

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Bakalářské kombinované studium
2005 – 2009

Pavla Marie Votavová

Profesní rozvoj a další vzdělávání učitelů

Professional Development and Further Education of Teachers

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2009

Vedoucí práce.....Doc. PhDr. Jaroslav Mužík, DrSc.

Prohlašuji,

že tuto předloženou bakalářskou práci jsem vypracovala zcela samostatně a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

.....

OBSAH

0	ÚVOD	6
1.	DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ	7
2.	HISTORICKÝ VÝVOJ	10
3.	SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	16
3.1.	LEKTOR	16
3.2.	METODY A FORMY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	20
3.3.	MOTIVACE K UČENÍ	25
4.	UČITEL A JEHO PROFESE	30
5.	CÍLE DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ	34
5.1.	ROZVOJ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ	35
6.	KLASIFIKACE DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ	38
6.1.	KVALIFIKAČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	38
6.2.	NORMATIVNÍ ŠKOLENÍ	40
6.3.	PRŮBĚŽNÉ DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ	40
7.	DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ V PRAXI	43
7.1.	INSTITUCIONALIZACE	43
7.2.	TRH DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PP	44
7.3.	HODNOCENÍ A EFEKTIVITA VZD. DOSP.	46
8.	FINANCOVÁNÍ	50
9.	ZÁVĚR	54
10.	SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	56
11.	PŘÍLOHY	58

RESUMÉ

Další vzdělávání učitelů je oblast velmi komplexní. Její vývoj začal již v předchozích staletích. Důležitost této oblasti se však nezmenšuje. Naopak, stále stoupá. I přes jasný význam dalšího vzdělávání je však smutnou realitou fakt, že je to také jedna z nejméně vyřešených oblastí. Problematika spjatá s tímto oborem se týká několika bodů. Jedná se především o otázky kdo a jak má vzdělávat učitele, jaké metody a formy vyučování jsou nejvhodnější. Důležitou otázkou je také problém vyřešení právních ohledů, ať už z hlediska ukotvení dalšího vzdělávání učitelů v zákoně nebo z hlediska certifikace vzdělávacích akcí. Jisté je, že bez navrácení původního pohledu na učitele – tedy jako na povolání respektované celou společností, se situace nemůže změnit. Jednou z možných cest může být zavedení systému atestací, ale především dostatečná finanční i legislativní podpora ze strany státu. Stejně tak důležitá je však také podpora celé společnosti, vždyť pro její prospěch učitelé pracují.

The further education of teachers' is a very complex area. Its development started in previous centuries. The importance of this area is not decreasing. On the contrary, it is still rising. In spite of the clear importance of the further education, the fact is that it is one of the least solved areas. Questions connected with these problems touch many branches. One of such questions is who and how should teach teachers and what kinds of methods and forms are the most proper. Very important is also the solution of legal support, either the fact that the further education is not legally established or the certification of training programmes. Teachers used to be respected by the whole society. Without re-establishing of this original view the situation can not change. One of the possible ways is that of introducing the system of attestations. But primarily it is a question of suitable financial and legislative

support form the government. Support of the whole society is of the same importance. It is for its welfare that teachers work

0 ÚVOD

Bakalářskou práci na téma další vzdělávání učitelů jsem se rozhodla psát na základě vlastní zkušenosti z praxí na fakultních základních školách. Jako studentka Pedagogické fakulty – oboru učitelství a současně i oboru Andragogika a personální řízení na Filozofické fakultě se mi naskytla jedinečná možnost propojit tyto dvě oblasti.

Transformace školství je dnes velkým problémem, se kterým se potýkají všechny stupně školské soustavy. Je to činnost jistě pozitivní, umožňující dosáhnout vytyčených cílů efektivním způsobem, nicméně s ní souvisí mnoho problémů.

Za jeden z nejpalcivějších považuji právě oblast dalšího vzdělávání učitelů. Profese učitele dnes ani zdaleka neláká tolik studentů, respektive budoucích učitelů, kolik by bylo třeba. Nelze se tomu divit. Situace ve školství se stává neúnosnou, kázeňské problémy, otázky finanční i dnes již spíše despekt společnosti tvoří dosti depresivní budoucnost. Jediným východiskem je tedy připravovat dnešní pedagogy, kteří se mimochodem vzdělávali i před třiceti lety, na modernější a otevřenější způsob výuky. I přes jasné vymezení důležitosti role se tomu tak však neděje.

V této práci jsem se snažila představit současnou situaci v oblasti dalšího vzdělávání učitelů, respektive pedagogických pracovníků (tyto dva výrazy v této práci používám jako synonyma). Současně s tím jsem se snažila vytyčit cestu k možnému zlepšení této situace.

Chtěla bych touto cestou také poděkovat panu docentu Mužíkovi za jeho nezměrnou trpělivost a cenné rady. Jeho návrhy a poznámky se ukázaly jako velmi přínosné.

1. DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Další vzdělávání učitelů se řadí mezi jednu z nejdůležitějších oblastí vzdělávání. Jeho význam je celospolečenský, nedá se omezit jen na roli učitelů, studentů, případně školy. Další vzdělávání učitelů má vliv na celkovou atmosféru ve škole, prospívá nejen kariéře samotného učitele, podporuje jeho profesní růst, ale také výrazným způsobem zkvalitňuje výuku, probíhající ve školách.

Další vzdělávání je svou podstatou vzděláváním postgraduálním a tedy nemůže a nemělo by být zaměňováno za přípravu pregraduální, probíhající na příslušné fakultě vysoké školy. Další vzdělávání učitelů bývá bráno také jako součást celoživotního učení, případně jako součást profesního rozvoje učitele, a tudíž trvá až do konce profesního života, pokud ne přímo do konce života jako takového.

Neexistuje jednotná definice dalšího vzdělávání učitelů. Podle definice OECD z roku 1997 (In: KOHNOVÁ, Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj, 2004, str. 60) je další vzdělávání učitelů definováno jako „aktivity, na kterých jsou učitelé školeni, ale i ty, kdy pod dohledem svých školitelů i jiných osob, připravují učitelé nové strategie a přístupy.“. Podle Böhmera a jeho definice z roku 1983 (In: KOHNOVÁ, Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj, 2004, str. 60) se jedná o „všechny aktivity, které v návaznosti na dosaženou kvalifikaci učitele slouží (prostřednictvím úkolů orientovaných na kariéru a podporou inovací) k udržení a zvýšení profesní zdatnosti učitele“. V Pedagogickém slovníku z roku 1995 bychom pak našli tuto definici: „Vzdělávání učitelů v průběhu jejich profesní dráhy...Je realizováno v širokém spektru organizačních forem (uvádění začínajících učitelů do praxe, příprava na atestace, příprava na realizaci vzdělávacích inovací a reforem, příprava na řešení specializovaných projektů, funkční studium pedagogických pracovníků,

rekvalifikační studium, specializační a prohlubující studium). Je organizováno specializovaným pracovišti atd.“ (WALTEROVÁ, 1995, str. 41).

Další vzdělávání je tedy těžké definovat, ale charakteristické znaky se dají poměrně dobře pojmenovat. Podle J.Kohnové (Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj, 2004, str. 59) se jedná o následující prvky:

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

Další vzdělávání učitelů směřuje k profesnímu růstu a rozvoji profesních kompetencí každého učitele. Samozřejmostí tedy nejsou jen všeobecné kurzy na prohloubení základních znalostí, ale také kurzy specializované, odpovídající různým potřebám různých učitelů. Jejich efektivita je podmíněna výběrem vhodných forem a metod vzdělávání, pochopením specifičnosti vzdělávání dospělých, respektive učitelů a dostatečnou podporou, ať už z oblasti finanční nebo z oblasti celospolečenské.

Význam dalšího vzdělávání učitelů byl poznán již před několika sty lety, ale teprve v posledních zhruba padesáti letech se tato problematika dostala do popředí zájmu národních i nadnárodních institucí. V roce 1980 vyšla v Praze kniha *Modernization of the Teachers' Further Education System*. Karel Tmej zde publikoval svou esej, ve které zdůrazňuje potřebu dalšího vzdělávání

učitelů. V tomto případě byla tedy hlavním důvodem především snaha vytvořit vhodné politické názory a postoje učitelů a následně i studentů pro dobro socialistické společnosti. (str. 22). I když politickému přesvědčení a ideologicko-politické výchově je zde přikládána nejdůležitější role, jsou zde také zmíněny prvky, na kterých se systém dalšího vzdělávání učitelů buduje dodnes. Jedná se především o nutnost umožnit učitelům kreativně provozovat svou profesi, zvládat výchovné i odborné problémy a to vše díky propracovanému systému dalšího vzdělávání učitelů. Tato myšlenka má kořeny již v dřívějších dobách, není to otázka posledních padesáti let, ale dá se říci, že celých padesát let trvalo, než bude její význam opravdu oceněn a uznán a finanční podpora bude v dostatečné míře podporovat i tuto oblast vzdělávání.

2. HISTORICKÝ VÝVOJ

Rozvoj učitelství v českých zemích je velmi úzce spjat s rozvojem českého národa jako takového. Díky silné kulturní tradici, rozvíjené především v 19. století, se nejen kultura, ale také vzdělanost obyvatelstva dostala na velmi vysokou úroveň. Velký vliv na to měla nepochybně také vysoká úroveň vzdělanosti učitelstva.

Ne vždy však byla situace optimální. V podstatě až do období po druhé světové válce, konkrétně tedy do 27. října 1945, kdy byl vydán dekret prezidenta republiky č. 132 o vzdělání učitelstva, nebylo nutnou podmínkou pro vykonávání učitelské profese vysokoškolské vzdělání.

V době vlády císařovny Marie Terezie, tedy okolo roku 1775, vznikly první tzv. praeparandy pro přípravu učitelů. Doba studia na těchto školách se lišila podle následného umístění učitele. Pokud měl daný pedagog nastoupit na školu triviální, celková doba studia byla tři měsíce. V případě, že se jednalo o budoucího pracovníka na škole hlavní tříleté, trvala jeho příprava šest měsíců. V případě, že šlo o zájemce o práci na hlavní škole čtyřleté, trvalo studium na praeparandě dokonce celý rok. Tím se zajistilo jejich alespoň minimální vzdělání. Po absolvování tohoto úseku studia však ještě nebyli rovnoprávními pedagogickými pracovníky. Dalším krokem byla roční funkce pomocníka učitele, teprve po které, spolu se splněním podmínky dvaceti let věku, mohl daný pracovník přistoupit k tzv. učitelské zkoušce. Po úspěšném složení mohl každý získat titul učitele. Stále se však nejednalo o nejperspektivnější profesi. Další vzdělávání učitelů v této době v podstatě neexistovalo, teprve v roce 1785 pak byla zavedena tzv. kongrua, díky které učitelé nedostávali celý svůj plat v naturáliích, ale alespoň část ve formě finančního obnosu.

Tereziánská reforma z roku 1775 tedy započala utváření školského systému a velmi základní profesionalizace učitelské obce, ale trvalo ještě

několik desítek let, než se profesionalizace dostala na úroveň, jak ji známe dnes.

Významnou osobností, která uskutečnila velký krok v oblasti nejen přípravy budoucích učitelů na jejich povolání, ale také v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, byl Karel Slavoj Amerling. Tento muž, původně lékař, se ve čtyřicátých letech devatenáctého století začal zabírat otázkami vzdělávání. V Praze organizoval učitelské porady, přednášky a shromáždění učitelů. Jako odkaz na slavnou tradici dostal jeho ústav název Nová Budeč.

„Porady učitelské v Budči“ trvaly nejprve celý měsíc, později bylo jejich konání omezeno na týden. Nescházeli se zde pouze učitelé z Prahy, ale v podstatě z celé republiky. O to větší byl tedy vliv tohoto ústavu. Dne 7. září 1848 byla přijata petice, podle které „...každý učitel *byl mocen obou zemských jazyků*, aby se stát postaral o přiměřené vzdělání učitelů, aby každý učitel byl zodpovědný za svoji práci a aby plat učitelů byl roven platu státních úředníků...“(MORKES, 2006) Přestože budečský ústav nevydržel příliš dlouho a díky finanční náročnosti jeho provozu skončil v konkurzu, jednalo se o jeden z nejvýznamnějších mezníků ve vývoji učitelské profese. Právě zde byly položeny základy pedagogické profese tak, jak ji známe dnes.

Roku 1869 byl přijat Říšský zákon č. 62, na jehož základě byla zavedena povinná školní docházka ve věku od šesti do čtrnácti let. Žáci mohli postupně navštěvovat školy obecné, měšťanské, hlavní a národní. Podle zvyšující se úrovně organizace se zvyšovala také úroveň přípravy na výkon profese a dalšího vzdělávání učitelů. Dalšímu vzdělávání měly napomáhat časopisy, periodické konference a kurzy dalšího vzdělávání. V každém okrese navíc měly být zřízeny učitelské knihovny. Nezbytnou podmínkou pro výkon profese se stala účast na okresních učitelských konferencích, jejichž frekvence

konání však nebyla příliš častá. Většinou se jednalo o jednu akci za rok. Zemské konference se pak konaly každé tři roky.(KOHNOVÁ, 2004, str.34)

Tato situace se však změnila s úpravou tohoto říšského zákona z roku 1883, kdy byly výrazně sníženy nároky na výkon učitelské profese a celkově úroveň přípravy výrazně klesla.

Pokračování vývoje dalšího vzdělávání učitelů se dá rozdělit na tři hlavní období – jedná se o dobu předmnichovské republiky, o období socialismu a o změny, které přišly s rokem 1989. (PRŮCHA, 2000, str. 34)

Období první republiky je charakteristické především sjednocením všech druhů škol. Společně s tím se objevuje ještě jeden požadavek, a tím je vysokoškolské vzdělání pedagogických pracovníků. Československo patřilo po první světové válce k nejvyspělejším evropským státům a tomu nutně musela odpovídat i situace ve školství. Úřady však na tyto problémy nereflektovaly, proto se učitelské spolky (Československá obec učitelská, Svaz učitelstva československého) rozhodly pomoci si samy. Ve školním roce 1921 – 1922 byla založena Škola vysokých studií pedagogických v Praze. Podobná instituce vznikla o něco později také v Brně. I když se jednalo o významný krok, co se týče institucionalizace dalšího vzdělávání učitelů, přesto ještě nebyla situace ani zdaleka ideální. Tyto ústavy totiž byly soukromé a vzdělání na nich nebylo zakončeno žádným úředně uznávaným titulem. Co se týče kvalifikace absolventa, nebyl brán žádný ohled na případné studium na této škole.

Teprve v roce 1945, po vydání již výše zmíněného dekretu prezidenta, se situace výrazně změnila. Nezbytnou podmínkou pro výkon učitelské profese se stalo absolvování vysoké školy. Pedagogické fakulty musely být zřizovány při každé vysoké škole na území Čech i Slovenska. (PRŮCHA, 2000, str.34)

V době nástupu komunismu bylo české školství na vysoké úrovni, přestože vzdělávání plnilo také ideové poslání. I tak se však jednalo u ustálený systém, dobře plnící svou funkci. Další vzdělávání bylo bráno jako přirozená

součástí výkonu učitelské profese, čemuž odpovídala nejen úroveň materiálů, podle kterých se vzdělávalo, ale i metodických postupů. Pro další vzdělávání učitelů a jejich profesionální rozvoj byla zřízena síť pedagogických ústavů. Ty byly hierarchicky uspořádány. Nejnižší stály okresní pedagogická střediska, nad nimi krajské pedagogické ústavy a nejvýše pak Ústřední ústav vzdělávání pedagogických pracovníků.(KOHNOVÁ, 2004, str. 101)

Pedagogické ústavy měly mnoho funkcí, mezi něž patřily samozřejmě vzdělávací akce pro učitele, přenos informací v oblasti školství a vzdělávání, získávání další odbornosti v oblasti předmětové a pedagogicko – didaktické atd.(KOHNOVÁ, 2004, str.123)

Po pádu komunistického režimu v roce 1990 se objevily snahy transformovat všechny oblasti veřejného života, tedy i školství. I Jana Kohnová ve své knize Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj (2004, str.102) komentuje tento jev: „Je pravdou, že část pedagogické veřejnosti v zápalu pseudorevolučnosti a jakobínství chtěla zlikvidovat všechno, co souviselo se „socialistickým školstvím“ (Turek, 1992), žádala zrušení ÚÚVPP, KPÚ i OPS.“ Tyto návrhy však byly ve výrazné menšině, sami učitelé byli spíše pro zachování těchto center. Přesto byl roku 1991 přijat zákon ČNR č. 390/1991 Sb., který zrušil resortní síť institucí dalšího vzdělávání učitelů. (KOHNOVÁ, 2004, str. 103).

Nejednalo se o prozíravý krok, mnoho pedagogických pracovníků proti němu protestovalo. Důsledkem přijetí tohoto zákona pak byly velké ztráty, které mají vliv i na dnešní oblasti dalšího vzdělávání a profesního rozvoje pedagogických pracovníků.(KOHNOVÁ, 2004, str.103)

Zákonem č. 564/1990 Sb. o státní samosprávě a samosprávě ve školství byly zřízeny školské úřady. Ty spadaly přímo pod ministerstvo školství a jejich náplní bylo zajišťovat další profesní rozvoj učitelů. Tato činnost byla podpořena i přijetím zákona č.576/1991 Sb., podle kterého byly na základě

činnosti ministerstva školství zřízena regionální pedagogická centra.(KOHNOVÁ, 2004, str. 104)

První polovina devadesátých let byla ve znamení pohybu v kruhu. Místo snahy transformovat dobře fungující, léty prověřenou síť dalšího vzdělávání pomocí zákonů a nařízení, sáhlo se rovnou k extrémnímu kroku, kterým bylo celoplošné zrušení těchto institucí. To vše jen proto, aby v průběhu v podstatě pouhých dvou let byla tato centra obnovována. Nejenže se několikanásobně zvedly náklady, a poté se tento nedostatek financí projevil i v materiálním a prostorovém vybavení center, ale celý tento vývoj se dotkl také metodické, lektorské a odborně předmětové oblasti.

Znovu tedy byly obnoveny dvě úrovně center, s výjimkou úrovně nejvyšší. Funkci Ústředního ústavu vzdělávání pedagogických pracovníků v určité míře zastupovalo ministerstvo školství, konkrétně odbor 20. Některé problémy však řešily jiné odbory a tím došlo k rozbití celé soustavy.(KOHNOVÁ, 2004, str. 104)

Druhá polovina devadesátých let se nesla ve znamení rozvíjení oblasti dalšího vzdělávání učitelů, objevovaly se různé koncepce dalšího vzdělávání, základní body se pak objevily v programu Učitel. Řešila se zde nejen oblast kvalifikačních úrovní jednotlivých učitelů, ale také oblast tzv. funkční, týkající se profesních kompetencí, pedagogické činnosti školy atd.(KOHNOVÁ, 2004, str.127).

V roce 2002 však byly zřízena další čtyři krajská pedagogické centra, celkem se jich tedy v naší republice nachází čtrnáct a právě ty teď tvoří kostru dalšího vzdělávání učitelů. Stále však chybí efektivní celostátní koordinace.(KOHNOVÁ, 2004, str.140)

Pokud chce Česká republika nadále rozvíjet potenciál svých pedagogických pracovníků, je naprosto nezbytné, aby byla vytvořena síť efektivně fungujících vzdělávacích center, která budou mít na starosti profesní

rozvoj všech pedagogických pracovníků. Nezbytnou podmínkou samozřejmě je dostatečné finanční zázemí i materiální vybavenost. Právě v této oblasti však může český stát využít svého členství v Evropské unii, která podobné snahy velmi vřele podporuje.

3. SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

3.1. Lektor

Vzdělávání dospělých, neboli andragogika, je velmi specifická oblast. V mnoha případech bývá zaměňována s pedagogikou, i když rozdíly mezi nimi jsou často propastné. Jedná se především o přístup ke vzdělávaným osobám. Zatímco v pedagogice jsou vzdělávací cíle předem určené a vzdělávaný se jim musí podřídit, v andragogice je vzdělávaný jedinec klíčovým prvkem a je to právě on, kdo si určí, co se skrývá za pojmem cíle.

Zatímco v pedagogice je učitel vedoucím prvkem, který za sebou v podstatě táhne vzdělávané a ukazuje jim tu jednu správnou cestu, lektor v andragogice nic takového dělat nemůže. V tomto oboru jde o čistě partnerský vztah, vzdělávaný i vzdělavatel jsou zde na stejné úrovni. Lektor může naznačit správnou cestu, podat dostatečné množství informací, ale nemůže tam vzdělávaného dovést. Lektor není řídicím prvkem, pouze informátorem. (BENEŠ, 2003, str. 164)

V době vzniku andragogické profese neexistovaly v podstatě žádné oficiální podklady pro danou práci, žádné oficiální uznání a zprvu ani stálé místo výkonu profese. Postupně se tehdejší andragog stával nejen odborníkem na odborné vědomosti, ale získával také didaktické a psycho-sociální kompetence. (BENEŠ, 2003, str. 147).

Dnes je kladen velký důraz na co nejjobecnější přípravu budoucích lektorů. V průběhu jejich profesionálního života bude třeba, aby byli schopni zareagovat na nejrůznější situace. Pomoci jim v tom může dostatečně kvalitní příprava.

Kompetence lektora se dělí na tři základní oblasti. Jedná se o kompetence odborné, metodické a sociální.

Ke kompetencím odborným patří všeobecné, odborné a další odborné vzdělání, dále pak kompetence, které lektor získá v průběhu profesionálního

života, obecné odborné kompetence, jako je znalost cizího jazyka, práce na počítači apod. a také specifické znalosti a pracovní techniky. (BENEŠ, 2003, str. 151)

Sociální kompetence pak souvisí se zvládním interakcí lektor – vzdělávaný, ale také zvládním vztahů mezi vzdělávanými navzájem. Pokud lektor nezvládne situace z těchto interakcí vyplývající, učební atmosféra může být narušena a efektivita vzdělávacího procesu značně snížena.

Metodické kompetence jsou základním klíčem k úspěšnému předání poznatků. Lektor musí mít neustále na paměti, že vzdělávání dospělých se v mnoha ohledech liší od vzdělávání v oblasti pedagogiky. Dospělý jedinec, který vstupuje do fáze dalšího vzdělávání, neočekává, že bude pasivně přijímat poznatky. Vstupuje do tohoto procesu se svým vlastním systémem poznatků a zkušeností. Je třeba, aby lektor přizpůsobil styl výuky. Vhodnými metodami jsou například různé projekty, které jsou ovšem podmíněny schopností lektora tyto projekty vést, vyhledávat potřebné informace, řešit problémy z toho vzniklé a mimo jiné také dokázat pracovat s časem. To vše patří k metodickým kompetencím. (BENEŠ, 2003, str. 152)

Lektor je klíčovým prvkem v procesu vzdělávání dospělých. Na jeho schopnostech, znalostech a profesních kompetencích, stejně jako samotné osobnosti závisí úspěch celého procesu. Nejenže musí být vzdělávaným partnerem, musí být také schopen být v čele celého procesu a řídit jej. K tomu je třeba, aby měl nejen didaktické dovednosti, ale také sociální a psychologické kompetence, které mu pomohou vytvořit dobré učební klima.

Co se týče didaktické stránky celého procesu, je nezbytné, aby lektor nepodcenil přípravu v žádné oblasti. V průběhu vzdělávání samotného musí být připraven reagovat na jakoukoliv vzniklou situaci. Vyřešit nově vzniklé problémy mu velkou měrou může pomoci právě dostatečná příprava. Nejprve je třeba zvážit hlavní myšlenku celé výuky, zvolit odpovídající učivo, stanovit

učební cíle, vybrat metody a pomůcky, které usnadní předávání poznatků a následně zhodnotit efektivitu výuky.(MUŽÍK, 2004, str. 60)

Právě určení učebního cíle je jedním z klíčových prvků přípravy. Nejenže díky němu lektor může neustále sledovat hlavní myšlenku celého procesu předávání poznatků, ale také díky předem stanovené hranici dokáže ovlivnit úroveň výuky. Je to také velmi důležitý prvek pro následné hodnocení celého procesu. Pokud bylo dosaženo hlavního cíle, pak se dá tento proces považovat za úspěšný. Pro vzdělávané je pak velmi motivující znát nejen hlavní cíl, ke kterému směřují, ale i cíle dílčí a po jejich dosažení se díky silnému pocitu úspěchu motivují k dalším výkonům. Nezbytnou podmínkou pro tento úspěch však je, aby lektor byl schopen vybrat a stanovit cíle, které budou především dosažitelné, ale také jasně formulované. Odpovídající zvolení a zformulování učebního cíle i cílů dílčích má silně pozitivní vliv na učební atmosféru, která je jedním z klíčových prvků v procesu učení se dospělého.

Je poměrně jednoduché na základě teoretických znalostí zformulovat, jaké předpoklady by měl splňovat kvalitní lektor. Praxe se však od teorie výrazně liší. I když v podnikatelské oblasti se situace výrazně zlepšuje, co se týče školství, je zde otázka profesionálních lektorů velmi palčivá. V podstatě neexistuje žádná legislativní úprava tohoto problému. Z větší míry roli lektora zastává osoba, která pouze částečně splňuje požadavky. V některých případech se jedná o učitele s dlouholetou praxí a mnoha zkušenostmi, kteří ovšem nemají potřebné vzdělání pro vzdělávání dospělých, a proto jejich činnost v roli lektora může v některých případech ztrácet na efektivitě.

Jak jsem již několikrát zmínila, na osobu lektora jsou kladeny velké požadavky, ať už z oblasti kvalifikace, osobnosti nebo kompetencí. Přitom didakticko – metodické kompetence se postupně dostávají do pozadí, do popředí naopak vystupují otázky metodických kompetencí, kompetencí sociálních atd. (LAZAROVÁ, 2006, str. 125)

Co se týče kompetencí pedagogicko / andragogických, jedná se spíše o vedení skupin, hodnocení, podpora identity, motivace, projektování atd. S tím souvisí i metody práce, které jsou pro tyto činnosti speciálně vypracované, jako je facilitace, animace, mediace atd.

Bohumíra Lazarová (Cesty dalšího vzdělávání učitelů, 2006, s.126) podává přehled dalších kompetencí lektorů. Mezi klasické kompetence patří například umět předávat téma, definovat cíle, řídit vzdělávání, plánovat kurikulum, hodnotit pokroky, identifikovat nesnáze, řídit dynamiku skupiny. Tyto kompetence jsou typické i pro pracovníky v oblasti pedagogiky, ne přímo andragogiky. Co se tedy těchto dovedností týče, mohl by práce lektora zastávat i učitel. Avšak nároky vzrůstají.

Dalšími kompetencemi, nezbytnými pro úspěšnou práci lektora je tzv. aktivní vzdělávání. Jedná se o schopnosti vést projekty, umět pracovat s problémy, vytvářet výzvy, podporovat spolupráci ve skupině, pracovat s nástroji autoevaluace apod.

V dnešní době je trendem, že i učitelé, kteří pracují na základních a středních školách, jsou nuceni přizpůsobovat se požadavkům aktivního vzdělávání. Tento proces však v oblasti pedagogiky probíhá poměrně pomalu, kdežto v práci lektora, který vzdělává dospělé, je tento přístup nezbytnou a základní podmínkou.

Konečně třetí skupina kompetencí se týká schopnosti podporovat učení v praxi, vytvářet aktivně a interaktivně poznatky, kotvit poznatky do situačních kontextů apod. A právě tato skupina kompetencí klade nejvyšší nároky na osobu lektora. Propojit teorii s praxí a přenést učení do reálného života je nezbytnou podmínkou vzdělávání dospělých. Bez těchto dovedností nemůže být žádný lektor úspěšný.

3.2. Metody a formy vzdělávání dospělých

Andragogika věnuje poměrně velkou pozornost metodám vzdělávání dospělých. Metody představují způsob práce lektora, kterými se dosahuje vyučovacích cílů. Metody z oblasti andragogiky se odlišují od metod používaných pedagogy. Odlišnost spočívá především v tom, že dospělý vzdělávající se člověk se dokáže učit sám, je spíše partnerem ve vzdělávacím procesu. Andragogické metody zahrnují vytyčení cíle a rozpracování obsahu a na to navazující didaktickou realizaci. (POSPÍŠIL, 2001, str. 82)

Každý vzdělávací proces se projevuje určitými postupy (metodami) a současně i souborem znaků (formami). Metoda představuje standardizovaný postup, jakousi nejsnadnější a nejefektivnější cestu, jak dosáhnout andragogického cíle. Forma potom představuje již zmiňovaný soubor znaků, které se projevují při používání různých metod. Právě díky těmto znakům se jedna metoda může odlišovat od jiné.

Zatímco základní formou v pedagogice je vyučovací hodina, ve vzdělávacím procesu dospělých je to například kurz, přednáška atd.

Didaktická forma je v praxi představována způsobem organizování výuky, činností lektora i posluchačů. Existují čtyři základní formy vzdělávání dospělých – přímá výuka, kombinovaná výuka, korespondenční vzdělávání a terénní vzdělávání.

3.2.1. přímá výuka

První nezbytnou podmínkou efektivně fungující přímé výuky je vypracování vzdělávacího projektu. Je nutné odpovědět na otázky koho vzdělávat, kdy, kde, za jakých finančních podmínek atd. (J. Mužík, 1998) Tato část je klíčovým faktorem pro vzdělávací akci samotnou, protože přímo ovlivňuje další dvě fáze. Oblast dalšího vzdělávání učitelů se nepotýká ani tak

s problémy naplnění obsahu vzdělávání, vzbuzení zájmu jedinců, kteří se chtějí vzdělávat a dá se říci, že i určení termínu v mnoha případech nepředstavuje žádný velký problém. Mnohé komplikace však souvisí s otázkou kde vzdělávat a kdo bude vzdělávat. Jak jsem již několikrát zmiňovala, otázka učitele učitelů je palčivým problémem, který dosud nebyl legislativně ani jinak ošetřen a v praxi tak způsobuje další a další problémy.

Otázka kde vzdělávat možná nevyznívá až tak neřešitelně, v mnoha případech však místo výuky bývá pro učitele velmi špatně dosažitelné. Pokud například vzdělávací akci organizuje některá z vysokých škol, akce v drtivé většině případů probíhá na její půdě. Mnoho učitelů by bylo ochotno se i tak zúčastnit, nicméně jejich zaměstnavatel, konkrétně tedy škola, ve které působí, si nemůže dovolit jejich absenci na delší dobu než by bylo nezbytně nutné. Tady se tedy oklikou dostáváme k problému, jehož kořeny souvisí se zrušením většiny pedagogických center po pádu komunistického režimu. V okamžiku, kdy se rozpadla organizovaná struktura dalšího vzdělávání učitelů, rozpadla se také síť vzdělávacích pracovišť, což tedy i dnes komplikuje situaci, přestože se ministerstvo snaží tento stav upravit.

Dalším krokem je pak realizace kurzu. Zvláště u vzdělávání dospělých je nezbytné, aby lektor poskytl co možná nejvíce relevantních informací účastníkům. Přístup lektora, stejně jako přístup jednotlivých vzdělávaných je pak faktorem, který se vzájemně ovlivňuje s formami výuky. Pokud nefunguje komunikace mezi lektorem a účastníky, pak je efektivita každé činnosti minimální, pokud tedy lze vůbec zrealizovat.

Konečným prvkem je pak vyhodnocení kurzu. Hodnotí se nejen osvojení znalostí, ale také schopnost jejich aplikace v profesním životě. Nejde však o hodnocení jednostranné, i lektor zde může získat zpětnou vazbu, která ovlivňuje jeho další činnost.

Je třeba zdůraznit, že přímá výuka není ve všech případech nejideálnější formou dalšího vzdělávání. Jedná se o formu časově náročnou, pro každého účastníka má tato forma nevýhodné prvky, studium pak v mnoha případech negativně zasahuje do výkonu profese.

K dalším problematickým prvkům může patřit i didaktická metoda, která je použita. Například metoda přednášky je ve většině případů naprosto nevyhovující. Je sice ideální pro předání velkého množství poznatků v minimálním časovém rozpětí, ale přednášející musí toto dokonale zvládnout, ať už po stránce odborné nebo didaktické, což se v praxi mnohdy neděje.

J. Mužík zdůrazňuje také roli komunikace ve výuce. Předkládá čtyři základní pravidla, která musí být v případě vzdělávání dospělých nezbytně dodržena:

- 1) Jestliže lektor ve výuce něco sdělí, účastník si v paměti uchová jen část.
- 2) Při komunikaci není rozhodující pouze to, co lektor sděluje, ale i to, co účastník rozumí.
- 3) Dvoukanálová komunikace je pro aktivní spolupráci mezi lektorem a účastníkem efektivnější než jednokanálová.
- 4) Ve výuce dospělých není možné nekomunikovat. (Mužík, 1998, str. 80)

Další didaktickou metodou je seminář. Tato forma je mnohem přijatelnější, zvláště pokud se okruh vzdělávání zúží pouze na jeden problém. Vystoupení jednotlivých účastníků s referáty nejenže podporuje jejich aktivní činnost, ale zakládá také možnou diskusi.

Naprosto ideální metodou pak jsou samozřejmě dialogické metody a tzv. problémové metody. Právě ony jsou založeny na aktivní účasti vzdělávaných a minimální roli lektora. Jeho činnost je zaměřena pouze na poradní funkci, jeho zásahy jsou omezovány na minimum. V případě

dialogických metod hraje důležitou roli začátek dialogu, kdy je úkolem lektora, aby se zapojili všichni účastníci. Ideálním prvkem těchto metod je možné porovnání profesních zkušeností, znalostí a to přímo z praxe.

V obou případech se však opět jedná o aktivity náročné pro lektora, především z hlediska přípravy kurzu. Je třeba zvážit složení účastníků, velikost kurzu, složení otázek a další faktory.

3.2.2. Kombinovaná výuka

Modelem kombinované výuky je vstupní seminář, následuje individuálně řízené studium, výcvikový seminář a vše je zakončeno závěrečným seminářem. (Mužík, 1998, str. 118)

Tento styl výuky se pro další vzdělávání příliš nehodí. Sice umožňuje individuální přístup ke studiu, spojení poznatků s vlastní zkušeností, ale celkově se jedná o formu nepříliš doporučovanou. Na vstupním semináři dochází k motivování účastníků, kteří pak mají za úkol pracovat s učebními texty a připravit se tak na výcvikové semináře a zkoušky. Naprosto zde však chybí zpětná vazba, možnost porovnat své zkušenosti s ostatními.

V některých případech je však tato forma upřednostňována a to především díky nízké časové náročnosti jak pro lektory, tak pro účastníky a jejich zaměstnavatele, v tomto případě tedy školy.

3.2.3. Korespondenční studium

Jestliže kombinovaná výuka se dá označit jako spíše nevyhovující, korespondenční studium by pak mělo nést označení rozhodně nevyhovující. Pokud jde v dalším vzdělávání učitelů o rozšíření kompetencí, pak je nezbytná propojenost jejich profesního života se studiem a to v poměru mnohem větším, než se děje v tomto případě. Korespondenční studium, založené na prostorové vzdálenosti lektora a vzdělávaného znemožňuje zpětnou vazbu a komunikaci

s ostatními ještě více než kombinované studium. Tato forma vzdělávání může být vhodná pro získání kvalifikací, především v oblasti odborných poznatků, ale co se týče oblasti profesních kompetencí, pak jde o formu naprosto nevhodnou.

3.2.4. Terénní vzdělávání

Jako ideální kompromis se tedy jeví terénní vzdělávání. V rámci různých kurzů, ať už jednodenních školení nebo krátkých internátních kurzů, se vzdělávání mohou dozvědět mnohem více poznatků a zkušeností, které mají na další výkon jejich profese mnohem větší vliv než celoroční studium pomocí studijních sešitů. Samozřejmě, že ne všechny formy terénního vzdělávání, jako je studijní zájezd, jsou naprosto ideální, ale celkově tato forma představuje ideální kompromis mezi všemi třemi předchozími. (Mužík, 1998, str. 134)

V dnešní době nejpoužívanější metodou stále zůstává přednáška, na druhém místě se pak objevila málo uváděná, leč v praxi velmi častá hospitace u kolegy. Stále se však jedná o metody málo aktivní, nevyžadující iniciativu vzdělávaného.

Bohumila Lazarová ve své knize Cesty dalšího vzdělávání učitelů (2006, str. 145) prezentuje výsledky výzkumu, provedeného v roce 2005, ohledně oblíbenosti různých metod mezi vzdělávanými učiteli:

- Učitelé vítají užívání rozmanitých metod, střídání způsobů práce.
- Učitelé jsou připraveni aktivně se zapojit do dění v seminářích.
- Učitelé se navenek nebrání ani relaxacím a vyjadřování pocitů.
- U učitelů je oblíbená týmová práce a navenek se nebrání ani reflexi práce (poněkud méně obliby jsme zjistili u starších učitelů).
- Učitelé jednoznačně preferují zaměření na praxi. Podle organizátorů dalšího vzdělávání jsou oblíbené dílny s praktickými příklady.

- Učitelům nevyhovuje předávání velkého množství teorie. Organizátoři dodávají, že přednášky nejsou u učitelů v oblibě. Přiměřené kvantum nových informací však obvykle bývá požadováno.
- Organizátoři dalšího vzdělávání uvádějí dobré zkušenosti s využíváním přístrojové techniky (zpětné projekory a dataprojektory).

Je tedy velmi příjemným poznatkem, že i učitelé upřednostňují metody, které jsou nezbytnou součástí moderní školy. Přínosem může být i fakt, že přednáška není v mnoha případech nejideálnějším způsobem předávání poznatků.

Na druhou stranu stále chybí dostatečné množství kurzů, odehrávajících se v podobě workshopu, zahraničních stáží apod. Ovšem na druhé straně, pokud má škola omezené finanční zdroje, je pochopitelné, že podobné příležitosti jsou spíše výjimečné. Nicméně právě zde by se mohla objevit mnohem efektivnější cesta dalšího vzdělávání učitelů.

3.3. Motivace k učení

Co se týče motivace v oblasti vzdělávání dospělých, je zde kladen velký důraz především na úspěch. Člověk, který jednou dosáhl úspěchu, bude chtít toto zopakovat. Díky úspěšnému zvládnutí jedné etapy bude lépe snášet následující požadavky, upevní se v něm vědomí, že to, co dělá, dělat opravdu chce. Jedná se o motivaci vlastní, která je ve vzdělávání dospělých nejdůležitější podmínkou.

Každý dospělí, který již má za sebou povinnou školní docházku i úspěšné absolvování vzdělání nezbytné k vykonávání jím zvolené profese, se

vrací do vzdělávacího procesu s většími či menšími pochybnostmi. Je pak úkolem lektora, aby tyto pochyby dokázal zkorigovat a to především díky stanovení dílčích cílů výuky. Nechat vzdělávaného pocítit úspěch je nezbytnou podmínkou úspěšného působení na vzdělávané.

Existuje několik motivů účasti na dalším vzdělávání. Sociální kontakt je jedním ze základních faktorů. Vzdělávání neprobíhá v izolovaném prostředí, dochází zde k navázání vztahů mezi jednotlivými účastníky. Jejich kvalita pak velmi významně ovlivňuje učební atmosféru. Ideální je situace, kdy je atmosféra natolik uvolněná, že účastníci zapomínají na stresy z každodenního života a soustředí se na nové podněty a informace.

V mnoha případech se pracovník stává účastníkem dalšího vzdělávání z čistě prozaického důvodu jako je profesní postup, požadavky nadřízených a podobně. Je pak úkolem lektora vyvolat v takovémto jedinci jinou motivaci než finanční nebo profesní, protože ta může velmi rychle ztratit svou účinnost, zejména v případě prvních problémů.(BENEŠ, 2003, str. 132).

Nezanedbatelný vliv na návrat do vzdělávacího procesu a také na vůli vydržet v něm má i okolí jedince, který se chce vzdělávat. V dnešní době by se vzdělávání dospělých mělo stále více stávat trendem, znakem moderní společnosti, která jej také plně podporuje. Přesto stále chybí podpora od státu, dostatečná propagace a uznání nutnosti. Mnoho kurzů dosud nemá certifikaci ani finanční dotace, o právní regulaci nemluvě. (BENEŠ, 2003, str. 132)

Milan Beneš ve své knize *Andragogika – teoretické základy* (2003, str.135) připomíná, že motivy pro účast na dalším vzdělávání se v mnoha ohledech liší. Významným faktorem je zde příslušnost k sociální vrstvě. „Poměrně lehce se dají zjistit motivační rozdíly podle věku, podle socioekonomického statusu, dosaženého vzdělání, podle pohlaví a životních okolností (počet dětí, rodinný stav, město-vesnice). Mladší lidé mají spíše pragmatickou a utilitaristickou motivaci spojenou s výkonem profese, u

starších lidí se objevuje více motivace spojená s trávením volného času. S vyšším věkem a sociálním statutem, dochází k orientaci na uspokojování vyšších potřeb podle MASLOWOVY HIERARCHIE...“

Pro dospělé jedince je pak typické především tzv. autovzdělávání. Každá osoba zná přesně svou osobní situaci, své potřeby a možnosti a díky tomu se dokáže přesně zaměřit na oblast, která ho zajímá. Tím se také zvyšuje jeho motivace.

Jaroslav Mužík předkládá pyramidu motivace učení. Na jejím základu stojí informace, odborné vědomosti, dovednosti a pracovní návyky. Jak již bylo zmíněno, další vzdělávání dospělých musí být založeno na zkušenostech z předchozích etap vzdělávání i na zkušenostech z předchozího pracovního života. Nově získané poznatky mají samozřejmě také vliv na úspěšnost v pracovním životě, konkrétně by se měly projevit ve zvýšené výkonnosti. Pokud se jedná o podnikové vzdělávání, právě v tomto momentu se zaměstnavateli začínají vracet investice, které byly vloženy do dalšího vzdělávání daného zaměstnance. Díky zvýšené výkonnosti a tedy zvýšené šanci na stabilní zaměstnání samozřejmě roste také sociální jistota člověka. V tomto okamžiku se další vzdělávání začíná vyplácet i danému jedinci. To má pak vrchol v individuálním užitku, který pro něj další vzdělávání má. Jde tedy o proces, který je vzájemně prospěšný jak vzdělávanému, tak zaměstnavateli v případě, že se jedná o profesní vzdělávání. A to je případ i dalšího vzdělávání učitelů a s tím souvisejícího profesního rozvoje.

Pro učitele je další vzdělávání nezbytnou podmínkou pro kvalitní vykonávání jejich profese. Především u nich je pak vnitřní motivace nezbytnou podmínkou. Jejich činnost v rámci profese se skládá nejen z předávání odborných poznatků, ale i z dalšího působení na žáky a studenty. Je nezbytné zaujetí pro obor, k čemuž je nemůže motivovat ani přimět žádné oficiální nařízení.

Bohumila Lazarová ve své knize Cesty dalšího vzdělávání učitelů (2006, str.79) nabízí přehled základních faktorů, které mají vliv na motivaci pedagogických pracovníků.

Jedná se především o trvalejší osobnostní rysy. Ochota se dále vzdělávat nesouvisí jen s danými rysy osobnostmi, ale také například s otevřeností k učení a ke změně, schopností sebehodnocení, ale stejnou měrou také s charakterem jedince.

Dalším ovlivňujícím faktem je věk učitele. Na první pohled by se mohlo zdát, že čím starší je daný pracovník, tím menší zájem bude mít o další vzdělávání. Opak je často pravdou. Mnoho starších pedagogů je častými účastníky vzdělávacích aktivit, stejně jako mnoho mladších dává přednost například rodině. Pro tuto profesi jsou však typické mnohé problémy, např. tzv. burn-out efekt, charakteristický pro pomáhající profese a profese, kde lidé často přicházejí do kontaktu s jinými lidmi. V případě tzv. vyhoření u pracovníka bývá možnost dalšího vzdělávání velmi složitá a komplikovaná. Mezi další negativní faktory se řadí stabilizovaná síť vztahů. Starší pedagogové tedy nepocítují jako nutné vyhledávat kontakt s dalšími lidmi, mají své ustálené vazby, které jim v mnoha případech naprosto stačí. Ani potřeba kariérního růstu zde není aktuální.

To však není případ obzvláště mladších generací, které se stále snaží využít šance na kariérní postup. Tyto tendence však v některých případech mohou vyvolat mezigenerační rozpory na pracovišti a to má samozřejmě negativní vliv na motivaci účastníků dalšího vzdělávání.

Další faktory jsou typické i pro mnohé jiné profese. Jedná se například o pohlaví, kdy obecně ženy méně často využívají šance na další vzdělávání. V pedagogické oblasti pak muži často pocítují své postavení v kolektivu jako výsadní a směřují převážně k řídicím profesím.

Velký vliv má pak také zkušenost z dalšího vzdělávání. Mnoho učitelů vstupuje do kurzu s a priori negativním pocitem a motivace zde může být tedy silně narušena. Stejně jako například rodinné zázemí nebo vnější motivace z řídicích míst, to všechno silně ovlivňuje úspěšnost vzdělávací akce.

Motivace ve vzdělávání je tedy nezbytným faktorem úspěšného vzdělávacího procesu. Je třeba vnitřní motivace účastníka, který sám musí být přesvědčen o výhodnosti a prospěšnosti tohoto vzdělávání, ale také správné činnosti lektora, který musí zajistit, aby se vzdělávaný jedinec setkal s úspěchem a na jeho základě se i nadále chtěl otevírat možnostem dalšího vzdělávání.

4. UČITEL A JEHO PROFESE

„Jako učitel se označuje osoba, která se profesionálně zabývá výchovou a vzděláváním žáků různých druhů škol, je k tomu stanoveným způsobem kvalifikována a určitou institucí nebo jednotlivcem pověřena.“ (VORLÍČEK, 2000, str. 118)

V mnoha publikacích se objevuje tvrzení, že učitelství je spíše povoláním než zaměstnáním. Učitel svou práci nezbytně musí brát jako poslání. Nejde o činnost, která je přesně vymezená pracovní dobou. Zároveň nejde o zaměstnání, ve kterém jsou přesně dána pravidla práce, učitel musí být schopen reagovat na každou situaci a co nejlépe se jí přizpůsobit.

Vykonávání učitelské profese je nezbytně podřízeno společenské kontrole. Učitel formuje v žácích budoucí občany společnosti, ta má tedy právo na celý proces dohlížet. Tím se zvedají nároky na učitele, kteří se ocitají hned pod několikanásobným dozorem.

Učitel je zodpovědný za své žáky nejen po dobu jejich studia, ale také nepřímo za jejich budoucnost. Je pro své žáky vzorem, nezbytně jsou tedy s výkonem této profese spjaty osobnostní charakteristiky učitele. Pedagog je pro děti příkladem, nepřímo ovlivňuje jejich chování, je tedy třeba, aby splňoval velmi přísné podmínky. Této problematice se věnuje i Petr Piřha ve své eseji Hledání učitele (In:Hledání učitele, 1996, str. 31): „Kdybychom se probírali texty s pasážemi o učitelích, ať už naučnými nebo uměleckými, našli bychom jistě nejméně jeden rys dobrého učitele...vzdělaný, laskavý, spravedlivý, trpělivý, vytrvalý, poctivý, pracovitý, družný, veselý, chápající druhé,... Výsledkem při tomto postupu nejspíše bude konstatování, že to má být mravný, příkladně žijící člověk.“

Jak již bylo zmíněno, učitelství není pouhé zaměstnání, ale i profese. Kompletní přehled klasifikačního určení profese nabízí Jaroslav Kořa v knize Učitelské povolání z pohledu sociálních věd (1998, str.21): patří sem mimo

jiné zaměstnání na plný úvazek, silná motivace pro výkon povolání, především pak „osvojení trvalého celoživotního závazku ke zvolené dráze“.

Nezbytnou podmínkou je pak soubor vědomostí a dovedností, pro jejichž získání a osvojení je třeba předchozího vzdělávání. Učitelství je činnost, která je orientována na ostatní jedince, je tedy třeba, aby tomu pedagog přizpůsobil svou činnost. Je třeba neustále brát ohledy, být objektivní k potřebám klientů, být kompetentní při aplikaci služeb. Především v oblasti pedagogiky pak platí, že profesionál zná potřeby svého klienta lépe než klient sám, požívá autonomie při výkonu své profese, vytváří profesionální asociace. Ty pak určují různé požadavky na vzdělání a další profesní rozvoj svých členů.

Podle J. Průchy patří učitelství mezi nejrozšířenější profese v České republice. Ve své knize Přehled pedagogiky (2000, str.140) uvádí, že v naší zemi pracuje celkem „195 000 učitelů a jiných pedagogických pracovníků na různých úrovních vzdělávacího systému...V tomto počtu je 141 000 žen, což představuje zhruba $\frac{3}{4}$ pracovníků...“

Jak již bylo řečeno, od učitele se očekává vhodná forma chování, schopnost reprezentovat svou profesi a díky tomu se jim velmi často nabízí také možnost vyjádřit svůj názor k problematice. Tím se také zvedá prestiž dané profese. Z mnoha míst se však ozývají hlasy zdůrazňující, že tato práce není dostatečně oceněna po stránce ekonomické. Pro výkon tohoto povolání je třeba vysokoškolské vzdělání (ve většině případů, pokud se nejedná o absolventa/ku střední pedagogické školy). I když je učitelům nabídnuta určitá míra autonomie, přesto se nejedná o míru příliš velkou.

Při výkonu svého povolání je pedagogický pracovník odpovědný hned třem skupinám. Především jde o představy nadřízených institucí, ať už se jedná o ministerstva, školské úřady, inspekce atd., ale také o představy kolegů. Nezanedbatelný vliv má samozřejmě názor rodičů a zákonných zástupců dětí, kteří především v dnešní době mají velké nároky a přesné představy o tom, jak

by měla výchova a vzdělávání jejich dětí vypadat. Nejdůležitějším prvkem jsou pak děti sami. Právě jejich očekávání musí být naplněna. V mnoha případech však snaha vyhovět všem třem stranám vede ke konfliktům.

Příprava učitelů je proces finančně i metodicky poměrně náročný. Je třeba odpovědět na otázky, jak má vypadat kurikulum, aby co nejvíce odpovídalo požadavkům současné doby, nakolik je důležitá role praxe v přípravě atd.

Faktem dnešní doby zůstává, že učitelská profese ztrácí na popularitě. Samozřejmě za to mohou otázky finančního ocenění, ale s tím jdou také ruku v ruce problémy, které spíše podněcují každého vystudovaného pedagoga najít si práci v jiném oboru. Jak již jsem zmínila, na učitele je kladen velký tlak, má být současně novátorem, poradcem i tvůrčím pracovníkem.

Během vykonávání své profese se musí potýkat s mnohými problémy, ať už je to nekázeň, nedostatečná podpora ze strany veřejnosti, omezená možnost kariérového růstu apod.

Oblast školství v dnešní době prochází krizí. Stárnutí učitelského sboru když ne přímo znemožňuje, pak alespoň zpomaluje transformaci školství a tím nám zabraňuje dosáhnout vysoké úrovně, kam vždy naše školství směřovalo. Učitelské sbory jsou složeny spíše z učitelek než učitelů a to se částečně projevuje také na ztrátě přirozené autority. Vzhledem ke stále vzrůstající neatraktivnosti této profese dochází k nedostatku kvalifikovaných učitelů, jsou nájímáni učitelé bez potřebného vzdělání a kvalita výuky klesá.

Toto všechno jsou problémy, které se nemusí projevit hned, ale v budoucnosti může být jejich efekt nesmírný. Pokud nechceme ztratit naše postavení země s vysokou úrovní vzdělávání, pak je načase zakročit. Je třeba pozvednout prestiž této profese, dát jí statut, jaký jí náleží a ocenit toto i po stránce finanční. Další vzdělávání učitelů je jistě cestou, jak danou situaci zlepšit. Dá se říct, že v současné situaci je to řešení v podstatě nejoptimálnější,

ale otázkou zůstává, jak dlouho bude tato situace udržitelná. Další vzdělávání učitelů samo o sobě však nemůže zabránit krizi, která by v budoucnosti mohla přijít.

5. CÍLE DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Formulování cílů dalšího vzdělávání učitelů závisí na oblasti, které se toto vzdělávání týká. Souvisí to s oblastí profesního rozvoje, cílem tedy může být skrze nově získané poznatky rozvíjet své profesní kompetence. Další úhel pohledu může klást důraz na zlepšení atmosféry ve škole, tedy na rozvoj například osobnostních charakteristik učitele, na jeho osobnostní rozvoj.

Další vzdělávání učitelů je také prostředkem transformace školství. Soudobým trendem je přechod od autoritativního učení k učení kreativnímu s mnohem větším okruhem možností a svobod.

Obecně se dá říci, že cíle, které souvisí s osobností učitele, bývají mnohem konkrétnější, kdežto cíle, týkající se například transformace ve školství, bývají formulovány více obecně.

Podle J. Kohnové (KOHNOVÁ, 1995, str. 20) existuje pět různých cílů dalšího vzdělávání učitelů:

- Zdokonalování profesionální dovednosti učitele
- Vnitřní rozvoj škol
- Zdokonalování vyučovacího a učebního procesu
- Instrumentalista v inovační politice a změnách ve vzdělávání
- Osobní vývoj učitele.

Cílem dalšího vzdělávání je otevřít cestu ke změně, která je nezbytnou podmínkou pro rozvoj všech oblastí. Podle změn, které následují lze cíle dělit na:

- Změna znalostí jednotlivců
- Změna přístupu jednotlivců
- Změna chování jednotlivců
- Změna charakteru skupin nebo školních organizací
- Změna školského systému nebo společnosti

(KOHNOVÁ, 2004, str.62).

Stanovení cílů je nezbytným předpokladem pro určení nástrojů, jak daných cílů dosáhnout. V současné době lze tento problém posuzovat jako velmi aktuální. Samozřejmostí je fakt, že další vzdělávání působí jako prostředek pro udržení standardu profesních kvalit učitele, nicméně dnes začíná pomalu převažovat příprava učitele na změny v celospolečenské oblasti. I cíle dalšího vzdělávání tedy musí být zaměřeny tímto směrem.

V dnešních školách začíná být velkým problémem nekázeň, násilí a šikana. Tyto problémy jsou sice probírány na pedagogických fakultách, nicméně pro studenty je to stále pouze oblast teoretická a teprve po nástupu do zaměstnání a problémů v praxi nastává období skutečného profesního rozvoje. Tento rozvoj musí být podpořen ze strany nadřízených a kolegů. Velmi častým řešením je rada od kolegů, kteří mají více zkušeností, ale neoptimálnější řešením je možnost rozšíření kompetencí díky různým vzdělávacím akcím a školením. Rada od kolegy může sice pomoci, ale pedagog by si měl najít vlastní metody řešení problémů tak, aby jemu nejvíce vyhovovaly. Možnosti dalšího vzdělání jsou tedy nezbytnou podmínkou vzhledem k situaci v našem školství a je tedy nutné, aby cíle a nástroje, jak jich dosáhnout, vycházely z praxe a každodenních zkušeností.

5.1. Rozvoj profesních kompetencí

Podle J. Vašutové (1999, 2001, In: KOHNOVÁ, 2004, str. 64) „pojmem profesní kompetence (způsobilost) pak vyjadřuje soubor kvalifikačních a osobnostních předpokladů nezbytných pro úspěšný výkon profese.“

Samozřejmě i další vzdělávání učitelů musí primárně směřovat na rozvoj profesních kompetencí učitele. Podle Vašutové (2001, In: LAZAROVÁ, 2006, str. 66) existuje osm základních oblastí učitelských kompetencí:

- Předmětová/oborová
- Didaktická a psychodidaktická

- Pedagogická
- Diagnostická a intervenční
- Sociální, psychosociální a komunikativní
- Manažerská a normativní
- Profesně a osobnostně kultivující
- Ostatní předpoklady.

Zde si můžeme všimnout výrazného trendu dnešní doby, kterým je přesun od odborných kompetencí ke kompetencím spíše všeobecným. Učitel dnes nezastává roli pouhého odborníka v daném oboru, velkou část tvoří role socializačního a poradního činitele. Právě tuto oblast je nutné v dnešní době stále rozvíjet. Z toho vyplývají také individuální vzdělávací potřeby učitelů. Co se týče první oblasti kompetencí, tedy kompetencí oborových, respektive předmětových, tam se v dnešní době uplatňuje spíše forma samostudia, kdy si učitelé informace vyhledávají v rámci své iniciativy a své přípravy. Většinou je tato činnost vyvolána akutním problémem.

Naopak vzdělávání v oblasti didaktických a psychodidaktických znalostí a dovedností se odehrává spíše ve formě různých seminářů, důraz je přitom kladen na schopnost učitele použít velkou škálu metod a didaktických přístupů.

Nejpalčivější problémy dnešního školství jsou z oblasti kázně a nedostatku autority. Pokud chce učitel uspět v dnešní škole, musí velmi rychle a velmi důkladně rozšířit a prohloubit své kompetence z oblasti diagnostických a intervenčních metod. Nevýhodou zde je, že i když učitel absolvuje kurz, který by ho měl na podobné situace připravit, situace v praxi je mnohdy jiná. Učitel musí najít svůj vlastní styl a uvedení poznatků do praxe tedy jistou dobu trvá. S touto oblastí pak úzce souvisí sociální, psychosociální a komunikativní kompetence.

V dnešní době musí i učitel neustále udržovat dokonalý přehled o legislativě a různých nařízeních. Nejaktuálnější problémem dnešní doby jsou rámcové

vzdělávací programy, na jejichž zpracovávání a přetváření do školních vzdělávacích programů se učitel aktivně podílí. Zde také může uplatnit své dovednosti v oblasti manažerských a normativních kompetencí.

Sledování nových trendů ve vzdělávání a účasti na různých kurzech a seminářích jsou podstatnou součástí osobnostního a profesního rozvoje, stejně jako rozvoje pedagogických kompetencí. Jsou základním vybavením dobrého pedagoga.

6. KLASIFIKACE DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Největší procento učitelů v evropských zemích včetně České republiky představují učitelé ve věku mezi 40-45 let (WALTEROVÁ, E., Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu, 2002, str. 166). Stárnutí populace je provázáno také stárnutím pedagogického sboru. Pokud nová krev nepřinese nové poznatky, pak je nezbytné, aby je získali stávající pedagogičtí pracovníci. Podle druhu získaných poznatků, ale také podle forem metod nebo organizátora, se kurzy dalšího vzdělávání učitelů dělí do několika skupin.

Jana Kohnová ve své knize Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj (2004, str. 87) rozlišuje čtyři základní druhy dalšího vzdělávání a to především podle odlišných certifikátů, které lze v těchto kurzech získat, a dále jsou dané kurzy ve většině případů podmínkou pro vykonávání určité činnosti.

6.1. Kvalifikační vzdělávání

V tomto případě se jedná o doplnění, případně rozšíření vzdělání, v případě učitelské profese jde tedy ve většině případů o rozšíření aprobase. Jedná se o největší objem kurzů, které učitelé absolvují, výrazným motivačním prvkem je zde především možnost posunu do jiné platové třídy. Tyto kurzy mají většinou pevně danou strukturu, obsah i časovou dotaci a svou organizací nejvíce připomínají pregraduální studium. Problémem zůstává nedostatečná legislativní podpora. Toto studium se náročností i dosaženým výsledkem vyrovnává úrovni pregraduálního studia, není však stejně ceněno, ani podloženo vhodným certifikátem. Ten může být udělen pouze jako příloha k diplomu.

Kvalifikační vzdělávání se dělí podle té které evropské, respektive světové, země. Jedná se například o vzdělávání zaměřené na zdokonalení počátečního vzdělávání (Německo, Japonsko). Dále jde o vzdělávání vedoucí

k dosažení dalších diplomů, které poskytují vyšší postavení, aniž by nezbytně měnily profesní povinnosti, třetím stupněm je pak vzdělání vedoucí ke změně postavení v rámci profese a naposledy o vzdělávání umožňující vyučovat jiným předmětům (Dánsko). (KOHNOVÁ, 2004, str. 89).

Z našeho pohledu je však důležité především organizace kvalifikačního vzdělávání v České republice. U nás se dělí následovně:

6.1.1. Rozšiřující studium

Vzdělávání pro rozšíření předmětové aprobace.

6.1.2. Specializační studium

Absolvování tohoto druhu vzdělávání vede k vykonávání činností, které jsou nad rámec aprobace daného učitele, aprobaci žádným způsobem nerozšiřují, avšak dochází ke změně postavení v rámci profese.

6.1.3. Rozdílové studium

Studiem se doplňují složky studia dříve nesplněné. Většinou se jedná o modulové uspořádání.

6.1.4. Funkční studium

Vede k dosažení dalších diplomů a kompetencí a výsledkem je tedy posun v postavení. Po absolvování daného typu studia učitel získá soubor pravomocí a povinností, ke kterým se samozřejmě váže přímá odpovědnost. V drtivé většině případů se jedná o povinnosti související s provozem školy jako instituce.

6.1.5. Rekvalifikační vzdělávání

U učitelů má pojem rekvalifikační vzdělávání oproti obecnému termínu poněkud zúžený význam. Nejedná se o změnu profese jako takové, nýbrž spíše o rozšíření kvalifikace v rámci jedné stávající profese. Dle nutnosti a potřeby je dokonce možné uvolnit daného pedagoga na čas z vyučovací činnosti a poskytnout mu možnost soustředit se čistě na získání nové kvalifikace. (KOHNOVÁ, Další vzdělávání učitelů ZŠ a SŠ, 1995, str.67)

6.1.5.1. Doplnující studium

Doplnující studium je nejčastějším typem rekvalifikačního vzdělávání. Jedná se o doplnění pedagogické způsobilosti. V současné době je školství plné učitelů, kteří sice mají vysokou odbornost v rámci svého předmětu, ale chybí jim pedagogická průprava. Dle nejnovějšího návrhu zákona (červen 2008) musí pedagogickou průpravu získat každý pracovník, vykonávající pedagogickou činnost, jinak nebude smět toto vykonávat.

6.2. Normativní školení

Normativní školení jsou zřejmě nejčastějším typem školení ve všech profesích. Jedná se o různé kurzy a školení, často povinné a podmiňující vykonávání dané profese. Tato školení mají ukotvení také v legislativě.

6.3. Průběžné další vzdělávání

Účelem je celoživotní profesní rozvoj učitele a udržování souladu školního vzdělávání s proměnami technického, přírodního i společenského prostředí. (KOHNOVÁ, 1995, str. 69).

Průběžné další vzdělávání se od ostatních druhů vzdělávání liší nejvíce ve faktu, že výstupem z těchto kurzů, seminářů atd. není žádný certifikát, ani

vázaný na předem získaný diplom. Jediným oficiálním výstupem je osvědčení, které každý absolvent získá. V těchto kurzech se jedná především o získávání dalších odborných znalostí, případně o prohlubování profesních kompetencí.

Právě tato školení jsou nejčastější cestou, jak zvyšovat profesní i osobnostní růst. Tyto vzdělávací aktivity většinou organizuje profesní učitelský svaz nebo metodická centra.

6.3.1. Kurzy a podobné vzdělávací akce

Kurzy v rámci tohoto druhu vzdělávání musí nezbytně získat akreditaci od MŠMT ČR. Právě sem se soustředí pozornost sítě institucí dalšího vzdělávání učitelů. Kurzy tohoto typu většinou reagují na požadavky škol nebo samotných učitelů.

6.3.2. Soustavná metodická a servisní činnost zařízení pro další vzdělávání učitelů

Patří sem například školení školského managementu, školení týkající se v dnešní době velmi aktuálního problému jako jsou státní maturity nebo zavádění rámcových vzdělávacích programů do škol. V praxi se upřednostňuje realizace takovýchto kurzů v menším počtu účastníků. (KOHNOVÁ, 2004, str. 88-94)

V současné době se stále více diskutuje o učitelské profesi a to především ze dvou hledisek. Jedním z nich je navrácení dobrého jména a postavení ve společnosti, jaké by této profesi právem náleželo. Druhým, a s prvním problémem úzce souvisejícím, je problém kvalitních pedagogů. Pro některé odborníky se jako ideální řešení jeví udělování atestací.

Stejně jako v případě např. lékařů by učitelé, kteří by chtěli získat atestaci, museli předvést a obhájit své znalosti a dovednosti před odborným grémiem. (KOHNOVÁ, 1995, str. 68). Pokud pomineme přehlednější možnosti

zařazení kandidátů do mzdových stupňů, neméně důležitým faktorem je pak i sama motivace pro učitele. Přesná představa stále ještě není vytvořena, jisté však je, že atestace by se měly lišit podle druhů škol.

Je to myšlenka dle mého názoru velice správná. Považuji ji za cestu nejideálnějšího nastavení kvalitativních norem pro osoby vykonávající pedagogickou činnost. Je třeba učitelství vrátit dobré jméno a to nepůjde bez kvalitních pedagogických pracovníků.

7. DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ V PRAXI

7.1. Institucionalizace

Vzdělávání v praxi organizuje několik desítek institucí, předpokladem úspěchu je však jejich provázanost do efektivně fungující a vzájemně spolupracující sítě, podporované státem.

Tato síť je v České republice samozřejmě určitým způsobem utvořena, nicméně nefunguje zcela ideálně. Nejvhodnějším modelem je třístupňová organizace:

1. místní/okresní úroveň, kam patří školy a školská zařízení, získávající finanční zdroje od školských úřadů
2. regionální úroveň, kam patří pedagogická centra, zřizována a spravována ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a také vysoké školy, nabízející velké množství vzdělávacích kurzů
3. centrální úroveň, kam patří celostátní instituce (KOHNOVÁ, J., Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj, 2004, str. 70)

Jak již jsem zmínila, poměrně dobře fungující soustava pedagogických center byla zrušena po pádu komunistického režimu a v dnešní době se opět, a dle mého názoru po zbytečně uspěchaném rozhodnutí po roce 1989, pracuje na jejím obnovení.

Netřeba dodávat, že se jedná o činnost velmi složitou, jak z hlediska finančního, tak z hlediska navázání kooperace mezi jednotlivými středisky, školami a institucemi na vyšších úrovních. Celá soustava je velmi rozvětvená a pedagogická centra měla působit jako most mezi školami a státem. Nicméně v mnoha případech nedostatečná kvalita, která může být snadno zatlačena do pozadí nabídkou soukromých organizací, a stále hluchá místa v oblasti spolupráce význam pedagogických center notně snižují.

Ideální situace není ani na vysokých školách. V nabídce mnoha fakult se objevují kurzy, většinou pro rozšiřující studium. Nicméně kurzy pořádané

vysokými školami mají jednu nevýhodu. Tou je zaměřenost především na rozšíření odborných kompetencí. Pro rozvoj metodicko/didaktických kompetencí se zájemce většinou obrátí na soukromé instituce, nabízející nepřeborné množství takovýchto kurzů.

V České republice existuje několik národních institucí, zabývajících se problematikou vzdělávání dospělých. Patří sem například Ústav pro informace ve vzdělávání, řízený ministerstvem školství. Jeho náplň práce je spíše administrativního rázu, zpracovává analýzy a statisticky zpracovává informace z oblasti školství, vydává odborné publikace a poskytuje informační služby.

Národní ústav odborného vzdělávání je další takovou institucí. Jeho hlavním úkolem je napomáhat rozvoji odborného vzdělávání. Zaměřuje se na problémy akreditací, evaluací a certifikací. Jeho hlavním úkolem je sladit tyto kroky se standardy Evropské unie. Spolupráce s Evropskou unií tvoří také nejvýraznější podíl na jeho činnosti.

Velmi nadějným programem pro transformaci českého školství je program Sokrates, respektive tedy v dnešní době program Sokrates II. Umožňuje učitelům vycestovat při minimálních finančních nákladech do vybrané země Evropské unie a zde získat nové poznatky, které při svém návratu do vlasti může uplatnit při výkonu své profese. Tento program má několik podprogramů, přičemž vzdělávání dospělých se konkrétně týká například program GRUNDTVIG. Je to oblast velmi rozsáhlá, zabírající jistě několik kapitol. Ve své práci jsem zvolila možnost tyto instituce pouze zmínit, i když jejich význam uznávám v plné šíři.

7.2. Trh dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Stejně jako nabídka a poptávka po hmotných statcích, i nabídka a poptávka po dalším vzdělávání se střetává na svém trhu. Jak jsem již zmínila,

na vzdělávání se nepodílejí pouze státem určené organizace, ale také organizace z nevládního sektoru.

Pokud chce vzdělávací instituce poskytovat certifikáty uznávané státem, pak je nezbytné, aby od státu získala také akreditaci. Ta se většinou uděluje na šest let po vyplnění žádosti a splnění základních podmínek, akreditace na konkrétní vzdělávací program se uděluje na tři roky. Akreditaci uděluje akreditační komise, její rozhodnutí má charakter doporučení, nicméně je to rozhodnutí oficiální a závazné.

Jestliže soukromá organizace splní všechny podmínky pro získání akreditace od státu a poskytuje kvalitní, potřebám veřejnosti odpovídající služby, pak není důvod omezovat její činnost. Vedle této sítě služeb by však měla existovat státní síť institucí, která bude především konkurenceschopná. Služby jednotlivých institucí by se měly vzájemně doplňovat, jednotlivé úrovně musí efektivně spolupracovat.

Díky našemu členství v Evropské unii existuje ještě jedna možnost, jak podporovat rozvoj kvality a služeb v této oblasti. Jedná se zejména o možnost čerpat finanční prostředky ve formě grantů z Evropských sociálních fondů.

Konkrétně se tedy jedná například o operační program Lidské zdroje a zaměstnanost (OP LZZ). Tento program kromě jiných oblastí podporuje také další profesní vzdělávání. Hlavními oblastmi podpory jsou pak další profesní vzdělávání podporované zaměstnavateli, tvorba nových vzdělávacích programů pro zaměstnance i jednotlivé skupiny, aplikování moderních forem vzdělávání atd. Cílovými skupinami jsou profesní sdružení, zástupci zaměstnavatelů, poskytovatelé dalšího profesního vzdělávání, lektori, metodičtí pracovníci a podobně.

Z výše uvedeného vyplývá, že na trhu dalšího vzdělávání existuje možnost uplatnění se jak organizacím, zřízených nebo podporovaných státem, tak i organizacím se soukromými zřizovateli. Oba druhy organizací mohou

zažádat o grant a tyto peníze pak uplatnit v jednotlivých vzdělávacích projektech. Obecně však platí, že bez akreditace organizace nesmí hradit náklady spojené s konáním vzdělávací akce z peněz poskytnutých státem na jiné účely a stejně tak nesmějí být peníze čerpané z grantu poskytnuty na jiné druhy činností.

Jak jsem již zmínila, efektivně fungující organizace institucí dalšího vzdělávání je nezbytnou podmínkou pro dobře fungující systém. Nemyslím si, že je dobrou volbou omezit působení soukromých institucí, ani opačný pól, tedy přenesení odpovědnosti za další vzdělávání učitelů pouze do soukromého sektoru.

Nicméně koordinace institucí a zlepšení fungování systému vzdělávání dospělých je celoevropský problém. Je to však problém řešitelný, i když ne v krátkém časovém úseku. Po opětovném ustanovení pedagogických center je však jasné, že Česká republika už se tím správným směrem pomalu vydává.

7.3. Hodnocení a efektivita vzdělávání dospělých

Hodnocení je většinou proces, který se velmi těžko realizuje tzv. zvenčí. Pokud chce někdo hodnotit nějakou akci, nutně se musí stát její součástí. Tak je to i se vzděláváním učitelů.

Dalším problémem je fakt, že efektivita vzdělávacího procesu se dá posoudit až po určité době. Hodnocení účastníka vzdělávací akce může být veskrze pozitivní, ale jaký účinek to skutečně mělo především na jeho schopnosti, respektive kompetence, se nedá objektivně změřit, ani pozorovat v krátkém časovém úseku. Samozřejmě změny v chování, či použití odlišných, modernějších a prospěšnějších vyučovacích metod je vidět téměř okamžitě, v podstatě ještě v průběhu vyučovacích procesů, nicméně změny v postojích, přístupu vzdělávaného ke své profesi lze odhadnout jen velmi těžko.

Hodnocení efektivity vzdělávání se proto zaměřuje spíše na hodnocení podmínek, za kterých další vzdělávání probíhá, a nepominutelným faktorem je také podpora okolí.

Ideálními hodnotiteli podle J. Kohnové jsou:

- ředitelé škol
- ředitele školských úřadů
- metodici
- didaktici VŠ
- MŠMT ČR
- ČŠI

(KOHNOVÁ, 1995, str.55)

Existují také základní podmínky, za kterých může být další vzdělávání efektivní:

- Pokud je další vzdělávání spojeno s rozvojem personálu
- Cíle DVU jsou jasně stanoveny
- Účinné DVU musí být návazné, flexibilní a různorodé
- Zvýšení zdrojů přidělených DVU je nutné

(KOHNOVÁ, 1995, str.26).

Na efektivitu vzdělávání má jistě vliv prostředí, kde daná akce probíhá. Již v kapitole metody a formy jsem uvedla, že učitelé vítají použití didaktických pomůcek, jako je například zpětný projektor. Dnes, v době interaktivních tabulí, se na tomto poli otevírá široké pole možností a učení získává zcela nový rozměr. Ovšem opět tu narážíme na problematiku nedostatku financí. Možnou cestou z tohoto problému je čerpání evropských dotací a pořízení multimediálních didaktických pomůcek, které efektivitu vzdělávacího procesu několikanásobně zvýší.

Dalším ani ne tak problémem, ale spíše nevhodnou formou jsou jednorázové kurzy. Až na několik málo nedůležitých výjimek mě nenapadá

žádná oblast, ve které se objevují problémy, jež se dají vyřešit v průběhu jednoho jednodenního setkání. Je třeba, aby se setkání opakovala několikrát za sebou, v rozumných intervalech a pokud možno s účastí pedagogických pracovníků na všech těchto setkáních. Což je v praxi opět těžko realizovatelné vzhledem k nutnosti najít za školené pracovníky suplující náhradu. Tím se tedy opět vracíme k problematice financí.

Dalším faktorem, majícím výrazný podíl na efektivitě, je osoba lektora a vyučovací pomůcky. Tuto problematiku jsem již v jedné podkapitole probírala. Bez dobrého lektora nemá vzdělávací akce smysl.

Neopominutelným, vlastně centrálním faktorem je pak sama osobnost vzdělávaného. Mezi jeho motivaci a konečný výsledek vzdělávání se dá s trochou nadsázky položit pomyslné rovnítko. Jen motivovaný učitel, který další vzdělávání vnímá jako možnost dalšího růstu, a ne jako otravnou, jeho život narušující povinnost, má opravdovou možnost využít šanci, které mu další vzdělávání nabízí. Jeho učební styl, kompetence, to vše se může dostat na zcela jinou úroveň a jeho práce může získat zcela nový rozměr. Dá se tak předejít dnes tolik zmiňovanému burn-out efektu a tak nepřijít o zkušeného učitele.

Všechny tyto kroky se však neobejdou bez podpory ze strany školy a školních úřadů. Prostředí, ve kterém další vzdělávání probíhá, musí být podněcující a motivující. Pochopení pro absenci musí být bráno jako nezbytný a časem splatitelný dluh, ne jako vina ze strany vzdělávaného. Pokud ředitel dalšímu rozvoji svých pracovníků neprokáže dostatek podpory, pak nemůže očekávat pedagogický sbor plný odborníků na svém místě.

Nad tím vším stojí role státu. A tím se vlastně vracím k ústřednímu problému dalšího vzdělávání učitelů. Nikdo nemůže očekávat, že učitelství v naší zemi bude na vynikající úrovni, pokud nebude podpořeno odpovídajícím způsobem. Stát je ten klíčový prvek, se kterým všechno – s nadsázkou řečeno –

stojí a padá. Bez podpory státu, ať už finanční, organizační nebo jiné, se nemůže dojít k cíli.

8. FINANCOVÁNÍ

„Z celkového rozpočtu MŠMT ČR nepřesáhne částka na DVU ani celé 1%, což je daleko za podílem, který věnují procentuálně na DVU jiné evropské země.“ (KOHNOVÁ, 1995, str. 57).

Pokud se vezmou v úvahu základní teze, že další vzdělávání učitelů je dnes procesem naprosto nezbytným pro udržení přijatelné kvality vzdělávacího procesu a pokud má být další vzdělávání učitelů bráno jako základ transformace školství, pak je naprosto nepřijatelné, aby celková dotace nepřesáhla 1% z celkového rozpočtu MŠMT ČR.

V České republice celý systém probíhá prostřednictvím dotací, které v konečném procesu dostane ředitel školy, který je za financování ve škole zodpovědný. V roce 1996 částka odpovídala minimálně 70 Kč na jednoho žáka (KOHNOVÁ, 2004, str.136), celková dotace se tedy lišila podle velikosti školského zařízení. Dnes je situace jiná, částka odpovídá zhruba 50 Kč na jednoho žáka a v některých oblastech nedosahuje ani uvedené hodnoty.

Každá škola dostane minimální částku, která je následně použita na organizaci a zajištění dalšího vzdělávání učitelů, nicméně je možné tuto částku navýšit ještě z vlastních zdrojů, pokud jimi daná škola disponuje. Z dotace, která je poskytnuta státem pak 50% skutečně musí jít přímo na další vzdělávání, avšak dalších 50% může být použito v jiné oblasti.

V roce 1996 bylo dle „Pokynu ministra školství, mládeže a tělovýchovy České republiky k použití a kontrole účelově vázaných prostředků přidělených státním a obecním školám na další vzdělávání pedagogických pracovníků“ – č.j. 21366/95-20 stanoveno několik základních bodů ohledně příspěvků na další vzdělávání:

1. finanční prostředky na další vzdělávání učitelů obdrží přímo školy prostřednictvím školských úřadů
2. za další vzdělávání učitelů je zodpovědný ředitel školy

3. bude vypracován plán dalšího vzdělávání učitelů na škole
4. nevyčerpané peníze vrátí škola školskému úřadu
5. použití prostředků na další vzdělávání učitelů bude součástí výroční zprávy školy.

(KOHNOVÁ, 2004, str.134).

V této době mohly, a velmi podobně je to i v době dnešní, vzdělávací akce můžou pořádat jak pedagogická centra (v dnešní době je jejich zhruba 14 na úrovních krajů, kvalitou vzdělávání a rozsahem služeb se však notně liší), tak vzdělávací instituce, která získala akreditaci od státu. Toto je situace poněkud dvojsečná. Samozřejmě, že pluralita nabídky podněcuje konkurenci. Nicméně pokud vezmeme v úvahu, že pedagogická centra zřizuje, řídí a hlavně financuje ministerstvo, pak se nabízí otázka, zda by toto nebyla ideální cesta k tolik nutné jednotné koncepci a centralizaci politiky dalšího vzdělávání učitelů. Namísto toho vzdělávací akce probíhají spíše v soukromých institucích, které jsou postaveny na stejnou úroveň jako daná pedagogická centra.

V roce 1998 se v české legislativě poprvé objevil termín celoživotní vzdělávání. Současně s tím však vymizel termín další vzdělávání učitelů. Tyto akce byly jednotně zařazeny do celoživotního vzdělávání. Ještě větším problémem však je neexistence postgraduálního studia pro českou legislativu. Díky tomuto uspořádání stále chybí legislativa a centralizace dalšího vzdělávání učitelů.

Stát poskytuje finance na další vzdělávání několika organizacím. Patří sem:

- regionální centrum pro DVU
- školské úřady
- školy
- vysoké školy
- profesní sdružení učitelů

- České asociaci distančního univerzitního vzdělávání
- na granty

(KOHNOVÁ, 1995, str.57)

Všechny tyto instituce, respektive výzkumy, se zabývají vzděláváním dospělých, ať už v podobě organizování samotného vzdělávání, tak v podobě výzkumu této oblasti.

Financování se však netýká jen samotného zorganizování vzdělávacích akcí. Dotace se musí dělit do tří oblastí:

- Realizace

Vedle stravného a cestovného sem patří také náklady na ubytování. V případě nepřítomnosti učitele je třeba zajistit suplování a zaplatit jej. Dále se musí opatřit vzdělávací materiály, vytvořit vzdělávací program a samozřejmě také zajistit chod vzdělávací instituce. Samozřejmostí je dnes už také vyhodnocení takového programu a zjištění efektivity.

- Personální zajištění

Vzdělávací personál hraje klíčovou roli v celém procesu. Dle výzkumů bylo určeno, že na 200 učitelů je třeba 1 pracovník vzdělávací organizace. Celkem to tedy vychází na zhruba 800 takovýchto pracovníků pro naši republiku. Dále je třeba asi 400 administrativních a technických pracovníků, kteří většinou pracují v pedagogických centrech. Poslední položku tvoří externí lektori, suplující učitelé, metodici, odborné týmy atd.

- Prostorové nároky

Je nutné obstarat vybavené prostory pro všechny účastníky, velmi často také s nutností ubytování. Upřednostňuje se nižší počet školených osob, obzvláště v případě, kdy školení probíhá na úrovni okresu a prostory může poskytnout jedna ze škol.

Otázka financování je velmi komplexní, úzce spojená s legislativní problematikou. Dokud nebude vytvořena jasná legislativní opora, bude docházet k situacím, kdy finanční prostředky využité státem jsou vráceny do rozpočtu bez užitku, případně mohly být investovány mnohem lépe. Zakotvení postgraduálního studia a všech druhů dalšího vzdělávání učitelů v zákoně je nezbytnou podmínkou pro efektivnější vývoj této oblasti.

9. ZÁVĚR

Přestože vzdělávání učitelů i další vzdělávání učitelů mají u nás dlouholetou tradici, je situace v dnešní době velmi komplikovaná a v mnoha ohledech nedostatečně vyřešená.

V publikacích se neustále teoreticky řeší otázky spojené s dalším vzděláváním učitelů, ať už jsou to nároky na lektora a jeho osobnostní i profesní kompetence. Dalším problémem je volba nevhodnějších metod a forem vzdělávání dospělých. Zde však, musím konstatovat, dochází k progresivnímu rozvoji, odpovídajícím potřebám vzdělávaných. Otázka motivace byla již také prozkoumána z mnoha směrů.

V dalších oblastech s touto problematikou spjatých se však objevují stále nové problémy. Neustále bývá zdůrazňována role učitele v transformujícím se školství. Jistě, další vzdělávání učitelů je jedním z klíčových prvků. Nikdo však nemůže očekávat, že transformace bude úspěšná, pokud další vzdělávání pedagogických pracovníků nebude náležitě podpořeno.

Zcela nepříjemná je tedy v podstatě nulová legislativní úprava této oblasti. Naše zákony uznávají pouze pregraduální vzdělávání a celoživotní učení. Postgraduální vzdělávání tedy dle zákona v podstatě neexistuje.

Tomu odpovídá naprosto alarmující fakt, že z celkového rozpočtu připadá na další vzdělávání učitelů pouhé 1% financí. Naštěstí se tato situace dá alespoň částečně vykompenzovat podporou EU a jejími programy. To však není řešení ideální ani dlouhodobé.

Veřejnost má utvořenou představu o ideálním učiteli, o jeho schopnostech, dovednostech a odpovědnosti za budoucnost společnosti. Mnohý učitel by takovou roli rád hrál, nicméně dnešní situace mu to neumožňuje.

Existuje dlouhodobé, avšak zřejmě nejideálnější řešení. Základním krokem je vrátit učitelům jejich respektované postavení. Toho se dá docílit

například prostřednictvím vytvoření systému akreditací, které mohou dodat prestiž.

Současně s tím je třeba vyřešit otázku financování a legislativní úpravy. Oblast dalšího vzdělávání učitelů je klíčovým prvkem života nejen školy, ale potažmo i společnosti, a je třeba dát prostor rozvoji této oblasti.

10. SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

- BENEŠ, M. a kol. *Lidský kapitál a vzdělávací marketing v andragogickém pohledu*. 1.vyd. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2004. ISBN 80-86861-04-X
- BENEŠ, M. *Andragogika*. 1.vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8
- HAVLÍK, R. *Učitelství z pohledu sociálních věd*. 1.vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-86039-72-2
- KOHNOVÁ, J. *Další vzdělávání učitelů ZŠ a SŠ*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 1995. Studia Paedagogica 16. ISBN 0862-4461
- KOHNOVÁ, J. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80 – 7290 – 148 – 6
- LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. 1.vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80 – 7315 – 114 – 6
- LAZAROVÁ, B. *Vzdělávat učitele*. 1.vyd. Brno: Paido, 2001. ISBN 80 – 7315 – 013 – 1
- MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. 1.vyd. Praha: CODEX Bohemia, 1998. ISBN 80-85963-52-3
- MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9
- PETRÁČEK, S. et. al. *Modernization of the teachers' further education system*. 1st ed. Prague: Charles University, 1980. ISBN 60-036-80
- PIŤHA, P. Hledání učitele. In LIPERTO VÁ, P.; PEŠKOVÁ, J. *Hledání učitele: škola a vzdělání v proměnách času*. 1.vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996. ISBN 80-86039-09-9
- POSPÍŠIL, O. *Pedagogika dospělých – andragogika*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-064-1
- PROCHÁZKOVÁ, H. et.al. *Professional Development of Educational Personnel: International Views and Experience*. 1st ed. Prague: Charles University, 1988. ISBN 60-003-88
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4

VORLÍČEK, CH. *Úvod do pedagogiky*. 1.vyd. Jinočany: H&H, 2000. ISBN 80-86022-79-X

WALTEROVÁ, E. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-085-4

Karel Slavoj Amerling. *František Morkes* [online]. Praha: Metodický portál, 2006. Aktualizace 26.9. 2006. [cit. 2007-09-23]. Dostupné z www.rvp.cz/clanek/498/825.

Politické zřízení školské z roku 1805. *František Morkes* [online]. Praha: Metodický portál, 2007. Aktualizace 16.1.2007. [cit. 2007-09-23]. Dostupné z www.rvp.cz/clanek/336/1092.

Tereziánská reforma v českém školství. *František Morkes* [online]. Praha: Metodický portál, 2006. Aktualizace 18.10. 2006. [cit. 2007-09-23]. Dostupné z www.rvp.cz/clanek/336/827.

Operační program Lidské zdroje a zaměstnanost. *Emil Machálek* [online]. Praha: Evropské strukturální fondy, 2006. Aktualizace: 17.10.2006. [cit. 2008-11-30]. Dostupné z www.strukturalnifondy.info/clanek.php?clanek=1861.

Vzdělávací program Výuka slovní zásoby a gramatiky jako součást rozvoje jazykových dovedností. [online]. Praha: Akademie moderního vzdělávání, 2008. [cit. 2008-12-04]. Dostupné z <http://www.modernivzdelavani.cz/seminare/vyuka-slovni-zasoby-a-gramatiky-jako-soucast-rozvoje-jazykovych-dovednosti/?termin=333>.

Vzdělávací program kvalifikačního studia PedF UK. [online]. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2007. [cit.2008-12-04]. Dostupné z http://userweb.pedf.cuni.cz/uprps/katalog_new/rozs.htm#ang.

OP RLZ. *Lenka Slavíková* [online]. Praha: Pedagogická fakulta, 2006. [cit.2008-12-04]. Dostupné z <http://www.pedf.cuni.cz/docs.php?cid=250>.

Příloha A – Projekt financovaný z ESF



OP RLZ

Národní projekt: **„Model vzdělávání vedoucích pracovníků škol a školských zařízení – Úspěšný ředitel – Profesionalizační příprava „Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky“**

Řešitel: Doc.PhDr.Lenka Slavíková, ČŠM PedF UK

Národní projekty vycházejí z dlouhodobých národních politik a rozvíjejí je v kontextu jasně stanoveného národního rámce. Financovány jsou z prostředků ESF a MŠMT, proto jsou kurzy pořádané v rámci těchto projektů pro účastníky zdarma.

Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky probíhá v souladu se zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, dále v souladu s vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků i se Standardy pro udělování akreditací DVPP č.j. 26451/2005 – 25, 30908/2005 -25.

Uchazeči o studium byli vyhledáváni především prostřednictvím krajských úřadů celého území ČR s výjimkou Prahy. Oslovena tak byla většina škol na území celé České republiky. Studenti absolvují výuku v pěti modulech – Teorie a praxe managementu, Právo, Ekonomika, Řízení pedagogického procesu a Vedení lidí. Novinkou je oproti jiným formám vzdělávání poskytovaných ČŠM propojení škol se vzdělávací politikou příslušného kraje zapojením vedoucích pracovníků a lektorů příslušného kraje do všech forem studia. Nedílnou součástí studia je využívání internetového serveru Virtuální manažerská univerzita Centra školského managementu a jeho sekce Moodle pro on line aktivity, organizaci výuky, zveřejňování studijních materiálů a předávání zkušeností mezi pedagogy i studenty. Rozsáhlá manažerská praxe je realizována nejen ve školách, ale i ve významných ziskových organizacích a na odborech školství krajských úřadů.

ČŠM PedF UK realizuje výuku v sedmi střediscích:

1) Středisko **Praha pro Středočeský kraj, Královehradecký kraj a Pardubický kraj** se sídlem: ZŠ, Vodičkova 22, Praha 1, 110 00; vedoucí střediska PaedDr. Jana Králová

- 2) **Středisko Plzeň pro Plzeňský a Karlovarský kraj** se sídlem: SZŠ a VOŠ zdravotnická, Karlovarská 99, Plzeň, 323 17; vedoucí střediska PaedDr. Hana Králová
- 3) **Středisko České Budějovice pro Jihočeský kraj** se sídlem: SZŠ a VOŠ zdravotnická, Husova 3, České Budějovice, 371 60; vedoucí střediska Mgr. Karel Štix
- 4) **Středisko Ústí nad Labem pro Ústecký kraj a Liberecký kraj** se sídlem: Obchodní akademie a Obchodní škola, Národního odboje 17, Ústí nad Labem, vedoucí střediska Mgr. Milan Soukup
- 5) **Středisko Jihlava pro Kraj Vysočina** se sídlem: SŠ obchodu a služeb, ul. Karoliny Světlé 2, Jihlava, 586 01; vedoucí střediska Mgr. František Číhal
- 6) **Středisko Brno pro Jihomoravský kraj a Olomoucký kraj** se sídlem: Gymnázium Intergra Brno, Rašelinová 11, Brno Líšeň, 628 00, vedoucí střediska Mgr. Václav Trojan
- 7) **Středisko Ostrava pro Zlínský kraj a Moravskoslezský kraj** se sídlem: Střední průmyslová škola elektrotechniky a informatiky, Kratochvílova 7, Ostrava-Moravská Ostrava, 710 00; vedoucí střediska Ing. Jiří Kaličinský

Střediska v Ostravě a Českých Budějovicích realizují studium distanční formou rozdělenou na pět modulů (Teorie a praxe školského managementu, Ekonomika a finanční management, Řízení pedagogického procesu, Právo, Vedení lidí), ostatní střediska formou kombinovanou ve čtyřech semestrech, ve kterých se uvedené jednotlivé moduly prolínají. Ke studiu bylo přijato celkem 322 studentů, vesměs ředitelů škol nebo jejich zástupců. Dosud byl ukončen první semestr (modul), v současnosti probíhá druhý semestr v kombinované formě studia a ukončován je druhý modul v distanční formě studia. Souběžně probíhají dílčí zkoušky. Průběžně je vyhodnocována úroveň vzdělávání prostřednictvím evaluačních dotazníků. Dosavadní výsledky evaluace ukazují z hlediska studujících na vysokou úroveň poskytovaného vzdělání.

Příloha B – Vzdělávací program pro učitele, pořádaný Akademií moderního vzdělávání

Číslo semináře:

016041208

Datum začátku:

04.12.2008

Datum uzavření přihlášek:

02.12.2008

Čas konání:

11:00 - 14:30

Hodinová dotace:

4 x 45 minut

Cena:

940 Kč

Kraj:

Jihomoravský

Město:

Brno

Místo konání:

Informační centrum FRAUS Brno, Jakubské nám. 1

Anotace:

Výuka gramatiky a slovní zásoby prošla za několik posledních desetiletí radikální proměnou stejně jako samotná didaktika cizího jazyka. Teoretickým východiskem by měl být komunikativní přístup, avšak tzv. nekomunikativní aktivity stále mají svůj význam, pokud jsou vytvářeny smysluplně a s ohledem na kontext vzdělávání.

Vzdělávací program se zabývá typickými prohřešky proti činnostně orientovanému pojetí výuky, pokusí se však také najít v praxi přijatelná řešení. Účastníci si sami vyzkouší sestavit vyváženou hodinu, která směřuje k rovnoměrnému rozvoji všech jazykových dovedností. Výuku gramatiky a slovní zásoby je totiž vždy třeba chápat jako prostředek k dosažení určitého komunikativního cíle, jehož prostřednictvím můžeme také motivovat své studenty.

Cílová skupina pedagogů:

učitelé angličtiny všech typů škol

Lektoři:

Mgr. [Zuzana Lebedová](#) ,

Odborný garant:

[Libuše Cardová](#)

Administrátor:

[Linda Vrabcová](#)

Příloha C – Vzdělávací program organizovaný PedF UK

Číslo programu: 6-982-07

Typ studia: kombinované

Druh studia: rozšiřující

Katedra / pracoviště: **Katedra anglického jazyka a literatury**

Studijní program: **Anglický jazyk a literatura**

Číslo akreditace: 3908/2006-25-88

Požadované vstupní
vzdělání: Mgr. učitelství

Požadovaná praxe: Nepožaduje se

Lékařské potvrzení: Nepožaduje se

Přijímací zkoušky: Písemná zkouška z anglického jazyka

Termín přijímacích
zkoušek: Květen 2007

Obsah studia
(program je
v Karolině): Absolvování souboru disciplin lingvistických, literárněvědných
a disciplin oborové didaktiky.

Délka studia: 6 semestrů

Pravidelná výuka: Úterý

Datum zahájení: Říjen 2007

Místo konání: UK PedF, Celená 13, Praha 1

Počet účastníků: 18 - 25

Výše poplatku (za
rok): 9 000,- Kč/rok

Forma zakončení: Obhajoba závěrečné písemné práce a závěrečná zkouška před
komisí: anglický jazyk – lingvistika, literatura a didaktika.

Certifikace: Osvědčení UK

Získaná kvalifikace: Učitel střední školy a druhého stupně základní školy –
aprobace AJ

Adresa pro zaslání
příhlášky: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
studijní oddělení
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1

Termín podání
příhlášek: Do 31. března 2007

Garant studijního
programu: Dr. Marie Hofmannová
E-mail: marie.hofmannova@pedf.cuni.cz
Katedra anglického jazyka

