

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Motivace a bariéry dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
středních škol

Motivation and Barriers to Further Education of Secondary School Teachers

Bc. Gabriela Skorková

Vedoucí práce: prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

2020

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

V Praze dne

Gabriela Skorková

Poděkování

Děkuji vedoucímu mé diplomové práce, panu prof. PhDr. Jaroslavu Veteškovi, PhD., MBA, za jeho vstřícnost, ochotu, odborné rady a věcné připomínky při vypracování této práce.

Abstrakt

Diplomová práce je teoreticko empirická a zabývá se aktuálním tématem motivace a bariér dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na středních školách v České republice. Autorka si zvolila tuto oblast, protože téma považuje za důležité a zařazené do seznamu prioritních cílů MŠMT, jež dlouhodobě usiluje o zvýšení profesionality a zlepšení pracovních podmínek učitelů. V první kapitole se nachází definice učitelské profese dle odborné literatury, včetně specifik učitele střední školy. Dále se zaměřuje na další vzdělávání v kontextu celoživotního učení, především pak ve vztahu k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků. Stěžejní částí je kapitola, která se zabývá motivací pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání. Východiskem jsou teorie motivace, dále jsou zde popsány možné motivy a bariéry k účasti na dalším vzdělávání. Teoretická část je zakončena kapitolou věnující se kariéře a profesnímu rozvoji pedagogických pracovníků.

Cílem diplomové práce je analyzovat možnosti dalšího profesního vzdělávání pedagogických pracovníků, zjistit hlavní motivy pro účast na dalším vzdělávání a odhalit případné bariéry a dále prozkoumat přínos a možnou využitelnost dalšího vzdělávání v pedagogické praxi. Východiskem diplomové práce jsou obecné teorie dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Výzkum je koncipován formou dotazníkového šetření, doplněného individuálními rozhovory. Na základě výzkumných zjištění v závěru práce byla zformulována možná doporučení pro praxi, která mají reagovat na aktuální potřeby pedagogických pracovníků na středních školách.

Klíčová slova

Andragogika, další vzdělávání, profese učitele, profesní rozvoj, motivace

Abstract

The diploma thesis is theoretically empirical and deals with the current topic of motivation and barriers to further education of teachers at secondary schools in the Czech Republic. The author chose this topic, because it considers the topic to be important and included in the list of priority objectives of the Ministry of Education, which has long sought to increase professionalism and improve the working conditions of the teachers. In the first chapter there is a definition of the teaching profession according to professional literature, including the specifics of a secondary school teacher. It also focuses on further education in the context of lifelong learning, especially in relation to further education of teachers. The main part of the chapter deals with the motivation of pedagogical staff for further education. The theoretical part ends with a chapter devoted to the career and professional development of teachers.

The aim of the diploma thesis is to analyze the possibilities of further professional education of pedagogical staff, to find out the main motives for participation in further education and reveal possible barriers and explore the benefits and possible usability of further education in pedagogical practice. The starting point of the diploma thesis are general theories of further education of pedagogical staff. The research is designed in the form of questionnaire survey, supplemented by individual interviews. Based on research findings, at the end of the work formulated possible recommendations for practice, which should respond to the current needs of pedagogical staff at secondary schools.

Keywords

Andragogy, further education, profession of teacher, professional development, motivation

Obsah

Úvod	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1. PROFESE UČITELE A JEJÍ VÝZNAM PRO SPOLEČNOST	8
1.1 Specifika učitele střední školy	10
2. DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ	14
2.1 Další vzdělávání pedagogických pracovníků.....	19
2.1.1 Výzkumná zjištění o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků	24
2.2 Cíle dalšího vzdělávání	26
2.3 Legislativní rámec dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.....	27
2.4 Metody a formy dalšího vzdělávání.....	30
2.5 Poskytovatelé dalšího vzdělávání	33
2.6 Kvalita a evaluace dalšího vzdělávání	35
2.7 Efektivita dalšího vzdělávání	38
3. MOTIVACE DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	39
3.1 Teorie motivace	42
3.2 Vzdělávací potřeby	43
3.3 Konkrétní motivy k dalšímu vzdělávání	45
3.4 Bariéry dalšího vzdělávání.....	47
4. KARIÉRA A PROFESNÍ ROZVOJ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ.....	49
4.1 Kariérní systém.....	50
II. EMPIRICKÁ ČÁST	56
5. VÝZKUM.....	56
5.1 Cíl výzkumu a stanovení problémových otázek	56
5.2 Vymezení objektu šetření – výzkumný vzorek.....	57

5.3	Techniky sběru dat nebo práce s daty	57
5.3.1	Etika výzkumu	59
5.4	Výsledky analýzy pilotního výzkumu	60
5.5	Výsledky a interpretace dotazníkového šetření	67
5.6	Analýza rozhovorů a kategorie kódů	99
6.	DISKUSE A SHRNU TÍ	114
7.	DOPORUČENÍ PRO PRAXI	119
	ZÁVĚR	123
	Seznam použitých informačních zdrojů	126
	Seznam příloh	132
	Seznam obrázků	132
	Seznam tabulek	132
	Seznam grafů	135
	Příloha 1 - Dotazník	i

Úvod

Tato diplomová práce se zabývá aktuálním tématem motivace a bariér dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na středních školách a gymnáziích v České republice. Cílem práce je analyzovat možnosti dalšího profesního vzdělávání pedagogických pracovníků, zjistit hlavní motivy pro účast na dalším vzdělávání a odhalit případné bariéry a dále prozkoumat přínos a možnou využitelnost dalšího vzdělávání v pedagogické praxi. Východiskem pro výzkum práce jsou obecné teorie dalšího profesního vzdělávání pedagogických pracovníků. Výzkum je koncipován formou dotazníkového šetření, doplněného sérií polostrukturovaných rozhovorů.

Autorka si zvolila tuto oblast, protože téma považuje za důležité a zařazené do seznamu prioritních cílů MŠMT, jež dlouhodobě usiluje o zvýšení profesionality a zlepšení pracovních podmínek učitelů. Postoji a potřebami učitelů ve vztahu k dalšímu vzdělávání je důležité se soustavně zabývat a oblast důkladněji prozkoumat. Výzvou zůstává nalézání vhodných motivačních nástrojů.

Orgány Evropské unie již dávno zařadily na nejvyšší příčky své celkové politiky rozvoj celoživotního učení. Tento rozsáhlý a také velmi obtížný úkol vyžaduje jednak změnit dosavadní dlouhodobé tradiční pohledy na vzdělávání a také důkladnou a cílevědomou přípravu. Na problematiku celoživotního vzdělávání se mezinárodní strategické dokumenty zaměřují jak z hlediska lidských zdrojů a zaměstnatelnosti, tak z hlediska vzdělávání. Nyní se uplatňuje komplexní pojetí, které zahrnuje jak ekonomický, tak i sociální a environmentální rozměr. Pojem celoživotní vzdělávání představuje permanentní kultivaci člověka, jeho poznání a rozvoje v různých životních etapách. Jedná se o individuální i společenský rozvoj v rozmanitých směrech a je důkazem, že se lidé učí po celý život, ať už záměrně či nezáměrně. Celoživotní učení je základním předpokladem k dosažení úspěchu v moderním světě, dynamicky rozvíjejících se společnostech, důležitá je dovednost adaptovat se na změny. To je podmínkou pro to obstát na trhu práce, který se rychle proměňuje. Jedná se spíše o neustálou připravenost člověka na to se učit, ani ne tak o soustavné studium v původním slova smyslu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. PROFESE UČITELE A JEJÍ VÝZNAM PRO SPOLEČNOST

Učitel je profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vychovávající zprostředkovávající poznatky a spoluutvářející osobnost svých žáků. Existuje definice o odborné a pedagogické způsobilosti prostřednictvím legislativního vymezení. Učitelskou profesi je možné kategorizovat dle jednotlivých typů a stupňů škol. V řadě publikací je zmiňováno, že ve vztahu k učiteli nemůžeme hovořit o zaměstnání, nýbrž povolání a je vnímána jako určité poslání.

Učitelská profese disponuje řadou specifík. J. Vašutová, zabývající se problematikou učitelské profese v českém vzdělávacím kontextu, zmiňuje například určitou rozmanitost a širokou škálu profesních činností vzhledem k tomu, že učitel musí být schopen zvládat řadu pedagogických činností a musí se přizpůsobit určitému časovému omezení (v rámci školního roku či rozvrhu hodin). Učitelská profese s sebou přináší značnou psychickou náročnost i odbornost, kdy jsou nutné nejen předmětové a didaktické znalosti, ale také určitá interdisciplinarita a vědomosti z pedagogicko-psychologické oblasti. (Vašutová, 2004). Učitel je nyní definován jako základní činitel. Rozmanitost činností nastiňuje i E. Walterová: „*Učitel se stává manažerem práce třídy, diagnostikem učebních stylů žáků a konzultantem v situacích spojených s učebními obtížemi.*“ (Walterová, 2001, s. 11)

T. Kasper (2015) uvádí znaky profesionalizace v rámci profese – model Kurtze (2004):

1. zástupci profese disponují souborem profesních znalostí, které byly získány studiem a legitimizovaných systémem zkoušek a získaným osvědčením či „licencí“
2. profesionálové se sdružují v profesních sdruženích a řídí se profesní etikou, jsou jí vázáni (jejich práce je v jistém ohledu určitá služba veřejnosti, orientuje se na zvýšení veřejného blaha, působí jako odborníci a ve vztahu ke „klientům“ jsou vedeni vysokým smyslem pro zodpovědnost)

3. profesionálům připisuje společnost v jistém ohledu mimořádný monopol k jednání a projevuje jím vysoký stupeň míry uznání

Profese a profesionalizace jedince jsou významné pro sociální status, z čehož vyplývá určitá kategorizace jednotlivých profesí. Některé z profesí bývají v určitých společnostech lidmi obecně pokládány za prestižnější a důležitější. Toto společenské uznání je spojeno rovněž s úrovní vzdělání, jež je pro daný pracovní úkol potřebná. U učitelů se obvykle objevuje tendence být k prestiži své profese spíše skeptický a přehnaně skromný. Profese učitele má však nadále významné postavení ve společenském žebříčku a jedná o velice ceněné povolání. „*Profesionalizace je proces, v němž se za výrazného přispění učitelů stává učitelství skutečnou a plně respektovanou profesí. Musí však být jednoznačně vymezeny znalosti a dovednosti nezbytné pro kvalifikovaný výkon profese. Pilířem profesionalizace je přípravné vzdělávání, v němž absolventi získávají základ profesních znalostí a dovedností, který zdokonalují a prohlubují v průběhu praxe a dalším vzděláváním. Lidé mimo učitelskou profesi těmito znalostmi a dovednostmi nedisponují. Profesionalizaci podporuje trend univerzitarizace vzdělávání učitelů, v němž jsou reflektovány vysoké nároky na znalosti učitelů.*“ (Vašutová, 2004, s. 33)

Vašutová (2008) uvádí, že učitelé jako profesní skupina jsou od roku 1989 bedlivě sledováni a zkoumáni odbornou optikou expertů, ale také politiků, médií i širokou veřejností. Na základě výzkumných šetření byly identifikovány klíčové proměny v učitelské profesi, které vyplynuly v důsledku změn ve společnosti (jež se automaticky promítly i do vzdělávacího kontextu). K těmto změnám řadí například: posun v pochopení podstaty učitelské profese (učitelství je chápáno jako expertní profese), zvýšení profesní autonomie a zároveň i míry odpovědnosti učitele za vzdělávací proces a výsledky učení žáků, různorodost profesních činností a pedagogických rolí, které učitel zastává, rostoucí náročnost profesního výkonu a vysoké pracovní nasazení (v následku nových podmínek).

Kohnová vychází z rozdělení pedagogických pracovníků do jednotlivých kategorií dle vyhlášky č. 139/1997 Sb. Stať uvádí, že kategorizace funkcí je podmíněna činnostmi, kompetencemi, dalším profesním vzděláváním a praxí. Načež rozlišuje funkce pedagogické, manažerské a podpůrné. Typologie činností představuje rozdělení do tří skupin: kvalifikované pedagogické činnosti na úrovni třídy, metodické činnosti, kurikulární činnosti.

(Kohnová In: Walterová, 2001)

Do možností podpory práce učitele Kohnová (2001) řadí:

- a) zajištění kvalitního a náročně profesně zaměřeného přípravného vzdělávání
- b) systematický a cílený profesní rozvoj učitelů (další vzdělávání, rozvoj profesních kompetencí prostřednictvím pedagogické praxe, samostudium)

Do podpory práce učitele dále patří zajištění optimálních pracovních podmínek a umožnění plného uplatnění získaných znalostí a dovedností (seberealizace).

1.1 Specifika učitele střední školy

Střední školství představuje rozmanitý systém, který zajišťuje vzdělávání a praktickou přípravu. Zajišťuje přípravu jak na vstup do zaměstnání, případně další studium na vysoké škole. Vyučující na střední škole musí disponovat příslušnými kompetencemi: oborově předmětovými, didaktickými a psychodidaktickými, obecně pedagogickými, diagnostickými a intervenčními, sociálními, psychosociálními a komunikativními, manažerskými a normativními, profesně a osobnostně kultivujícími. (Vašutová In: Walterová, 2001)

Dle školského zákona lze jako střední školu označit gymnázium, střední odbornou školu či střední odborné učiliště. ISCED umožňuje na základě zaměření programu, dělit jednotlivé programy do kategorií: všeobecné vzdělávání, příprava na odborné vzdělávání, odborné vzdělávání. (Český statistický úřad, 2014). „*Ve středním odborném školství působí učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů, učitelé odborných teoretických předmětů a dále učitelé praktického vyučování na SOŠ a učitelé odborného výcviku na SOU.*“ (Kofroňová In: Průcha, 2009, s. 84)

Tato specializace učitelů je zde opřena o konkrétní znění § 9 týkající se učitele střední školy dle zákona o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb:

Učitel všeobecně vzdělávacích předmětů

Učitel všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu

- a) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy,
- b) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy,
- c) ve studijním oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného všeobecně-vzdělávacího předmětu a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy,
- d) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy, vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy, nebo doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace,
- e) podle § 8 odst. 1 písm. a) jen pro výuku na nižším stupni víceletého gymnázia,
- f) zaměřeném na tělesnou výchovu a sport jen pro výuku tělesné výchovy nebo
- g) podle § 12 jen pro výuku cizího jazyka.

Učitel odborných předmětů

Učitel odborných předmětů střední školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu

- a) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů odborných předmětů střední školy,
- b) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného odborného předmětu,
- c) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného odborného předmětu nebo
- d) studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného odborného předmětu a
 - 1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy,
 - 2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy nebo
 - 3. studiem pedagogiky podle § 22 (dále jen „studium pedagogiky“).

Učitel praktického vyučování

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu studijního oboru, který odpovídá charakteru praktického vyučování, a

1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy,
 2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, nebo
 3. studiem pedagogiky,
- b) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru praktického vyučování a
1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy,
 2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, nebo
 3. studiem pedagogiky nebo
- c) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu a
1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy,
 2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy nebo
 3. studiem pedagogiky.

Učitel praktického vyučování zdravotnických oborů vzdělání musí mít také způsobilost k výkonu zdravotnického povolání podle zvláštního právního předpisu 6) v oboru, který vyučuje.

Učitel odborného výcviku

- a) podle odstavce 3 nebo
- b) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu a
 1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy,
 2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, nebo
 3. studiem pedagogiky.

Prioritními tématy dalšího vzdělávání učitelů středních škol jsou dle NIDV následující: *Matematika v praxi a její vyučovací metody, Podpora výuky přírodovědných předmětů SŠ, Legislativní normy v praxi pro SŠ, Programy inkluze (Učíme se společně), Podpora gramotností (zejména českého jazyka), Zvládání konfliktů ve škole a třídě.* (NIDV, 2018)

2. DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ

Andragogika je interdisciplinární vědeckou disciplínou, jež se zabývá veškerými procesy a souvislostmi týkající se učení a vzdělávání dospělých. Slovo vychází z řeckého *anér* = muž, přeneseně dospělý jedinec a *andros* = vedení. „*Objektem současné andragogiky je dospělý jedinec (biologicky, psychicky, sociálně a ekonomicky zralý), předmětem je celková edukační realita dospělých, tedy především proces organizovaného*

(intencionálního) učení a sociálně-ekonomické souvislosti tohoto učení, sebeřízené (zkušenostní) učení a kooperativní učení, které vytváří podmínky pro vznik znalostní a učící se společnosti.“ (Průcha, Veteška, 2012, s. 39)

Termín andragogika se v České republice prosadil až po roce 1989, kdy jím akreditační komise následně nahradila pedagogiku dospělých. V zahraničí (v zemích, kde se termín neujal) se stále často hovoří o vědách o vzdělávání dospělých (*the sciences of adult education, studies in the education of adults*). (Beneš, 2014)

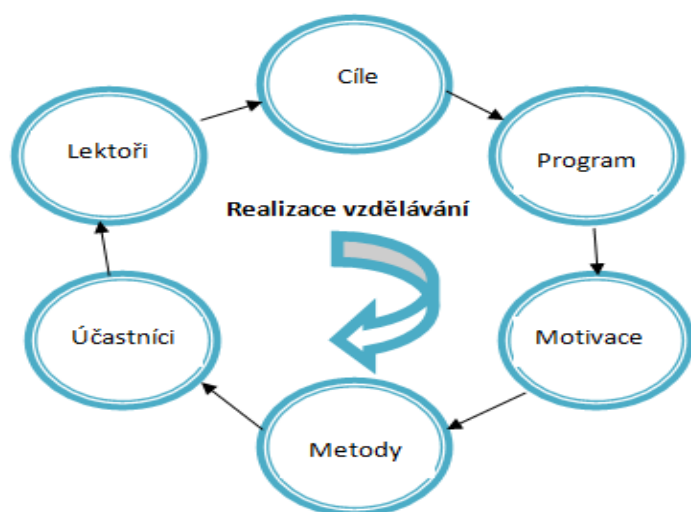
Do systému aplikovaných andragogických disciplín Veteška (2014) ve svém *Andragogickém slovníku* řadí:

- Profesní andragogiku
- Sociální andragogiku
- Speciální andragogiku
- Kulturní andragogiku
- Gerontagogiku

Fibichová (2016, s. 9) shrnuje andragogické zásady vzdělávání:

1. Nutnost identifikovat a akceptovat konkrétní zkušenosti, znalosti, vzdělávací potřeby účastníků jako východisko výuky
2. Do edukačního procesu vstupují lektorem reflektovaná aktuální pozorování vyučování, zážitky sdělované účastníky, jež se vztahují k tématu a sledovaný stupeň zájmu a učení

Obrázek 1: Realizace vzdělávání



Zdroj: J. Vodák: Efektivní vzdělávání zaměstnanců

Vzdělávání dospělých je specifické především díky tomu, že dospělého jedince lze považovat za již zralého, nezávislého a tím pádem samostatného a zodpovědného. Dalšího vzdělávání se účastní většinou dobrovolně. Sám disponuje určitým penzem zkušeností, na kterých může dále stavět a mohou být určitým východiskem. Vzdělává se zpravidla v případech, kdy sám pocítuje nějakou konkrétní potřebu, či deficit (problém). Úkolem vzdělavatelů dospělých je pomoci tyto potřeby naplnit. Zastávají spíše roli průvodců, či pomocníků, nikoli autorit. (Kopecký In: Kadlecová, Lamber, 2008)

„Celoživotní učení vychází z předpokladu, že člověk řídí sám své učení, vyhledává učební příležitosti po celý život při respektování požadavků svobody, flexibility a individuálního plánování osobního rozvoje, které vede k naplnění subjektivně vnímané kvality života.“ (Rabušic, Rabušicová, 2008, s. 190) Pojem celoživotní vzdělávání představuje permanentní kultivaci člověka, jeho poznání a rozvoje v různých životních etapách. Jedná se o individuální i společenský rozvoj v rozmanitých směrech a je důkazem, že se lidé učí po celý život, ať už záměrně či nezáměrně. Celoživotní učení je základním předpokladem k dosažení úspěchu v moderním světě, dynamicky rozvíjejících se

společnostech, důležitá je dovednost adaptovat se na změny. To je podmínkou pro to obstát na trhu práce, který se rychle proměňuje. Jedná se spíše o neustálou připravenost člověka na to se učit, ani ne tak o soustavné studium v původním slova smyslu. „*Poskytnout všem skupinám populace v průběhu celého života příležitosti k získávání a uznávání kvalifikací použitelných na trhu práce a ke zdokonalování klíčových kompetencí potřebných pro uplatňování v pracovním, občanském i osobním životě.*“ (Strategie celoživotního učení – online, s. 52) Vzdělávání 4.0 s sebou nese nový funkční model celoživotního personalizovaného vzdělávání a učení. Objevují se nové koncepty a je nutné provést zásadní změny v této oblasti. (Veteška, Kursch In: Veteška a kol, 2019)

Celoživotní učení souvisí také s demografickým vývojem. „*Předpokládané změny ve věkové struktuře v kombinaci s urychlováním technických změn povedou jednak ke zrychlení změn v nárocích na znalosti a dovednosti pracovní síly, ale i ke zvýšení těchto nároků.*“ (Strategie celoživotního učení, s. 26) Což úzce souvisí s nutnou profesní mobilitou. Problematika kvalifikační vybavenosti se vztahuje také k fenoménu stárnoucí populace. Je potřeba zamyslet se nad možnou zaměstnatelností těchto osob. Vyskytuje se častá potřeba rekvalifikace vzhledem k novým narůstajícím požadavkům. Bohužel ale u této skupiny přetrvává nedostatečná motivace k dalšímu vzdělávání, protože v něm lidé ve vyšším věku nespátřují už takovou návratnost. Z toho vyplývá, že je obecně i nižší míra motivace k získání a udržení nového zaměstnání. Souvislost s demografickým vývojem s sebou přináší také vzdělanostní mobilita vyjadřující, že v současné době mladší věkové skupiny svou vzdělanostní úroveň převyšují starší věkové skupiny. V tomto ohledu ovšem Česká republika ve statistikách stále zaostává za ostatními zeměmi EU. Obecně ale tato tendence existuje.

Další vzdělávání

Současná situace je charakterizována dynamickými změnami, rozvojem digitálních technologií, vědeckými objevy. Všechny tyto aspekty určují změny ve vzdělávacích systémech, které musí být připraveny včasné reagovat na výzvy a vzdělávat kvalifikované odborníky. (Sysko, 2018)

Další vzdělávání je nedílnou součástí celoživotního učení, které představuje permanentní kultivaci člověka v různých životních etapách. Probíhá po dosažení určitého stupně formálního vzdělávání (počátečního) a zároveň v době, kdy poprvé jedinec vstupuje na trh práce. Poskytovatelé dalšího vzdělávání mohou být buďto v rámci institucí formálního vzdělávacího systému či v institucích, které spadají do mimoškolního neformálního vzdělávání. Další vzdělávání je dále členěno na profesní, zájmové a občanské. (Průcha, Veteška, 2012)

Jedním z odvětví dalšího vzdělávání je tzv. profesní, které je definováno následujícím způsobem: „*Další profesní vzdělávání označuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, které se odehrávají po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání ve formálním vzdělávacím systému a jehož posláním je rozvíjení postojů, znalostí a schopností vyžadovaných pro výkon určitého povolání.*“ (Palán, 2002, s. 36)

Z. Palán a T. Langer (2008) člení další vzdělávání do tří skupin:

1. Další profesní vzdělávání

V případě dalšího vzdělávání se jedná o formu vzdělávání, jež je poskytována osobám, které již mají ukončené vzdělání v rámci systému počátečního vzdělávání. Zahrnuje veškeré formy profesního a odborného vzdělávání včetně profesní přípravy. Cílem je rozvoj znalostí a dovedností, návyků a postojů, které jsou podstatné pro výkon daného povolání. Je rovněž spojeno se zařazením a uplatněním dospělého jedince na trhu práce. Klíčové je vytváření a udržování optimálního souladu mezi kvalifikací subjektivní (reálná pracovní způsobilost jedince) a kvalifikací objektivní (nároky kladené na výkon konkrétní profese). Na základě toho je nutné soustavně přizpůsobovat kvalifikaci pracovníka kvalifikovanosti dané práce.

Další vzdělávání lze dále strukturovat na kvalifikační (prohlubování kvalifikace, zvyšování kvalifikace, zaškolení, zaučení), (specifická rekvalifikace nespecifická rekvalifikace, motivační programy/kurzy, poradenské programy) či normativní.

2. Občanské vzdělávání

Občanské vzdělávání se zpravidla zaměřuje na formování vědomí určitých práv a povinností osob v rolích, jež zastávají (občanských, politických, společenských, rodinných apod.) a způsoby, jak tyto role může jedinec zodpovědně a účinně naplnit. Jedná se o vzdělávání, které se zabývá sociálními otázkami a je orientováno na uspokojování společenských potřeb a občanských zájmů, na zdokonalování života ve společenství a budování sociální integrity. Zahrnuje například témata etická, estetická, právní, sociální, ekologická, všeobecně vzdělávací, zdravotnická, tělovýchovná, filozofická, náboženská, politická, občanská a sociální.

3. Zájmové (sociokulturní) vzdělávání

Zájmové vzdělávání přispívá ke kultivaci osobnosti prostřednictvím jejích zájmů, vzdělávací potřeby jsou uspokojovány v souladu s individuálním zaměřením jednotlivce. Umožňuje seberealizaci ve volném čase, dotváří osobnost a její hodnotovou orientaci.

Šerák zájmovému vzdělávání připisuje funkci světonázorovou, všeobecně vzdělávací, sociálně adaptační, sociálně integrační a kontrolní, kompenzační, popularizační, inovační, relaxační a regenerační, expresivní. (Šerák, 2009)

2.1 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

„Jak vzdělání a pružní budou učitelé, takoví budou jejich žáci a tím i celá společnost.“ (Nekola In: Kadlecová, Lamper, 2008, s. 101) Oblast dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků upravuje školský zákon č. 561/2004 Sb. Tento zákon vyjadřuje povinnost dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky po dobu jejich pedagogické činnosti. J. Kohnová další vzdělávání pedagogických pracovníků nevnímá jako pouhý podpůrný systém, ale jako podstatnou část vzdělávacího systému, což je posíleno i legislativním zakotvením, jenž udává právo a povinnost dále se vzdělávat. Lze říci, že další vzdělávání pedagogických pracovníků je systematický proces, jež navazuje na pregraduální vzdělávání a trvá po celou dobu kariéry.

Mezi definované cíle dalšího vzdělávání učitelů patří dle Kohnové a kol. (1995) např. zdokonalování profesionálních dovedností, vnitřní rozvoj školy, zdokonalování vyučovacího a učebního procesu, osobní vývoj učitelů a současně také prostředek v inovační politice a změnách ve vzdělávání. Skrze další vzdělávání dochází k nabývání nových dovedností, získávání informací, inovacím ve výuce a zvýšení profesionalizace učitelské profese. Další vzdělávání učitelů lze kategorizovat na dva druhy, a to vzdělání zakončené certifikátem s obecně vázanou platností, do něhož spadá kvalifikační vzdělávání, rekvalifikační vzdělávání a normativní školení (kurzy) či zakončené osvědčením, kam lze zařadit průběžné další vzdělávání. Skrze další vzdělávání dochází k nabývání nových dovedností, získávání informací, inovacím ve výuce a zvýšení profesionalizace učitelské profese. (Kohnová In. Walterová, 2001)

Kvalifikační vzdělávání je definováno jako postgraduální studium vedoucí k získání určité kvalifikace a zároveň doplňující a rozšiřující vzdělání. Díky kvalifikačnímu vzdělávání jedinec získává určitou specializaci. Může se jednat například o studium rozšiřující, specializační, rozdílové, funkční. Pro rekvalifikační vzdělávání je stěžejní změna kvalifikace či aprobace. Normativní školení obvykle představují kurzy, které jsou povinností pro výkon pedagogické činnosti a jsou zaštitěny legislativou. Průběžné další vzdělávání představuje kontinuální „rekonstrukci“ a prohlubování profesních kompetencí. Bývá realizováno ve dvou podobách: formou vzdělávacích programů nebo prostřednictvím metodické spolupráce vzdělavatelů a učitelských kolektivů.

Lze konstatovat, že každá země má svůj vlastní systém dalšího profesního rozvoje učitelů. Tyto systémy se liší koncepčními rysy, které jsou určeny specifickými kontextovými faktory. Společným znakem všech systémů je personalizovaný přístup a utváření příslušných organizačních podmínek: zajištění flexibility, rozmanitost forem a obsahu školení. Cílem je skrze zvýšení profesionality učitelů, zvýšit také kvalitu a efektivitu učení studentů v souladu s aktuálními potřebami. Řada zemí (USA, Velká Británie, Německo, Finsko) navíc vytvořila národní mechanismy pro znávaní výsledků profesního rozvoje učitelů a jejich certifikace. (Sysko, 2018)

Konkrétním příkladem může být školství ve Finsku. Finské školství je odbornou i laickou veřejností považováno za vzorový model a veřejnost na něj často odkazuje. K jeho

popularizaci značně přispěly výsledky Programu pro mezinárodní hodnocení žáků (PISA). Nejdůležitějším aspektem finského vzdělávání je svoboda. Panuje zde obecně větší míra autonomie. Důležitým aspektem je také spolupráce, učitelé nefungují pouze jako „samostatné jednotky“, ale mají možnost se sdružovat v učitelských týmech a plánovat společně výuku. Jedná se o profesionály, kteří si vzájemně pomáhají a panuje zde vzájemná opora. Dále zde bývá vysoká míra podpory ze strany vedení. Spolupráce nefunguje pouze na úrovni školy, probíhají pravidelné konference učitelů z daných regionů. Vedle těchto konferencí se pravidelně účastní různých vzdělávacích přednášek, seminářů a workshopů, kde působí experti z různých oblastí. Sdílejí se zkušenosti a učitelé se seznamují s novými trendy. Dalším poměrně zajímavým prostředkem profesního rozvoje je možnost návštěvy, tedy hospitace na jiné škole. Učitel může navštívit libovolnou školu a sledovat celodenní výuku vybraných učitelů. Hospitace pomáhá podívat se na průběh vyučování z jiné perspektivy a zároveň umožňuje sledovat různorodé učební metody a strategie u svých kolegů, což může být velice inspirativní a obohacující. Za další vzdělávání paralelně při zaměstnání zodpovídají učitelé i jejich zaměstnavatelé. Vzdělávání učitelů je financované státem a je podporováno ministerstvem školství. Finský učitel kromě své přímé a nepřímé pedagogické činnosti věnuje v pracovním týdnu také určitý čas svému odbornému růstu a dalšímu vzdělávání. (OECD, 2003)

Mezi profesní podporu pedagogických pracovníků NIDV (2018) řadí tradiční DVPP (průběžné vzdělávání, kvalifikační studia), metodickou podporu (konzultace, poradenství) a vzájemné učení. Typy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků dále člení na vzdělávání dle plánu DVPP a samostudium.

Druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků:

- Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů
- Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů
- Studium k prohlubování odborné kvalifikace

Václavková (2015) uvádí možné silné a slabé stránky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků:

Tabulka 1: Pozitiva a negativa DVPP

Pozitiva DVPP	Negativa DVPP
<ul style="list-style-type: none"> - Vysoká pluralita zpracovávaných témat, vzdělávacích forem i používaných metod - Široká nabídka programů DVPP - Místní a časová dostupnost nabízených programů DVPP - Možnost volného výběru určitého akreditovaného programu - Odpovědnost ředitele školy za odborný růst pedagogických pracovníků - Povinnost pedagogických pracovníků vzdělávat se po celou dobu své profesní kariéry - Flexibilita obsahu nabízených programů s možností přizpůsobení aktuálním potřebám 	<ul style="list-style-type: none"> - Neprovádí se významná statistická šetření o DVPP - Chybí zpětná vazba s kariérním systémem (kariérním postupem) - Nepřehlednost nabídky - Standardy vzdělávacích akcí jsou stanoveny jen pro určitá témata - Neprovádí se analýzy obsahu vzdělávacích akcí - Realizuje se málo dlouhodobých programů významných pro vzdělávací politiku - Není zaveden pozorný systém pro práci lektorů, certifikace lektorů probíhá izolovaně pouze v některých programech

Zdroj: Václavková In: Veteška, Václavková, 2015

Především v poslední době je velkým pozitivem možnost pro pedagogické pracovníky účastnit se dalšího vzdělávání zdarma, především prostřednictvím tzv. Šablon. Široká nabídka subjektů a institucí, jež se věnují oblasti DVPP, je jistě pozitivem, zároveň však může přinášet určitá úskalí. Souvisí to zajisté s tím, že tím pádem může docházet k nepřehledné nabídce pro uchazeče.

Častou kritikou bývá nedostatek evaluačních nástrojů pro zajištění kvality DVPP. Hodnocení probíhá pouze na začátku, v momentě, kdy se žádá o akreditaci. Systematická kontrola při realizaci ovšem stále chybí.

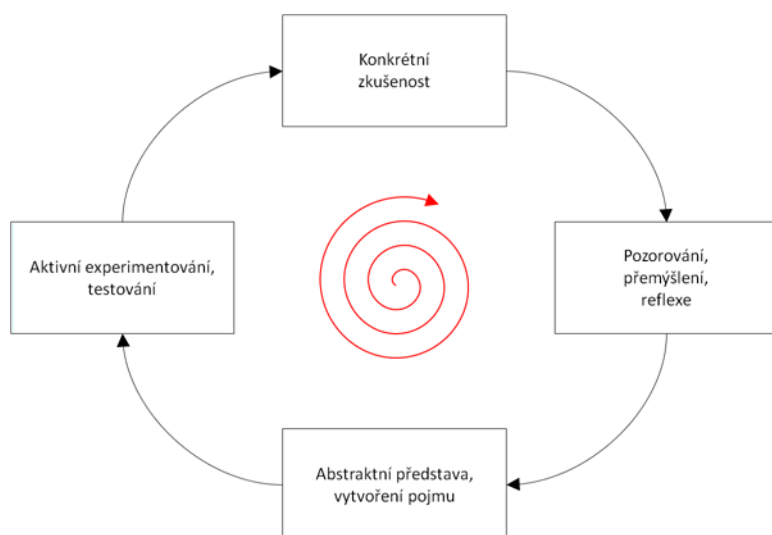
Další vzdělávání pedagogů úzce souvisí s Kolbovým cyklem učení. Kolb tento známý model vyvinul na základě práce Deweyho. Podle tohoto modelu je zkušenost

nejprve uchopena a poté transformována do strategií, které řídí veškeré akce. K transformaci zkušeností může docházet prostřednictvím vnitřní reflexe nebo aktivním experimentováním. Proces se skládá ze čtyřfázového cyklu zahrnující 4 učební módy: konkrétní zážitek, reflexní pozorování, abstraktní konceptualizaci a aktivní experimentování. K těmto fázím se váží i typy znalostí, které z nich vyplývají. Například asimilační znalosti jsou výsledkem uchopení zkušenosti pomocí abstraktů, konceptů a transformace zkušenosti takto uchopené reflexním pozorováním. Na druhé straně, doprovodné znalosti pocházejí z ocenění okamžitých vlastností během zkušenosti, které se pak výsledky aktivního experimentování transformují na znalosti. Příkladem může být následující cyklus: učitel se setká s novou strategií výuky, učitel zkouší novou strategii, učitel vyvodí nový závěr, učitel zná novou strategii a dokáže ji vhodně aplikovat. (Avis, Fisher, 2019)

Zážitkové učení představuje komplexní integraci teorie a praxe a je založeno spíše na rovnosti (nežli klasické vedení „shora“) a zahrnuje osobní nasazení, interakci s druhými lidmi a ochotu zapojit své pocity, emoce. Cílem zážitkového učení je zapojení celé osobnosti do setkání s učením, zkušenost poté prohlubuje znalosti, určité chování. (Avis, Fisher, 2019)

Kolbův cyklus učení

Obrázek 2: Kolbův cyklus - Kolb's ELT (1984)



Zdroj: Management mania [online]

Podstatou zážitkového učení je skutečnost, že veškeré učení vychází ze zkušenosti. Kolbův cyklus učení označuje jednu z nejvíce rozšířených teorií učení a získávání vědomostí. Jedná se o model zkušenostního učení. Lze jej uplatňovat např. v rámci zážitkové pedagogiky. Jeho východiskem je fakt, že 80 % lidského poznání vychází z osobních nepřenositelných poznatků a výrazně zvyšuje lepší zapamatovatelnost nových poznatků. Cyklus schematicky charakterizuje čtyři fáze učení. Konkrétní zkušenost volně přechází do stádia její následné reflexe, poté vede ke zobecnění, na jehož základě dochází k aktivnímu ozkoušení nové zkušenosti. (Armstrong, Taylor, 2015)

- Setkání s konkrétní zkušeností, zážitek
- Pozorování, promýšlení, reflexe zkušeností
- Vytvoření abstraktního pojmu, představy a zobecnění
- Experimentování na základě získané zkušenosti, testování naučeného (konceptů v nových situacích)

2.1.1 Výzkumná zjištění o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků

Tématu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se věnuje řada autorů z odborné veřejnosti. V této části se nachází některé z výzkumných prací týkajících se dané problematiky z českého a slovenského prostředí.

V návaznosti na konferenci *Vzdělávání dospělých* se současnému paradigmatu vzdělávání dospělých, v kontextu vzdělávání 4.0, se věnují např.: Jaroslav Veteška a Martin Kursch (*Paradigma 4.0 v éře digitalizace a globalizace*), David Ulrich, Eva Ambrozová, Jiří Kolečák, Vratislav Pokorný (*Možná úskalí při vzdělávání dospělých pro prostředí, společnost a Průmysl 4.0*), Lubomír Kubinyi (*Motivace k účasti na dalším neformálním vzdělávání*), Martin Kursch (*Trendy v digitalizaci metod vzdělávání*), Michaela Skúpa (*Dôležitosť etických kompetencií lektora ďalšieho vzdelávania*), Zdeněk Svoboda, Ladislav Zilcher (*Potreby učitelů v kontextu rozvoje inkluzivního vzdělávání*), Jiří Škoda, Jan Tirpák (*Perspektivy přírodovědného vzdělávání u učitelů v kontextu mezinárodních výzkumů*),

Marián Valent (*Poradenstvo profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov*). (Veteška a kol., 2019)

Dále lze zmínit autory: Libor Fridman, Andrea Bontová (*Problémy súčasného učiteľa vo vzťahu k možnostiam andragogického profesijného poradenstva*), Soňa Kariková, Alena Doušková (*Podpora ďalšieho vzdelávania učiteľov pôsobiacich vo vzdelávacích centrách v zahraničí*), Jiří Škoda, Pavel Doulík, Lenka Rovňavová (*Sebehodnocení schopností a dovedností u budoucích učitelů*), Gabriela Gabrhelová (*Aktuálne otázky celoživotného vzdelávania v pedagogickej profesii odborného vzdelávania*) aj. (Veteška a kol., 2018)

Petr Adamec ve své studii *Vztah motivace učitelů odborných předmětů k dalšímu vzdělávání* (2019) popsal a analyzoval postoj a motivaci učitelů odborných předmětů k dalšímu vzdělávání. U respondentů byl zjištěn vysoce pozitivní vztah k dalšímu vzdělávání, současně však nižší neochota vzdělávat se ve svém volném čase a vynakládat vlastní finanční prostředky. V závěru autor uvádí, že postoji a potřebami učitelů odborných předmětů je důležité se dále zabývat, jelikož se jedná o nedostatečně prozkoumanou oblast. (Adamec, 2019)

V České republice se touto problematikou zabývala i v minulosti řada autorů. Lze zmínit například výzkum profesora J. Vetešky a M. Václavkové, který probíhal mezi lety 2013 a 2014 na Univerzitě Jana Amose Komenského Praha. Tato studie se stala klíčovým východiskem výzkumu této diplomové práce. Šetření se uskutečnilo metodou řízeného interview s učiteli středních škol. Rozhovory se opíraly o základní okruhy, a konkrétně měly zkoumat dostupnost informací o nabízených kurzech v rámci dalšího vzdělávání na daných školách, postoj vedení školy k dalšímu vzdělávání, motivační aspekty k dalšímu vzdělávání, pozitivní či negativní reakce na navštívené vzdělávací kurzy. Mezi nejčastější způsoby získávání informací o dalším vzdělávání je dle výzkumů vedení školy či kolegové. Postoj vedení školy se ukázal z převážné většiny jako pozitivní, spíše aktivní. Poměrně výrazným motivačním faktorem u učitelů bylo finanční ohodnocení (velký motivační parametr jež nahrává zavedení kariérního systému), ale také vlastní zájem o obor a rozšíření vlastních kompetencí. Reakce na doposud navštívené kurzy z velké části pozitivní a bylo potvrzeno, že určujícím faktorem bývá osobnost lektora. (Veteška, Václavková, 2015)

Zajímavým příspěvkem je také sborník *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Jedná se o výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR *Podpora práce učitelů*, tedy o sborník z konference. Konkrétně se jednalo o kapitolu Jany Kohnové *Další vzdělávání učitelů se zřetelem k jejich rolím a funkcím*. Jana Kohnová byla hlavní řešitelkou dílčího úkolu, dalšími spoluřešiteli byly Jan Beran (MU Brno), Jaroslava Tomancová (MU Brno), Karel Starý (PedF UK Praha). Návrhy a závěry výzkumu vycházejí z obecných teorií týkajících se dalšího vzdělávání učitelů, aktuálního stavu a institucionálního zajištění, potřeb učitelů a škol (na základě obecných cílů a požadavků). Kohnová další vzdělávání pedagogických pracovníků nevnímá jako pouhý podpůrný systém, ale jako podstatnou část vzdělávacího systému, což je posíleno i legislativním zakotvením, jenž udává právo a povinnost dále se vzdělávat. Cíle stati jsou: charakterizování hlavních cílů a obsahových priorit programů dalšího vzdělávání učitelů a vychovatelů vzhledem k jejich diferenciovaným rolím, funkcím a činnostem, konkretizace modelu infrastruktury se zvláštním zřetelem k úloze pedagogických fakult a pedagogických center. (Kohnová In. Walterová, 2001)

Odborné diskusi se rovněž věnují autoři publikace *Cesty dalšího vzdělávání učitelů* (2006). Publikace je rozčleněna do čtyř klíčových částí: *Obecné otázky dalšího vzdělávání učitelů*, *Učitelé jako účastníci dalšího vzdělávání*, *Lektoři a organizátoři dalšího vzdělávání* a *Škola a další vzdělávání učitelů*. Mezi autory příspěvků patří např.: Bohumíra Lazarová, Olga Orosová, Radomír Havlík, Petr Novotný, Josef Valenta aj. (Lazarová, 2006)

2.2 Cíle dalšího vzdělávání

Formulování cílů dalšího vzdělávání učitelů úzce souvisí s oblastí, které se další vzdělávání týká. Obecným cílem může být rozvíjení profesních kompetencí skrze nově získané poznatky. Pomocí dalšího vzdělávání se určitým způsobem i transformuje školství, odráží se v něm současné trendy. Cíle jsou závislé na vzdělávací politice státu, na konkrétních potřebách školy i jednotlivých učitelů. Vycházejí zpravidla z nových poznatků pedagogické vědy, reflektují rozvoj a inovace.

Hoeben (Hoeben In Kohnová, 2004, s. 62) uvádí pět různých cílů dalšího vzdělávání učitelů:

- Zdokonalování profesionální dovednosti učitele
- Vnitřní rozvoj škol
- Zdokonalování vyučovacího a učebního procesu
- Inovační politika, změny ve vzdělávání
- Osobní vývoj učitele

Jako podstatný cíl dalšího vzdělávání Kohnová (2004) spatřuje v otevření cest ke změnám (jedině tak může docházet k rozvoji ve všech předchozích oblastech). Je nutná změna znalostí, přístupu a chování jednotlivců, změna charakteru skupin či školských organizací, změna školského systému nebo společnosti.

Kuncová (2015) upozorňuje, že je nezbytné vycházet ze zkušeností pedagogů a dále s nimi vhodně pracovat. Obecně bývá považováno za vhodnější společné hledání variant, nežli předávání hotových poznatků. Na prekonceptech lze stavět nové poznatky. (Kuncová, 2015)

2.3 Legislativní rámec dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Primární základ zvláštní péče o odborný rozvoj pedagogických pracovníků se nalézá v ustanovení §164 odst. 1 písm. e) školského zákona, které ukládá řediteli školy povinnost vytvářet podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Na tuto obecnou povinnost navazuje podrobnější úprava obsažená v zákonu o pedagogických pracovnících a vyhlášce 317/2005 Sb. (Borovec, 2016, s.142)

„Nezbytným předpokladem funkčního systému vzdělávání dospělých je legislativní rámec, který vymezuje klíčové prvky a zajišťuje jejich pevné spojení.“ (Kolek, Veteška In: Veteška a kol., 2018, s. 107) Oblast dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků upravuje rovněž školský zákon č. 561/2004 Sb. Další vzdělávání pedagogických pracovníků nelze nevnímat jako pouhý podpůrný systém, ale jako podstatnou část vzdělávacího systému, což

je posíleno i legislativním zakotvením, jenž udává právo a povinnost dále se vzdělávat. (Kohnová, 2004)

Dle vyhlášky č.317/2005 sb. je možné, aby zvyšování kvalifikace pedagogického pracovníka probíhalo ve dvou podobách:

Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů:

- Studium v oblasti pedagogických věd
- Studium pedagogiky
- Studium pro asistenty pedagoga
- Studium pro ředitele škol a školských zařízení
- Studium k rozšíření odborné kvalifikace

Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů:

- Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky
- Studium pro výchovné poradce
- Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů pro výkon specializovaných činností (např. koordinace v oblasti ICT, prevence sociálně patologických jevů, specializované činnosti v oblasti environmentální výchovy atd.)

V zákoně o pedagogických pracovnících je pod §24 definováno další vzdělávání pedagogických pracovníků následujícím způsobem:

(1) Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci.

(2) Pedagogičtí pracovníci se mohou účastnit dalšího vzdělávání, kterým si zvyšují kvalifikaci. Zvýšením kvalifikace se podle zvláštního právního předpisu 9) rozumí též její získání nebo rozšíření.

(3) Ředitel školy organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání, který stanoví po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem. Při stanovení plánu dalšího vzdělávání je nutno přihlížet ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy.

(4) Další vzdělávání pedagogických pracovníků se uskutečňuje

a) na vysokých školách, v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních (dále jen "vzdělávací instituce") na základě akreditace udělené ministerstvem,

b) samostudiem, c) dalším vzděláváním zdravotnických pracovníků podle zvláštního právního předpisu 6) v případě učitelů zdravotnických studijních oborů.

(5) Dokladem o absolvování dalšího vzdělávání podle odstavce 4 písm. a) je osvědčení vydané vzdělávací institucí, která další vzdělávání uskutečňovala.

(6) Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení. Ministerstvo vnitra nebo Ministerstvo obrany stanoví prováděcím právním předpisem druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení pro pedagogické pracovníky škol, které zřizuje.

(7) K dalšímu vzdělávání uvedenému v odstavci 4 písm. b) pedagogickým pracovníkům přísluší volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce, nebrání-li tomu vážné provozní důvody nebo účast pedagogického pracovníka na dalším vzdělávání podle odstavce 1 nebo 2; dobu čerpání volna určuje ředitel školy. Za dobu čerpání tohoto volna přísluší náhrada platu, která se rovná výši ušlého platu. Trvá-li pracovní poměr jen část školního roku, přísluší za každý měsíc trvání pracovního poměru jedna dvanáctina volna podle věty první. Při sjednání kratším, než stanovené týdenní pracovní doby se úměrně tomu sníží rozsah volna podle věty první. Nevyčerpané volno či jeho poměrná část bez dalších nároků zaniká. Volno podle věty první se pro pracovní právní účely považuje za překážku v práci na straně zaměstnance.

(8) Další vzdělávání pedagogických pracovníků se nepovažuje za rekvalifikaci podle zvláštního právního předpisu

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

2.4 Metody a formy dalšího vzdělávání

Dle odborné literatury je možné se setkat s názorem, že metoda je klíčovým faktorem, který rozhoduje o úspěšnosti vzdělávacího procesu. Nezáleží však pouze na metodě, ale také na vhodné formě vzdělávání, osobě vzdělavatele, prostředí a mnoha dalších faktorech. Nutností pro efektivnost je úspěšná organizace akce a potřeba přizpůsobit vhodné vzdělávací proces pro cílovou skupinu. (Veteška, 2016) S růstem individualizace se vzdělávání dospělých individualizuje, aby mohlo optimálně uspokojit požadavky. Obsahy a formy se diferencují na základě individuálních zájmů, čímž vznikají nové formy vzdělávání. (Gigalová, 2015)

Metody lze diferenciovat do dvou kategorií: metody používané na pracovišti („on the job“) a metody používané mimo pracoviště („off the job“). (Měrtlová, 2014)

Metody používané na pracovišti („on the job“):

Instruktáž se nejčastěji používá při zácviku nových pracovníků. Při této metodě zkušený pracovník předvádí škálu pracovních postupů, což umožňuje rychlý zácvik a přispívá k pozitivnímu vztahu vzájemné kooperace.

Coaching představuje dlouhodobější spolupráci. Základním principem je tzv. sokratovské dotazování. Kouč nedává žádné rady ani doporučení, ale nutí jedince přemýšlet. Vede jej pomocí otázek, aby našel vlastní cestu a motivuje jej k dosažení cílů, které si stanovil. Cílem je naučit koučovaného maximálně využít svůj vlastní potenciál.

Mentoring je obdobou coachingu. Zásadním rozdílem je, že mentor může předávat určité „know-how“. Mentor je v roli „staršího“ zkušenějšího a má možnost přímo radit, doporučovat, usměrňovat a stimulovat. Proto je nutné, aby si každý jedinec zvolil svého mentora sám (osobu, která je přijatelná jako rádce či osobní vzor). Lazarová (2011) zmiňuje mentoring jako podporu mezigenerační spolupráce ve škole. Ve školním prostředí se může promítnout ve vztahu: začínající učitel – uvádějící učitel.

Counselling pomáhá formování pracovních schopností prostřednictvím konzultování a vzájemného ovlivňování. Vzdělávaný zde vnáší svou iniciativu, poskytovatel mu dává zpětnou vazbu. Probíhá diskuse nad určitým problémem, při které pracovník vnáší vlastní nápady a navrhuje řešení. Neformální charakter tohoto učení může být velice efektivním.

Asistování spočívá v tom, že ke zkušenému pracovníkovi je přidělen pomocník, který mu pomáhá při plnění pracovních úkolů a učí se tak jeho pracovním postupům. Postupem času je schopný pracovat samostatně. Výhodou je, že pracovník dostává poměrně rychlou vazbu, zda vykonává svou práci dobře. Hlavní nevýhodou lze spatřovat v tom, že se pracovník tímto způsobem může naučit i nevhodným návykům, získává informace pouze z jednoho zdroje. Učení je nápodobou, což oslabuje vlastní tvůrčí přístup.

Pověření úkolem je metoda, při níž pracovník musí splnit určitý úkol, jsou předem zadány podmínky a následně je jeho činnost monitorována a hodnocena.

Pracovní porady jsou nutné pro chod organizace a je žádoucí zachovávat jejich pravidelnost. Dochází zde ke vzájemné výměně zkušeností, prezentují se zde jednotlivé názory a postoje. Pracovníci se seznamují s problémy, které se bezprostředně týkají jejich pracoviště. Pomáhají vytvářet u pracovníků pocit sounáležitosti se svými kolegy a zároveň podporují motivaci k projevu vlastní iniciativy jednotlivce.

Metody používané mimo pracoviště („off the job“):

Přednáška představuje zpravidla klasickou frontální výuku, při níž jsou prezentovány a předávány ucelené poznatky. Výhodou této metody je bezesporu to, že ji lze aplikovat pro velkou skupinu osob v co nejkratším čase. Problematická může být efektivita a celkový úspěch vzdělávací akce vzhledem k tomu, že posluchači jsou při ní pasivní a probíhá zde obtížněji zpětná vazba. Může být ovšem spojena s diskusí, při níž jsou účastníci aktivizováni a objevují se tak nové nápady, případně se mohou konfrontovat odlišné pohledy.

Demonstrování (praktické názorné vyučování) je založené na zprostředkování znalostí pomocí názornosti. Může se jednat například o předvádění pracovního postupu, trenažéry apod.

Případová studie představuje deskripci určité buďto reálné nebo fiktivní problémové situace, její detailní vylíčení pro lepší přiblížení daného problému. Konkrétní situace se následně analyzuje v menších skupinách účastníků, diskutuje se o ní a hledají se možná alternativní řešení. Ty se poté posuzují a formulují se konečné výstupy. Pokud se pracuje ve

více skupinách, je možné zakončit fází, kdy budou jednotlivé skupiny prezentovat své výstupy. Lze o nich dále diskutovat, případně je mezi sebou komparovat.

Workshop autoři Palán a Langer (2008) definují jako „uzavřené pracovní a vzdělávací setkání nad určitým problémem (okruhem problémů), jehož účelem je tyto problémy vyřešit, zejména neotřelým a inovativním přístupem s využitím synergického efektu.“ (Palán, Langer, 2008, s. 156) Je zde moderátor, který řídí akci, ale účastníci se na jejím chodu aktivně podílejí.

Brainstorming patří k poměrně populárním zkušenostním technikám, společně s tzv. brainwritem vytváří základnu mnohým lektorům, trenérům. Klíčovým aspektem těchto technik je, že mají vést ke stimulování tvořivosti a podporují skupinovou synergii a vzájemnou inspiraci. Slouží jako základ pro další metody a techniky kreativního myšlení. Účastníci jsou při brainstormingu schopni společně vymyslet co nejvíce nápadů na řešení nějakého problému či situace, pracovní postupy. Návrhy účastníků mohou být velice impulsivní. Důležitá je kvantita nápadů, které se během průběhu zapisují. Čím více nápadů se přednese, tím je větší pravděpodobnost, že se najde ten nejoriginálnější a nejvhodnější pro danou situaci. Je nutné dodržovat základní pravidla: přísný zákaz kritiky, rovnost účastníků, uvolnění své fantazie a ventilování maximálního množství nápadů.

Brainwriting představuje rozšiřující metodu brainstormingu, při níž účastníci své nápady vyjadřují písemnou formou. Jedinci, kteří neradi vystupují před svými kolegy se svými návrhy, tuto variantu mohou spíše preferovat, možnost kritiky se tímto eliminuje. Dochází však ke ztrátě synergických momentů jako je tomu u klasického brainstormingu a možnosti vzájemně obohatit své myšlenky.

Simulace jako vzdělávací metoda bývá zpravidla pojata jako simulace běžných problémů z praxe na základě níž si účastníci „trénují“ možná řešení. Je představeno určité zadání, na základě kterého musí účastníci učinit určitá rozhodnutí, které by v dané situaci aplikovali.

Outdoor training/ adventure education/ tzv. učení se hrou představuje obvykle souhrn aktivit, které probíhají mimo pracoviště, zpravidla v přírodě nebo v jiných vhodných prostorách. Jedná se o alternativní metodu, která často slouží jako doplněk k těm klasickým.

Ideální využití těchto metod je zpravidla při navazování či prohlubování vzájemných vztahů. Používané techniky mohou navozovat uvolnění (ice-break), zaměřovat se na sociální percepci, zaměřovat se na komunikaci, kooperaci, na výcvik nových forem interakcí apod.

E-learning bývá označován na pomezí metody a formy, jelikož se jedná o specifickou interakci ve vzdělávání. V současné době se tato možnost rozšiřuje a bývá hojně využívána. Výuka probíhá prostřednictvím informačních a komunikačních technologií (internetu, či dalších médií). Komunikace v e-learningu může být jednostranná, ale i oboustranná.

Obecně platí, že je více efektivní, pokud je poslán jeden lektor do školy a dojde k proškolení všech pedagogických pracovníků, než aby byl jeden z učitelů vyslán na školení. Většinou pak nedochází k dalšímu předání.

Specifickou metodou vzdělávání ve školním prostředí jsou hospitace. Nemusí se jednat o klasickou hospitaci ze strany vedení, ale o vzájemné hospitace mezi kolegy. Probíhá zpravidla u začínajících učitelů. Hospitační činnost se zpravidla zaměřuje na následující oblasti: funkční osnovu vyučovací hodiny (cíl hodiny, metody a postupy aj.), činnost učitele (obsah učiva, přiměřenost výkladu ke schopnostem žáků, individuální a diferenciovaný přístup, komunikace, používání pomůcek, techniky, propojení poznatků s praxí aj.), aktivita a činnosti žáků (zájem, připravenost, aktivita, kázeň aj.), vnější podmínky a použité prostředky (vybavení a zařízení učebny, pracovní podmínky, zasedací pořádek, střídání činností v hodině aj.). (Lazarová, 2006)

Nejčastějšími aktivitami profesního rozvoje u učitelů jsou dle mezinárodního šetření TALIS 2018: četba odborné literatury, kurzy a semináře prezenčního charakteru (80 %). Dále se objevil v ČR nadprůměrný výskyt (vůči ostatním zemím EU) v aktivitách zahrnujících sebepozorování, pozorování kolegů nebo koučing (45 %). (ČŠI, 2019)

2.5 Poskytovatelé dalšího vzdělávání

Poskytovatelé dalšího vzdělávání mohou být, buďto v rámci institucí formálního vzdělávacího systému či v institucích, které spadají do mimoškolního neformálního vzdělávání. Kohnová (2001) konstatuje, že po hodnocení materiálů a opatření pro „transformaci řídicích struktur školství z odvětvového řízení na referáty školství okresních

úřadů a odborů školství krajských úřadů“ vyplývá, že oblast dalšího vzdělávání učitelů, včetně jeho zajištění, je zatím chápána jako okrajová záležitost. Rovněž uvádí, že počet poskytovatelů dalšího vzdělávání učitelů se výrazně zvyšuje a rozšiřuje. Poskytovatelé DVPP lze rozdělit do úrovně centrální (MŠMT, NIDV) a krajskou.

- Národní institut pro další vzdělávání
- Vzdělávací organizace zřízené kraji
- Vysoké školy
- Střední a vyšší odborné školy
- Další organizace zřizované MŠMT
- Ostatní poskytovatelé DVPP (neziskové organizace, komerční organizace, fyzické osoby)

Kohnová (2004) dále rozlišuje tři možné skupiny pracovníků:

- a) Vzdělavatelé – skupina, kterou lze dále členit na odborné pracovníky pedagogických center, vysokoškolské učitele, pracovníky výzkumných ústavů a další odborníky, případně odborníky z pracovní a podnikatelské sféry
- b) Management a pomocný personál – do této skupiny spadají pracovníci institucí pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
- c) Experti na další vzdělávání učitelů – jedná se o pracovníky vysokých škola a výzkumných ústavů, odborníky na tvorbu vzdělávacích programů aj.

Národní institut pro další vzdělávání je přímo řízenou organizací MŠMT. Věnuje se především přípravě seminářů pro pedagogické pracovníky, analýzami dalšího vzdělávání učitelů a realizací projektů ESF cílených na další vzdělávání. Jedná se tedy o celostátní garanci profesní podpory a rozvoje pedagogických pracovníků. Působí celostátně a v současné době má pobočky ve všech krajských městech, včetně Prahy. Hlavními úkoly jsou zajištění kariérního vzdělávání, průběžného vzdělávání, zájmového a neformálního vzdělávání, systémová péče o nadané žáky, celostátní soutěže. Jelikož se jedná o státní instituci, realizují se především zakázky ze strany MŠMT a zároveň pružně reaguje na

vzdělávací potřeby. Ředitelka NIDV Hana Plitzová uvádí: „*Dokážeme operativně reagovat na konkrétní aktuální požadavky terénu v oblasti DVPP. Vycházíme z potřeb krajů. Tam s učiteli žijeme, musíme vědět, co od nás požadují, co pro svoji práci potřebují. V naší programové nabídce je průběžné vzdělávání, které si školy hradí, ale musíme reagovat také na poptávku o kvalifikační studia, která v daném místě realizujeme. V současné době je v souvislosti se společným vzděláváním velký zájem o studium asistenta pedagoga. Ve všech krajích organizujeme studium pedagogiky, tradičně také funkční studium ředitelů, protože jejich obměna ve školách stále probíhá.*“ (Plitzová, 2016, s. 8) Na základě žádostí je NIDV připraveno poskytnout podporu školám napříč různými tématy. Z toho vyplývá i potřeba dostatečného počtu lektorů (dostatečně proškolených v daných oblastech).

2.6 Kvalita a evaluace dalšího vzdělávání

V současné době platí, že každá osoba si může zažádat o akreditaci se svým studijním programem a lektorovat, pokud dojde k jejímu schválení. Po akreditaci lze realizovat vzdělávací program, účastník získává osvědčení. Tento mechanismus slouží k udržení kvality. Ve vzdělávací politice vysokých škol hraje významnou roli v zajišťování kvality mechanismus akreditace. Vzhledem k tomu, že se objevují rostoucí požadavky na akontabilitu a důvěryhodnost vzdělávacích institucí ke studentům a k jiným zainteresovaným skupinám. Mechanismus akreditace omezuje existenci podvodných poskytovatelů dalšího vzdělávání. (Hämäläinen In: Chvátalová a kol., 2008) Akreditační proces probíhá na MŠMT, kde je zřízené vlastní oddělení „Oddělení dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky.“

Evaluace práce učitele patří k nejsložitějším především kvůli komplexnosti očekávaných výsledků. Existuje řada vnějších vlivů. Co se týče evaluace vzdělávacích programů, také zde je výrazný deficit, jelikož v této oblasti stále není hodnotící část metodologicky rozpracována. Kohnová uvádí absenci kritérií a norem, kvůli které se uchyluje pouze k subjektivnímu hodnocení jednotlivých vzdělávacích aktivit. Dlouhodobý záměr však postrádá konkrétní indikátory. Výsledky mohou sloužit k reflexi, k pojmenování silných a slabých míst, k získávání podnětů pro zavádění změn, zlepšování a upravování vzdělávacích strategií. (Kohnová In: Walterová, 2001)

V rámci *Školení akreditacím* od NIDV J. Chvátalová (2019) uvádí jednotlivé položky, které je nutné zohlednit při vytváření nového vzdělávacího programu.

1. **Název vzdělávacího programu** musí být v souladu s obsahem vzdělávací akce, srozumitelně vystihovat obsah, zaměření. Proto je dále nutné, aby byl jednoduchý a stručný.
2. Pojem **garant** je zde ve dvojitým smyslu: organizační a odborný a poté hlavní. Úloha organizačního garanta spočívá především v tom, že zodpovídá za správné vložení vzdělávacího programu do systému, komunikuje s lektory. Zjišťuje organizační složku. Garantování odbornosti obsahu má na starost odborný garant, jehož kvalifikace dle oboru musí korespondovat s tematikou vzdělávacích akcí. Po schválení odborným garantem následuje schválení akreditace hlavním garantem, který nese zodpovědnost za správnost před finálním odesláním akreditační komisi na MŠMT.
3. Pokud se nejedná o specifické **místo konání**, obvykle je uvedena formulace *všechna pracoviště NIDV*.
4. **Hodinová dotace** dle §10 odst. 3 vyhlášky č. 317/2005 SB musí být minimálně v rozsahu 4 vyučovacích hodin (jedna vyučovací hodina = 45 minut). Pokud je vytvořen vzdělávací program vhodný k tzv. šablonám, hodinová dotace tím pádem musí být alespoň 8 hodin a více (16, 24, 32 ..). Samostudium do celkové hodinové dotace není započítáváno podobně jako věnování se zpracování závěrečných prací během kvalifikačních studií. Vzdělávací programy, které zahrnují nácvik různých technik a dovedností (např. komunikačních, dovedností spojených s ICT...), vyžadují rozsah minimálně 12 hodin. Je nutné, aby časové dotace vždy korespondovaly s obsahem a cílem vzdělávacího programu.
5. V případě, že se jedná o vzdělávací program v rámci šablon, je nutné, aby byla **forma** prezenční, nikoli e-learning. V jiných případech je možné zvolit jakoukoli formu – prezenční, distanční či jejich kombinaci.
6. **Požadavek na vstupní kompetence účastníků** se vyplňuje pouze v případě jazykových kurzů, případně různých specifických programů (např. zaměřených na ICT).

7. Dále je klíčové **vymezení cílové skupiny**, tedy upřesnění, pro jaké kategorie pedagogických pracovníků bude program určen. Cílová skupina je akreditační komisí přísně posuzována. Zkoumají se zde potřeby pedagogických pracovníků a dále metodická doporučení.
8. **Obsah** musí být stanoven zcela jednoznačně a musí z něj být jasná podstata vzdělávacího programu. Dále je třeba, aby byl konkrétní (nikoli např. nové metody, ale je nutné popsat jaké konkrétní apod.). Obsah musí být v souladu s hodinovou dotací, která je vzdělávacímu programu určena. Zároveň je jedním z faktorů, které významně ovlivňují volbu metod. Z obsahového hlediska je možné dělení na tzv. soft skills a hard skills.
9. **Cíl** je stěžejní pro vzdělávací program. Cílem akreditovaných programů DVPP je získávat či dále rozvíjet kompetence pedagogických pracovníků, které mají vést ke zvýšení kvality výchovně vzdělávacího procesu (jsou tedy ve prospěch cílové skupiny- žáků). Získané znalosti a dovednosti by měli pedagogičtí pracovníci být schopni následně využít ve své výchovně vzdělávací praxi (není pouze pro ně). Cílem je rozvoj učitelů a zkvalitnění jejich pedagogické práce. Cíl by neměl být zaměňován s obsahem.
10. **Materiálně technické zabezpečení** je nutné konkretizovat a jasně specifikovat. Nejedná se pouze o prostory, ale také o potřebné vybavení k výuce.
11. **Lektoři** musí splňovat určité požadavky, např. musí mít pedagogické vzdělání. Vyžaduje se dosažení vysokoškolského vzdělání, absolvování magisterského studijního programu a dále minimálně 4 roky praxe v daném oboru (jež souvisí s tématem vzdělávacího programu předloženého k akreditaci) a zkušenost s prací s cílovou skupinou tohoto programu.

Evaluace práce učitele patří k nejsložitějším, především kvůli komplexnosti očekávaných výsledků. Existuje řada vnějších vlivů. Co se týče evaluace vzdělávacích programů, také zde je výrazný deficit, jelikož v této oblasti stále není hodnotící část metodologicky rozpracována. Kohnová uvádí absenci kritérií a norem, kvůli které se uchyluje pouze k subjektivnímu hodnocení jednotlivých vzdělávacích aktivit. Dlouhodobý záměr však postrádá konkrétní indikátory. Výsledky mohou sloužit k reflexi, k pojmenování

silných a slabých míst, k získávání podnětů pro zavádění změn, zlepšování a upravování vzdělávacích strategií.

2.7 Efektivita dalšího vzdělávání

Glatthorn a Fox (1995) (Glatthorn, Fox In. Lazarová, 2006) kategorizují určité faktory efektivitu dalšího vzdělávání do tří skupin:

- **Faktory týkající se učitele jako osoby**, jedná se o faktory osobnosti, především z hlediska vývoje, např. věk, kognitivní vývoj, morální vývoj, interpersonální vývoj, motivační vývoj aj.
- **Faktory vztahující se ke kontextu, ve kterém učitel žije a pracuje** – sem lze zařadit komunitu, společnost, v níž se učitel pohybuje a se kterou spolupracuje, školský systém, školu a její vnitřní kulturu, učitelský sbor, konkrétní třídy atd.
- **Faktory spojené se specifickými zásahy** – vnější podpora učitelova rozvoje, jedná se o systematické procesy, jež přispívají k rozvoji učitele (např. kurzy dalšího vzdělávání, hodnocení učitele, hospitace, kooperativní/kolegiální stimuly, rozšíření role učitele apod.)

V současné době neexistuje jasná představa o tom, jak zajistit efektivitu či přínos dalšího vzdělávání. Zpravidla je nutné vyčkat, až se určité výsledky objeví v periodických výstupech. Vzhledem k různé kvalitě kurzů je přenos znalostí či inovací velice komplikovaný. V některých případech se prokazuje více efektivní pozvání lektora do prostředí školy. Špatná kvalita má za důsledek demotivaci navštěvovat další vzdělávací akce.

Hodnotit dopad je problém. Česká školní inspekce zkoumá především plány DVPP, nikoli samotné výstupy. Kontroluje DVPP z hlediska zákona, ale nehodnotí dopad na školu – to bývá „v rukou“ ředitele a jeho strategie a poté samotných pedagogických pracovníků. Ředitelé mají v současné době velké kompetence, ale není přihlíženo na jejich dostatečnou podporu.

Při hodnocení vzdělávacích akcí se hodnotí následující aspekty: vzdělávací obsah, vyučovací metody, organizace výuky, dosažené kompetence vyučovaných, práce

lektora. (Fibichová, 2016) Armstrong a Taylor (2015) považují část vyhodnocení jako integrální prvek vzdělávání. Dle autorů se jedná o propojování cílů (žádoucího chování) s výsledky (výsledného chování), ze kterého následně vyplývá, do jaké míry vzdělávání splnilo své cíle (zda přineslo požadovanou změnu chování). (Armstrong, Taylor, 2015)

3. MOTIVACE DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

M. Nakonečný motivaci definuje jako intrapsychický proces, který má svůj zdroj ve vnitřních a vnějších situacích. Lze říci, že motivace představuje „hybnou sílu“, která vychází z vnitřních či vnějších faktorů a následně ovlivňuje chování subjektu. Existuje řada teorií motivací napříč různými psychologickými směry. Patří mezi volní procesy, jež zajišťují sebekontrolu a seberegulaci. (Nakonečný, 1996) V oblasti personální práce se jedná například o Alderferovu teorii, Vroomovu expektační teorii, Herzbergovu dvoufaktorovou teorii, McGregorovu teorii, Adamsovu teorii spravedlnosti ad. V andragogickém pojetí je motivace zkoumána ve vztahu k procesu učení a vzdělávání. Existuje předpoklad, že se jedná o klíčový faktor, co se týká úspěšnosti edukačního procesu. Tyto motivy se ovšem významně liší a jsou značně individuální. (Průcha, Veteška, 2012). Jedním z indikátorů motivace, na který se následně lektori spoléhají je úsilí. Motivovaní učitelé přirozeně projevují větší snahu, lépe se soustředí a spolupracují. Lektori by proto měli být citliví a respektující, klást důraz na relevanci, aktivně testovat, co se odehrává v reálném pedagogickém prostředí a využívat osobních zkušeností učitelů. (Wlodkowski, 2008)

Motivace je úzce spojena s potřebami, které energetizují, zaměřují a udržují jednání tak, aby směřovalo k dosažení cíle. Jsou známy různé teorie potřeb, častými východisky jsou například hierarchická teorie potřeb A. Maslowa, klasifikace potřeb dle S. B. Kaverina (struktura potřeb jako indikátor sociální zralosti osobnosti), systematologická analýza potřeb dle K. B. Madsena aj. (Smékal, 2009) „*Motivační vlastnosti jsou trvalé charakteristiky osobnosti, které podmiňují nebo přímo určují, jak často, jak silně a jakým způsobem se bude v prožívání a chování uplatňovat ten či onen motiv.*“ (Říčan, 2010, s. 103)

Langer poukazuje na fakt, že ve většině případů bývá motivační složka zařazována na počátku vzdělávacího kurzu. Ovšem, má-li být skutečně efektivní, je přínosné zařazovat ji v průběhu celého edukačního procesu. Poukazuje na důležitou schopnost lektora „umět motivovat“. Předpokladem je identifikace reálných potřeb účastníků a vhodnými postupy je naplňovat. Lektor může motivovat, např. tím, že zdůrazňuje význam tématu, a především jeho praktické využití, informuje účastníky o jejich postupech a úspěchu a dále tím, že kurz „tvoří“ společně s účastníky a průběžně upravuje obsah a formu dle aktuálních potřeb a preferencí. (Langer, 2016) Veteška rovněž upozorňuje na skutečnost, že vzdělávací proces se odehrává mezi dvěma vzájemně závislými činiteli – vzdělavatelem (učitelem, lektorem) a vzdělávaným (žákem, účastníkem vzdělávacího procesu), a to ve dvou rovinách: formální a neformální. Z pohledu vzdělavatele se jedná o vyučování, z pohledu vzdělávaného o proces učení se. V žebříčku hodnot zaujímá vzdělávání vysoké příčky, charakterizuje osobnosti a současně podporuje její rozvoj. (Veteška, 2016)

Existují různé motivy k dalšímu studiu související s individuálními vzdělávacími potřebami a životními postoji. (Barták, 2015) M. Dvořáková v publikaci *Andragogika ve vzdělávání dospělých* na základě výzkumů, realizovaných v USA (Cross, 1981) uvádí nejčastější motivy dospělých lidí v účasti na vzdělávacích aktivitách. Do škály motivačních faktorů řadí: sociální vztahy, vnější očekávání, společenský prospěch, profesní vzestup, únik či stimulaci a kognitivní zájem. (Dvořáková, Šerák, 2016) S motivací učitelů k dalšímu vzdělávání souvisí řada proměnných. B. Lazarová mezi významné determinanty řadí: trvalejší osobnostní rysy, věk, kariérní postup učitele, pohlaví, zkušenost učitelů s dalším vzděláváním, osobní a rodinný kontext a řízení dalšího vzdělávání z úrovně školy i školské politiky. Autorka v rámci pedagogických kompetencí dále vymezuje základní okruhy vzdělávacích potřeb učitelů, které další vzdělávání určitým způsobem reflektuje. (Lazarová, 2006)

Lazarová (2005) v publikaci *Cesty dalšího vzdělávání učitelů* představuje určitou typologii motivace vzdělávajících se učitelů. Uvádí zde, že se jedná o uměle vytvořené motivační typy učitelů, jež byly vypořádány na základě vlastních empirických zkušeností a byly vyvozeny z určitých společných charakteristik chování učitelů, jež se zúčastnili vzdělávacích akcí.

- **Učitel dravec** – pedagog, který již od začátku své kariéry směřuje k vyšším „metám“, např. k místu ředitele. Má touhu být ve škole více viditelný a úspěšnější než ostatní. Vyniká svými charakterovými vlastnostmi, jimiž jsou odvážnost, ambicióznost, bojovnost, novátorství apod. Je velmi aktivní a spíše pragmatický, v učitelském kolektivu nemusí být příliš oblíbený.
- **Učitel funkcionář** – motivem jeho vzdělání je především fakt, že si uvědomuje, že další vzdělávání je nutně spjaté s funkcí, kterou vykonává (např. výchovný poradce, metodik prevence, lyžařský instruktor aj.). Soustředí se především na to, co skutečně potřebuje, dále již neaspíruje. Účastní se povinných školení, jež se vztahují k jeho funkci, dobrovolně se pak zaměřuje na témata související s jeho postavením v dané škole.
- **Učitel vědec** – pedagog, který se vzdělává z vlastního hlubokého zájmu a touhy po vlastním růstu. Tento učitel je zpravidla velice nadšený pro svůj obor či o určitý pedagogicko-filozofický přístup. Jeho motivem je prohloubení znalostí a dovedností. Často se sám angažuje mimo školu (např. působení v různých profesních sdružení, vlastní publikování atd.), proto se někdy může potýkat s kritikou.
- **Učitel sběratel** – jedná se o pragmatického a aktivního učitele, který se vzdělává, jelikož si je vědom, že mu získaný certifikát získaný v rámci dalšího vzdělání může být v budoucnu užitečný. Volí zejména vzdělávací akce věnující se tématům, které může v profesním či osobním životě širěji využít. Na rozdíl od učitele – vědce, se nesoustředí striktně pouze na svůj obor, ale chápe další vzdělávání především jako možnou cestu ke zkvalitnění své pedagogické práce. Cílem pro něj je stát se „dobrým učitelem“ a soustředit se především na kvalitní práci pro své žáky.
- **Učitel hledač** – pedagog, který je hnán vlastním přesvědčením, že „má stále co dohánět“. Může se jednat např. o nekvalifikovaného či začínajícího učitele, ale nemusí být toto přesvědčení opodstatněné. Jedná se o jedince, který prostřednictvím dalšího vzdělávání určitým způsobem hledá sebe sama, svou profesní (i osobní) identitu. Témata, o která se zajímá, jsou poměrně široká, pomocí nichž se snaží především zbavit vlastní nejistoty, která jej provází.

- **Učitel návštěvník** – vyznačuje se značnou mírou pasivity, vzdělává se především z důvodu, aby nevybočoval z kolektivu (vyznačuje se konformním chováním). Neprojevuje příliš zájem a zpravidla navštěvuje nahodilě vzdělávací akce. Tento učitel pasivně přijímá nabídky vedení nebo reaguje na příkazy.

3.1 Teorie motivace

Pravděpodobně nejznámější teorií motivace, která bývá často skloňována napříč různými obory, je *Maslowova hierarchie potřeb* (1943), dle které jsou lidé poháněni určitými potřebami, které tvoří hierarchickou strukturu, jež se dělí do dvou skupin:

- tzv. nedostatkové potřeby (D – potřeby)
- potřeby dosažení něčeho, potřeby bytí (B – potřeby)

Maslow později sám připustil, že sebetranscendence nemusí být nutně podmíněna naplněním nižších potřeb.

Z pracovního prostředí je možné jmenovat *Herzbergovu dvoufaktorovou teorii* (1959). Frederick Herzberg rozlišil na pracovišti dva faktory:

- faktory hygienické – absence těchto faktorů obecně způsobuje nespokojenost, ale zároveň jejich přítomnost nevede k výrazné spokojenosti (firemní benefity, pracovní podmínky, plat)
- faktory motivační – absence těchto faktorů nezpůsobuje spokojenost, ale jejich přítomnost vede ke spokojenosti (uspokojení z práce, uznání, pokrok a osobní růst, úspěch)

Dle Herzberga uspokojení hygienických faktorů přináší pouze krátkodobý efekt, zatímco uspokojování motivačních faktorů přináší pracovníkům relativně dlouhodobou spokojenost.

Adamsova teorie rovnováhy (1963) je další teorií pracovní motivace. Dle této teorie si pracovníci na základě určitých měřítek porovnávají, co do práce vkládají a co z ní naopak získávají. V momentě, kdy mají pocit, že vstupy a výstupy nejsou patřičně vyváženy, stávají se demotivovanými a touží po změně, zlepšení či snižují své dosavadní vklady do práce. Pokud mají pocit, že mezi vstupy a výstupy panuje určitá harmonie, je zde motivace

pokračovat podobným způsobem. Vnímání těchto „vstupů“ a „výstupů“ je samozřejmě značně individuální a liší se podle hodnot pracovníků.

McClellandova teorie získaných potřeb (1961) vychází z předpokladu, že lidé mají základní potřeby: něčeho dosáhnout, někam patřit a potřebu moci. Rozdíl je pouze v tom, jaký má jedinec vnitřní žebříček priorit těchto potřeb.

- jedinci, kteří chtějí **něčeho dosáhnout**, mají tendenci excelovat a je pro ně důležité, aby byli často utvrzováni v tom, jak jsou dobří (vyhýbají se situacím, které jsou pro ně rizikové a kde hrozí pravděpodobný neúspěch)

- jedinci, kteří chtějí **někam patřit**, mají tendenci vyhledávat harmonické vztahy s ostatními lidmi (s tím se pojí i míra konformity, vyhýbají se konfliktním situacím)

- jedinci, kteří mají silnou **potřebu moci**, mají tendenci k síle a moci, tyto lidé jdou obvykle tvrdě za svým cílem, za jakoukoli cenu

(Management mania. *Motivace, motivování a motivační teorie*, online)

3.2 Vzdělávací potřeby

Na vzdělávací potřeby učitele Prášilová (2006, s. 17) ve své publikaci *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky* nahlíží v celém vzdělávací kontextu. Dle autorky vyplývají z požadavků státu: potřeby vyplývající z platných norem (BOZP, PO aj.), vzdělávací potřeby vyplývající z priorit vzdělávací politiky státu (multikulturní výchova, mediální výchova, environmentální výchova aj.), požadavků a očekávání zřizovatele, ze strategie školy a vzdělávací potřeby samotných učitelů (potřeba inovovat výuku, zlepšení „měkkých dovedností“, potřeba vlastního rozvoje aj.) (Prášilová, 2006) Z výzkumů, co učitelé postrádají ve své profesní vybavenosti vyplývá, že je nejčastěji uváděnou činností „adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování.“ (Veteška, 2014)

Individuální vzdělávací potřeby učitelů lze vztahovat k jednotlivým oblastem učitelských kompetencí dle Vašutové (2001, s. 104-109): předmětové/oborové, didaktické a psychodidaktické, pedagogické, diagnostické a intervenční, sociální, psychosociální a

komunikativní, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující a ostatní předpoklady. (Vašutová In: Lazarová, 2006)

Následující klasifikaci vzdělávacích potřeb uvádí Lazarová ve své publikaci *Cesty dalšího vzdělávání učitelů* (2006):

Vzdělávací potřeby, které se vztahují k prohloubení **předmětových/oborových kompetencí** učitele: Jedná se o potřeby, které mají prohloubit znalosti a celkově se zdokonalit ve svém vyučovacím předmětu, oboru. Tyto oborové znalosti lze doplnit formou samostudia prostřednictvím odborné literatury, internetu, médií aj. Vzdělávací akce tohoto zaměření jsou zpravidla epizodického, krátkodobého charakteru. Tyto poznatky mohou být následně relativně rychle využity v praxi.

Vzdělávací potřeby, které se vztahují k prohloubení **didaktických a psychodidaktických kompetencí** učitele: Jedná se o potřeby osvojení nových vyučovacích forem a metod, prostředků. V rámci vzdělávacích akcí dalšího vzdělávání se může jednat o workshopy, semináře a nové poznatky mohou být rychle aplikované v praxi.

Vzdělávací potřeby, které se vztahují k prohloubení **diagnostických a intervenčních kompetencí učitele**: Jedná se o potřeby, které mají prohloubit znalosti a dovednosti v oblastech, např. výchovných a výukových problémů žáků, problémů v kolektivu aj. Vzdělávací akce mohou být zaměřeny na konkrétní oblasti, např. diagnostiku a nápravu specifických poruch učení, metod zvládnání třídy, otázkám krizové intervence, hodnocení studentů apod. Přesto, že kurzy mohou být koncipovány jako epizodické a krátkodobé, získané znalosti a dovednosti je potřebné v určitém časovém horizontu ověřovat v praxi než je učitel schopen je adekvátně aplikovat.

Vzdělávací potřeby, které se vztahují k prohloubení **sociálních, psychosociálních a komunikativních kompetencí** učitele: Jedná se o potřeby, zdokonalující sociální schopnosti a dovednosti učitele v jednání se žáky, rodiči, kolegy z učitelského sboru, vedením školy apod. Tyto vzdělávací akce se zaměřují na rozvoj sociálních a komunikačních dovedností, spadá sem např. podpora kooperace a týmové spolupráce, asertivita, efektivní komunikace aj. Osvojení těchto dovedností většinou představuje dlouhodobější výcvik a jejich postupné ověřování během vlastní praxe.

Vzdělávací potřeby, které se vztahují k prohloubení **manažerských a normativních kompetencí** učitele: Jedná se o potřeby získat nové poznatky v oblastech např. školní legislativy, školské politiky, spolupráce na projektech, organizace stáží, některých speciálních postupů (např. vysvědčení, maturitní zkouška) aj.

Vzdělávací potřeby, které se vztahují k prohloubení **kompetencí zaměřených na osobnostní a profesní kultivaci**. Jedná se o zájem učitelů o osobní rozvoj, především ve formě seminářů a déletrvajících výcviků, vycházejících z humanistických a kognitivních psychologických směrů. Osobní rozvoj probíhá prostřednictvím sebereflexe a reflexe vlastní pedagogické praxe. Tyto kompetence jsou klíčové pro efektivní aplikování ostatních znalostí, dovedností a zkušeností učitele.

Mezi pravděpodobně nejméně pocíťované a identifikované vzdělávací potřeby jsou potřeby vztahující se k **pedagogickým kompetencím**. Jedná se převážně o semináře, teoreticky pojaté, zaměřující se na otázky výchovy, trendů ve vzdělávání atd.

Identifikace potřeb u samotných učitelů je poměrně problematická. Výzkum Lazarové (2003) ukazuje, že převážná většina učitelů uvádí, že je pro ně obvykle snadné vybrat si z nabídky vzdělávacích akcí, vědí, co potřebují zdokonalit. Přesto se vyskytuje malá část, která přiznává, že zpravidla se jí teprve v průběhu vzdělávacích akcí podaří odhalit své silné a slabé stránky. Nabízí se však otázka, kdo a do jaké míry v této identifikaci vzdělávacích potřeb a reflexi učitelových schopností, za účelem odhalení možných deficitů, napomáhá. Ze zkušeností z poradenství, psychoterapie či supervize lze vyvodit, že někteří klienti přicházejí se zakázkou s tzv. zástupným problémem a nejednoznačně formulovanými cíli a potřebami. Obdobně lze chápat mnohdy nejasné vyjádření vzdělávacích potřeb a cílů u učitelů. V některých případech jim v osobní orientaci nepomůže ani samotná vzdělávací akce.

3.3 Konkrétní motivy k dalšímu vzdělávání

Na základě odborné literatury a výzkumů lze vygenerovat strukturu možných motivů, které sehrávají určitou roli v účasti dospělých na dalším vzdělávání. Faktory, jež mohou významně ovlivňovat proces učení, zmiňuje Šerák (2009) pomocí tzv. motivačního

trojúhelníku. Tento trojúhelník obsahuje 3 ústřední body: možnost učit se, osobní vůle, umění učit se. K efektivitě učení je klíčová jejich vzájemná propojenost. Hladílek (2009) přináší více četnější škálu možných faktorů, kterými jsou dle autora motivace k učení, způsobilost k učení, umění učit se, selekce důležitého – stanovení si vlastních cílů a informovanost o průběhu svého učení a dosaženého pokroku. (Hladílek In: Špatenková N., Smékalová L., 2015)

Týkají se zlepšení možnosti pracovního uplatnění, zvědavosti a radosti z poznání (učení se), hodnotného využití osobního volného času, získání sociálních kontaktů, osobního rozvoje, zvládnutí životních změn, zvýšení společenské prestiže a touze po sociálním uznání druhých, hledání smyslu života a sebe sama. Vodák, Kuchaříčková dále uvádějí kariérní postup, flexibilitu a připravenost na změny, získání sociálních výhod, vyšší plat a nové příležitosti. (Vodák, Kuchaříčková, 2007)

Faktory motivace mohou být:

- Vnitřní, jež pramení ze samotného jedince (vědomí “chci” – abych byl lepší, lépe rozuměl...)
- Vnější, které jsou dodávány z prostředí jedince (vědomí “musím” – abych si udržel pracovní místo, uživil rodinu...)

Marianowska uvádí ve svém příspěvku na *Konferenci vzdělávání dospělých 2018*, v němž se věnuje vybraným aspektům motivace dospělých k učení se, na základě výzkumu Gorgese, Maehlera, Kocha a Offerhause (2016), že vznik vnitřní motivace závisí na získání pozitivních podnětů, které mohou doprovázet učení (radost z učení, zapojení se do procesu učení).

Rabušic a Rabušicová (2008, s. 35) zmiňují řadu možných motivačních faktorů, dle nichž se učitelé rozhodují vzdělávat:

- Uvědomění si potřeby vzdělávání (vlastní úmysl, zájem)
- Potřeba vzdělávání vlivem absence potřebného dokladu, certifikátu či uvědomění si chybějících vědomostí
- Získávání nových pracovních a osobních kontaktů
- Forma relaxu od běžného života

- Podpora kognitivních procesů

3.4 Bariéry dalšího vzdělávání

Bariéry dalšího vzdělávání se projevují zejména v navozování problémového myšlení. Jedná se o subjektivní či objektivní překážky, jež určitým způsobem zabraňují jedinci účastnit se dalšího vzdělávání. Lektor tyto bariéry může určitým způsobem eliminovat, v momentě, kdy je včas odhalí a dokáže s nimi náležitě pracovat. (Barták, 2015) V odborné literatuře se objevují různá možná členění studijních bariér.

Členění studijních bariér

Dle Rabušicové (2008, s.105) je možné studijní bariéry dále členit do tří skupin:

- a) Osobnostní – týkající se sebevědomí, vnitřní motivace a osobnostního nastavení jedince
- b) Institucionální – týkající se nespokojenosti, nevhodném výběru vzdělávacích kurzů (nedostatek informací o vhodných vzdělávacích kurzech, nedostatek vhodných kurzů, nízká kvalita kurzů aj.)
- c) Situační – vztahující se k aktuální nepříznivé situaci, v níž se jedinec nachází (nedostatek financí, nedostatek času, zdravotní důvody apod.)

Barták (2015, s. 13-16) přináší další možnost členění studijních bariér následujícím způsobem: percepční bariéry, bariéry kultury a prostředí, intelektuální a výrazové bariéry, emocionální bariéry.

Percepční bariéry představují překážky, které brání vzdělávanému ve vnímání podstaty problému a vyhledávání informací k možnému vyřešení. Jedná se například o obtížné vymezení problému, kdy účastník vzdělávací aktivity chápe pouze mlhavě a není schopný rozklíčovat jejich pravou podstatu. Dále se jedná o neschopnost účastníka nahlížet na problém z různých hledisek, tendence vymezit si problémovou oblast příliš úzce či široce, negativní vliv stereotypů, návyků a apriorních představ (na základě nich se účastník nechá

ovlivnit svými očekáváními), nasycení (spojené s pocitem, že účastník již „vše ví a zná“ a není možné jej obohatit něčím novým), nedostatečné využívání všech smyslových podnětů.

Kulturní bariéry se váží k nejrůznějším referenčním rámcům, kterým se člověk přirozeně přizpůsobuje, protože to od něj společenské prostředí či konkrétní situace vyžadují. Jedinec se díky nim dostává do určitých rolí způsobem, který se od něj předpokládá a který příslušná komunita vyžaduje. Do jaké míry dochází k tomuto přizpůsobování je závislé na enkulturaci jedince, jeho socializaci a sounáležitosti se společenstvím a s tím i sdílením dané kultury. Mezi kulturní bariéry lze zařadit různé axiomy, které člověk přijímá za obecné pravdy a ovlivňují jej v dalším rozvoji jeho myšlení.

Bariéry týkající se pracovního prostředí působí rušivě a mohou se týkat rozmanitých oblastí, např. nedostatek vzájemné kooperace, nedůvěra mezi spolupracovníky, nedostatečná podpora od nadřízeného, nedostatek podpory ke kvalifikačnímu a osobnostnímu rozvoji pracovníků, konzervatismus, formalismus, ignorance.

Intelektuální a výrazové bariéry se týkají např. řešení problému s použitím „nesprávného jazyka“ (složitost ve vysvětlování jednoduchého, abstraktního aj.), nedostatečná adekvátnost, srozumitelnost použitých verbálních a neverbálních prostředků, obtíže v syntaxi (snižují míru readaptabilitu informací ve sdělení), absence zpětné vazby (nebo nerespektování poznatků, které přináší), přehlížení rozdílů v komunikaci mezi komunikátorem a příjemcem, nedostatečná vnímavost k potřebám, očekáváním, možnostem příjemců.

Emoční bariéry jsou charakterizovány jako překážky volného nespoutaného myšlení a jednání. Emoce vyjadřují vztah k sobě samému i okolnímu světu a jejich prostřednictvím člověk dává najevo své rozpoložení, reakce a postoje k různým situacím. Do této skupiny bariér lze zařadit strach ze selhání (strach z chybování), nízkou sebedůvěru ve vlastní schopnosti a možnosti, nechuť ke změnám, obavy z neznámého, odpor k „chaosu“, nedostatečná pružnost, dynamičnost myšlení atd.

V souvislosti s profesionálním rozvojem Lazarová (2006) zmiňuje bariéry strukturální (týkající se organizování akcí dalšího vzdělávání, příležitosti, času pro práci, volného času aj.), bariéry obsahové (soulad potřeb učitelů a školy, individuální zájmy učitelů aj.), školní

bariéry (především kultura dané školy), rezortní bariéry (školská politika, změny potřeb školské praxe).

4. KARIÉRA A PROFESNÍ ROZVOJ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Na základě odborné literatury je za profesní rozvoj považována jakákoliv činnost rozvíjející individuální schopnosti a znalosti jedince. K profesnímu rozvoji dochází již během samotné praxe. (Kohnová, 2004)

Glatthorn a Fox (1995) vnímají kariérní rozvoj spolu s dalším vzděláváním učitelů jako dva integrální komponenty profesionálního rozvoje. Pojem „profesní růst“ či „profesní rozvoj“ označuje přirozený postup během vývoje a jednotlivých fázích profesní kariéry. Profese učitele z hlediska kariéry má zpravidla „plochý průběh“. (Lazarová, 2006) V učitelské kariéře chybí jasná profesní perspektiva (např. v podobě kariérního řádu), která by napomáhala k vytváření motivujícího prostředí pro profesní růst. (Starý, Dvořák a kol., 2012)

V souvislosti s profesním rozvojem spatřuje Pavlov potřebu tvorby kariérních modelů: *„Specifickým projevem podpory profesního rozvoje učitelů je tvorba modelů profesní kariéry, které vytvářejí podmínky pro gradaci profesních kompetencí učitelek a učitelů po dobu celé jejich profesní dráhy. Současně se hledají nástroje profesionalizace zasahující nejhlubší struktury profesionality (profesního učení) učitelstva, které je možné označit i jako podporu kariérové perspektivy (rozvoje a seberozvoje) jednotlivců.“* (Pavlov, 2018, s. 6)

Vývoj profesního rozvoje učitele lze rozdělit do určitých etap. První etapou (*career entry*) je počátek kariéry, který spočívá především ve zlomové konfrontaci jedince s pedagogickou realitou (může docházet k tzv. *konfliktu s realitou*). Ve druhé fázi (*stabilization phase*) jsou upevňovány návyky učitele, který je schopen již zvládat rutinní záležitosti. Dochází ke sblížení s institucí školy, upevňování způsobu vedení třídy, orientaci ve výuce vlastního předmětu (zároveň se vytváří vlastní styl výuky – tzv. učitelovo pojetí výuky). Třetí fáze je charakterizována experimentováním a případnou modifikací výuky (*experimentation and diversification phase*). V této fázi učitelé obvykle hledají nové

myšlenky a způsoby, využívají nových materiálů, popřípadě mění svůj učební styl. Pokud se učitel nedostává dostatečné odezvy a nenaplní se jeho ambice, může následně vyústit do čtvrté fáze (*reassessment phase*), která může dospět k přehodnocení dosavadních snah, až k rezignaci. V tomto období stagnace, jsou učitelé nejvíce náchylní riziku syndromu vyhoření. Pátá fáze (*serenity and relational distance phase*) je spojena s určitou vyrovnaností, zklidněním a smířením se s „realitou“. (Lukas In. Walterová, 2011)

Lukas (2008) ve fázi stabilizace v profesi učitele popisuje 5 možných fází:

- 1) Ochod – nezvládnutí fáze stabilizace a nenalezení perspektivy do budoucna může vést v krajním případě k opuštění profese učitele
- 2) Stagnace – učitel zůstává u profese, zvládnuté znalosti a dovednosti však již nerozvíjí
- 3) Vývoj učitele prostřednictvím zdokonalování vyučovacích metod a vedení třídy
- 4) Vývoj učitele prostřednictvím rozšiřování stávajících a nalézání nových metod ve výuce
- 5) Vývoj učitele prostřednictvím snah o dosažení vyššího statusu, vedoucích pozic, o posun v hierarchii školy (nebo nad její rámec)

4.1 Kariérní systém

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy si určilo cíl vytvořit a zavést kariérní systém, jež by byl schopen přispět k celoživotnímu profesnímu rozvoji učitelů a současně jej sjednotit se systémem odměňování. Návrh novely zákona měl nabídnout novou možnost tzv. kariérní cestu, cestu rozvoje profesních kompetencí. Již v roce 2004 byl vytvořen návrh kariérního řádu dle novely zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Na průběžnou profesní podporu učitelů se soustředí Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoj vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020. Mezi prioritní cíle ministerstva patří zvýšení profesionality a zlepšení pracovních podmínek učitelů. Další vzdělávání pedagogických pracovníků by mělo být efektivnější.

Učitelé mohou volit ze dvou následujících variant kariérní cesty: specializace činností v rámci školy (např. metodik prevence, výchovný poradce apod.) nebo se orientovat na vedoucí pracovní pozice (management školy). Do této cesty rozvoje profesních kompetencí spadá i adaptační období začínajícího učitele. Období adaptace trvá dva roky, začínající učitel získává zvýšenou podporu a pomoc. Zákon adaptační proces pojí s rolí tzv. uvádějícího učitele, který je za tuto nadstandardní činnost odměněn příplatkem. Další možný zdroj podpory představují tzv. připravující učitelé.

V původním návrhu kariérního systému byly obsaženy tři stupně, z nichž se jednotlivé stupně byly diferenciovány platovým ohodnocením a finančními benefity.

První kariérní stupeň (KS1) zaštiťuje začínající učitele, a to od chvíle zahájení adaptačního období, které trvá dva roky, až do zařazení do prvního kariérního stupně. Cílem tohoto období je adaptace na nové pracovní prostředí a podmínky, přizpůsobení teoretických poznatků získaných během studia. V tomto období by byla učiteli poskytnuta vícezdrojová podpora pro rozvoj jeho profesních kompetencí. Období adaptace nového učitele by se vyhodnocovalo v závěru (po dvou letech). Evaluace adaptačního procesu se zaměřuje na realizaci plánu profesního rozvoje a cílí na konkrétní progresy v učitelství a výsledky. Učitel by byl hodnocen osobami, které se na adaptačním procesu nějakým způsobem podíleli, zpravidla je to ředitel školy a uvádějící učitel.

Druhý kariérní stupeň (KS2) by měl navázat na úspěšné absolvování adaptačního období. Učitel musí podávat výkon odpovídající daným profesním standardům pro tento stupeň, jeho kompetence se musí shodovat s popisem. Požadováno by bylo také splnění atestačního řízení, které prověřuje učitelovu práci, jeho přímou pedagogickou činnost. Učitel by musel předložit své dokladové portfolio a podrobit se hodnotícímu pohovoru s atestační komisí, ve které zasedají následující členové: ředitel dané školy, učitel splňující úroveň druhého kariérního stupně také z dané školy, zástupce školy poskytující pedagogické vzdělání.

Pro přechod do třetího kariérního stupně by dle návrhu kariérního řádu měla být klíčová délka učitelství praxe trvající deset let. Učitel by měl dlouhodobě podávat nadstandardní výkon. Stejně tak jako při druhém kariérním stupni, i tady je potřeba absolvovat další atestační řízení a splnit obhajobu, prokázat své profesní kompetence

odpovídající dané úrovni. Mezi členy komise by zasedl ředitel školy, školní inspektor, zástupce školy, připravující učitel, učitel třetího kariérního stupně ze stejného typu školy (případně i stejnou atestací) a odborník z praxe. (MŠMT, online)

Tento kariérní systém doposud zůstal v pouhé fázi návrhu a doposud nebyl přijat. Jednalo by se však o poměrně významný krok, který by mohl představovat efektivní motivační nástroj pro učitele. Vzhledem k tomu, že v učitelské profesi není výrazná možnost kariérního růstu, jako je tomu například v jiných profesích, lze to vnímat jako skutečnost, která může člověka výrazně demotivovat. Názory na jeho případné zavedení se ovšem různí.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy chtělo tímto krokem přispět k větší atraktivitě. Návrh nebyl schválen. Mezi uváděné důvody byla zmiňována administrativní náročnost, finanční nákladnost a fakt, že s ním část odborné veřejnosti nesouhlasí. Tento kariérní řád úzce souvisí s vývojovými fázemi v profesi učitele. Jeho klíčovým úkolem je sloužit jako motivační nástroj pro učitele a přispívat k tomu, aby na sobě učitelé dále pracovali a postupovali ve své kariéře.

V sousedních státech kariérní řád učitelů existuje, v další části se nachází určité srovnání dvou kariérních systémů: v Polsku a na Slovensku.

Kariérní růst v učitelské profesi je stále živým tématem napříč evropskými státy. Také v Polsku, vlivem socio ekonomických změn v uplynulých 20 letech, lze pozorovat dopad na uvědomění si důležitosti profesního a kariérního růstu napříč profesními odvětvími, včetně učitelské profese. Přijetí kariérního řádu zde proběhlo již v roce 2000. Kariérní řád dává učiteli určitou svobodu volby – rozhodnout se, zdali bude směřovat po dráze kariérního růstu či bude dosahovat jednotlivých kariérních stupňů. Předpokladem je splnění striktně stanovených a konkrétně formulovaných požadavků, týkajících se požadované kvalifikace, absolvování stáže, komisionální pohovor či osobní portfolio. *„Takováto dráha kariérního růstu znamená rozvoj profesních kompetencí učitelů, kteří se rozvíjejí dle požadavků a potřeb vzdělávacího systému, požadavků a potřeb školství (Strusińska – Żukowska, 2000, Nowacki, 2001). Proto nás nepřekvapí, že ve srovnání s Českou republikou má v polské společnosti pozice učitele větší prestiž.“* (Zormanová, 2015, s. 42)

Součástí reformy polského vzdělávacího systému je rozčlenění učitelů do jednotlivých kategorií dle kariérního systému, jež představují kvalifikačně – motivační cestu v profesním postupu učitele.

Zormanová (2015, s. 44) zmiňuje 4 kariérní stupně dle tzv. *Karty učitele*:

1. Učitel stážista (nauczyciel stazysta)
2. Učitel smluvní (nauczyciel kontraktowy)
3. Učitel jmenovaný (nauczyciel mianowany)
4. Učitel diplomovaný (nauczyciel dyplomowany)

Čím vyšší kariérní stupeň, tím vyšší platové ohodnocení, př. učitel stážista dostává 85 % základu, učitel diplomovaný 225 % základu). Za dlouhou pedagogickou praxi jsou stanoveny jednorázové odměny za pedagogickou činnost. (např. učitel s pedagogickou praxí 20 let dostává jednorázově zaplacen 75 % měsíčního platu, učitel s praxí 40 let jednorázově 250 %, učitel, jež dosáhne titulu čestný profesor vzdělávání obdrží jednorázovou odměnu až ve výši šestinásobku svého platu.

Učitel stážista je prvním stupněm kariérního systému. Jedná se o začínajícího učitele, který absolvuje devítiměsíční stáž, během níž dochází k seznámení s prostředím školy, školským systémem, legislativou, konkrétními problémy se žáky apod. Stáž provází mentoring a s tím spojené i vzájemné hospitace. Ředitel je povinen mu zajistit následující podmínky: hospitace s náslechy (náslechy učitele vyučující stejný předmět či na jiné škole), zajistí možnost účastnit se dalšího vzdělávání (pokud je to potřeba v souladu individuálních potřeb s potřebami školy), možnost spolupracovat s pedagogicko psychologickou poradnou (možnost konzultací, poradenství).

Učitel smluvní je druhým stupněm, který následuje po 2 letech praxe, na základě žádosti řediteli o další stáž, kdy cílem je postoupit na další stupeň – stát se učitelem jmenovaným. Úkolem smluvního učitele je zvyšování profesních kompetencí *„především schopnost organizace, sebereflexe a sebehodnocení vlastní pedagogické činnosti na základě sebereflexe a sebehodnocení, schopnost diagnostiky potřeb studentů a aplikace těchto poznatků při plánování, realizaci, řízení výuky, schopnost aplikace znalostí z pedagogiky, psychologie, didaktiky, sociální pedagogiky a školské legislativy při řešení problémů*

spjatých s fungováním školy.“ (Zormanová, 2015, s. 45) Probíhá opět mentoring po dobu stáže, existuje individuální plán rozvoje (stáž trvá 2 roky, kdo má doktorský titul může absolvovat stáž 9 měsíců). Mentor následně vypracovává posudek, který vyhodnocuje komise: ředitel dané školy, mentor, dva nezávislí experti z ministerstva školství (*Ministerstwa edukacji*), následuje komisionální pohovor.

Učitel jmenovaný je třetím stupněm, může již po roce žádat o další stáž trvající po dobu 2 let (pokud má doktorský titul opět je doba 9 měsíců). Cílem stáže je zdokonalení vlastní pedagogické činnosti ke zvýšení efektivity výuky (používání efektivních metod, práce s ICT apod.). Dále je hodnocena individuální pedagogická činnost ke zvýšení celkové kvality školy. Další významnou složkou je celoživotní vzdělávání, tedy aktivní účast učitele na dalším vzdělávání během jeho pedagogické činnosti. Zároveň je požadavek na funkci metodika a vedení stážistů (předávání vlastních vědomostí a zkušeností). Stáž je zakončena hodnotícím pohovorem před komisí, kde učitel dodává své portfolio (s doklady o osobním růstu, certifikáty apod.)

Diplomovaný učitel musí vykazovat alespoň 20 let praxe a je to pravděpodobně nejvíce zastoupený stupeň. Pokud je učitel skutečným expertem ve svém oboru může obdržet čestný (nikoli akademický) titul Čestný profesor vzdělávání (osvěty), který je tamní společností uznávaný a je poměrně prestižní.

Polskému kariérnímu řádu bývá vytýkáno především, že ztrácí jednu ze svých primárních funkcí – být motivačním nástrojem, jelikož vrcholu kariéry v tomto systému lze dosáhnout již v poměrně mladém věku, kolem 40 let. Následuje tedy období, kdy učitel může upadat do rutinní fáze a nedostává stimul k dalšímu seberozvoji. Také se objevuje kritika přílišného formalismu a byrokratismu.

Na Slovensku byl kariérní řád schválen o něco později, a to v roce 2008. Pavlov (2017) uvádí, že teorie a praxe slovenského kariérního systému se podstatně odlišuje. Teoreticky slovenský kariérní systém založen především na přesvědčení o existenci možnosti rozvoje potenciálu profesních kompetencí učitelů od učitele – začátečníka, po učitele – experta. Jedná se o určité kompetence, které lze vyzpozorovat, změřit a dají se vyjádřit určitou přidanou hodnotou v pedagogické činnosti. Východiskem kariérního systému jsou standardy, jež pomáhají změřit potenciál. Cílem je pomocí vhodných nástrojů

diferenciovat ty nejlepší učitele a náležitě je ocenit. V praxi údajně systém stanovené předpoklady a očekávání nenaplnil. (Pavlov, 2017)

Liška (2015) analyzoval postoje ke kariérnímu systému. Slovenský kariérní systém rovněž s sebou přináší určitou možnost volby a učitel není povinný postupovat dle modelu kariérního systému. Výjimky tvoří absolvování adaptačního vzdělávání po prvním nástupu do pedagogické praxe, další povinnou část představuje funkční vzdělání ředitelů škol. Učitelé ovšem nejsou povinni absolvovat atestace, ani využívat nabízené možnosti profesního rozvoje. Kariérní řád platí plošně pro všechny pedagogické pracovníky. Systém je zároveň úzce provázán s kontinuálním vzděláváním, jež má vést k neustálému seberozvoji a současně i zvýšení společenského statusu.

Slovenský učitel může volit 3 kariérové cesty:

První kariérová cesta zajišťuje určitou stabilizaci standardních pedagogických kompetencí v souladu s aktuálními požadavky školy. Během kontinuálního vzdělávání, učitel může za jednotlivé absolvované akreditované studijní programy či jiné aktivity, které dokazují neformální vzdělávání či informální učení, obdržet určitý počet kreditů, z kterých mu může být následně přiznán kariérový příplatek k jeho základní mzdě.

Druhá kariérová cesta směřuje k dosažení určitých expertních pedagogických kompetencí. Učitel se v tomto případě musí přihlásit na atestaci, aby získal potřebný počet kreditů. Atestace probíhá v organizacích, jež poskytují kontinuální vzdělávání, a je vedena atestační komisí.

Třetí kariérová cesta vede k získání specializovaných nebo řídicích kompetencí, a to prostřednictvím specializačního či funkčního vzdělávání. Absolvování probíhá obdobně jako u druhé kariérové cesty, kdy učitel musí prokázat před komisí požadované kompetence.

Také na Slovensku je kariérní systém vnímán jako příliš formální, administrativně náročný a ředitelé jej vnímají jako další zátěž. Přesto je hodnocený jako potřebný a smysluplný. Jedním z pocíťovaných problémů je systém kreditů, který je údajně chybně nastaven a stává se z něj pro učitele primární motivační prvek. Výzkum dále ukázal, že kariérový postup ne vždy koreluje s kvalitou výuky učitele v reálném školním prostředí. (Liška, 2015)

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5. VÝZKUM

Praktická část diplomové práce se věnuje empirickému šetření. V této části je popsán výzkum prostřednictvím dotazníkového šetření a série individuálních rozhovorů s učiteli středních škol. V úvodu autorka diplomové práce charakterizuje výzkumný cíl a uvádí stanovené problémové otázky, o které se tento výzkum primárně opírá. Dále je zde vymezena cílová skupina respondentů a metodologie a techniky výzkumu. Následuje prezentace samotných výzkumů – nejprve pilotního šetření, dále analýza dotazníkového šetření a poté analýza rozhovorů dle kategorií kódů. Empirická část je zakončena diskusí, včetně shrnutí výzkumu a návrhem doporučení pro praxi.

5.1 Cíl výzkumu a stanovení problémových otázek

Cílem práce je analyzovat a charakterizovat možnosti dalšího profesního vzdělávání pedagogických pracovníků středních škol, zjistit hlavní motivy pro účast na dalším vzdělávání a odhalit případné bariéry a dále prozkoumat přínos a možnou využitelnost dalšího vzdělávání v pedagogické praxi.

Výzkumný problém: Výzkum je zaměřený na problematiku profesního vzdělávání u pedagogických pracovníků.

Stanovení problémových otázek

Diplomová práce si klade za cíl odpovědět na následující výzkumné otázky:

Problémová otázka č. 1: *Jsou učitelé středních škol motivováni k dalšímu vzdělávání?*

Problémová otázka č. 2: *Co nejvíce motivuje učitele středních škol k účasti na dalším vzdělávání?*

Problémová otázka č. 3: *Jaké bariéry k účasti na dalším vzdělávání učitelé středních škol nejčastěji uvádějí?*

Problémová otázka č. 4: *Jaké potřeby by učitelé identifikovali v oblasti dalšího vzdělávání?*

Problémová otázka č. 5: *Jaký postoj zaujímá vedení středních škol k problematice dalšího vzdělávání? Jaké podmínky vytváří vedení škol k dalšímu vzdělávání?*

Problémová otázka č. 6: *Jaký spatřují učitelé středních škol přínos dalšího vzdělávání?*

5.2 Vymezení objektu šetření – výzkumný vzorek

Jako respondenti byli osloveni učitelé různých typů středních škol ČR, aby vytvořili dostatečně reprezentativní vzorek. Cílem bylo získat k dotazníkovému šetření alespoň 100 respondentů. Ve finální verzi se dotazníkového šetření zúčastnilo 130 participantů, z nichž bylo zastoupeno 78 žen (60 %) a 52 mužů (40 %).

Pro účely individuálních rozhovorů byli osloveni v rámci pilotního šetření nejprve čtyři respondenti, během samotné série se rozhovorů účastnilo osm respondentů z různých typů středních škol ČR.

5.3 Techniky sběru dat nebo práce s daty

„Andragogický výzkum, stejně jako například sociologický, psychologický nebo pedagogický, využívá zejména kvalitativní výzkum (rozhovor, pozorování, analýzu dokumentů atd.), kvantitativní výzkum (anketu, test, anonymní dotazníkové šetření atd.) a experiment. Pro andragogický výzkum je charakteristický široký tematický záběr. Jeho cíle jsou dány hlavními tématy a aktuálním kontextem teorie a praxe vzdělávání dospělých.“
(Průcha, Veteška, 2014, s. 123)

Dotazníkové šetření

Kvantitativní výzkum byl uskutečněn formou dotazníkového šetření, kdy po sběru určitého množství dat byla provedena analýza výsledků a zpracována pomocí statistických

technik. Hlavním cílem dotazníkového šetření bylo získat kvantitativní popis určitých trendů, postojů, názorů v populaci – ve vymezeném výzkumném vzorku učitelů středních škol. Zvolení metody anonymního reprezentativního dotazníkového šetření bylo především z hlediska časové náročnosti na zpracování získaných odpovědí účastníků, kdy bývá poměrně rychle a srozumitelně obdržena zpětná vazba. Umožňuje zjišťovat vztahy mezi proměnnými, kauzalitu, porovnávat určité skupiny. Proces výzkumu proběhne elektronickou dotazníkovou formou při využití aplikace Google Forms. Dotazníkové šetření bylo vyhodnoceno pomocí statistických nástrojů a získaná data budou srozumitelně graficky znázorněna pomocí tabulek grafů pro přehlednost.

Metoda rozhovoru

Dotazníkové šetření bylo doplněno individuálními rozhovory, které obohatily stávající data obsáhlejšími výpověďmi, které tak přispěly k hloubkovému porozumění zkoumaného problému. Řízené interview mělo především pomoci získat informace o názorech, postojích a motivech zainteresovaných osob v této problematice. Rozhovor byl polostrukturovaný a byl při něm použitý soubor otevřených otázek, které byly pokládány každému respondentovi jednotlivě.

Použité otázky pro individuální rozhovory

- 1) Je pro Vás důležité dále se vzdělávat? Proč?
- 2) Kdy jste naposledy navštívil/a nějakou vzdělávací akci? Jakého zaměření?
- 3) Umožňuje vedení školy účast na dalším vzdělávání? Jaký zaujímá postoj? Vytváří vedení školy vhodné podmínky?
- 4) Má Vaše škola vypracovanou koncepci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?
- 5) Jak hodnotíte dostupnost informací o nabídce kurzů dalšího vzdělávání?
- 6) Vyhovuje Vám nabídka kurzů dalšího vzdělávání? Je obsah vzdělávacích akcí zaměřen na Vaši aprobaci?

- 7) Jaké jsou Vaše vzdělávací potřeby? Jsou v plánování DVPP zohledňovány Vaše individuální vzdělávací potřeby?
- 8) Co je pro Vás motivací v účasti na dalším vzdělávání? V čem naopak spatřujete bariéry?
- 9) Jak hodnotíte přínos kurzů, které jste zatím navštívil/a? Co byste případně změnil/a?
- 10) Jaký spatřujete přínos dalšího vzdělávání? Pociťujete následnou využitelnost v praxi? Aplikujete nové znalosti/dovednosti ve své výuce?

Získaná data z rozhovorů byla analyzována pomocí tzv. kódování. Deskripce rozhovorů se následně podrobila systematické analýze a interpretaci. Údaje byly rozebrány, konceptualizovány a znovu poskládány. Tato technika spočívá v tom, že původní text (transkripce rozhovoru) je rozbit na jednotky, kterým se přidělí jména a s jednotlivými fragmenty se poté dále pracuje.

Rozhovory byly kódovány, kategorie kódů se týkají následujících oblastí:

- Postoj učitelů k problematice dalšího vzdělávání
- Postoj vedení školy k problematice dalšího vzdělávání a podmínky k DVPP
- Nabídka kurzů DVPP (dostupnost, spokojenost s nabídkou vzhledem k aprobaci)
- Individuální vzdělávací potřeby a jejich zohlednění
- Motivace učitelů v účasti na dalším vzdělávání
- Bariéry učitelů v účasti na dalším vzdělávání
- Přínos kurzů dalšího vzdělávání (hodnocení navštívených kurzů, lektor a jeho přínos, vliv na spokojenost, přínos dalšího vzdělávání, jeho využitelnost a aplikace získaných znalostí)

5.3.1 Etika výzkumu

„Etická odpovědnost výzkumníka zahrnuje všeobecné principy akademické integrity a poctivosti a respekt k ostatním lidem, kteří se na výzkumu podíleli.“ (Punch, 2015, s. 86)

Při oslovení byli respondenti obeznámeni s cílem a účely dotazníku, taktéž i individuálních

rozhovorů. Dotazovaní se již v úvodu dozvěděli, že se jedná o empirické šetření v rámci diplomové práce a o tématu, kterým se zabývá. Zároveň participanti tohoto výzkumu byli hned na počátku ujištěni, že se jedná o zcela anonymní dotazník, a tedy bude s citlivými údaji (daty) zacházeno ohleduplně. V případě individuálních rozhovorů respondenti museli dát svůj souhlas, zdali je možné rozhovor nahrát za účely jeho transkripce. Byla zde možnost participantů tuto variantu odmítnout.

Výzkumné šetření proběhlo celkově na principu dobrovolnosti a vlastního zájmu zúčastněných. Pobídku k výzkumu mohl každý individuálně zvážit. Co se týče důvěrnosti a skladování dat, z dotazníku vycházely automaticky generované výsledky, ze kterých nebylo patrné, kdo jej vyplnil. V rozhovorech, které byly nahrávány, byla nahrávka po transkripci rozhovoru odstraněna po předchozí domluvě. Šetření je tedy založeno na určité důvěrnosti, že nebudou zveřejněna žádná data, která by nějakým způsobem umožnila identifikovat účastníky výzkumu. Účastníkům bylo nabídnuto následné seznámení s výsledky výzkumu.

5.4 Výsledky analýzy pilotního výzkumu

Analýza rozhovorů a kategorie kódů

KATEGORIE	KÓDY
Vnímání problematiky dalšího vzdělávání	<p><i>„Obecně ji vnímám jako důležitou, přestože občas přeceňovanou. Vzhledem k tomu, že jsem poměrně nedávno dokončil studium a na školský systém si teprve zvykám, nemyslím si, že bych měl hned začít lítat od školení ke školení. Učitelům obecně ale motivace k dalšímu vzdělávání chybí. Při současném finančním ohodnocení se jim ani nedivím. Mnozí už dávno rezignovali.“</i></p> <p><i>„Je velmi nutná, ale musí to vycházet z osobního rozhodnutí, a nikoliv tlaků zvenčí. Kdo to tak cítí, najde si, co potřebuje. Mnohdy se mně ale zdá, že je to zahlceno nabídkami pochybné kvality, mám takové zkušenosti. Spousta agentur, vše akreditováno... Někdy mi bylo trapně, že jsem i odešla...“</i></p> <p><i>„Stát, odborná veřejnost a společnost nemá jasno, jaký má být celkový koncept a cíle celoživotního vzdělávání zahrnující základní povinnou školní docházku, střední školy, bakalářské a magisterské školy a úplně scházející postgraduální studium. Objektivním kritériem úspěšnosti každé společnosti v oblasti celoživotního vzdělávání má</i></p>

	<p><i>být dostat správné lidi, ve správný čas, na správná místa. Vzdělávání pro vzdělávání je přepych, který si žádná společnost nemůže dlouhodobě dovolit. I tak často předhazované vzdělávací vzory severských států mají plně funkční efektivní tržní ekonomiku napojenou do světového trhu, což se nedá říct o ČR.</i></p> <p><i>Absolvent VŠ zjistí, že se svým "oborem" se neuplatní na trhu práce. Začne hledat uplatnění, ale ouvej žádné školy v ČR neposkytují rekvalifikační kurzy. Zde si může říct, mám přeci VŠ, nepotřebuji studovat od začátku další VŠ. Oficiální místa v ČR mají absolutní až trestuhodný nezájem si uvědomit, že mají povinnost demokraticky zpřístupnit následné vzdělávání všem lidem. Lidé po škole si potřebují obnovovat vzdělání z důvodů rekvalifikace, prohloubené důsledky globalizace. A takto se nám povedlo odepsat dvě generace lidí v ekonomice poukazem, že neznají jazyky a jsou počítačově negramotní, přičemž nám v dnešní době schází právě jejich odborné znalosti. “</i></p> <p><i>„Naléhavá potřeba a málokdo to umí. Fakulty samotné bez lidí s dlouhodobou úspěšnou praxí spíše dalšímu vzdělávání škodí, neumějí to. V dalším vzdělávání graduovaných vzdělavatelů by se neměl objevovat akademický dorost. “</i></p>
<p>Pocit osobní potřeby dalšího vzdělávání</p>	<p><i>„Ano, ale nevnímám to jako svoji povinnost. Zajímají mě spíše praktické věci do výuky AJ, kterou vyučuji. “</i></p> <p><i>„Tuto zkušenost mám právě proto, že tu potřebu mám velmi silnou. “</i></p> <p><i>„Je to otázka mé profesionální cti si udržet krok se světovou špičkou v mém oboru. Bylo to však vždy na úkor mé rodiny, mého volného času a mých peněz. “</i></p> <p><i>„Jasně že ano. Od absoloria VŠ jsem se neustále musel v něčem dozdělovat. “</i></p>
<p>Postoj vedení školy k účasti na dalším vzdělávání</p>	<p><i>„Vedení školy účast vítá, ale samozřejmě se jim nelíbí, že se během naší absence musí suplovat. Chtěli by, abychom pokud možno studovali ve svém volném čase – tedy soboty, neděle a prázdniny. Ne vždy to jde, a ne vždy my učitelé chceme. “</i></p> <p><i>„Proklamativně samozřejmě ano, ale jsou období, kdy se vyhlásí stop stav kvůli penězům. A navíc se to netýká vždy všech. “</i></p>

	<p>„Vedení školy nemá žádnou strategii v oblasti vzdělání pedagogů. Jestli jsou kvalifikační nároky na učitele ve formě pedagogického minima, na vedení škol nejsou žádné např. mezinárodní jazykové zkoušky z angličtiny a němčiny, informační gramotnost, management škol atp.“</p> <p>„Ano. Vlažný, chápavý. Chápu, mají svázané ruce a musejí zalepit díry ve výuce při absencích pedagogů a taky na to sehnat peníze do rozpočtu. Dobré vzdělání vždycky někoho stojí nemalý peníz.“</p>
<p>Organizace kurzů dalšího vzdělávání ze strany školy</p>	<p>„Pokud vím, škola nic neorganizuje, alespoň ne plošně. Je to individuální záležitostí každého zaměstnance. Kurzy si většinou vyhledávají sami pedagogové. Chodíme většinou po dvojicích.“</p> <p>„Většinou v době volna studentů, kdy máme v rámci vzdělávání společné školení. Tudiž povinné. Např. první pomoc, problematika studentů se speciálními potřebami, GDPR apod.“</p> <p>„Škola neorganizuje další vzdělávání, ani nemá strategii individuálního vzdělávání.“</p> <p>„Nikoliv, nepořádá.“</p>
<p>Míra využití možnosti dalšího vzdělávání</p>	<p>„Osobně chodím tak na jedno školení ročně. Zbytek zaplnily GDPR školení, Hodnotitel-zkoušející u maturity a teď ještě studuji rozšiřující studium pro studenty s PUP (přiznané uzpůsobení podmínek) u maturity.“</p> <p>„Velice nepravidelně, bohužel tolik prostoru není.“</p>
<p>Motivace pro účast na dalším vzdělávání</p>	<p>„Motivací je nezakrýt ve stávajícím školském systému a svém vlastním stylu výuky. Je užitečné poslechnout si názory dalších lidí, zejména kolegů z jiných škol... Dále mě motivuje den volna, zvědavost, výlet na neznámé místo a certifikát, který si založím do svého portfolia, a který může pomoci u budoucího možného zaměstnavatele ukázat moji činnost a pracovitost. Rád si znovu vyzkouším roli studenta.“</p> <p>„Jasně, že mé osobní potřeby, vnitřní nastavení být stále v obraze, profesně držet krok a nezatuchnout.“</p> <p>„Udržet krok ve znalostech a dovednostech se světovým trendem.“</p> <p>„Pokud to osobní situace dovoluje, není špatné držet kontakt s odborností, s novinkami, z následování hodnými příklady dobré praxe.“</p>

<p>Bariéry pro účast na dalším vzdělávání</p>	<p><i>„Nejhorší je, pokud vám nějaký vysokoškolský pedagogický teoretik říká, jak máte správně učit, přestože on sám nikdy neučil. Spousta pedagogických teorií vychází z dost naivních představ o výuce a v praxi nefungují, protože jsme jen lidi. Učitelé i studenti... Větší bariéry nevidím.“</i></p> <p><i>„Bariéry nespatřuji, ty si staví každý sám.“</i></p> <p><i>„Cítím za nespravedlivé, abych si účast na zahraničních kurzech a za odbornou literaturu platil a nemohl si to odečíst ze svých daní.“</i></p> <p><i>„Hlavní bariérou je nepotřebná zbytnělost a neschopnost řídicího aparátu ve školství... Překážkou jsou také mnohé „dodavatelské firmy“ a nadhodnocené ceny, kvalita, nefungující „známky kvality“, nefungující systemizované oborové vzdělávání, neexistující selekce a kariérní postup ve školském systému pro osoby, „lidské zdroje“, ty, kdo se osvědčili ve fázi OPVK. Etc. DVPP není CŽV na úrovni doby, zdroje EU jsou promrhávány, na MŠMT mají sedět lidé s praxí, ministerstvo jako celek selhává. Učitelé jsou unavení permanentními reformami, ztrátou prestiže a reálných pravomocí v kontrastu s růstem práv dětí, přes všechny proklamace politiků je školství dlouhodobě podfinancované a zdroje, které tam plynou, jsou utráceny či investovány nemoudře.“</i></p>
<p>Hodnocení přínosu navštívených kurzů</p>	<p><i>„Doposavad navštívené kurzy hodnotím spíše kladně. Nejvíce na nich oceňuji možnost popovídat si při vhodné chvíli s kolegy z jiných škol. Je to jakási psychohygienu, kdy si navzájem řekneme své zážitky, starosti a dojmy z pedagogické praxe. Vypovídáme se. Zjistíme, že i jinde na školách jsou chyby a není to lepší než u nás. Najdeme zastání nebo naopak reflektujeme svůj dosavadní přístup k řešení určité problematiky. Máme možnost porovnat stav tam a u sebe. Je to něco jako večírek s neznámými lidmi, s nimiž vás něco pojí. Dalším přínosem je samotný zisk certifikátu u akreditovaného kurzu. Bez toho bych na žádné školení nešel. V dohledné době dokončím certifikát PUP pro maturanty a začnu se psychicky připravovat na školení, které bude angličtináře čekat v souvislosti s tím, že CERMAT už nebude hodnotit maturitní slohy a bude to zase naše práce. Jenže, aby k tomu mohlo dojít, bude zapotřebí pedagogy proškolit. Závěrem bych podotkl, že pokud si pedagog nenajde školení, samo školení si pedagoga najde. Systém vás donutí.“</i></p> <p><i>„Např. mnoho let jsem se zabývala v kurzech doc. Slavíka artefiletikou, od začátku devadesátek jezdil do Olomouce, trůfám si říct, že jsem je absolvovala všechny.“</i></p> <p><i>Největší přínos byl v možnosti poznat nové výukové nejen metody, ale i postupy, či přímo filozofii oboru. V tom jsem byla dál než mnozí</i></p>

	<p><i>kolegové, kteří ustrnuli a neměli chuť cokoliv měnit. Jenže to je právě to, co se děje pořád. Mnozí jsou na tom pořád stejně, což je problém školství. Na UP jsem se pustila před lety do dvousemestrového studia, které nabízelo skvělou náplň, leč realita byla jiná. Něco bylo dobré, něco nestálo za nic. Byl to grant, tudíž prachy pro katedru, potažmo univerzitu, všichni si chtěli líznout a pak z toho vyšel mišmaš... To je asi na delší debatu. Jsem kritická, vím to, ale vychází to ze zkušenosti. V současné době už by mě oslovilo něco s tak velkou odbornou garancí, že by mě to nenechalo spát.“</i></p> <p><i>„Navštívil jsem řadu internetových kurzů předních světových univerzit (MIT, Stanford, Michigan, Hasso Platner Institute, Udacity, ...), Jejich přínos vidím v tom, že tyto univerzity umí jednoduše vysvětlit složité věci. Získal jsem tak nadhled, který využívám ve své výuce, abych taky uměl vysvětlovat jednoduše složité věci, a odvahu používat ve své výuce zahraniční výukové kurzy. Budu náročněji prosazovat kvalitní výuku.“</i></p> <p><i>„Kantor si pokud možno vybírá kurzy, které mu něco dají. Zklamat může jen disproporce mezi deklarovaným obsahem a kvalitou absolvovaného kurzu. To, kdy chybím, za mě nikdo nedoučí, učitel má důvod trávit svůj čas produktivně. Výhrady lze mít ke kurzům nadiktovaným „shora“. Např. kurzy ICT v rámci InDoŠ byly mizerné, může se stát, že nastoupí pod/průměrný lektor, taky nemusí mít svůj den, ale to se profesionálovi nestane, ten radši nenastoupí a odmítne školit v indispozici. Přínosné byly vždy kurzy, kde se snoubila znalá erudice úspěšného praktika s inovacemi a poctivě vyhodnocenou situací ve školách. Např. kurz, jak zvládat problémové žáky s předním praktikujícím psychologem, kurzy ICT vedené zahraničními lektory, kurzy předmětové, kde lektoruje duo akademik + praktik. Kurzy se dnes již evaluují všechny a bezprostředně, otázkou ovšem zůstává, kdo a jak se získanou informací dál zachází.“</i></p>
<p>Možná změna</p>	<p><i>„Co se týká změn: hlavně bych nenechala nabízet velmi pofiderní kurzy, které se zaštiťují akreditací MŠMT, která dává punc, jenž není vždy zárukou kvality. To mě docela mate. Podnikatelství v tomto oboru mi připadá podivné. Papír snese vše, projekt rádně byrokraticky zpracován a pak... A to je to, co jsem psala na začátku. Možná to někomu stačí, jenže pokud to opravdu někomu stačí, potom je ta laťka nasazená hodně nízko. A to se pak věci posouvají fakt špatně.“</i></p>

	<p><i>„Očekávám změnu, že pedagogické fakulty se stanou odborným garantem vypracování metodiky výuky jednotlivých předmětů a neponechají to amatérům, kteří systematicky devastují školství.“</i></p> <p><i>„Výhrady a potřebu změny vidím ve středním a vrcholovém managementu školství. Díky masovému přílivu evropských peněz ze strukturálních fondů se zlepšila situace v projektech, chybí ale hierarchická selekce nejlepších z nich např. formou konferencí. Pokulhává transfer inovací a přenos mezinárodních zkušeností. Nestačí sčítat mobility. Kontinentální prostupnosti pro lidské zdroje dosáhneme ne snížením nároků a zvýšenou formální produkcí středo- a vysokoškoláků, ale koncentrací vzdělávacích soustav a jejich obsahu.“</i></p> <p><i>„Očekávám zkvalitnění kurzů dalšího vzdělávání.“</i></p>
--	---

Postoj k problematice dalšího vzdělávání

Výzkum ukázal, že učitelé problematiku dalšího vzdělávání vnímají jako důležitou, avšak někdy až příliš přeceňovanou a zdůrazňovanou. Padl zde názor, že by mělo vycházet primárně z osobního rozhodnutí, nikoli z tlaku „z vnějšku“. Bylo zmíněno, že krátce po studiu je další vzdělávání vnímáno jako zátěž. Zatímco probíhá adaptace na nové prostředí, školský systém a teorie je konfrontována s praxí, objevuje se tlak na další školení pracovníka. Také bylo řečeno, že učitelům obecně motivace k dalšímu vzdělávání chybí. Rezignace učitelů byla dána do souvislosti se známým „evergreenem“ – nízkého finančního ohodnocení učitele. Což souvisí i s názorem, že stát, odborná veřejnost a společnost nemá ujasněné, jak má vypadat celkový koncept a cíle celoživotního učení. Přesto, že se jedná o naléhavou potřebu, řada výukových programů je v ne příliš dobré kvalitě. To se možná odráží i v míře využití možností dalšího vzdělávání, která nebyla příliš vysoká.

Postoj vedení škol k problematice dalšího vzdělávání

Vedení škol účast na dalším vzdělávání převážně vítá, přesto je problém v následném suplování za učitele. Proto je preferováno, aby se učitelé vzdělávali v době svého osobního volna. V době volna studentů se někdy pořádají povinná školení v rámci školy (GDPR, první

pomoc, problematika studentů se SPU apod.). Školy samy zpravidla neorganizují další vzdělávání, ani nemají vytvořenou strategii individuálního vzdělávání.

Motivace a bariéry učitelů k účasti na dalším vzdělávání

Motivace k dalšímu vzdělávání vychází především z osobních potřeb dotazovaných. Jedná se o jejich osobní potřebu a vlastní zájem. Zároveň je učiteli vnímáno jako otázka profesní cti (udržovat si přehled ve svém oboru, učit se stále nové věci). Motivaci pro ně představují především jejich osobní potřeby (snaha nestagnovat, vnitřní nastavení být stále v obraze, zvědavost, udržet krok ve znalostech a dovednostech se světovými trendy, kontakt s odborností aj.). Dále v rozhovorech bylo zmiňováno, že učitelé vnímají jako užitečné poslechnout si názory druhých, potkat se s kolegy z jiných škol (diskuse o podobných problémech může působit jako určitá psychohygiena). Vnější motivací je získání certifikátu do osobního portfolia. Jako bariéry dotazovaní učitelé vnímají nesoulad mezi teorií a praxí (nepřenositelnost, odtrženost od reality), nízkou kvalitu v nabídce kurzů dalšího vzdělávání (upozornění na neprofesionalitu některých dodavatelských firem) a finanční stránku (řadu kurzů si učitelé musejí hradit sami). Jedna z dotazujících zmínila, že osobně žádné bariéry nespatřuje, bariéry si údajně staví každý sám.

Přínos dalšího vzdělávání

Hodnocení přínosu navštívených kurzů bylo dle dotazovaných převážně kladné. Oceňují zejména možnost seznámení se s novými výukovými metodami a postupy, diskuse s kolegy. Jeden z respondentů uvedl: „*Kantor si vybírá kurzy, které mu něco dají, zklamat může jen disproporce mezi deklarovaným obsahem a kvalitou absolvovaného kurzu.*“

Možná změna

Možnou změnu vidí učitelé především v zaměření se na kvalitu kurzů v rámci dalšího vzdělávání. Setkali se již s pořídními kurzy, které probíhaly pod záštitou MŠMT. Což souvisí i s názorem, že by se pedagogické fakulty měly stát odborným garantem pro vypracování metodiky výuky jednotlivých předmětů a neponechávat to „laikům“. Výhrady

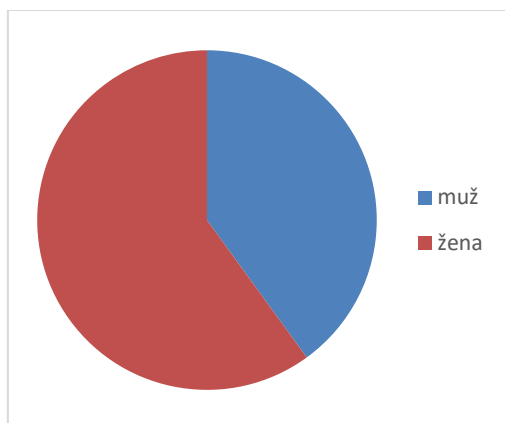
a potřebu změny vidí rovněž v managementu školství v souvislosti s „pokulhávající“ přenositelností inovací a mezinárodních zkušeností.

5.5 Výsledky a interpretace dotazníkového šetření

Tato kapitola prezentuje výsledky získané v rámci empirického výzkumu a nachází se zde vyhodnocení odpovědí získaných z dotazníkového šetření. Struktura je zde obdobná jako v dotazníku.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 130 respondentů, z toho 78 žen a 52 mužů. Dotazník zahrnoval celkem 37 otázek, které byly doplněny variantami odpovědí pro komfortnější zpracování. V některých otázkách bylo striktně stanovené označit pouze jednu odpověď, v jiných byly odpovědi „multiplechoice“. návratnost dotazníků byla zhruba 50 %. Během vyplňování dotazníku respondenty se nenaskytl žádný problém.

Graf 1: Respondenti dle pohlaví

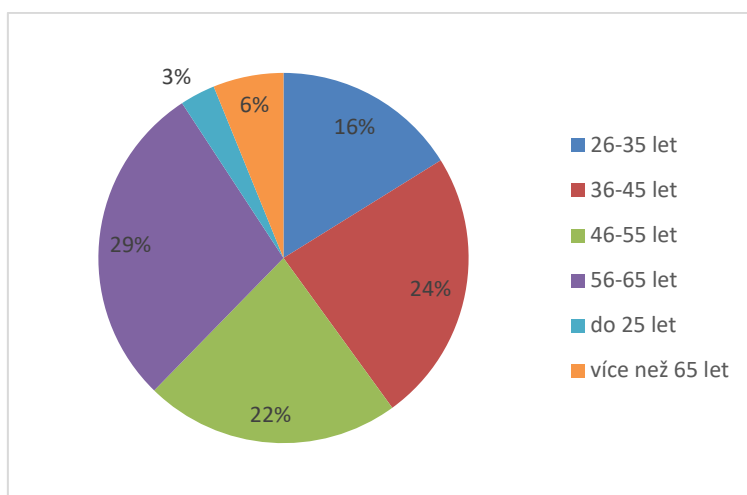


Tabulka 2: Respondenti dle pohlaví

Pohlaví	Počet
muž	52
žena	78
Celkem	130

Z celkového počtu 130 respondentů – učitelů středních škol ve finální verzi odeslalo vyplněný dotazník 78 žen (60 %) a 52 mužů (40 %).

Graf 2: Respondenti dle věku

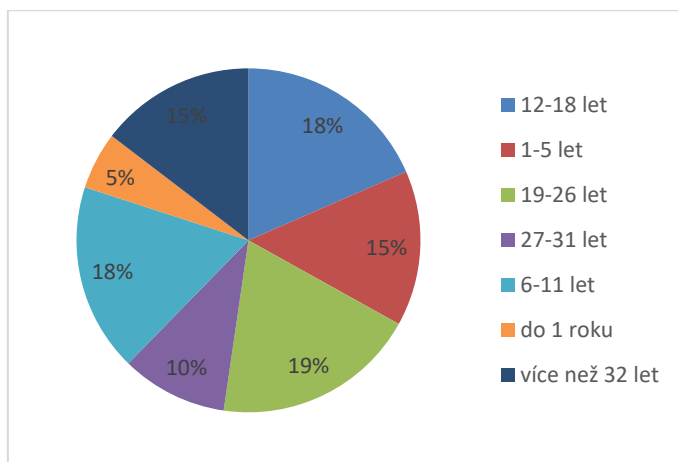


Tabulka 3: Respondenti dle věku

Věk	Počet
26-35 let	21
36-45 let	31
46-55 let	29
56-65 let	37
do 25 let	4
více než 65 let	8
Celkem	130

Zastoupení respondentů dle věku je patrné ve všech věkových skupinách, nejvíce zastoupenou skupinou jsou pedagogové od 56-65 let (29 %), 36-45 let (24 %), 46-55 let (22 %).

Graf 3: Respondenti dle délky pedagogické praxe

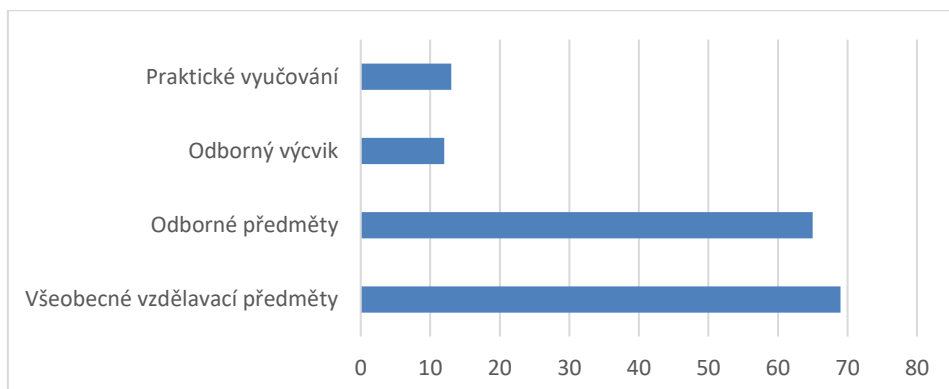


Tabulka 4: Respondenti dle délky pedagogické praxe

Délka	Počet
12-18 let	24
1-5 let	19
19-26 let	25
27-31 let	13
6-11 let	23
do 1 roku	7
více než 32 let	19
Celkem	130

Podařilo se zastoupit všechny skupiny respondentů dle délky pedagogické praxe v poměrně vyváženém měřítku. Nejvíce zastoupenou skupinou respondentů je skupina pedagogů s délkou pedagogické praxe 19-26 let, a to 25 (19 %) a 12-18 let s počtem 24 (18 %). Nejméně početnou skupinou byli začínající učitelé s délkou praxe do 1 roku, a to s pouhým počtem 7 (5 %).

Graf 4: Respondenti dle pedagogického zaměření

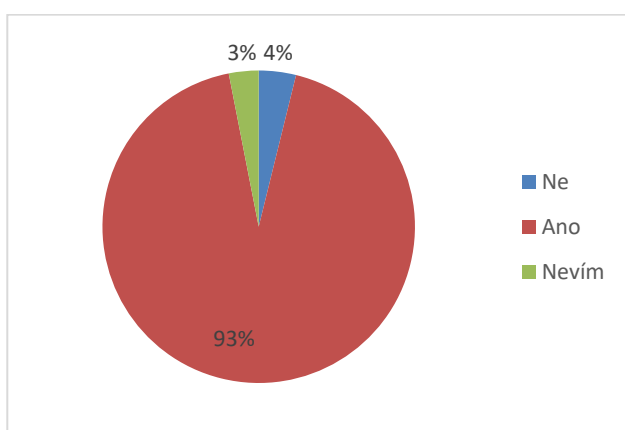


Tabulka 5: Respondenti dle pedagogického zaměření

Zaměření	Počet
Všeobecné vzdělávací předměty	69
Odborné předměty	65
Odborný výcvik	12
Praktické vyučování	13

Nejvíce zastoupenou kategorií byli středoškolští učitelé vyučující všeobecně vzdělávací předměty, a to s počtem 69, vzápětí vyučující odborné předměty 65. Praktické vyučování vede 13 dotazovaných a odborný výcvik 12.

Graf 5: Osobní potřeba dále se vzdělávat

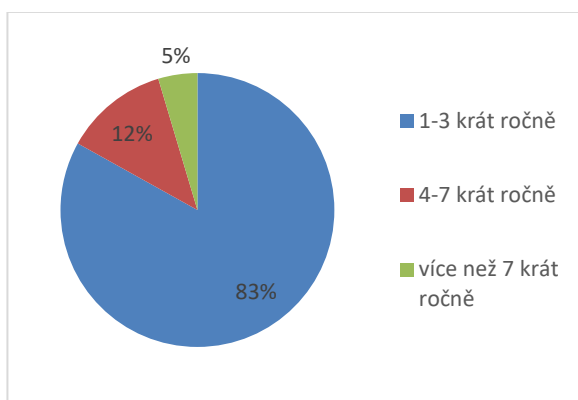


Tabulka 6: Osobní potřeba dále se vzdělávat

Potřeba	Počet
Ne	5
Ano	121
Nevím	4
Celkem	130

Z grafu je zřejmé, že jednoznačně převažuje varianta „ano“, kterou uvedlo 93 % dotazovaných, jež pocítují potřebu dále se vzdělávat. Pouze 4 % uvádí variantu „ne“ a zbylých 3 % respondentů přiznává, že si nejsou jisti.

Graf 6: Četnost účasti na vzdělávacích akcích

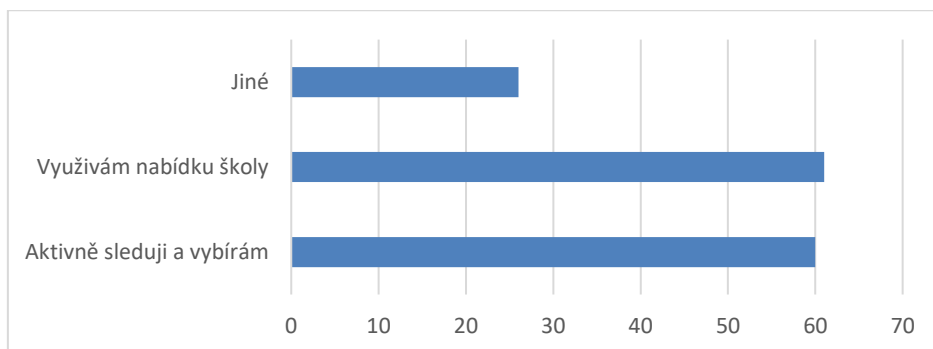


Tabulka 7: Četnost účasti na vzdělávacích akcích

Četnost	Počet
1-3 krát ročně	108
4-7 krát ročně	16
více než 7 krát ročně	6
Celkem	130

Odpovědi ukazují, že nejčastěji se dotazovaní zúčastňují kurzů dalšího vzdělávání v intervalu 1-3 x ročně, což uvedlo 83 %, interval 4-7 x ročně u 12 %. Pouhých 5 % respondentů uvedlo, že se účastní kurzů dalšího vzdělávání více než 7 x ročně.

Graf 7: Informace o nabídce DVPP

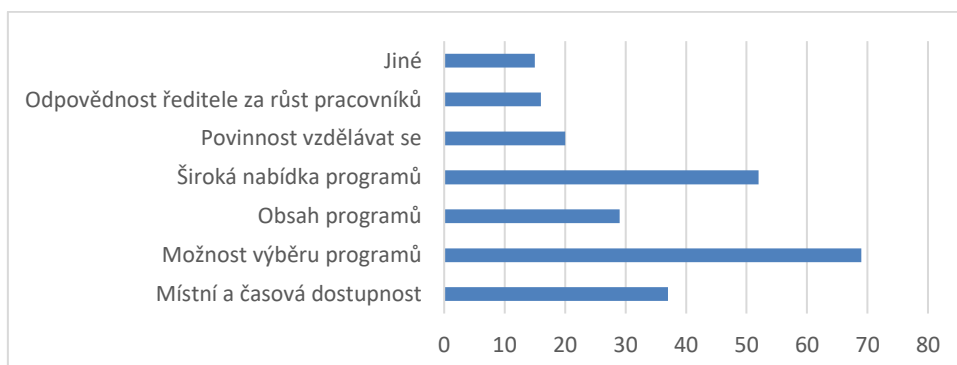


Tabulka 8: Informace o nabídce DVPP

Způsob	Počet
Aktivně sleduji a vybírám	60
Využívám nabídku školy	61
Jiné	26

Poměrně vyvážené byly odpovědi, ze kterých vyplývá, že část učitelů nabídku DVPP aktivně sledují a kurzy si sami vyhledávají, další část uvádí, že využívá nabídky, které jim zprostředkovává škola. V možnosti „jiné“ byly často uváděny diskuse s kolegy. Zajímavým zjištěním byl fakt, že značná část učitelů nespolehá na instituci, ale vyvíjí vlastní iniciativu, odlišnou tendenci prokázal výzkum J. Vetešky a Václavkové (2015), kde jednoznačně převažuje možnost informování ze strany škol (až 96 %), dále 59 % učitelů získávala informace od kolegů a pouze 17 %, si vyhledávali sami.

Graf 8: Současná pozitiva DVPP dle respondentů

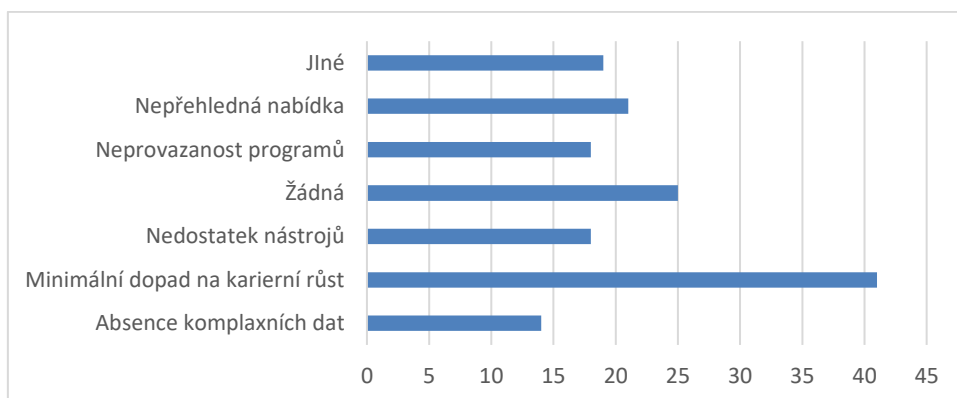


Tabulka 9: Současná pozitiva DVPP dle respondentů

Pozitiva	Počet
Místní a časová dostupnost	37
Možnost výběru programů	69
Obsah programů	29
Široká nabídka programů	52
Povinnost vzdělávat se	20
Odpovědnost ředitele za růst pracovníků	16
Jiné	15

Učitelé v současnosti za silné stránky problematiky DVPP považují především „možnost volného výběru programů DVPP“, dále oceňují „širokou nabídku programů DVPP“, poměrně značně zastoupenou odpovědí byla i „místní a časová dostupnost nabízených kurzů DVPP.“

Graf 9: Současná negativa DVPP dle respondentů

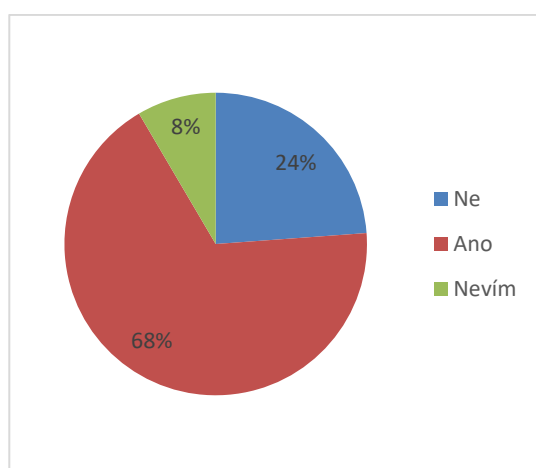


Tabulka 10: Současná negativa DVPP dle respondentů

Pozitiva	Počet
Absence komplexních dat	14
Minimální dopad na karierní růst	41
Nedostatek nástrojů	18
Žádná	25
Neprovozánost programů	18
Nepřehledná nabídka	21
Jiné	19

Učitelé v současné době spatřují slabé stránky zejména v minimálním dopadu DVPP na kariérní růst.

Graf 10: Zaměření obsahu vzdělávacích akcí z hlediska aprobace

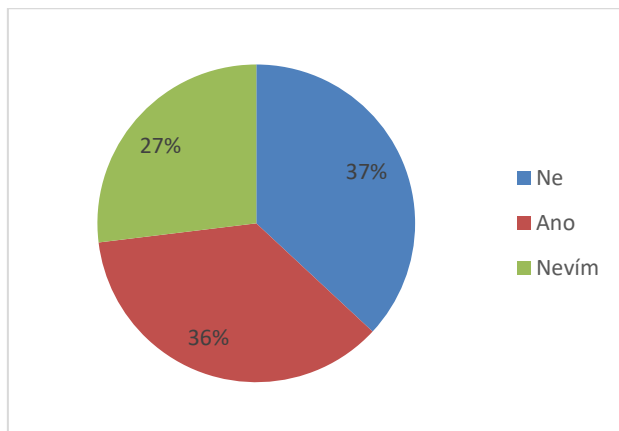


Tabulka 11: Zaměření obsahu vzdělávacích akcí z hlediska aprobace

Odpovědi	Počet
Ne	31
Ano	88
Nevím	11
Celkem	130

Odpovědi na tuto otázku ukazují, že pro většinu učitelů je obsah vzdělávacích akcí odpovídající vzhledem k jejich aprobaci. Možnost „ano“, uvedlo až 68 %. Variantu „ne“ zmínilo 24 % a variantu „nevím“ 8 %.

Graf 11: Ochota k financování DVPP z vlastních zdrojů

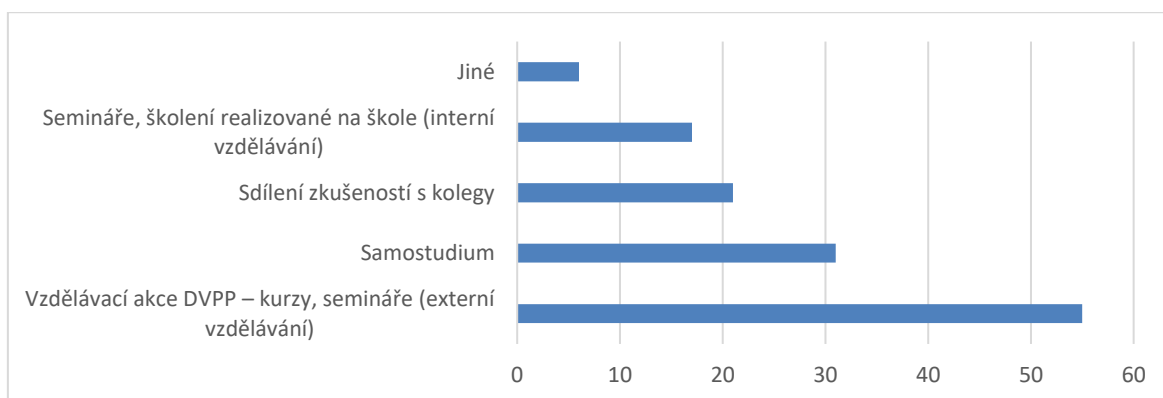


Tabulka 12: Ochota k financování DVPP z vlastních zdrojů

Odpoředi	Počet
Ne	48
Ano	47
Nevím	35
Celkem	130

Odpovědi na tuto otázku byly poměrně rozmanité a v podobném měřítku. Část respondentů (37 %) by nebyla ochotna vynakládat vlastní finanční prostředky na DVPP, 36 % by byla ochotna financovat si DVPP z vlastních zdrojů. Zbylá skupina 27 % uvedla možnost „nevím“.

Graf 12: Preferované formy dalšího vzdělávání

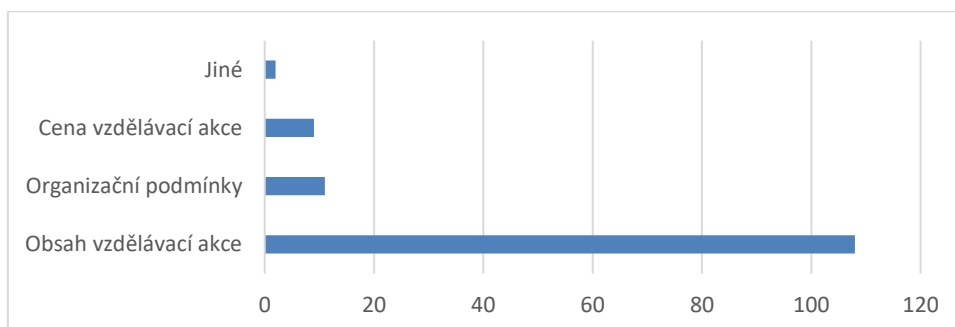


Tabulka 13: Preferované formy dalšího vzdělávání

Typ	Počet
Vzdělávací akce DVPP – kurzy, semináře (externí vzdělávání)	55
Samostudium	31
Sdílení zkušeností s kolegy	21
Semináře, školení realizované na škole (interní vzdělávání)	17
Jiné	6
Celkem	130

V preferovaných formách dalšího vzdělávání byly nejvíce frekventovanou možností vzdělávací akce DVPP – kurzy, semináře, tedy externí vzdělávání, až 55 odpovědí, tj. 42 %. Další preferovanou formou je „samostudium“ (31 odpovědí, 24 %).

Graf 13: Aspekty ovlivňující výběr vzdělávací akce

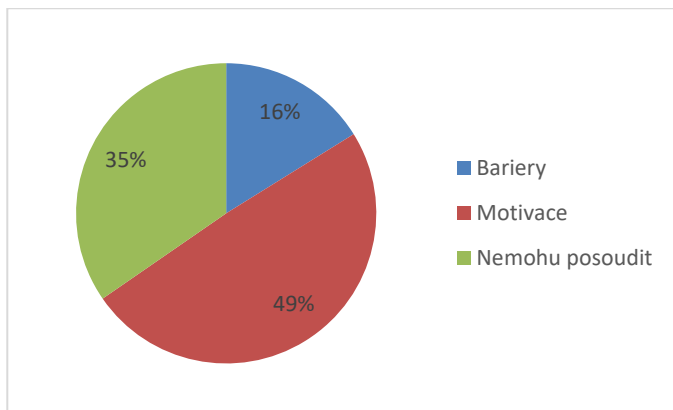


Tabulka 14: Aspekty ovlivňující výběr vzdělávací akce

Aspekt	Počet
Obsah vzdělávací akce	108
Organizační podmínky	11
Cena vzdělávací akce	9
Jiné	2
Celkový součet	130

Obsah vzdělávací akce, jednoznačně dle odpovědí, je nejvýznamnějším aspektem, jež ovlivňuje výběr vzdělávací akce, což uvedlo až 108 respondentů, tj. 83 %. V menším měřítku se objevily aspekty „organizační podmínky“ (11 respondentů, 9 %), „cena vzdělávací akce“ (9 respondentů, 7 %).

Graf 14: Současný postoj k DVPP

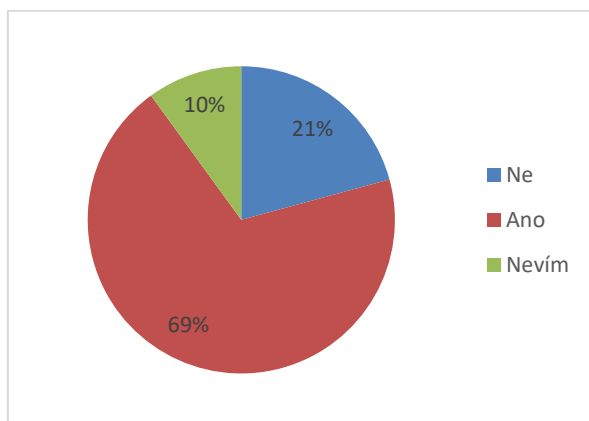


Tabulka 15: Současný postoj k DVPP

Názor	Počet
Bariery	21
Motivace	64
Nemohu posoudit	45
Celkem	130

Z odpovědí vyplývá, že v současné době ve vztahu k DVPP u dotazovaných výrazně převažuje motivace až u 49 % dotazovaných. Variantu „nemohu posoudit“ zvolilo 35 % dotazovaných a 16 % otevřeně přiznává, že u nich aktuálně převažují bariéry.

Graf 15: Možnost účastnit se DVPP podle svých potřeb

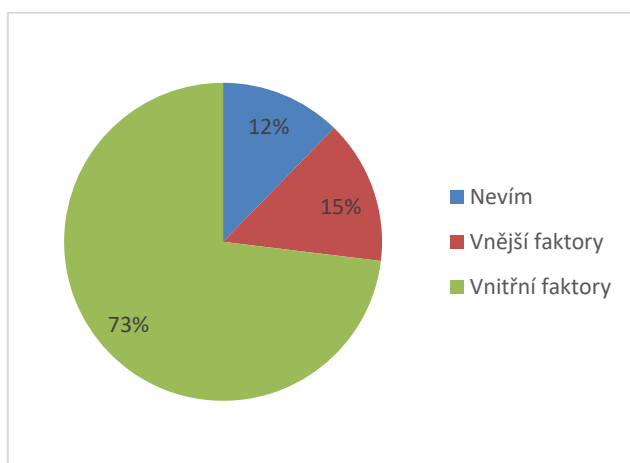


Tabulka 16: Možnost účastnit se DVPP podle svých potřeb

Odpověď	Počet
Ne	27
Ano	90
Nevím	13
Celkem	130

Převážná část respondentů (69 %) uvedla, že má možnost účastnit se DVPP dle svých potřeb. 21 % přiznává, že tuto šanci nemá a zbylých 10 % zvolilo možnost „nevím“.

Graf 16: Motivační faktory k dalšímu vzdělávání

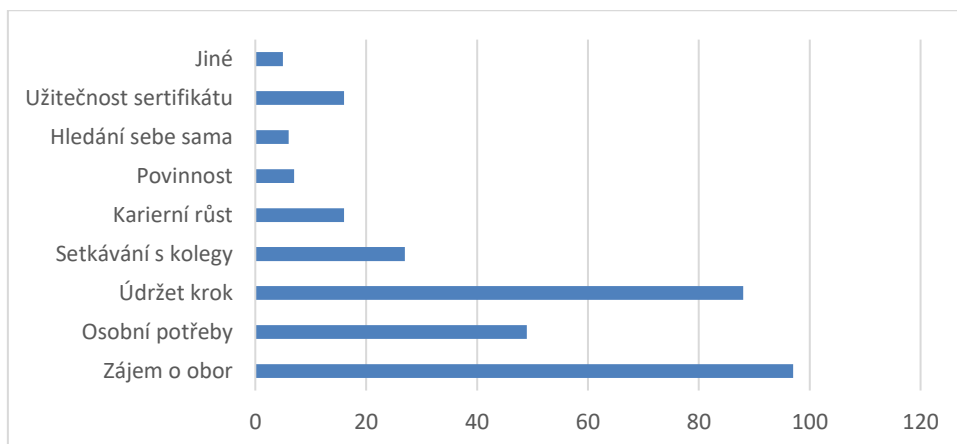


Tabulka 17: Motivační faktory k dalšímu vzdělávání

Faktory	Počet
Nevím	16
Vnější faktory	19
Vnitřní faktory	95
Celkem	130

V motivaci učitelů k dalšímu vzdělávání jednoznačně převažují vnitřní faktory až u 73 %. Vnější faktory uvedlo 15 % a 12 % z dotazovaných neví, které faktory pro ně hrají určitou roli.

Graf 17: Motivy v účasti na dalším vzdělávání

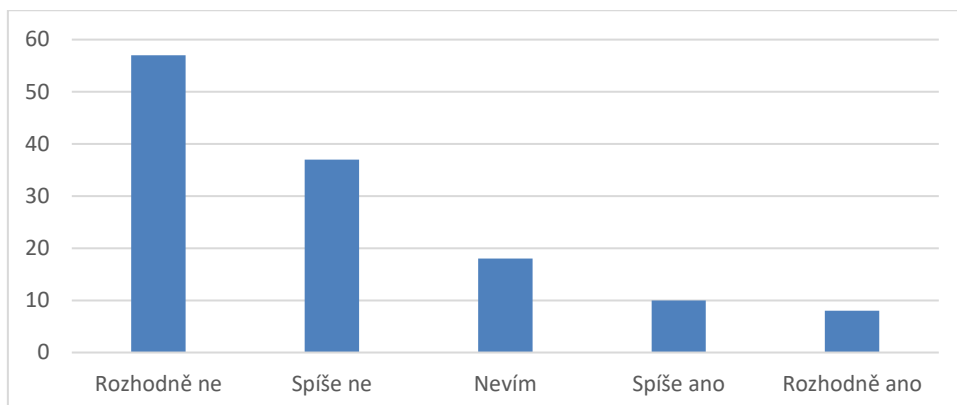


Tabulka 18: Motivy v účasti na dalším vzdělávání

Motivační faktor	Počet
Zájem o obor	97
Osobní potřeby	49
Udržet krok	88
Setkávání s kolegy	27
Karierní růst	16
Povinnost	7
Hledání sebe sama	6
Užitečnost certifikátu	16
Jiné	5

Největšími motivačními faktory jsou pro dotazované jednoznačně zájem o obor (uvedlo až 97 respondentů) a potřeba udržet krok ve znalostech (u 88 respondentů). V možnostech jiné se objevilo vícekrát „nevím“, „DVPP nabízí kurzy základů čili pro amatéry, a proto jsou pro mne neúčinné, ač je nabídka široká.“, „další cizí jazyk“, „Nejedná se zpravidla o semináře určené pro pedagogy, ale pro odbornou veřejnost, čím se snažím držet krok s vývojem v oboru. Vzdělání pro pedagogy, formou kurzu celoživotního vzdělávání, jsem absolvovala pouze "pro papír", přínos nulový. Semináře pořádané školou převážně taky o ničem.“, „získání nových metod pro praxi“, „osobnost lektora“.

Graf 18: Osobnostní bariéry – četnost dle respondentů

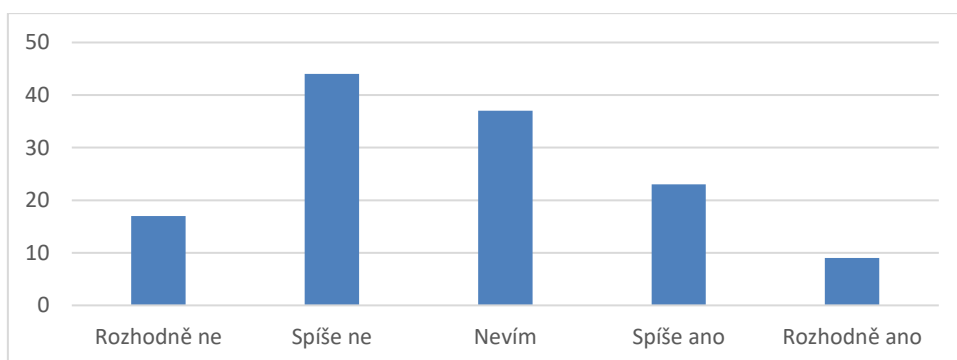


Tabulka 19: Osobnostní bariéry – četnost dle respondentů

Odpovědi	Počet
Rozhodně ne	57
Spíše ne	37
Nevím	18
Spíše ano	10
Rozhodně ano	8
Celkem	130

Z grafu vyplývá, že respondenti nepocítují bariéry v osobnostní oblasti. Tendence k těmto překážkám byla výjimečná.

Graf 19: Institucionální bariéry – četnost dle respondentů

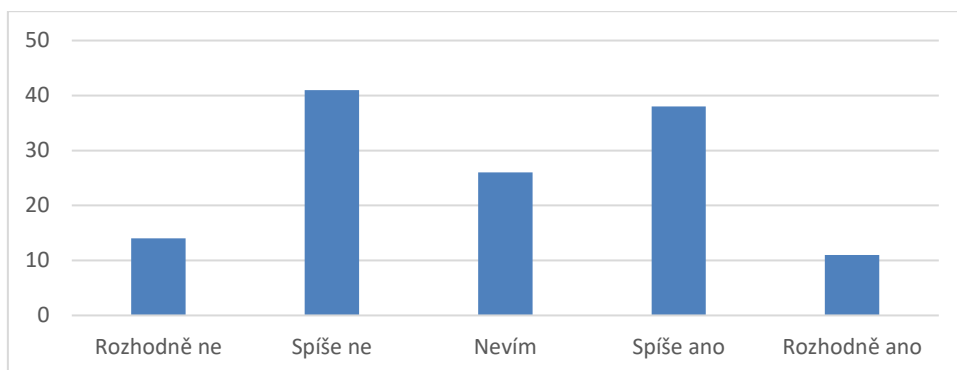


Tabulka 20: Institucionální bariéry – četnost dle respondentů

Odpovědi	Počet
Rozhodně ne	17
Spíše ne	44
Nevím	37
Spíše ano	23
Rozhodně ano	9
Celkem	130

Graf názorně demonstruje, že ani institucionální bariéry nejsou tak alarmující, jak by se mohlo zdát. Z odpovědí lze vyvodit, že větší část učitelů nepocituje značné bariéry v institucionální oblasti.

Graf 20: Situační bariéry – četnost dle respondentů

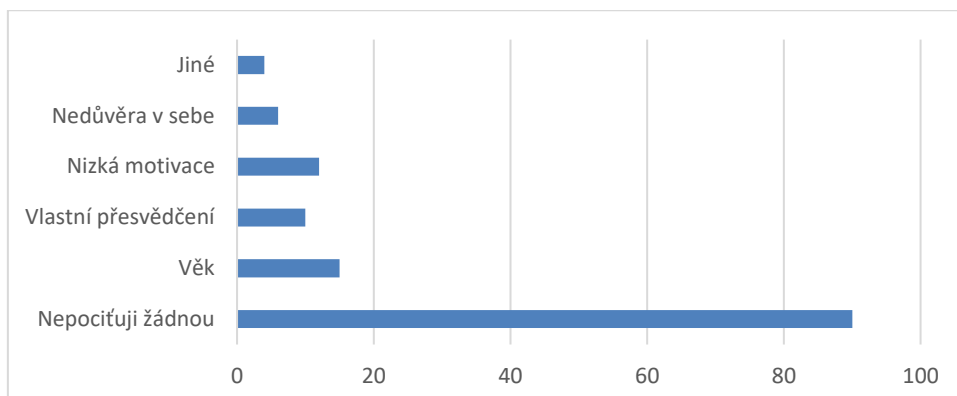


Tabulka 21: Situační bariéry – četnost dle respondentů

Odpovědi	Počet
Rozhodně ne	14
Spíše ne	41
Nevím	26
Spíše ano	38
Rozhodně ano	11
Celkový součet	130

Odpovědi v oblasti situačních bariér jsou poměrně různorodé, část respondentů otevřeně přiznává, že pocituje potíže v této oblasti, druhá část si tyto bariéry neuvědomuje.

Graf 21: Osobnostní bariéry – konkrétní překážky

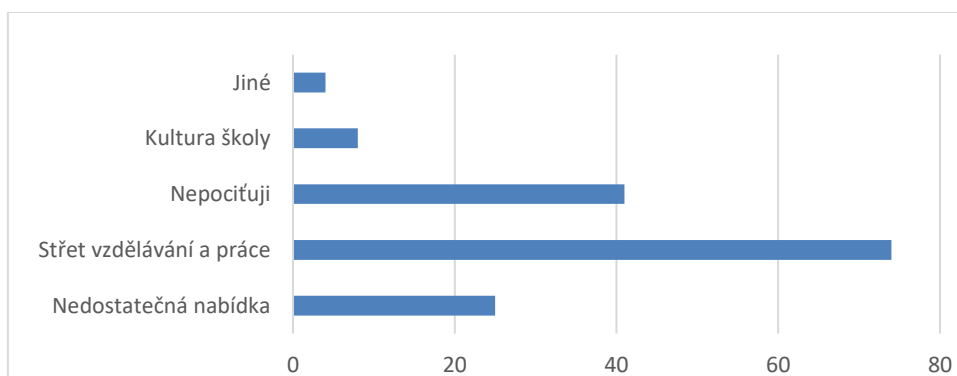


Tabulka 22: Osobnostní bariéry – konkrétní překážky

Osobnostní bariéry	Počet
Nepociťuji žádnou	90
Věk	15
Vlastní přesvědčení	10
Nízká motivace	12
Nedůvěra v sebe	6
Jiné	4

V oblasti osobnostních bariér jednoznačně převažuje varianta „nepociťuji žádnou z těchto bariér“ až u 69 %. Méně frekventované byly možnosti „věk“ (12 %), „nízká motivace“ (9 %), „vlastní přesvědčení o dostatečných znalostech“ (8 %).

Graf 22: Institucionální bariéry – konkrétní překážky

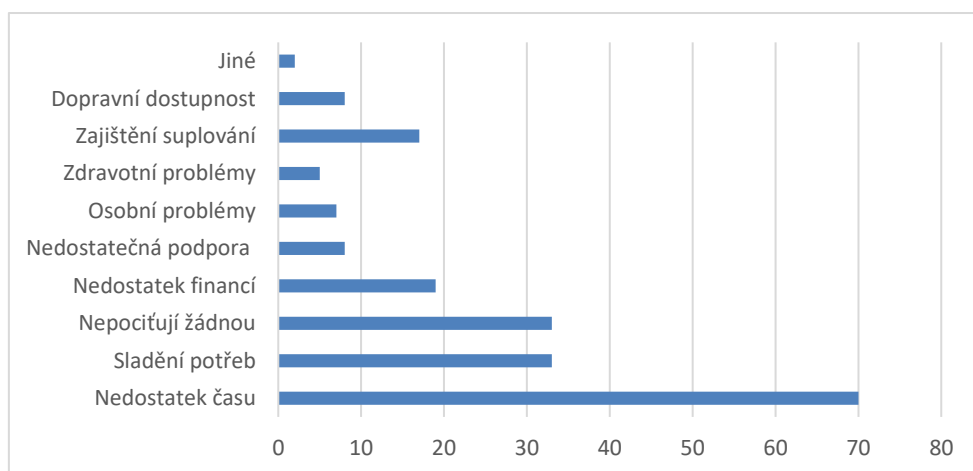


Tabulka 23: Institucionální bariéry – konkrétní překážky

Institucionální bariéry	Počet
Nedostatečná nabídka	25
Střet vzdělávání a práce	74
Nepociťuji	41
Kultura školy	8
Jiné	4

V oblasti osobnostních bariér převažuje varianta „*střet dalšího vzdělávání s pracovním rozvrhem*“ (57 %). Další významnou část tvoří dotazovaní, kteří nepociťují žádnou z těchto bariér (32 %). V možnostech jiné se objevily následující podněty: „*jiný obsah, než si představuji, jiná hloubka informací*“, „*Omezený výběr kurzů kvůli programu MŠMT Šablony – kurz musí být akreditován a téměř žádné jazykové škole (jsem jazykář a chci se vzdělávat ve svém oboru) se zařízení akreditace nevyplácí ekonomicky. Tedy musíme čerpat peníze jen na tyto kurzy nejsou vypsány.*“, „*Nabídka vzdělávacích programů je široká, ale vybrat si program podle anotace nevede vždy k tomu, že člověk absolvuje skutečně smysluplný a obohacující program – zásadně mi chybí hodnocení kvality programů – jednak z hlediska obsahu, jednak z hlediska formy, ale i třeba osobního nastavení.*“, „*nízká úroveň některých kurzů*“.

Graf 23: Situační bariéry – konkrétní překážky

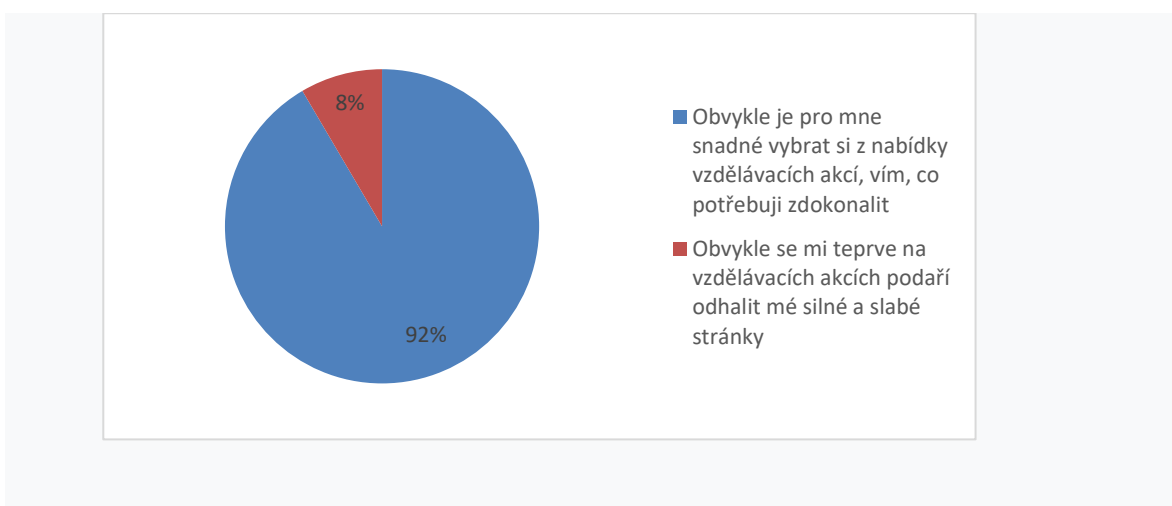


Tabulka 24: Situační bariéry – konkrétní překážky

Situační bariéry	Počet
Nedostatek času	70
Sladění potřeb	33
Nepociťují žádnou	33
Nedostatek financí	19
Nedostatečná podpora	8
Osobní problémy	7
Zdravotní problémy	5
Zajištění suplování	17
Dopravní dostupnost	8
Jiné	2

V oblasti situačních bariér dominuje varianta „nedostatek času“ (54 %). Shodně zastoupení mají odpovědi „sladění potřeb učitele a školy“ a „nepociťuji žádnou z těchto bariér“.

Graf 24: Identifikace vzdělávacích potřeb

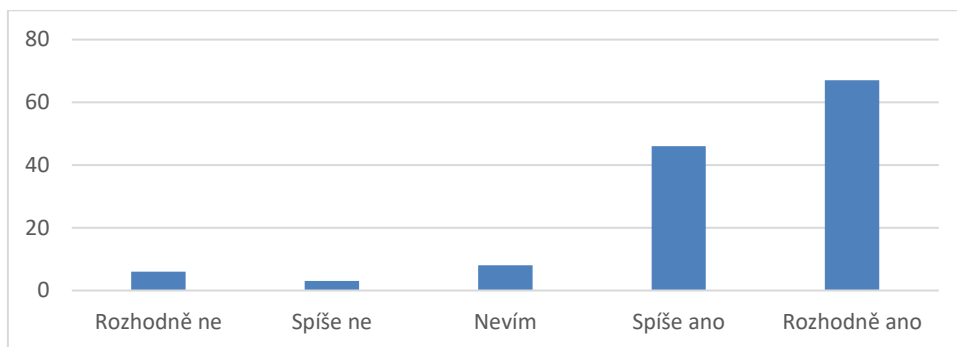


Tabulka 25: Identifikace vzdělávacích potřeb

Potřeby	Počet
Obvykle je pro mne snadné vybrat si z nabídky vzdělávacích akcí, vím, co potřebuji zdokonalit	119
Obvykle se mi teprve na vzdělávacích akcích podaří odhalit mé silné a slabé stránky	11
Celkem	130

V souvislosti s identifikací vzdělávacích metod značná většina respondentů – 92 % uvádí, že znají své vzdělávací potřeby. Zbýlých 8 % přiznává, že své deficity obvykle odhalují až na samotných vzdělávacích akcích.

Graf 25: Vzdělávací potřeby – předmětové kompetence

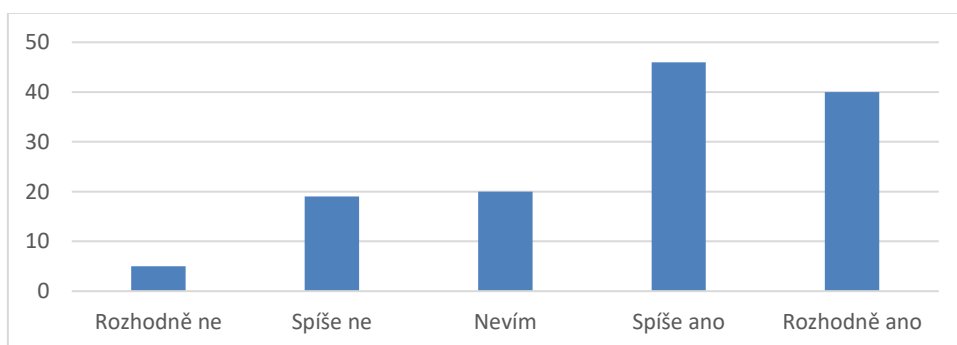


Tabulka 26: Vzdělávací potřeby – předmětové kompetence

Odpovědi	Počet
Rozhodně ne	6
Spíše ne	3
Nevím	8
Spíše ano	46
Rozhodně ano	67
Celkem	130

Z grafu vyplývá, že učitele převážně přirozeně zajímají témata, jež se týkají jejich oboru. Překvapivé ovšem jsou odpovědi jedinců, kteří uvádějí, že nikoli.

Graf 26: Vzdělávací potřeby – didaktické kompetence

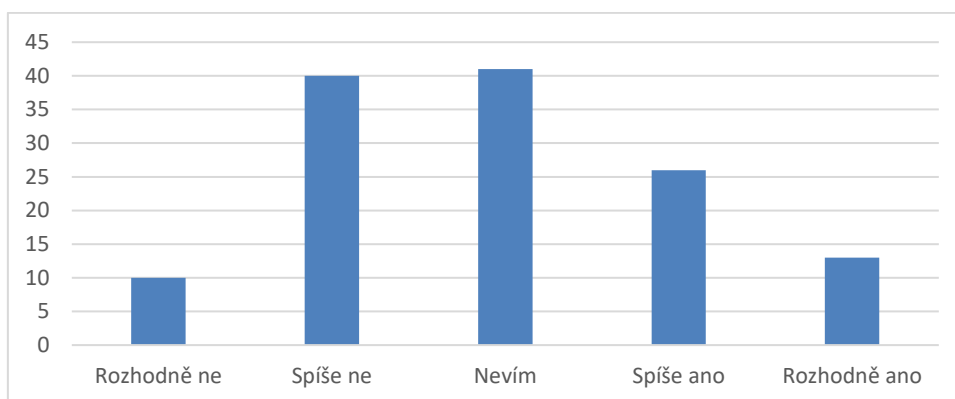


Tabulka 27: Vzdělávací potřeby – didaktické kompetence

Odpovědi	Počet
Rozhodně ne	5
Spíše ne	19
Nevím	20
Spíše ano	46
Rozhodně ano	40
Celkem	130

Z grafu je zřejmé, že učitele ve větší míře zajímají témata týkající se vyučovacích metod a didaktiky.

Graf 27: Vzdělávací potřeby – diagnostické a intervenční kompetence

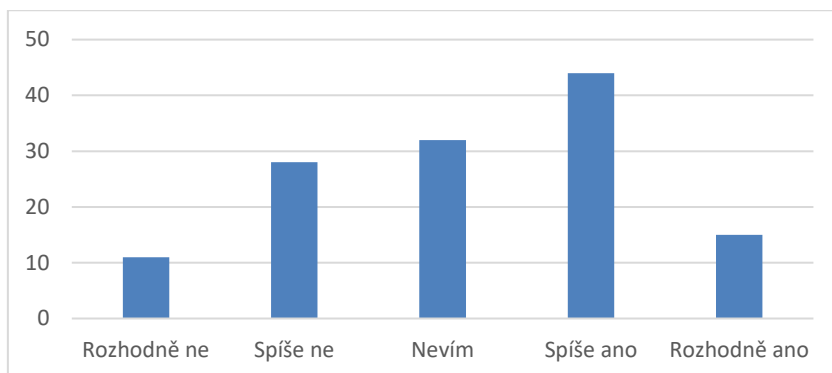


Tabulka 28: Vzdělávací potřeby – diagnostické a intervenční kompetence

Odpovědi	Počet
Rozhodně ne	10
Spíše ne	40
Nevím	41
Spíše ano	26
Rozhodně ano	13
Celkem	130

Co se týče odpovědí ohledně témat týkajících se diagnostických a intervenčních kompetencí bylo poměrně překvapivé, že zájem není tak značný přesto, že učitelé ve svých výpovědích často uvádějí, že tato témata jsou pro ně potřebná proto, aby byli schopni pracovat s problémovými žáky apod.

Graf 28: Vzdělávací potřeby – sociální, psychosociální a komunikativní kompetence

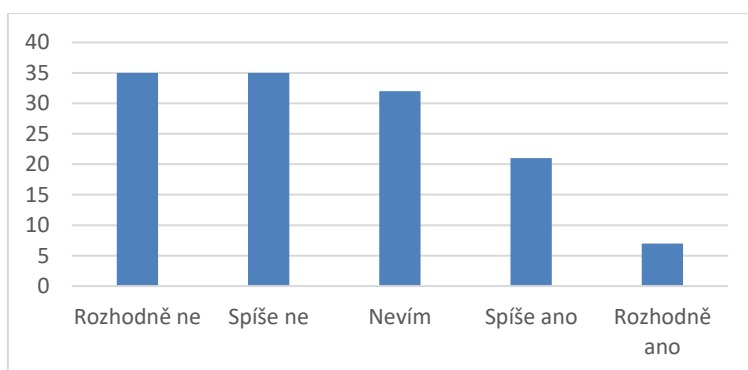


Tabulka 29: Vzdělávací potřeby – sociální, psychosociální a komunikativní kompetence

Odpovědi	Počet
Rozhodně ne	11
Spíše ne	28
Nevím	32
Spíše ano	44
Rozhodně ano	15
Celkem	130

Témata týkající se sociálních a psychosociálních a komunikativních kompetencí učitele spíše zajímají.

Graf 29: Vzdělávací potřeby – manažerské kompetence

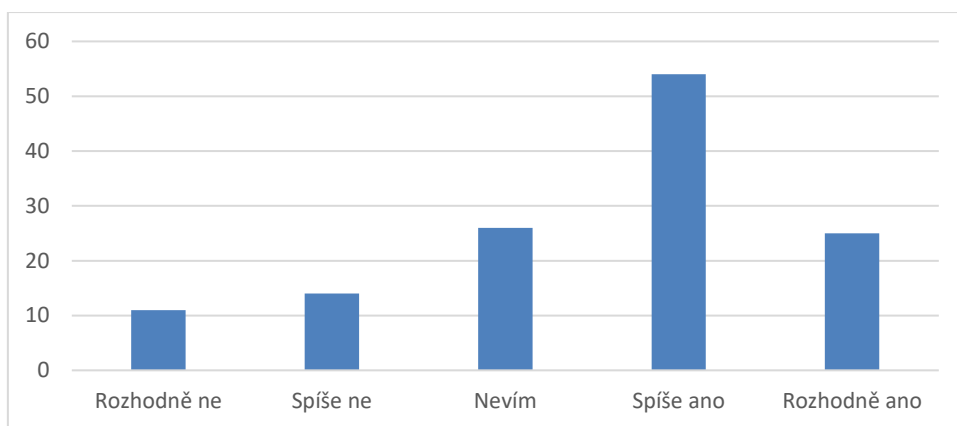


Tabulka 30: Vzdělávací potřeby – manažerské kompetence

Odpovědi	Počet
Rozhodně ne	35
Spíše ne	35
Nevím	32
Spíše ano	21
Rozhodně ano	7
Celkem	130

Z grafu poměrně jednoznačně vyplývá, že se jedná o oblast s nejnižším zájmem učitelů.

Graf 30: Vzdělávací potřeby – osobní rozvoj

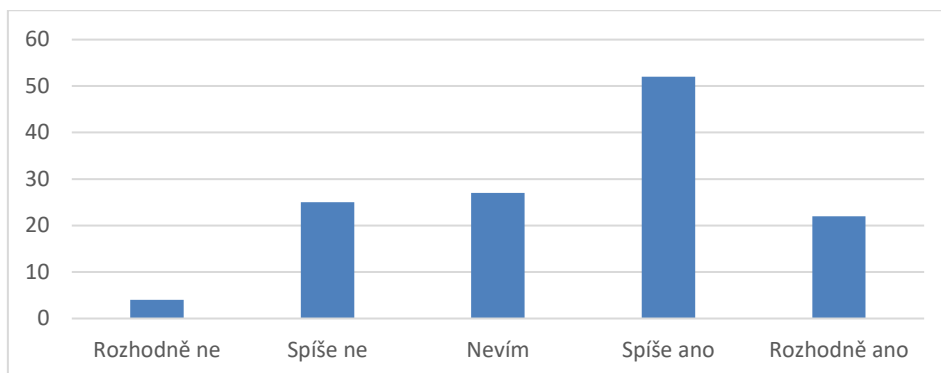


Tabulka 31: Vzdělávací potřeby – osobní rozvoj

Odpovědi	Počet
Rozhodně ne	11
Spíše ne	14
Nevím	26
Spíše ano	54
Rozhodně ano	25
Celkem	130

Graf ukazuje, že témata týkající se osobního rozvoje učitelé spíše zajímají.

Graf 31: Vzdělávací potřeby – pedagogické kompetence

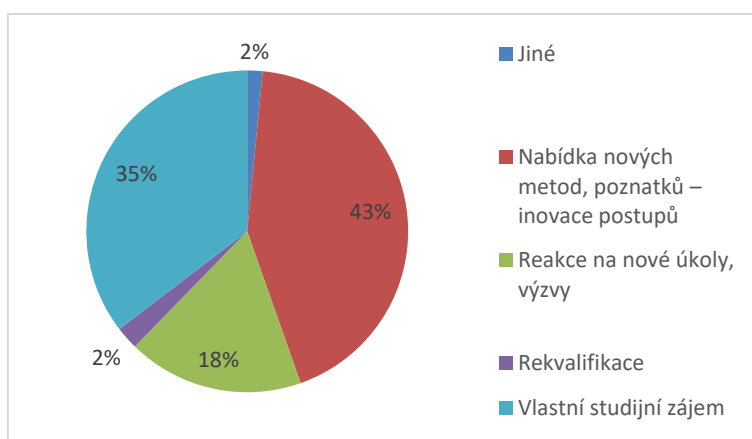


Tabulka 32: Vzdělávací potřeby – pedagogické kompetence

Odpovědi	Počet
Rozhodně ne	4
Spíše ne	25
Nevím	27
Spíše ano	52
Rozhodně ano	22
Celkem	130

Graf na základě odpovědí znázorňuje, že témata týkající se osobního rozvoje učitele ve větší míře zajímají.

Graf 32: Oblasti vzdělávacích potřeb

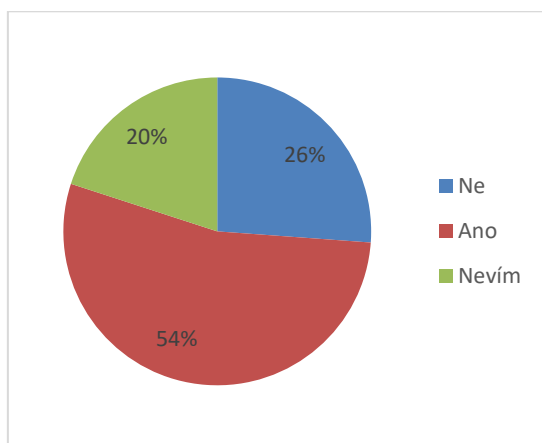


Tabulka 33: Oblasti vzdělávacích potřeb

Oblasti	Počet
Jiné	2
Nabídka nových metod, poznatků – inovace postupů	56
Reakce na nové úkoly, výzvy	23
Rekvalifikace	3
Vlastní studijní zájem	46
Celkem	130

Dotazovaní učitelé pociťují své vzdělávací potřeby především v následujících oblastech: „*nabídka nových metod, poznatků – inovace postupů*“ (43 %), „*vlastní studijní zájem*“ (35 %), „*reakce na nové úkoly, výzvy*“ (18 %).

Graf 33: Nabídka DVPP vzhledem k individuálním potřebám

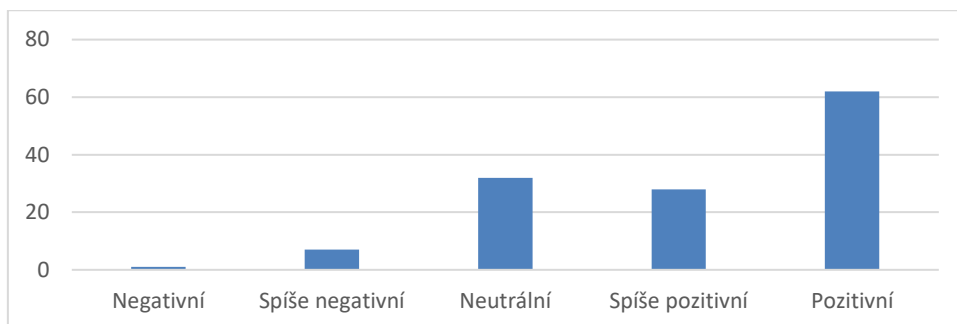


Tabulka 34: Nabídka DVPP vzhledem k individuálním potřebám

Odpovědi	Počet
Ne	34
Ano	70
Nevím	26
Celkem	130

Dotazovaní, jejichž vzdělávacím potřebám odpovídá nabídka DVPP, jsou v počtu 54 %. Variantu „ne“ zvolilo 26 % respondentů a 20 % uvedlo možnost „nevím“.

Graf 34: Postoj k DVPP ze strany vedení školy

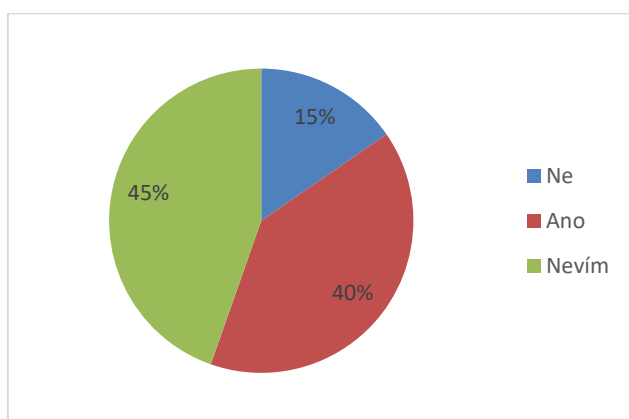


Tabulka 35: Postoj k DVPP ze strany vedení školy

Odpovědi	Počet
Negativní	1
Spíše negativní	7
Neutrální	32
Spíše pozitivní	28
Pozitivní	62
Celkový součet	130

Graf přináší poměrně optimistická zjištění, je zřejmé, že postoj k DVPP ze strany vedení školy je převážně pozitivní.

Graf 35: Koncepce DVPP ze strany vedení školy

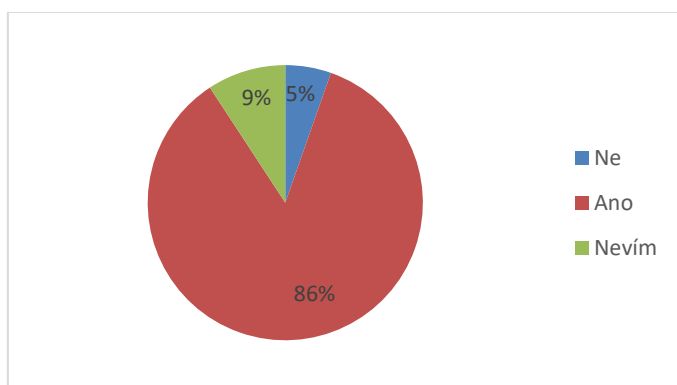


Tabulka 36: Koncepce DVPP ze strany vedení školy

Odpovědi	Počet
Ne	20
Ano	52
Nevím	58
Celkem	130

V odpovědích převažuje varianta, kde respondenti přiznávají, že neví, zda má škola, kde působí, vytvořenou koncepci DVPP (45 %). Ovšem 40 % dotazovaných uvádí, že ano. Zbýlých 15 % odpovědělo „ne“, ale těžko říci, zda se nejednalo pouze o nevědomost ze strany učitelů.

Graf 36: Podpora vedení školy v účasti na dalším vzdělávání

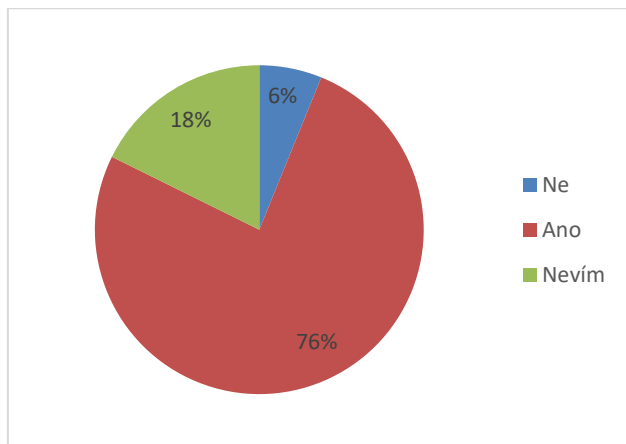


Tabulka 37: Podpora vedení školy v účasti na dalším vzdělávání

Odpovědi	Počet
Ne	7
Ano	111
Nevím	12
Celkem	130

Převážná část učitelů – 86 % uvedla, že vedení školy podporuje účast na dalším vzdělávání. Pouhých 9 % uvedlo „nevím“ a 5 % podporu ze strany vedení nepocituje.

Graf 37: Podmínky pro další vzdělávání

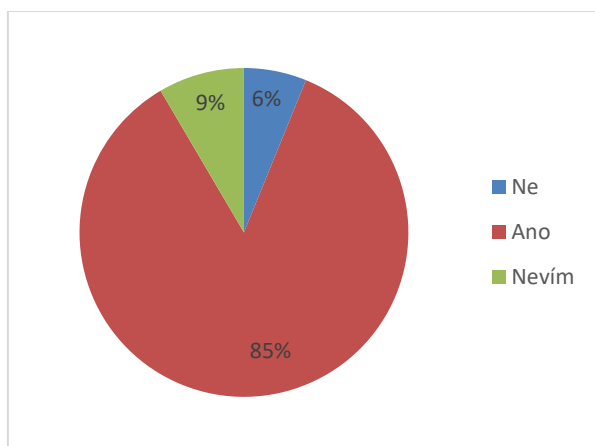


Tabulka 38: Podmínky pro další vzdělávání

Odovědi	Počet
Ne	8
Ano	99
Nevím	23
Celkem	130

Tento graf navazuje na předchozí dotaz. Až 76 % dotazovaných zodpovědělo, že vedení školy vytváří vhodné podmínky pro další vzdělávání. 18 % dotazovaných si nejsou jisti a 6 % uvádí, že nikoli.

Graf 38: Možnost konzultovat vzdělávací potřeby s vedením školy

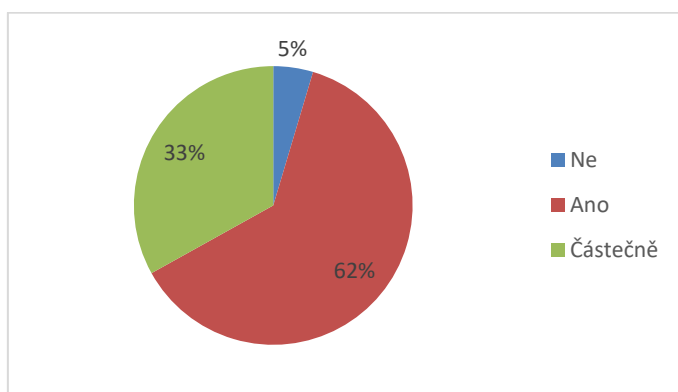


Tabulka 39: Možnost konzultovat vzdělávací potřeby s vedením školy

Odpovědi	Počet
Ne	8
Ano	111
Nevím	11
Celkem	130

Co se týče možnosti konzultovat své vzdělávací potřeby s vedením školy až 85 % uvedlo, že tuto možnost mají. Zbýlých 9 % uvedlo variantu „nevím“ a 6 %, že tuto možnost nemají.

Graf 39: Hrazení nákladů spojených s DVPP školou

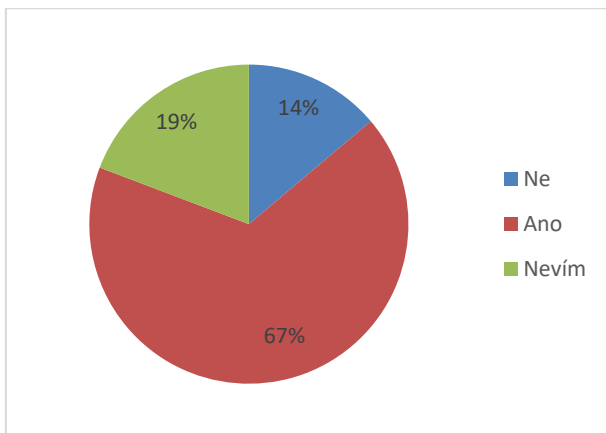


Tabulka 40: Hrazení nákladů spojených s DVPP školou

Odpovědi	Počet
Ne	6
Ano	81
Částečně	43
Celkem	130

Z odpovědí respondentů vyplývá, že větší části učitelů hradí DVPP škola (63 %). Částečné hrazení DVPP uvedlo 33 %. Fakt, že škola nehradí DVPP, uvedlo pouhých 5 %.

Graf 40: Zájem vedení o přínos dalšího vzdělávání pro zkvalitnění výuky

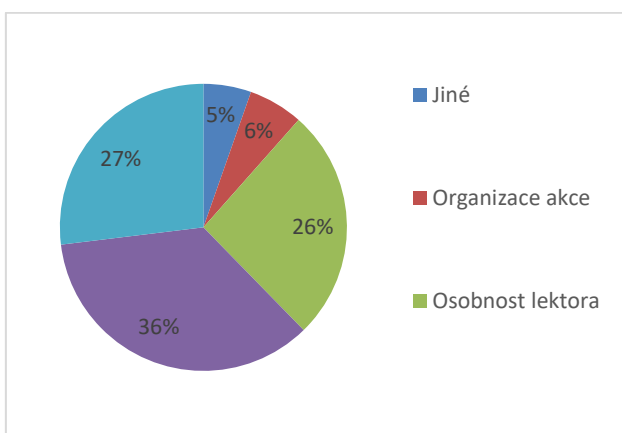


Tabulka 41: Zájem vedení o přínos dalšího vzdělávání pro zkvalitnění výuky

Odpovědi	Počet
Ne	18
Ano	87
Nevím	25
Celkem	130

Převážná část učitelů (67 %) uvádí, že se zabývá vedení školy tím, zda získané znalosti a dovednosti v rámci dalšího vzdělávání jsou přínosné pro zkvalitnění vyučovacího procesu. Stále však existuje část učitelů (14 %), kteří přiznávají, že se vedení jejich školy o tento přínos dostatečně nezajímá.

Graf 41: Faktory ovlivňující přínos vzdělávacích akcí

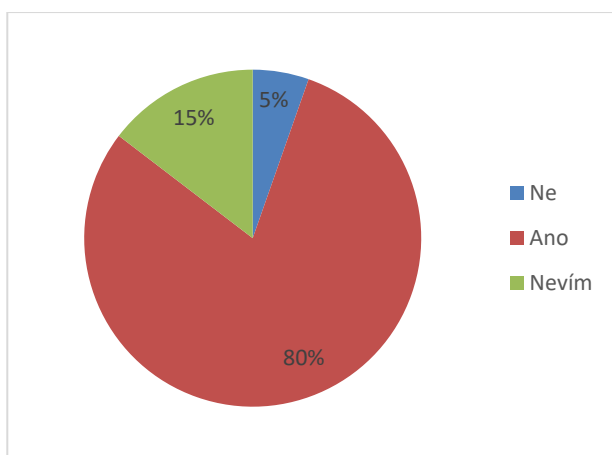


Tabulka 42: Faktory ovlivňující přínos vzdělávacích akcí

Faktory	Počet
Jiné	7
Organizace akce	8
Osobnost lektora	34
Použité metody a formy vzdělávání	46
Soulad vzdělávacích potřeb	35
Celkem	130

Nejčastější faktory, které učitelé uváděli, jenž nejvíce ovlivňují přínos vzdělávacích akcí, jsou následující: „*použité metody a formy vzdělávání*“ (36 %), „*soulad vzdělávacích potřeb*“ (27 %), „*osobnost lektora*“ (26 %).

Graf 42: Vliv lektora na spokojenost

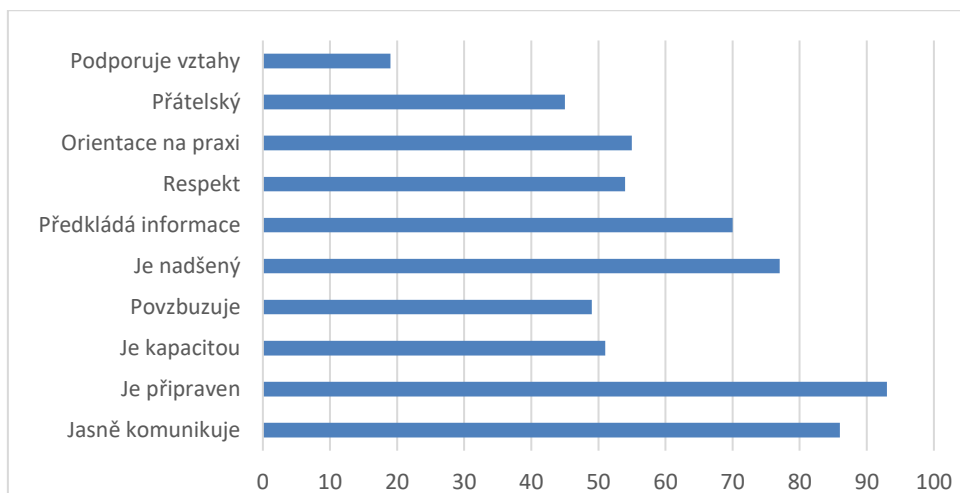


Tabulka 43: Vliv lektora na spokojenost

Odpovědi	Počet
Ne	7
Ano	104
Nevím	19
Celkem	130

Pro dotazované byla spokojenost spojena s osobou lektora až u 80 %.

Graf 43: Vlastnosti „dobrého lektora“

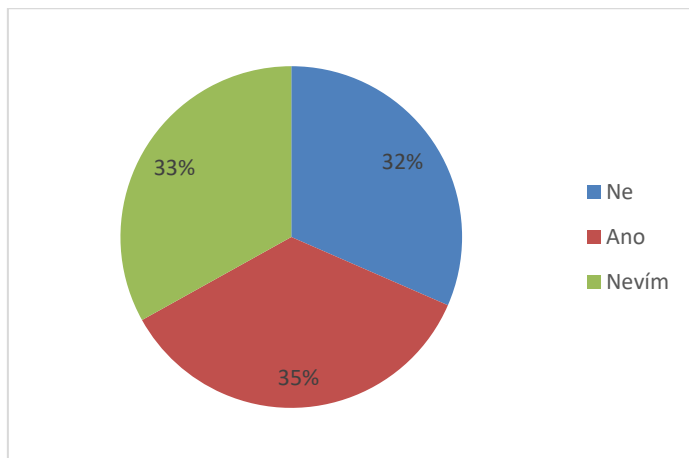


Tabulka 44: Vlastnosti „dobrého lektora“

Charakteristika	Počet
Jasně komunikuje	86
Je připraven	93
Je kapacitou	51
Povzbuzuje	49
Je nadšený	77
Předkládá informace	70
Respekt	54
Orientace na praxi	55
Přátelský	45
Podporuje vztahy	19

Tento graf ukazuje klíčové vlastnosti, které by měl mít dle dotazovaných „dobrý lektor“. Převažují možnosti: „*je dobře připraven*“, „*jasně komunikuje*“, „*je nadšený pro věc*“.

Graf 44: Možnost určité změny navštívených kurzů

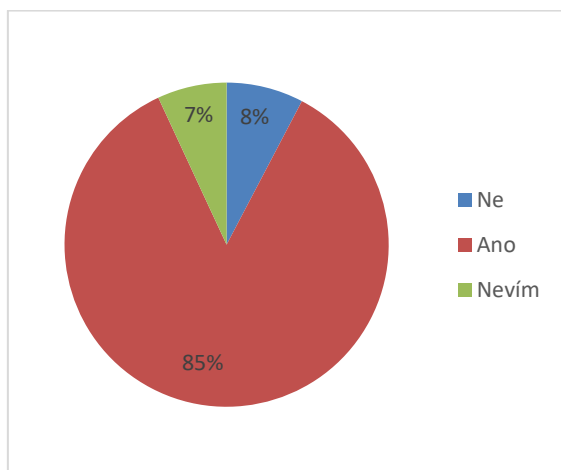


Tabulka 45: Možnost určité změny navštívených kurzů

Odovědi	Počet
Ne	41
Ano	46
Nevím	43
Celkem	130

Odpovědi na případnou změnu navštívených kurzů byly rozmanité a ve stejném měřítku.

Graf 45: Přínos dalšího vzdělávání ke zefektivnění vyučovacího procesu



Tabulka 46: Přínos dalšího vzdělávání ke zefektivnění vyučovacího procesu

Odpovědi	Počet
Ne	10
Ano	111
Nevím	9
Celkem	130

Přínos dalšího vzdělávání na zefektivnění výuky pocítuje až 85 % dotazovaných.

5.6 Analýza rozhovorů a kategorie kódů

Tabulka 47: Respondenti oslovení v individuálních rozhovorech k empirickému šetření

Označení respondenta	Pohlaví	Věk	Aprobace	Délka pedagogické praxe
R1	žena	40 let	Anglický jazyk	15 let
R2	muž	56 let	Odborné předměty: Strojírenství, Technické kreslení	2 roky
R3	muž	27 let	Programování, Fyzika	1 rok
R4	žena	57 let	Biologie	30 let
R5	žena	47 let	Matematika, Zeměpis	12 let
R6	žena	35 let	Český jazyk, Občanská výchova	8 let
R7	žena	42 let	Český jazyk, Dějepis	18 let
R8	žena	50 let	Občanská výchova, Cizí jazyky	17 let

KATEGORIE	KÓDY
<p>Postoj učitelů k důležitosti dalšího vzdělávání</p>	<p>„Nesmírně důležité, protože děti jsou nesmírně chytrý a jde jim to a prostě potřebují učitele, který ví, co dělá..., který nejenom, že jim stačí, ale má jim stále co nabídnout.“</p> <p>„Ne důležitý, je to nezbytně nutný, protože učím strašně chytrý děti a učím obory, ve kterých se to vyvíjí. V matematice spíše pojetí nebo didaktika a v biologii je spousta nových věcí, takže tam zvlášť.“</p> <p>„To jste narazila na tu pravou, protože já se neustále vzdělávám...“</p> <p>„Enormně důležitý, bez toho to nejde. Nejvíce mi dávají exkurze do firem, kde se člověk setkává s nejnovějšími technologiemi.“</p> <p>„Je to důležitý.... Obzvlášť v praktičtější zaměřených předmětech... jsem přesvědčenější, že by ty lidi měli maximálně na půl úvazku pracovat ve škole, zbytek být buď v praxi a s tím souvisí i to se vzdělávat.“</p> <p>„Důvody jsou vývoj v oboru (stále noví spisovatelé, přístupy ke čtenářství, nové poznatky v rámci vědy jako takové)...neustrnout – osobnostní rozvoj..., profesní růst – nebýt za učitele, který skončil v 19. století jako moje starší kolegyně..., sledování vlastních zájmů – rozvoj zejména v segmentech, které mne baví, zajímají... neustálé změny ve školství – různé podoby maturitní zkoušky – snaha porozumět těmto změnám...změnit prostředí – je velmi osvěžující jít mezi lidi, dozvědět se něco intelektuálně náročnějšího, připadat si chytřejší...“</p> <p>„...je nutné rozšiřovat si obzory a zdokonalovat se“</p> <p>„To určitě ano. A ty důvody jsou v první řadě osobní ambice, protože já sama mám potřebu se vzdělávat, abych znala, orientovala se, věděla, mohla komunikovat... mě to baví se vzdělávat a samozřejmě další rovina je ta profesní.“</p>
<p>Četnost a zaměření navštívených vzdělávacích akcí</p>	<p>„Naposledy to byly nějaké semináře jak pracovat s technikou a bylo to minulý rok na podzim.“</p> <p>„... tady v Budějovicích máme Přírodovědeckou fakultu a oni dělají různé kurzy pro učitele nebo pro studenty, takže tam chodím třeba dvakrát do roka... jo, chodím takhle hodně... A ještě je to u mě zkrácený tým, že jezdím s dětmi po soutěžích a vlastně i na těch soutěžích se člověk leccos dozvídá. Nebo tým, že dělám biologickou olympiádu, tak to je taky obrovský sebevzdělávání...“</p>

	<p>„V září 2019 jsem byla na Tři dny s matematikou v Pardubicích, setkávání matematiků z celé České republiky. Na tento rok 2020 mám také podanou přihlášku. Nyní jsem absolvovala 19.2. školení maturitní komise.“</p> <p>„Podzim 2019 zdarma školení USTR, leden 2020 doplnění školení ÚSTR. V tuto chvíli hledám zajímavé školení o čtenářské gramotnosti pro SŠ. Do konce roku mne čeká minimálně 1-2 školení.“</p> <p>„Před měsícem, jednalo se o školení od CERMATU, jelikož jsem zadavatelem maturit.“</p> <p>„Nyní studuji na vysoké škole...“</p> <p>„V lednu 2020 konzultační seminář pro školní maturitní komisi, říjen 2019 – konzultační seminář k maturitní zkoušce SP3“</p> <p>„Bylo to minulý školní rok a týkalo se to prevence šikany, jelikož jsem stále ve funkci školního metodika prevence... A pak v této době ještě beseda s odborníkem na internet a sociální sítě, která byla zaměřena na tu problematiku ve vztahu školní děti a rodiče.“</p>
<p>Postoj vedení škol k problematice dalšího vzdělávání a podmínky k DVPP</p>	<p>„Velmi vstřícný postoj, tam problém není. Někdy je problém trochu finanční, jakože když se vlezete do nějakých Šablon nebo podle čeho se to dneska dělá, tak to není problém vůbec...“</p> <p>„Nezakazují to, přeposílají nám různé odkazy... Jsou na to cestáky, jsou na to peníze, zvláště teď, když jsou Šablony, ale jako lidi mimo tu praxi nevnímají jednu podstatnou věc. Když jsem na školení, tak nejsem ve škole. A za mě tu práci nikdo neudělá, nikdo neodsoupluje, nikdo nezaskočí na jeden den, aby za mě plnohodnotně učil. Z organizačního hlediska si to člověk sakra rozmyslí, kolik školení může asi tak absolvovat...“</p> <p>„Naše vedení perfektní, určitě pozitivní. Je hodně nakloněný tomu dalšímu vzdělávání. Jsme zapojený do projektů...“</p> <p>„Vybírám si školení zdarma nebo taková, která mi stojí za to, abych si je uhradila sama. Dvě školení ročně mám nyní hrazena ze Šablon. Častěji se na školení stejně nedostanu, což souvisí s problémem se suplováním plus osobním problémem, učím maturanty každý den. Je těžké jít na školení s vědomím, že jim hodina odpadne nebo bude neodborně suplována. Vedení školy umožňuje školení, pokud jsou zdarma, pokud nejsou příliš často, pokud jsou pro osobní nebo profesní vývoj důležitá.“</p> <p>„Konkrétně pedagogické minimum jsem si musel finančně kompletně hradit, ale školení solid works v březnu minulého roku bylo plně hrazeno“</p>

„Ano, určitě vstřícný. Vycházejí mi vstříc rozvrhem. Mně určitě vhodné podmínky vytváří.“

„Vedení školy účast na dalším vzdělávání plně podporuje. Výběr semináře musí být schválen vedením školy.“

„Tam není problém, určitě to podporují, přeposílají nabídky. Když se objeví nějaká nabídka, tak přeposílají, když my objevíme jako učitelé, tak nemají s tím problém. Samozřejmě vždycky se hledá vhodný termín, aby to nezasahovalo do výuky. Hrají tam roli finance, určitě. Ale když je to v souvislosti s naší výukou, tak minimálně jednou za rok i ten placený seminář můžeme absolvovat.“

Koncepce DVPP ze strany vedení školy

„Já jsem se na to chtěla někoho zeptat, protože to nevím. Protože si nemyslím, že by existovala nějaká koncepce. Jakože tam asi je nějaká snaha, aby se pedagogové vzdělávali i ve vedení. Samotný vedení má zájem se posunout. Ale jestli má přímo nějakou koncepci pro vzdělávání pedagogických pracovníků, to nevím.“

„Nejsem si vědom.“

„Nevím o ní, hádám, že spíš ne.“

„To si myslím, že ne. Jsou tam takový jednotlivosti, že třeba jeden člověk si např. dodělá fyziku, že si dodělá nějaký předmět...nebo výchovný poradenství nebo je tam vyloženě koordinátor drogový prevence...ale jinak bych neřekla, že je tam koncepce...To není takhle plánovaný. Akorát všechno, co absolvujeme, tak ty certifikáty dokládáme a máme to ve svém nějakém portfoliu, nějakým šanonu...“

„Pokud nějaká existuje, tak jsem ji nečetla. Vnímám jenom to, co se týká mě. Ale rámcová koncepce, o tom teda nevím... Nečetla jsem ji. Ale využíváme ty projekty, takže tím je asi nějaká koncepce daná. Rozvoj tam určitě je, ale jestli existuje nějaký dokument, nemám tušení...“

„Nemá nebo o tom nevím. Každý si vyhledává sám. Všichni musíme zapisovat do několika tabulek, dále uvádět zástupcům školy a personalistce. Po školení zpracovat report a naskenovat osvědčení, certifikát. Jít na školení je ve škole hodně administrativně náročné. Mnozí kolegové se v systému ztratili, proto nechodí nikam, jiné nebaví školení aktivně vyhledávat.“

„Nevím.“

„To se tedy přiznám, že nevím.“

<p>Nabídka kurzů DVPP</p>	<p>„Dostupnost.“</p> <p>„Já jsem zvyklá si to hledat sama nebo občas dostaneme nějaký e-mail přeposlaný, ale nejsem si jistá, že by bylo nějaký „kliknu najdu“ to asi ne. Je to spíš o tom, že člověk už ví, kam se má podívat.“</p> <p>„Nabídky chodí. Na to vyhledávat už není čas. Nabídek je dost. Jakmile se člověk nějak zaháčkuje... a ještě chodí agentura Descartes a toho je tolik, že už si člověk vybere, a navíc ještě my oborovi máme ty nabídky od univerzity. Takže rozhodně jich není nedostatek, to si nemyslím.“</p> <p>„Dostáváme různé nabídky na školení a semináře. Vedení je vždy rozposílá učitelům, zda budou mít zájem či ne. Nebo sdílíme informace s ostatními kolegyněmi.“</p> <p>„Na školu se k běžnému učiteli dostanou pouze komerční školení. V podstatě pravidelně mi chodí nabídky od agentury Descartes, jejíž školení nepovažuji za dobře vedená. Jsou velmi různorodá, ale mnozí se opakují, mnohá školení se překrývají a některá jsou spíše zbytečná. Výjimečně se nám dostane informace od jiných agentur, vysoké školy vůbec – přitom pořádají školení pro pedagogy pravidelně.“</p> <p>„Musím hledat já. Pokud má zájem škola, tak iniciuje škola.“</p> <p>„Přichází mi nabídky, přeposílaný od nějaký jedny agentury, která provozuje tyto kurzy dalšího pedagogickýho vzdělávání, a to je vlastně všechno.“</p> <p>„Informace jsou velmi snadno dostupné na různých internetových portálech.“</p> <p>„Škola přeposílá nabídku... Víme o tom, takže si můžeme kdykoli rozkliknout a vlastně díky internetu a díky informacím na internetu, není s tím problém.“</p> <p>Spokojenost s nabídkou vzhledem k aprobaci</p> <p>„Ano, vyhovuje. Nemám problém.“</p> <p>„Ano, nabídka je. Co se týče matematiky, tak určitě.“</p> <p>„Nevyhovuje. Ale možná je to tím, že se mi nedaří najít správné nabídky. Je těžké se zorientovat ve všech kurzech. Za slabé považuji školení od NIDV – ale zde jsem absolvovala pouze 3 školení. Ani jedno však nesplnilo má očekávání, všechna byla hlubokým zklamáním. Od agentury Descartes jsem absolvovala cca 10 školení, polovinu jsem mohla vynechat - buď nestála za moc nebo kopírovala jiné školení, pod stejným názvem se skrývalo</p>
----------------------------------	---

	<p><i>totéž. Výborná jsou školení ÚSTR – navíc zdarma, většinou ve stejný čas... “</i></p> <p><i>„Neexistuje, proto nelze hodnotit. “</i></p> <p><i>„Zrovna na moji aprobaci se takový kurzy moc nepořádají, i když jich určitě pár je. Je to zrovna takový dost specifický, protože je toho plnej internet. Takže asi nějak není vyloženě potřeba pro to dělat kurzy.“</i></p> <p><i>„Já jsem spokojená relativně. Na tu angličtinu toho existuje docela hodně, ne všechno se tedy hodí pro střední školy... Občas se stane, že si nemám z čeho vybrat... Ale já myslím, že se člověk najde. Někdy to není zrovna hitparáda, ale někdy v souvislosti s tím Erasmem máme tu šanci jet do zahraničí. Takže asi dobrý. Je fakt, že ty zahraniční kurzy jsou úplně jiná liga.“</i></p> <p><i>„Ano, vyhovuje. Vždy je nutno hledat si seminář k mé aprobaci.“</i></p> <p><i>„Vyhovuje.“</i></p>
<p>Individuální vzdělávací potřeby a jejich zohlednění</p>	<p><i>„...tím, jak třeba připravuju biologický olympiády, vedu přírodovědné kroužek, tak vlastně si to sama dohledávám, sama se dozdělávám, sama se programuju... a už je tím člověk motivovanéj.“</i></p> <p><i>„Určitě, jezdím na kurzy dvakrát až třikrát za rok. Posílají mi nabídku. Pokud je to zadarmo a nezasahuje to do výuky, což každý učitel si dá to školení na den, kdy má méně hodin nebo hodiny přeházet, aby to nezasahovalo do výuky, tak jsou určitě vstřícný.“</i></p> <p><i>„Nejsou. Potřebovala bych cílená školení z několika oblastí. Nicméně je nemohu najít. Čtenářská gramotnost pro SŠ není – pokud se tak školení nazve, nakonec je zase zaměřeno především na žáky 1.stupně základních škol. Chybí školení pro učitele dějepisu na odborných školách – potřebujeme pomoci jak vést hodiny, které žáky primárně nezajímají, předmět mají 1 rok, často 1 hodinu týdně – tedy jak neotrávit učitele i žáka a přitom co vybrat, jak propojit...“</i></p> <p><i>„Další vzdělávání v programech, které tady využijete, např. řízení strojů.“</i></p> <p><i>„V tuhle chvíli určitě, vycházejí mi vstříc. Tím volným rozvrhem nebo tím, že ho upraví tak, jak já potřebuju.“</i></p> <p><i>„Já si myslím, že ano. Pro mě – jako pro učitele jazyka, ano. Pořád se na jazyk klade velký důraz, je mu věnována pozornost... Co se týká mých individuálních potřeb, když potřebuju, a je třeba nějaký kurz k literatuře, tak si myslím, že jo. Ta možnost určitě je... postrádám strašně moc management třídy, skupiny. Jakým</i></p>

	<p>způsobem technicky studenty vést, nejenom v tom předmětu, ale prostě jak zkrátka má ta třída fungovat.“</p> <p><i>„Vzdělávací potřeby se odvíjí od toho, co v daném školním roce aktuálně vyučuji.“</i></p> <p><i>„Ano, moje vzdělávací potřeby jsou víceméně kontinuální. V osobní rovině individuální, mám potřebu... Mám ambice se neustále vzdělávat. Z té profesní stránky taktéž... Takže ty vzdělávací potřeby jsou tady tím směrem... V podstatě nepřetržité.“</i></p>
<p>Motivace učitelů k účasti na dalším vzdělávání</p>	<p><i>„...takže svoji největší motivaci mám právě přes ty svoje talentovaný studenty. Abych jim pořád stačila nebo tím, že je třeba naučnu... ne, že bych něco znala tak dobře jako oni, ale můžu je vyslat určitým směrem... pro mě je motivací, že učím chytrý děti“</i></p> <p><i>„...abych mohla učit, tak mě to musí samotnou bavit. Já mám tu motivaci poznávat nové věci, aby mě to bavilo a myslím si, že pak to může bavit i ty studenty. Když je učitel otrávený a nebaví ho to, tak se to přenáší. Mě moje povolání baví, beru to jako poslání. Pořád objevuju nové obzory. A když vidíte odezvu u dětí, tak je to taky velkou motivací.“</i></p> <p><i>„Motivací je to, že změním prostředí, načerpám nové myšlenky, sílu...člověk, je-li školení dobré, pookřeje...přicházejí nové inspirace pro vedení hodin, nové nápady na cvičení. Pomáhá mi neustrnout.“</i></p> <p><i>„Motivací je být schopný, v každém okamžiku umět žákům poradit.“</i></p> <p><i>„Chci to dělat líp. Když už jsem se rozhodl, že se chci věnovat výuce, tak to chci dělat dobře...“</i></p> <p><i>„Motivace určitě je, jak já tomu dneska říkám, „držet krok se studenty“..., studenti dneska vnímají jazyk, jakože se ho nechtějí naučit jako předmět, učit se tedy angličtinu jako předmět, ale chtějí ji aktivně používat jako nástroj k dalšímu vzdělávání... k těm informacím, kterými se chtějí bavit a tak... Pro nějakou zábavu a komunikaci vůbec. Takže v tomhle se to nějak začíná měnit...ne, že se snažíme o CLIL vyloženě, ale nabídnout trochu něco jiného. A ne brát to opravdu jako předmět, jazyk. A mojí motivací samozřejmě je, abych měla pořád co nabídnout. Abych zkrátka měla pod kontrolou to, jakým způsobem ty hodiny vést...“</i></p> <p><i>„Motivací je osobní rozvoj a zlepšování výuky.“</i></p>

	<p>„Osobní ambice, zájem a profesní rovina, potřeba se vzdělávat, aby člověk mohl předávat studentům aktuální, relevantní informace atd.“</p>
<p>Bariéry učitelů k účasti na dalším vzdělávání</p>	<p>„Čas, věk, hlava blbne, už to tak nebere, to je jedna věc. Pak také bych chtěla mít čas na rodinu... Takže tam už jsou prostě tyhle bariéry.“</p> <p>„Když člověk něco chce, těžko mu něco může zabránit. Možná nějaký čas, že by toho chtěl člověk stihnout víc, než na co máš čas. Nebo může tomu bránit, což teda není případ naší školy, i to vedení, když tomu není přístupný.“</p> <p>„Největší bariérou je pro mne vlastní strach: nepůjdu učit do školy, budu ve skluzu a už to nedohoním.“</p> <p>„Bariérou je čas.“</p> <p>„Překážky jsou asi spíš byrokratické, v nastavení toho školského systému... nějaký suplování a tak.“</p> <p>„Nemám žádnou bariéru. Když člověk chce, tak to nějak jde.“</p> <p>„Občas spatřuji bariéry v ceně některých seminářů.“</p> <p>„Bariérou je čas a věk. Nedá se všechno stihnout. A tím, že je mi 50, tak jsem dokonce i odmítla dvouleté studium specializační na toho metodika prevence. To jsem si zkrátka říkala, že už by toho bylo příliš. Na 2 roky se uvázat... ty kurzy, semináře, besedy, to všechno velice vítám a ráda jezdím, ale toto je širší úvazek. Takže bariéra je čas a věk.“</p>
<p>Přínos kurzů, dalšího vzdělávání</p>	<p>Hodnocení navštívených kurzů</p> <p>„Jednou jsem byla na nějakém kurzu asertivity. Bylo to na dvě odpoledne. To bylo jediný, kdy jsem odcházela a říkala jsem si, že to, co jsem se tam dozvěděla stačilo na dvě hodiny. Ale jako celkově je to, že si člověk většinou vybere a odchází fakt nabitéj... Nemůžu říct, že bych byla na nějakém špatném školení..., jo máme školení BOZP atd. a to je ztráta času.“</p> <p>„Na každém kurzu je něco, co je přínosem a záleží na člověku, jestli to využije nebo ne a na každém kurzu je něco, co víte, že nevyužijete. Když to posloucháte a říkáte si, že je to zbytečný..., ale potom, co si proberete ten kurz, tak je tam něco, co využijete. To už záleží na člověku.“</p> <p>„Někdy bych měnila délku. Většinou jsem spokojena s ÚSTR... Přichází se zajímavými myšlenkami, které uplatním jak ve výuce ČJL tak ve výuce dějepisu, ZSV a mnohdy si odnáším i nové</p>

poznatky o sobě nebo do běžného života. Takový mix je pro mne ideální.“

„Co se týče kurzů, za mě vše dobrý. Na školení CERMATU hodnotím pozitivně dobré zpracování, jinak se jedná spíše o povinnost. Získané znalosti v rámci pedagogického minima jsou pro mě rozhodně přínosné.“

„...především v tom, že bylo vidět, že ti přednášející někdy chodili do té školy učit, případně ještě pořád chodí a dokázali to vztáhnout k nějakým aktuálním problémům, který se s dětma řešej. To bylo fajn. Takový ty teoretický věci jsou fajn, ale pro člověka, který v tom nechodí, je těžký si představit tu teoretickou stránku v té praktický rovině. Uvítal bych více praktického výcviku, vyzkoušet si nějaký modelový situace. To mi chybělo.“

„Tam hrozně záleží, kdo ten kurz má. Já už jsem byla na kurzech, který opravdu nestály za nic a na kurzech, který byly výjimečný. Řekla bych opravdu, že je to v tom lektorovi samotným. Zkrátka některé ty kurzy jsou fakt výjimečně dobré. Některé, mám pocit, že jsou jenom proto, aby doplnily nabídku, ale člověk se tam pořádně nic nedozví..., určitě je důležitý, aby byl kurz certifikovanéj. Je to nějaká záruka alespoň něčeho. Ale i to nemusí nutně pokaždé znamenat, že ten kurz je kvalitní. A vidím to tedy v tom lektorovi... nebo v někom, kdo dělá recenze těm kurzům... Nevím. Jestli se pak objeví kurzy, který opravdu za moc nestojej, tak kdo je certifikoval... Tomuhle procesu úplně nerozumím..., jsou třeba agentury jako Descartes apod., kde bych řekla, že jsou ty kurzy víceméně kvalitní. Nebo tam se mi nestalo, že bych byla na nějakým divným.“

„Nelze říct obecně. Některé kurzy, semináře byly přínosné více či méně. Záleží na mnoha okolnostech – program kurzu, garant, školitel a jeho „pojetí“ semináře atd. Největším problémem pro mě je, když se nabízený program semináře liší od reality a když školitel není odborník ve svém oboru.“

„...hodnotím velmi kladně. Všechny, co jsem absolvovala, tak jsem byla vždycky spokojená, vždycky to mělo nějaký přínos. A co bych změnila...tam jsem nevymyslela nic zásadního.“

Lektor a jeho přínos, vliv na spokojenost

„...to je tam klíčový.“

„Určitě má vliv osobnost lektora, protože to člověka samotného pak víc baví. A když se vracím...znám ty jména, lidi, který mě bavili, tak se moc těším na ty jejich hodiny a přihlašuju se. Ale zase, i když je tam člověk, který není osobností, ale říká něco zajímavýho, tak ta osobnost tam taky nemusí hrát takovou roli.“

„Lektor zde hraje velkou roli.“

„Ano, určitě. Jak byl připravený, jak profesionálně vystupoval. Ví, vyzná se..., určitě ano.“

Přínos dalšího vzdělávání, jeho využitelnost a aplikace získaných znalostí

„Je to nezbytně nutný... tím, že lidi jdou na to školení, setkávají se tam s lidma ze stejného typu školy a můžou si tam předat svoje zkušenosti a ještě jim tam přijde lektor, který jim řekne něco nového. Pokaždý svěží vítr zavane a alespoň malinkou část vždycky uplatní. Poradí se tam společně, řeknou si zkušenosti. To má smysl. Člověk si vybírá nějaký kurz, vzdělávání, aby se mu to do té praxe hodilo nebo vidí prostě v čem je slabší. Takže já nepůjdu na nějaký kurz něčeho, co nepoužiju.“

„Snažím se to aplikovat a ten přínos, člověk je prostě obohacenej těma novejma metodama a když potom vidíte, že to ty děti baví, a že to má nějaký smysl, tak si myslím, že jsou ty školení přínosný. Tím, že člověk jezdí, baví ho to, shání to, tak to určitě přínosem je, jak pro učitele samotného, tak pro ty děti. Vlastně tím zamezíte i syndromu vyhoření, by se dalo říct.“

„Ano, uplatňuji, má-li to smysl. Různorodost školení a různorodost přístupů ke školení je klíčová. Pokud mne školení zaujme, nadchne, materiály začnu využívat a naopak. Byla jsem na školení, které mělo být pro mou profesi klíčové, ale nedozvěděla jsem se nic nového – to se potom těžko cokoli uplatňuje.“

„Ano spatřuji a uplatňuji.“

„Když jsem schopnej z toho něco aplikovat, tak tam asi nějaký přínos je. Problém je, když se tam člověk dozvěděl spoustu věcí...spousta z toho se ke mně dostalo v takový formě, kterou nejsem úplně schopný zpracovat nebo nějak použít...“

„Kdyby tam žádný nebyl, tak by to bylo opravdu smutný. Jednoznačně tam přínos musí být. A využitelnost v praxi, taky záleží na tom, jaký kurz člověk chce, když je to přímo k tý aprobaci, tak si myslím, že tam vždycky nějaký je... Nejlepší jsou ty zahraniční, kdy třeba člověk jede na nějaký metodologický kurz..., opravdu si přiveze balík nápadů a možností zase co dělat. Je takovej občerstvenej. A snažím se aplikovat..., kvůli tomu to vlastně člověk dělá. Nějak ty hodiny ozvlášťňovat, zkusit něco nového... Studenti v podstatě vás k tomu donutí, abyste něco dělali nově...“

„Pro mě je další vzdělávání vždycky přínosem. Nelze říct obecně, že všechny poznatky ze všech seminářů lze využít v praxi – záleží na druhu semináře. Občas je to „ukázka“ toho, jak něco dělat

	<p><i>jinak a možná lépe. Ve výuce se nové znalosti, dovednosti snažím aplikovat, protože jedině tak lze výuku zlepšit a obohatit.“</i></p> <p><i>„Ano, využívám je ve výuce. Právě proto se snažím účastnit těch seminářů, besed, kurzů... Protože se mi to pak v té výuce hodí. Takže určitě ten přínos dalšího vzdělávání je kladný jak po té osobnostní stránce, tak po té profesní...“</i></p>
--	---

Postoj učitelů k problematice dalšího vzdělávání

Z rozhovorů je patrné, že dotazovaní pocítují důležitost dalšího vzdělávání a považují jej za nezbytné. Bez něj nelze ve školství fungovat. Další vzdělávání napomáhá k rozšiřování obzorů, zdokonalování se. Dále reflektuje určité změny ve školství (pomáhá porozumět jim, vhodně se na ně adaptovat), vývoj v jednotlivých oborech (v některých oborech je spousta nových poznatků, v jiných jsou různá nová didaktická pojetí apod.). Je potřebné, aby učitelé mohli studentům předávat aktuální a relevantní informace a dále je rozvíjet.

Postoj vedení škol k problematice dalšího vzdělávání a podmínky k DVPP

Dotazovaní se ze strany vedení školy setkávají se vstřícným, pozitivním postojem a ve většině případů se jim dostává plné podpory. Vedení školy často přeposílá nabídky kurzů dalšího vzdělávání učitelům. Výběr vzdělávací akce musí být schválen vedením: *„Výběr semináře musí být schválen vedením školy“* *„Vedení školy umožňuje školení, pokud jsou zdarma, pokud nejsou příliš často, pokud jsou pro osobní nebo profesní rozvoj důležitá.“* Určitou roli zde sehrává i finanční stránka. Školy v současné době často využívají projektů jako jsou např. Erasmus a především tzv. Šablony, pomocí nichž lze (částečně či v plné míře) hradit náklady spojené s dalším vzděláváním (školení, cestovné apod.). Závažnějším problémem je ovšem organizační hledisko, kdy je nutné vyřešit případné suplování za učitele v době jeho nepřítomnosti. Proto je preferováno a apelováno, aby se učitelé vzdělávali v čase svého osobního volna.

Nabídka kurzů DVPP

Dostupnost

Část učitelů uvádí, že si kurzy dalšího vzdělávání vyhledávají sami, část využívá zprostředkované nabídky ze strany školy. V případě, že si hledají sami, není zcela jednoznačné, jak je nabídka přehledná. Objevily se zde názory, že člověk už většinou ví, kde hledat, ale není to tak úplně jednoduché v principu „kliknu, najdu“ na druhé straně, že informace jsou snadno dostupné na internetu. Jeden z vyučujících uvedl: „*Musím hledat já, pokud má zájem škola, iniciuje škola*“.

Spokojenost s nabídkou vzhledem k aprobaci

Nabídka převážně vzhledem k aprobaci existuje a vyhovuje. Dotazovaní se v tomto dělí na dvě skupiny. Problém se vyskytuje zejména u vyučujících odborných předmětů, kde nabídka prakticky neexistuje. Jedná se o vyučovací předměty, které jsou velice specifické, další vzdělávání probíhá zpravidla formou samostudia (literatura, internet aj.) či exkurze, kdy je možnost např. vidět nové technologie atd. Další možností, proč nabídka nevyhovuje, může být dezorientace v nabídce, negativní předchozí zkušenosti (vzhledem ke špatné kvalitě některých navštívených kurzů). Také se objevily odpovědi, že ne všechna témata, která by učitele aktuálně zajímala, se v kurzech hodí právě pro střední školy.

Individuální vzdělávací potřeby a jejich zohlednění

Učitelé ve většině případů ve svých odpovědích nebyli schopni konkrétně formulovat či specifikovat své vzdělávací potřeby. Ovšem později, během rozhovorů, a v některých případech, tyto potřeby přirozeně vyplynuly a bylo možné prostřednictvím kódování nějaké další objevit. Učitelé, například v odpovědích na jiné otázky, uvedli, co jim chybí, s čím nejsou spokojeni anebo co je dle nich skutečně důležité. Individuální vzdělávací potřeby se odvíjejí od aktuální situace a také od toho, co v současné době učitelé vyučují. Někteří dotazovaní vyučující zmínili, že jim určité oblasti chybí. Zmíněna byla např. čtenářská gramotnost pro SŠ (bývá orientována na žáky 1. stupně), školení pro učitele dějepisu pro učitele SOŠ (jak vést tyto vyučovací hodiny s nízkou hodinovou dotací, které ne vždy bývají

atraktivní pro studenty – jejich pojetí), management třídy (spíše se orientuje na žáky ZŠ) aj. Zohlednění individuálních potřeb zpravidla nebývá problém. Jedna z vyučujících zmínila, že tím, že připravuje biologické olympiády pro studenty, si svým způsobem realizuje určité své vzdělávací potřeby, jelikož si sama aktivně poznatky vyhledává, dovzdělává se a sama se „programuje“.

Motivace učitelů v účasti na dalším vzdělávání

Profesní a osobní růst je pro dotazované velice důležitý a výuka jej vyžaduje. „*Mě to povolání baví, beru to jako poslání...*“ nebo „*Chci to dělat líp. Když už jsem se rozhodl, že se chci věnovat výuce, tak to chci dělat dobře.*“ U dotazovaných učitelů jednoznačně převažují vnitřní motivační faktory: osobní ambice k seberozvoji, vlastní zájem, získání inspirace pro vedení hodin a zlepšování výuky. „*Člověk, je-li školení dobré, pookřeje..., přichází nové inspirace pro vedení hodin, nové nápady na cvičení. Pomáhá mi neustrnout.*“ Další vzdělávání může působit i jako určitá forma psychohygieny. Učitelé oceňují změnu prostředí, načerpání nových myšlenek a síly. Další odpovědí, která se objevila, byla určitá motivace přes talentované studenty, impulsem pro učitele je nejen „stačit“ jim, ale především mít jim stále co nabídnout, dokázat je navést určitými směry. „*Abych mohla učit, tak mě to musí samotnou bavit.*“ Vyučující tento fakt uvedla do souvislosti s tím, že jediné poté je možné, aby výuka bavila i studenty. Tímto lze navázat dalším důležitým motivem pro učitele, a to je pozitivní zpětná vazba od studentů.

Bariéry učitelů v účasti na dalším vzdělávání

Jednoznačně největší bariérou, která během rozhovorů s učiteli vyplynula, je čas. Nejčastějším vnímaným problémem je skloubení dalšího vzdělávání s pracovním a volným časem. I v případě, že je vedení škol vstřícné, je velice obtížné vypořádat se s organizačními podmínkami. Učitelé mají obavy, že pokud nesplní svou přímou pedagogickou činnost a hodiny jim odpadnou, budou v časovém skluzu a nestihnou studentům vyložit potřebnou látku, nestíhají výuku. Ve dvou případech byl zmíněný věk jako určitá osobní bariéra. Přesto, že se jednalo o velice motivované vyučující, kteří mají aspiraci se dále vzdělávat a rádi se

neustále rozvíjejí, zmínili, že i toto je problémem. V jednom z rozhovorů bylo řečeno, že tento problém se netýká krátkodobých vzdělávacích akcí jako jsou kurzy, besedy, semináře, ale spíše dlouhodobějších závazků. Jednou se objevila i odpověď, že bariérou může být cena některých seminářů. Vyskytla se i část učitelů, kteří si bariéry nepřipouštějí a vnímají problematiku (situaci) tak, že pokud jedinec skutečně chce, cesta (způsob) se vždy najde.

Přínos kurzů dalšího vzdělávání

Hodnocení navštívených kurzů

Z odpovědí vyplynulo, že značná část učitelů se doposud nesetkala s negativními zkušenostmi, část pouze ojediněle. *„Na každém kurzu je něco, co je přínosem a záleží na člověku, jestli to využije nebo ne a na každém kurzu je něco, co víte, že nevyužijete.“* Záleží většinou na jedinci samotném, jak se k těmto novým poznatkům a jejich využitelnosti postaví. Učitelé zmiňují, že nelze zobecňovat. Některé kurzy pro ně byly přínosné více jiné méně. Roli zde sehrává mnoho faktorů, především program kurzu, garant a samozřejmě i samotný školitel. *„Přicházím se zajímavými myšlenkami, které uplatním, jak ve výuce... a mnohdy si odnáším nové poznatky o sobě nebo do běžného života. Takový mix je pro mne ideální.“* *„Největším problémem pro mě je, když se nabízený program semináře liší od reality, a když školitel není odborník ve svém oboru.“* Jeden z učitelů uvedl jako dobře hodnocenou skutečnost, pokud přednášející jsou sami praktici, dokážou učivo – téma vztáhnout k nějakým aktuálním problémům, situacím, které mohou nastat. Tento učitel by uvítal více praktického výcviku (vyzkoušet si např. modelové situace), protože konkrétně toto mu chybí.

Lektor a jeho přínos, vliv na spokojenost

Je evidentní, že lektor ve spokojenosti i přínosu dalšího vzdělávání sehrává velkou roli a mnozí učitelé jeho působení vnímají jako klíčové. Je patrné, že pokud dokáže zaujmout účastníka vzdělávací akce, a toho to baví, případně se rád na obdobné vrací, těší se. Lektor by měl být připravený, profesionálně vystupovat a „vědět, vyznat se“. V některých momentech ovšem není důležité, aby byl „osobností“, pokud sděluje zajímavé informace.

Přínos dalšího vzdělávání, jeho využitelnost a aplikace získaných znalostí

Učitelé se shodují, že bezpochyby má pro ně smysl a jeho přínos spatřují a nové poznatky následně uplatňují. *„Člověk si vybírá nějaký kurz, vzdělávání, aby se mu to do té praxe hodilo nebo vidí prostě v čem je slabší.“* *„Člověk je takovej obohacenej těma novejma metodama a když potom vidíte, že to ty děti baví, a že to má nějakej smysl, tak si myslím, že jsou ty školení přínosný.“* Další vzdělávání učitelům pomáhá k „ozvlášťování“ hodin, zkoušení nových věcí. Z kurzů si odnáší penzum nápadů a možností, velice pozitivní zkušeností byla například účast na zahraničních kurzech. *„Ve výuce se nové znalosti, dovednosti snažím aplikovat, protože jediné tak lze výuku zlepšit a obohatit.“*

6. DISKUSE A SHRNUÍ

V této kapitole věnující se diskusi se nachází shrnutí získaných poznatků z empirické části diplomové práce. Autorka se zde zamýšlí nad zjištěnými fakty, které současně komparuje s problémovými otázkami, které byly v úvodu stanoveny a vyhodnocuje je. Problémové otázky a získané výsledky jsou zde konfrontovány s tezemi podloženými odbornou literaturou či jinými výzkumy v dané problematice.

Vzhledem k tomu, že byl výzkum proveden na menším výzkumném vzorku 130 respondentů a pouze kvantitativní metodou dotazníkového šetření a sérií osmi rozhovorů, která je do jisté míry spojena se subjektivitou, nemusí být získaná data jednoznačně průkazná. Individuální rozhovory by však v kombinaci s dotazníkovým šetřením měly vytvořit dostatečně hlubokou teorii potvrzenou jak na širokém vzorku, tak následně i v užším spektru dotazovaných.

Problémová otázka č.1: „*Jsou učitelé středních škol motivováni k účasti na dalším vzdělávání?*“ Z výzkumu je patrné, že ano. V dotazníkovém šetření až 93 % dotazovaných uvedlo, že cítí osobní potřebu dále se vzdělávat. U učitelů jednoznačně převažují vnitřní motivační faktory, tedy zejména osobní potřeby dále se vzdělávat. V otázce případného financování dalšího vzdělávání z vlastních prostředků ovšem vyplynulo, že pouze určitá část by byla ochotna si jej hradit, a to 36 %. Je otázkou, zda tady hraje určitou roli i to, že je v současné době možné hrazení z projektů (tzv. Šablon), tudíž se nejedná o reálnou potřebu, aby si je učitelé sami zafinancovali.

Dotazovaní učitelé v rámci rozhovorů považují další vzdělávání za nezbytně nutné a považují jej za nezbytnou součást své profese, kdy je nutné neustále sledovat vývoj v oboru a současně reflektovat změny ve školství, dokázat jim porozumět a následně se na ně adaptovat.

Problémová otázka č.2: „*Jaké vzdělávací potřeby učitelé středních škol identifikují v oblasti dalšího vzdělávání?*“ Dotazníkové šetření je nejvíce pocíťovaná vzdělávací potřeba u učitelů, především v oblasti předmětových/oborových kompetencí. Z čehož vyplývá, že učitelé považují za potřebné zdokonalit se v předmětu, který vyučují. Tyto získané poznatky jsou poměrně rychle využitelné v praxi a lze si je osvojit i prostřednictvím samostudia. Možnost účastnit se dalšího vzdělávání podle svých potřeb uvedlo až 69 %. Jak vyplývá i

z výzkumu J. Vetešky a M. Václavkové (2015), pokud mají učitelé zájem o další vzdělávání, nabídka bezpochyby existuje a je velice rozmanitá.

Co se týče identifikace vlastních vzdělávacích potřeb, až 92 % respondentů se shoduje s tezí: „*Obvykle je pro mne snadné vybrat si z nabídky vzdělávacích akcí, vím, co potřebuji zdokonalit.*“ Výsledky lze konfrontovat s výzkumem Lazarové (2005), který ukázal, že učitelé jsou si dostatečně vědomi toho, v čem se potřebují zdokonalit. Je však otázkou, do jaké míry jsou vzdělávací potřeby reflektované a kdo, případně co, pedagogům v této identifikaci potřeb pomáhá. (Lazarová, 2006)

Naopak v rozhovorech konkrétní vzdělávací potřeby nebyly jasně specifikované.

Problémová otázka č.3: „*Jaký má postoj vedení škol k oblasti dalšího vzdělávání?*“ Postoj vedení škol k problematice dalšího vzdělávání je převážně pozitivní, tento fakt se potvrdil v dotazníku a taktéž v rozhovorech. Graf v dotazníkovém šetření ukázal jasně pozitivní tendenci. Podporu ze strany vedení školy pocítuje až 85 % respondentů, 5 % uvádí, že nikoli. Stejně zastoupení je i v otázce týkající se možnosti konzultovat své vzdělávací potřeby s vedením školy. Zatímco na navazující dotaz, zda vytváří vedení škol vhodné podmínky pro další vzdělávání, 76 % uvádí, že ano a možnost „ne“ 5 %. Hrazení nákladů spojených s DVPP školou je možné u 63 %, částečné u 33 % a možnost „ne“ zvolilo 4 %. Zájem vedení o přínos dalšího vzdělávání pro zkvalitnění výuky pocítuje jen 67 % dotazovaných, 14 % přiznává, že ne. Perrenoud (1994) se pokusil identifikovat nejvýznamnější úkony, jež by měli ředitelé škol zajistit, aby dostatečně podporovali profesní rozvoj učitelů, především pak uplatňování získaných poznatků ve své pedagogické praxi. Mezi tyto úkony patří: vyžadovat od učitelů zpětnou vazbu z navštívených vzdělávacích akcí, podporovat sdílení nových poznatků mezi učiteli vzájemně, kontrolovat uplatňování poznatků v praxi, organizovat společné vzdělávání v prostředí školy apod. (Perrenoud In: Lazarová, 2006). Lazarová následně na základě svých výzkumů identifikovala množství jevů (v podobě určitých činností, úkolů), které se zdají být ze strany vedení škol při řízení dalšího vzdělávání stěžejní. Jedná se o distribuci nabídek dalšího vzdělávání, spolupráci s vnějšími subjekty, plánování dalšího vzdělávání učitelů, motivování učitelů k dalšímu vzdělávání, financování dalšího vzdělávání, uvolňování učitelů, kontrolování dalšího vzdělávání, podpora kultury učící se organizace a klimatu spolupráce ve škole. (Lazarová, 2006)

V rozhovorech učitelé hovořili o vstřícném postoji a často plné podpoře dalšího vzdělávání. Vedení často přeposílá nabídku kurzů. „*Vedení školy umožňuje školení, pokud jsou zdarma, pokud nejsou příliš často, pokud jsou pro osobní nebo profesní rozvoj důležitá.*“ Školy využívají projektů (Šablony, Erasmus aj.), které umožňují plné či částečné hrazení financování na další vzdělávání. Problémem může být spíše organizační hledisko, konkrétně suplování v době nepřítomnosti učitele. Další vzdělávání s sebou přináší i následnou administrativní náročnost v podobě reportů a dokládání požadovaných dokumentů apod.

V otázce koncepce a plánování DVPP ze strany školy učitelé přiznávají, že o této záležitosti nejsou informováni. V případě rozhovorů se jednalo o všech osm dotazovaných, v dotazníku uvedlo možnost „ano“, tedy, že existuje 40 %, možnost „nevím“ 45 % a „ne“ 15 %. Tímto vzniká otázka, zda se rozhoduje o plánování potřeb učitelů bez učitelů samotných? Dle učitelů vedení pružně reaguje na aktuální potřeby jednotlivě.

Problémová otázka č.4: „*Co je pro učitele středních škol motivací v oblasti dalšího vzdělávání?*“ Z výzkumu je patrné, že převažují jednoznačně vnitřní motivy k dalšímu vzdělávání. Jedná se především o zájem o obor a potřebu udržet „krok“ ve znalostech. Dotazovaní zmiňovali, že důležitým impulsem jsou talentovaní studenti, či studenti obecně. Učitelé jim potřebují nejen „stačit“, ale také mít stále co nabídnout a dokázat je případně nasměrovat určitým směrem. Motivací je pro učitele osobní rozvoj, zlepšování výuky, hledání nové inspirace. Pozitivně také hodnotí změnu prostředí, kontakt s kolegy a možnost diskutovat s nimi. Načerpání nových myšlenek a určité síly. Jedná se o určitou formu psychohygieny a může sloužit jako forma prevence syndromu vyhoření.

Z výzkumu J. Vetešky a M. Václavkové (2015) lze nalézt diferenciaci v motivech na základě délky pedagogické praxe. Významným motivačním prvkem zde bylo vyšší finanční ohodnocení, je ovšem nutné zmínit, že se jednalo o období, kdy stále běžel návrh možného kariérního systému učitelů. Tento zmiňovaný kariérní systém představoval významný motivační nástroj. Motivaci rovněž může představovat mimo jiné udržení si pracovního místa, z čehož vyplývá přizpůsobení se podmínkám, které je na něj kladeno.

Problémová otázka č.5: „*V čem učitelé středních škol spatřují bariéry v účasti na dalším vzdělávání?*“ Z grafů v rámci dotazníkového šetření bylo zřejmé, že bariéry nejsou pocíťovány nějak intenzivně ze strany respondentů. Pouhých 16 % přiznává, že v jejich

současném postoji k dalšímu vzdělávání převažují spíše bariéry. V jednotlivých rovinách byla nejvýraznější tendence především v oblasti situačních bariér, kde jednoznačně převládal nedostatek času u 54 % respondentů. „Z hlediska frekvence výskytu jsou nejčastějšími typy překážek v účasti na celoživotním učení situační a institucionální bariéry. Ty podle Rubensona (2010, s. 217) dominují ve většině zemích. Zejména se pak jedná o respondenty deklarovaný nedostatek času.“ (Kalenda, Kočvarová, 2017, s. 74)

Na toto zjištění navazují i rozhovory, kdy učitelé o bariérách příliš nemluví a nejčastěji uvádí jako překážku čas. Učitelé jsou nuceni skloubit další vzdělávání se svým pracovním a volným časem (časem na práci, rodinu...). V této souvislosti jsou pro ně velkým problémem právě organizační podmínky ze strany školy, kterým se musejí přizpůsobit. Jedna z dotazovaných zmínila: „...vlastní strach: když nepůjdu učit do školy, budu ve skluzu a už to nedohoním.“ Někteří dotazovaní si bariéry nijak nepřipouštějí a zastávají názor, že pokud jedinec opravdu chce, možnosti vždy jsou. Jedná se spíše o vlastní přesvědčení.

Pavlov ve svém příspěvku na konferenci *Vzdělávání dospělých 2017*, ve kterém se věnuje problémům sebeřízení, uvádí, že pocíťovaný nedostatek času se v různých souvislostech vyskytuje ve většině zkoumaných případech a může do jisté míry souviset i s poklesem pracovní motivace a problémem stagnace. Kromě časové zátěže zde zmiňuje problém charakteru motivace učitelů, a to ve vztahu sbírání kreditů pro vyšší finanční ohodnocení, které se dostává v porovnání s jinými motivy profesního rozvoje do popředí. Tento kreditový systém dalšího vzdělávání byl dle některých participantů výzkumu vnímán jako příliš zatěžující, ačkoli přínos samotného vzdělávání nepopírají a uvědomují si jeho důležitost. (Pavlov In: Veteška, 2018). Nutno zmínit, že tato situace se vztahuje k aktuálním podmínkám na Slovensku, kde kariérní systém funguje. Výzkum J. Vetešky a M. Václavkové (2015) rovněž ukazuje, že významnou bariérou pro učitele v účasti na dalším vzdělávání je nedostatek času a s tím spojená nezastupitelnost ve škole. Kromě toho Václavková dále uvádí, že učitelé dále zmiňují faktory: velkou pracovní zátěž, únavu, stres, nedostatek času, finanční stránku, velkou vzdálenost, rodinné problémy apod. Lazarová, která se ve svém výzkumu postojů k učitelské profesi u osob 50+, sděluje: „většina dotazovaných učitelů považuje časovou náročnost profese za jeden z nejdůležitějších faktorů, které zasahují i do jejich osobního a rodinného života.“ (Lazarová, 2011, s. 117)

Problémová otázka č.6: „*Jak učitelé středních škol hodnotí přínos dalšího vzdělávání?*“ Mezi faktory, u nichž učitelé pociťují, že mají největší přínos na dalším vzdělávání, řadí: použité metody a formy vzdělávání (35 %), soulad se vzdělávacími potřebami (27 %) a osobu lektora (26 %). Lektor byl z 80 % označen jako významný faktor spokojenosti s kurzem. Dle dotazovaných by měl mít „dobrý lektor“ následující vlastnosti: být dobře připraven, jasně komunikovat a být nadšený pro věc.

Negativní zkušenosti ze vzdělávacích akcí byly u dotazovaných spíše ojedinělé. Pokud ano, týkaly se např. délky kurzu, neatraktivního podání atd. A. Marianowska poukazuje, že lze předpokládat, že negativní zkušenosti spojené se vzděláváním mohou odradit dospělé od účasti na celoživotním vzdělávání. Pokud v osobním prožitku existuje pouze spojení s výrazným intelektuálním úsilím, či naopak nudou, nedostatkem relevantních poznatků pro profesní život, bude pro jedince obtížné uvěřit, že vzdělávací proces může být atraktivní a učení samotné může být zajímavé. (Marianowska In: Veteška a kol., 2018)

Přínos dalšího vzdělávání spatřuje až 85 % respondentů z dotazníkového šetření. Dotazovaní v rámci rozhovorů spatřují přínos a nové poznatky aktivně uplatňují. Zklamáním pro ně může být disproporce mezi deklarovaným obsahem a skutečnou podobou vzdělávací akce. Přínosem je pro učitele především „zásoba“ nápadů, možností, ozvláštnění vyučovacích hodin, zkoušení nových věcí. „*Člověk si vybírá nějaký kurz, vzdělávání, aby se mu to také do té praxe hodilo nebo vidí prostě v čem je slabší.*“ Přínosné je rovněž setkávání s kolegy z jiných škol a vzájemné předávání zkušeností. Dále bylo zmíněno, že se může jednat o určitou prevenci syndromu vyhoření, kdy člověk u kolegů pociťuje určitou formu sociální opory a zároveň se sám rozvíjí, což zabraňuje profesní stagnaci. „*Snažím se aplikovat a ten přínos, člověk je prostě takovej obohacenej téma novejma metodama, a když potom vidíte, že to ty děti baví, a že to má nějakej smysl, tak si myslím, že jsou ty školení přínosný.*“ Přínos je tedy patrný i v pozitivní odezvě od studentů ve škole, která je pro učitele výrazným motivačním faktorem, souvisí s určitým potvrzením, že jejich práce má skutečně smysl. „*Ve výuce se nové znalosti, dovednosti snažím aplikovat, protože jediné tak lze výuku zlepšit a obohatit.*

Pavlov ve svém výzkumu potvrdil, že pozitivně hodnocený je přínos vzdělávání i ve smyslu přerušování každodenní rutiny, možnost diskutovat o problémech a zvažovat vlastní postupy v pedagogické činnosti. (Pavlov In: Veteška a kol., 2018) Z výzkumného

mezinárodního šetření TALIS 2018 vyplývá, že učitelé, kteří se zúčastňují aktivit profesního rozvoje prokazují pozitivní dopad v Indexu Spokojenosti v práci. (ČŠI, 2019)

7. DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Současná situace

Zvyšování profesionality a zlepšení pracovních podmínek patří mezi dlouhodobé priority MŠMT. Pozitivně lze v současné době hodnotit rozšířené využívání projektů, díky kterým lze minimálně částečným způsobem hradit finance spojené s dalším vzděláváním a jiné rozvojové aktivity.

Na základě empirického šetření je nutné uvést, že často zmiňovanou bariérou je pro učitele nedostatek času. Návrhem může být zlepšení organizačních podmínek, přesto, že se jedná o poměrně problematickou stránku. Obecně je apelováno na učitele, aby se, pokud je to možné, vzdělávali v době svého osobního volna. Naopak v době volna studentů mohou probíhat určitá školení v rámci školy.

Co se týče výzkumů této problematiky, přínosem v dalších výzkumech může být zaměření se na využitelnost a přenositelnost získaných poznatků do učitelské praxe a zjistit tak míru efektivity dalšího vzdělávání. Dalším námětem by mohla být analýza trhu nabídky dalšího vzdělávání a jeho kvality.

Hodnocení vzdělávacích programů

Důležitost lze spatřovat především v zaměření se na kvalitu kurzů. Garant by měl představovat skutečnou záruku kvality. Důkladné zhodnocení vzdělávacích kurzů probíhá především v počáteční fázi, při udělování akreditací, kontrolní mechanismus při jejich realizaci však stále chybí.

Efektivita vzdělávání je závislá na citlivosti vůči realitě pedagogické praxe, proto by měly dané vzdělávací programy odrážet pedagogickou realitu a aktuální problémy.

Postoj vedení škol k DVPP

Co se týče plánování DVPP je důležitá konzultace s učiteli ohledně jejich vzdělávacích potřeb. Důležitost je především ve vzájemném naslouchání a uvědomění silných stránek, či deficitů.

Plán individuálního rozvoje může vypadat následujícím způsobem:

- Formulace cíle na daný školní rok
- Cesta: Jak toho lze dosáhnout (indikátory splnění daného cíle – na čem učitel pozná, že se splnění cíle odráží na výkonech žáků apod.)
- Jakou podporu od vedení školy, kolegů učitel potřebuje
- Možné další cíle na tento rok
- Cesta: Jak toho lze dosáhnout
- Jakou podporu od vedení školy, kolegů učitel potřebuje

Vedení by mělo jít příkladem a mít rozvoj jako jednu z priorit a důležitých hodnot, tzv. kultura učící se organizace. Bredeson a Johansson uvádí určitá specifika role ředitele školy, jako podporovatele profesionálního rozvoje pracovníků. Ředitel školy by měl ideálně být sám modelem učícího se lídra, pomáhat vytvářet učící se prostředí, usnadňovat profesionální rozvoj učitelů a hodnotit následně výstupy. (Bredeson, Johansson In. Lazarová, 2006)

Učitelé by měli znát koncepci plánování DVPP dané školy. Výzkumné šetření ukázalo, že učitelé o této náležitosti nejsou dostatečně informováni. Nastává tímto otázka, zda se skutečně plánují vzdělávací potřeby učitelů bez jejich vědomí, či po předchozí konzultaci. Plán by měl obsahovat zaměření DVPP v daném školním roce, konkrétní druhy DVPP, jež bude podporovat, volno poskytnuté k samostudiu, informace poskytnuté ke schvalování účasti na DVPP a předávání informací o absolvování DVPP.

Sociální opora, kolegiální

Důležitou roli sehrává také určitá kolegiální a vzájemné sdílení, a to nejen poznatků, ale především každodenních událostí. Sociální opora je mimořádně důležitým faktorem při prevenci syndromu vyhoření. Cobb tento pojem definoval jako určité sdílení směřované

danému člověku, které jej vede k víře v sebe sama, dává mu signál, že někdo o něj má zájem, že se o něj někdo stará a váží si jej. Jedinec následně pocítuje, že patří do sítě lidí, mezi kterými panuje určitá sociální komunikace a vzájemná pomoc. (Cobb In: Krivohlavý, 1998)

Dle Kuncové (2015): „Častým faktorem, který bere pedagogům chuť se vzdělávat a brání jim v seberozvoji, je fakt, že není běžnou praxí našeho školství sdílet své profesní úspěchy i nejistoty, bavít se s kolegy o práci a žácích a společně nacházet řešení obtíží. Pedagogický sbor mnohdy nefunguje jako tým, dialog není v řadě sboroven zvykem.“ (Kuncová, 2015, s. 17) Proto je nutné vytváření otevřeného pracovního klimatu.

Autoři publikace *Antistresový program pro učitele* Hennig a Keller (1996) uvádějí určitý návrh změn pro vytvoření vstřícného a rozvíjecího klimatu v rámci školy, jmenují zde: opatření k efektivnějšímu uspořádání pedagogických rad a konferencí, vytvoření burzy nápadů či návrhů pro výuku, vzájemné hospitace, pedagogické rozhovory, případové diskusní skupiny či supervizní skupiny, komunikativnější uspořádání sborovny a kabinetů, zlepšení interní komunikace a interní vzdělávání kolegů jednotlivými učiteli v rámci dané školy. (Hennig a Keller, 1996) I. Smetáčková spatřuje jako možný směr prevence syndromu vyhoření zejména prohlubování učitelských kompetencí, systémové změny, nácviky zvládání stresu a učitelské intervize a supervize pro zvyšování self-efficacy. (Smetáčková, 2017)

Možnost supervize je rozšířena napříč pomáhajícími profesemi, v prostředí školy však není příliš běžná. Jedná se však rovněž o určitou formu seberozvoje a může být prevencí psychického vyhoření u učitelů. Její přínos může být především v situacích, kdy učitelé nevědí, jak mají dále pokračovat, jsou nespokojeni se svým pracovním životem, či reálně uvažují o odchodu ze zaměstnání. Mohou se cítit přetěžováni kladenými nároky či očekáváními, přesto mohou mít v sobě stále zvědavost a touhu odborně dále růst a rozvíjet se, rozšiřovat svůj pedagogický repertoár dalšími strategiemi či metodami. Kromě diskusních/supervizních skupin by v učitelské profesi měla být rozšířena možnost poradenství.

Profesionalizace

Problematika dalšího vzdělávání jistě přispívá k profesionalizaci učitelské profese. Zmíněný kariérní řád by mohl být určitým motivačním mechanismem a současně by zde měla existovat určitá provázanost s dalším vzděláváním (a to především kontinuální podpora profesního růstu). Kariérní systém by rovněž pomohl k vytvoření určitých standardů v pedagogické profesi.

Přínosné by také mohlo být reflektování současného dění, nejen u nás, ale i v zahraničí. Návštěvy v zahraničí by mohly napomoci k přenosu inovací a k možnosti kreativně využívat zahraniční zkušenosti.

ZÁVĚR

V závěru diplomové práce lze konstatovat, že cíle, které si autorka stanovila, byly naplněny. Cílem diplomové práce bylo analyzovat možnosti dalšího profesního vzdělávání pedagogických pracovníků, zjistit hlavní motivy pro účast na dalším vzdělávání a odhalit případné bariéry a dále prozkoumat přínos a možnou využitelnost dalšího vzdělávání v pedagogické praxi.

V teoretické části diplomové práce autorka na základě odborné literatury přiblížila problematiku motivace a bariér dalšího vzdělávání učitelů.

První kapitola se věnovala definici a popisu učitelské profese, především ve vztahu k profesionalizaci a jejími specifiky, které se k ní pojí (kategorizace funkcí, typologie činností aj.). V podkapitole se autorka zaměřila na specifika učitele střední školy, kdy se opírala o platnou legislativu.

Ve druhé kapitole byla představena problematika dalšího vzdělávání v kontextu celoživotního učení. Autorka zde nejprve v definovala celoživotní učení, do jehož kontextu navazuje s pojmem dalšího vzdělávání, které dále na základě literatury člení do tří skupin: profesní, zájmové, občanské. Následovala stěžejní podkapitola zabývající se dalším vzděláváním pedagogických pracovníků, kde jej autorka popsala jako systematický proces a shrnula jeho cíle, druhy a také aktuální silné a slabé stránky. Dále zde zmínila výzkumy a autory, kteří se věnují současnému paradigmatu. Poté se autorka věnovala legislativnímu rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, kde odkazovala na aktuální znění zákona a shrnula konkrétní metody a formy dalšího vzdělávání. Následovala podkapitola věnující se kvalitě a evaluaci dalšího vzdělávání, kde autorka popsala, např. jednotlivé položky, které se zohledňují při vytváření nového vzdělávacího programu před udělením akreditace, zmínila zde některé slabé stránky v současné situaci. Poslední podkapitola byla věnována efektivitě dalšího vzdělávání.

Třetí kapitola se zabývala motivací, která zde byla nejprve definována z psychologického hlediska, následovala určitá typologie učitelů vzhledem k motivaci k účasti na dalším vzdělávání dle Lazarové (2005). Následuje výčet vybraných, klíčových teorií motivace, konkrétně z oblasti psychologie práce. Autorka odkazovala na vybrané

teorie motivace: Maslowovu hierarchii potřeb, Herzbergovu dvoufaktorovou teorii potřeb, Adamsovou teorii rovnováhy, McClellandovu teorii získaných potřeb. Vzdělávací potřeby zde byly dány do vztahu ke kompetencím učitele (předmětové/oborové, didaktické/psychodidaktické, diagnostické a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerské a normativní, zaměřené na osobnostní a profesní kultivaci, pedagogické). Následovaly konkrétní možné motivy učitelů včetně determinantů, které mohou proces učení významně ovlivnit. Kapitola byla zakončena bariérami dalšího vzdělávání, které jsou zde členěny dle dvou možných členění – dle Rabušicové (2008), dle Bartáka (2015).

Závěrečná kapitola byla věnována kariéře a profesnímu rozvoji pedagogických pracovníků. V podkapitole se autorka dále zabývala problematikou kariérního systému, popsala zde dosavadní návrh v České republice dle Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy a poté implementaci kariérního systému se svými specifiky v sousedních státech – v Polsku a na Slovensku.

Empirický výzkum reflektuje problematiku motivace a bariér dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků středních škol napříč různými typy středních škol v rámci České republiky. Výzkum napomohl k identifikaci problémů v oblasti dalšího vzdělávání. Jsou zde zmíněny otázky jako jsou například strategie škol a vytváření vhodných podmínek pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Je vhodné společnost připravovat na fakt, že získávání a rozvoj vědomostí, dovedností a schopností se stává celoživotním nekončícím procesem. Dále je nutné poukazovat na důležitost celoživotního učení jako hlavního nástroje přizpůsobení se trhu práce a konkurenceschopnosti.

Lze říci, že empirický výzkum přinesl poměrně optimistická zjištění. Učitelé prokázali nejen ochotu, ale především osobní potřebu dále se vzdělávat. Základním pilířem jsou především osobnostní předpoklady a individuální přístup jedince nejen k pracovní činnosti, ale i k životu samotnému. Významnou roli zde hraje podpora ze strany vedení škol a vhodné podmínky na pracovišti. Ideálem je nalézt určitou harmonii a vyrovnanost v jednotlivých sférách. Vzdělání lze chápat jako otevřený a obousměrný proces. Na základě výzkumu bylo navrženo doporučení týkající se několika aspektů: zvýšení kvality

vzdělávacích programů, postoje vedení školy, sociální podpory a kolegiality a otázky profesionalizace.

Další vzdělávání je nedílnou součástí života učitele a promítá se do jeho každodenní práce, jelikož výrazně ovlivňuje její následnou kvalitu. V současné době se požadavky na znalosti a dovednosti průběžně proměňují a současně i zvyšují. Výzvou v aktuální situaci stále zůstává nalézat vhodné motivační mechanismy v této profesi.

Seznam použitých informačních zdrojů

ADAMEC, Petr. Vztah a motivace učitelů odborných předmětů k dalšímu vzdělávání. *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. Praha: Státní nakladatelství učebnic 1951-, 2019, 69(2), 165-184. ISSN 0031-3815.

ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5258-7.

AVIS, James, Roy FISHER a Ron THOMPSON. *Teaching in lifelong learning: a guide to theory and practice*. Third edition. London, England: Open University Press, 2019. ISBN 978-0-335-24798-1.

BARTÁK, Jan. *Aktuální problémy vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizacích*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2015. ISBN 978-80-7452-113-3.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2.vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4824-5.

Česká školní inspekce. Mezinárodní šetření TALIS 2018. [online]. Dostupné z <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vysledky-mezinarodniho-setreni-TALIS-2018>

Český statistický úřad. ISCED 3 – Vyšší sekundární vzdělání [online]. Dostupné z <https://www.czso.cz/documents/10180/20536112/022608v05.pdf/3fc30390-314f-4706-9614-79265d5d0885?version=1.0>

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. Varia, 56. svazek. ISBN 978-80-7308-694-7.

FIBICHOVÁ, Naděžda. *Další vzdělávání pracovníků jako andragogický problém: metodická příručka pro lektory, vzdělavatele dospělých, andragogy, hodnotitele, management a administrativu vzdělávacích programů*. Strakonice: vlastním nákladem, 2016. ISBN 978-80-270-0143-9.

GIGALOVÁ, Veronika. *Dospělý jedinec v hypermoderní společnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4809-1.

HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál (vydavatelství), 1996. ISBN 80-7178-093-6.

CHVÁTALOVÁ, Alena, Jan KOHOUTEK a Helena ŠEBKOVÁ, ed. *Zajišťování kvality v českém vysokém školství*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk ve spolupráci s Centrem pro studium vysokého školství a Univerzitou Jana Evangelisty Purkyně, 2008. ISBN 978-80-7380-154-0.

KADLECOVÁ, Kateřina a Ivan LAMPER, ed. *Vzdělávání na doživotí: další vzdělávání dospělých v Praze, jeho cíle, perspektivy a metody*. Praha: Respekt institut, 2008. ISBN 978-80-904153-0-0.

KALENDA, Jan a Ilona KOČVAROVÁ. *Proměny bariér ke vzdělávání dospělých v České republice: Changes in barriers to adult education in the Czech Republic: 2005-2015: 2005-2015*. *Studia paedagogica: časopis Ústavu pedagogických věd FF MU Brno*. Brno: Masarykova univerzita, 2017, 22(3), 69-89. ISSN 1803-7437.

KASPER, Tomáš a Markéta PÁNKOVÁ. *Učitel ve střední a jihovýchodní Evropě: profesionalizace učitelského vzdělávání: historické a systematické aspekty*. Praha: Academia, 2015. Historie. ISBN 978-80-86935-26-3.

KOHNOVÁ, Jana a Iva MACHÁČKOVÁ, ed. *Další profesní vzdělávání učitelů a jeho perspektivy: sborník z konference k 60. výročí založení Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-303-0.

KOHNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova, 2004. ISBN 80-7290-148-6.

KUNCOVÁ, Eva. *Jak učit učitele? Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis pro poradenské pracovníky*. Praha: Wolters Kluwer, 2015, 2(5), 17-18. ISSN 2336-3436.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada, 1998. Psychologie pro každého. ISBN 80-7169-551-3.

LANGER, Tomáš. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0093-4.

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

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Pozdní sběr: o práci zkušených učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-206-2.

LIŠKA, Roman, 2015, [online] dostupné z <http://www.ucitelske-listy.cz/2015/06/roman-liska-karierovy-system.html>

LUKAS, Josef. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). *Pedagogika*, Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2008, LVIII, č. 1, s. 36-49. ISSN 0031-3815

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Dotisk 1. vyd. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-0592-7.

Management mania. *Motivace, motivování a motivační teorie*. [online]. Dostupné z <https://managementmania.com/cs/motivace-a-motivovani>

Management mania. *Kolbův cyklus učení*. [online]. Dostupné z <https://managementmania.com/cs/kolbuv-cyklus-uceni>

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, *Kariérní řád*. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. Dostupné z <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

Ministerstvo školství, mládeže a telovýchovy. *Strategie celoživotního učení ČR*. [online]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>

MĚRTLOVÁ, Libuše. *Řízení lidských zdrojů a lidského kapitálu firmy*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2014. ISBN 978-80-7204-907-3.

NIDV. *Výroční zpráva 2018*. [online]. Dostupné z https://www.nidv.cz/o-nas/vyrocnizpravy?task=reports.download_pdf&id=32

NIDV. *Školení k akreditacím*. Praha: NIDV, 2019

OECD, *ATTRACTING, DEVELOPING AND RETAINING EFFECTIVE TEACHERS*, dostupné z <http://www.oecd.org/education/school/5328720.pdf>

OLITSKY, Stacy. Crossing the Boundaries: Solidarity, Identity, and Mutual Learning in a K-20 Partnership. *Science education*. New York: John Wiley, 2017, **101**(3), 399-425. ISSN 0036-8326.

PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.

PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7.

PAVLOV, Ivan. Kontexty kariéry v učitelství profesí. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. Praha: ASPI Publishing, 2018, 15(12), 7-8. ISSN 1214-8679.

PAVLOV, Ivan. 2017, [online] dostupné z <http://www.pedagogicke.info/2017/06/ivan-pavlov-neoddiskutovatelnym.html>

PLITZOVÁ, Helena. Učit děti by měli jen vzdělání pedagogové: jakou pomoc jim může NIDV nabídnout? *Učitelství noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: Josef Král 1883-, 2016, 119(19), 7-9. ISSN 0139-5718.

PUNCH, Keith. *Úspěšný návrh výzkumu*. Vyd.2. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0980-5.

PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1415-5

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

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

RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, ed. *Učíme se po celý život: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9.

SMETÁČKOVÁ I., *Protektivní faktory učitelského vyhoření: pilotní studie*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. [online] Dostupné z http://www.pprch.cz/d/doc_file_418_05435ab6396d2a7f6801e3843fbbd683_pdf/Iren_a-Smetackova-Protektivni-faktory-ucitelskeho-vyhoreni.pdf

STARÝ, Karel. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. V Praze: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.

SYSKO, N. *Professional Development of Teachers under the Conditions Lifelong Learning: Foreign Experience. Comparative Professional Pedagogy*

ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál (vydavatelství), 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.

ŠIKÝŘ, Martin, David BOROVEC a Irena TROJANOVÁ. *Personalistika v řízení školy*. 2., aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-264-1.

ŠPATENKOVÁ, Naděžda a Lucie SMÉKALOVÁ. *Předpoklady úspěšného učení se v dospělosti: Conditions of succesful learning in adulthood. Lifelong learning = Celoživotní vzdělávání*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, 2015, 5(2), 8-22. ISSN1804-526X.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-405-2.

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

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

VETEŠKA, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2017 – v době rezonujících společenských změn = Adult Education 2017 – in times of resonant social changes: proceedings of the 7th International Adult Education Conference, 11-12th December 2017 Prague*. Praha: Česká andragogická společnost, 2018. ISBN 978-80-906894-2-8

VETEŠKA, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence = Adult Education 2018 – transformation in the era of digitization and artificial intelligence: proceedings of the 8th International Adult Education Conference, 11-12th December 2018 Prague*. Praha: Česká andragogická společnost, 2019. ISBN 978-80-906894-4-2. ISSN 2571-3841.

VETEŠKA, J., Václavková, M. Further Education of Upper Secondary School Teachers in the Czech Republic in the Context of Forming Regional Traditions. In: *Cultivating and forming regional traditions by the Visegrad Group teachers*. Katowice: University of Silesia, 2015, pp 59–81. ISBN 978-83-8012-470-7.

VODÁK, Jozef a Alžbeta KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců. 2., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Grada, 2011. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3651-8.

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

WALTEROVÁ, Eliška, ed. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference: [Praha, Univerzita Karlova, 19. září 2001]*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

WLODKOWSKI, R.J. *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*. 3. vyd. San Francisco: Jossey-Bass, 2008

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

ZORMANOVÁ, Lucie. Kariérní systém učitelů v Polsku: Teachers' career system in Poland. *Andragogická revue: česko-slovenský vědecký časopis zaměřený na teorii vzdělávání*

dospělých, rozvoj lidských zdrojů a andragogiku. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2015, 7(2), 42-51. ISSN 1804-1698

Seznam příloh

Příloha 1 - Dotazník

Seznam obrázků

Obrázek 1: Realizace vzdělávání.....	16
Obrázek 2: Kolbův cyklus - Kolb's ELT (1984).....	23

Seznam tabulek

Tabulka 1: Pozitiva a negativa DVPP	22
Tabulka 2: Respondenti dle pohlaví	67
Tabulka 3: Respondenti dle věku	68
Tabulka 4: Respondenti dle délky pedagogické praxe	69
Tabulka 5: Respondenti dle pedagogického zaměření	70
Tabulka 6: Osobní potřeba dále se vzdělávat	71
Tabulka 7: Četnost účasti na vzdělávacích akcích	71
Tabulka 8: Informace o nabídce DVPP	72
Tabulka 9: Současná pozitiva DVPP dle respondentů	73
Tabulka 10: Současná negativa DVPP dle respondentů.....	73
Tabulka 11: Zaměření obsahu vzdělávacích akcí z hlediska aprobace	74
Tabulka 12: Ochota k financování DVPP z vlastních zdrojů.....	75
Tabulka 13: Preferované formy dalšího vzdělávání	76
Tabulka 14: Aspekty ovlivňující výběr vzdělávací akce.....	76
Tabulka 15: Současný postoj k DVPP.....	77
Tabulka 16: Možnost účastnit se DVPP podle svých potřeb.....	78
Tabulka 17: Motivační faktory k dalšímu vzdělávání	78
Tabulka 18: Motivy v účasti na dalším vzdělávání	79

Tabulka 19: Osobnostní bariéry – četnost dle respondentů.....	80
Tabulka 20: Institucionální bariéry – četnost dle respondentů.....	81
Tabulka 21: Situační bariéry – četnost dle respondentů.....	81
Tabulka 22: Osobnostní bariéry – konkrétní překážky	82
Tabulka 23: Institucionální bariéry – konkrétní překážky.....	83
Tabulka 24: Situační bariéry – konkrétní překážky.....	84
Tabulka 25: Identifikace vzdělávacích potřeb	84
Tabulka 26: Vzdělávací potřeby – předmětové kompetence.....	85
Tabulka 27: Vzdělávací potřeby – didaktické kompetence.....	86
Tabulka 28: Vzdělávací potřeby – diagnostické a intervenční kompetence	86
Tabulka 29: Vzdělávací potřeby – sociální, psychosociální a komunikativní kompetence	87
Tabulka 30: Vzdělávací potřeby – manažerské kompetence.....	88
Tabulka 31: Vzdělávací potřeby – osobní rozvoj.....	88
Tabulka 32: Vzdělávací potřeby – pedagogické kompetence	89
Tabulka 33: Oblasti vzdělávacích potřeb	90
Tabulka 34: Nabídka DVPP vzhledem k individuálním potřebám	90
Tabulka 35: Postoj k DVPP ze strany vedení školy	91
Tabulka 36: Koncepce DVPP ze strany vedení školy	92
Tabulka 37: Podpora vedení školy v účasti na dalším vzdělávání	92
Tabulka 38: Podmínky pro další vzdělávání	93
Tabulka 39: Možnost konzultovat vzdělávací potřeby s vedením školy.....	94
Tabulka 40: Hrazení nákladů spojených s DVPP školou	94
Tabulka 41: Zájem vedení o přínos dalšího vzdělávání pro zkvalitnění výuky	95
Tabulka 42: Faktory ovlivňující přínos vzdělávacích akcí.....	96
Tabulka 43: Vliv lektora na spokojenost.....	96
Tabulka 44: Vlastnosti „dobrého lektora“	97
Tabulka 45: Možnost určité změny navštívených kurzů	98
Tabulka 46: Přínos dalšího vzdělávání ke zefektivnění vyučovacího procesu	99
Tabulka 47: Respondenti oslovení v individuálních rozhovorech k empirickému šetření..	99

Seznam grafů

Graf 1: Respondenti dle pohlaví.....	67
Graf 2: Respondenti dle věku	68
Graf 3: Respondenti dle délky pedagogické praxe.....	69
Graf 4: Respondenti dle pedagogického zaměření	70
Graf 5: Osobní potřeba dále se vzdělávat.....	70
Graf 6: Četnost účasti na vzdělávacích akcí.....	71
Graf 7: Informace o nabídce DVPP.....	72
Graf 8: Současná pozitiva DVPP dle respondentů	72
Graf 9: Současná negativa DVPP dle respondentů	73
Graf 10: Zaměření obsahu vzdělávacích akcí z hlediska aprobace	74
Graf 11: Ochota k financování DVPP z vlastních zdrojů.....	75
Graf 12: Preferované formy dalšího vzdělávání.....	75
Graf 13: Aspekty ovlivňující výběr vzdělávací akce.....	76
Graf 14: Současný postoj k DVPP	77
Graf 15: Možnost účastnit se DVPP podle svých potřeb	77
Graf 16: Motivační faktory k dalšímu vzdělávání.....	78
Graf 17: Motivy v účasti na dalším vzdělávání.....	79
Graf 18: Osobnostní bariéry – četnost dle respondentů	80
Graf 19: Institucionální bariéry – četnost dle respondentů.....	80
Graf 20: Situační bariéry – četnost dle respondentů.....	81
Graf 21: Osobnostní bariéry – konkrétní překážky	82
Graf 22: Institucionální bariéry – konkrétní překážky	82
Graf 23: Situační bariéry – konkrétní překážky	83
Graf 24: Identifikace vzdělávacích potřeb.....	84
Graf 25: Vzdělávací potřeby – předmětové kompetence	85
Graf 26: Vzdělávací potřeby – didaktické kompetence.....	85
Graf 27: Vzdělávací potřeby – diagnostické a intervenční kompetence	86
Graf 28: Vzdělávací potřeby – sociální, psychosociální a komunikativní kompetence	87
Graf 29: Vzdělávací potřeby – manažerské kompetence	87

Graf 30: Vzdělávací potřeby – osobní rozvoj.....	88
Graf 31: Vzdělávací potřeby – pedagogické kompetence	89
Graf 32: Oblasti vzdělávacích potřeb	89
Graf 33: Nabídka DVPP vzhledem k individuálním potřebám.....	90
Graf 34: Postoj k DVPP ze strany vedení školy.....	91
Graf 35: Koncepce DVPP ze strany vedení školy.....	91
Graf 36: Podpora vedení školy v účasti na dalším vzdělávání	92
Graf 37: Podmínky pro další vzdělávání	93
Graf 38: Možnost konzultovat vzdělávací potřeby s vedením školy.....	93
Graf 39: Hrazení nákladů spojených s DVPP školou.....	94
Graf 40: Zájem vedení o přínos dalšího vzdělávání pro zkvalitnění výuky	95
Graf 41: Faktory ovlivňující přínos vzdělávacích akcí	95
Graf 42: Vliv lektora na spokojenost.....	96
Graf 43: Vlastnosti „dobrého lektora“	97
Graf 44: Možnost určité změny navštívených kurzů.....	98
Graf 45: Přínos dalšího vzdělávání ke zefektivnění vyučovacího procesu	98

Příloha 1 - Dotazník

Dobrý den,

jmenuji se Gabriela Skorková a jsem studentkou oboru Management vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Tento dotazník slouží k empirické části mé diplomové práce, ve které se zabývám problematikou dalšího vzdělávání učitelů středních škol. Cílem je analyzovat postoj k oblasti dalšího vzdělávání, především oblast motivace a možných bariér.

Dotazníkové šetření je zcela anonymní.

Předem moc děkuji za Váš čas a ochotu při vyplnění.

S pozdravem a přáním hezkého dne

Gabriela Skorková
PedF UK

Jste:

- a) Žena
- b) Muž

Věk:

- a) Do 25 let
- b) 26-35 let
- c) 36-45 let
- d) 56-65 let
- e) 65 a více

Délka pedagogické praxe:

- a) Do 1 roku
- b) 1-5 let
- c) 6-11 let
- d) 12-18 let
- e) 19-26 let
- f) 27-31 let
- g) 32 a více

Vyučuji:

- a) Všeobecně vzdělávací předměty
- b) Odborné předměty
- c) Praktické vyučování
- d) Odborný výcvik

1) Cítíte osobní potřebu dále se vzdělávat?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

2) Jak často se zúčastňujete kurzů dalšího vzdělávání?

- a) 1-3x ročně
- b) 4-7x ročně
- c) Více

3) Nabídku DVPP:

- a) Aktivně sleduji, kurzy si sám/sama vyhledávám
- b) Využívám nabídky kurzů, které mi poskytuje škola
- c) Jiné (popř. uveďte)

4) Co v současnosti považujete za pozitiva DVPP?

- a) Širokou nabídku programů DVPP
- b) Místní a časovou dostupnost nabízených programů DVPP
- c) Možnost volného výběru programů DVPP
- d) Odpovědnost ředitele školy za odborný růst pedagogických pracovníků
- e) Povinnost vzdělávat se po celou dobu kariéry
- f) Obsah nabízených programů s možností přizpůsobení aktuálním potřebám
- g) Jiné

- 5) Co v současnosti považujete za negativa DVPP?
- a) Nepřehledná nabídka vzdělávacích akcí
 - b) Absence komplexních dat z oblasti DVPP
 - c) Nedostatek nástrojů pro zajišťování kvality DVPP
 - d) Nepochybnost programů DVPP
 - e) Minimální dopad DVPP na kariérní růst
 - f) Jiné
 - g) Nepocítuji žádná negativa
- 6) Je obsah vzdělávacích akcí zaměřen na Vaši aprobaci?
- a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím
- 7) Financoval/a byste si DVPP z vlastních zdrojů?
- a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím
- 8) Jaké formy dalšího vzdělávání preferujete?
- a) Samostudium
 - b) Semináře, školení realizované na škole (interní vzdělávání)
 - c) Vzdělávací akce DVPP – kurzy, semináře (externí vzdělávání)
 - d) Sdílení zkušeností s kolegy
 - e) Jiné
- 9) Jaké z aspektů dle Vás nejvíce ovlivňuje výběr vzdělávací akce?
- a) Obsah vzdělávací akce
 - b) Cena vzdělávací akce
 - c) Organizační podmínky
 - d) Jiné
 - e) Nevím
- 10) Co ve Vašem současném postoji k DVPP aktuálně převažuje...?
- a) Motivace
 - b) Bariéry
 - c) Nemohu posoudit

11) Máte možnost účastnit se DVPP podle svých potřeb?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

12) Motivaci k dalšímu vzdělávání pro Vás představují především:

- a) Vnitřní faktory
- b) Vnější faktory
- c) Nevím

13) Co je pro Vás motivací v účasti na dalším vzdělávání?

- a) Možný kariérní růst
- b) Zájem o obor
- c) Užitečnost dalšího certifikátu
- d) Setkávání s kolegy
- e) Hledání sebe sama
- f) Povinnost
- g) Osobní potřeby, vnitřní nastavení
- h) Udržet krok ve znalostech, dovednostech, se světovými trendy
- i) Jiné

14) V jaké oblasti spatřujete největší bariéry?

- a) Osobnostní (vnitřní motivace, osobní nastavení)
- b) Institucionální (nedostatek informací, vhodných kurzů, nízká kvalita aj.)
- c) Situační (vztahující se k nepříznivé situaci – nedostatek financí, času, zdravotní důvody aj.)
- d) Bariéry nespatřuji

15) V jaké oblasti spatřujete bariéry?

1- Rozhodně ne, 2 – spíše ne, 3 – nevím, 4 – spíše ano, 5 – rozhodně ano

Osobnostní (vnitřní motivace, osobní nastavení aj.)

Institucionální (nedostatek informací, vhodných kurzů, nízká kvalita aj.)

Situační (vztahující se k nepříznivé situaci – nedostatek financí, času, zdravotní důvody aj.)

- 16) Osobnostní bariéry ve vztahu k dalšímu vzdělávání pro Vás představují:
- a) Vlastní přesvědčení o dostatečnosti znalostí a dovedností pro výkon profese
 - b) Nízká motivace
 - c) Nedůvěra ve vlastní schopnosti
 - d) Věk
 - e) Jiné
 - f) Nepocítuji žádnou z těchto bariér
- 17) Institucionální bariéry ve vztahu k dalšímu vzdělávání pro Vás představují:
- a) Nedostatečná nabídka vzdělávacích programů
 - b) Střet dalšího vzdělávání s pracovním rozvrhem
 - c) Kultura školy
 - d) Jiné
 - e) Nepocítuji žádnou z těchto bariér
- 18) Situační bariéry ve vztahu k dalšímu vzdělávání pro Vás představují:
- g) Nedostatek času
 - h) Nedostatek finančních prostředků
 - i) Špatná dopravní dostupnost do místa, kde probíhá vzdělávací akce
 - j) Nedostatečná podpora ze strany vedení
 - k) Nemožnost zajištění suplování v době nepřítomnosti
 - l) Osobní problémy
 - m) Zdravotní problémy
 - n) Sladění potřeb učitele a školy
 - o) Jiné
 - p) Nepocítuji žádnou z těchto bariér
- 19) Která z následujících možností charakterizuje Vaše vzdělávací potřeby?
- a) Obvykle je pro mne snadné vybrat si z nabídky vzdělávacích akcí, vím, co potřebuji zdokonalit
 - b) Obvykle se mi teprve na vzdělávacích akcích podaří odhalit mé silné a slabé stránky

20) Jaká oblast vzdělávacích potřeb (na základě učitelských kompetencí) je pro Vás osobně důležitá?

Vyberte dle škály 1-5 (1- rozhodně ne, 2 – spíše ne, 3 – nevím, 4 - spíše ano, 5 rozhodně ano)

Zajímají mě především témata, která se týkají mého vyučovacího předmětu (oboru)

Zajímají mě především témata, která se týkají vyučovacích metod a didaktiky

Zajímají mě především témata, která se týkají diagnostických a intervenčních kompetencí

Zajímají mě především témata, která se týkají sociálních, psychosociálních a komunikativních kompetencí

Zajímají mě především témata, která se týkají manažerských kompetencí a rozvoje školy

Zajímají mě především témata týkající se osobního rozvoje

Zajímají mě především témata, která se týkají pedagogických kompetencí (otázky výchovy, trendy ve vzdělávání apod.)

21) Pociťujete své vzdělávací potřeby v následujících oblastech?

- b) Vlastní studijní zájem
- c) Nabídka nových metod, poznatků – inovace postupů
- d) Rekvalifikace
- e) Reakce na nové úkoly, výzvy
- f) Jiné

22) Odpovídá nabídka DVPP Vaším potřebám?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

23) Jak vnímáte postoj k DVPP ze strany vedení školy?

1- Rozhodně negativní, 2 - Spíše negativní, 3 - Spíše pozitivní, 4 - Rozhodně pozitivní

24) Má Vaše škola vytvořenou koncepci (plán) dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?

- q) Ano
- r) Ne
- s) Nejsem si vědom/a

25) Podporuje vedení školy účast na dalším vzdělávání?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

26) Vytváří vedení škol vhodné podmínky pro další vzdělávání?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

27) Máte možnost konzultovat své vzdělávací potřeby s vedením školy?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

28) Hradí škola náklady spojené s DVPP?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Částečně

29) Zabývá se vedení školy tím, zda získané znalosti a dovednosti v rámci dalšího vzdělávání jsou přínosné pro zkvalitnění vyučovacího procesu?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

30) Jaké faktory ovlivňují přínos vzdělávacích akcí?

- a) Soulad vzdělávacích potřeb
- b) Použité metody a formy vzdělávání
- c) Organizace akce
- d) Osobnost lektora
- e) Jiné

31) Byla Vaše spokojenost spojena s osobou lektora?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

32) „Dobry lektor“ dle Vas:

- a) povzbuzuje participaci účastníků
- b) umožňuje účastníkům vnímat přiměřenost obsahu semináře pro školní praxi
- c) jasně komunikuje
- d) je dobře připraven
- e) respektuje účastníky
- f) podporuje vztahy mezi účastníky
- g) je přátelský
- h) předkládá informace různými způsoby (rozmanité metody)
- i) je nadšený pro věc
- j) je kapacitou v oboru
- k) jiné

33) Změnil/a byste něco na doposud navštívených kurzech?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

34) Spatřujete přínos dalšího vzdělávání ke zefektivnění edukačního procesu?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím