrušení pedagogických center podléhajících MŠMT k 31. 12. 2004, která další vzdělávání učitelů v krajích zajišťovala, a jejich „znovuobnovení“ v podobě *Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV)* a jeho detašovaných pracovišť v každém kraji, považuji vznik této zastřešující instituce za velkou příležitost pro koordinaci a rozvoj aktivit dalšího vzdělávání učitelů, jenž nabývá nových dimenzí v souvislosti s proměnami společnosti a reformami vzdělávacího systému kladoucími důraz na celoživotní učení. Protože instituce funguje teprve od roku 2005, domnívám se, že ještě zcela nerozvinula svůj potenciál, a je tedy příliš brzy na hodnocení, zda jej plně využila. Jak vyplývá z rozhovoru, řada aktivit se stále teprve rodí.

V koncepcích celoživotního učení a ve strategických dokumentech je rozvoj osobnosti pojímán jako nejdůležitější a nejtrvalejší aspekt celoživotního vzdělávání. I když současné podmínky vytvořené státem nejsou překážkou, které by zavádění celoživotního učení do praxe zcela znemožňovaly, k naplňování těchto principů nemotivují. Další vzdělávání učitelů není zatím v českých podmínkách chápáno jako systém, který má svou strukturu, návaznost a systematičnost, což je podmínkou pro to, aby mohl být orientován na osobní i společenský rozvoj. Není koncipováno komplexně, dlouhodobě a jako systém, ale spíše jako souhrn jednotlivých aktuálních aktivit reagujících na vznikuvší potřeby (např. na novou legislativu). Existuje zde i řada dílčích bariér, které motivaci zbytečně snižují a fungování celého systému komplikují.

Mezi tyto bariéry lze zařadit například rivalitu a roztržitost kompetencí mezi krajskými institucemi poskytující DVPP a státní institucí – NIDV. Neuspořádanost informací o možnostech dalšího vzdělávání způsobuje celkovou dezorientaci škol v prostředí, které je samo o sobě značně nesourodé. Složitost financování a pluralita aktérů, kteří mají možnost do něj zasahovat a ovlivňovat jej, způsobuje celkovou nepřehlednost státních investic do DVPP. Pro zjištění, kolik prostředků je investováno do rozvoje lidských zdrojů ve školství, by tedy byla nezbytná hlubší ekonomická analýza. Dalším problémem je neexistence analýz, které by zachycovaly vývojové trendy a potřeby učitelů, a na jejichž základě by bylo možné strategicky plánovat a byla vytvořena koncepce dalšího vzdělávání a kariérní řád směřující k rozvoji celoživotního učení.

Přesto existují školy, na kterých jsou principy celoživotního učení uplatňovány. Je možné konstatovat, že toto směřování škol a jejich aktivity jsou spíše zásluhou jejich vlastní iniciativy a snahy progresivního vedení a týmu pedagogů, kteří mají zájem sami na sobě pracovat a cítí, že je nezbytné kvalitu školy stále zlepšovat. Dokáží-li školu budovat jako komunitní centrum, přispívají tím i k posilování sociální soudržnosti.

Jako nejdůležitější pro zefektivnění celého systému se jeví zavedení kariérního a platového postupu učitelů, který by zohledňoval skutečnost, že se učitel dále vzdělává. Přestože v této rovině probíhají diskuze, k žádným změnám doposud nedošlo. Zde vidím velkou příležitost a úkol pro NIDV.

Přesto je možné dílčími návrhy přispět k zefektivnění současného systému dalšího vzdělávání, a tedy k účinnějšímu zavádění celoživotního učení do praxe.

- Bohužel v současné době žádná instituce neshromažďuje informace o počtu učitelů účastnících se kurzů dalšího vzdělávání a o jejich struktuře (věk, pohlaví, délka pedagogické praxe, aprobační a vyučované předměty, velikost školy, sídla, informace o tom, nakolik se učitelé sami finančně podílí apod.) a typu absolvovaného kurzu. Školy sice údaj o počtu pedagogů, kteří absolvovali kurz dalšího vzdělávání, zařazují do svých výročních zpráv, nicméně celorepublikový přehled či statistika zde chybí. Domnívám se, že tyto informace by přispěly k důkladnější analýze současného stavu. Neméně přínosné by bylo alespoň provedení reprezentativního šetření na toto téma, což bohužel v možnostech této práce nebylo.
- Na základě těchto analýz a celkového zmapování potřeb učitelů by tedy měla být vytvořena koncepce rozvoje DVU, která by vycházela z ostatních strategických dokumentů a byla by s nimi v souladu. To je zřejmě úkol pro NIDV, který by měl vytvořit koncepci DVPP a navrhnout kariérní řád, který by stimuloval profesní růst pedagogických pracovníků v souvislosti s platovým postupem a který by byl implementovatelný do podmínek českého právního řádu a vzdělávacího systému. NIDV by měl také průběžně sledovat funkčnost a provázanost celého systému.
- Neexistence přehledné databáze všech akreditovaných a probíhajících akcí DVPP je relativně snadno odstranitelná bariéra, jelikož nevyžaduje velké systémové změny, která by znamenala obrovský přínos pro orientaci škol ve vzdělávacích nabídkách. Proto by bylo jistě užitečné, aby existoval přehledný informační systém pro všechna školení DVPP. Inspirací by mohl být například portál SIPVZ⁷⁷, který obsahuje nejen přehled všech akreditovaných akcí, ale i všech probíhajících akcí. Nabídku je na tomto portálu možné filtrovat podle předmětu vzdělávání, lokality i termínu, což je velmi užitečná funkce – zejména u kurzů nerovnoměrně rozložených po republice. Jsou zde informace i o cenách školení apod. Následným krokem po jeho vytvoření by mělo být zajištění informační kampaně, která by učitele s tímto přístupem k informacím obeznámila.

⁷⁷ <http://www.e-gram.cz/>

- Dále považuji za žádoucí cíleně a systematicky podporovat prostřednictvím rozvojových programů projekty nestátních poskytovatelů DVPP i škol zaměřené na šíření inovativních zkušeností.
- Motivovat vysoké školy k rozšíření poskytování kvalifikačního studia distanční formou.
- Podporovat využívání e-learningu.
- Vymezit kompetence a zodpovědnost jednotlivých částí systému DVPP, zejména mezi krajskými pedagogickými centry a NIDV, aby si navzájem nekonkurovaly.
- Zavést účinný kontrolní systém akreditovaných akcí a zařízení, zvýšit roli ČŠI.
- Redukovat profesní deficit vzdělavatelů učitelů rozšířením (zavedením) studijních programů pro přípravu lektorů dalšího vzdělávání na vysokých školách, kde by byl kladen důraz na pedagogickou a psychologickou přípravu, didaktiku DVU (např. na PedF UK již existují krátkodobé kurzy školení tutorů školského managementu) a zohledňovat její absolvování např. při stanovování výše honoráře.
- Zavést na školách koordinátora dalšího vzdělávání, který by sledoval individuální potřeby učitelů a podle nich sestavoval vzdělávací plán pro jednotlivé pedagogy. Na jeho základě by následně byl vytvořen celkový plán školy, který by tak zajistil efektivnější řízení lidských zdrojů ve školách.
- Uskutečnit mediální a informační kampaň ke kurikulární reformě – i dodatečně, aby zajistila tlak veřejnosti na změny a také pomohla zvýšit motivaci pedagogů a ochotu vzdělávat se.
- Jako velmi důležitá se ukazuje komunikace a spolupráce na horizontální úrovni mezi jednotlivými školami. Pro podněty k jejímu vylepšení není ani nutné chodit daleko, postačí inspirovat se českou tradicí dalšího vzdělávání. Již v 19. století i v době první republiky se (alespoň jednou ročně) konaly okresní učitelské konference a každých šest let zemská konference delegátů okresních konferencí. Určitá forma „scházení se“, třeba jen učitelů podle jednotlivých aprobací, by komunikaci a výměnu informací mezi školami zajistila.

Někteří odborníci uvádějí [např. Kohnová, 2004], že mezinárodní srovnávání systémů dalšího vzdělávání je velmi obtížné, vzhledem k tomu, že metodologie komparace je v teorii dalšího vzdělávání učitelů zatím málo rozpracovaná, popisy jednotlivých tématických okruhů jsou obecné a značně neurčité, podle všeho neúplné a panuje i značná termínová a významová nejednotnost. Přesto si myslím, že je možné se při řešení některých otázek a problémů v zahraničních systémech inspirovat (nebo alespoň se nad nimi zamyslet):

- V Řecku, kde je povinnost dalšího vzdělávání stanovena zákonem, se další vzdělávání týká těchto oblastí:
 1. uváděcí kurzy pro začínající učitele nebo pro kandidáty na učitelská místa,
 2. pravidelná tříměsíční školení, jichž se učitel musí účastnit každých 5 až 6 let; kurzy se týkají nového vývoje v jejich specializaci, nových osnov, nových vyučovacích metod,
 3. speciální krátké programy dalšího vzdělávání, které se týkají školských reforem, inovací, změn v učebních osnovách a zavádění nových předmětů, nových metod a nových učebnic [EURYDICE 1997] (tedy podobně jako u nás).
- V Singapuru byl například ve snaze usnadnit přechod na nový způsob výuky (s využitím ICT) redukován obsah učiva v jednotlivých předmětech o 10 – 30 procent⁷⁸.
- V některých zemích je snaha motivovat učitele v zavádění ICT finančně. V Maďarsku dostávají učitelé, kteří se zúčastní přípravy v terciárním vzdělávání pod názvem pedagogická informatika a potom využívají nové technologie ve výuce, příplatek ve výši 30 až 50 % svého platu. V Litvě poskytuje 25 až 30 % škol učitelům odměnu, aby je povzbudila ve studiu. Učitelům v Lucembursku jsou s určitými činnostmi přípravy poskytovány kompenzace⁷⁹.
- Ve Finsku, Švédsku, Spojeném království a na Maltě je pro větší část dalšího vzdělávání vyhrazeno několik zvláštních dní v roce, obvykle před začátkem nebo před koncem školního roku. Tyto dny se učitelům započítávají do

⁷⁸ <<http://www.uiv.cz/clanek/63/260>> [cit. 10.5.2006]

⁷⁹ Viz výše

pracovní doby [EURYDICE 2003]. Odpadá zde tedy problém se suplováním učitelů.

Je zřejmé, že další vzdělávání učitelů se stává velkým a stále aktuálnějším tématem. I přes řadu překážek, které snižují celkovou výkonnost systému a uplatňování celoživotního učení, je evidentní snaha o jeho zefektivňování a i do budoucna se k němu naskýtá velké množství příležitostí. V současné době je však tato účinnost nesystémová a je spíše výsledkem aktivních a motivovaných jedinců.

Shrnutí

Práce se zabývá současným českým systémem dalšího vzdělávání učitelů základních škol v kontextu celoživotního učení a mezinárodních strategií a dokumentů. Přibližuje strategické dokumenty týkající se celoživotního učení, pedagogických pracovníků a jejich vzdělávání, resp. jejich části, a klade si otázku, nakolik současný legislativní a organizační rámec přispívá k jejich naplňování. Práce se věnuje analýze současného systému dalšího vzdělávání – jeho legislativního rámce, institucionální a organizační struktury. Zabývá se pohledem a fungováním různých aktérů: institucí rezortního systému dalšího vzdělávání i organizací občanského sektoru, ale zejména realizací dalšího vzdělávání na školách a pohledem samotných učitelů – tedy aktérů, kterých se problematika nejvíce týká. Na několika příkladech je ilustrována variabilita přístupů k dalšímu vzdělávání na školách.

Na základě analýzy právních norem, studia dokumentů a odborné literatury a rozhovorů s hlavními aktéry byla provedena SWOT analýza a identifikovány hlavní problémy současného stavu, po jejichž analýze se snažím najít možná řešení formulovaných problémů, které snižují efektivitu systému.

V práci jsem došla k závěru, že i když současné podmínky vytvořené státem nejsou překážkou, která by zavádění celoživotního učení do praxe zcela znemožňovala, k naplňování těchto principů nemotivují. Další vzdělávání učitelů není zatím v českých podmínkách chápáno jako systém, který má svou strukturu, návaznost a systematičnost, což je podmínkou pro to, aby mohl být orientován na osobní i společenský rozvoj. To je v současných koncepcích celoživotního učení a ve strategických dokumentech pojímáno jako jeho nejdůležitější a nejtrvalejší aspekt. Další vzdělávání učitelů není koncipováno komplexně, dlouhodobě a jako systém, ale spíše jako souhrn jednotlivých aktuálních aktivit reagujících na vzniknuvší potřeby (např. na novou legislativu). Existuje zde i řada dílčích bariér, které motivaci zbytečně snižují a fungování celého systému komplikují. Mezi tyto bariéry lze zařadit neuspořádanost informací o možnostech dalšího vzdělávání a dezorientaci škol ve značně nesourodém prostředí, složitost financování a pluralitu aktérů, kteří mají možnost do něj zasahovat a ovlivňovat jej, což způsobuje celkovou nepřehlednost státních investic do DVPP, neprovázanost vzdělávacího systému či neexistenci analýz, které by zachycovaly vývojové trendy a potřeby učitelů atd.

Na základě získaných poznatků a analýz jsem došla k závěru, že i přes řadu překážek, které snižují celkovou výkonnost systému a uplatňování celoživotního učení, je zřejmá snaha o jeho zefektivňování a i do budoucna se k němu naskýtá velké množství příležitostí. V současné době je však tato účinnost nesystémová a je spíše výsledkem aktivních a motivovaných jedinců.

Summary

This thesis is focused on present Czech system of in-service training of the teachers of elementary schools in context of lifelong learning and international strategies and documents. It outlines strategic documents relevant to lifelong learning, pedagogical workers and their education, respectively their parts and lays the question, how much the present legislative and organizational framework contributes to their fulfilment. The thesis is devoted to analysis of current system of in-service training – its legislative framework, institutional and organizational structure. It is interested in views and functioning of different participants: institution of resort system of in-service training and organization of civil sector, but mainly in realization of in-service training in schools and in views of teachers themselves – e.g. participants to which the issue relates the most. Variability of approach to in-service training is illustrated on several examples.

Based on analysis of legal norms, studies of documents and professional literature and dialogues with the main participants SWOT analysis was made and main problems of current state were identified. After analysis I am trying to find possible solutions of defined problems, which decrease efficiency of the system.

In the thesis I concluded that even the current conditions created by state are not a barrier which would make the introduction of in-service training impossible, it is not motivating to accomplish these principles. In-service teacher training is in Czech environment not understood as a system with its own structure, continuity and systematicness, yet. This understanding is a key for orientation of in-service training on personal and social development. This is in current conceptions of in-service training and in strategic documents perceived as the most important and most steady aspect of lifelong learning. In-service teacher training is not outlined as a complex, long-term system, but as a set of individual actual activities reacting on emerging needs (e.g. new legislation). There are many partial barriers which decrease the motivation and complicate the function of the complete system. Amongst these barriers we can include disorderedness of information about possibilities of in-service training and disorientation of schools in heavily non-homogeneous environment, complicated financing and plurality of participants which have the right to interfere with it and influence it which causes overall non-transparency of state investments into in-service teacher training, non-interconnection of educational system and non-existence of analysis which would capture the trends and needs of teachers.

Based on acquired pieces of knowledge and analysis I concluded that despite many barriers which decrease overall efficiency of the system and application of lifelong learning there is an evident effort to increase the efficiency and in the future there is a vast amount of possibilities. At the moment this efficiency is non-systematic and is a result of active and motivated individuals.

Použitá literatura a ostatní informační zdroje

Literatura:

Bayerová, M. (2005). Nový školský zákon. *Právo a rodina*, roč. 7, č. 2, s. 19-22.

Blížkovský, B., Kučerová, S., Kurelová, M. (2002). *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Konvoj, Brno.

Celoživotní učení pro všechny. (1997). Učitelské noviny – Gnosis, Praha.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a výchovně vzdělávací soustavy ČR. (2002). [online]. <<http://www.varianty.cz/download/doc/books/28.pdf>> [cit. 5.2.2006].

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy hlavního města Prahy. (2006) Magistrát hl.m.Prahy. [online]. <[http://www.praha-mesto.cz/\(m2kidauc14xqhc45wjuuyd55\)/files/=39979/Dlouhodob%
c3%bd_z%c3%a1m%c4%9br_HMP_2006-2008.pdf](http://www.praha-mesto.cz/(m2kidauc14xqhc45wjuuyd55)/files/=39979/Dlouhodob%c3%bd_z%c3%a1m%c4%9br_HMP_2006-2008.pdf)> [cit. 10.4.2006].

EURYDICE (1997). *Další vzdělávání učitelů v Evropě a v evropských zemích ESVO\EHP*. (In-service training of Teachers in European Union and the EFTA\EEA Countries). ÚIV, Praha. [online]. <http://www.eurydice.org/Search/frameset_en.html> [cit. 10. 2. 2006].

EURYDICE (2002). *Učitelské povolání v Evropě: Profil, trendy a úkoly - Přípravné vzdělávání učitelů a přechod do zaměstnání*. [online]. <http://www.eurydice.org/Search/frameset_en.html> [cit. 12. 1. 2006]

EURYDICE (2003). *Učitelské povolání v Evropě: Profil, trendy a úkoly - Pracovní podmínky a platy*. [online]. <http://www.eurydice.org/Search/frameset_en.html> [cit. 7. 11. 2005]

EURYDICE (2004). *Učitelské povolání v Evropě: Profil trendy a úkoly - Atraktivita učitelského povolání v 21. století*. [online]. <<http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/cs/KT3R4CS.pdf>> [cit. 12. 1. 2006]

EURYDICE (2005). *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns – Reforms of the teaching profession: a historical survey (1975-2000)*. [online]. <http://www.eurydice.org/Documents/CC_Reformes/EN/FrameSet.htm> [cit. 12. 1. 2006]

Karabec, S. (2005). Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. - poprvé v dějinách českého školství. *Průvodce pracovní právními předpisy*. Roč. 9, č. 4, s. 5-8.

Kohnová, J. (1999). Další vzdělávání učitelů a vzdělávací politika. *Pedagogika*. Roč. 49, č. 2, s. 128-132.

Kohnová, J. (2001). Další vzdělávání učitelů se zřetelem k jejich rolím a funkcím. In: Walterová, E. (2001): *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. PedF UK, Praha

Kohnová, J. (2004). *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha.

Kohnová, J. (2005). Možnosti dalšího vzdělávání učitelů. In: Beran, V., Kasíková, H. (2005). *RAAdce učitele*. Raabe, Praha.

Koch, J. (2001). Další vzdělávání učitelů na prahu třetího tisíciletí. Pedagogické centrum, Brno.

Matějů a kol. (2005). *Na cestě ke znalostní společnosti. Kde jsme...?*. ISEA, Praha.

Memorandum o celoživotním učení (2000). Pracovní materiál Evropské komise. [online]. <<http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/index.htm>> [cit. 16.12.2005]

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR - Bílá kniha. (2001). MŠMT, Praha. [online]. <<http://www.varianty.cz/download/doc/books/27.pdf>> [cit. 5. 2. 2006].

Nezvalová, D. (2000). *In-service teacher trainin in some European countries*. Univerzita Palackého, Olomouc.

Palán, Z. (1997). *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. DAHA, Praha.

Profese učitele a současná společnost: XII.konference České asociace pedagogického výzkumu: sborník anotací příspěvků. (2004). Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, pedagogická fakulta. Ústí n. Labem.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Portál, Praha.

Průcha, J. (2002). *Učitel – současné poznatky o profesi*. Portál, Praha.

Pumpr, V. *Konkurence a kooperace při tvorbě a prodeji učebnic a při vzdělávání pracovníků ve školství*. (2003). [Bakalářská práce] Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav profesionálního rozvoje pracovníků ve školství, Praha.

Slavíková, L., Sobotka, J. (2000). Vzdělávání školských manažerů. In: *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha.

Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku. (2003). [online].
<http://wtd.vlada.cz/files/rvk/rlz/strategie_rlz.pdf> [cit. 10.3.2006].

Šťastnová, P. (2002). *Pojetí celoživotního vzdělávání.* ÚIV, Praha. [online].
<http://old.uiv.cz/root/tuzemske_projekty/celozivotni_vzdelavani/_attachments___celozivotni_vzdelavani/1-TS-CZV.pdf> [cit. 10. 6. 2005].

ÚIV (2002). *Analýza vzdělávací politiky.* ÚIV, Praha.

Valenta, J. (2005). Nové předpisy školského práva. *Práce a mzda.* č. 9, s. 39-54.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Padio, Brno.

Veselá, Z. (1992). *Vývoj české školy a učitelského vzdělání.* Masarykova univerzita, Brno.

Walterová, E. a kol. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti.* Padio, Brno.

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

Zákon č. 562/2004 Sb., kterým se mění některé zákony v souvislosti s přijetím školského zákona.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Zákon č. 179/2006 Sb., o uznávání výsledků dalšího vzdělávání.

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách.

Zákon č. 65/1965 Sb., zákoník práce

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

Vyhláška o krajských normativech č. 492/2005 Sb. a směrnice č.j. 28 768/2005-45

Nařízení vlády č. 469/2002 Sb., kterým se stanoví katalog prací a kvalifikační předpoklady a kterým se mění nařízení vlády o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě.

Další zdroje:

<http://wtd.vlada.cz/scripts/detail.php?id=7859> - Politika rozvoje lidských zdrojů České republiky. [cit. 10. 4. 2006]

<http://wtd.vlada.cz/scripts/detail.php?id=7864> - Priority Rady vlády pro rozvoj lidských zdrojů 2005. [cit. 10. 4. 2006]

<http://www.sbscr.cz/> - Vše o Začít spolu [cit. 12.1.2006]

<http://jakutska.euweb.cz/oskole.htm> - ZŠ Jakutská: o škole [cit. 1. 5. 2006]

<http://www.skola-jirak.cz/index.php?page=galerie&Gid=1001&omezeni=318&eshop=NO&radek=1&reklama=no&position=&icona=yes> - ZŠ Jiřího z Poděbrad – dokumenty ke stažení [cit. 8. 5. 2006]

<http://www.zsangel.cz/> - Základní škola a mateřská škola Angel v Praze 12: Již osmým rokem se naše škola hlásí k přívlastku komunitní škola [cit. 8. 5. 2006]

http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/pmz_cr - Český statistický úřad: Mzdy - časové řady [cit. 15. 3. 2006]

<http://founder.uiv.cz/virtodd/vyber.asp> - Výběr z databáze ÚIV: mzdy učitelů ZŠ [cit. 15. 3. 2006]

<http://www.uiv.cz/clanek/63/260> - Politika jednotlivých zemí v oblasti ICT [cit. 10. 5. 2006]

<http://www.msmt.cz/oficreg/vybskolo.asp> - Výběr z Rejstříku škol a školských zařízení [3. 4. 2006]

<http://www.msmt.cz/Files/PDF/JMStandardyDVPP1a.pdf> - Standardy pro udělování akreditací DVPP [cit. 03. 05. 2006.]

http://www.msmt.cz/_DOMEK/default.asp?CAI=3138 – Termíny uzávěrek žádostí o akreditaci [cit. 03. 05. 2006.]

http://www.e-gram.cz/Informacni_gamotnost_511483C69FFE44D39E803183FD6A5D4C.htm - Seznam modulů školení „P“ a jejich garantů [cit. 14. 5. 2006].

<http://www.nidv.cz/priority.php> - Vládní priority [cit. 8.05.2006]

<http://www.msmt.cz/Files/HTM/JKVyhlasenirozvojovehoprogramuDVPPkraje.htm> - Vyhlášení rozvojového programu ve vzdělávání Podpora dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zabezpečeného vzdělávacími zařízeními zřizovanými kraji [cit. 8. 05. 2006]

http://www.msmt.cz/Files/HTM/JKmalotridky_vyhlaseni.htm - Vyhlášení rozvojového programu ve vzdělání Zpřístupnění dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků základních škol s ročníky pouze I. stupně [cit. 8. 05. 2006]

http://www.msmt.cz/Files/HTM/JKRP_VPPvyhlaseni.htm - Vyhlášení rozvojového programu ve vzdělávání „Vzdělávání pedagogických pracovníků“ [cit. 8. 05. 2006]

<http://www.esfcr.cz/clanek.php?lg=1&id=393> - Operační program Rozvoj lidských zdrojů (oblast podpory) [cit. 8. 5. 2006]

Přílohy

Příloha č.1 - VOLITELNÉ MODULY ŠKOLENÍ „P“

(zdroj: oficiální web SIPVZ)

[http://www.e-gram.cz/Informacni_gamotnost_511483C69FFE44D39E803183FD6A5D4C.htm]
[cit.14.5.2006]

Výuka CAD technologií

VOŠ a SPŠ Žďár nad Sázavou

<http://www.designtech.cz/>

ICT ve výuce fyziky

Univerzita Karlova v Praze, Matematicko-fyzikální fakulta

<http://telmae.karlov.mff.cuni.cz/>

ICT ve výuce matematiky

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta

<http://www.pf.jcu.cz/p-mat/>

Počítačová grafika a digitální fotografie

Jednota školských informatiků

<http://www.jsi.cz/grafika/>

Publikování na internetu

Jednota školských informatiků

<http://www.jsi.cz/stranky/>

Tabulkové kalkulátory

Jednota školských informatiků

<http://www.jsi.cz/tabulky/>

ICT ve výuce na I. stupni ZŠ

Jednota školských informatiků

http://www.jsi.cz/1_stupen/

ICT ve výuce hudební výchovy (především pro učitele ZŠ a SŠ)

Druhá SZUŠ, České Budějovice

<http://www.digihudba.cz/>

ICT ve výuce výtvarné výchovy

ZUŠ Bechyně

<http://ict.klaster-bechyne.org/>

Databázové systémy

Gymnázium Arabská, Praha 6

<http://www.gyarab.cz/>

Pokročilá práce s textem a DTP

Jednota školských informatiků

<http://www.jsi.cz/dtp/>

ICT ve výuce ekonomických předmětů

Jednota školských informatiků

<http://www.jsi.cz/eko/>

Užití multimédií a mediální výchova

Juniormedia Society, o. p. s.

<http://www.medialnivychova.cz/>

ICT ve výuce českého jazyka a literatury

ZČU v Plzni, Centrum počítačové podpory vzdělávání

<http://athena.zcu.cz/ecestina/>

ICT ve výuce anglického jazyka

Masarykova univerzita v Brně, Fakulta informatiky

<http://www.fi.muni.cz/ICT4ELT/>

ICT ve výuce chemie

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra chemie

http://pdf.uhk.cz/kch/sipvzp_ch.htm

Využití počítačových sítí ve výuce (e-learning)

Pedagogická fakulta UK, Katedra informační a technické výchovy

<http://it.pedf.cuni.cz/elearning/>

ICT ve výuce zeměpisu

Gymnázium F. X. Šaldy, Liberec

<http://zemepis.gfxs.cz/modul/>

ICT ve výuce přírodopisu a biologie

Ostravská univerzita, Katedra biologie a ekologie PřF

<http://www.osu.cz/katedry/kbe/ICTBiol/>

ICT ve výuce německého jazyka

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, KNJL

<http://pdf.uhk.cz/knjl/Ictnj1/>

ICT ve výuce dějepisu

Katedra historie UHS Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

<http://ict.uhs.ujep.cz/>

Příloha č.2 – Okruhy témat rozhovorů

Modřanská ZŠ

- V jakých aktivitách spočívá komunitní škola
- Jak při škole funguje vzdělávání učitelů...? Vzdělávání učitelů pro ZaS?
- Tréninkové centrum SBS
- Jak jsou získáváni lektoři, jak jsou školeni, jak jsou hodnoceni
- Jak jsou tyto aktivity financovány, Podílí se i učitelé na financování (jak?)
- žádosti o granty na DVPP?
- Vzdělávání učitelů v jiných institucích než SbS
- Spolupráce s dalšími subjekty (institucemi)
- Dopad nové legislativy
- Motivace učitelů
- problémy současného systému (stavu) DVPP
- přednosti současného systému (stavu) DVPP
- Jaká (systémová) změna by vám pomohla?

Ostatní ZŠ

- Jak vypadá školní plán DVU
- Financování dalšího vzdělávání, žádosti o granty
- Odpovídá nabídka poptávce?
- Získávání informací o možnostech a nabídce kurzů
- Využívání kurzů NNO x státních instituce
- zahraniční stáže pro učitele
- dopad nové legislativy
- Motivace učitelů
- Zhodnocení podpory práce pedagogických pracovníků
- Neaprobovaní učitelé
- Schopnosti absolventů
- problémy současného systému (stavu) DVPP
- přednosti současného systému (stavu) DVPP
- Jaká (systémová) změna by vám pomohla?

MŠMT

- Jak vypadá síť institucí poskytujících DVU, které jsou podřízeny ministerstvu, jak fungují vzájemné vazby?
- Kontrola činnosti krajských a lokálních zařízení pro další vzdělávání?
- komunikace
- S kým dalším MŠMT spolupracuje (komunikuje)?
- Vazby na NNO
- Koordinace MŠMT oblasti dalšího vzdělávání, Určuje MŠMT nějaký rámec vzdělávání pedagogů? Určuje vzdělávací priority?
- Formulace vzdělávací politiky v oblasti DVPP?
- Financování DVPP

- Jaká další pracoviště na MŠMT se věnují pedagogickým pracovníkům? Jak spolu navzájem komunikují?
- Informování o nové školské legislativě?
- Jaké jsou ohlasy na zákon o pedagogických pracovnících? (školský zákon)? Je nějaká zpětná vazba ze škol?
- Chystají se v zákoně nějaké změny?
- Zhodnocení vývoje podmínek práce učitelů – situace např. před 10 (5) lety a nyní...
- Akreditace - systém, problémy...
- Zahraniční stáže pro učitele...
- Dokládání dalšího vzdělávání
- Koncepce dalšího vzdělávání učitelů
- přehled o poskytovaných kurzech a poskytovatelích dalšího vzdělávání
- Vztah MŠMT - VŠ
- problémy současného systému (stavu) DVPP
- přednosti současného systému (stavu) DVPP
- Jaká jsou kritéria pro udělení akreditace (co se hodnotí)?
- Do jaké míry je při počtu žádostí o akreditaci možné objektivně zhodnotit kvalitu zařízení (programů)?
- Liší se nějak kvalita a profesionalita jednotlivých typů žadatelů o akreditaci?
- Probíhá nějaké hodnocení kvality pro udělení akreditace? (je nějaká zpětná vazba na udělené akreditace?) (může ministerstvo „dohlédnout“ do krajů?)
- SIPVZ
- problémy na současného systému akreditací
- problémy současného systému (stavu) DVPP
- přednosti současného systému (stavu) DVPP

NIDV

- Role, funkce NIDV
- spolupráce s krajskými „pobočkami“?
- Nemají školy v jednotlivých krajích až příliš rozdílné podmínky v přístupu k dalšímu vzdělávání?
- Vytváření nabídky vzdělávacích akcí
- kontinuita vzdělávání
- získávání a vzdělávání lektorů
- hodnocení kvality kurzů
- zpětná vazba ze škol
- Vztah NIDV - krajská PC
- mezinárodní spolupráce
- Financování NIDV
- Spolupráce s jinými subjekty (poskytovateli)?
- Přístup učitelů ke vzdělávání se
- problémy současného systému (stavu) DVPP
- přednosti současného systému (stavu) DVPP

Step by Step

- Specifičnost kurzů SbS
- Vytváření nabídky vzdělávacích programů
- Oblasti vzdělávání
- Přístup učitelů ke vzdělávání se
- Celorepublikové fungování
- Zpětná vazba ze škol, efektivita poskytovaných kurzů
- Nemají školy v jednotlivých krajích až příliš rozdílné podmínky v přístupu k dalšímu vzdělávání?
- zahraniční inspirace (spolupráce)
- Financování kurzů
- spolupráce a komunikace s dalšími subjekty,
- dopady a hodnocení nové legislativy
- problémy současného systému (stavu) DVPP
- přednosti současného systému (stavu) DVPP

Příloha č. 3 – Výdaje na DVPP v rámci rozvojových programů

Výdaje na DVPP v rámci rozvojových programů

Rok	Rozvojový program MŠMT zaměřený na DVPP		
	Podpora DVPP zabezpečeného vzdělávacími zařízeními zřizovanými kraji	Zpřístupnění dalšího vzdělávání pedagogickým pracovníkům ZŠ s ročníky pouze I. stupně	Vzdělávání ředitelů škol a školských zařízení
2005	40 mil. Kč - příjemcem bylo 10 krajů, které o dotaci požádaly	4,7 mil. Kč - příjemcem bylo 12 krajů, které o dotaci požádaly	1,8 mil. Kč - příjemcem byl NIDV
2006	36 mil. Kč	5,8 mil. Kč	finanční dotace ještě nebyla poskytnuta, v současné době jsou vystavována rozhodnutí

Zdroj: MŠMT

Příloha č. 4 – Teze diplomové práce

Teze diplomové práce

Jméno: Monika Lokajíčková

Vedoucí diplomové práce : PhDr. Gabriela Munková CSc.

Analýza současné podoby systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v ČR

Celoživotní vzdělávání, které tvoří jednu z priorit politiky rozvoje lidských zdrojů v (nejen) ČR, představuje oblast, které je již delší dobu věnována zvýšená pozornost. Potřeba dalšího vzdělávání vstupuje do popředí zejména ve spojitosti se změnami na trhu práce a zaváděním nových technologií. Nicméně klíčovým faktorem je rovněž neustálý nárůst množství nových informací, které se týkají každodenního života, a zrychlující se tempo jejich šíření. Právě pedagogičtí pracovníci, na které se tato práce zaměří, tedy musí být schopni na tyto změny reagovat jak sami, tak také tyto nové informace v jistém smyslu předávat dále.

Vzdělávací politika ČR úzce spojená s politikou rozvoje lidských zdrojů se na tyto nové požadavky snaží reagovat a vytváří zde především legislativní prostředí, které ovlivňuje fungování celého systému i jednotlivých institucí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Poslední významnou změnou v této oblasti bylo zejména přijetí nového zákona o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb.

V diplomové práci se pokusím o analýzu této politiky a nalezení překážek úspěšného fungování současného systému a naplňování strategií a koncepcí.

Cíl práce:

Cílem diplomové práce bude odpovědět na otázku, jak současný legislativní rámec přispívá k úspěšnému naplňování strategií, vysledovat hlavní nedostatky současné podoby dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a navrhnout postupy, které pomohou zvýšit účinnost systému. K tomuto cíli by mělo přispět mimo jiné provedení rozhovorů s odborníky a samotnými pedagogickými pracovníky.

Metody práce:

Analýza dokumentů, polostrukturované rozhovory, dále dle vývoje práce mohou být použity i další metody – např. SWOT analýza, atp.

Předpokládaná struktura práce:

- Teorie lidského kapitálu
- Koncepce celoživotního učení
- Analýza legislativního rámce
- Klíčoví aktéři (organizace, instituce)
- Polostandardizované rozhovory s odborníky
- Polostandardizované rozhovory s pedagogy
- Návrh opatření vedoucích k lepšímu fungování

Literatura a zdroje:

Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku (schválena vládou v březnu 2003)

Politika rozvoje lidských zdrojů České republiky (pracovní materiál, duben 2005)

Priority Rady vlády pro rozvoj lidských zdrojů (schválené Radou v dubnu 2005, zohledněny

při zpracování Strategie hospodářského růstu ČR)

Integrované směry pro růst a pracovní místa (2005 - 2008), pracovní materiál Evropské komise, duben 2005

Burda, V. Lidské zdroje v České republice. Národní vzdělávací fond, Praha 2003

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

Zákon č. 562/2004 Sb., kterým se mění některé zákony v souvislosti s přijetím školského zákona

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

Internetové zdroje:

www.msmt.cz

<http://wtd.vlada.cz>

www.mpsv.cz

<http://www.nvf.cz/>