

UNIVERZITA KARLOVA  
Fakulta tělesné výchovy a sportu

**Další vzdělávání učitelů vyučujících tělesnou výchovu  
na základních a středních školách v České republice**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:  
**PhDr. Libor Flemr, Ph.D.**

Vypracoval:  
**Bc. Daniel Hájek**

**Praha 2021**

### Prohlášení o autorství

Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci zpracoval samostatně, a že jsem uvedl všechny použité informační zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze, dne .....

Podpis: .....

### Evidenční list

Souhlasím se zapůjčením své diplomové práce ke studijním účelům. Uživatel svým podpisem stvrzuje, že tuto diplomovou práci použil ke studiu a prohlašuje, že ji uvede mezi použitými prameny.

Jméno a příjmení:

Fakulta / katedra:

Datum vypůjčení:

Podpis:

---

## **Poděkování**

Na tomto místě bych rád poděkoval PhDr. Liboru Flemrovi, Ph.D., vedoucímu mé diplomové práce, za věnovaný čas, konstruktivní a cenné rady. Dále děkuji všem účastníkům dotazníkového šetření za jejich čas a poskytnuté informace. V neposlední řadě děkuji své rodině za neutuchající podporu nejen při psaní této diplomové práce, ale také v průběhu celého studia.

## **Abstrakt**

**Název:** Další vzdělávání učitelů vyučujících tělesnou výchovu na základních a středních školách v České republice

**Cíle:** Jedním z cílů diplomové práce bylo analyzovat současnou nabídku akreditovaných vzdělávacích akcí DVPP pro oblast tělesné výchovy. Zajímaly nás údaje týkající se zaměření a forem akcí, hodinové dotace, počtu očekávaných účastníků a účastnického poplatku. Dalším cílem práce bylo zjistit, jaká stanoviska zaujímají učitelé tělesné výchovy vzhledem k jejich dalšímu průběžnému vzdělávání. Mimo jiné nás zajímalo, jak často se tohoto vzdělávání účastní a jaké formy vzdělávacích akcí jim přijdou nejvhodnější vzhledem k předmětu tělesná výchova.

**Metody:** V první fázi byla analyzována data získaná z databázi udělených akreditací v systému DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků) spravované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Data v další části práce byla získána pomocí vlastního dotazníkového šetření, kterého se účastnili učitelé základních a středních škol vyučující tělesnou výchovu. Celkově bylo osloveno 700 škol (25 základních a 25 středních škol ze všech krajů České republiky).

**Výsledky:** Nejvíce akreditovaných vzdělávacích akcí bylo zaměřeno na zdravotní TV, bylo pořádáno pro 10 – 12 účastníků a trvalo 5 – 6 hodin. Nejčastěji za tyto akce účastníci zaplatili poplatek ve výši 500 – 1000 Kč a nejfrekventovanější nabízenými formami byly semináře a kurzy. Dotazníkové šetření ukázalo, že naprostá většina učitelů cítí nutnost dalšího průběžného vzdělávání k výkonu profese učitele, ale méně z nich pak tuto potřebu cítí ve vztahu k předmětu tělesná výchova. Průměrně se respondenti zúčastnili pěti vzdělávacích akcí za poslední tři roky, ale průměrně pouze jeden a půl akce za toto období bylo následně využitelných v předmětu TV. Nejvíce účastníků šetření navštěvovalo akce DVPP za účelem zkvalitnění hodin TV a 74 % pedagogů uvedlo, že účast na těchto akcích ke zkvalitnění hodin TV přispívá. Dotazovaní učitelé se nejčastěji účastnili seminářů a kurzů, přičemž kurz jim přišel jako nejvhodnější forma vzhledem k předmětu TV.

**Klíčová slova:** další vzdělávání pedagogických pracovníků, celoživotní vzdělávání, průběžné další vzdělávání, analýza nabídky, akreditované vzdělávací akce

## **Abstract**

**Title:** Further education of teachers teaching physical education at elementary and high schools in the Czech Republic

**Objectives:** One of the aims of this diploma thesis was to analyse the current offer of accredited educational events DVPP (further education of educational workers) in the field of physical education. We were interested in data concerning the form and focus of events, hourly subsidy, number of expected participants, and participation fee. Another aim of this thesis was to find out what attitude teachers of physical education have in relation to their further continuous education. Among other things, we were interested in how often they participate in this education and what forms of educational events they find most suitable regarding the subject of physical education.

**Methods:** In the first phase, the data obtained from the databases of granted accreditations in the DVPP system managed by the Ministry of Education, Youth and Sports, were analysed. The data in the next part were obtained using an own questionnaire survey, which elementary and high school teachers of physical education have participated in. A total of 700 schools were addressed (25 elementary schools and 25 high schools from all regions of the Czech Republic).

**Results:** Most accredited educational events were focused on health PE, were organized for 10 – 12 participants and lasted for 5 – 6 hours. The participants most of the time paid a fee of 500 – 1000 CZK for these events, and the most frequently offered forms were seminars and courses. The questionnaire survey showed that the vast majority of teachers feel the need for continuing education to practice the profession of a teacher, but fewer of them feel this need in relation to the subject of physical education. On average, respondents have participated in five educational events in the last 3 years, but on average only one and a half events in this period were subsequently usable in the subject of PE. Most respondents attended DVPP events to improve the quality of PE lessons and 74 % stated that their participation contributes to the improvement. Interviewed teachers most often attend seminars and courses, and the courses came to them as the most appropriate form regarding to PE.

**Keywords:** further education of pedagogical staff, lifelong learning, continuous further education, analysis of the offer, accredited educational events

# Obsah

1	Úvod .....	9
2	Profese učitele .....	10
2.1	Vymezení pojmů učitel, edukátor a pedagogický pracovník .....	10
2.2	Základní kvality učitele .....	12
2.3	Profesní kompetence učitele .....	13
2.4	Profesionalizace profese .....	15
2.5	Specifika učitele tělesné výchovy .....	17
3	Legislativní prostředí dalšího vzdělávání učitelů .....	19
3.1	Zákony a vyhlášky .....	19
3.2	Strategické dokumenty .....	21
3.3	Kurikulární dokumenty .....	23
4	Další vzdělávání učitelů .....	24
4.1	Vymezení pojmů .....	24
4.2	Historický kontext a současný stav .....	25
4.3	Charakteristika .....	28
4.4	Cíle .....	29
4.5	Druhy a typy programů .....	31
4.6	Formy vzdělávacích aktivit .....	32
4.7	Motivace učitelů k dalšímu vzdělávání .....	34
4.8	Bariéry .....	35
5	Cíle a úkoly práce .....	37
6	Metodika práce .....	39
6.1	Analýza nabídky vzdělávacích akcí pro oblast tělesné výchovy .....	39
6.2	Dotazníkové šetření .....	40
6.2.1	Výběr, proces a stavba dotazníkového šetření .....	40
6.2.2	Analýza dat z dotazníku .....	41
6.3	Popis výzkumného souboru .....	42
7	Výsledky .....	46
7.1	Analýza současné nabídky akreditovaných vzdělávacích akcí pro oblast tělesné výchovy .....	46
7.2	Výsledky dotazníkového šetření .....	50
7.2.1	Pohled učitelů TV na další vzdělávání .....	50

7.2.2	Podmínky k dalšímu vzdělávání na ZŠ a SŠ .....	53
7.2.3	Pohled učitelů TV na vzdělávací akce DVPP.....	56
7.2.4	Pohled učitelů TV na současnou nabídku vzdělávacích akcí DVPP .....	61
8	Diskuse .....	65
9	Závěry a doporučení .....	73
10	Použité zdroje .....	76
11	Seznamy.....	82
11.1	Seznam zkratk .....	82
11.2	Seznam tabulek .....	83
11.3	Seznam grafů.....	83
11.4	Seznam příloh.....	84



# 1 Úvod

Dokončením pedagogického vzdělání a získáním vysokoškolského titulu by vzdělávání učitelů nemělo skončit. Naopak je potřeba, aby se v průběhu své profese pedagogové dále vzdělávali a pracovali na svém profesním růstu. Další vzdělávání učitelů by nemělo být opomíjeno z několika důvodů. Nejen stále se měnící podmínky dnešního světa, související mimo jiné s technologickými pokroky, ale také prohlubující se globalizace světa přináší nové nároky, na které by měli učitelé umět reagovat a přizpůsobit jim svou pedagogickou činnost. Význam dalšího vzdělávání učitelů není jen v zajištění kvalitní výuky jednotlivých předmětů, ale také v zajištění pedagogických funkcí školy jako vzdělávací instituce. Mimo to je další vzdělávání pedagogických pracovníků ukotveno v zákoně a je tedy pro učitele povinné.

S vývojem a novými trendy v oblasti tělesné výchovy a jeho vzděláváním vzrůstá stále větší význam i v otázce dalšího vzdělávání učitelů v předmětu tělesná výchova (podobně jako v ostatních předmětech). Vedle nových poznatků, které by měla výuka tělesné výchovy reflektovat, vzrůstají i nové možnosti v nejrůznějších metodách a formách moderní výuky tohoto předmětu. Současně s celosvětovou transformací společnosti, odrážející se mimo jiné i v pohledu na pohybovou aktivitu, se mění i důležitost a důraz kladený na školní předmět tělesná výchova. Nové metody a poznatky, které učitelé tělesné výchovy mohou získat prostřednictvím akcí dalšího vzdělávání, jsou jednou z možností, jak navýšit motivaci zejména starších žáků k tělesné výchově. Zvýšením motivace žáků a zatraktivněním hodin tělesné výchovy mohou učitelé také přispět k pozitivnímu vztahu dětí k pohybové aktivitě.

Jednou z možností, jak se mohou učitelé dále vzdělávat, jsou akreditované vzdělávací akce v rámci DVPP, které jsou organizovány různými vnějšími subjekty. Právě toto průběžné další vzdělávání učitelů vyučujících předmět tělesná výchova na základních a středních školách v České republice a nabídka akreditovaných vzdělávacích akcí pro oblast tělesné výchovy budou předmětem našeho zkoumání.

Hlavní přínos práce spatřujeme v ojedinělosti našeho výzkumu, ve kterém se na rozdíl od jiných autorů budeme zaměřovat na učitele tělesné výchovy a nabídku dalšího vzdělávání pouze pro oblast tělesné výchovy. Dalším záměrem práce je získat dostatek informací, které by mohly vést k úpravě či doplnění nabídky vzdělávacích akcí pro oblast tělesné výchovy.

## 2 Profese učitele

Každý se během svého života setkal s učitelem, a tak pro nás není příliš složité si pod tímto pojmem něco představit. Z pravidla se nám pod výrazem učitel vybaví osoba, která vyučuje ve škole. Pokud se ale na vymezení učitelské profese podíváme z odborného a vědeckého pohledu, není to zase tolik jednoznačné.

Pedeutologie neboli věda o učiteli je dílčí pedagogická disciplína, jejímž hlavním předmětem zkoumání je učitel. Pedeutologie zkoumá také otázky související se studiem podmínek, za nichž činnost učitele dosahuje optimálních výsledků (Vorlíček, 2000).

### 2.1 Vymezení pojmů učitel, edukátor a pedagogický pracovník

Dle Pařízka (1988) má učitel klíčovou úlohu ve výchovně vzdělávací soustavě. Tvrdí, že na učiteli do značné míry závisí realizace cílů a obsahu výchovy a vzdělávání a podstatně se podílí na motivaci žáků k učení. Učitel volí obsah, metody a cíle vyučovací hodiny. Dodává, že všechny dosavadní pokusy nahradit učitele např. programovým vyučováním, samostatným učením a didaktickými testy ukázaly, že lze nejvýše převzít některou dílčí funkci učitele, ale nikoli celou jeho úlohu.

Walterová (2001) vnímá učitele jako nositele vzdělanosti a strážce humánních a etických hodnot. Poukazuje na jejich významnou úlohu v sociální komunikaci, upevněnou v zprostředkovávání porozumění mezi kulturami, mezi generacemi a lidmi celkově. Uvádí, že učitelé jsou odborníci pro práci s dětmi a mládeží, na niž by měli být náležitě připraveni a kvalifikováni. Vašutová (1998) v učiteli vidí nositele vzdělání a jeho zprostředkovatelem mladé generaci. Také je dle ní učitel považován v celosvětovém měřítku za klíčový fenomén vzdělávacích systémů a koncepcí.

Další vymezení pojmu učitel přidává Vorlíček (2000), který za učitele označuje osobu, která se profesionálně zabývá výchovou a vzděláváním žáků různých druhů škol. Tato osoba je k tomu stanoveným způsobem kvalifikována a určitou institucí nebo jednotlivcem pověřena. Učitelství se podle autora vytvořilo tehdy, když rodiče vzhledem ke složitosti a náročnosti požadavků na výchovu a vzdělávání už nebyli z toho pohledu sami schopni připravovat své děti pro život.

Velice detailně se vymezením učitelské profese zabývá také Průcha (2002), který zdůrazňuje, že je potřeba se při definici učitele opírat nejen o pedagogickou teorii, ale zejména o sociologické a právní explanační. Upozorňuje, že přestože se s pojmem učitel často zachází, jen zřídka se přesně vymezuje, jako by se považoval za jednoznačně

chápaný pro každého automaticky. Poukazuje však na některé výjimky, např. (OECD, 2001, s. 309-400):

*„Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků.“*

Tato definice je dle Průchy (2002) založena na třech konceptech: 1. aktivita (učitelé jsou pouze ti, kteří přímo vykonávají vyučovací činnost), 2. profesionalita (vylučuje osoby, které pracují ve vzdělávacích zařízeních, ale nevyučují), 3. vzdělávací program (zahrnuje jen ty, kteří vyučují přímo žáky, tzn. nepatří sem školní inspektoři, psychologové aj.). Autor dodává, že toto vymezení je zřejmě mezinárodně uznávané, protože se objevuje i v klasifikaci pedagogického personálu v členských a kandidátských státech EU.

Při vymezení učitelské profese Průcha (2002) operuje i s dalšími termíny, na jejichž základě definuje pojem učitel. Jako nejvíce obecný, spatřuje pojem edukátor, kterého popisuje jako profesionála, který provádí edukační činnost charakteristickou pro řadu profesí, nejen pro učitelskou. Dalším pojmem je pedagogický pracovník, který patří mezi nejvíce zastoupenou kategorii edukátorů. Upozorňuje na nesprávné používání pedagogického pracovníka jako synonyma pro učitele, který je pouze součástí této širší profesní skupiny. Odkazuje na právní vymezení dle § 50 č. 29/1984 Sb., podle které jsou pedagogickými pracovníky nejen učitelé včetně ředitelů a zástupců ředitelů, ale také vychovatelé škol, školských zařízení a zařízení sociální péče, mistři odborné výchovy, vedoucí pracovišť středních odborných a jiných učilišť a středisek praktického vyučování, instruktoři tělesné výchovy a trenéři sportovních škol a sportovních tříd.

Problematikou a zaměňováním pojmů učitel a pedagogický pracovník se zabývá také Kohnová (2004), která upozorňuje, že širší pojem pedagogický pracovník se často užívá i tehdy, kdy by bylo vhodnější použít termín učitel. Dodává, že nechápe jazykový úzus, který se přiklání k úzkému vymezení profese učitel a skupiny pedagogů méně kvalifikovaných jako učitelé. Autorka poukazuje na fakt, že odlišná terminologie v podobě širšího významu pojmu učitel je uplatňována i v mezinárodní terminologii a užívání termínu pedagogický pracovník nás izoluje od terminologie evropské a terminologie mezinárodních dokumentů.

S pojmem pedagog operují Jůva sen. & jun. (1999), dle kterých je pedagogem kromě učitele také rodič, vychovatel, lektor, kulturní pracovník či vedoucí pracovník. Uvádí, že pedagogova osobnost je jedním ze základních problémů pedagogické teorie a na jejich kvalitách morálních, odborných i pedagogických závisí průběh i výsledek celého výchovně-vzdělávacího procesu. Úkolem pedagoga je plný rozvoj svěřených jedinců (příprava pro základní sociální role, utváření jednotlivých stránek osobnosti a rozvoj hlavních výchovných složek).

Průcha a kol. (2003, str. 261) definují učitele jako:

*„Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení.“*

## 2.2 Základní kvality učitele

Základní kvality, které by měly charakterizovat pedagogickou osobnost shrnuje Jůva sen. & jun. (1999) do několika skupin. Uvádí, že úspěšná výchovně-vzdělávací činnost klade požadavky na pedagogovu hodnotovou orientaci, na jeho vzdělávání všeobecné i odborné, na jeho pedagogickou erudici a v nemalé míře i na jeho některé osobnostní rysy a charakter. Dále dodávají, že pouze v harmonické syntéze těchto aspektů je dán předpoklad pro účinné výchovně-vzdělávací působení. Autoři pak konkrétněji popisují jednotlivé skupiny kvalit. Pedagogovu hodnotovou orientaci vidí ve ztělesnění osobnosti rozvinuté z hlediska demokratických ideálů, s humanitním a vlasteneckým přesvědčením. Osobě, která nejen akceptuje demokratický hodnotový systém a způsob života, ale která tyto hodnoty hájí a vlastním příkladem naplňuje. Současně by dobře hodnotově orientovaný pedagog měl mít naději a silné přesvědčení, že tyto hodnoty může přenést i na svěřené jedince. Co se všeobecného vzdělání týče, mělo by být základem hluboké všeobecné vzdělání a hluboký rozhled filozofický, politický, vědecký a kulturní. Důležitost širokého vzdělanostního profilu učitele autoři vztahují zejména k ovlivňování celé osobnosti žáků, které by měl rozvíjet z hlediska všech složek výchovy.

Ohledně odborného vzdělání, Jůva sen. & jun. (1999) považují za důležitý moment učitelovu širokou praktickou zkušenost v daném oboru, která by měla být stále obohacována aktivní účastí na vědeckém, technickém a kulturním životě společnosti. Také upozorňují, že se často setkáváme s učiteli, kteří žijí pouze ze zkušeností, které jim kdysi poskytla škola a minulá praxe, aniž by dále sledovali současný vývoj a tvořivě

promítali jeho výsledky do své pedagogické činnosti. Jako samozřejmost úspěšné výchovy považují praktické pedagogické, didaktické a metodické dovednosti a návyky. Z pohledu dovedností a návyků považují autoři za významné zvláště komunikativní, organizátorské a rétorické dovednosti. Nezapomínají také na to, že se v pedagogickém procesu uplatňuje mnoho rysů pedagogovy osobnosti, které zpravidla ovlivňují průběh a výsledky tohoto vzdělávání. Mezi tyto rysy řadí (Jůva sen. & jun., 1999, str. 63): *tvůrčivost, zásadový morální postoj, pedagogický optimismus, pedagogický takt a klid, hluboký přístup k žákům a přísnou spravedlnost.*

Jůva sen. & jun. (1999) neopomíjejí, že všechny učitelovy projevy, jeho chování i vystupování jsou žáky pozorně sledovány a jedině společně s všeobecnou, odbornou a pedagogickou erudicí a kultivací charakteru jsou zárukou pedagogovy autority, která je hlavní podmínkou úspěšné výchovné práce.

Profesí učitele se zabývá také Vašutová (1998), která udává, že z hlediska sociologie profesí by měl učitel splňovat tyto požadavky: vysokou úroveň znalostí, interdisciplinární znalosti, chápání učitelské profese jako poslání, profesní kulturu a etiku (zahrnující empatii, toleranci, sociální komunikaci, autoritu, osobní a zákonnou zodpovědnost aj.).

### 2.3 Profesní kompetence učitele

Kompetence (kompetence učitele; profesní kompetence učitele) je v teorii učitelského vzdělávání jedním z nejfrekventovanějších pojmů. Tomuto faktu nebrání ani skutečnost, že se jedná o problematiku poměrně starou, jak uvádí Průcha (2002, str. 105), když poukazuje na knihu *Rádce pro školní čekancy, pomocníky a učitele v cis. král. zemích* (1814), kde se učitelkými schopnostmi (dnes nazývané jako učitelské kompetence) už také zabývali, i když ovšem používali terminologie své doby.

Dnes existuje již řada definic kompetencí, např.:

*„Pedagogické kompetence představují souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svou pedagogickou činnost, a které by měly být utvářeny a kultivovány u studentů učitelství“* (Švec, 1999 cit. dle Průchy, 2015, str. 139).

*„Kompetence učitele – soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání“* (Průcha, 2003, str. 103).

„Profesní kompetenci chápeme jako pojem receptivní, kterým jsou označovány takové profesní kvality učitele, které pokrývají celý rozsah výkonu profese a jsou rozvoje schopné. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti. Základ profesních kompetencí získává učitel v přípravném vzdělávání a dále rozvíjí v průběhu své profesní dráhy“ (Vašutová, 2001, str. 30-31).

Z trochu jiného úhlu pohledu přistupuje ke kompetencím Veteška a Tureckiová (2008), kteří řeší kompetence v oblasti vzdělávání a managementu lidských zdrojů a definují ho jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů. Dodávají, že takto vymezený termín kompetence v sobě zahrnuje známou triádu „*moci – chtít – umět*“, která potvrzuje oprávněnost použití konceptů vzdělávání a řízení podle kompetencí v praxi.

Z výše uvedených definic je patrné, že se autoři na přesném vymezení kompetencí zcela neshodují a podobně je tomu i u návrhů učitelských kompetencí. Z pohledu humanistické, osobnostně orientované pedagogiky a psychologie odkazuje Spilková (2004, str. 28) na vymezení kompetencí Z. Heluse (1999, 2001), který rozlišuje čtyři jádrové kompetence vyjadřující základní smysl a cíl učitelovy profese. Řadí sem kompetenci pedagogickou spočívající v umění učitele plánovat, organizovat a řídit učení žáků vzhledem k jejich vývojové úrovni a individuálním potencialitám. Druhá je kompetence oborově didaktická vztažená k rozvíjení osobnosti žáků. Třetí, pedagogicko organizační kompetence, je ve vztahu k vytváření efektivního edukačního prostředí. Čtvrtou kompetencí je kompetence kvalifikované pedagogické sebereflexe, jež odráží učitelův předpoklad reflektovat účinky působení své osobnosti na žáka, a to za předpokladu sebevzdělávání učitele v průběhu celé profesní kariéry. Dále autor vymezil další kompetence umožňující zabezpečení rozvoje žáků.

Vašutová (2004, str. 105) při vymezení profesního standartu formuluje sedm oblastí kompetencí: *oborově předmětová; didaktická a psychodidaktická; obecně pedagogická; diagnostická a intervenční; sociální, psychosociální a komunikativní; manažerská a normativní; profesně a osobnostně kultivující*, které jsou preferovány v celostním a integrujícím přístupu k profesi učitele. Autorka každou ze sedmi kompetencí dále podrobně člení na komplexní požadavky a jedná se tak o celkem rozsáhlý a náročný soubor požadavků na učitele.

Návrhem učitelských kompetencí se zabývají i další autoři. Například Švec (2001, cit. dle Průchy, 2002, str. 107) ve svém výčtu učitelských kompetencí přidává

*informatickou a informační kompetenci a kompetenci metodologickou* (zahrnující akční výzkum pro učitele).

K obsahovému vymezení klíčových kompetencí učitele, uvádí Spilková (1998), že jedna z dominantních kompetencí – odborně předmětová – ztrácí své výlučné postavení ve prospěch kompetencí pedagogické a psychodidaktické. Dokládá to tvrzením, že těžiště kompetencí se přesouvá od „co“ učit k „jak“ učit. Roste tedy důležitost vytváření příznivých podmínek pro učení (řídit procesy žákova učení aj.).

Dle Vašutové (2004) lze říct, že kompetence učitele se stává stále více komplikovaným pojmem. Problematickým se stává nejen jazykovou nejednoznačností, ale také tím, jak různí autoři s různými přístupy a úhly expertních pohledů profesní kompetence definují nebo spíše strukturují, klasifikují a popisují.

## 2.4 Profesionalizace profese

Často diskutovaným tématem nejen v mnoha mezinárodních dokumentech (Evropské komise, Evropského parlamentu, OECD, ETUCE), ale i českými autory (například Kohnová, 2004, Vašutová, 2004, Spilková, 2016), je profesionalizace učitelství, která bývá považována za klíčovou ve vztahu ke zlepšení kvality škol.

Tématem profesionalizace učitelství se ve své studii zabývá Spilková (2016), která charakterizuje tento pojem z pohledu sociologie jako cestu od tzv. semiprofese ke skutečné profesi. Uvádí, že v podpoře profesionalizace učitelství je kladen důraz na široké spektrum specifických profesních a expertních znalostí, které jsou vytvářeny na základě soudobé teorie a výsledků výzkumů. Zdůrazňuje, že kromě kvalitně položeného základu v podobě vysokoškolského studia je potřeba se zaměřit i na celoživotní profesní učení. Při srovnání stavu profesionalizace učitelství v řadě vyspělých zemí se situací v České republice, je dle autorky zřetelně vidět, že u nás je učitelství stále setrvávající spíše na úrovni semiprofese, respektive v mnoha aspektech spíše směřuje k deprofesionalizaci. Toto tvrzení dokládá na nedostatečné míře vnitřně přijaté profesní autonomie a profesní odpovědnosti u většiny učitelů společně s neexistencí profesního standartu, etického kodexu a profesní komory. Právě profesní standard a s ním i kariérní řád a atestace jsou dalšími často skloňovanými pojmy.

Profesní standard je dle Spilkové (2016) chápán jako důležitý nástroj k výraznější profesionalizaci učitelů. Zejména problémy s připraveností učitelů a ředitelů na nové

požadavky spojené s kurikulární reformou<sup>1</sup> pak podle autorky výrazně zesílily potřebu jasně definovat nové role a profesní kompetence učitelů, které jsou předpokladem kvalitního vykonávání profese ve změněných podmínkách a nárocích na kvalitní vzdělávání.

Spilková (2016) dále ve své studii mapuje jednotlivé kroky k zavedení profesního standardu. První tendence vznikly zřízením expertní skupiny MŠMT, která vyhotovila rámcový dokument nazvaný *Standard kvality profese učitele*, který nabídl k diskusi zejména smysl, cíle a funkce standardu. Dále probíhala veřejná diskuse na webu MŠMT a podpůrná stanoviska publikovaná fakultami připravující učitele a některými asociacemi. Slibně nastartovaný proces tvorby profesního standardu byl však z iniciativy MŠMT na konci července 2009 přerušeno, bez vysvětlení a zdůvodnění. I přesto, mezi fakultami a asociacemi, pokračovaly diskuse a vydávání publikací, vše ale jen v teoretické rovině bez skutečného zavedení profesního standardu.

Snahy o vytvoření profesního standardu pak pokračovaly od roku 2012 do roku 2015 v rámci národního projektu Kariérní systém, který mělo na starosti opět MŠMT. Přestože byly návrhy řešení některých klíčových otázek průběžně kritizovány, byl projekt v průběhu roku 2015 dokončen a jeho výstupy byly podrobeny kritické reflexi odbornou veřejností. S nástupem nového ministra školství, ale došlo k obratu a namísto implementace kariérního systému, byl vytvořen prostor pro kritickou analýzu a pro hledání alternativních variant řešení (Spilková, 2016).

O novém kariérním systému se poté jednalo v souvislosti s novelou Zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Touto novelou mělo dojít k zavedení tzv. kariérního řádu, který měl pedagogickým pracovníkům zajistit kariérní postup za různých předpokladů. Základem nového kariérního systému pro učitele měl být třístupňový standard učitele, který je postaven na profesních kompetencích učitele a jejich gradaci směrem k rostoucí kvalitě práce učitele. V případě, že by pedagog splnil vymezená kritéria a odučil určitý čas, měl by možnost vykonat atestaci a tím se posunout do vyšší skupiny a plat by mu byl navýšen (MŠMT, 2017).

Přestože implementace kariérního systému učitelů začala v lednu 2017, hned v červenci 2017 neprošla navrhovaná novela přes sněmovnu a tím skončila i legislativní cesta předlohy (ČT24, 2017). Jedním z důvodů neúspěchu může být i tvrzení, o kterém

---

<sup>1</sup> Kurikulární reforma byla zavedena Školským zákonem od roku 2005. Jedná se o systém vzdělávacích programů a dvoustupňovou tvorbu kurikula, která se týká primárního i sekundárního vzdělávání. Tento systém se skládá z rámcových vzdělávacích programů a školních vzdělávacích programů (ČŠI, 2014).



píše Rýdl (2014). Ten tvrdí, že problém standardizace profesní činnosti pedagoga nemůže být řešen politicky shora, ale zejména kvůli odbornosti problému, je potřeba, aby byl řešen směrem od pedagogů. Uvažuje, že je třeba vycházet z praxe, tak aby se pedagogičtí pracovníci se standardy ztotožnili, přijali je za své a díky tomu je byli schopni a ochotni realizovat. I přesto stále probíhá diskuse o standardizaci učitelské profese, která zatím zůstává nedořešenou, nicméně značně důležitou otázkou v oblasti pedagogické praxe.

V současné době tedy platí ustanovení vyhlášky 317/2005 Sb. ze dne 27. července 2005, o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Konkrétně ve třetí části této vyhlášky je vymezen kariérní systém pedagogických pracovníků, kde jsou pedagogičtí pracovníci zařazeni do několika kariérních stupňů podle specializované činnosti, kterou vykonávají, podle její namáhavosti, složitosti či odpovědnosti a dále podle toho, jak pedagogové plní odborné kvalifikace a další kvalifikační předpoklady.

## 2.5 Specifika učitele tělesné výchovy

Učitel tělesné výchovy, by měl kromě obecných základních kvalit a profesních kompetencí učitele (viz kapitola 2.3 *Profesní kompetence učitele*), disponovat i speciálními vyučovacími činnostmi specifickými právě pro předmět tělesná výchova.

Mimo společné činnosti pro všechny učitele (iniciační, řídicí, výchovná, organizační, diagnostická, analyticko-syntetická a pozorování), uvádí Hurychová (1997, cit. dle Vilímové, 2002) také specifické činnosti pro učitele TV. Mezi tyto speciální činnosti řadí předcvičování, záchranu a dopomoc. Předcvičování vyžaduje dostatečnou fyzickou zdatnost samotného učitele. Nároky na tělesnou zdatnost a výkonnost u učitele tělesné výchovy vyzdvihují také Rychtecký a Fialová (1998), dle kterých vysoká tělesná zátěž vyplývá z rozsahu vyučovacích činností, dokonale zvládnutých pohybových dovedností a také z podmínek práce. Jelikož bývá energetický výdej velmi vysoký, učitel TV je téměř po celý den na nohou a často předcvičuje, je požadavek na neustálé udržování dobré tělesné kondice dle autorů oprávněný.

Záchranu a dopomoc může zajistit pouze učitel, který ovládá „grify“, které usnadňují žákům nácvik dovedností především v počáteční fázi. Ze společných činností učitele je vyzdvihována činnost organizační, která je právě u učitele tělesné výchovy nepostradatelná, neboť na ní závisí kvalita hodiny (existuje značný rozdíl vyučovat v učebně nebo v tělocvičně či na hřišti) (Hurychová, 1997 cit. dle Vilímové, 2002).

Rychtecký a Fialová (1998), mimo jiné, zohledňují požadavky na tělesné a psychické dispozice učitele. Zmiňují, že některé tyto požadavky jsou shodné s požadavky na učitele jiných vyučovacích předmětů, ale můžeme nalézt i specifické právě pro obor tělesná výchova. Řadí k nim zejména odolnost a emoční stabilitu, které vyplývají např.:

- z výuky žáků různých věkových stupňů a s rozdílnými předpoklady,
- z přepojování a časté záměny rolí ve vyučovacím procesu,
- z psychického napětí spojeného s vysokou koncentrací a distribucí pozornosti,
- ze specifické interakce s žáky, kteří jsou v neustálém pohybu,
- ze složitého rozhodování v časovém deficitu,
- z promyšlené organizace v měnících se situacích,
- a další (Rychtecký a Fialová, 1998, str. 103).

Dvořáková (2012, str. 23-24) uvádí obecné zásady práce, které by měl učitel tělesné výchovy dodržovat: *vyvarovat se monotematicky zaměřeným hodinám; postupovat po menších krocích; neměnit příliš často pomůcky a organizační formy; řešit odhalené nedostatky; limitovat prostoje žáků; zapojit i neúspěšné žáky; postupovat po menších krocích; vyvarovat se závodění v nedokonale zvládnutých činnostech.*

Neméně důležitou roli hraje také zájem o tělesnou výchovu a sport, který patří k primárním motivům při výběru profese a je obvykle dominujícím znakem v motivační struktuře kandidátů učitelství tělesné výchovy. Přestože je pro úspěšnost učitelské profese tato zájmová orientace důležitá, tak nemusí být vždy rozhodující. Vysoké nároky jsou také kladeny na osvojení odborně pedagogicko-psychologických, tělovýchovných a biomedicínských poznatků a jejich tvůrčí aplikaci v širokém spektru situacích vzešlých během pedagogického procesu (Rychtecký a Fialová, 1998).

Před současného učitele tělesné výchovy se staví také problém týkající se popularity samotného předmětu TV. Tímto problémem se zabývají Hercig (2009) a Fialová (2010), kteří tvrdí, že společnost vidí TV jako méně důležitou a panuje povědomí, že má oproti ostatním předmětům (např. matematice) menší význam a je spatřována na okraji zájmu veřejnosti. S tím vším souvisí i změna v hodnocení žáků, ke které učitelé často přistupují a tím uzavírají kruh snižující důležitost tělesné výchovy jako předmětu.

### 3 Legislativní prostředí dalšího vzdělávání učitelů

Jak bylo podrobněji vysvětleno v kapitole 2.1 *Vymezení pojmů učitel, edukátor a pedagogický pracovník*, můžeme učitele chápat jako pedagogického pracovníka a s tímto ohledem lze také na další vzdělávání pedagogických pracovníků nahlížet jako na další vzdělávání učitelů. Abychom dodrželi terminologii v následujících legislativních dokumentech a předpisech, budeme zachovávat úzus v podobě užívání pojmu pedagogický pracovník, i když se tato práce zaměřuje zejména na další vzdělávání učitelů.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je zmiňováno v řadě dokumentů, které se dají rozdělit do těchto skupin: právní předpisy (zákony a vyhlášky), strategické dokumenty a kurikulární dokumenty.

#### 3.1 Zákony a vyhlášky

Existuje řada zákonů a vyhlášek, které hovoří o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků:

- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů,
- Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, v platném znění,
- Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků,
- Vyhláška č. 1/2006 Sb., kterou se stanoví druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení pro pedagogické pracovníky škol zřizovaných Ministerstvem vnitra.

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

Jedná se o zákon ze dne 24. září 2004, který nabyl účinnosti dnem 1. ledna 2005. Problematika dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je zachycena v Hlavě IV *Další vzdělávání a kariérní systém pedagogických pracovníků škol zřizovaných ministerstvem, krajem, obcí a svazkem obcí a zařízení sociálních služeb*, § 24 *Další vzdělávání pedagogických pracovníků*. Zákon vymezuje, že pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci.

Dále se pedagogičtí pracovníci mohou účastnit dalšího vzdělávání, kterým si zvyšují kvalifikaci. Zvýšením kvalifikace se podle zvláštního právního předpisu rozumí též její získání nebo rozšíření. Další vzdělávání pedagogických pracovníků organizuje

ředitel školy 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.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků se uskutečňuje:

- a) *na vysokých školách, v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních na základě akreditace udělené ministerstvem,*
- b) *samostudiem,*
- c) *dalším vzděláváním zdravotnických pracovníků podle zvláštního právního předpisu v případě učitelů zdravotnických studijních oborů.*

Dokladem, o absolvování dalšího vzdělávání, je osvědčení vydané vzdělávací institucí, která další vzdělávání uskutečňovala. K dalšímu vzdělávání 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 a dobu čerpání volna určuje ředitel školy. Za dobu čerpání tohoto volna přísluší náhrada platu, která se rovná výši ušlého platu.

Zákon dále vymezuje akreditace vzdělávacích institucí a vzdělávacích programů (§ 26, § 27, § 28).

### **Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, v platném znění**

Tento zákon se k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků vyjadřuje (mimo jiné) v paragrafech:

§ 115 Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků

*Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků zajišťují další vzdělávání pedagogických pracovníků škol a školských zařízení, poskytují školám a školským zařízením poradenství v otázkách metodiky a řízení škol a školských zařízení a dále zprostředkovávají informace o nových směrech a postupech ve vzdělávání a zajišťují koordinaci podpůrných činností pro školy a školská zařízení, rozvojových programů a dalších akcí.*

§ 160 (1) Ze státního rozpočtu se za podmínek stanovených tímto zákonem poskytují finanční prostředky vyčleněné na činnost

- a) (...), a rovněž výdaje na další vzdělávání pedagogických pracovníků,

§ 164 (1) Ředitel školy a školského zařízení

*e) vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a pro práci školské rady, pokud se podle tohoto zákona zřizuje.*

§ 169 (2) Ministerstvo vytváří podmínky pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovnou péči a vzdělávání osob umístěných ve školských zařízeních k tomu zřizovaných a dále pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Za tímto účelem zřizuje a zrušuje:

*b) zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.*

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

Tato vyhláška nabyla účinnosti dnem 1. září 2005 a vymezuje § 1 Druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Druhy dalšího vzdělávání jsou:

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

### **Vyhláška č. 1/2006 Sb., kterou se stanoví druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení pro pedagogické pracovníky škol zřizovaných Ministerstvem vnitra**

Tato vyhláška k zákonu o pedagogických pracovnících je ze dne 19. prosince 2005, nabyla účinnosti dnem 1. března 2006 a v § 1 Druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků vymezuje tyto druhy:

- a) odborné vzdělávání pedagogických pracovníků,*
- b) průběžné vzdělávání pedagogických pracovníků,*
- c) vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků.*

## **3.2 Strategické dokumenty**

### **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice - Bílá kniha**

Dokument Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, nazývaný Bílá kniha, byl důležitý strategický dokument, který vymezoval základy vzdělávací politiky v České republice. Bílá kniha vyšla v roce 2001 pod hlavičkou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Dokument formoval vládní strategii v oblasti vzdělávání v podobě myšlenkových východisek, obecných záměrů a rozvojových programů směrodatných pro vývoj vzdělávací soustavy. Strategie odrážela celospolečenské zájmy a dávala konkrétní podněty k práci škol. Byla také otevřeným materiálem, který byl v pravidelných intervalech kriticky zkoumán a v souladu se změnami společenské situace revidován a obnovován. Jedním takovým dokumentem byla *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání* z roku 2009, která vyhodnocovala, do jaké míry byly naplněny cíle stanovené v Bílé knize v roce 2001. Schválením Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 vládou, Bílá kniha definitivně pozbyla platnosti (MŠMT, 2002).

### **Strategie vzdělávací politiky 2020**

Celým názvem *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* byl klíčovým dokumentem a zároveň podmínkou pro čerpání prostředků z Evropské unie. Dokument obsahuje tři klíčové priority zahrnující snižování nerovnosti ve vzdělávání, podporu kvalitní výuky učitele, s čímž souvisí dokončení a zavedení kariérního systému či posílení kvalitní výuky budoucích pedagogů na vysokých školách, odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému. Přestože se dokument explicitně nezabývá dalším vzděláváním učitelů (případně pedagogických pracovníků), několikrát se o tuto problematiku opírá. Děje se tak zejména při řešení podpory kvalitní výuky a učitele (MŠMT, 2014).

### **Strategie 2030+**

Nejnovejším strategickým dokumentem je *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*, který byl schválen vládou ČR 19. 10. 2020. Jedná se o klíčový dokument pro rozvoj vzdělávací soustavy České republiky v dekádě 2020 - 2030+, jehož úkolem je stanovit směr rozvoje školství a priority investic na dalších deset let. Cílem je modernizovat vzdělávací systém České republiky v oblasti regionálního školství, zájmového a neformálního vzdělávání a celoživotního učení. Připravit ho na nové výzvy a zároveň řešit problémy, které v českém školství přetrvávají. Dokument vymezuje pět strategických linií, přičemž další vzdělávání pedagogických pracovníků je nejvíce skloňováno ve strategické linii 3: *Podpora pedagogických pracovníků*. Stejně jako u Strategie vzdělávací politiky 2020, ani zde, není další vzdělávání pedagogických pracovníků hlavní prioritou, přesto se ho ale často dotýká (MŠMT, 2020).

## **Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky**

Problematika dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků prostupuje také Dlouhodobými záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky (DZ ČR 2019-2023, 2015-2020, 2011-2015, 2007, 2005). Tyto dokumenty jsou zpravidla vydávány a tvořeny v kontextu výše zmíněných strategických dokumentů (Bílá kniha, Strategie 2020 a Strategie 2030+). Například u dokumentu Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019-2023 hrála klíčovou roli při přípravě Strategie 2020, která plnila funkci zastřešujícího materiálu. Naopak Strategie 2030+ zohledňuje dílčí cíle a opatření DZ ČR 2019 – 2023, tak aby byla zajištěna plná synergie obou dokumentů a jednotlivých intervencí (MŠMT, 2021).

### **3.3 Kurikulární dokumenty**

V neposlední řadě jsou k nalezení zmínky o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků také v kurikulárních dokumentech nazývaných Rámcové vzdělávací programy (RVP). Například v RVP pro základní vzdělávání nalezneme:

*„Úpravy obsahu a realizace vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními od třetího stupně podpůrných opatření jsou předmětem metodické podpory. Pedagogickým pracovníkům bude zajištěna metodická podpora formou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků“ (RVP ZV, 2017, str. 145).*

Také v RVP pro gymnázia se v kapitole *Personální a pedagogicko-psychologické podmínky* je zmíněno, že pedagogický pracovník má právo a zároveň povinnost se po dobu své profesní činnosti průběžně, cílevědomě a účelně vzdělávat a využívat k tomu zejména nabídky institucí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (RVP G, 2007, str. 93).

## 4 Další vzdělávání učitelů

### 4.1 Vymezení pojmů

Chceme-li pojednávat o dalším vzdělávání učitelů, existuje zde několik pojmů, u kterých by mělo být vyloženo, v jakém významu jsou užívány a jak jim má být rozuměno. Právě k tomu bude využita tato kapitola, ve které bude předložena charakteristika několika vybraných pojmů, jak je uváděna v literatuře.

Lazarová (2006), uvádí že, pojem další vzdělávání evokuje množství různorodých představ, a že je spojeno s řadou odlišných konotací a příbuzných či ekvivalentních pojmů. Uvádí například pojmy: permanentní vzdělávání, celoživotní učení, profesionální rozvoj<sup>2</sup>, profesionální růst apod. Tyto konotace a ekvivalentní pojmy vycházejí z typu organizace, nastavení společnosti, lingvistického uchopení a i epochou, ve které se odehrává.

Celoživotní učení, též permanentní vzdělávání, znamená souhrn všech vzdělávacích a rozvojových aktivit v průběhu celého života, počínaje předškolním vzděláváním. Jedná se o proces adaptace na měnící se podmínky ekonomiky, techniky a společnosti, který se stává předpokladem pro trvalý rozvoj osobnosti. Zahrnuje formální, neformální i informální vzdělávání, jejichž výsledkem je zdokonalení znalostí, dovedností a schopností ve všech úrovních (Veteška a Tureckiová, 2008).

Pojem profesní rozvoj, někdy označovaný jako profesní růst, bývá chybně považován za synonymum k pojmu další vzdělávání učitelů. Profesní rozvoj můžeme chápat jako širší kategorii, která zahrnuje další vzdělávání, samostudium a poznatky získané z vlastní učitelské praxe. Pojem další vzdělávání v tomto ohledu evokuje spíše konkrétní vzdělávací aktivity, které jsou součástí profesního rozvoje. Profesní rozvoj naopak zavádí k pojmům kariérní růst a kariérní rozvoj, ke kterým dochází přirozeným postupem učitele skrze jednotlivé fáze profesní kariéry. V souvislosti s dalším vzděláváním se pak často skloňuje také profesní život, funkce a rozvoj organizace, práce a kariéra, struktura kompetencí a kvalifikace, efektivita a racionalizace práce. Právě toto široké vymezení umožňuje nahlížet na něj z mnoha různých perspektiv (Kohnová, 2004, Lazarová, 2006).

---

<sup>2</sup> U různých autorů se setkáváme s ekvivalentním užíváním pojmů „profesionální rozvoj“ či „profesní rozvoj“. V této práci se dále budeme řídit připomínkou Kohnové (2004, str. 20), dle které za vhodnější termín lze považovat „profesní“ oproti termínu „profesionální“; jakožto odvozený od „profese“. „Profesionální rozvoj“ použijeme dále v práci jen v případech přímé citaci autorů, abychom zachovali originalitu textu.



## 4.2 Historický kontext a současný stav

Historií DVU v českých zemích se zabývá zejména Kohnová (2004, 2012), která udává, že současný systém DVU v České republice není inspirovaný pouze zahraničními vzory, ale často vychází i z domácí zkušenosti. První DVU datuje již do období z 16. a začátku 17. století, kdy existovaly takzvané partikulární školy, které měly úzkou vazbu na univerzity (učitelé na těchto školách byli zpravidla studenty univerzit). Systém partikulárních škol byl řízený a organizovaný rektorem univerzity a byl propojen s pedagogickým působením univerzity. Toto další vzdělávání se zakládalo na individuálním vedení, individuální podpoře pedagogické činnosti učitele, na její kontrole a hodnocení. Systém měl jednotnou koncepci, zadávaná literatura a podávané instrukce sjednocovaly obsah tohoto vzdělávání.

Pokud se ale budeme chtít bavit o uceleném a centrálně zavedeném systému, je potřeba se posunout na konec 18. století, kdy byla vytvořena novodobá školská soustava a s ní i zajišťování dostatečného a odpovídajícího vzdělání učitelů. Právě na přelomu 18. a 19. století vznikaly časopisy, které mimo jiné zaměřovaly svou pozornost na další vzdělávání učitelů. V této době také vznikala řada aktivit zaměřených na podporu pedagogické práce učitelů zahrnující aktivity samotných učitelů i vzdělávacích spolků. Významným milníkem pro další vzdělávání učitelů byl rok 1869, kdy vyšel školský zákon, ve kterém se nacházela samostatná kapitola „O dalším vzdělávání učitelů“. Tato kapitola zmiňovala, mimo jiné, že dalšímu vzdělávání učitelů mají pomáhat školní časopisy, periodické konference a kurzy dalšího vzdělávání. Zmíněné kurzy dalšího vzdělávání se konaly na učitelských ústavech, především o prázdninách, a k účasti na kurzu vyzýval školský úřad zemský. Konference pak byly významnou formou vzájemného vzdělávání ve formě výměny zkušeností a v reflexi své pedagogické práce.

Dále Kohnová (2004, 2012) mapuje situaci kolem dalšího vzdělávání učitelů v období Československé republiky. I nadále vycházelo další vzdělávání učitelů ze školského zákona z roku 1869, který byl ale ošetřen ještě dalšími novějšími předpisy. V této době o DVU významně pečovaly učitelské organizace. Jednalo se o dvě centrální organizace nesoucí názvy Československá obec učitelská a Svaz učitelstva československého, které dále zastřešovaly řadu dalších učitelských organizací. Za zmínku pak dále stojí rok 1955, kdy vznikly krajské ústavy pro další vzdělávání učitelů (později nazvané krajské pedagogické ústavy) a okresní pedagogická střediska. Dále pak rok 1978, kdy v zákoně o školských zařízeních byla samotná část o zařízeních pro další vzdělávání

pedagogických pracovníků, kde byly zakotveny instituce pro DVU. Následovala vyhláška MŠMT ČSR č. 61/1985 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků a v roce 1987 MŠMT ČSR vydalo *Zásady o organizaci a činnosti zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a pro tvorbu sítě těchto zařízení*. Přestože se v legislativních dokladech v různé míře projevovала ideologická dikce, lze od konce 80. let brát tyto dokumenty, až na několik ideologických dodatků, jako odborně fundované materiály pro zajištění dalšího vzdělávání učitelů. Dá se říct, že v roce 1989 byla dobudována struktura institucí pro další vzdělávání učitelů a byly vytvořeny podmínky institucionalizovaného a systémového DVU.

V řadách učitelů vzniká po roce 1989 mnoho iniciativ, které se významně podílely a mnohé stále podílejí na zkvalitňování práce škol. I na základě těchto iniciativ byl zrušen systém DVU existující před rokem 1989 a tím byla zrušena i celá resortní síť ministerstva školství pro DVPP. V reakci na toto zrušení byl v letech 1991-1995 vznik velmi specifického modelu DVU, který byl vytvořen učiteli a řediteli ve spolupráci s okresními školskými úřady, a byla tak v poměrně krátké době obnovena činnost institucí na okresní úrovni. Jelikož tato okresní pracoviště vznikala spontánně, lišila se názvy, měla rozdílné statuty i zřizovací listiny. To však nic neměnilo na tom, že prováděla rozsáhlou servisní podpůrnou činnost pro pedagogickou činnost a profesní rozvoj učitelů v různých formách (např. knihovny, publikační činnost, videotéky aj.). Dále nabízela okresní střediska také poradenské služby v různých okruzích (pedagogicko-psychologické, výchovné, metodicko-didaktické atd.). Tento fungující model, se ale musel s postupem času vyrovnávat s různými zásahy do jeho fungování. První zásah byl v roce 1996, kdy došlo ke změně financování DVPP, který znamenal, že se mohly realizovat jen kurzy, které platila za učitele škola. K dalšímu narušení došlo, když byl zrušen snížený úvazek okresním metodikům, čímž byla omezena činnost metodických kabinetů i počet vzdělávacích akcí. Vše vyvrcholilo v roce 2000 reformou státní správy a samosprávy, která znamenala zrušení školských úřadů. Na rozdíl od 90. let se tentokrát obnova krajských středisek odehrála jen částečně (Kohnová, 2012).

Kohnová (2012) uvádí, že teprve od roku 2005, kdy byl založen Národního institutu dalšího vzdělávání<sup>3</sup>, má resortní systém opět ústřední instituci. NIDV vznikl sloučením čtrnácti pedagogických center (krajská pracoviště ve všech krajích). Od roku

---

<sup>3</sup> K 1.1. 2020 se Národní ústavu pro vzdělávání sloučil s Národním institutem pro další vzdělávání a vznikl Národní pedagogický institut České republiky (zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, ostatní příspěvková organizace přímo řízená MŠMT).

2000 lze podle autorky jen obtížně prezentovat nějaký model DVU, zejména vzhledem k liberalizaci a otevřenosti celé této oblasti. Existují tak vedle sebe čtyři skupiny vzdělávacích zařízení nabízejících DVU:

- *pedagogická centra v krajských městech spadající pod MŠMT,*
- *zařízení pro DVPP zřizovaná kraji,*
- *pedagogické fakulty (případně jejich centra CŽV nebo DVU) a další vysoké školy v krajských městech,*
- *rozsáhlá a nepřehledná skupina dalších právních subjektů a fyzických osob* (Kohnová, 2012, str. 34).

Nejrozsáhlejší nabídku programů DVPP poskytuje Národní pedagogický institut České republiky (dále jen NPI ČR), který je zřizován přímo MŠMT. NPI ČR má 13 krajských pracovišť, přičemž každé z nich si vytváří svou vzdělávací nabídku pro svůj region. NPI ČR se mimo plánování a organizaci vzdělávacích programů věnuje také přípravě národních projektů, na které čerpá prostředky z Evropského sociálního fondu. Dále se zaměřuje na přípravu a realizaci vzdělávacích programů. V neposlední řadě se zabývá analýzou potřeb a vlastní tvorbou koncepce v této oblasti (Eurydice, 2021).

Akreditaci jednotlivých institucí a jejich programů má na starosti Akreditační komise MŠMT pro DVPP, která je zastřešujícím orgánem pro DVPP a je dána zákonem č. 563/2004 Sb. (ve znění novely 198/2012). Úkolem Akreditační komise je garantovat odpovídající úroveň kvality DVPP. Akreditace vzdělávací instituce se uděluje na dobu 6 let, vzdělávacího programu pak na 3 roky. Ovšem vzhledem k velkému počtu institucí a programů žádajících o akreditace je často adekvátní kontrola neuskutečnitelná a objevují se výtky k nesystematičnosti nabídky a toho, že programy v oblasti DVPP nesledují rozvoj profesních kompetencí. Především nabídka programů průběžného vzdělávání nemá nikterak výrazně cílené zaměření a jednotlivé programy jsou bez vzájemné provázanosti (Kohnová, 2012).

Seznam nabízených akcí a aktuálně fungujících organizací, které nabízí akce DVPP, lze nalézt na stránkách MŠMT. Databáze rozlišuje poskytovatele na fyzické a právnické osoby a je možné vyhledat jednotlivé programy i podle předmětů nebo jiných oblastí zájmu (např. inkluze, klíčové kompetence atd.) (MŠMT, 2004).

Jedním z důvodů velkého počtu vzdělávacích institucí (ať už vedených jako právnické nebo fyzické osoby) může být bez pochyby masivní podpora vzdělávacích programů finančními prostředky z evropských strukturálních fondů. Na druhou stranu,

výhodou takto financovaných programů jsou minimální náklady ze strany škol a učitelů, protože je toto vzdělání totiž většinou bezplatné nebo si účastníci hradí pouze základní poplatky (Eurydice, 2021).

### 4.3 Charakteristika

Další vzdělávání učitelů (Kohnová a kol., 1995 cit. dle Lazarové a kol., 2006) je možné chápat jako subsystém vzdělávací soustavy, který by měl být přínosem nejen pro žáky, pro školu a její celkovou atmosféru, ale v konečném vyústění i pro celou společnost. DVU je definováno v oficiálním dokumentu OECD (1997 cit. dle Kohnové, 2004, str. 21) jako vzdělávání skupin učitelů v praxi koncipované na různých úrovních, řízené a cílené s ohledem na sledovaný záměr rozvoje školy a vzdělávání.

Dalším vzděláváním Kohnová (2004, str. 21) označuje nejen aktivity, na kterých jsou učitelé školeni, ale také sebevzdělávací aktivity k vymezeným a proklamovaným požadavkům a také aktivity, kdy pod dohledem svých školitelů i jiných osob připravují učitelé nové strategie a přístupy.

Další vzdělávání učitelů můžeme charakterizovat jako (Kohnová, 2004, str. 59):

- *systematický, nepřetržitý a koordinovaný proces, který navazuje na pregraduální vzdělávání a trvá po celou dobu učitelovy profesní dráhy,*
- *celoživotní rozvíjení profesních kompetencí učitele a trvalý osobnostní rozvoj učitele,*
- *nejrozsáhlejší resortní a celospolečensky významnou oblast vzdělávání dospělých,*
- *jeden ze základních předpokladů transformace školství,*
- *nejefektivnější formu vyrovnávání obsahu i metod vzdělávání a výchovy ve školství s rychlými proměnami v hospodářsko-technickém i kulturně-sociálním kontextu.*

Průcha (2009, str. 413) dále přidává tyto charakteristiky DVU:

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

Kohnová (2004) dodává, že další vzdělávání učitelů je podmíněno úrovní a charakterem přípravného vzdělávání, na které navazuje, rozvíjí a doplňuje ho.

Upozorňuje však, že další vzdělávání nemůže přípravné vzdělávání suplovat a tyto dvě samostatné oblasti by měly být v kontaktu na základě ověření úspěšnosti či zjištění nedostatků. Další vzdělávání učitelů je dle ní často chápáno jen jako změna stávajícího, a proto je třeba zdůraznit, že DVU se realizuje ve dvou základních okruzích a dá se tak hovořit o tom, že plní dvě funkce – funkci standardizační a funkci rozvojovou. První funkce souvisí se standardním udržováním stávajícího školského systému a stávající úrovně vzdělávání. Druhý okruh pak souvisí se změnami, rozvojem a transformací či inovacemi vzdělávání a školy. Autorka uvádí, že nelze v zájmu sledování inovační funkce opomenout standardizující funkci DVU, která je v jistém smyslu primární a představuje zajištění stability, realizaci osvědčených metod a postupů, fungování vzdělávacího systému a předvídatelné dosažení požadovaných výsledků. Uznává ale, že obě funkce se v praxi prolínají a cílem školské politiky by mělo být mj. udržovat kvalitu vzdělávání v době, kdy se řada tradičních vazeb mezi školou a trhem práce proměňuje.

#### 4.4 Cíle

Cíle dalšího vzdělávání učitelů bývají definovány velmi široce nebo se jejich autoři snaží konkrétněji poukázat na přínos pro jednotlivce, školy a především děti. Při konkrétně formulovaných cílech pro jednotlivce se obvykle vychází z požadovaných kompetencí učitele (viz kapitola 1.3 *Profesní kompetence učitele*), jejichž rozvoj by mělo vzdělávání přirozeně podporovat (Lazarová a kol., 2006).

V souvislosti s konkrétně formulovanými cíli pro jednotlivce odkazují Lazarová a kol. (2006, str. 15) na práci Perrounda (1994), který uvádí, že další vzdělávání učitelů může jednotlivcům pomoci (upraveno):

- *zlepšit vlastní kompetence a kvalifikaci,*
- *naučit se adekvátním způsobům zapojování do změn a dění v instituci,*
- *přispět k profesionalizaci,*
- *stát se více odpovědným a autonomním,*
- *vytvářet o sobě dobrou představu uvnitř i vně organizace,*
- *přizpůsobit osobní kvalifikaci své pozici,*
- *kompensovat případné nedostatky pregraduálního vzdělávání ještě před tím, než vzniknou problémy,*
- *a další.*

Stejně tak z pohledu instituce může DVU podpořit jejich rozvoj:

- *zajistit konformitu učitelů ke stanoveným pravidlům,*
- *rozvíjet kolektivní identitu a sdílenou kulturu,*
- *zlepšit kompetence pracovníků, a tedy působení i efektivitu organizace,*
- *otevřít organizaci vnějším přínosům přizváním lektorů do instituce nebo vysílat pracovníky vzdělávat se mimo ni,*
- *a další (Perrenoud, 1994 cit. dle Lazarové a kol., 2006, str. 15-16).*

Kohnová (2004, str. 61) považuje za východisko pro vymezení oblasti obecných cílů dalšího vzdělávání potřebu položit si následující otázky:

- *V čem je smysl dalšího vzdělávání učitelů?*
- *Čeho chceme prostřednictvím dalšího vzdělávání učitelů dosáhnout?*
- *Co máme prostřednictvím dalšího vzdělávání učitelů podpořit?*
- *Co je nutné zajistit prostřednictvím dalšího vzdělávání učitelů pro kvalitní vzdělávání?*
- *Co od dalšího vzdělávání učitelů škola a učitelé očekávají?*
- *Jaké různé formy dalšího vzdělávání učitelů jsou pro dosažení stanovených cílů nutné?*

Hoeben (1986 cit. dle Kohnové, 2004, str. 62) zdůrazňoval pět hlavních cílů DVU:

- *zdokonalení profesních dovedností učitelů,*
- *vnitřní rozvoj škol,*
- *zdokonalování vyučovacího a učebního procesu,*
- *zavádění inovací a změn ve vzdělávání,*
- *osobnostní vývoj učitele.*

Kohnová (2004) dodává, že první dva cíle jsou v národních zprávách nejvíce zdůrazňovány. Ostatní jsou spíše implicitně obsaženy v jinak formulovaných záměrech a lze je také chápat jako odvozené z prvních dvou cílů. Autorka zdůrazňuje potřebu mít jasně formulovanou vzdělávací politiku, která by jasně stanovila požadavky na učitele, co učitel potřebuje a co mu má být poskytnuto. Na těchto požadavcích, v závislosti na vzdělávací politice státu, společnosti či vlády, by poté měly být vymezeny další cíle DVU.

Kohnová (2001a) pak dále uvádí, že primárním úkolem DVU by neměla být příprava učitelů pro kariérní růst a pro různě diferencované funkce a činnosti, ale primární úkol by měl spočívat v rozvoji profesních, osobnostních a občanských kvalit a rozvoji všeobecné vzdělanosti.

#### 4.5 Druhy a typy programů

V České republice se rozlišují dvě základní skupiny vzdělávacích programů v rámci DVU. Jedná se o kvalifikační další vzdělávání a průběžné další vzdělávání, které jsou specifikovány vyhláškou č. 317/2005 Sb.

Kvalifikační další vzdělávání je uváděno jako studium, které slouží k získání nebo doplnění požadované kvalifikace (studium ke splnění kvalifikačních předpokladů), případně k jejímu rozšíření (studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů). Jedná se o formalizované studium, jehož splnění je potvrzeno kvalifikačním certifikátem, a které je uskutečňováno v pověřených institucích (nejčastěji na VŠ). Do kvalifikačního vzdělávání se řadí studium školského managementu, tedy vzdělávání ředitelů a dalších řídicích pracovníků školy. Programy kvalifikačního dalšího vzdělávání mají stanovený hodinový rozsah, závazné kurikulum a jejich forma a struktura bývá obdobná té vysokoškolské. Mimo to se za kvalifikační studium může považovat i rekvalifikační vzdělávání v učitelské profesi a různá normativní školení. (Kohnová, 2001b, Průcha, 2009).

Průběžné další vzdělávání je pak uváděno jako studium, které vede k prohlubování odborné kvalifikace. Je zaměřeno na aktuální teoretické i praktické otázky vzdělávání a výchovy. Obsahem vzdělávání bývají mimo jiné nové poznatky z psychologie, pedagogiky, obecné i oborové didaktiky. Stejně tak reflektuje aktuální společenské problémy, bezpečnost a ochranu zdraví. Tento druh vzdělávání má také specifický význam při implementaci kurikulárních reforem. Vzdělávací akce jsou jak pro jednotlivce, tak i pro celé pedagogické sbory. Po absolvování většinou účastníci získají osvědčení o účasti. Účast na průběžném dalším vzdělávání je v některých zemích finančně ohodnocována, ale ve většině států nemá účast na těchto akcích vazbu na osobní hodnocení (Průcha, 2009).

Kohnová (2001b, str. 39) pak dělí průběžné další vzdělávání na dva druhy:

- *„Prvním druhem jsou různé během učitelovy profesní dráhy kontinuálně probíhající kurzy a školení. Programy tohoto vzdělávání mohou získat akreditaci MŠMT pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.“*

- „*Druhým druhem je soustavná metodická a servisní činnost zařízení pro DVU, aktivní činnost učitelů pro rozvoj školy a vzdělávání nad rámec běžné výuky.*“

Průcha (2009, str. 415) odlišuje tři typy programů podle podpůrné funkce, jakou pro učitele plní:

- *Předmětová orientace* – sem patří programy DVU, které jsou zaměřené na rozvoj oborových a oborově didaktických kompetencí v jednotlivých předmětech a na inovace v této oblasti. Dále sem zařazuje metodiku výuky mezipředmětových vztahů a profesní rozvoj učitele (zejména schopnost reflektovat zkušenosti z vlastní pedagogické praxe).
- *Problémová orientace* – se zaměřuje na překonávání nejrůznějších těžkostí determinovaných sociálními, kulturními i individuálními dispozicemi žáků. Rozvíjí schopnost řešit problémy a komunikativní dovednosti. Patří sem také aktuální výchovná témata jako jsou například rasismus, prevence šikany, výchova ke zdravému životnímu stylu aj.
- *Osobnostní orientace a psychohygienu* – kam patří programy zaměřené na rozvoj osoby učitele v širokém smyslu. Jde o programy orientované na psychickou regeneraci, rozšíření kulturního i všeobecného vzdělání.

#### 4.6 Formy vzdělávacích aktivit

Možnosti, nabídky a akce podporující další vzdělávání a profesní rozvoj učitelů se v posledních dvou desetiletích objevují ve stále pestřejších formách. To souvisí nejen s novými cíli dalšího vzdělávání, ale také s rozvojem informačních technologií, novodobých teorií učení nebo vyšší možností mobility učitelů. I díky těmto faktorům pak roste škála forem dalšího vzdělávání, z nichž můžeme uvést například: diskusní fóra a učení v rámci e-learningu, studium textů a jiných dokumentů z internetu, mezinárodní návštěvy, výměnné pobyty ve školách, akční výzkumy, práce na projektech, aktivity založené na spolupráci školy a další (Lazarová a kol., 2006).

Perreti (1998 cit. dle Lazarové a kol., 2006, str. 19-20) uvádí tyto možnosti dalšího vzdělávání (upraveno):

- návštěvy v hodinách kolegů a supervize,
- vzdělávání spojené se setkáváním s kolegy z jiných škol,
- interní vzdělávání ve škole zajišťované externími lektory nebo pracovníky škol,
- týmové vzdělávání ve škole (při práci na projektu nebo výzkumu),
- samostudium,



- vzdělávání učitelů mimo školu podle vnější nabídky (individuální nebo skupinové semináře, stáže, kurzy),
- otevřené vzdělávání ve škole pro skupinu učitelů.

Pol a Lazarová (1999, cit. dle Lazarové a kol., 2006, str. 20) uvádí, že jednotlivé možnosti DVU mají řadu vnitřních podob a liší se stupněm organizovanosti a formálnosti. Dodávají, že tradičně přitahují velkou pozornost zejména aktivity organizované vnějšími subjekty, které jsou častěji využívány a dokumentovány než společné aktivity učitelů založené na spolupráci, které jsou realizovány přímo ve školách.

Mezi typické vzdělávací akce v rámci DVU řadí Lazarová a kol. (2006) přednášky, školení, semináře, kurzy, výcviky a dílny. Poukazují, že navzdory tomu, že jsou tyto formy nejčastěji spojovány s mimoškolními a školními vzdělávacími akcemi, nejsou v odborné literatuře a slovnících jednotně vymežovány. S odkazem na tvrzení, že zmíněné formy hrají a bezesporu i v budoucnu budou hrát v DVU klíčovou roli, vytvořili Lazarová a kol. (2006, str. 21-22) *Přehled hlavních forem vzdělávacích akcí (Tabulka č. 1)*, ve kterém zachycují některé hlavní znaky zmíněných vzdělávacích aktivit s cílem charakterizovat tradiční využívání těchto pojmů v praxi. Některé další, méně tradiční formy dalšího vzdělávání uvádějí Starý a kol. (2012), kteří zmiňují například individuální vedení či koučink, zahraniční stáže a e-learning.

*Tabulka č. 1: Přehled hlavních forem vzdělávacích akcí*

<b>Forma vzdělávání a vzdělavatel</b>	<b>Délka trvání a opakování akce</b>	<b>Typická témata</b>	<b>Cíle akce</b>	<b>Způsob řízení a převažující metody práce</b>
<u>Přednáška</u> Přednášející Lektor	Krátkodobá, obvykle jednorázová akce. Někdy chápána jako metoda.	Široce nebo úzce tematicky vymezená teorie, zajímavosti, předpisy apod.	Získat informace, rozšířit vědomosti.	Přednášení, aktivita na straně přednášejícího, s aktivitou a kreativitou účastníků se spíše nepočítá.
<u>Školení</u> Instruktor Lektor	Krátkodobá nebo střednědobá akce. Typická je jednorázovost, někdy zakončení zkouškou.	Metodika práce, nové informace, postupy, předpisy apod.	Získat informace, rozšířit vědomosti.	Přednášení, aktivita je na straně školitele, příp. možnost vyzkoušení nové aktivity, s kreativitou účastníků se příliš nepočítá.
<u>Seminář</u> Lektor Facilitátor	Krátkodobá nebo střednědobá, jednorázová i	Konkrétní témata v oblasti didaktiky, pedagogicko-	Rozšířit znalosti, získat informace a zkušenost prostřednictvím	Přednášení a animace, krátké přednášky, diskuse, výměna

	navazující akce, opakování.	psychologických otázek, poradenství apod.	diskusí a reflexe, příp. spíše povrchního zážitku.	zkušeností, cvičení apod., počítá se s aktivitou a kreativitou účastníka.
<u>Kurz</u> Lektor Instruktor	Krátkodobá, střednědobá, dlouhodobá, jednorázová i navazující akce. Cyklus seminářů.	Jazykové, pohybové, počítačové, úzce vymezené dovednosti aj.	Rozšířit schopnosti, získat novou konkrétní dovednost, naučit se postupy.	Aktivita střídavě na straně lektora i účastníků, facilitace, podpora, cvičení, typický je přesný didaktický postup lektora, kreativita účastníků je nízká.
<u>Výcvik</u> Lektor Facilitátor	Dlouhodobá, opakovaná akce s návazností a s intervizními skupinami, mnohdy zakončení zkouškou.	Psychoterapie, rozvoj konkrétních sociálních dovedností, osobnostní rozvoj založený na konkrétní teorii.	Získat širěji definovanou dovednost spojenou s rozvojem osobnosti, obvykle jde o změnu kognitivních schémat.	Aktivita na straně účastníků, animace, facilitace, podpora nácviku prožitková cvičení, supervize, ověřování v praxi, reflexe praxe, samostatnost a kreativita účastníka vysoká.
<u>Dílna</u> Lektor Animátor	Krátkodobá, obvykle jednorázová akce v rámci jednoho tématu.	Konkrétní pracovní postupy – didaktika, vyučovaný předmět.	Naučit se pracovní postupy, získat informace a základy nové dovednosti.	Aktivita na straně účastníků, nácvik dovedností, ukázky.

Zdroj: Lazarová a kol. (2006, str. 21-22) (upraveno)

#### 4.7 Motivace učitelů k dalšímu vzdělávání

Motivací učitelů k dalšímu vzdělávání považuje Lazarová (2006) za nezbytnou podmínku efektivity DVU a uvádí, že stejně jako za každou lidskou činností vězí nějaká motivace, tak i učitel je k dalšímu vzdělávání něčím nebo někým motivován. Motivace učitelů je podporována nebo naopak tlumena různými faktory, přičemž primární roli hraje otázka (ne)dobrovolnosti vzdělávání a dále faktory jako například pohlaví, věk, kariéra, osobnost, předchozí zkušenosti učitele s akcemi DVU, rodinné zvláštnosti či umístění a klima školy. Přestože si učitelé dle autorky uvědomují nutnost DVU a obvykle se považují za dostatečně motivované a otevřené k učení, objevují se i názory, že je DVU spíše přínosné než nezbytně nutné.

Lazarová (2006) nezapomíná, že motivace k DVU mimo jiné úzce souvisí s chováním učitelů na vzdělávacích akcích spojeným s ochotou odnášet si užitečné podněty a využívat je pro inovování praxe. S tím souvisí i vytvořená typologie účastníků vzdělávacích akcí, která odlišuje účastníky na zájemce, návštěvníky a odpůrce. Mimo typologii účastníků, uvádí ve své práci autorka také motivační typy vzdělávajících se učitelů, které uměle vytvořila na základě vlastních empirických zkušeností, a kteří mají určité vlastnosti a specifika (např. „*učitel dravec*“, „*učitel funkcionář*“, „*učitel vědec*“).

Vodák a Kucharčíková (2007) uvádí, že na motivaci významně působí hodnota, kterou účastníci dalšího vzdělávání přisuzují učebním aktivitám ve vztahu k vykonávané práci a možnému kariérnímu postupu. Ochota zdokonalit znalosti, schopnosti a dovednosti ovlivňuje efektivitu vzdělávání a motivace k tomuto zdokonalování vychází ze zohlednění individuálních potřeb účastníků. Autoři se shodují, že se vyšší míra motivace ke vzdělávání může projevat i v kvalitě a kvantitě pracovního výkonu.

Kosová (2007, cit. dle Pavlova, 2018, str. 112) uvádí, že motivace pro profesní učení je daná charakterem práce, který určuje i pojetí efektivních procesů učení. Učitelé jsou podle ní více objektem než subjektem svého vzdělávání, jelikož v učitelské profesi nefungují motivy pro vzdělávání jako je to u jiných profesí (např. chybí kariérní postup přinášející prestiž, zvýšení platu či příležitost na seberealizaci).

#### 4.8 Bariéry

Existuje řada různých omezení, které se v souvislosti s DVU vyskytují. Bariérami DVU se zabývají Starý a kol. (2012), kteří spatřují dva hlavní problematické aspekty. Prvním z problémů DVU je podle autorů neexistence systému, který by evaluoval účinky DVU do školní praxe. Uvádí, že chybí jasná kritéria a evaluační nástroje pro hodnocení dopadů do praxe. S tím souvisí také absence motivačně nastavených stupňů pro získání vyšší kvalifikace, které by podporovaly profesní růst učitelů. Druhá výtky autorů směřuje k nejasnostem ohledně odpovědnosti za kvalitu koncepce DVU na národní úrovni. Autoři tvrdí, že na rozdíl od úrovně škol, kde za kvalitu učitelů odpovídají ředitelé, chybí na národní úrovni jasně stanovená odpovědnost. Dodávají, že přestože existují podmínky pro akreditaci instituce pro DVU i možnost kontrolní činnosti, v praxi se kvalita zjišťuje hlavně z předložených dokumentů a nedochází ke sledování průběhu dalšího vzdělávání a ani dopadů jednotlivých vzdělávacích akcí. Výsledkem pak je, že nabídka DVU je v podstatě řízena poptávkou ze strany učitelů, což nepokrývá komplexní vzdělávací potřeby vzdělávacího systému jako celku.

Dále pak autoři (Starý a kol., 2012) odkazují na názory ředitelů škol, kteří často jako překážku v DVU uváděli finanční prostředky, a to nejen ve smyslu jejich nedostatku, ale také v určité svázanosti v použití těchto finančních prostředků. Namísto finančních prostředků účelově vázaných na vzdělávání, by ředitelé uvítali možnost použití zdrojů, které například ušetřili nebo získali doplňkovou činností. Další překážkou DVU je dle ředitelů organizační a finanční problém se zajištěním zastoupení chybějících učitelů, kdy v případě dlouhodobější akce dalšího vzdělávání mají ředitelé problémy sehnat za chybějícího učitele nějakou náhradu. Případně musí mít ředitelé škol dostatečné finance na zajištění tohoto zastupujícího učitele. Starý a kol. (2012) se ptali také samotných učitelů, kteří jako bariéry dalšího vzdělávání spatřují časovou a finanční náročnost. Učitelé uvádějí, že výkon učitele je sám o sobě časově náročný a určité množství akcí dalšího vzdělávání může být velmi zatěžující. S ohledem na finanční náročnost učitelé odkazují na skutečnost, že v některých případech si vzdělávací akce může škola dovolit jenom pro jedno učitele a další učitelé si v případě zájmu už musí určitou část financovat sami.

Barierám DVU se ve svém výzkumu věnovaly Lazarová a Prokopová (2004 cit. dle Lazarové a kol., 2006, str. 80-81), které se ptaly učitelů na konkrétní faktory brzdící procesy vzdělávání. Jejich výsledky naznačily, že většina učitelů vidí největší zábrany v nedostatku času a o něco méně pak v nedostatku financí. Velká část respondentů pak vyjádřila nespokojenost se samotným systémem DVU.

Marinková (2001) se pak věnuje konkrétněji problémům DVU u odborných předmětů, která uvádí, že široké spektrum odborných předmětů způsobuje různá omezení u vzdělávacích akcí, zejména pak jejich nízký počet. Malá nabídka akcí DVU vyplývá například z rizik finančního charakteru či nedostatku lektorů pedagogických center specializovaných na odborné předměty.

## 5 Cíle a úkoly práce

Jak už bylo několikrát naznačeno, oblast dalšího vzdělávání učitelů je fenoménem relativně dobře probádaným. Pokud se ale zaměříme na další vzdělávání z pohledu učitelů tělesné výchovy, zjistíme, že tato problematika už tolik rozkrytá není. Cílem práce je tedy zjistit současný stav nabízených vzdělávacích akcí pro oblast tělesné výchovy a celkový pohled a postoje učitelů tělesné výchovy na akce dalšího průběžného vzdělávání. V práci se také pokusíme objasnit vztahy a souvislosti zkoumaného jevu, ve smyslu, jak jsou nebo nejsou učitelé podporováni ze strany vedení školy v jejich průběžném profesním rozvoji, a jak jsou učitelé TV spokojeni či nespokojeni s nabídkou vzdělávacích akcí pro jejich obor. Na základě získaných dat by měly být stanoveny závěry a doporučení, které by mohly poskytnout základ k případné úpravě nabízených vzdělávacích akcí pro oblast tělesné výchovy.

Hlavním cílem práce je tedy odpovědět na vědeckou otázku, která byla položena takto: *Jak učitelé vyučující tělesnou výchovu na základních a středních školách v České republice vnímají další vzdělávání učitelů?* Dílčím cílem práce je analyzovat současnou nabídku akreditovaných vzdělávacích akcí pro oblast tělesné výchovy v rámci DVPP.

Úkoly práce je shromáždit teoretické poznatky o dalším vzdělávání učitelů, analyzovat současný stav nabízených vzdělávacích akcí pro oblast tělesné výchovy a zjistit názory a postoje učitelů tělesné výchovy na vzdělávací akce DVU. Úkoly práce jsou stanoveny:

- na základě rešerše odborné literatury a cílů práce vybrat správnou metodu výzkumu,
- zjistit současnou nabídku vzdělávacích akcí zaměřených na oblast tělesné výchovy a analyzovat ji,
- provést šetření ohledně dalšího vzdělávání učitelů TV na základních a středních školách,
- analyzovat a vizualizovat získaná data,
- odpovědět na hlavní vědeckou otázku,
- stanovit závěry a doporučení.

V diplomové práci nebyly stanoveny hypotézy, a to z několika důvodů. V práci se vyskytuje relativně velký podíl kvalitativního přístupu, a tak by hypotézy nešly příliš kvalifikovat. Zároveň jsme nenarazili na další práci, která by se zabývala problematikou dalšího vzdělávání učitelů vyučujících předmět tělesná výchova, a na jejíž výsledcích by

se daly hypotézy stanovit. Hypotézy by tak byly stanoveny pouze na základě vlastních zkušeností, které jsme vzhledem k šíři problematiky neshledali ke stanovení hypotéz dostatečně vypovídající. Hypotézy nebyly stanoveny také vzhledem k explorativním parametrům výzkumu, kdy byla zkoumána oblast, která doposud nebyla příliš probádaná.

Abychom měli jasně daný směr výzkumu, stanovili jsme si několik oblastí zájmu, na jejichž základě byly také zkonstruovány otázky v našem dotazníkovém šetření. Jednotlivé oblasti byly stanoveny takto:

- pohled učitelů TV na další vzdělávání,
- podmínky k dalšímu vzdělávání na ZŠ a SŠ,
- pohled učitelů TV na vzdělávací akce DVPP,
- pohled učitelů TV na současnou nabídku vzdělávacích akcí DVPP.

## 6 Metodika práce

Metodika práce je rozdělena na dvě hlavní části, které vycházejí ze stanovených cílů práce. Analyzovat současnou nabídku vzdělávacích akcí pro oblast tělesné výchovy a zjistit celkový pohled a postoje učitelů tělesné výchovy na akce dalšího vzdělávání.

V práci byl využit kvantitativního typ výzkumu, pro který je dle Hendla (2012) typické využití náhodného výběru a silně strukturovaného sběru dat pomocí měření, testů či jako v našem případě dotazníků. Získaná data jsou v rámci kvantitativního výzkumu analyzována statistickými metodami s cílem je explorovat či popsat. Tento typ výzkumu byl zvolen i vzhledem k jeho přednostem, za které autor považuje mimo jiné užitečnost při zkoumání velkých skupin, relativně rychlý a přímočarý sběr dat a relativní nezávislost výsledků na výzkumníkovi.

Hlavní metodou kvantitativního výzkumu byla obsahová analýza, kterou Hendl (2012) popisuje jako metodu, ve které se podle předem určeného kódovacího schématu zjišťuje instance kategorie a provádí se analýza četností. Výhodou obsahové analýzy je spolehlivost měření. V případě analýzy nabídky vzdělávacích akcí pro oblast tělesné výchovy bylo využito metody, kterou autor nazývá oficiální statistiky, jejíž vlastností je analýza dat získaných v minulosti.

### 6.1 Analýza nabídky vzdělávacích akcí pro oblast tělesné výchovy

K analýze nabídky vzdělávacích akcí pro oblast tělesné výchovy bylo využito dat z databáze udělených akreditací v systému DVPP<sup>4</sup>. Do výzkumu tak byly zahrnuty pouze akce akreditované MŠMT. Při zpracování dat i výsledků bylo zachováno dělení na fyzické a právnické osoby vycházející z rozdělení samotné databáze. Z databáze byly vyfiltrovány pouze akce DVPP pro oblast zájmu tělesná výchova, které byly následně exportovány a analyzovány v Microsoft Excel. Vzhledem k platnosti akreditace na tři roky a zamezení duplicity některých akcí, byly k podrobné analýze vybrány akce jejichž komise proběhla ve dnech od 9. 2. 2018 do 20. 11. 2020. Vyřazeny byly také akce zaměřené na rozšiřující studium a doplňující pedagogické studium.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> MŠMT (2004)

<sup>5</sup> Rozšiřující studium je vzdělávání umožňující rozšířit z různých důvodů předmětovou aprobaci, získat aprobovanost pro vyučování dalšímu předmětu. Doplňující pedagogické studium je zvláštním druhem vzdělávání, které z logiky věci nepatří mezi DVU, protože se jedná o získání plné učitelské kvalifikace (Kohnová 2004, str. 89 a str. 91).

## 6.2 Dotazníkové šetření

### 6.2.1 Výběr, proces a stavba dotazníkového šetření

K empirickému zisku dat byla zvolena metoda dotazníkového šetření. Jansa a kol. (2012) hodnotí dotazník jako jednu z nejpoužívanějších metod ve společenských oborech, jehož podstatu spatřuje nejen ve sběru informací a faktů o respondentovi, ale také o jeho názorech a postojích k danému tématu. Autoři jako hlavní výhodu dotazníků uvádí možnost hromadně a stejnou formou oslovit poměrně velký počet respondentů. Další výhodou může být anonymita dotazovaných a z toho plynoucí větší ochota poskytnout dané informace. Naopak určitou subjektivitu odpovědí u dotazníkového šetření, která může zkreslovat získaná data, je autory zmiňována jako možný negativní jev.

K dotazníkovému šetření bylo využito online dotazníků vypracovaných v Google Forms. Online forma byla zvolena na základě velkého počtu oslovených respondentů ze všech krajů ČR. Dotazníky byly zaslány jako odkaz v e-mailech směřovaných primárně učitelům tělesné výchovy na ZŠ a SŠ. V případě absence e-mailových adres na jednotlivé učitele na stránkách škol, byly e-maily s odkazem na dotazník, společně s žádostí o přeposlání všem učitelům TV na škole, posílány vedení škol (ředitelům a zástupcům ředitelů). Celkově bylo osloveno 700 škol, 25 základních škol a 25 středních škol ze všech čtrnácti krajů ČR. Oslovené školy byly vybírány postupně dle seznamu škol<sup>6</sup> v závislosti na tom, zdali jejich webové stránky<sup>7</sup> obsahovaly e-mailové adresy na jednotlivé učitele či vedení školy.

Dotazník se skládal z 31 otázek, respektive 32 otázek (otázka 27 obsahovala podotázku 27a) a byl rozdělen do dvou částí. První „Informační část“ byla zaměřena na zisk dat o respondentovi a o škole, na které respondent vyučuje. Druhá část nazvaná „Další vzdělávání“ obsahovala otázky ohledně dalšího vzdělávání učitelů a jejich vztahu a postojů k němu. Jelikož byl dotazník tvořen uzavřenými (17), polootevřenými (9) a otevřenými (6) otázkami, bylo využito míchání kvalitativních i kvantitativních přístupů ve smyslu sběru dat. V uzavřených otázkách bylo na výběr z více možností, polootevřené otázky nabízely možnost „jiné“ odpovědi. V otevřených otázkách byli respondenti vyzváni k zaznamenání odpovědi pomocí stručného textu. Z 32 otázek bylo 30 otázek povinných. Nepovinná byla otázka č. 9 „*Název školy*“ z důvodu zachování anonymity

---

<sup>6</sup> Zdroj: Školy online, 2021 (pro SŠ) a Seznam škol EU, 2021 (pro ZŠ)

<sup>7</sup> Vzhledem k velkému počtu oslovených škol a zachování anonymity škol nejsou dále v práci, ani ve zdrojích, uvedené webové stránky na jednotlivé školy zapojené do výzkumu.



a otázka č. 27a. „V případě, že jste u otázky č. 23 vybrali možnost "ano" nebo "spíše ano", napište, prosím, jaká témata Vám chybí?“, která byla závislá na otázce č. 27. „Chybí vám nějaká konkrétní témata v nabídce programů DVPP vzhledem k předmětu TV?“.

Dotazník byl konstruován se snahou o maximalizaci návratnosti, počet otázek byl vzhledem k cílům práce eliminován na nezbytné minimum. Při tvorbě byla také dodržována doporučení Dismana (2010), který uvádí, že při sestavování otázek je třeba klást si u každé otázky dotaz, zdali je opravdu nezbytná, bude srozumitelná každé osobě z cílového vzorku a každý respondent bude schopen poskytnout požadovanou informaci.

Před samotným rozesláním dotazníků byla provedena pilotní studie, při které byl dotazník distribuován 12 učitelům v kraji Praha, s kterými byla následně vedena krátká diskuse ohledně nedostatků, chyb a nesrovnalostí dotazníku. Respondenti byli v rámci předvýzkumu také vyzváni ke zjištění času potřebného k vyplnění dotazníku a na základě jejich zpětné vazby byl stanoven odhadovaný čas (10 – 15 minut), který byl následně uveden v úvodním popisku dotazníku. Na základě pilotní studie byly upraveny otázky č. 26. „Vyhledáváte si aktivně nabídku vzdělávacích akcí pro oblast tělesné výchovy?“ (úprava formulace otázky) a otázka č. 29. „Kterých z následujících forem dalšího vzdělávání k předmětu tělesná výchova se nejčastěji účastníte?“, u které byly doplněny charakteristiky jednotlivých forem dalšího vzdělávání.

Výzkum byl prováděn na skupině pedagogů, a tak bylo nutné požádat Etickou komisi FTVS UK o povolení k výzkumu. Informovaný souhlas a povolení jsou součástí příloh na konci práce.

### 6.2.2 Analýza dat z dotazníku

Sběr dat probíhal v období 31.5.2020 – 21.6.2020 a bylo získáno 326 vyplněných dotazníků. Návratnost dotazníků nelze zcela přesně vyčíslit, protože dotazníky nebyly v některých případech zaslány přímo cílové skupině, tedy učitelům ZŠ a SŠ vyučujícím předmět tělesná výchova, ale byly posílány vedení škol s prosbou o rozšíření mezi všechny vyučující tělesné výchovy na jejich škole. Data získaná z dotazníků byla očištěna, tak aby je bylo možné dále vyhodnotit a vizualizovat. Čistění probíhalo ve formě kontroly a sjednocení jednotlivých odpovědí. K analýze a vizualizaci dat byl využit Microsoft Excel, do kterého byla získaná data exportována z Google Forms. Z odpovědí byly zjištěny četnosti, které byly procentuálně vyjádřeny v příložených tabulkách a grafech. V rámci vyhodnocování byla zachována anonymita všech respondentů.

Vyjma jedné otázky, byly všechny odpovědi respondentů dále zpracovány a publikovány ve výsledcích práce. U otázky č. 31. „Seřadte následující aktivity podle času, který jim věnujete (1 = nejvíce, 5 = nejméně)“ bylo do výsledků zahrnuto jen 128 odpovědí, protože zbytek odpovídajících nedodržel pokynu pro vyplnění („vyplňte prosím tak, aby možnost 1-5 byla využita pouze jednou, možnost "žádný čas" lez vybrat vícekrát“) a jejich odpovědi tak nemohly být dále zpracovány.

### 6.3 Popis výzkumného souboru

Elektronická pošta s odkazem na online dotazník byla rozeslána 1223 pedagogickým pracovníkům vyučující předmět tělesná výchova. Dalších 640 e-mailů s žádostí o přeoslání bylo rozesláno vedení škol. Cílovou skupinou byli pouze vyučující předmětu tělesná výchova.

*Tabulka č. 2: Zastoupení respondentů dle druhu škol, na kterém vyučují*

Druh školy	Podíl (v %)
Základní škola	48,3
Střední odborná škola	33,9
Gymnázium	16,2
Na více druzích škol	1,2

Téměř polovina (48,3 %) respondentů vyučovala na základní škole. Druhá polovina odpovídajících uvedla, že vyučuje na střední odborné škole nebo gymnáziu. Rozložení respondentů odpovídá rovnoměrné distribuci dotazníků na základní a střední školy (z každého kraje bylo osloveno 25 ZŠ a 25 SŠ). Čtyři respondenti uvedli, že vyučují ve více druzích škol zároveň.

*Tabulka č. 3: Kraj, ve kterém se nachází škola, kde respondent vyučuje*

Kraj	Podíl (v %)	Kraj	Podíl (v %)
Pardubický	8,9	Olomoucký	7,1
Jihomoravský	8,3	Ústecký	6,7
Královehradecký	8,3	Karlovarský	6,7
Moravskoslezský	7,7	Plzeňský	6,7
Vysočina	7,7	Jihočeský	6,4
Středočeský	7,4	Praha	5,8
Liberecký	7,1	Zlínský	5,2

Do výzkumu se zapojili učitelé vyučující na ZŠ a SŠ ze všech krajů ČR. Nejvíce (29) dotazníků vyplnili učitelé vyučující na školách v Pardubickém kraji. Naopak nejméně (17) učitelů se do výzkumu zapojilo z kraje Zlínského. Podobně jako v případě zastoupení respondentů, dle druhu škol, také rozložení respondentů, dle krajů, bylo poměrně

vyrovnané a odpovídá rovnoměrnému rozeslání dotazníků do všech krajů ČR (50 škol z každého kraje).

Tabulka č. 4: Minimální počet zapojených škol, na kterých respondenti vyučují dle krajů ČR

Kraj	Počet zapojených škol*	Neuvedlo	Kraj	Počet zapojených škol*	Neuvedlo
Pardubický	22	3	Olomoucký	17	2
Moravskoslezský	21	2	Středočeský	16	3
Jihomoravský	20	1	Jihočeský	15	1
Královehradecký	19	4	Plzeňský	15	2
Vysočina	19	1	Praha	15	3
Karlovarský	17	2	Ústecký	14	4
Liberecký	17	3	Zlínský	14	1

\*Jedná se o minimální počet, jelikož tato otázka byla z důvodu zachování anonymity respondentů nepovinná. Skutečný počet zapojených škol může být vyšší v závislosti na tom, kde vyučují respondenti, kteří svou odpověď neuvedli.

Z každého kraje ČR se zapojili respondenti z minimálně 14 škol. Dva a více respondentů z jedné školy se zapojili do dotazníkového šetření minimálně na 42 školách. Maximum respondentů z jedné školy byli minimálně čtyři učitelé vyučující na škole v Jihomoravském kraji.

Tabulka č. 5: Typ školy, na kterém respondent vyučuje

Typ školy	Podíl (v %)
Státní	88
Soukromá	8,3
Církevní	3,4
Ve více typech škol	0,3

Nejvíce respondentů (287) vyučovalo ve státní škole, naopak nejméně (11) odpovídalo učitelů vyučujících ve škole církevní. Ze soukromých škol se zapojilo 27 respondentů a jeden dotazovaný uvedl, že učí ve více typech škol.

Tabulka č. 6: Funkce, kterou respondent ve škole vykonává

Funkce	Podíl (v %)
Učitel/ka	91,7
Zástupce/kyně ředitele/ky školy	5,2
Ředitel/ka školy	3,1

Podle funkce, kterou respondenti ve škole vykonávají, se do šetření se zapojilo nejvíce učitelů (91,7 %). Zástupců ředitelů škol vyplnilo dotazník 5,2 % (17) a ředitelů 3,1 % (10). Pro všechny zastupující funkce, bylo podmínkou, pro zapojení do šetření, aby vyučovali předmět tělesná výchova.

Tabulka č. 7: Aprobace respondentů

Aprobace	Podíl (v %)
TV + další předmět	63,8
1. stupeň ZŠ	15,6
TV	12
V jiných předmětech, než je TV	8
Bez aprobace	0,6

Dotazníkového šetření se zúčastnilo nejvíce respondentů (63,8 %) aprobovaných v kombinaci tělesná výchova a další vyučovací předmět. Aprobovaných pro první stupeň ZŠ se zapojilo 15,6 % (51) a pedagogických pracovníků aprobovaných čistě pro tělesnou výchovu, se zapojilo 12 % (39). 8 % (26) odpovídajících bylo aprobovaných v jiných předmětech než tělesná výchova a dva respondenti byli bez učitelského vzdělání.

Tabulka č. 8: Délka pedagogické praxe respondentů

Délka pedagogické praxe	Podíl (v %)
Do 5 let	16
6 - 15 let	25,8
16 - 30 let	35,3
31 let a více	22,9

Při vyplňování údaje zjišťující délku pedagogické praxe měli respondenti na výběr ze čtyř možností: do 5 let, 6 – 15 let, 16 – 30 let a 31 let a více. Nejvíce (35,3 %) respondentů uvedlo délku své praxe v rozmezí 16 – 30 let. Dále uvedlo 25,8 % (84) dotazovaných pedagogickou praxi 6 – 15 let. Pedagogickou praxi 31 let a více pak uvedlo 22,9 % (75) odpovídajících. Nejméně (16 %) se zapojili pedagogové s praxí do 5 let.

Tabulka č. 9: Zastoupení respondentů dle stupně škol, na kterém vyučují předmět TV

Stupeň školy	Zastoupení (v %)*
1. stupeň ZŠ	24,5
2. stupeň ZŠ	33,1
Nižší stupeň gymnázia	14,4
Vyšší stupeň gymnázia	18,7
3. stupeň SOŠ	33,7
Praktická škola	0,6

\* Jednalo se o otázku s více možnými odpověďmi, součet procentuálního zastoupení odpovědí tak převyšuje počet respondentů

Dle stupně škol, vyučovalo předmět tělesná výchova nejvíce respondentů (33,7 %) na 3. stupni SOŠ. Dále pak 33,1 % odpovídajících vyučovalo TV na 2. stupni ZŠ a 24,5 % na stupni prvním. 18,7 % zapojených pedagogů uvedlo, že tento vyučuje předmět na vyšším stupni gymnázia (poslední čtyři ročníky šestiletého a osmiletého gymnázia) a 14,4 % pak na stupni nižším (první dva ročníky šestiletého nebo první čtyři ročníky osmiletého gymnázia). Dva respondenti vyučovali na škole praktické.

*Tabulka č. 10: Zastoupení respondentů dle pohlaví*

<b>Pohlaví</b>	<b>Podíl (v %)</b>
Žena	56,4
Muž	43,6

Celkově bylo mezi respondenty zastoupeno 56,4 % žen a 43,6 % mužů. Tyto výsledky sice odpovídají trendu, kdy se ve školství objevuje více žen než mužů, ale oproti celkovému rozložení (13 % v ZŠ a 40,2 % v SŠ)<sup>8</sup> bylo zastoupení učitelů v tomto šetření, dle pohlaví, vyrovnanější.

---

<sup>8</sup> Zdroj: Odbor informatiky a statistiky MŠMT, 2021.

## 7 Výsledky

### 7.1 Analýza současné nabídky akreditovaných vzdělávacích akcí pro oblast tělesné výchovy

V rámci výzkumu bylo dle kritérií a podmínek stanovených v kapitole 6. *Metodika práce* analyzováno 70 vzdělávacích akcí organizovaných fyzickými osobami a 449 vzdělávacích akcí organizovaných osobami právníckými.

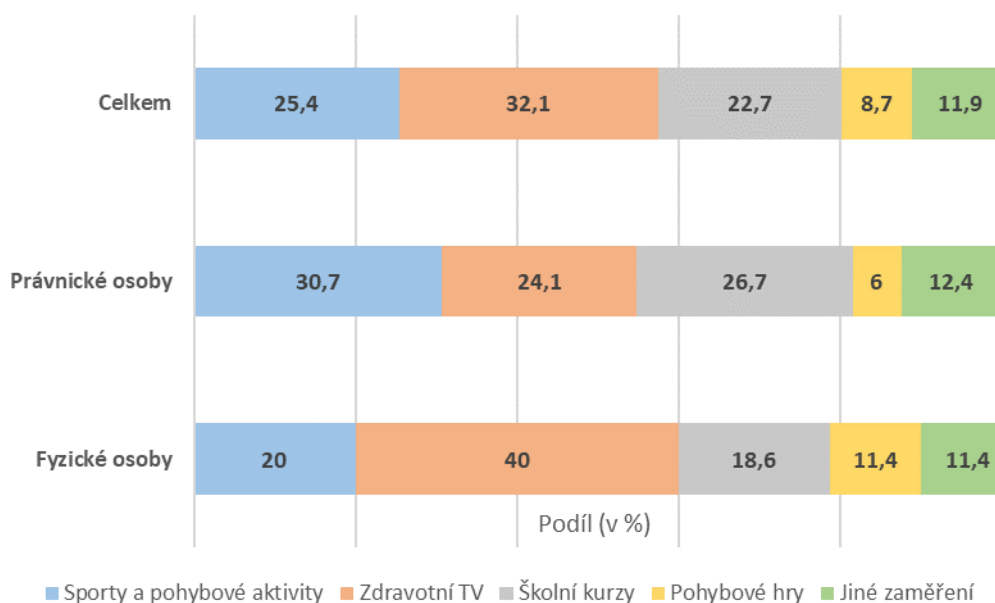
Tabulka č. 11: Organizace nabízející akreditované akce pro oblast tělesné výchovy

	Fyzické osoby	Právnícké osoby
<b>Počet</b>	16	86
<b>Průměr akcí (v %)*</b>	4,4	5,2
<b>Max akcí*</b>	16	38
<b>Min akcí*</b>	1	1

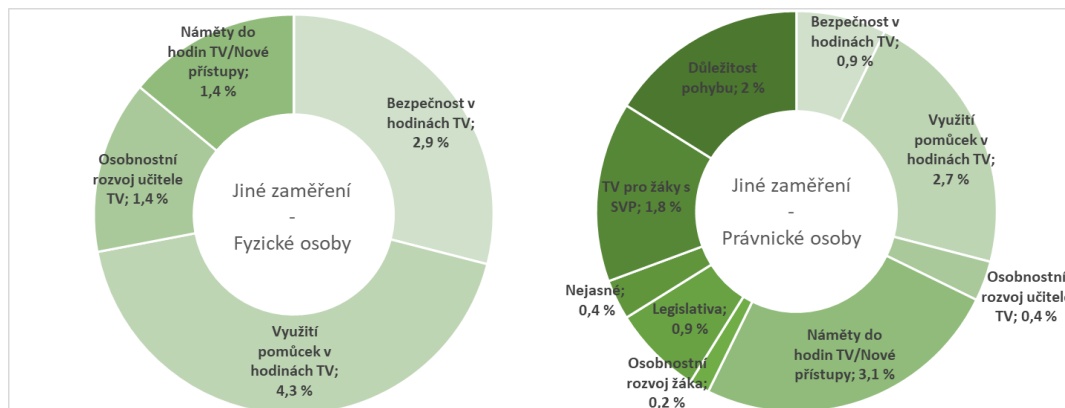
\* nabízené jednou osobou

Celkový počet 70 akreditovaných vzdělávacích akcí pro oblast tělesné výchovy nabízených fyzickými osobami bylo rozděleno mezi 16 jednotlivých fyzických osob. Průměrně připadaly na jednu fyzickou osobu 4,4 vzdělávací akce, přičemž nejvíce akcí nabízených jednou fyzickou osobou bylo 16 akcí. Naopak pouze jednu akreditovanou vzdělávací akci pro oblast tělesné výchovy nabízelo hned několik fyzických osob. U právníckých osob nabízelo akreditované vzdělávací akce pro tuto oblast 86 různých organizací. Průměrný počet akcí na jednu právníckou osobu činil 5,2 akce a nejvíce akcí pořádaných jednou právníckou osobou bylo 38.

Graf č. 1: Zaměření vzdělávacích akcí



Graf č. 2: Zaměření jiných vzdělávacích akcí



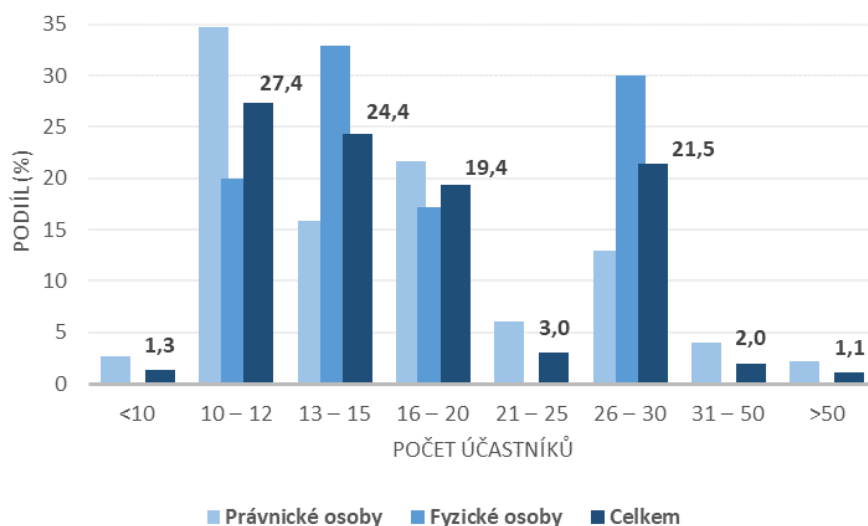
Pokud se podíváme na zaměření jednotlivých vzdělávacích akcí (graf č. 1), můžeme jejich náplň rozdělit do čtyř hlavních skupin: Sporty a pohybové aktivity, zdravotní TV, školní kurzy, pohybové hry. Dále byly akce s jiným zaměřením, než jsou první čtyři skupiny. Celkově měli největší zastoupení (32,1 %) akce zaměřené na zdravotní TV. Do zdravotní TV byly mimo akce a kurzy obecné zdravotní výchovy ve školní TV zařazeny také akce orientované na relaxační a dýchací cvičení, cvičení se zdravotními pomůckami, správné držení těla, zdravá chodidla, pilates aj. Nejčastější náplní akcí zaměřených na zdravotní TV byla jóga, která tvořila 40 % jejího obsahu. Druhou nejpočetnější skupinou dle zaměření akcí byly sporty a pohybové aktivity, které tvořily 25,5 % všech akcí. Do této skupiny byly zařazeny jednak akce zaměřené na didaktiku a metodiku jednotlivých sportů (např. florbal, házená), ale také akce jejichž náplní byly různé pohybové aktivity (např. tanec, lezení, posilování aj.). Dále bylo 22,7 % akcí zaměřeno na různé školní kurzy (lyžařské, snowboardingové, turistické, cykloturistické atd.), jejichž náplň byla rekvalifikační, tedy s cílem získat instruktorské oprávnění, nebo organizační. Do kategorie pohybové hry (8,7 % akcí) byly zahrnuty akce zaměřené na pohybové a psychomotorické hry. Do kategorie „jiné zaměření“ bylo zařazeno 11,9 % akcí.

Pokud srovnáme zaměření vzdělávacích akcí organizovaných právníckými či fyzickými osobami, existují zde značné rozdíly. Fyzické osoby nabízeli nejvíce akcí zaměřených na zdravotní TV (40 %), naopak osoby právnícké měli největší nabídku akcí orientovaných na sporty a pohybové aktivity. Celkově byla nabídka, dle zaměření akcí, právníckých osob širší.

Graf č. 2 pak ukazuje zaměření jednotlivých akcí zařazených do kategorie „jiné zaměření“. Největší zastoupení zde mají akce zaměřené na využití pomůcek v hodinách TV a bezpečnost v hodinách TV (u právníckých osob) a náměty do hodin TV či nové

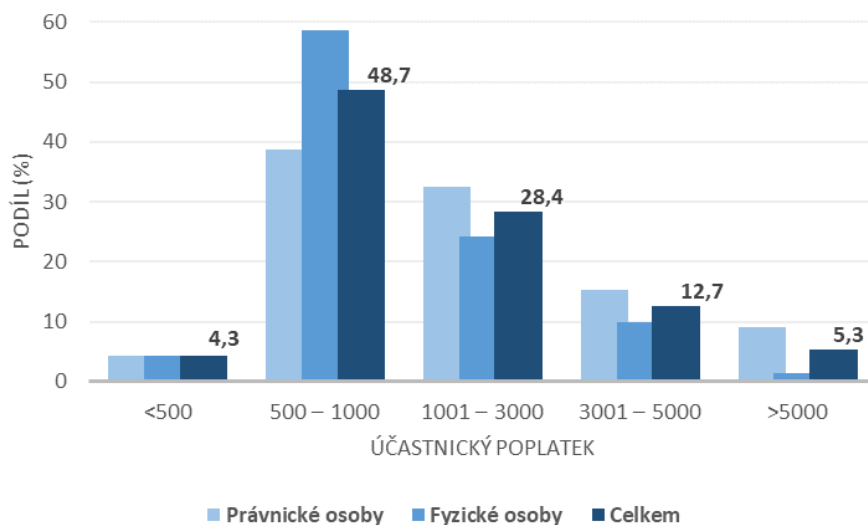
přístupy u osob právnických. Celkově byla nabídka dle zaměření akcí právnických osob širší než u osob fyzických. Zaměření jednotlivých akcí bylo odvozováno od vlastních názvů vzdělávacích akcí uvedených v databázích MŠMT. U dvou akcí nebylo, dle názvu, rozpoznatelné jejich zaměření, a proto byly zařazeny do kategorie „nejasné“.

Graf č. 3: Předpokládaný počet účastníků na vzdělávacích akcích



Graf č. 3 zobrazuje procentuální zastoupení akcí dle předpokládaného počtu účastníků na vzdělávacích akcích. Celkově patřil mezi nejčastější počet účastníků na akcích 10 – 12 (27,4 % akcí), 13 – 15 (24,4 % akcí), 26 – 30 (21,5 % akcí) a 16 – 20 (19,4 % akcí). V případě akcí organizovaných právnickými osobami byl nejčastější předpokládaný počet účastníků 10 – 12 (34,7 %), u osob fyzických to pak bylo 13 – 15 (32,9 %) účastníků. Maximální počet předpokládaných účastníků je 300 a minimální je 5 účastníků (oboje u akcí organizovaných právnickými osobami).

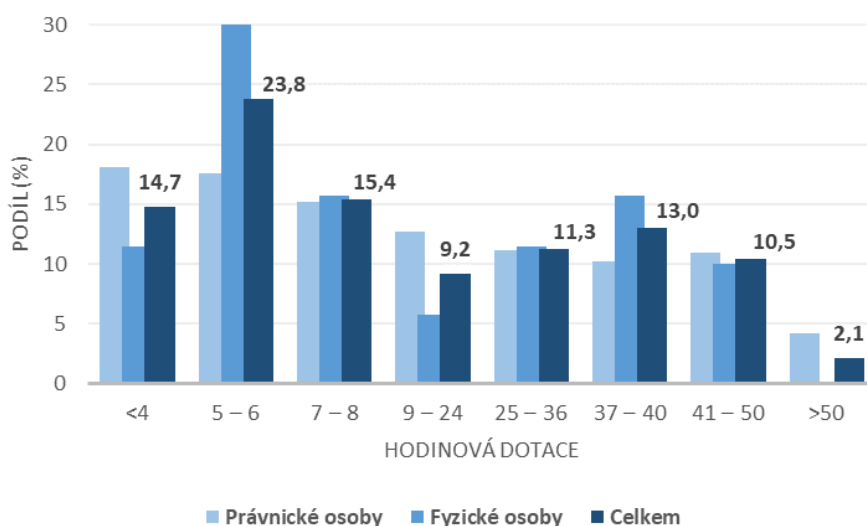
Graf č. 4: Účastnický poplatek vzdělávacích akcí





Graf č. 4 zobrazuje četnosti účastnických poplatků jednotlivých vzdělávacích akcí, které byly rozděleny do pěti kategorií. Celkově činil účastnický poplatek nejčastěji 500 – 1000 Kč (48,7 % akcí). Následuje poplatek v rozmezí 1001 – 3000 Kč, který potencionální účastníci zaplatili za 28,4 % akcí. Třetí nejčastější cenou v pořadí byl poplatek v rozmezí 3001 – 5000 Kč (12,7 % akcí). Cenou menší než 500 Kč disponovalo 4,4 % akcí a nad 5000 Kč zaplatili účastníci za 5,3 % akcí. Pokud porovnáme průměrné účastnické poplatky mezi akcemi organizovanými právníckými a fyzickými osobami, tak průměrná cena akcí u právníckých organizací činila 2116 Kč a u fyzických osob 1359 Kč. Za nejdražší akci stála 10 500, jednalo se o základní kurz lyžování a našli bychom ho mezi akcemi organizovanými osobami právníckými. Naopak nejlevnější kurz byl nabízený osobou fyzickou, jednalo se o dva kurzy (na využití lan a lezecké stěny v hodinách TV) a stál každý 250 Kč.

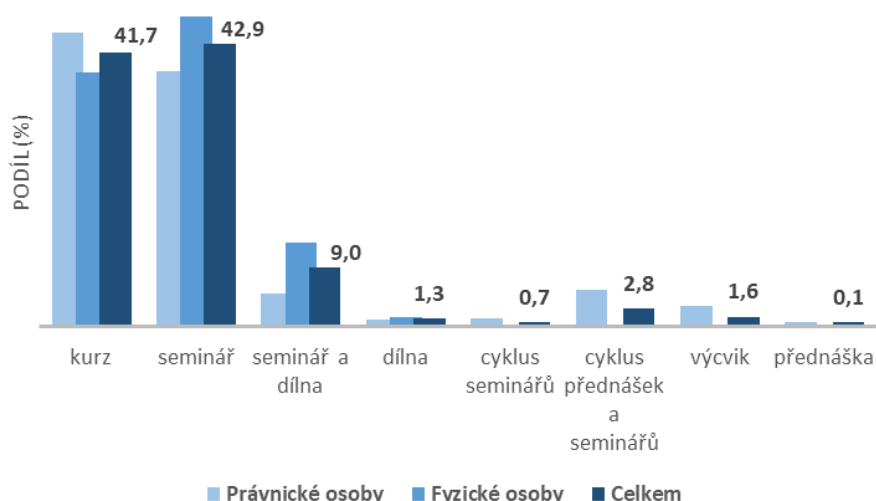
Graf č. 5: Hodinová dotace vzdělávacích akcí



Graf č. 5 zobrazuje procentuální zastoupení jednotlivých akcí dle hodinové dotace. Celkově bylo nabízeno nejvíce akcí v rozmezí hodinové dotace 6 - 5 hodin (23,8 % akcí). Následovali akce trvající 7 – 8 hodin (15,4 %) a akce trvající 4 a méně hodin (14,7 %). Průměrná hodinová dotace činila 19,8 hodin (18,9 hod. pro akce nabízené fyzickými osobami a 20,6 hod. nabízené osobami právníckými).

U vzdělávacích akcí nabízených právníckými osobami byla nejčastější hodinová dotace 4 a méně hodin (18 % akcí) a u fyzických osob to bylo pak 5 – 6 hodin (30 % akcí). Maximální hodinovou dotací disponovala akce nabízená právníckou osobou, jednalo se o akci sjezdového lyžování osob se speciálními potřebami a trvala 165 hodin.

Graf č. 6: Formy vzdělávacích akcí



Graf č. 6 zobrazuje procentuální zastoupení vzdělávacích akcí dle jejich formy. Celkově byla nejvíce nabízena forma seminářů (42,9 % akcí), které společně s druhou nejčastější formou kurzem (41,7 % akcí) tvořila téměř 85 % všech forem nabízených vzdělávacích akcí. Třetí nejčastější formou akcí bylo spojení semináře a dílny (9 % akcí). Nejmenší zastoupení tvořila forma přednášky, která se vyskytla pouze v jednom případě.

U akcí nabízených právníckými osobami se nejčastěji vyskytovala forma kurzů (44,8 %), naopak u akcí organizovaných osobami fyzickými byl nejčastější formou seminář (47,1 % akcí).

## 7.2 Výsledky dotazníkového šetření

### 7.2.1 Pohled učitelů TV na další vzdělávání

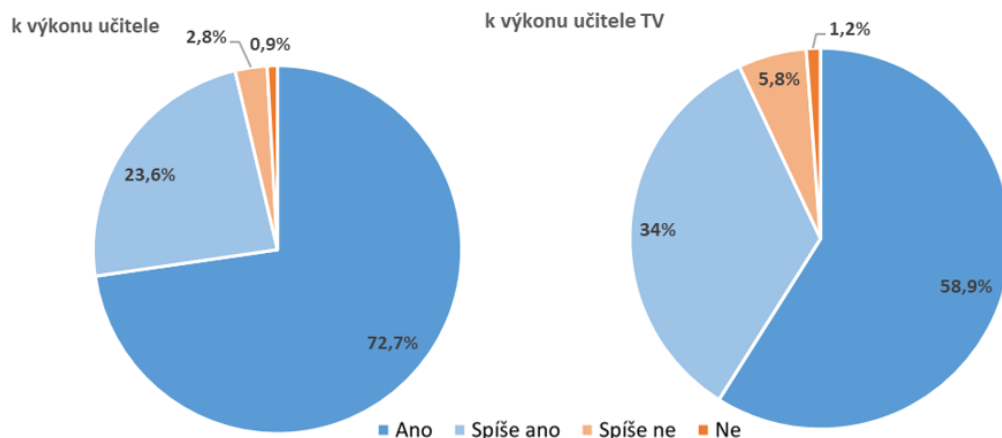
Tabulka č. 12: Představy učitelů TV pod pojmem „další vzdělávání učitelů“

Nejčastější odpovědi	Zastoupení (v %)
Různé formy akcí dalšího vzdělávání	43,2
Nové metody, informace a trendy ve vzdělávání	25,2
Prohlubování a získání nových pedagogických znalostí a zkušeností	24,3
Samostudium/sebevzdělávání	4,9
Diskuse a výměna zkušeností s dalšími učiteli	4,3
Rekvalifikační studium	4,0
Celoživotní vzdělávání	1,8
Studium literatury	1,5

Nejčastěji si pod pojmem další vzdělávání představovali respondenti (43,2 %) různé formy (školení, semináře, kurzy aj.) akcí dalšího vzdělávání. Druhou nejčastější odpovědí byly nové metody, informace a trendy ve vzdělávání, které uvedlo 25,2 % odpovídajících. O něco méně respondentů (24,3 %) uvedlo, že si pod tímto pojmem představí prohlubování a získání nových pedagogických znalostí a zkušeností. Další

odpovědi se už vyskytovaly v menší míře: samostudium/sebevzdělávání (4,9 %), diskuse a výměna zkušeností s dalšími učiteli (4,3 %), rekvalifikační studium (4 %), celoživotní vzdělávání (1,8 %) a studium literatury (1,5 %). V několika případech se objevily odpovědi zahrnující návštěvu jiných škol (2 respondenti) a hospitaci (2 respondenti). Dále si pedagogové představovali vzdělávání prostřednictvím internetu a výuková videa. Svou odpověď neuvedli tři respondenti.

Graf č. 7: Pohled učitelů na nutnost dalšího vzdělávání k výkonu profese učitele a profese učitele TV



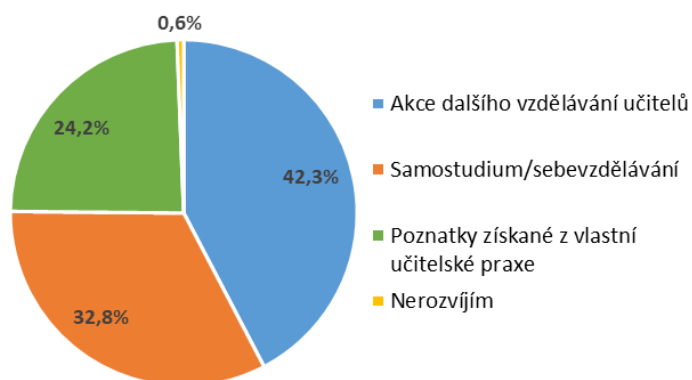
Nutnost dalšího vzdělávání k výkonu profese učitele shledávalo 96,3 % (odpovědi „ano“ a „spíše ano“) respondentů. 2,8 % odpovídajících uvedlo, že další vzdělávání spíše nutné není a pouze 3 respondenti odpověděli, že rozhodně nutné není. V případě dalšího vzdělávání k výkonu profese učitele tělesné výchovy vyjádřilo nutnost o něco méně dotazovaných, ale stále se jedná o vysoké procento (92,9 %). Současně klesl počet odpovědí „rozhodně ano“ o 13,8 % v porovnání nutnosti dalšího vzdělávání k výkonu profese učitele (72,7 %) a profese učitele TV (58,9 %). Dohromady 7 % respondentů uvedlo, že pro učitele TV spíše není nutné (5,8 %) či není nutné (1,2 %) se dále vzdělávat.

Nejvíce přesvědčení (odpovědi „ano“), o nutnosti dalšího vzdělávání vzhledem k výkonu profese učitele, byli, dle druhu škol, učitelé vyučující na gymnáziích (79 %) a dle délky praxe uváděli tuto možnost nejčastěji učitelé s praxí delší než 31 let (80 %). Rovněž v případě nutnosti dalšího vzdělávání vzhledem k výkonu profese učitele TV byly tyto dvě skupiny (učitelé na gymnáziích a učitelé s praxí delší než 31 let) nejčastěji uvádějícími odpověď „ano“. Dále bylo zjištěno, že 81 % z těch kteří vybrali možnost „ano“ vzhledem k výkonu učitele, uvedlo tuto možnost i vzhledem k výkonu profese učitele TV.

Z grafu č. 8 je viditelné, že nejvíce respondentů (42,3 %) rozvíjí své profesní kompetence prostřednictvím akcí dalšího vzdělávání. Jako druhou nejčastější odpověď

uváděli dotazovaní pedagogové samostudium či sebevzdělávání (32,8 %). Poznatky získané z vlastní učitelské praxe, považovalo za nejvíce rozvíjející způsob vlastních profesních kompetencí 24,2 % odpovídajících. Odpověď, že své profesní kompetence nerozvíjí, uvedli 2 respondenti.

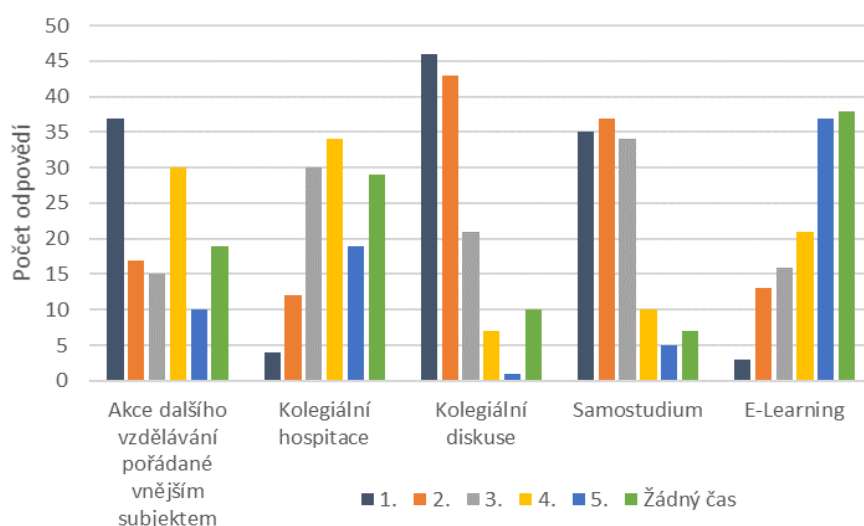
Graf č. 8: Způsoby, kterými učitelé nejvíce rozvíjejí své profesní kompetence



Učitelé s praxí do 5 let nejčastěji uvedli (54 %), že své profesní kompetence rozvíjejí prostřednictvím samostudia či sebevzdělávání. Učitelé s praxí delší než 5 let pak nejčastěji své kompetence rozvíjeli akcemi dalšího vzdělávání učitelů.

Akce DVU, jako způsob, kterým nejčastěji rozvíjejí své profesní kompetence, uvedli nejčastěji učitelé vyučující na ZŠ (45 %) a SOŠ (40 %). Naopak učitelé gymnázií nejčastěji své profesní kompetence rozvíjeli pomocí samostudia či sebevzdělávání.

Graf č. 9: Pořadí aktivit dalšího vzdělávání dle času, který jim učitelé TV věnují<sup>9</sup>



Bylo zjištěno (graf č. 9), že průměrně nejvíce času věnují dotazovaní pedagogové vyučující TV kolegiální diskusi. Kolegiální diskusi na prvním místě zmínilo 36 %

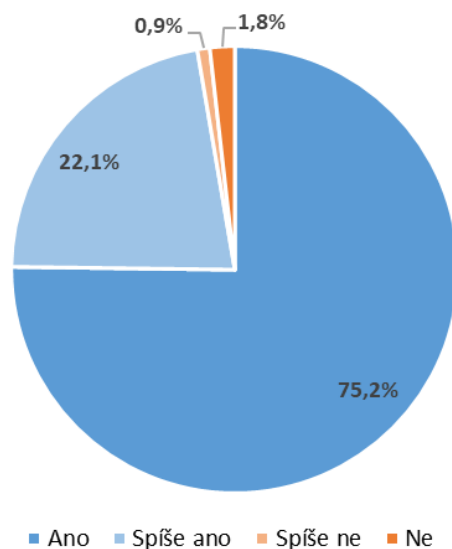
<sup>9</sup> Jednotlivým aktivitám byly přiděleny referenční body podle toho, na jakém místě se v odpovědích respondentů nacházely (tzn. 1. místo = 1 bod, 5. místo = 5 a odpověď žádný čas = 6 bodů). Přidělené body pak byly sečteny a podle jejich počtu bylo stanoveno výsledné pořadí.

odpovídajících. Druhé v pořadí se umístilo samostudium, kterému celkově nejméně respondentů nevěnuje žádný čas (pouze 5,5 % uvedlo tuto možnost). Akce dalšího vzdělávání pořádané vnějším subjektem se z pohledu věnovaného času umístily na třetím místě. Kolegiální hospitaci se pak dotazovaní účastníci věnovali na předposledním místě. Ze získaných dat vyplývá, že nejméně času věnují respondenti e-learningu, kterému celkově nejvíce odpovídajících nevěnuje žádný čas (30 %).

Nejvíce učitelů (19 %) vyučujících na ZŠ nejčastěji nevěnovalo žádný čas e-learningu. Stejně tak i nejvíce učitelů gymnázií (23 %) nejčastěji nevěnovalo čas právě této aktivitě. Naopak učitelé SOŠ nejčastěji nevěnovali žádný čas kolegiálním hospitacím (21 %). Dle délky pedagogické praxe, učitelé ze všech kategorií (do 5 let, 6 – 15 let, 16 – 30 let), mimo učitele s praxí delší než 31 let, nejčastěji nevěnovali žádný čas e-learningu. Učitelé s praxí delší než 31 let nejčastěji nevěnovali žádný čas kolegiálním hospitacím (17 %).

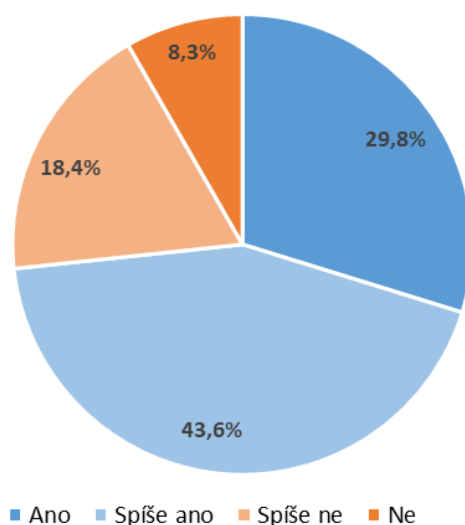
### 7.2.2 Podmínky k dalšímu vzdělávání na ZŠ a SŠ

Graf č. 10: Podpora učitelů v dalším vzdělávání od vedení školy



Podporu v dalším vzdělávání od vedení školy (graf č. 10) pocíťovalo 75,2 % (odpovědi „ano“) respondentů a odpověď „spíše ano“ uvedlo 22,1 % dotazovaných pedagogů. Nepodporováno nebo spíše nepodporováno se cítilo být 2,7 % odpovídajících. Nejčastěji, dle délky praxe, se cítili být nepodporováni učitelé s praxí do 5 let (8 %). Z pohledu druhu škol, se nejvíce učitelů cítilo být podporováno na základních školách (79 %), a naopak nejmenší podporu cítili učitelé na středních odborných školách (5 %).

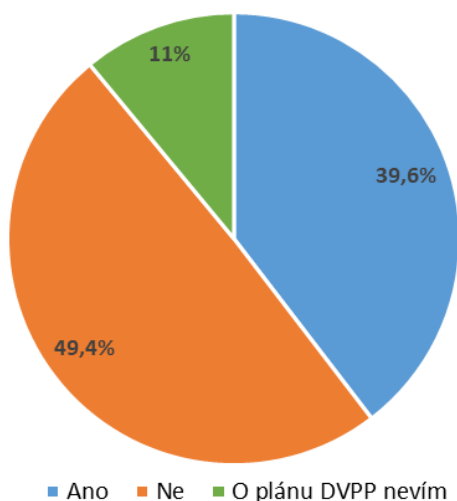
Graf č. 11: Vyžadování účasti na dalším vzdělávání od vedení školy



Co se týká účasti na dalším vzdělávání (graf č. 11), přes 73 % respondentů uvedlo, že je po nich od vedení školy vyžadována nebo spíše vyžadována účast na dalším vzdělávání. Něco málo přes 18 % učitelů TV odpovědělo, že po nich další vzdělávání od vedení školy spíše vyžadováno není a po 8,3 % dotazovaných není další vzdělávání vyžadováno od vedení školy vůbec.

Nejméně (odpovědi „ne“ a „spíše ne“) bylo další vzdělávání vyžadováno po učitelích s praxí do 5 let. Dále bylo zjištěno, co se týká druhu škol, tak učitelé vyučující na základních školách nejčastěji uváděli, že je po nich účast dalším vzdělávání vyžadována. Z naší analýzy také vyplynulo, že 40 % z těch, kteří pocít'ují od vedení školy podporu v dalším vzdělávání, uvedlo, že je po nich zároveň účast na dalším vzdělávání také vyžadována.

Graf č. 12: Podílení se na zpracování celoročního plánu DVPP

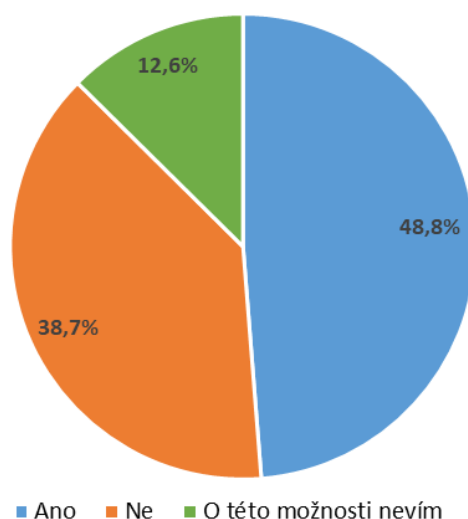


Na zpracování celoročního plánu DVPP (graf č. 12) se během výkonu profese učitele podílelo téměř 40 % respondentů. Naopak bezmála polovina odpovídajících uvedla, že se žádným způsobem na tvorbě plánu nepodílí a 11 % dotazovaných o existenci plánu DVPP vůbec nevědělo.

Nejvíce se do zpracování celoročního plánu DVPP zapojovali učitelé s délkou pedagogické praxe 6 – 15 let (45 %). Opověď, že o celoročním plánu neví, uváděli nejčastěji učitelé s nejkratší praxí, tedy s praxí do 5 let (27 %). Dle druhu škol se na celoročním plánu DVPP nejčastěji podíleli učitelé vyučující na ZŠ (45 %), a naopak o tomto plánu vůbec nevěděli nejčastěji učitelé vyučující na gymnáziích (19 %).

Také bylo zjištěno, že 51 % z těch, po kterých je vyžadováno další vzdělávání (odpovědi „ano“), uvedlo, že se podílejí na zpracování celoročního plánu DVPP a jen 3 % jich o plánu DVPP nevědělo.

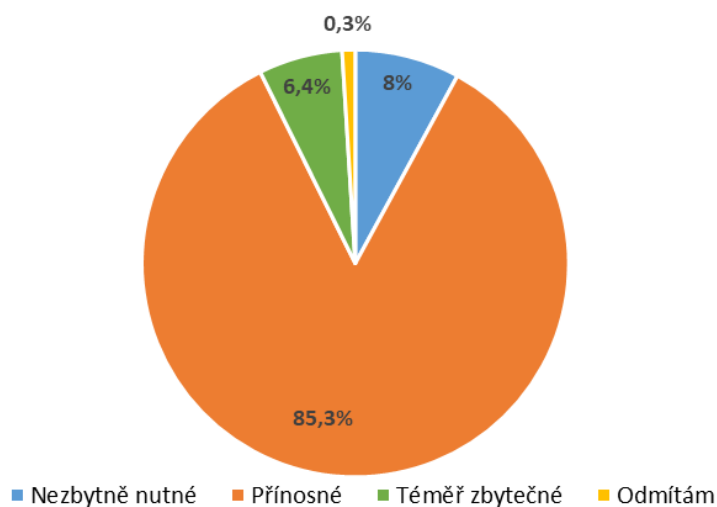
Graf č. 13: Využívání možnosti čerpání volna k dalšímu vzdělávání



Možností čerpání volna k dalšímu vzdělávání využívalo 48,8 % dotazovaných pedagogů. Na druhou stranu tuto možnost nevyužívalo 38,7 % a možnosti požádat o volno za účelem dalšího vzdělávání vůbec nevědělo 12,6 % odpovídajících. Nejčastěji využívali čerpání volna k dalšímu vzdělávání učitelé vyučující na základních školách (54 %), naopak o této možnosti nevědělo nejvíce učitelů SOŠ (15%). Dle délky pedagogické praxe, možnosti čerpat volno k dalšímu vzdělávání nejvíce využívala kategorie učitelů s praxí 6 – 15 let. Že o této možnosti vědí, uvedlo nejvíce učitelů s praxí delší než 31 let, tito učitelé však nejčastěji také uvedli, že této možnosti nevyužívají (44 %). O možnosti čerpat volno k dalšímu vzdělávání nevěděli nejčastěji učitelé s praxí do 5 let (29 %).

### 7.2.3 Pohled učitelů TV na vzdělávací akce DVPP

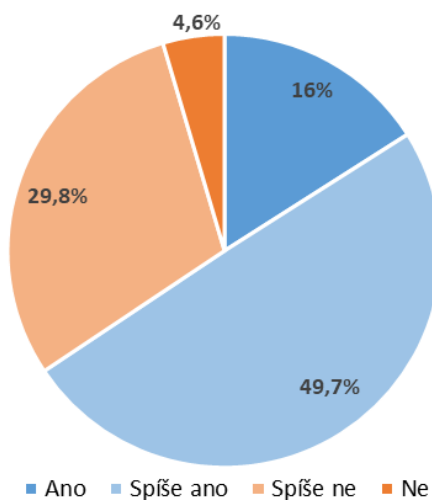
Graf č. 14: Vnímání institucionálně zajišťovaného dalšího vzdělávání



Bylo zjištěno, že institucionálně zajišťované další vzdělávání považuje za přínosné přes 85 % dotazovaných pedagogů vyučujících TV. Jako nezbytně nutné ho shledalo 8 % odpovídajících. Naopak 6,4 % respondentů uvedlo, že ho považují za téměř zbytečné. Pouze jeden respondent odpověděl, že institucionálně zajišťované další vzdělávání odmítá.

Za nezbytně nutné považovali institucionálně zajišťované další vzdělávání nejčastěji učitelé s praxí delší než 31 let (16 %). Současně ho však tato kategorie učitelů považovala nejčastěji také za téměř zbytečné (29 %). Podobně také učitelé vyučující na gymnáziích, ve srovnání s učiteli na ZŠ a SOŠ, nejčastěji uváděli odpověď „nezbytně nutné“ (12 %) a zároveň tato kategorie učitelů nejčastěji uvedla, že toto institucionálně zajišťované další vzdělávání vnímají jako téměř zbytečné (11 %).

Graf č. 15: Využívání možnosti zúčastnit se aktivit DVPP

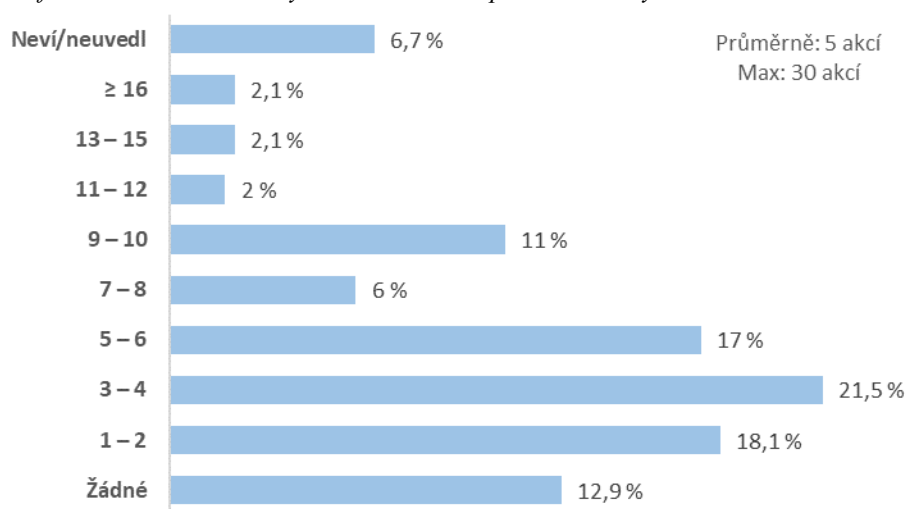




Z výsledků šetření vyplynulo (graf č. 15), že za učitele, který naplno využívá možnosti zúčastnit se aktivit DVPP, by se označilo nebo spíše označilo přes 65 % respondentů. Na druhou stranu by se tak spíše neoznačilo téměř 30 % dotazovaných pedagogů. 15 účastníků dotazování pak uvedlo, že se za učitele plně využívajícího této možnosti nepovažuje.

Dále bylo zjištěno, že za učitele naplno využívajícího možnosti zúčastnit se aktivit DVPP (odpovědi „ano“ a „spíše ano“) by se nejčastěji označili učitelé vyučující na SOŠ a učitelé s pedagogickou praxí 16 – 31 let. Naopak nejméně by se takto označili (odpovědi „spíše ne“ a „ne“) učitelé gymnázií a učitelé s délkou pedagogické praxe do 5 let.

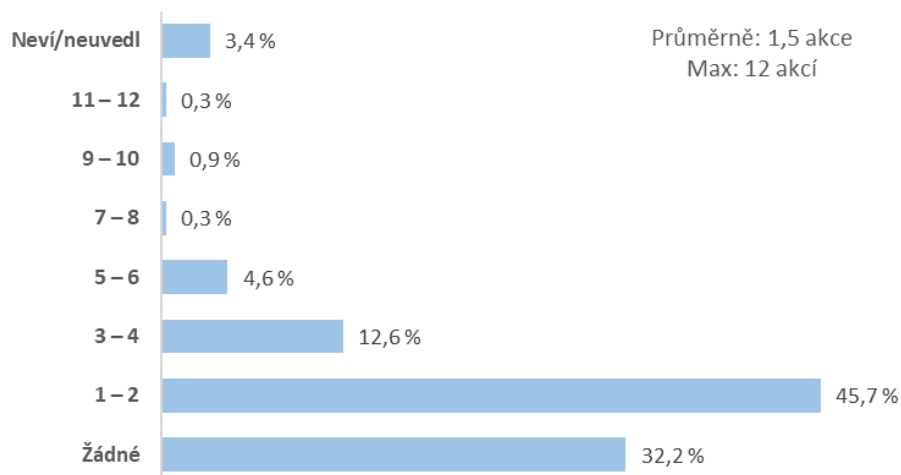
Graf č. 16: Počet navštívených akcí DVPP za poslední 3 roky



Nejčastěji se respondenti za poslední 3 roky zúčastnili 3 – 4 akcí (21,5 %), pak následovalo rozmezí 1 – 2 akcí (18,1 %) a 5 – 6 akcí (17 %). Vzdělávacích akcí DVPP v rozmezí 1 – 10 akcí se pak za poslední 3 roky zúčastnilo 73,6 % dotazovaných pedagogů vyučujících TV. Naopak ani jednu akci DVPP neabsolvovalo 12,9 % odpovídajících. Průměrně tak respondenti participovali na 5 akcích za poslední 3 roky.

Průměrně se nejvíce akcí ze všech vzdělávacích oblastí zúčastnili učitelé vyučující na základní škole (v průměru 6 akcí za 3 roky). Dle délky pedagogické praxe, se průměrně nejvíce za toto období zúčastnili učitelé 5 akcí, a to shodně všechny kategorie učitelů s praxí delší než 5 let (učitelé s praxí do 5 let se průměrně zúčastnili 4 akcí).

Graf č. 17: Počet navštívených akcí DVPP využitelných v TV za poslední 3 roky

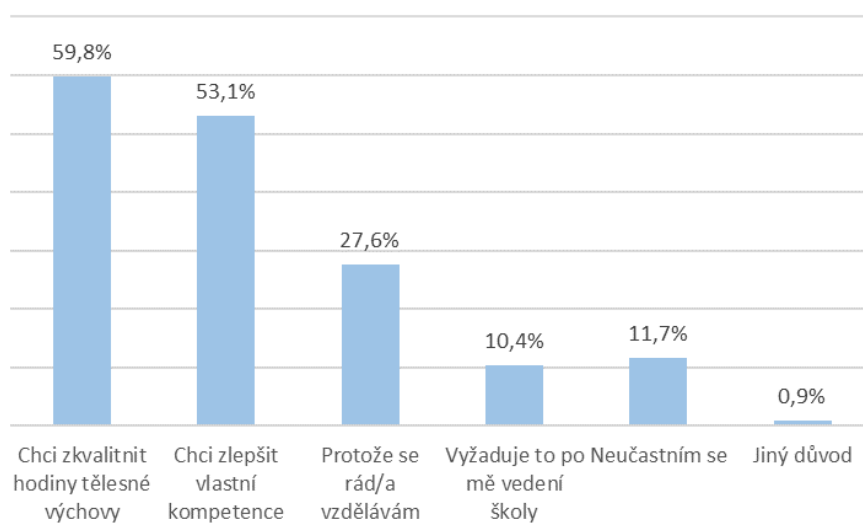


Nejčastěji za poslední 3 roky navštívili respondenti 1 – 2 akce (45,7 %), jejichž náplň poté využili v TV. Druhou nejčetnější (32,2 %) byla odpověď, že se žádné akce využitelné v hodinách TV za danou dobu nezúčastnili. Průměrně se pak za poslední tři roky dotazovaní pedagogové zapojili do 1,5 akce využitelné pro předmět TV.

Průměrně nejméně akcí využitelných v TV navštívili shodně učitelé s praxí do 5 let a s praxí 6 – 15 let (obě kategorie průměrně navštívili 1 akci za poslední 3 roky). Dle druhu škol, se průměrně nejméně akcí zúčastnili učitelé vyučující na SOŠ (také v průměru 1 akce za 3 roky).

Srovnáme-li průměrné počty navštívených akcí DVPP s počtem akcí následně využitelných v předmětu TV, tak každá 3. akce navštívená učiteli TV byla pro ně dále využitelná v předmětu TV.

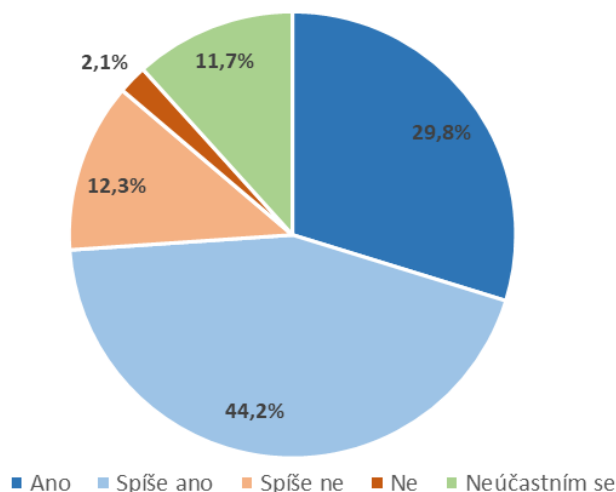
Graf č. 18: Účel účasti na akcích DVPP



Nejčastěji (59,8 %) respondenti uváděli, že se akcí DVPP účastní za účelem zkvalitnění hodin TV. Jako prostředek zlepšení svých pedagogických kompetencí

využívalo tyto akce 53,1 % odpovídajících. 27,6 % dotazovaných odpovědělo, že se rádi vzdělávají, a proto se účastní a 10,4 % uvedlo, že se účastní, protože to po nich vyžaduje vedení školy.

Graf č. 19: Zkvalitnění hodin TV prostřednictvím vzdělávacích akcí DVPP



Z grafu č. 19 je možné vyčíst, že 74 % respondentů uvedlo, že svou účastí na vzdělávacích akcích DVPP přispívá (odpovědi „ano“ a „spíše ano“) ke zkvalitnění hodin TV. Naopak 12,3 % dotazovaných odpovědělo, že jejich účast na těchto akcích spíše nepřispívá ke zkvalitnění hodin TV. Sedm odpovídajících uvedlo, že účast na těchto akcích nevede ke zkvalitnění hodin TV.

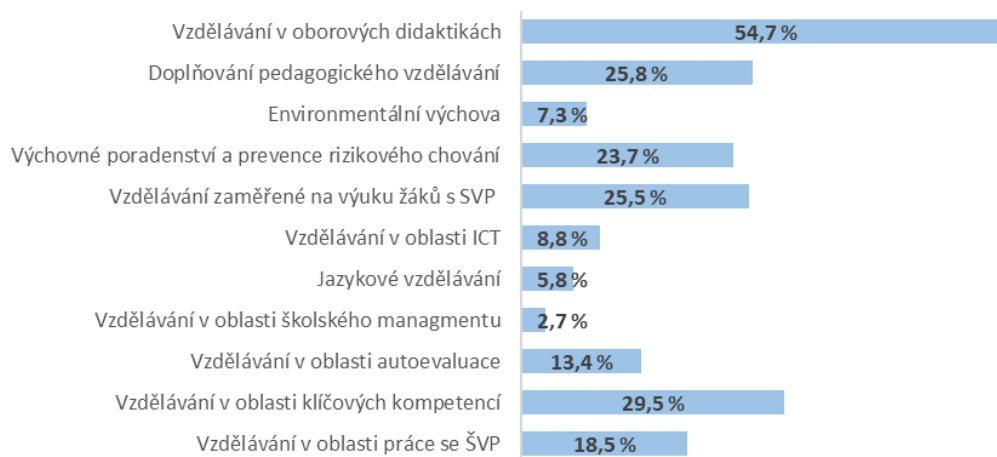
Dále bylo zjištěno, že 8 % z těch, kteří uvedli, že se nejčastěji akcí DVPP účastní za účelem zkvalitnění hodin TV, si spíše nemyslí, že svou účastí na těchto akcích přispívá ke kýženému zkvalitnění hodin TV.

Graf č. 20: Účast na akcích DVPP dle jednotlivých oblastí



Nejvíce respondentů uvedlo (graf č. 20), že se nejčastěji účastní oblasti vzdělávání v oborových didaktikách (38,1 %). Mezi dalšími nejčastějšími odpověďmi bylo vzdělávání v oblasti ICT (26,6 %) a vzdělávání v oblasti klíčových kompetencí (24,1 %). Naopak nejméně dotazovaných pedagogů uvedlo vzdělávání v oblasti školského managementu (9,1 %), poté ve vzdělávání v oblasti autoevaluace (10,6 %) a environmentální výchově (11,3 %).

Graf č. 21: Využitelnost jednotlivých oblastí DVPP vzhledem k výkonu profese učitele TV

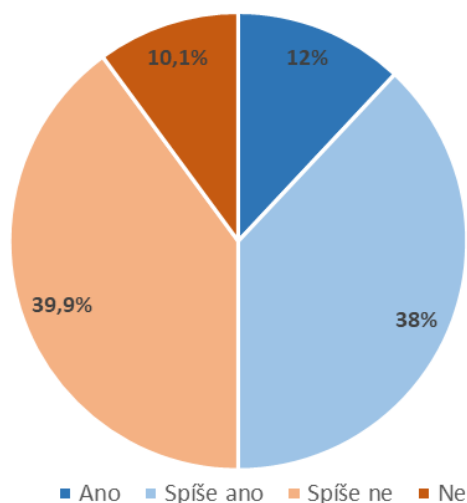


Téměř 55 % respondentů uvedlo, že nejvíce využitelné vzhledem k předmětu TV jim přijde vzdělávání v oborových didaktikách. Jako druhou nejčastější odpověď zahrnovali respondenti vzdělávání v oblasti klíčových kompetencí (29,5 %) následované doplňováním pedagogického vzdělávání (25,8 %) a vzděláváním zaměřeným na výuku žáků s SVP (25,5 %).

Porovnáme-li nejčastěji navštěvované oblasti DVPP (graf č. 20) a jejich využitelnost pro tělesnou výchovu (graf č. 21), nejvíce navštěvovaná oblast vzdělávání v oborových didaktikách je zároveň z pohledů pedagogů vyučujících předmět tělesná výchova i nejvíce využitelná. Podobně je tomu tak i se vzděláváním v oblasti klíčových kompetencí, které se umístilo na třetím místě dle účasti a na druhém místě z pohledu využitelnosti. Naopak vzdělávání v oblasti ICT, které se, dle četnosti účasti, umístilo na druhém místě, hodnotí jako využitelné v tělesné výchově pouze 8,8 % respondentů a umístilo se tak mezi posledními dle využitelnosti.

## 7.2.4 Pohled učitelů TV na současnou nabídku vzdělávacích akcí DVPP

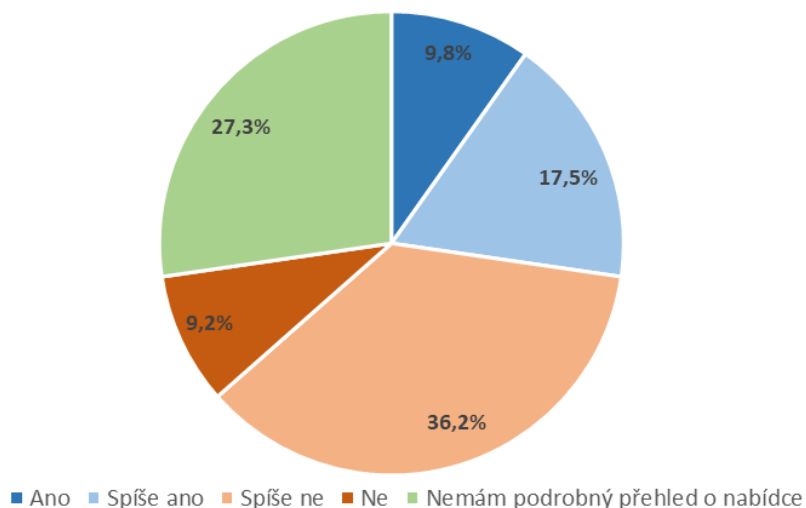
Graf č. 22: Aktivní vyhledávání nabídky vzdělávacích akcí pro oblast tělesné výchovy



Bylo zjištěno, že nabídku vzdělávacích akcí si aktivně vyhledává (odpovědi „ano“ a „spíše ano“) přesně polovina dotazovaných pedagogů vyučujících tělesnou výchovu. Dále 39,9 % respondentů uvedlo odpověď, že si nabídku aktivně spíše nevyhledávají a lehce přes 10 % si ji nevyhledává vůbec.

Aktivně si nabídku vzdělávacích akcí pro oblast tělesné výchovy nejčastěji vyhledávali (odpovědi „ano“ a „spíše ano“) učitelé s pedagogickou praxí 16 – 30 let (54 %) a učitelé vyučující na gymnáziích (54 %). Naopak nejčastěji si tuto nabídku nevyhledávali učitelé s praxí do 5 let (17 %), kteří také nejčastěji, v porovnání s ostatními kategoriemi, dle délky pedagogické praxe, uvedli odpověď, že si spíše nevyhledávají tuto nabídku (46 %). Dále bylo zjištěno, že dle druhu škol si nejčastěji nevyhledávají nabídku učitelé SOŠ (14 %).

Graf č. 23: Absence témat v nabídce programů DVPP vzhledem k předmětu TV



Nějaká konkrétní témata chyběla (odpovědi „ano“ a „spíše ano“) 27,3 % dotazovaných pedagogů vyučujících TV. Žádné téma nechybělo 9,2 % respondentů a 36,2 % odpovídajících uvedlo, že jim spíše žádné téma nechybí. Dále 27,3 % účastníků dotazování uvedlo, že nemá podrobný přehled o nabídce programů DVPP.

Chybělo a spíše chybělo nějaké téma nejčastěji učitelům vyučujícím na SOŠ. Zástupci učitelů SOŠ však současně nejvíce uváděli, že o nabídce nemají podrobný přehled (31 %). Dle délky pedagogické praxe, nejčastěji chybělo nějaké téma učitelům s praxí 16 – 30 let (12 %) a spíše chybělo učitelům s praxí 6 – 15 let (22 %). Nejvíce zástupců, kteří uvedli, že nemají podrobný přehled o nabídce, bylo z kategorie s pedagogickou praxí do 5 let (46 %).

Tabulka č. 13: Chybějící témata v nabídce programů DVPP vzhledem k předmětu TV

Nejčastější odpovědi	Zastoupení (v %)
Hodnocení v TV	20,2
Nové/netradiční hry a sporty	20,2
Didaktika/metodika sportovních her	13,5
Celkově malá nabídka	10,1
Více prakticky zaměřená témata	10,1
Moderní trendy a nové přístupy	9,0

Nejčastěji dotazovaným pedagogům vyučující TV chyběla v nabídce témata ohledně hodnocení v TV (20,2 %) a nových či netradičních her a sportů (20,2 %). Dále 13,5 % respondentů postrádalo akce zaměřené na didaktiku a metodiku sportovních her. Celkově malou nabídku a málo prakticky zaměřených témat zahrnuje do svých odpovědí shodně 10,1 % odpovídajících. V pořadí šestou nejčastěji zahrnutou odpovědí byly moderní trendy a nové přístupy (9 %). Dalšími chybějícími tématy, která účastníci dotazování uváděli, byly například motivace žáků k TV, chování žáků, komunikace s žáky a jejich rodiči a témata zahrnující tematické plány a legislativu.

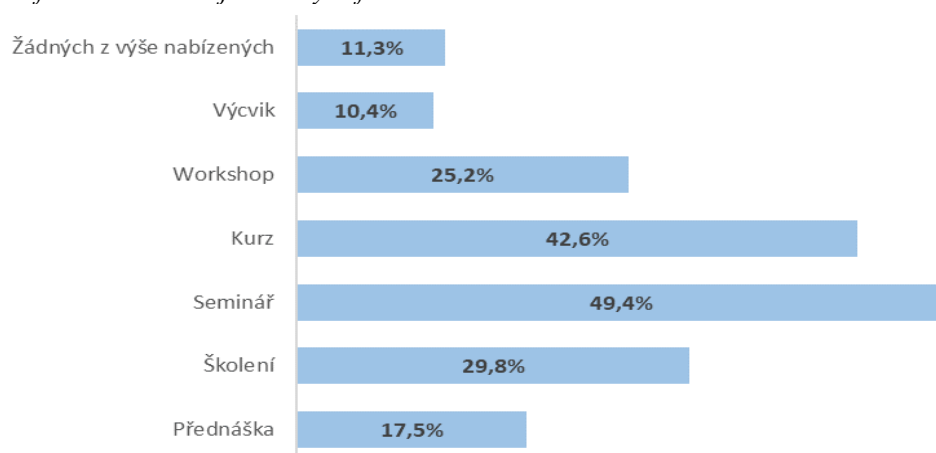
Tabulka č. 14: Nejvíce preferovaná témata z oblasti tělesné výchovy<sup>10</sup>

Nejčastější odpovědi	Zastoupení (v %)
Netradiční a nové sporty	19,6
Pohybové hry a aktivity	15,3
Didaktika/metodika jednotlivých sportů	13,8
Novinky/nové trendy ve výuce TV	13,8
Zdravotní TV	8,0
Motivace žáků	6,1
Praktické ukázky do výuky TV	4,9
Obecná pohybová příprava	4,9

<sup>10</sup> Otázka ohledně nejvíce preferovaných témat byla do dotazníku zařazena na základě komunikace s Oddělením dalšího vzdělávání MŠMT, které mimo jiné vyjádřilo zájem o tyto údaje.

Nejčastěji ve svých odpovědích uváděli dotazovaní pedagogové jako preferovaná témata netradiční a nové sporty (19,6 %). Druhým nejčastěji preferovaným tématem byly pohybové hry a aktivity (15,3 %). Shodným počtem odpovídajících (13,8 %) pak byla označena témata didaktika a metodika jednotlivých sportů a novinky či nové trendy ve výuce TV. Mezi osm nejčastěji preferovaných témat účastníci dotazování uváděli také zdravotní TV (8 %), motivaci žáků (6,1 %), praktické ukázky do výuky TV (4,9 %) a obecnou pohybovou přípravu (4,9 %). Dále se pak mezi preferovanými tématy objevily například bezpečnost v TV, chování žáků/prevence rizikového chování či TV pro žáky s SVP.

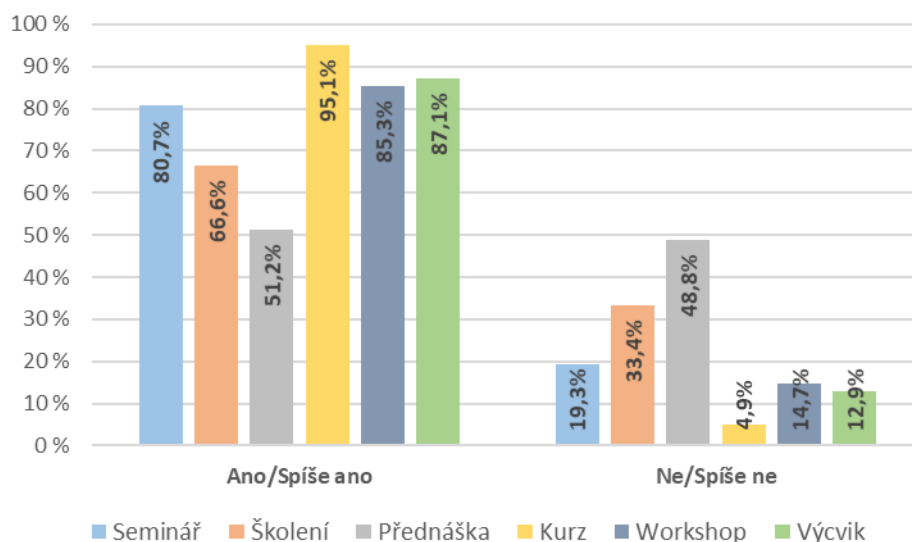
Graf č. 24: Účast na jednotlivých formách dalšího vzdělávání



Bylo zjištěno (graf č. 24), že nejčastěji se dotazovaní pedagogové účastnili forem seminářů (49,4 %). Druhou nejčastěji navštěvovanou formou dalšího vzdělávání byl kurz (42,6 %). Přes 25 % respondentů uvedlo, že se nejčastěji účastní formy školení (29,8 %) a workshopu (25,2 %). Naopak nejméně často se účastníci dotazování zapojovali do forem výcviku (10,4 %).

Z grafu č. 25 lze vyčíst, že celkově všechny vybrané formy dalšího vzdělávání považovala nadpoloviční většina účastníků dotazování za vhodné či spíše vhodné k předmětu TV. Za nejvhodnější (odpovědi „ano“ nebo „spíše ano“) formy dalšího vzdělávání k předmětu TV považovali dotazovaní pedagogové formy kurzu (95,1 %), výcviku (87,1 %) a workshopu (85,3 %). Naopak nejmenší procento respondentů uvedlo, že za vhodnou či spíše vhodnou formu dalšího vzdělávání považuje formu přednášky (51,2 %).

Graf č. 25: Vhodnost jednotlivých forem dalšího vzdělávání k předmětu TV



Dále bylo zjištěno, že učitelé vyučující na ZŠ a gymnáziích nejčastěji nevěnují žádný čas e-learningu. Zástupci učitelů SOŠ pak nejčastěji nevěnovali žádný čas kolegiálním hospitacím. Dle délky pedagogické praxe, všechny kategorie, vyjma učitelů s praxí delší než 31 let, nejčastěji nevěnovali žádný čas e-learningu. Učitelé s praxí delší než 31 let pak nejčastěji nevěnovali žádný čas kolegiálním hospitacím.

Srovnáme-li formy, kterých se respondenti nejčastěji účastnili (graf č. 24) s formami, které jim přišli nejvíce vhodné (graf č. 25), můžeme konstatovat, že kurzu, který dotazovaní pedagogové zhodnotili jako nejvíce vhodný pro oblast tělesné výchovy, se také účastní druhé největší zastoupení respondentů (42,6 %). Naopak seminář, kterého se nejčastěji účastnilo téměř 50 % odpovídajících, považovalo třetí největší zastoupení respondentů (19,3 %) za nevhodné či spíše nevhodné k předmětu TV. Zajímavé je také porovnání odpovědí ohledně formy výcviku, kterého se účastnilo nejmenší procento respondentů (10,4 %), ale jako vhodné ho označilo druhé nejpočetnější zastoupení učitelů TV (87,1 %). Podobně také workshop byl dle odpovědí považován za vhodný vzhledem k tělesné výchově, ale ve srovnání například se seminářem či školením se ho respondenti účastnili méně často.



## 8 Diskuse

Naše počáteční obavy, pramenící z nepříznivé epidemiologické situace související s onemocněním Covid-19, že budou učitelé TV přesyceni informačními a komunikačními technologiemi spojenými s online výukou, se nepotvrdily a do dotazníkového šetření se zapojilo 326 pedagogů vyučujících předmět tělesná výchova ze všech krajů České republiky. Takto široký výzkumný vzorek považujeme, i vzhledem ve srovnání s ostatními pracemi na podobné téma, za úspěch, který může přidávat na výzkumné hodnotě této práce.

V rámci našeho výzkumu byla využita metoda dotazníkového šetření, která sice byla vhodně zvolena vzhledem k velkému počtu dotazovaných a ke stanovenému cíli, tedy zmapovat pohled učitelů tělesné výchovy na další vzdělávání, ale k detailnějšímu pochopení a zachycení konkrétních důvodů (např. bariéry dalšího vzdělávání, či kvalitu nabízených vzdělávacích akcí DVPP) by bylo potřeba zvolit více kvalitativní metodu, například polostrukturované rozhovory, která by však nejen k velkému počtu respondentů, ale také rozlohy zkoumaného území (tedy celá ČR), byla minimálně časově velice náročná. Co se týká samotné stavby dotazníku, domníváme se, že otázky byly konstruovány vhodně vzhledem k zamýšleným cílům a úkolům práce. Pouze u otázky č. 31 „*Seřadte následující aktivity podle času, který jim věnujete*“, se vyskytly nesprávně vyplněné odpovědi (i přes návodný popis ke správnému vyplnění<sup>11</sup>), které musely být vyřazeny z následného zpracování.

V následujících odstavcích budeme diskutovat a porovnávat výsledky vybraných výzkumů, studií a prací, které se zabývaly dalším vzděláváním učitelů, a to s plným vědomím, že se v některých případech jedná o práce staršího data. Zároveň se nám nepodařilo nalézt podobný výzkum zaměřený na oblast tělesné výchovy, a tak se naše výsledky pokusíme konfrontovat s výsledky výzkumů zaměřených všeobecně na další vzdělávání učitelů, případně učitelů jiného předmětu (geografie).

Výzkum ohledně dalšího vzdělání v britském školním prostředí realizoval Hustler (2003). Mimo jiné došel k závěrům, že britští učitelé považují za další vzdělávání především semináře, kurzy, workshopy (tedy různé formy akcí dalšího vzdělávání organizované vnějším subjektem) a samostudium. Autor dodává, že jen zřídka učitelé v Británii zařazují mezi aktivity DVU například vlastní výzkum, mezinárodní návštěvy, e-learning apod. K podobnému zjištění jako tento autor jsme došli také my v rámci

---

<sup>11</sup> Vzhledem k online verzi dotazníku nebylo možné ošetřit správné vyplnění této otázky jiným způsobem.

našeho zkoumání a podobně jako on můžeme potvrdit, že se nemalá skupina učitelů ve spleti pojmů vztahujících se k DVU a šíři jeho variant jen obtížně orientuje.

Postoje učitelů k institucionálně zajišťovanému DVU zjišťovala Kohnová (2004), která uvádí, že je toto další vzdělávání hodnoceno ve vysokém procentu kladně a bez pochybování o potřebnosti institucí. Autorka publikovala výsledky, které ukazují, že 73 % dotazovaných učitelů pokládá institucionálně zajišťované DVU za přínosné a 11 % za nezbytně nutné. Dále ho 10 % učitelů vidí jako téměř zbytečné a 1 % ho zcela odmítá. Stejně tak jsme my, v rámci našeho dotazníkového šetření, došli k velice podobným výsledkům (85 % učitelů uvedlo odpověď přínosné, 8 % nezbytně nutné, 6 % téměř zbytečné a 0,3 % odmítám).

Preference forem dalšího vzdělávání českými učiteli zjišťovali Lazarová a kol. (2006), podle kterých čeští učitelé spontánně spojují s pojmem další vzdělávání učitelů zejména tyto aktivity: kurzy a semináře poskytované vnějšími subjekty, diskuse a výměna zkušeností s učiteli, studium literatury, veřejnoprávní televize, vzdělávací programy, internet, hospitace u kolegů ve třídě a návštěvy výstav. Vyjma návštěvy výstav byl z výše zmíněných pojmů uveden alespoň jednou každý pojem i respondenty v našem šetření.

Také Kohnová a kol. (2006) s učiteli hovořili o tom, kolik prostoru věnují jednotlivým formám profesionálního rozvoje, vzhledem k jejich finančním, časovým i jiným možnostem. Výsledkem jejich diskusí je přehled forem vzdělávacích aktivit seřazený podle udávané četnosti. Autoři dali na výběr z cíleně formulované nabídky forem dalšího vzdělávání a následně je seřadili podle udávané četnosti výskytu. Nejčastěji učitelé uvedli (při zachování pořadí) samostudium, kolegiální diskuse, kolegiální hospitace, semináře realizované mimo školu, semináře realizované ve škole, práce na projektech rozvoje školy a praktický výzkum.

Ve výzkumu TALIS 2008 (Jensen et al., 2012) bylo zjišťováno zapojení učitelů do aktivit profesního rozvoje za období osmnácti měsíců. Z výsledků vyplývá, že nejméně učitelů (méně než 5 %) se nezapojuje do žádné formy profesního rozvoje v zemích Austrálie, Rakousko, Španělsko a Slovinsko. Naopak přibližně jedna čtvrtina učitelů se nezapojila v daném období do žádné formy profesního rozvoje v Dánsku, Slovensku, Turecku a na Islandu. Přestože se jedná o jinou délku zkoumaného období a nejedná se pouze o průběžné další vzdělávání, můžeme tyto výsledky vztáhnout k výsledkům našeho dotazníkového šetření, ve kterém se za posledních 36 měsíců žádné vzdělávací akce DVPP neúčastnilo 12,9 % dotazovaných učitelů TV. Žádné vzdělávací akce využitelné k předmětu TV se pak neúčastnilo dokonce 32,2 % respondentů.

Některé výzkumy, zabývající se formami profesního rozvoje učitelů, předkládají a komentují také Starý a kol. (2012), kteří mimo jiné poukazují na výsledky výzkumu TALIS probíhající v letech 2007 – 2008. Na prvních příčkách z pohledu četnosti výskytu jednotlivých typů profesního rozvoje se umístily (při zachování pořadí) neformální rozhovory přispívající ke zdokonalování vlastní výuky, kurzy a workshopy dalšího vzdělávání, samostudium odborné literatury vztahující se k výkonu profese učitele, konference o vzdělávání a odborné semináře. Autoři dodávají, že aktivity profesního rozvoje, které se konaly v pravidelných intervalech a stabilním kontextu (sociálním a kooperativním), mají podle učitelů významně silnější dopad na školní praxi než návštěva workshopů a kurzů ve vzdělávacím zařízení.

MŠMT ČR v roce 2008 zadalo výběrové řízení na veřejnou zakázku na analýzu předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce. Tu získala agentura Factum Invenio, která zpracovala nejdříve kvalitativní analýzu a poté i kvantitativní dotazníkové šetření na reprezentativním vzorku mezi učiteli ZŠ a SŠ v České republice (Starý a kol., 2012).

Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce zaměřená na učitel ZŠ a SŠ (Factum Invenio, 2009) mimo jiné obsahuje část zabývající se dalším vzděláváním učitelů, ve které jsou mapovány, podobně jako v našem výzkumu, postoje učitelů k důležitosti dalšího vzdělávání, nabídky a důvodům účasti. Analýza konstatuje, že 90 % učitelů považuje další vzdělávání učitelů při zaměstnání za důležité (z toho 47 % ho považuje za rozhodně důležité) a 10 % ho za důležité nepovažuje. K podobným závěrům jsme došli i my, kdy dokonce ještě o 6 % (celkem tedy 96 %) učitelů považovalo DVU za nutné (z toho 73 % za rozhodně důležité) a pouze 4 % procenta ho neshledávalo nutným.

Analýza Factum Invenio (2009) se dále zabývá možnostmi dalšího vzdělávání, kdy 68 % respondentů uvedlo, že aktuální nabídka je v tomto ohledu dostačující. V porovnání s našimi výsledky se jedná o vyšší procentu takto odpovídajících (nabídku akcí DVPP pro oblast TV shledává dostatečnou 45 %<sup>12</sup>). Rozdíl může být způsobený jednak tím, že je výzkum Factum Invenio staršího data, ale také hlavně tím, že nás zajímala nabídka akcí pouze pro oblast TV. Autoři analýzy Factum Invenio také dodávají, že mezi těmi, co hodnotí nabídku dalšího vzdělávání za nedostačující, jsou zejména učitelé z Prahy a Jihočeského kraje.

---

<sup>12</sup> Odpovědi „spíše ne“ a „rozhodně ne“ u otázky č. 27 *Chybí vám nějaká konkrétní témata v nabídce programů DVPP vzhledem k předmětu TV?*

U otázky ohledně účasti na akcích dalšího vzdělávání, uvedlo 66 % učitelů, že se účastní, a zbývajících 33 % pak tyto akce nenavštěvuje. Účastníci našeho šetření byli v tomto ohledu aktivnější a neúčastnilo se, v porovnání s analýzou Factum Invenio, o 21 % méně učitelů (celkem 11,7 %). Porovnat můžeme také důvody účasti na dalším vzdělávání. Respondenti Factum Invenio uváděli tyto důvody: zvyšování kvality mé práce (36 %), obecný zájem o obor (35 %), zvyšování své kvalifikace (17 %), další vzdělávání je pro mě povinné (8 %) a setkávání s kolegy a vzájemná podpora (4 %). Ti, kteří navštěvovali akce DVU, pak uváděli důvody pro zlepšení odborných vědomostí v předmětu (36 %) a pro zkvalitnění výuky a práce s dětmi (30 %). S naším šetřením můžeme srovnat odpovědi<sup>13</sup>: chci zkvalitnit hodiny tělesné výchovy (60 %, o 30 % více), chci zlepšit vlastní kompetence (53 %, o 17 % více) a vyžaduje to po mě vedení školy (10 %, o 2 % více).

McKinsey (2010) ve své studii, uvádí, že přestože 67 % učitelů shledává příležitosti ke školení jako uspokojivé, pouze 20 – 35 % učitelů se v posledních dvou letech nějakého školení účastnilo. Přestože nás zajímalo období za poslední tři roky, do žádné akce DVPP se za tuto dobu nezapojilo 13 % našich respondentů a v případě akcí využitelných pro oblast TV se neúčastnilo 32 % dotazovaných učitelů. V případě obecných akcí jsme došli k jiným výsledkům, u akcí pro TV jsme naopak měli podobné zastoupení neúčastníků se učitelů jako McKinsey (2010).

Zajímavé výsledky předkládá také ve své diplomové práci Fenklová (2011), která zkoumala další vzdělávání gymnaziálních učitelů geografie v Karlovarském kraji. Autorka mimo jiné analyzovala prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů možnosti dalšího vzdělávání pro učitele geografie a také se zabývala nabídkou vzdělávacích akcí pro oblast geografie (podobně jako my pro oblast tělesné výchovy). Fenklová (2011) na základě výsledků konstatuje, že možnosti dalšího vzdělávání gymnaziálních učitelů geografie na území Karlovarského kraje jsou nedostatečné a za hlavní omezující faktor označuje chybějící nabídku vzdělávacích kurzů zaměřených na další vzdělávání gymnaziálních učitelů geografie. Přestože jsme se v naší práci přímo nezabývali nabídkou vzdělávacích akcí v jednotlivých krajích ČR, můžeme konstatovat, že se učitelé se často zapojují do vzdělávacích akcí, jejichž náplň následně nevyužijí v rámci výuky aprobovaného předmětu. Sama autorka v závěru práce předkládá návrh koncepce dalšího vzdělávání učitelů geografie v Karlovarském kraji, která by mohla

---

<sup>13</sup> V našem šetření však mohli respondenti uvést více možných odpovědí.

pomoci rozšířit nabídku DVU v tomto kraji, a poskytnout tak institucím nabízející toto vzdělávání nástroj k dosažení souladu mezi poptávkou učitelů geografie a nabídkou organizovaného dalšího vzdělávání.

Analýzou dalšího vzdělávání na vybraných základních školách a nabídky DVU se ve své bakalářské práci zabývala také Černá (2014). Autorka se však zaměřila při svém zkoumání pouze na kraj Zlínský. Z jejích výsledků vyplývá, že 17 % učitelů není s nabídkou akcí DVPP ve Zlínském kraji spokojeno a zároveň 30 % respondentů ohodnotilo kvalitu navštívených vzdělávacích akcí 3 nebo 4 (při známkování jako ve škole). Autorka také uvádí, že 86 % respondentů při výběru vzdělávacích akcí upřednostňuje programy v rámci své aprobace. Také námi dotazovaní učitelé se nejčastěji účastnili oblasti vzdělávání v oborových didaktikách. Autorka dále došla k závěrům, že akcí zaměřených na odbornost a na didaktiku jednotlivých předmětů ubývá. Co se týká nabídky vzdělávacích akcí ve Zlínském kraji, autorka konstatuje, že nabídka není tak vyrovnaná jako poptávka, a že nejvíce subjektů nabízí vzdělávací akce zaměřené na psychologii, výpočetní techniku a informatiku, angličtinu a prevenci sociálně-patologických jevů. Dodává, že akce zaměřené na výuku všeobecně vzdělávacích předmětů jsou oproti tomu v nabídce obsaženy jen minimálně.

Problematicke dalšího vzdělávání učitelů se pak z pohledu ředitelů základních škol věnuje mezinárodní šetření TALIS 2013 (Lazarová a kol., 2015, str. 32), ve kterém je mimo jiné uvedeno, že při plánování dalšího vzdělávání učitelů nechávají ředitelé typicky výběr kurzů na učitelích, a teprve poté korigují jejich volbu podle možností a zájmů školy. Řada ředitelů pak nechává starost o výběr dalšího vzdělávání na učitelích a jejich zájmu a potřebách, a podle jejich požadavků je pak formulován plán DVPP školy. Z našeho výzkumu však vyplývá, že téměř 50 % učitelů tělesné výchovy se na zpracování plánu DVPP nepodílelo a dokonce 11 % jich o existenci tohoto dokumentu ani nevědělo.

Co se týká nabídky kurzů DVPP pro učitele, považují ji ředitelé za dostatečně širokou (Lazarová a kol., 2015). Toto tvrzení ředitelů se však odklání od našich výsledků, když 45 % učitelů tělesné výchovy uvedlo, že jim v nabídce akcí DVPP chybí některá konkrétní témata vzhledem k tělesné výchově. Ředitelé škol ovšem dodávali, že opravdu kvalitní kurzy podle jejich slov bývají těžko dostupné. Naopak výsledky našeho dotazování se shodují s výroky ředitelů, kteří uváděli, že se do budoucna dá očekávat zvýšený zájem učitelů o kurzy zaměřené na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato oblast se totiž umístila jako třetí nejčastěji uváděná odpověď u otázky, kterých z oblastí v rámci DVPP se nejčastěji učitelé TV účastní.

V diskusích ředitelů (Lazarová a kol., 2015) nechybělo ani téma týkající se financí a času, kdy zejména ředitelé menších škol se potýkají s problémy nedostatku financí na DVPP (mají-li platit suplování, cestovné apod.). Z těchto důvodů ředitelé rádi volí přímou podporu na pracovišti v podobě objednávání organizovaných seminářů pro celé sborovny. Tento fakt může souviset s našimi výsledky, kdy, přestože se respondenti účastnili za poslední tři roky průměrně pěti vzdělávacích akcí DVPP, pouze jeden a půl akce bylo následně využitelných v hodinách tělesné výchovy. Nabízí se tak interpretace, že vzdělávací akce pro celou sborovnu jsou spíše všeobecnějšího rázu a učitelé tělesné výchovy kvůli specifikům tohoto předmětu nemohou náplň těchto akcí využít při výkonu profese učitele TV. Vzhledem ke snižování nákladů ředitelé uvedli, že často podporují kolegiální hospitace, v některých případech ji dokonce nařizují. Tento výrok nemůžeme zcela potvrdit, jelikož 17, 5 % námi dotazovaných učitelů TV uvedlo, že se kolegiálních hospitací neúčastní a zároveň se kolegiální hospitace umístili dle času, který je jim věnován, až za kolegiální diskusí, samostudiem a vzdělávacími akcemi organizovanými vnějším subjektem.

Z výsledků analýzy nabídky vzdělávacích akcí DVPP je patrné, že dle hodinové dotace jednotlivých akcí jsou častěji nabízeny akce s menší hodinovou dotací (téměř 54 % akcí je s hodinovou dotací do 8 hodin, přičemž největší zastoupení mají akce s hodinovou dotací 5 – 6 hodin). Naše zjištění opět může souviset s požadavky ředitelů na snížení financí, kdy akce s menší hodinovou dotací znamenají menší finanční náročnost (kratší akce stojí zpravidla méně peněz a zároveň je potřeba méně výdajů za suplování). To podtrhuje i tvrzení jednoho z dotazovaných ředitelů v souhrnné zprávě TALIS 2013 (Lazarová a kol., 2015, str. 32), který uvedl, že preferuje další vzdělávání učitelů, které je v odpoledních hodinách, protože nemusí platit drahé cestovné a hodiny za suplování.

Zajímavým zjištěním pro nás bylo, že téměř 13 % respondentů neví o možnosti čerpání volna k dalšímu vzdělávání. Toto zjištění by mohlo souviset s tvrzením ředitelů škol, také publikované v souhrnné zprávě z TALIS 2013 (Lazarová a kol., 2015), že na školách je upřednostňováno zúčastňovat se vzdělávacích akcí v průběhu vedlejších prázdnin, a to hlavně z důvod personálního obsazení a následným problémům se suplováním za chybějící učitele.

Některé výsledky našeho výzkumu můžeme porovnat s mezinárodním šetření TALIS 2018 (Boudová a kol., 2019), které se sice nevěnuje dalšímu vzdělávání přímo u učitelů tělesné výchovy, ale všeobecně profesnímu rozvoji všech učitelů zahrnující

mimo DVPP také celou řadu dalších aktivit. Dle výsledků TALIS 2018, patří mezi nejčastěji uváděné aktivity profesního rozvoje mezi českými učiteli četba odborné literatury a kurzy či semináře prezenčního charakteru, které uvedlo více než 80 % učitelů. Také z našich výsledků je patrné, že velké procento učitelů tělesné výchovy (88,3 %) se účastní vzdělávacích akcí, jelikož jen 11,7 % dotazovaných uvedlo, že se akcí DVPP neúčastní. Z našeho výzkumu však není zcela zřejmé, zdali se učitelé TV neúčastníci se akcí DVPP nevěnují jiným formám profesního rozvoje.

Z TALIS 2018 (Boudová a kol., 2019), dále vyplývá, že 78 % českých učitelů pocítuje pozitivní dopad absolvovaného profesního rozvoje na jejich práci. K podobnému zjištění jsme dospěli i v naší práci, když 74 % respondentů si myslí, že svou účastí na vzdělávacích akcích DVPP přispívá ke zkvalitnění hodin TV. V TALIS 2018 se mimo to dále zajímali o podrobnější charakteristiku aktivit profesního rozvoje, které měly pozitivní dopad na dotazované učitele. Ti, kteří se k této problematice pozitivně vyjádřili, nejčastěji charakterizovali pozitivně ovlivňující aktivity jako vycházející z vlastních předchozích vědomostí, mající srozumitelnou strukturu a vhodně se soustředující na obsah potřebný k výuce jejich předmětů.

TALIS 2018 (Boudová a kol., 2019) se také věnuje překážkám účasti na profesním rozvoji, kdy se učitelé vyjadřovali k bariérám v účasti na profesním rozvoji, s nimiž se ve svém zaměstnávání setkávají. Mezi tři nejčastěji uváděné překážky patřily odpovědi „profesní vzdělávání koliduje s mým pracovním rozvrhem“, „nemám čas kvůli rodinným povinnostem“ a „k účasti v aktivitách profesního vzdělávání nejsem nijak motivován/a“. Jednou z dalších překážek v účasti v profesním rozvoji, kterou uvedlo 15 % dotazovaných učitelů mezinárodního šetření, byla nedostatečná podpora od zaměstnavatele. Právě nedostatečnou podporu od zaměstnavatele můžeme porovnat s našimi výsledky, kdy ve srovnání s výsledky Talis 2018, pouze 2,7 % respondentů se cítilo být nepodporováno vedením školy.

Z výsledků TALIS 2018 (Boudová a kol., 2019) mimo jiné také vyplývá, že čeští učitelé se nejvíce účastní profesního vzdělávání zaměřeného na prohlubování faktických znalostí a vědomostí v předmětech, které sami vyučují a na pedagogické kompetence pro výuku těchto předmětů. Toto tvrzení koresponduje s naším zjištěním, kdy nejvíce respondentů uvedlo, že se nejčastěji účastní oblasti vzdělávání v oborových didaktikách (38,1 %), pak vzdělávání v oblasti ICT (26,6 %) a vzdělávání v oblasti klíčových kompetencí (24,1 %). Stejně tak 53 % účastníků našeho dotazování uvedlo, že se účastní za účelem zlepšení vlastních kompetencí. Porovnáme-li pak procenta zapojených učitelů

do vzdělávání v oblasti ICT, o 14 % méně námi oslovených respondentů oproti výsledkům z TALIS 2018 se účastní vzdělávání v oblasti ICT, a to i přesto, že se mezi lety 2013 a 2018 snížil počet zúčastněných učitelů v této oblasti (Boudová a kol., 2019). Tento rozdíl je s největší pravděpodobností způsoben tím, že naší cílovou skupinou byli pouze pedagogové vyučující předmět tělesná výchova, kteří vzhledem ke specifickým toho předmětů využívají informační a komunikační technologie zpravidla méně, než učitelé v ostatních předmětech (i když během distanční výuky způsobené protiepidemiologickými opatřeními souvisejícími s pandemií covidu-19 tomu bylo často jinak a učitelé v rámci předmětu TV museli mnohdy informační a komunikační technologie využívat mnohem častěji).

V rámci TALIS 2018 (Boudová a kol., 2019) byla také zaznamenána velká potřeba dalšího vzdělávání v oblasti chování žáků a vedení třídy, kterou vyjádřilo 17 % dotazovaných. Potřebu vzdělávat se ohledně chování žáků vyjádřili také naši respondenti, a zároveň to bylo také jedno z témat, které bylo zmiňováno v souvislosti s oblastmi, které jsou učiteli TV postrádány v rámci nabídky akcí DVPP.

Je zřejmé, že pro dosažení kvalitních výkonů žáků v TV, je potřeba, aby sami učitelé nejdříve refletovali svoji pedagogickou činnost, a aby si uvědomili potřebu dalšího vzdělávání jako jeden z prostředků zvyšování kvality vzdělávání, které jim může nabídnout nejen rozšíření, ale zejména obnovu oborových, didaktických i pedagogicko-psychologických dovedností, které získali během své vysokoškolské přípravy. I vzhledem k výše zmíněným okolnostem by měli být vytvořeny příhodné podmínky pro další vzdělávání učitelů tělesné výchovy. Současně s tím by mělo docházet i k dostatečné propagaci DVU mezi samotnými učiteli, k čemuž by mohla přispět i tato diplomová práce.



## 9 Závěry a doporučení

Ústředním tématem této diplomové práce bylo průběžné další vzdělávání učitelů vyučujících tělesnou výchovu na ZŠ a SŠ v České republice. Konkrétně nás zajímala současná nabídka vzdělávacích akcí DVPP pro oblast tělesné výchovy a to, jak samotní učitelé TV vnímají toto vzdělávání, jak se k DVU staví vedení na školách, kde tito učitelé vyučují, jaké formy upřednostňují a celkově jejich pohled na další vzdělávání vztažené k výkonu jejich profese. V první řadě bylo potřeba definovat pojem průběžného dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a další pojmy s tím spojené. Současně byla v teoretické části práce nastíněna historie dalšího vzdělávání učitelů a jeho legislativní ukotvení. Pozastavili jsme se také u tématu standardů učitele a kariérního řádu, jejichž dlouhodobá absence odráží systémové neukotvení celé oblasti dalšího vzdělávání pedagogů. V neposlední řadě bylo třeba představit cíle dalšího vzdělávání učitelů a jeho různé formy, typy a druhy. Část teorie byla věnována specifikům učitele tělesné výchovy a jeho potřebám dalšího vzdělávání. V závěru teoretických východisek práce jsme se věnovali motivaci učitelů k DVU a jeho bariérám.

Dílčím cílem práce bylo získat přehled o nabídce kurzů dalšího vzdělávání pro oblast tělesné výchovy a tuto nabídku dále analyzovat. K analýze nabídky bylo využito databázi akreditovaných vzdělávacích akcí v systému DVPP spravované MŠMT. Na základě zvolených kritérií bylo dále analyzováno 518 vzdělávacích akcí ze současné nabídky pro oblast tělesné výchovy (z 70 organizovaných fyzickými a 449 právníckými osobami). Bylo zjištěno, že největší podíl akcí je zaměřeno na zdravotní TV (32 %), sporty a pohybové aktivity (25 %) a školní kurzy (23 %). Nejvíce akcí bylo pořádáno pro 10 – 12 účastníků, trvalo 5 – 6 hodina a nejčastěji za něj škola či samotný učitel zaplatí poplatek ve výši 500 – 1000 Kč. Nejfrekventovaněji nabízenými formami byli semináře (43 %) a kurzy (42 %).

Hlavním cílem práce bylo odpovědět na vědeckou otázku „*Jak učitelé vyučující tělesnou výchovu na základních a středních školách v České republice vnímají další vzdělávání učitelů?*“. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že naprostá většina dotazovaných učitelů TV cítí nutnost dalšího průběžného vzdělávání k výkonu profese učitele (96 %). O něco méně však tuto potřebu cítili dotazovaní učitelé ve vztahu k předmětu tělesná výchova (93 %). V případě dalšího vzdělání k vyučování TV, si ale byli respondenti méně jistí jeho nutností, jelikož o 10 % více učitelů uvedlo odpověď „spíše ano“ než u otázky týkající se DVU všeobecně. Stejně tak se většina respondentů

(97 %) cítila být v dalším vzdělávání podporována vedením školy a po více jak 70 % učitelích bylo od vedení škol toto vzdělávání vyžadováno. Možnosti čerpat volno k DVU však využívala pouze polovina dotazovaných učitelů TV.

Dále se ukázalo, že právě akce dalšího vzdělávání učitelů byly nejčastějším způsobem při rozvíjení profesních kompetencí učitelů, ale možnosti zúčastnit se těchto akcí využívalo naplno jen 66 % z nich. Průměrně se respondenti účastnili pěti vzdělávacích akcí za 3 roky, průměrně však pouze jeden a půl akce bylo následně využitelných v hodinách TV. Nejvíce účastníků šetření navštěvovalo akce DVPP za účelem zkvalitnění hodin TV a 74 % z nich uvedlo, že svou účastí ke zkvalitnění hodin TV přispívá. Dotazovaní učitelé se nejčastěji účastnili vzdělávání v oborových didaktikách, které jim současně přišlo i nejvíce využitelné v předmětu TV. Co se týká hodnocení nabídky vzdělávacích akcí, nějaké téma chybělo 27 % dotazovaných pedagogů, přičemž nejvíce jim chyběli akce zaměřené na problematiku hodnocení v TV na nové či netradiční hry a sporty. Respondenti také uváděli, že jim celkově přijde malá nabídka a postrádají více prakticky zaměřená témata. Ohledně forem dalšího vzdělávání se vyjadřovali tak, že nejčastěji se účastní seminářů a kurzů, přičemž kurz jim přišel jako nejvhodnější forma vzhledem k předmětu TV, ale za vhodnější než semináře, uváděli formy výcviku a workshopu.

Na základě analýzy nabídky vzdělávacích akcí pro oblast tělesné výchovy a po získání přehledu o prioritách učitelů vyučující tento předmět, můžeme osobám organizující tyto akce doporučit, aby do své nabídky zahrnuly více praktických akcí, zejména pak akcí zabývajících se problematikou hodnocení žáků v TV a jejich motivací. Dále z našeho šetření vyplynulo, že by organizátoři měli do nabídky zahrnout více akcí ve formě výcviků a workshopů, jelikož tyto formy respondenti hodnotili po kurzech jako nejvíce vhodné vzhledem k TV. K učitelům tělesné výchovy jsou pak naše doporučení taková, aby se více zapojovali do tvorby plánů DVPP, více se zajímali o aktuální nabídku vzdělávacích akcí a celkově se více účastnili vzdělávacích akcí pro oblast tělesné výchovy, protože je potřeba, aby se učitelé i v tomto často opomíjeném předmětu průběžně vzdělávali a dokázali tak reagovat na měnící se požadavky dnešní doby ve všech ohledech.

Vzhledem k minimálnímu počtu výzkumů ohledně problematiky dalšího vzdělávání konkrétně u učitelů tělesné výchovy, je možností pro další výzkumy celá řada. Navázat na tu práci v dalším výzkumu by bylo možné například prostřednictvím zpracování analýzy nabídky vzdělávacích akcí pro oblast tělesné výchovy, dle

jednotlivých krajů ČR, na jejíž základě by se poté mohlo zhodnotit, zdali existují rozdíly v nabídce jednotlivých krajů a případně jak velké tyto rozdíly jsou. Dále by bylo možné srovnat nabídku pro oblast tělesné výchovy s ostatními oblastmi dalšího vzdělávání. Zajímavé by také mohlo být, zaměřit se na kvalitu jednotlivých vzdělávacích akcí a na konkrétní důvody, které učitele tělesné výchovy odrazují od hojnější účasti na těchto akcích.

Celkově práce ukázala, že si jsou učitelé tělesné výchovy vědomi potřeby dále se průběžně vzdělávat. Považujeme tedy za důležité, aby nabídka vzdělávacích akcí pro TV odpovídala poptávce učitelů a přímo tak reflektovala jejich požadavky a potřeby. Dostatečná a kvalitní nabídka vzdělávacích akcí zajistí nejen vhodný prostředek ke zlepšení hodin tělesné výchovy, ale také potřebný nástroj pro dostatečný profesní růst učitelů TV.

## 10 Použité zdroje

BOUDOVOVÁ, S. a kol. Mezinárodní šetření TALIS 2018: národní zpráva. Praha: Česká školní inspekce, 2019. ISBN 978-80-88087-22-9.

ČERNÁ, I. Další profesní vzdělávání učitelů základních škol. Zlín, 2014, 93 str.  
Bakalářská práce na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.  
Vedoucí bakalářské práce Viera Prusáková.

ČŠI. Tematická zpráva: Střední odborné vzdělávání ve školním roce 2012/2013. Praha, 2014. [cit. 2021-03-25]. Dostupné z:  
[https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el\\_publicace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/2014\\_TZ\\_SOV\\_2012\\_2013.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/2014_TZ_SOV_2012_2013.pdf).

ČT24. Kariérní řád končí v zapomnění, napodruhé již sněmovnou neprošel [online]. 2017, [cit. 2021-03-26]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/2178517-karierni-rad-konci-v-zapomneni-napodruhe-jiz-snemovnou-neprosel>.

DISMAN, M. Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele. 3.vyd. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0139-7.

DVOŘÁKOVÁ, H. Školáci v pohybu: tělesná výchova v praxi. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-802-4737-331.

EURYDICE. Continuing Professional Development for Teachers Working in Early Childhood and School Education [online]. Eurydice, 2021 [online 2021-03-23]. Dostupné z: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-19\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-19_en).

FACTUM INVENIO. Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitnění jejich pedagogické práce. Učitelé ZŠ a SŠ. Praha, MŠMT ČR, 2009. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu>

FIALOVÁ, L. Aktuální témata didaktiky: Školní tělesná výchova. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1854-8.

HENDL, J. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Třetí vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

HERCIG, S. Tělesná výchova ve školním vzdělávacím programu. Tělesná výchova a sport mládeže. 2009, roč. 75, č. 6, s. 4-5.

HUSTLER D. et al. Teachers' perception of continuing professional development. Queen's Printer, 2003. ISBN: 1 84185 006 6.

JANSA, P. a kol. Pedagogika sportu. 1. dotisk 1. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2026-8.

JENSEN, B., et al. (2012), The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008, OECD Publishing. Dostupné z:  
<https://www.oecd.org/education/school/49846877.pdf>.

JŮVA sen. & jun. Úvod do pedagogiky. 4. dopl. vyd. Brno: Paido, 1999. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-78-8.

KOHNOVÁ, J. Další vzdělávání učitelů se zřetelem k jejich rolím a funkcím. In WALTEROVÁ, E. (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. 1. díl. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001a, str. 64-91. ISBN 80-7290-059-5.

KOHNOVÁ, J. Další vzdělávání učitelů se zřetelem k jejich funkcím ve škole. In WALTEROVÁ, E. (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. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001b, str. 36-42. ISBN 80-7290-059-5.

KOHNOVÁ, J. Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-148-6.

KOHNNOVÁ, J. Modely dalšího vzdělávání učitelů v historii českého školství. In KOHNNOVÁ a kol. (ed.). Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-625-3.

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

LAZAROVÁ, B. a kol. Mezinárodní šetření TALIS 2013. Praha: Česká školní inspekce, 2015. ISBN 978-80-88087-05-2.

MARINKOVÁ, H. Problémy přípravného i dalšího vzdělávání učitelů odborných předmětů. In WALTEROVÁ, E. (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. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001, str. 116-120. ISBN 80-7290-059-5.

MCCKINSEY & COMPANY. Klesající výsledky českého základního a středního školství: Fakta a řešení. Praha, McKinsey & Company, 2010. Dostupné z: [www.mckinsey.com](http://www.mckinsey.com).

[MŠMT. Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělání v ČR](#) [online]. 2002 [cit 2021-03-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr?highlightWords=b%C3%AD%C3%A1+kniha>.

MŠMT. Databáze udělených akreditací v systému DVPP [online]. 2004 [cit 2021-03-23]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/databaze-akci-dvpp>.

[MŠMT. Strategie vzdělávací politiky 2020](#) [online]. 2014 [cit 2021-03-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>.

MŠMT. Kariérní řád – Profesní rozvoj pedagogických pracovníků [online]. 2017, [cit. 2021-03-26]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad?lang=1>.

[MŠMT. Strategie vzdělávací politiky ČR DO ROKU 2030+](#) [online]. 2020 [cit 2021-03-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.

[MŠMT. Dlouhodobé záměry ČR](#) [online]. 2021 [cit 2021-03-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodobze-zamery-cr>.

Odbor informatiky a statistiky MŠMT. Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2020/2021[online]. 2021 [cit 2021-06-25]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>.

OECD. Education at a glance: OECD indicators. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques, 2001. Indicators of education systems. ISBN 92-64-18668-9.

PAŘÍZEK, V. Učitel a jeho povolání: analýza učitelské profese. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Pedagogické studie. ISBN (brož.):.

PAVLOV, I. Učitel'ská andragogika: o profesijnom vzdelávaní a poradenstve. 2. doplnené a rozšírené vydanie. Praha: Česká andragogická společnost, 2018. Česká a slovenská andragogika. ISBN 978-80-906894-1-1.

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

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

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

RYCHTECKÝ, A. a FIALOVÁ, L. Didaktika školní tělesné výchovy. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 1998. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-7184-659-7.

RÝDL, K. Vývoj standardizace profese učitele v České republice – nekonečný příběh? Orbis Scholae [online]. 2014, roč.8, č. 3, s. 9-21 [cit. 2021-03-25]. Dostupné z: <https://karolinum.cz/casopis/orbis-scholae/rocnik-8/cislo-3/clanek-3362>

RVP G. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007 [cit. 2021-03-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>.

RVP ZV. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2021-03-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.

Seznam škol EU. Základní školy [online]. 2021 [cit. 2021-06-8]. Dostupné z: <http://www.seznamskol.eu/typ/zakladni-skola/>.

SPIPKOVÁ, V. Současné změny v pojetí učitelství profesí (s důrazem na učitelství primární školy). In HAVLÍK a kol. (ed). Učitelství povolání z pohledu sociálních věd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-86039-72-2.

SPIPKOVÁ, V. Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-081-6.

SPIPKOVÁ, V. Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? Pedagogika, 2016, roč. 66, č. 4, s. 368-385.

STARÝ, K., DVOŘÁK, D., GREGER, D., DUSCHINSKÁ, K. Profesionální rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků. V Praze: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.

Školy online. Střední školy – celá Česká republika [online]. 2021 [cit. 2021-06-8]. Dostupné z: <https://www.stredniskoly.cz/seznam-skol/>.

ŠVEC, V. Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2. cit In: PRŮCHA, J. Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.

VAŠUTOVÁ, J. Profese učitele. In MAŇÁK, J. a kol. (ed.). Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie: příspěvek ke vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 1998. Tempus. ISBN 80-85931-58-3.

VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitele. In. WALTEROVÁ, E. (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. 1. díl. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001, str. 19-46. ISBN 80-7290-059-5.

VAŠUTOVÁ, J. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-082-4.

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



VILÍMOVÁ, V. Didaktika tělesné výchovy. Brno: Paido, 2002. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-033-6.

VODÁK, J. a KUCHARČÍKOVÁ, A. Efektivní vzdělávání zaměstnanců: 2., aktualizované a rozšířené vydání. Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3651-8. Dostupné také z:

<https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://cas.cuni.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/efektivni-vzdelavani-zamestnancu-618/>.

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

WALTEROVÁ, E. Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. In WALTEROVÁ, E (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. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001, str. 11-22. ISBN 80-7290-059-5.

### **Legislativní normy**

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-k-zakonu-o-pedagogickych-pracovnicich>.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich-a-o-zmene>.

Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, v platném znění [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020>.

Vyhláška č. 1/2006 Sb., kterou se stanoví druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení pro pedagogické pracovníky škol zřizovaných Ministerstvem vnitra [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-k-zakonu-o-pedagogickych-pracovnicich>.

## 11 Seznamy

### 11.1 Seznam zkratek

CŽV – Celoživotní vzdělávání

ČR – Česká republika

DVPP – Další vzdělávání pedagogických pracovníků

DVU – Další vzdělávání učitelů

DZ ČR – Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky

ETUCE – Evropský odborový výbor pro vzdělávání (European Trade Union Committee for Education)

EU – Evropská unie

FTVS UK – Fakulta tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy

ICT – Informační a komunikační technologie (Information and Communication Technologies)

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NPI ČR – Národní pedagogický institut České republiky

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development)

RVP – Rámcově vzdělávací programy

SŠ – Střední škola

SVP – Speciální vzdělávací poruchy

ŠVP – Školní vzdělávací plán

TALIS – Mezinárodní výzkum o vyučování a učení (Teaching And Learning International Survey)

TV – Tělesná výchova

ZŠ – Základní škola

## 11.2 Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Přehled hlavních forem vzdělávacích akcí

Tabulka č. 2: Zastoupení respondentů dle druhu škol, na kterém vyučují

Tabulka č. 3: Kraj, ve kterém se nachází škola, kde respondent vyučuje

Tabulka č. 4: Minimální počet zapojených škol, na kterých respondenti vyučují dle krajů ČR

Tabulka č. 5: Typ školy, na kterém respondent vyučuje

Tabulka č. 6: Funkce, kterou respondent ve škole vykonává

Tabulka č. 7: Aprobace respondentů

Tabulka č. 8: Délka pedagogické praxe respondentů

Tabulka č. 9: Zastoupení respondentů dle stupně škol, na kterém vyučují předmět TV

Tabulka č. 10: Zastoupení respondentů dle pohlaví

Tabulka č. 11: Organizace nabízející akreditované akce pro oblast tělesné výchovy

Tabulka č. 12: Představy učitelů TV pod pojmem „další vzdělávání učitelů“

Tabulka č. 13: Chybějící témata v nabídce programů DVPP vzhledem k předmětu TV

Tabulka č. 14: Nejvíce preferovaná témata z oblasti tělesné výchovy

## 11.3 Seznam grafů

Graf č. 1: Zaměření vzdělávacích akcí

Graf č. 2: Zaměření jiných vzdělávacích akcí

Graf č. 3: Předpokládaný počet účastníků na vzdělávacích akcích

Graf č. 4: Účastnický poplatek vzdělávacích akcí

Graf č. 5: Hodinová dotace vzdělávacích akcí

Graf č. 6: Formy vzdělávacích akcí

Graf č. 7: Pohled učitelů na nutnost dalšího vzdělávání k výkonu profese učitele a profese učitele TV

Graf č. 8: Způsoby, kterými učitelé nejvíce rozvíjejí své profesní kompetence

Graf č. 9: Pořadí aktivit dalšího vzdělávání dle času, který jim učitelé věnují

Graf č. 10: Podpora učitelů v dalším vzdělávání od vedení školy

Graf č. 11: Vyžadování účasti na dalším vzdělávání od vedení školy

Graf č. 12: Podílení se na zpracování celoročního plánu DVPP

Graf č. 13: Využívání možnosti čerpání volna k dalšímu vzdělávání

Graf č. 14: Vnímání institucionálně zajišťovaného dalšího vzdělávání

Graf č. 15: Využívání možnosti zúčastnit se aktivit DVPP

- Graf č. 16: Počet navštívených akcí DVPP za poslední 3 roky
- Graf č. 17: Počet navštívených akcí DVPP využitelných v TV za poslední 3 roky
- Graf č. 18: Účel účastní na akcích DVPP
- Graf č. 19: Zkvalitnění hodin TV prostřednictvím vzdělávacích akcí DVPP
- Graf č. 20: Účast na akcích DVPP dle jednotlivých oblastí
- Graf č. 21: Využitelnost jednotlivých oblastí DVPP vzhledem k výkonu profese učitele TV
- Graf č. 22: Aktivní vyhledávání nabídky vzdělávacích akcí pro oblast tělesné výchovy
- Graf č. 23: Absence témat v nabídce programů DVPP vzhledem k předmětu TV
- Graf č. 24: Účast na jednotlivých formách dalšího vzdělávání
- Graf č. 25: Vhodnost jednotlivých forem dalšího vzdělávání k předmětu TV

#### 11.4 Seznam příloh

- Příloha č. 1: Žádost o vyjádření etické komise UK FTVS
- Příloha č. 2: Informovaný souhlas
- Příloha č. 3: Dotazník k diplomové práci
- Příloha č. 4: Vybrané výsledky dle druhu škol, na kterém respondenti vyučují
- Příloha č. 5: Vybrané výsledky dle délky pedagogické praxe respondentů

## Příloha č. 1 – Žádost o vyjádření etické komise UK FTVS

UNIVERZITA KARLOVA  
FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU  
Josef Martího 31, 162 52 Praha 6-Vešelavín

### Žádost o vyjádření Etické komise UK FTVS

k projektu výzkumné, kvalifikační či seminární práce zahrnující lidské účastníky

**Název projektu:** Další vzdělávání učitelů tělesné výchovy na ZŠ a SŠ v Česku

**Forma projektu:** výzkumná práce - diplomová práce

**Období realizace:** červen 2021- červenec 2021

**Předkladatel:** Bc. Daniel Hájek

**Hlavní řešitel:** Bc. Daniel Hájek

**Místo výzkumu (pracoviště):** online dotazník

**Vedoucí práce (v případě studentské práce):** PhDr. Libor Flemr, Pd.D.

**Popis projektu:** Diplomová práce se bude zabývat průběžným dalším vzděláváním učitelů tělesné výchovy na základních a středních školách v Česku. Nejdříve budou analyzovány možnosti dalšího vzdělávání a následně budou zjišťovány názory samotných učitelů na další vzdělávání a akce dalšího vzdělávání. Bude se jednat o průřezovou studii. Data budou shromažďována pomocí online formy dotazníků, které účastníci šetření vyplní. Dotazníky budou zaslány v elektronické podobě přes email a nebudou obsahovat otázky ohledně osobních údajů respondentů. Kontakty na respondenty budou získány z webových stránek jednotlivých škol. Otázky nebudou zjišťovat žádná citlivá data.

**Charakteristika účastníků výzkumu:** Předpokládaný počet účastníků je 650 učitelů, ve věku od 22 let. V rámci dotazníkového šetření budou osloveni učitelé tělesné výchovy z padesáti náhodně vybraných škol ze všech krajů České republiky. Dotazování budou všichni pedagogičtí pracovníci vyučující předmět tělesná výchova na těchto školách.

**Zajištění bezpečnosti:** Jedná se o dotazníkové šetření v online formě. Rizika prováděného výzkumu nebudou vyšší než běžná rizika v rámci tohoto typu výzkumu. Dotazník nebude obsahovat otázky ohledně osobních údajů respondentů, ani název či jiné informace spojené s pracovištěm respondentů.

**Etické aspekty výzkumu:** Výzkumu se zúčastní zletilí respondenti.

**Potenciální střet zájmů:** Mezi mnou (výzkumníkem) a respondenty není žádný vztah. Neexistuje skutečnost, která by mohla ovlivnit objektivitu/integritu tohoto výzkumu. Nemám žádný soukromý zájem, který by mohl vést k osobnímu prospěchu na výsledku výzkumu. Výzkum není prováděn pro žádnou instituci či organizaci.

**Ochrana osobních dat:** Data budou shromažďována a zpracovávána v souladu s pravidly vymezenými nařízením Evropské Unie č. 2016/679 a zákonem č. 110/2019 Sb. – o zpracování osobních údajů. Budou získávány následující osobní údaje - pohlaví a délka praxe, které budou bezpečně uchovány na heslem zajištěném počítači v uzamčeném prostoru, přístup k nim bude mít hlavní řešitel

Uvědomuji si, že text je anonymizován, neobsahuje-li jakékoli informace, které jednotlivě či ve svém souhrnu mohou vést k identifikaci konkrétní osoby - budu dbát na to, aby jednotlivé osoby nebyly rozpoznatelné v textu práce. Osobní data, která by vedla k identifikaci účastníků výzkumu, budou bezprostředně do 1 dne po testování anonymizována. Získaná data budou zpracovávána, bezpečně uchována a publikována v anonymní podobě v bakalářské (aj.) práci, případně v odborných časopisech, monografiích a prezentována na konferencích, případně budou využita při další výzkumné práci na UK FTVS.

**Požizování fotografií/videí/audio nahrávek účastníků:** Během výzkumu nebudou pořizovány žádné fotografie, audionahrávky ani videozáznamy.

V maximální možné míře zajistím, aby získaná data nebyla zneužita.

**Text informovaného souhlasu:** Zjednodušený informovaný souhlas pro dotazníky

Povinnosti všech účastníků výzkumu na straně řešitele je chránit život, zdraví, důstojnost, integritu, právo na sebeurčení, soukromí a osobní data zkoumaných subjektů, a podniknout k tomu veškerá preventivní opatření. Odpovědnost za ochranu zkoumaných subjektů leží vždy na účastnících výzkumu na straně řešitele, nikdy na zkoumaných, byť dali svůj souhlas k účasti na výzkumu. Všichni účastníci výzkumu na straně řešitele musí brát v potaz etické, právní a regulační normy a standardy výzkumu na lidských subjektech, které platí v České republice, stejně jako ty, jež platí mezinárodně.

UNIVERZITA KARLOVA  
FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU  
Josef Martího 31, 162 52 Praha 6-Vešleslavín

Potvrzuji, že tento popis projektu odpovídá návrhu realizace projektu a že při jakékoli změně projektu, zejména použitých metod, zašlu Etické komisi UK FTVS revidovanou žádost.

V Praze dne: 19. 5. 2021

Podpis předkladatele:



### Vyjádření Etické komise UK FTVS

**Složení komise: Předsedkyně:** doc. PhDr. Irena Parry Martinková, Ph.D.

**Členové:** prof. MUDr. Jan Heller, CSc.

prof. PhDr. Pavel Slepíčka, DrSc.

PhDr. Pavel Hráský, Ph.D.

Mgr. Eva Prokešová, Ph.D.

Mgr. Tomáš Ruda, Ph.D.

MUDr. Simona Majorová

Projekt práce byl schválen Etickou komisí UK FTVS pod jednacím číslem: .....

dne:.....

185/2021

14.6.2021

Etická komise UK FTVS zhodnotila předložený projekt a **neshledala žádné rozpory** s platnými zásadami, předpisy a mezinárodními směrnici pro provádění výzkumu zahrnujícího lidské účastníky.

**Řešitel projektu splnil podmínky nutné k získání souhlasu Etické komise.**

UNIVERZITA KARLOVA  
Fakulta tělesné výchovy a sportu  
Josef Martího 31, 162 52, Praha 6

– 20 –

  
podpis předsedkyně EK UK FTVS

## **Příloha č. 2 – Informovaný souhlas**

(Zjednodušený informovaný souhlas v podobě úvodu dotazníku)

*Vážení vyučující tělesné výchovy,*

*Jmenuji se Daniel Hájek a jsem studentem magisterského oboru Učitelství tělesné výchovy a geografie (TV-Z) na Univerzitě Karlově. Rád bych Vás požádal o vyplnění dotazníku, který bude použit pro účely mé diplomové práce s názvem: Další vzdělávání učitelů tělesné výchovy na ZŠ a SŠ v České republice. Cílem práce je zjistit pohled učitelů TV na další vzdělávání a akce DVPP.*

*Dotazník je určen pro všechny učitele vyučující předmět tělesná výchova a předpokládaný čas pro vyplnění dotazníku je 10-15 minut.*

*Získaná data budou zpracována, publikována a uchována v anonymní podobě, budou využita pro výzkum na UK FTVS a ochráněna před jiným užitím. S výsledky studie se můžete seznámit na emailové adrese: hajekdaniel@centrum.cz.*

*Vyplněním a odevzdáním dotazníku potvrzujete, že dobrovolně souhlasíte se svojí účastí v této výzkumné studii, o které jste byl/a informován/a, jakož i o právu odmítnout účast nebo svůj souhlas kdykoli odvolat bez represí, a to písemně Etické komisi UK FTVS.*

*Předem děkuji za Vaši ochotu při vyplnění dotazníku,  
Daniel Hájek*

## Příloha č. 3 – Dotazník k diplomové práci

### I. Informační část

*\*nepovinné pole*

#### 1) Na jakém druhu školy vyučujete?

- a) Gymnázium
  - b) Střední odborná škola
  - c) Základní škola
  - d) Jiné – prosím vypište
- .....

#### 2) Škola se nachází v kraji:

- |                         |                     |
|-------------------------|---------------------|
| a) Jihočeský kraj       | h) Olomoucký kraj   |
| b) Jihomoravský kraj    | ch) Pardubický kraj |
| c) Karlovarský kraj     | i) Plzeňský kraj    |
| d) Královehradecký kraj | j) Praha            |
| e) Kraj Vysočina        | k) Středočeský kraj |
| f) Liberecký kraj       | l) Ústecký kraj     |
| g) Moravskoslezský kraj | m) Zlínský kraj     |

#### 3) Typ školy, na které vyučujete?

- a) státní
  - b) soukromá
  - c) církevní
  - d) jiné – prosím vypište
- .....

#### 4) Zastupuji funkci:

(více možných odpovědí)

- a) ředitel/ka školy
  - b) zástupce/kyně ředitel/ky školy
  - c) učitel
  - d) jiné – prosím vypište
- .....

#### 5) Jaká je Vaše aprobace?

- a) 1. stupeň ZŠ
  - b) tělesná výchova
  - c) tělesná výchova + další předmět
  - d) aprobace v jiných předmětech, než je tělesná výchova
  - e) jiné – prosím vypište:
- .....

#### 6) Délka pedagogické praxe:

- a) do 5 let
- b) 6-15 let
- c) 16-30 let
- d) 31 let a více

#### 7) Na kterém stupni vyučujete předmět tělesná výchova?

(více možných odpovědí)

- a) 1. stupeň ZŠ

- b) 2. stupeň ZŠ
- c) nižší stupeň gymnázia
- d) vyšší stupeň gymnázia
- e) 3. stupeň SOŠ

#### 8) Pohlaví:

- a) žena
- b) muž

#### 9) Název školy:\*

(slouží pouze k očištění dat v případě více respondentů z jedné školy)

.....

### II. Další vzdělávání

#### 10) Co si představíte pod pojmem další vzdělávání?

.....

#### 11) Myslíte si, že je další vzdělávání nutné k výkonu profese učitele?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

#### 12) Myslíte si, že je další vzdělávání nutné k výkonu profese učitele tělesné výchovy?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

#### 13) Podporuje Vás vedení školy v dalším vzdělávání?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

#### 14) Vyžaduje po Vás vedení školy účast na dalším vzdělávání?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

#### 15) Podílíte se na zpracování plánu DVPP Vaší školy?

- a) ano
- b) ne
- c) o plánu DVPP nevím



**16) Využíváte možnosti čerpání volna k dalšímu vzdělávání?**

- a) ano
- b) ne
- c) o této možnosti nevím

**17) Jakým způsobem nejvíce rozvíjíte své profesní kompetence?**

- a) akce dalšího vzdělávání učitelů
- b) poznatky získané z vlastní učitelské praxe
- c) samostudium/sebevzdělávání
- d) nerozvíjím

**18) Institucionálně zajišťované další vzdělávání je podle Vás?**

- a) nezbytně nutné
- b) přínosné
- c) téměř zbytečné
- d) odmítám

**19) Označil/a byste se za učitele/ku, který/á naplno využívá možnosti zúčastnit se aktivit dalšího vzdělávání (DVPP)?**

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

**20) Kolikrát za poslední 3 roky jste se zúčastnil/a akcí DVPP?**

.....

**21) Kolikrát za poslední 3 roky jste se zúčastnil/a akcí DVPP, jejichž náplň jste potom využil/a v předmětu tělesná výchova?**

.....

**22) Za jakým účelem se účastníte akcí DVPP?**  
(více možných odpovědí)

- a) chci zkvalitnit hodiny tělesné výchovy
- b) chci zlepšit vlastní kompetence
- c) protože se rád/a vzdělávám
- d) vyžaduje to po mě vedení školy
- e) neúčastním se

**23) Myslíte si, že svou účastí na vzdělávacích akcích DVPP přispíváte ke zkvalitnění hodin tělesné výchovy?**

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) neúčastním se

**24) Kterých z následujících oblastí v rámci DVPP se nejčastěji účastníte?**

(více možných odpovědí)

- a) vzdělávání v oblasti práce se ŠVP
- b) vzdělávání v oblasti klíčových kompetencí
- c) vzdělávání v oblasti autoevaluace
- d) vzdělávání v oblasti školského managementu
- e) jazykové vzdělávání
- f) vzdělávání v oblasti ICT
- g) vzdělávání zaměřené na výuku žáku se SVP
- h) výchovné poradenství a prevence rizikového chování
- ch) environmentální výchova
- i) vzdělávání v oborových didaktikách
- j) neúčastním se

**25) Které z následujících oblastí v rámci DVPP Vám přijdou využitelné jako učitelé předmětu tělesná výchova?**

(více možných odpovědí)

- a) vzdělávání v oblasti práce se ŠVP
- b) vzdělávání v oblasti klíčových kompetencí
- c) vzdělávání v oblasti autoevaluace
- d) vzdělávání v oblasti školského managementu
- e) jazykové vzdělávání
- f) vzdělávání v oblasti ICT
- g) vzdělávání zaměřené na výuku žáku se SVP
- h) výchovné poradenství a prevence rizikového chování
- ch) environmentální výchova
- i) vzdělávání v oborových didaktikách

**26) Zajímáte se o možnosti nabídky vzdělávacích akcí pro oblast tělesné výchovy?**

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

**27) Chybí vám nějaká konkrétní oblasti v nabídce programů DVPP vzhledem k předmětu TV?** (Například: Postupy hodnocení žáků, prohloubení faktických znalostí a vědomostí v předmětu tělesná výchova aj.)

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) nemám podrobný přehled o nabídce

**27a) V případě, že jste u otázky č. 27 vybrali možnost "ano" nebo "spíše ano", napište, prosím, jaká oblast Vám chybí?**

.....

**28) Která témata dalšího vzdělávání v oblasti tělesné výchovy nejvíc preferujete?**

.....

**29) Kterých z následujících forem dalšího vzdělávání k předmětu tělesná výchova se nejčastěji účastníte?**  
(více možných odpovědí)

- a) seminář (*krátkodobá nebo střednědobá, jednorázová i navazující akce; počítá se s aktivitou a kreativitou účastníka*)
- b) školení (*krátkodobá nebo střednědobá, typicky jednorázová akce; přednášení s aktivitou na straně školitele*)
- c) přednáška (*krátkodobá, obvykle jednorázová akce; přednášení s aktivitou na straně přednášejícího*)
- d) kurz (*krátkodobá až dlouhodobá, jednorázová i navazující akce; aktivita střídavě na straně lektora i účastníků*)
- e) workshop (*krátkodobá, obvykle jednorázová akce v rámci jednoho tématu; aktivita na straně účastníků*)
- f) výcvik (*dlouhodobá, opakovaná akce s návazností a s intervizními skupinami; mnohdy zakončení zkouškou*)
- g) žádných z výše nabízených

**30) Jsou podle Vás následující formy dalšího vzdělávání vhodné vzhledem k předmětu tělesná výchova?**

	ano	spíše ano	spíše ne	ne
a) seminář	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) školení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) přednáška	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) kurz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) dílna/workshop	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) výcvik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**30) Seřad'te následující aktivity podle času, který jim věnujete (1 = nejvíce, 5 = nejméně, 0 = žádný čas):**

*Vyplňte prosím tak, aby možnost 1-5 byla využita pouze jednou, možnost "žádný čas" lez vybrat vícekrát.*

- a) akce pořádané vnějším subjektem (semináře, kurz aj.)
- b) kolegiální hospitace
- c) kolegiální diskuse
- d) samostudium
- e) praktický výzkum
- f) e-learning

**Příloha č. 4 – Vybrané výsledky dle druhu škol, na kterém respondenti vyučují**

Druh školy	Myslíte si, že je další vzdělávání nutné k výkonu profese učitele?				Myslíte si, že je další vzdělávání nutné k výkonu profese učitele tělesné výchovy?			
	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
ZŠ	73%	24%	2%	1%	59%	36%	4%	1%
SOŠ	69%	27%	4%	0%	53%	39%	8%	0%
Gymnázium	79%	15%	4%	2%	68%	23%	5%	4%

Druh školy	Podporuje Vás vedení školy v dalším vzdělávání?				Vyžaduje po Vás vedení školy účast na dalším vzdělávání?			
	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
ZŠ	79%	19%	1%	1%	37%	45%	15%	3%
SOŠ	69%	25%	1%	5%	22%	45%	19%	14%
Gymnázium	75%	25%	0%	0%	21%	37%	28%	14%

Druh školy	Označil/a byste se za učitele/ku, který/á naplno využívá možnosti zúčastnit se aktivit dalšího vzdělávání (DVPP)?			
	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
ZŠ	17%	50%	32%	1%
SOŠ	14%	54%	23%	8%
Gymnázium	16%	40%	37%	7%

Druh školy	Vyhledáváte si aktivně nabídku vzdělávacích akcí pro oblast tělesné výchovy?			
	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
ZŠ	11%	35%	46%	7%
SOŠ	12%	41%	33%	14%
Gymnázium	14%	40%	35%	11%

Druh školy	Podílíte se na zpracování celoročního plánu DVPP Vaší školy?			Využíváte možnosti čerpání volna k dalšímu vzdělávání?		
	Ano	Ne	O plánu DVPP nevím	Ano	Ne	O této možnosti nevím
ZŠ	45%	47%	8%	54%	36%	10%
SOŠ	35%	54%	11%	45%	40%	15%
Gymnázium	34%	47%	19%	40%	46%	14%

Druh školy	Jakým způsobem nejvíce rozvíjíte své profesní kompetence?			
	Akce dalšího vzdělávání učitelů	Poznatky získané z vlastní učitelské praxe	Samostudium/ sebevzdělávání	Nerozvíjím
ZŠ	45%	20%	32%	0%
SOŠ	40%	27%	27%	2%
Gymnázium	32%	25%	33%	0%

Druh školy	Institucionálně zajišťované další vzdělávání je podle Vás?			
	Nezbytně nutné	Přínosné	Téměř zbytečné	Odmítám
ZŠ	10%	84%	6%	0%
SOŠ	6%	84%	10%	0%
Gymnázium	8%	87%	5%	0%

Druh školy	Myslíte si, že svou účastí na vzdělávacích akcích DVPP přispíváte ke zkvalitnění hodin tělesné výchovy?				
	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Neúčastním se
ZŠ	33%	45%	13%	1%	8%
SOŠ	23%	48%	10%	3%	16%
Gymnázium	33%	35%	14%	4%	14%

Druh školy	Kolikrát za poslední 3 roky jste se zúčastnil/a akcí DVPP?	
	Průměrný počet navštívených akcí ze všech možných oblastí DVPP	Průměrný počet navštívených akcí, jejichž náplň byla potom využitelná v předmětu tělesná výchova
ZŠ	6	2
SOŠ	4	1
Gymnázium	4	2

Druh školy	Chybí vám nějaká konkrétní témata v nabídce programů DVPP vzhledem k předmětu TV?				
	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nemám podrobný přehled o nabídce
ZŠ	10%	18%	39%	6%	27%
SOŠ	10%	20%	28%	11%	31%
Gymnázium	9%	9%	46%	15%	21%

Druh školy	Jsou podle Vás následující formy dalšího vzdělávání vhodné vzhledem k předmětu tělesná výchova?											
	seminář				školení				přednáška			
	ano	spíše ano	spíše ne	ne	ano	spíše ano	spíše ne	ne	ano	spíše ano	spíše ne	ne
ZŠ	36%	48%	14%	2%	23%	50%	23%	4%	13%	41%	37%	9%
SOŠ	38%	41%	19%	2%	19%	38%	38%	5%	14%	36%	40%	10%
Gymnázium	35%	39%	21%	5%	21%	46%	28%	5%	12%	33%	46%	9%

Druh školy	Jsou podle Vás následující formy dalšího vzdělávání vhodné vzhledem k předmětu tělesná výchova?											
	kurz				workshop				výcvik			
	ano	spíše ano	spíše ne	ne	ano	spíše ano	spíše ne	ne	ano	spíše ano	spíše ne	ne
ZŠ	62%	33%	5%	0%	49%	37%	13%	1%	56%	30%	10%	4%
SOŠ	69%	25%	4%	2%	53%	33%	12%	2%	54%	34%	8%	4%
Gymnázium	68%	28%	4%	0%	51%	32%	13%	4%	67%	20%	11%	2%

Druh školy	Podíl respondentů, kteří vyjádřili, že daným aktivitám nevěnují žádný čas				
	Akce dalšího vzdělávání pořádané vnějším subjektem	Kolegiální hospitace	Kolegiální diskuse	Samostudium	E-learning
ZŠ	4%	15%	1%	3%	19%
SOŠ	11%	21%	7%	4%	18%
Gymnázium	11%	19%	5%	4%	23%

**Příloha č. 5 – Vybrané výsledky dle délky pedagogické praxe respondentů**

Délka ped. praxe	Myslíte si, že je další vzdělávání nutné k výkonu profese učitele?				Myslíte si, že je další vzdělávání nutné k výkonu profese učitele tělesné výchovy?			
	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
do 5 let	65%	33%	2%	0%	48%	42%	8%	2%
6-15 let	67%	28%	4%	1%	56%	38%	5%	1%
16-30 let	76%	19%	3%	2%	58%	33%	7%	2%
31+ let	80%	19%	1%	0%	71%	25%	4%	0%

Délka ped. praxe	Podporuje Vás vedení školy v dalším vzdělávání?				Vyžaduje po Vás vedení školy účast na dalším vzdělávání?			
	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
do 5 let	60%	30%	2%	8%	15%	44%	29%	12%
6-15 let	69%	29%	1%	1%	21%	45%	28%	6%
16-30 let	85%	14%	0%	1%	36%	45%	10%	9%
31+ let	77%	22%	1%	0%	39%	39%	14%	8%

Délka ped. praxe	Označil/a byste se za učitele/ku, který/á naplno využívá možnosti zúčastnit se aktivit dalšího vzdělávání (DVPP)?				Vyhledáváte si aktivně nabídku vzdělávacích akcí pro oblast tělesné výchovy?			
	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
do 5 let	13%	36%	38%	13%	12%	25%	46%	17%
6-15 let	13%	51%	32%	4%	7%	43%	38%	12%
16-30 let	19%	53%	25%	3%	17%	37%	37%	9%
31+ let	16%	53%	30%	1%	9%	44%	42%	5%

Délka ped. praxe	Podílíte se na zpracování celoročního plánu DVPP Vaší školy?			Využíváte možnosti čerpání volna k dalšímu vzdělávání?		
	Ano	Ne	O plánu DVPP nevím	Ano	Ne	O této možnosti nevím
do 5 let	27%	46%	27%	34%	37%	29%
6-15 let	45%	43%	12%	56%	36%	8%
16-30 let	39%	53%	8%	50%	38%	12%
31+ let	43%	53%	4%	49%	44%	7%

Délka ped. praxe	Jakým způsobem nejvíce rozvíjíte své profesní kompetence?			
	Akce dalšího vzdělávání učitelů	Poznatky získané z vlastní učiteléské praxe	Samostudium/ sebevzdělávání	Nerovzvíjím
do 5 let	23%	23%	54%	0%
6-15 let	31%	18%	28%	0%
16-30 let	49%	25%	19%	1%
31+ let	45%	21%	29%	1%

Délka ped. praxe	Institucionálně zajiřtované další vzdělávání je podle Vás?			
	Nezbytně nutné	Přínosné	Téměř zbytečné	Odmítám
do 5 let	10%	84%	6%	0%
6-15 let	6%	84%	10%	0%
16-30 let	8%	87%	5%	0%
31+ let	9%	84%	6%	1%

Délka ped. praxe	Myslíte si, že svou účastí na vzdělávacích akcích DVPP přispíváte ke zkvalitnění hodin tělesné výchovy?				
	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Neúčastním se
do 5 let	22%	37%	10%	2%	29%
6-15 let	26%	52%	10%	2%	10%
16-30 let	37%	38%	14%	3%	8%
31+ let	29%	49%	13%	1%	8%

Délka ped. praxe	Kolikrát za poslední 3 roky jste se zúčastnil/a akcí DVPP?	
	Průměrný počet navštívěných akcí ze všech možných oblastí DVPP	Průměrný počet navštívěných akcí, jejichž náplň byla potom využitelná v předmětu tělesná výchova
do 5 let	4	1
6-15 let	5	1
16-30 let	5	2
31+ let	5	2

Délka ped. praxe	Chybí vám nějaká konkrétní témata v nabídce programů DVPP vzhledem k předmětu TV?				
	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nemám podrobný přehled o nabídce
do 5 let	8%	13%	29%	4%	46%
6-15 let	10%	22%	32%	5%	31%
16-30 let	12%	17%	37%	11%	23%
31+ let	8%	16%	45%	15%	16%

Délka ped. praxe	Jsou podle Vás následující formy dalšího vzdělávání vhodné vzhledem k předmětu tělesná výchova?											
	seminář				školení				přednáška			
	ano	spíše ano	spíše ne	ne	ano	spíše ano	spíše ne	ne	ano	spíše ano	spíše ne	ne
do 5 let	27%	50%	19%	4%	27%	44%	23%	6%	13%	46%	33%	8%
6-15 let	38%	43%	17%	2%	23%	43%	29%	5%	13%	35%	44%	8%
16-30 let	43%	40%	15%	2%	19%	49%	30%	2%	14%	38%	39%	9%
31+ let	31%	47%	19%	3%	20%	43%	29%	8%	13%	35%	40%	12%

Délka ped. praxe	Jsou podle Vás následující formy dalšího vzdělávání vhodné vzhledem k předmětu tělesná výchova?											
	kurz				workshop				výcvik			
	ano	spíše ano	spíše ne	ne	ano	spíše ano	spíše ne	ne	ano	spíše ano	spíše ne	ne
do 5 let	63%	33%	4%	0%	58%	30%	10%	2%	60%	30%	6%	4%
6-15 let	75%	21%	4%	0%	57%	32%	11%	0%	65%	20%	13%	2%
16-30 let	63%	32%	4%	1%	53%	34%	10%	3%	59%	30%	7%	4%
31+ let	60%	34%	5%	1%	35%	43%	21%	1%	43%	43%	11%	3%

Délka ped. praxe	Podíl respondentů, kteří vyjádřili, že daným aktivitám nevěnují žádný čas				
	Akce dalšího vzdělávání pořádané vnějším subjektem	Kolegiální hospitace	Kolegiální diskuse	Samostudium	E-learning
do 5 let	17%	19%	8%	6%	21%
6-15 let	11%	19%	6%	2%	25%
16-30 let	5%	16%	1%	3%	18%
31+ let	1%	17%	3%	3%	13%