

**Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta**

# **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**2014**

**Žaneta Přibáňová**

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Centrum školského managementu

**Komparace rozvoje učitelů na pracovišti  
a mimo pracoviště**

**Comparison of Teachers' Professional Development  
inside and outside the Workplace**

**Žaneta Přibáňová**

Diplomová práce

Studijní program: Specializace v pedagogice, Management  
vzdělávání

Vedoucí závěrečné práce: PhDr. Romana Lisnerová

2014

## **Poděkování**

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Romaně Lisnerové za její cenné rady a trpělivost při vedení mé práce.

## **ABSTRAKT:**

Diplomová práce je zaměřena na problematiku profesního rozvoje učitelů. Vychází z teoretických poznatků získaných studiem odborné literatury, elektronických zdrojů a aktuálních výzkumů.

Popisuje historický vývoj konceptu vzdělávání učitelů, programové a legislativní dokumenty, význam profesního rozvoje pro učitele a kariérní systém. Uvádí přehled aktivit rozvoje učitelů na pracovišti a mimo pracoviště.

Cílem práce je pomocí monitoringu možností rozvoje učitelů na pracovišti a mimo pracoviště zjistit trendy v jejich vzdělávání. Dotazníkové šetření je zaměřeno na zjištění preferencí ředitelů v oblasti profesního rozvoje učitelů, jejich vzdělávacích potřeb, efektivity a vymezení výhod a nevýhod jednotlivých typů vzdělávání.

Výsledkem diplomové práce je zmapování oblasti a porovnání aktivit rozvoje učitelů, které může sloužit pro další studium nebo být inspirací pro zainteresované aktéry.

## **KLÍČOVÁ SLOVA:**

učitel, profesní rozvoj, komparace, kariérní systém

**ABSTRACT:**

The master's thesis is focused on teachers' professional development. It is based on the Theoretical Knowledge Gained from literature, electronic resources and current research.

It describes the historical progress of the concept of teachers' education, program and legislative documents, the significance of teachers' professional development and career system. Provides an overview of teachers' development activities in the workplace and outside the workplace.

The aim of the work is to determine trends in education by monitoring opportunities of teachers' development in the workplace and outside the workplace. Questionnaire survey is focused on the preferences of directors in the field of teachers' professional development, their training needs, effectiveness and defining the advantages and disadvantages of each approach.

The result of the thesis is to map areas and compare activities of teachers' development that can be used for further study or be an inspiration for the involved stakeholders.

**KEYWORDS:**

teacher, professional development, comparison, career system

## Obsah

1	Úvod.....	7
2	Základní vymezení pojmů a historický pohled na vývoj učitelů .....	9
2.1	Vymezení pojmů.....	9
2.2	Historický pohled na vývoj konceptu vzdělávání učitelů.....	12
2.2.1	Období do roku 1869 .....	12
2.2.2	První republika po roce 1918.....	14
2.2.3	Další vzdělávání po roce 1945.....	14
2.2.4	Po roce 1989 .....	15
2.2.5	Současnost .....	16
3	Legislativní vymezení dalšího vzdělávání a programové dokumenty.....	18
3.1	Další vzdělávání učitelů v české legislativě .....	18
3.2	Koncept celoživotního vzdělávání v programových dokumentech České republiky.....	23
3.3	Koncept celoživotního vzdělávání v evropských dokumentech.....	27
4	Význam profesního a osobního rozvoje pro učitelkou profesi .....	29
4.1	Učitel – kompetence, vzdělávací potřeby, motivace .....	29
4.1.1	Profesní kompetence.....	29
4.1.2	Vzdělávací potřeby učitelů a volba dalšího vzdělávání.....	30
4.2	Ředitel a profesní rozvoj učitelů.....	32
4.3	Cíle profesního rozvoje učitelů v současném vzdělávání.....	34
4.4	Efektivita dalšího vzdělávání.....	38
5	Projekt Kariérní systém .....	41
5.1	Kariérní systém.....	43
5.2	Standard učitele.....	44
5.3	Další plánované záměry při přípravě kariérního systému .....	44
6	Přehled aktivit rozvoje učitelů .....	46
6.1	Formy profesního rozvoje učitelů.....	47
6.1.1	Aktivity rozvoje na pracovišti.....	47
6.1.2	Aktivity rozvoje mimo pracoviště .....	50

6.2	Instituce nabízející další vzdělávání .....	52
6.3	Moderní způsoby profesního rozvoje učitelů .....	53
6.4	TALIS .....	55
7	Empirická část.....	57
7.1	Cíl výzkumného šetření .....	57
7.2	Souhrn teoretických východisek a stanovení hypotéz .....	57
7.3	Metodologie výzkumného šetření.....	61
7.4	Charakteristika výzkumného vzorku .....	62
7.5	Interpretace výsledků dotazníkového šetření.....	64
	7.5.1 Obecné charakteristiky účasti a aktivit profesního rozvoje .....	64
	7.5.2 Formy profesního rozvoje.....	71
	7.5.3 Vzdělávací potřeby a volba kurzů .....	78
	7.5.4 Efektivita a její faktory .....	83
	7.5.5 Shrnutí hlavních výhod a nevýhod .....	85
7.6	Vyhodnocení platnosti hypotéz .....	88
8	Závěr .....	90
	BIBLIOGRAFIE .....	92
	SEZNAM TABULEK.....	96
	SEZNAM GRAFŮ .....	96
	PŘÍLOHY .....	96

## 1 Úvod

Kvalitní vzdělání je předpokladem pro úspěšný a spokojený život lidí, potažmo celé společnosti. Záleží potom na úsilí jednotlivců, jak dokáží svůj potenciál využít a uplatnit se v praxi. Poté, co opustíme školu a začneme pracovat, naše vzdělávání by nemělo končit. Tento proces nazýváme celoživotní vzdělávání (učení).

Celoživotní učení je předpokladem pro profesní (i osobní) rozvoj. Zvláště důležité je průběžné vzdělávání pro učitele. Svým přístupem ke vzdělávání mohou být pozitivními vzory pro své žáky. Další vzdělávání pedagogických pracovníků (jakožto součást profesního rozvoje) je dnes již nezbytnou součástí života každé školy. Avšak úroveň, intenzita či formy tohoto vzdělávání se na jednotlivých školách liší. Jedním z důležitých článků v této problematice je ředitel školy. Každý má pro výběr dalšího vzdělávání svých podřízených jiné důvody a motivaci. Někdo se řídí vzdělávacími potřebami svých učitelů, může zde hrát důležitou roli i tradice, kultura a celková vize školy. V některých školách však může být míra angažovanosti vedení v této otázce velmi nízká, jinde naopak velmi vysoká.

Nabídka dalšího vzdělávání učitelů je pestrá. Otázkou je, zda skutečně respektuje potřeby škol a pedagogických pracovníků. Jednotlivé typy vzdělávání mohou mít různou míru organizace či dokumentování. Za tradiční formy vzdělávání jsou považovány různé semináře a přednášky. Dále existují různé formy interních školení “na míru”. Do popředí se dostávají formy vzdělávání na pracovišti, které mohou být skutečně rozmanité. Někdy účastníci ani nechápu podobné vzdělávání v celé jeho šíři a aktuálních možnostech.

Tato diplomová práce se zaměřuje na různé aspekty profesního rozvoje učitelů. Profesní rozvoj a další vzdělávání učitelů jsou zde uvedeny v kontextu historie, současných politických dokumentů a různých výzkumů. V práci je popsána role nejdůležitějších aktérů tohoto procesu – učitele a ředitele. V souvislosti s jejich profesním růstem představují základní informace ohledně nového kariérního systému, který by měl přispět ke zvýšení kvality jejich práce.



V závěru teoretické části představuji jednotlivé formy a aktivity rozvoje učitelů a současné trendy v této oblasti.

**Cílem práce je poskytnout ucelený pohled na problematiku profesního rozvoje učitelů a jeho jednotlivé formy, pomocí monitoringu možností rozvoje učitelů na pracovišti a mimo pracoviště zjistit trendy ve vzdělávání pedagogických pracovníků a preferencí samotných ředitelů, vymežit výhody a nevýhody jednotlivých typů vzdělávání.**

V současné době je profesní rozvoj učitelů velmi frekventovaným tématem. Data, která by se týkala komparace jednotlivých forem rozvoje, jejich frekvence a účinnosti na praxi jsou však omezená nebo vůbec žádná. Proto bych byla ráda, kdyby má práce přispěla alespoň částečně k zaplnění této mezery v aktuálních výzkumech.

## **2 Základní vymezení pojmů a historický pohled na vývoj učitelů**

### **2.1 Vymezení pojmů**

Vzhledem k množství pojmů, které jsou s rozvojem učitelů spojovány a v praxi užívány, je vhodné je na úvod práce vymežit a uvést, v jakém významu jsou zde chápány. Charakteristika vychází z odborné literatury, příp. legislativních dokumentů, které se týkají problematiky profesního rozvoje a vzdělávání učitelů.

Dá se říci, že jakékoliv profesní vzdělávání má dvě hlavní roviny:

- příprava na povolání
- oblast rozvoje

Analogicky se dají tyto dvě oblasti aplikovat na obor učitelství. Profesní příprava je prakticky studium, které nabízejí pedagogické fakulty a další instituce připravující učitele. Tato příprava je časově ohraničená délkou studia. Po ukončení získáme titul, který nás opravňuje k výkonu daného povolání. Následně by však měl probíhat proces profesního rozvoje, který není časově ohraničený a měl by být v podstatě celoživotní. Profesní rozvoj neprobíhá v jedné rovině, ale patří sem samostudium, poznatky získané praxí a další vzdělávání. Každá složka tohoto rozvoje přináší určitou nezastupitelnou roli, které se v celku synergicky doplňují.

Nejprve je nutné rozlišit pojmy „profesní rozvoj“ a „další vzdělávání“. Výklady pojmů se v odborné literatuře liší a též je poukazováno na obtížnost výkladu těchto termínů. Podobně i v zahraniční literatuře je užíváno více termínů sledujících toto téma, např. „in-service education“, „in-service teacher training“, „professional growth“. Přestože se nedají odborné termíny doslova překládat, ze všech vyplývá, že se jedná o vzdělávání za účelem profesního rozvoje.

„Profesní rozvoj“ někdy bývá chápán jako synonymum k „dalšímu vzdělávání“, což není tak úplně přesné. Za profesní rozvoj (učitele) je považována jakákoliv činnost, kterou se rozvíjejí individuální vědomosti, schopnosti, dovednosti a další specifika dané profese. Jak je uvedeno výše, „další vzdělávání“ je chápáno jako jeden z elementů profesního rozvoje.

Můžeme však najít i další definice a pohledy na rozvoj učitelů a další vzdělávání. Scheerens (2010, in Starý a kol., 2012 str. 11) definuje profesní rozvoj

učitelů jako „jádro systematických aktivit připravujících učitele pro výkon profese, zahrnující přípravné vzdělávání, fázi uvádění do profese (induction), další vzdělávání učitelů a průběžný profesní rozvoj ve škole“. Jedná se o širší definici, která v sobě zahrnuje i přípravu na výkon povolání. Tato definice není až tak běžná. Starý a kol. (2012 str. 12) navrhují vlastní pracovní definici:

„Profesní rozvoj učitelů je soubor aktivit vedoucích ke zdokonalování výkonu profese učitele a zkvalitňování výsledků učení žáků. Zahrnuje akce dalšího vzdělávání učitelů, vzájemný odborný diskurz mezi pedagogy i samostudium. Systematické hodnocení profesního rozvoje učitele umožňuje, aby se profesní růst promítal do jeho diferencovaného odměňování a kariérního postupu.“ Tato definice v sobě zahrnuje i důraz na zkvalitňování výsledků žáků, jako jednoho z cílů rozvoje učitelů, což je obecně přijímaný názor, v praxi se ale tyto výsledky obtížně ověřují. Dále se zde objevuje i propojení profesního rozvoje, kariérního postupu a motivačního odměňování v závislosti na hodnocení rozvoje učitele. Kariérní postup a odpovídající ohodnocení určitě patří mezi jeden z důležitých motivačních prvků v ochotě učitelů dále se vzdělávat.

Nyní můžeme přistoupit k vysvětlení pojmu „další vzdělávání“. Další vzdělávání pedagogických pracovníků lze charakterizovat následujícími tezemi jako (Kohnová, 2004 str. 59):

- systematický, nepřetržitý a koordinovaný proces, který navazuje na postgraduální vzdělání a trvá po celou dobu 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.

Další vzdělávání je však do jisté míry ovlivněno podobou přípravného vzdělávání, na které by mělo navazovat.

Pro koncipování modelu dalšího vzdělávání je rozdílnost v počáteční přípravě učitelů jedním z faktorů, se kterým je třeba pracovat. Proto se stanovení víceúrovňového standardu pro učitele, jehož prvním stupněm by měl být právě profil absolventa pedagogické fakulty, stal jedním z úkolů aktérů vzdělávací politiky. Stanovení standardu pro učitele je výstupem jedné z klíčových aktivit projektu „Kariérní systém“, který bude zmiňován v této práci častěji, a kterému budu věnovat samostatnou kapitolu. Stanovení toho, jak má absolvent fakulty připravující učitele vypadat je důležitým předpokladem a prvotním krokem pro fungování kariérního systému, který dává dalšímu vzdělávání a profesnímu rozvoji učitelů nový smysl.

Jinou charakteristikou dalšího vzdělávání učitelů je jeho institucionálnost. Přestože tradiční formou rozvoje mohou být různé akce organizované vzdělávacími institucemi, výše uvedená charakteristika je zde chápána určitým časovým a obsahovým rámcem, který má sledovat požadavky na rozvoj školy a vzdělávání celkově.

Jak je již popsáno výše, do profesního rozvoje učitelů se řadí různé nezastupitelné formy, které se mohou lišit místem konání, časovým rámcem, obsahem, stupněm organizovanosti a formálností, náročností, atd. Pro účely této práce je rozvoj učitelů rozdělen na formy vykonávané na pracovišti a mimo pracoviště. Stručně pro přehled uvedu základní rozdělení (dle Lazarové, 2006 str. 24):

- na pracovišti – řadí se sem především různé formy spolupráce, kolegiální diskuze, kolegiální hospitace a také modernější metody vzdělávání (mentoring, koučing), interní semináře ve škole, práce na projektech, praktický výzkum, praxe;
- mimo pracoviště – spíše tradiční pojetí vzdělávání - samostudium, semináře, kurzy a přednášky mimo školu.

Výše je uvedeno vymezení pojmů „profesní rozvoj učitelů“ a „další vzdělávání učitelů“ pouze pro základní orientaci. Rozsáhleji bude pojednáno o těchto termínech dále v textu.

Pro ucelenější vhled do problematiky jsem zařadila i stručný přehled stěžejních etap vývoje vzdělávání učitelů v historii českých zemí.

## **2.2 Historický pohled na vývoj konceptu vzdělávání učitelů**

Ač by se mohlo zdát, že další vzdělávání učitelů je v České republice novým konceptem reflektujícím zrychlenou dobu a požadavky na změnu posledních let, není tomu tak. Vzdělávání učitelů má v našem státě dlouhodobou tradici, která doprovází celkový rozvoj vzdělanosti a kulturní a sociální rozvoj naší společnosti, který nastal zejména v 19. století. První systematická podpora vzdělávání učitelů však spadá již do doby předbělohorské na přelomu 16. a 17. století (Kohnová, 2012 str. 25).

### **2.2.1 Období do roku 1869**

V předbělohorské době se u nás rozvíjel systém „partikulárních“ škol. Důležitá je v tomto systému vazba na pražskou univerzitu, která tyto školy v čele s rektorem pedagogicky řídila (Kohnová, 2004 str. 32). Rektor byl nejvyšším článkem tohoto systému. Se školami byl propojen prostřednictvím správců škol, což byli studenti magisterského stupně. Poskytoval však i metodickou a materiální oporu. Na partikulárních školách učili studenti univerzity, kteří se současně připravovali na vykonání bakalářských zkoušek (Pešek, 1997 str. 42 in Kohnová a kol., 2012). Za počátky dalšího vzdělávání učitelů se dá toto považovat vzhledem k existenci učebního řádu *Ordo studiorum docendi litterar in scholis civitatum regni Bohemiae* (r. 1586), vedení, kontroly a hodnocení, poskytování literatury a systematické metodické podpory.

Důležitou osobností v dějinách pedagogiky je Jan Ámos Komenský. Z jeho rozsáhlého díla bych vyzdvihla jeho myšlenky týkající se potřeby celoživotního učení a rozvoje osobnosti. Rozdělil jednotlivé fáze výchovy a vzdělávání, které daly základy jakési systematizaci školství<sup>1</sup>.

Zajímavým postřehem, který mě zaujal ve spojitosti s tímto obdobím, je přirovnání tehdejšího převratného vynálezu knihtisku k nynějším technologickým změnám, který uvádí Kohnová (2012 str. 27). S příchodem

---

<sup>1</sup> např. *Didactica Magna* - Velká didaktika, napsána v letech 1627-1638

knihotisku se rozšířily možnosti výuky a zvětšil se objem informací, který mohli lidé vstřebávat, což byl bezesporu obrovský pokrok pro vzdělanost obyvatel.

Důležitým milníkem ve vzdělávání učitelů, ale i rozvoji vzdělanosti všech vrstev národa, jsou tzv. „tereziánské reformy“. Se zavedením povinné školní docházky vznikla potřeba „kvalifikovaných“ učitelů. Školní řád<sup>2</sup> od Jana Ignáce Felbigera, který se nazýval *Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy v zemích c.k. monarchie* z roku 1774 poprvé řešil, kromě jiného, systémově přípravu budoucích učitelů (Kohnová, 2004 str. 33).

Od roku 1775 mohli učitelé začít navštěvovat tzv. praeparandy, což byly přípravné kurzy pro učitele s různou délkou trvání dle stupně školy, na které měli později učit. Absolventi těchto kurzů se zpočátku stali pomocníky učitelů a později až po vykonání zkoušky se mohli stát plnoprávními učiteli. Určitou podobnost zde můžeme spatřovat s kariérním systémem pro učitele zavedeným nedávno na Slovensku<sup>3</sup>, který operuje s pojmem „začínající pedagogický pracovník“ a „uvádějící učitel – mentor“ (Píšová, a další, 2011 str. 8).

V 18. století dokonce vycházely první pedagogické časopisy a existovaly i další aktivity na podporu učitelské praxe. Jednou z takových osobností byl Karel Slavoj Amerling, jehož zásluhou vznikl v roce 1842 učitelský ústav Budeč (Kohnová, 2004 str. 33). *Porady učitelské při Budči pražské* umožňovaly učitelům sdílet poznatky z praxe. Na jedné takové konferenci se v roce 1848 sešlo zhruba 500 učitelů. Vyústěním setkání byla petice, která obsahovala nové požadavky na zlepšení učitelské přípravy (Morkes, 2006).

„Počátek legislativně podloženého a pro celý stát platného jednotného dalšího vzdělávání je dán až *Zákonem říšským č. 62 ze dne 14. května 1869, jímž ustavují se pravidla vyučování na školách obecných.*“ (Kohnová, 2012 str. 28). V tomto zákoně je dokonce celá kapitola týkající se vzdělávání učitelů. Zavádí pro ně povinné vysokoškolské vzdělání, zřízení okresních knihoven a pořádání pravidelných povinných konferencí. Sdílení poznatků z praxe mezi kolegy se nám

---

<sup>2</sup> schválený Marií Terezií a vyhlášený 6. prosince 1774

<sup>3</sup> Zákon č. 317/2009 Sb., o pedagogických pracovnících a odborných pracovnících

opět prolíná i do současnosti, kdy je učitelská spolupráce v různých podobách oblíbenou formou rozvoje.

### 2.2.2 První republika po roce 1918

Vzdělávání učitelů vycházelo v tomto období i nadále ze zákona z roku 1869. Byly pořádány konference i různé kurzy a přípravné vzdělávání na učitelských ústavech. V roce 1925 byl vydán Řád školní a vyučovací, který upravoval původní zákon. „Významným rysem tohoto modelu byla role ředitele školy a jeho odpovědnost za další vzdělávání a úroveň učitelského sboru.“ (Kohnová, 2012 str. 29). Můžeme zde spatřovat počátky jakési „manažerské funkce“ ředitele školy, kdy musel své podřízené vést k jejich dalšímu rozvoji v prostředí vlastní školy a jejích problémů, což bývalo jedním z témat konferencí. Dále se program zaměřoval například na seznamování s aktuální legislativou a předpisy, novými publikacemi a pomůckami. Náročná spolupráce, kterou vyžadovala příprava takových konferencí, jistě vedla k rozvoji kolegiálních vztahů a možná by se dala přirovnat k dnešní spolupráci na různých projektech školy.

Zvláštním rysem této doby je, jak píše Kohnová (2012 str. 28), „výrazná občanská angažovanost“ v oblasti školství, ale i v celém společenském životě. Patří mezi ně např. *Československá obec učitelská* nebo *Svaz učitelstva československého*. Díky nim vznikly i *Školy vysokých studií pedagogických pro další vzdělávání učitelů* v Praze a v Brně. Byla též založena *Soukromá pedagogická fakulta v Praze*, která pořádala „pedagogické týdny“. Bohužel však vzdělání na těchto školách neposkytovalo uznávanou kvalifikaci. Přesto se jednalo o důležitý krok.

Existovaly též organizace na podporu učitelek mateřských škol. Pro ně byla významná „Studovna“ v Praze, která se stala centrem pro jejich další vzdělávání (Macháčková, 2001 in Kohnová, 2004 str. 37).

### 2.2.3 Další vzdělávání po roce 1945

Rok 1945 byl důležitým mezníkem z hlediska zavedení povinného vysokoškolského vzdělání pro učitele všech stupňů a druhů škol<sup>4</sup>. Tímto byly také

---

<sup>4</sup> Dekret prezidenta republiky z 27. října 1945

zřízeny pedagogické fakulty a ustavena délka vysokoškolského studia. Kromě toho byl založen *Výzkumný ústav pedagogický J. A. Komenského* v Praze, který řídil činnost krajských a okresních pedagogických sborů, jež byly důležité pro celou strukturu dalšího vzdělávání učitelů. Tyto instituce byly zřizovány v každém krajském, potažmo okresním městě. Jednalo se o třístupňový centralistický model, který byl podobný v zemích střední Evropy. Do roku 1989 byla vybudována resortní síť pro další vzdělávání učitelů (Kohnová, 2004 str. 40).

Dle Kohnové (2004 str. 40) byla do roku 1989 v Československu vybudována institucionální síť pro další vzdělávání učitelů, které bylo též systémově dobře zakotveno.

#### 2.2.4 Po roce 1989

Po pádu komunistického režimu v roce 1989 docházelo k transformaci společenského života a vznikaly snahy o zásadní změny ve fungování školství v kontextu nově nabyté „svobody“. Začaly fungovat různé iniciativy podporující rozvoj učitelů. Naproti tomu však zaznívaly hlasy, které prosazovaly zrušení fungujících institucí dalšího vzdělávání. Stalo se tak v roce 1991 *zákonem ČNR č. 390/1991 Sb.*, kterým byla zrušena resortní síť institucí dalšího vzdělávání (Kohnová, 2004 str. 103).

Novým *zákonem č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství* vznikly školské úřady, které měly možnost zakládat zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Podařilo se tak obnovit většinu okresních pracovišť, které poskytovaly širokou nabídku služeb, vzdělávacích akcí, metodickou podporu atd. Několika zásahy v průběhu 90. let byla však činnost těchto center omezena, např. kvůli změně financování. Po několika letech obnoveného fungování určitého systému DVPP tedy opět dochází k jeho narušení a v roce 2000 definitivnímu zrušení díky reformě státní správy a samosprávy. Krajská pracoviště již nebyla obnovována v takové míře a chyběl i ústřední orgán. Vzniklo čtrnáct pedagogických center, které byly v roce 2005 sloučeny a daly tak základy vzniku *Národnímu institutu dalšího vzdělávání* (Kohnová, 2012 str. 34).



### 2.2.5 Současnost

V současnosti je profesní rozvoj učitelů zmiňován jako nezbytnost kvalitního fungování školy a zlepšování výsledků žáků. Vedle samostudia a získávání znalostí během praxe je další vzdělávání ve formě různých kurzů asi nejobvyklejším nástrojem rozvoje, přestože dle některých výzkumů se jako efektivnější jeví různé formy spolupráce učitelů (Starý, a další, 2012 str. 60). Samotná preference tradičního organizovaného dalšího vzdělávání v podobě kurzů může dle Lazarové (2006 str. 25) souviset s neuvědoměním si všech možností profesního rozvoje, které jsou v současnosti k dispozici.

Povinnost dalšího vzdělávání je uvedena v české legislativě a stala se tak nezbytnou součástí kariéry učitele. V současné době je nabídka DVPP realizována několika typy zařízení (Kohnová, 2012 str. 34):

- 1) pedagogická centra v krajských městech spadající pod MŠMT;
- 2) zařízení pro DVPP zřizovaná kraji;
- 3) pedagogické fakulty a případně jejich centra celoživotního vzdělávání nebo dalšího vzdělávání učitelů;
- 4) další právnické subjekty a fyzické osoby, které nabízejí a realizují akce DVPP.

Z výše uvedeného je patrné, že neexistuje ucelený koncept a nabídka DVPP je rozdrobena do mnoha subjektů bez větší systematizace či návaznosti. Další vzdělávání pedagogických pracovníků upravuje Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, vyhláška č. 317/2005, o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků a vyhláška č. 412/2006 Sb., kterou se změnila některá její ustanovení. Jak se ale píše v anotaci k projektu Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost s názvem “Profesní podpora učitele”<sup>5</sup>, chybí komplexnost rozvoje, jelikož české školy zatím pracují s plánem dalšího vzdělávání v omezené míře, z čehož můžeme předpokládat, že další vzdělávání je voleno spíše nahodile a efektivní podpora chybí. Měly by být respektovány individuální potřeby a zavedena diverzifikace forem rozvoje.

---

<sup>5</sup> projekt nakonec nebyl realizován

Nacházíme se tedy na rozcestí a začátku proměny přístupu k rozvoji učitelů. Chybějící motivující systém odměňování a možnost profesního růstu by měl vyřešit v současné době již probíhající projekt „Kariérní systém“, jehož příjemce je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a partnerem Národní institut dalšího vzdělávání.

### **3 Legislativní vymezení dalšího vzdělávání a programové dokumenty**

Potřeba celoživotního učení nejen učitelů je zmiňována v celé řadě důležitých dokumentů, které byly přijaty v České republice, ale i v celé Evropské unii. Základními dokumenty jsou různé zákony a vyhlášky, které problematiku legislativně vymezují. Dále jsme vázáni dokumenty, které vydává Evropská unie a které v mnohém určují směr, mantinely a pravidla, kterými se musíme řídit a podřazovat jim naše strategie, nejen ve vzdělávací politice.

#### **3.1 Další vzdělávání učitelů v české legislativě**

Jak již bylo řečeno povinnost dalšího vzdělávání učitelů a jejich rozvoje je přímo zakotvena v zákoně. Další vzdělávání pedagogických pracovníků je v Zákoně č. 563/2004 Sb. vymezeno následovně:

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

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

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

*(4) Další vzdělávání pedagogických pracovníků se uskutečňuje:*

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

*b) samostudiem,*

*c) dalším vzděláváním zdravotnických pracovníků podle zvláštního právního předpisu v případě učitelů zdravotnických studijních oborů.“*

Zákon pedagogickým pracovníkům ukládá povinnost se dále vzdělávat. Obnovují si, upevňují a doplňují kvalifikaci nebo ji přímo zvyšují. Další vzdělávání dle zákona probíhá ve „vzdělávacích institucích“ nebo samostudiem. Konkrétní obsah vzdělávání však v zákoně vymezen není. Zajímavé je, že zákon také stanovuje 12 dní volna, které může pracovník čerpat během školního roku pro své samostudium, což je podle mě velká výhoda oproti ostatním profesím, které běžně takový benefit nemají. Tyto dny určuje ředitel na dobu, kdy tomu nebrání provozní důvody.

Vyhláška č. 317/2005 Sb. stanoví druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků:

a) studium ke splnění kvalifikačních předpokladů

Patří sem studium v oblasti pedagogických věd, studium pedagogiky, studium pro asistenty pedagoga, studium pro ředitele škol a školských zařízení a studium k rozšíření odborné kvalifikace. Studium probíhá buď na vysokých školách, nebo v zařízeních pro další vzdělávání a je ukončeno závěrečnou zkouškou a získáním osvědčení. Nabyté znalosti a dovednosti jsou součástí odborné kvalifikace absolventa.

b) studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů

Pedagogický pracovník může dále pokračovat studiem ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů pro vedoucí pedagogické pracovníky, pro výchovné poradce a k výkonu specializovaných činností. Specializovanými činnostmi se rozumí např. koordinace v oblasti ICT, tvorba a koordinace ŠVP, prevence sociálně patologických jevů a další.

c) studium k prohlubování odborné kvalifikace

Ke studiu k prohlubování odborné kvalifikace patří průběžné vzdělávání, které je zaměřeno na aktuální otázky související se vzděláváním a výchovou. Patří sem však např. i jazykové vzdělávání. Mezi formy se řadí zejména účast na kurzu nebo semináři v délce trvání min. 4 vyučovací hodiny.

Vyhláška dále hovoří o kariérním systému pedagogických pracovníků a podmínkách zařazení do jednotlivých stupňů, které jsou dále stanoveny

v přílohách vyhlášky. Rozhodující pro zařazení do kariérních stupňů je složitost základní vykonávané činnosti, odpovědnost a namáhavost vykonávané činnosti, další specializované činnosti a plnění odborné kvalifikace a dalších kvalifikačních předpokladů.

Dále ustanovení § 24, odst. 3 zákona č. 563/2004 Sb. stanoví roli ředitele v plánování dalšího vzdělávání. Ředitel je důležitým aktérem v procesu rozvoje učitelů, který dle zákona organizuje další vzdělávání podle plánu, který by měl být stanoven dle studijních zájmů jednotlivce, potřeb a možností školy, které jsou omezeny různými faktory, např. finančními a časovými. Role ředitele je nezastupitelná a zásadní ve smyslu možnosti ředitele ovlivnit směřování profesního rozvoje učitele. Zákon o pedagogických pracovnících vymezuje předpoklady pro výkon funkce ředitele školy, kterými jsou splnění základních předpokladů pro výkon funkce pedagogického pracovníka a dále je požadována praxe ve výkonu přímé pedagogické činnosti v různé délce dle typu školy. Zároveň musí ředitel absolvovat studium pro ředitele škol a získat znalosti v oblasti řízení školství.

V souvislosti s dalším vzděláváním zaznívají termíny jako „pedagogický pracovník“ nebo „učitel“. Pedagogický pracovník je podle ustanovení § 2 zákona č. 563/2004 Sb. „... ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko – psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu nebo ředitelem školy, není – li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není – li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociální péče.

(2) *Přímou pedagogickou činnost vykonává*

- a) *učitel,*
- b) *pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,*
- c) *vychovatel,*
- d) *speciální pedagog,*
- e) *psycholog,*

- f) *pedagog volného času,*
- g) *asistent pedagoga,*
- h) *trenér,*
- i) *metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně,*
- j) *vedoucí pedagogický pracovník.”*

Je potřeba rozlišit pojmy „učitel“ a „pedagogický pracovník“. Pedagogický pracovník je širší pojem, který v literatuře může označovat učitele, ředitele, vychovatele, speciální pedagogy a další „podskupiny“. V této práci je stěžejní především rozvoj učitelů, jehož význam je v dokumentech chápán poněkud úzce jako jedné kategorie pedagogických pracovníků. Pojem pedagogický pracovník je v této práci používán vyžaduje-li terminologie, např. výše uvedených legislativních dokumentů.

Dle Pedagogického slovníku (2001 str. 261) je učitel „jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nutná pedagogická způsobilost. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení.“ Důležitým bodem definice je nezbytnost odborné kvalifikace pro výkon tohoto povolání, která je přímo zakotvena v zákoně o pedagogických pracovnících. V tomto zákoně je konkrétně vymezeno získávání odborné kvalifikace pro jednotlivé „kategorie“ učitelů, resp. pedagogických pracovníků:

- učitel mateřské školy,
- učitel prvního stupně základní školy,
- učitel druhého stupně základní školy,
- učitel střední školy,
- učitel uměleckých odborných předmětů v základní umělecké škole, střední odborné škole a konzervatoři,
- učitel vyšší odborné školy,
- učitel jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky,
- učitel v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- učitel náboženství,

- učitel odborného výcviku v zařízení sociální péče.

V dalších kategoriích se již nevyskytuje termín učitel, ale např. pedagog volného času, vychovatel, speciální pedagog, psycholog atd. Společným předpokladem pro splnění požadované kvalifikace je získání vysokoškolského vzdělání studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd a dále dle konkrétního zaměření učitelské profese.

V České republice existuje více modelů počáteční přípravy pro učitele, které nyní krátce představím. Přípravná fáze může mít různé podoby a Nezvalová (2002) je rozděluje na dvoufázový a jednofázový model:

1. „Dvoufázový model přípravy učitelů zahrnuje programy obsahující pouze profesionální <sup>6</sup> přípravu, akademická (odborně předmětová) příprava v oborech aprobačních předmětů není zahrnuta. Tato profesionální příprava není prováděna univerzitami, ale jinými institucemi (např. v SRN).“
2. „Jednofázový model přípravy učitelů zahrnuje všechny programy obsahující jak akademická studia jednoho nebo více předmětů, tak i profesionální (pedagogická) studia. Studijní program může být organizován třemi způsoby:
  - a. integrovaný – akademická a profesionální studia jsou vzájemně integrována (většinou realizováno v přípravě učitelů mateřských a prvního stupně základních škol),
  - b. souběžný – akademická a profesionální studia probíhají současně, nikoliv ale integrovaně (Skandinávské země, Velká Británie),
  - c. konsekutivní – nejprve probíhají akademická studia v oborech aprobačních předmětů a po jejich ukončení si doplní pedagogické vzdělání (běžný pro přípravu učitelů nižších a vyšších středních škol ve většině západoevropských zemí).“

Vstupní úroveň odbornosti učitele se může lišit v závislosti na absolvovaném počátečním vzdělávání. Ke zvýšení efektivity dalšího vzdělávání by bylo vhodné vždy nejprve vyhodnotit průběh přípravného

---

<sup>6</sup> myšleno jako základní dovednosti učitelovy profese – práce s žákem, porozumění kurikulu, výukový proces, atd.

vzdělávání a zjistit případné nedostatky, které by se tak mohly korigovat na základě individuálního plánu dalšího vzdělávání v rámci celoživotního učení.

### **3.2 Koncept celoživotního vzdělávání v programových dokumentech České republiky**

Než přistoupím k jednotlivým dokumentům, přiblížím nejprve pojem celoživotní vzdělávání. Na začátku jsem se zmiňovala o vzdělávání, které by mělo následovat počáteční přípravu na povolání. Jak název napovídá, jedná se o proces učení, který trvá po celý průběh života a umožňuje nám zlepšovat své znalosti a dovednosti v různých sférách našeho života, včetně zvyšování či doplnění kvalifikace. Nyní uvedu celoživotní vzdělávání v souvislosti s rozvojem učitelů a jejich dalším vzděláváním. Celoživotní vzdělávání je zastřešující koncept, který se dělí na vzdělávání dětí a mládeže a na vzdělávání dospělých, pod které můžeme zařadit i další vzdělávání učitelů.

Vzdělávání dospělých je třeba odlišit od vzdělávání dětí a mládeže, které má odlišné legislativní vymezení, institucionální zajištění, ale i formy výuky a didaktiku. Pro tuto sféru existuje přímo didaktika dalšího vzdělávání učitelů jako součást androdidaktiky. Vzdělávání dospělých v produktivním věku se skládá z několika úrovní (Kohnová, 2004 str. 30):

- ucelené formalizované studium na školách,
- další profesní vzdělávání,
- zájmové a občanské vzdělávání.

Další (profesní) vzdělávání je realizované různými subjekty a poskytuje vzdělávání po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně. Oproti tomu zájmové a občanské vzdělávání nepředpokládá a nepožaduje určitou vstupní vzdělávací úroveň.

Koncepce rozvoje vzdělávání dospělých byla uvažována již od roku 1991. První návrh zákona byl podán v roce 1992. Samostatný zákon však dodnes nevznikl. Celoživotní vzdělávání je upraveno v zákoně č. 111/1998 Sb., o vysokých školách. Dle ustanovení § 60 může vysoká škola poskytovat v rámci své činnosti programy celoživotního vzdělávání. Průběh a pravidla jsou pak



stanoveny samostatným vnitřním předpisem. Účastníci celoživotního vzdělávání nejsou studenty podle tohoto zákona.

Důležitým rysem tohoto konceptu je zdůraznění aktivit učení, které nemají organizovaný charakter, např. učení při práci, v přírodě. Celoživotní učení zahrnuje tedy:

- Formální vzdělávání je realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Zahrnuje získávání na sebe navazujících stupňů vzdělání, jejichž absolvování je potvrzeno osvědčením.
- Neformální vzdělávání je realizováno např. v soukromých vzdělávacích institucích a neziskových organizacích. Patří sem různé volnočasové aktivity, kurzy cizích jazyků, krátkodobá školení atd. Nevede k získání stupně vzdělání.
- Informální učení je chápáno jako proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase. Zahrnuje také sebevzdělávání. Narozdíl od předchozích dvou není organizované a institucionálně koordinované.

Důležitost celoživotního učení, pod které se dá řadit i profesní rozvoj učitelů, je zmiňována v celé řadě důležitých dokumentů. Uvedu alespoň některé z nich pro základní představu.

- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001)

Národní program rozvoje vzdělávání, tzv. Bílá kniha, byl přijat vládou České republiky už v roce 2001. Jedná se o důležitý strategický dokument, který obsahuje myšlenková východiska, obecné záměry a programy pro směřování vzdělávací politiky. Cíle jsou formulovány do šesti hlavních strategických linií. Patří mezi ně např. *Proměna role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků*. Linie pracuje s několika segmenty učitelského povolání od ztraktivnějšího povolání pro mladé schopné lidi přes výběr budoucích učitelů až po další vzdělávání a kariérní systém.

Byla provedena analýza splnění cílů, které byly stanoveny v Bílé knize<sup>7</sup>. Podle ní některá opatření nebyla uskutečněna vůbec, některá částečně a další měla jen omezený dopad. Důvodů a příčin neúplného naplnění je hodně. Jsou uváděny např. chybějící metodická a finanční podpora, absence ústřední vize, chybějící podpora učitelů, velké množství nesouvisajících koncepčních dokumentů atd.

- Strategie celoživotního učení (2007)

Vláda České republiky schválila v roce 2007 strategický dokument (usnesení č. 761 ze dne 11. července 2007), který mapuje oblast celoživotního učení u nás, ale také přináší návrhy, jak tuto oblast rozvíjet a podporovat. Podle tohoto dokumentu představuje celoživotní učení zásadní koncepční změnu v pojetí vzdělávání, jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.

Stanovuje vizi pro celoživotní učení v ČR a navrhuje několik konkrétních opatření týkajících se kromě jiného i podpory učitelů a jejich dalšího vzdělávání, které by pomohlo změnit výukové stereotypy a naučilo je pracovat s různými skupinami žáků. Učitelů by též měla být poskytována kvalitní zpětná vazba o kvalitě jejich práce a zajištěny různé poradenské služby ke zvýšení kvality a atraktivnosti výuky.

Pro další vzdělávání jsou prioritní následující oblasti, které by měly být naplňovány až do roku 2015:

- navrhnout na základě zkušeností zemí EU ucelený systém finančních nástrojů,
- zajistit uznávání různých vzdělávacích cest k získání kvalifikace,
- vytvořit podmínky pro sladění nabídky vzdělávání s potřebami trhu práce,
- rozvinout nabídku dalšího vzdělávání podle potřeb klientů a zajistit dostupnost vzdělávacích příležitostí,

---

<sup>7</sup> *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání (2009)*

- zvýšit úroveň vzdělávání zaměstnanců podniků tak, aby se stalo účinným faktorem posilování konkurenceschopnosti podniků a profesní flexibility zaměstnanců,
- zvýšit kvalitu dalšího vzdělávání,
- rozvinout informační a poradenský systém pro uživatele dalšího vzdělávání.

- Strategie vzdělávání 2020

V lednu 2014 MŠMT oficiálně zahájilo přípravu Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, která má vytvořit rámec pro dlouhodobý rozvoj celého vzdělávacího systému. V České republice je dlouhodobě akcentován problém absence jednotné vize vzdělávací politiky a jejího naplnění, proto bylo uspořádáno několik veřejných debat, které se týkaly jednotlivých navrhovaných intervencí a jejich realizace. U kulatých stolů se scházeli zástupci aktérů vzdělávací politiky různých úrovní a vyplynulo několik závěrů. Jedním z předpokladů úspěšného vzdělávacího systému ČR jsou učitelé, kteří jsou „...dobře připraveni na výkon své profese, provázejí žáky a studenty vzdělávacím procesem, pomáhají jim dosahovat maxima jejich možností a spolu s nimi se rozvíjejí.“

Podíváme-li se do různých programových, strategických dokumentů ČR, postavení učitele a jeho profese v nich bude hrát vždy důležitou roli. Nejinak tomu je i u důležitých evropských dokumentů. Některé základní nyní představím.

### 3.3 Koncept celoživotního vzdělávání v evropských dokumentech

- Lisabonská strategie (2001)

Budoucí směr politiky a činnosti v Evropské unii pro 21. století určilo zasedání Evropské rady v Lisabonu v roce 2001. Byla schválena tzv. Lisabonská strategie, která měla z Evropy do roku 2010 pomoci vytvořit nejdynamičtější a nejvíce konkurenceschopnou ekonomiku světa založenou na znalostech, poskytující trvalý růst, vytvářející více a lepších pracovních míst a umožňující sociální soudržnost. Celoživotní učení mělo v této strategii klíčovou roli, jelikož jedním z cílů byla znalostní či vzdělanostní společnost, ve které by se každý měl vzdělávat po celý svůj život. S příchodem globální ekonomické krize však nedošlo k naplnění těchto plánů a strategie byla revidována<sup>8</sup>.

- Memorandum o celoživotním učení (2000)

V roce 2000 Evropská komise publikovala tento dokument za účelem zahájení debaty o uskutečňování celoživotního učení vzhledem k měnícím se potřebám společnosti založené na znalostech. Za tímto účelem bylo stanoveno šest klíčových myšlenek:

1. nové základní dovednosti pro všechny  
cíl: zaručit všeobecný a neustálý přístup k učení pro získávání a obnovování dovedností potřebných pro trvalou účast ve společnosti znalostí,
2. více investic do lidských zdrojů  
cíl: znatelně zvýšit míru investování do lidských zdrojů a vyjádřit tak prioritu nejvýznamnějšího bohatství Evropy – jejich lidí
3. inovace vyučování a učení ,  
cíl: vyvinout účinné metody vyučování a učení pro celoživotní učení a pro učení v celé šíři života,
4. oceňování učení

---

<sup>8</sup> Nastupujícím dokumentem na další období je Strategie Evropa 2020, která byla schválena v roce 2010 a je v ní stanoveno pět nových cílů do roku 2020. Žádný se však nevěnuje doslova mému tématu, proto zde cíle nebudu již dále popisovat.

cíl: významně zlepšit způsoby pojmání a hodnocení účasti na učení a jeho výsledků, zejména u neformálního a informálního učení,

5. přehodnocení poradenství

cíl: zajistit, aby se každý mohl snadno dostat ke kvalitním informacím a radám týkajícím se vzdělávacích možností, a to v průběhu celého života a v celé Evropě,

6. přiblížení učení domovu

cíl: poskytovat příležitosti k celoživotnímu učení co nejbliže k učícím se osobám, v jejich obcích, a využívat přitom metod založených na informačních a komunikačních technologiích.

Důvodem, proč se zmiňuji o tomto „starším“ dokumentu je jeho aktuálnost i v současné době a využitelnost pro potřeby stanovení priorit i v profesním rozvoji učitelů. Jak je patrné z těchto myšlenek, celoživotní učení by se mělo stát jakousi přirozenou součástí života každého z nás a měl by k němu být jednoduchý přístup. Důležité je, aby bylo náležitě oceňováno.

#### **4 Význam profesního a osobního rozvoje pro učitelskou profesi**

V následující kapitole blíže představím profesi učitele, jeho klíčové kompetence a profesní standard. Při profesním rozvoji učitelů hraje důležitou roli i jeho nadřízený, a tím je ředitel školy, proto uvedu některé základní informace o jeho postavení. Popíši, jaké cíle jsou uváděny v současné době pro profesní rozvoj učitelů, jaké mají vzdělávací potřeby a před jakými úkoly stojíme. Jedním z takových úkolů je i dokončení práce na kariérním systému učitelů, který má pomoci spravedlivě hodnotit jejich práci.

#### **4.1 Učitel – kompetence, vzdělávací potřeby, motivace**

##### **4.1.1 Profesní kompetence**

Profesi učitele jsem vymezila z právního hlediska, vysvětlila jsem rozdíl mezi pedagogickým pracovníkem a učitelem, ve stručnosti jsem uvedla modely počáteční přípravy učitelů. Základem přípravného vzdělávání a jeho kurikula jsou profesní kompetence. „J. Vašutová (2001) chápe kompetenci učitele jako receptivní pojem, který vyjadřuje komplex jeho způsobilosti (znalosti, dovednosti, postoje, zkušenosti apod.), jejichž základy si student osvojuje v přípravném vzdělávání a rozvíjí ve své další profesní kariéře.“ (Průcha, 2009 str. 409). Profesní rozvoj učitelů by měl vést ke zdokonalování těchto profesních kompetencí, které se týkají různých oblastí učitelovy práce, přestože je nemohou postihnout zcela. Obecně přijímané oblasti profesních kompetencí jsou vymezeny následovně (Vašutová, 2001 in Průcha, 2009 str. 409):

- předmětové (oborově předmětové),
- didaktické a psychodidaktické,
- pedagogické (obecně pedagogické),
- diagnostické a intervenční,
- sociální, psychosociální a komunikativní,
- manažerské a normativní,
- profesně a osobnostně kultivující.

#### 4.1.2 Vzdělávací potřeby učitelů a volba dalšího vzdělávání

V souvislosti s pojmenovanými profesními kompetencemi lze vymezit vzdělávací potřeby učitelů, které se k nim vztahují, avšak tyto potřeby se v průběhu doby mění, stejně jako se vyvíjí naše společnost. Na tyto změny je třeba reagovat právě prostřednictvím dalšího vzdělávání a profesním rozvojem. V závislosti na tom, jaké potřeby jsou ve vzdělávacích programech uspokojovány, můžeme rozlišit (dle Průchy, 2009 str. 415):

##### a) Předmětová orientace

- rozvoj oborových a oborově didaktických kompetencí
- metodika výuky mezipředmětových vztahů
- schopnost reflexe problémů a potřeb žáků ve výuce

##### b) Problémová orientace

- překonávání těžkostí, které plynou z různých sociálních, kulturních nebo individuálních dispozic žáků
- rozvíjení schopnosti řešit společné problémy sociální skupiny
- rozvoj komunikativních dovedností, flexibility a týmové práce
- zaměřené na aktuální výchovná témata, prevence rizikového chování

##### c) Osobnostní orientace a psychohygiena

- osobnostní rozvoj v širším smyslu
- rozvoj kulturního a všeobecného vzdělání, cizojazyčné vzdělávání
- psychická regenerace.

Při volbě vzdělávací akce má učitel ztíženou roli, jelikož někdy musí respektovat potřeby školské politiky, potřeby školy a v neposlední řadě i své vlastní. Trendem by se měl stát důraz na reflektovanou volbu dalšího vzdělávání. Na základě evaluace učitelovy práce, příp. autoevaluace, je vhodné stanovit plán profesního rozvoje, který bude harmonizovat osobní i školní potřeby. Předpokladem je však schopnost objektivní identifikace a zhodnocení vlastních potřeb v kontextu potřeb školy. Druhou možností je zhodnocení potřeb nadřízeným pracovníkem, zpravidla ředitelem, na základě pravidelného hodnocení učitele. Tato činnost vyžaduje zvýšené nároky na znalosti z oblasti řízení lidí a v neposlední řadě i schopnost hodnoceného pracovníka přijmout konstruktivní kritiku.

Volba dalšího vzdělávání je ovlivněna různými faktory – vnějšími i vnitřními. Jeden z nejdůležitějších faktorů je motivace. Můžeme rozlišit následující motivační typy vzdělávajících se učitelů (Lazarová 2005a in Lazarová, 2006, stránky 81-82):

*Učitel dravec* je velmi ambiciózní, směřuje k vedoucím pozicím, volí široký záběr témat, pro svou aktivitu může být neoblíbený.

*Učitel funkcionář* se specializuje na určitou oblast a dle toho volí své vzdělávání ve vztahu ke své funkci.

*Učitel vědec* se vyznačuje nadšením pro vzdělávání a hlubší problematiku oboru, bývá aktivní i mimo školu.

*Učitel praktik* má zájem o vzdělávání s širším okruhem témat, koncentruje se hlavně na praxi ve třídě.

*Učitel sběratel* vyhledává vzdělávání pragmaticky s ohledem do budoucna, nereflektuje své potřeby, volí spíše obecnější zaměření, které lze uplatnit i mimo školství.

*Učitel hledač* zatím hledá „své místo“, také proto má širší okruh zájmů a témat.

*Učitel návštěvník* je pro něho charakteristická pasivita jak v hledání vzdělávacích akcí, tak na samotné akci, ujišťuje se v tom, že vzdělávání nemá smysl.



## 4.2 Ředitel a profesní rozvoj učitelů

Ředitel a širší vedení školy zaujímají v profesním rozvoji učitelů důležitou roli. Řízení dalšího vzdělávání a další činnosti s ním spojené jsou označovány za jeden z faktorů efektivity rozvoje učitelů. Pro představu širše úkolů, které vedení školy plní v rámci aktivit rozvoje učitelů, uvedu rozdělení do následujících kategorií (Lazarová, 2005 in Lazarová, 2006 str. 192):

- distribuce nabídek vzdělávání – různé formy a míra aktivity, delegování na ostatní, aktivní vyhledávání nabídek atd.;
- spolupráce s vnějšími subjekty – spolupráce s organizátory dalšího vzdělávání, patří sem i vyjednávání vzdělávání „na objednávku“;
- plánování dalšího vzdělávání učitelů – důležitá činnost, patří sem schopnost identifikovat potřeby školy i jednotlivých učitelů, příp. jejich harmonizace, z toho plynoucí plány dalšího vzdělávání;
- motivování učitelů k dalšímu vzdělávání – nástroje motivace, práce s potřebnými skupinami učitelů;
- financování dalšího vzdělávání – získávání, rozdělování financí, stanovování pravidel (spoluúčast učitelů atd.);
- uvolňování učitelů – úpravy rozvrhů, zajištění suplování;
- kontrolování dalšího vzdělávání učitelů – zapojení do vzdělávání, dokumentování dalšího vzdělávání, předávání poznatků mezi kolegy, zavádění novací do praxe;
- podpora kultury učící se organizace a klimatu spolupráce ve škole, podpora celoživotního učení, koležiality a forem spolupráce mezi učiteli.

Z těchto základních činností je patrné, jaké musí ředitel zvládat úkoly v oblasti zajištění rozvoje učitelů. Záleží na individuálních schopnostech a možnostech ředitele v této oblasti. Někdy mohou být limitující finance, jindy nedostatek učitelů, ale i neochota ředitele nebo neadekvátní volba dalšího vzdělávání plynoucí z neschopnosti reflexe potřeb. Výše uvedené činnosti zkrátka mohou vykazovat různou míru angažovanosti ředitele v procesu vzdělávání učitelů (Lazarová, 2006 str. 193).

Tzv. živelné další vzdělávání učitelů je v podstatě neorganizované nesystematické vzdělávání, učitel si vyhledává a volí vzdělávací akce sám dle svého uvážení, plány dalšího vzdělávání jsou spíše výjimečné, vzdělávání není dokumentováno, financování je omezeno možnostmi školy.

Tzv. řízené další vzdělávání s preferencí individuálních potřeb, ve kterém vedení školy nechává naprostou volnost svým učitelům dle jejich potřeb, avšak učitele motivuje ke vzdělávání, oceňuje snahy a vzdělávání dokumentuje, podporuje předávání znalostí, ale preferuje vzdělávání mimo školu v souvislosti s uspokojením individuálních potřeb. Učitelé jsou ve své volbě omezeni finančním přidělem.

Tzv. řízené další vzdělávání s harmonizací potřeb na všech úrovních je ideálem „učící se organizace“. Vedení školy reflektuje individuální i vzdělávací potřeby školy, na základě kterých stanovuje plán dalšího vzdělávání. Jsou využívány všechny formy rozvoje, včetně kolegiální spolupráce. Je kladen důraz na využití v praxi.

Tzv. řízené další vzdělávání bez respektu ke vzdělávacím potřebám učitelů, ve kterém vzdělávací potřeby školy jsou na prvním místě, vedení školy plánuje další vzdělávání dle svého uvážení. Zároveň vše dokumentuje, kontroluje, oceňuje. Z toho vyplývá i zaměření financování k týmovému vzdělávání.

Výše uvedená typologie není vyčerpávající, jelikož v praxi jistě může docházet i k jiným přístupům vedení nebo ke kombinaci několika najednou v závislosti na momentálních okolnostech. Myslím však, že žádný z extrémů není vhodný. V rámci možností je nejlepší nalezení jakéhosi kompromisu a zohlednění potřeb, které povede k největší efektivitě vynaložených prostředků i času.

### 4.3 Cíle profesního rozvoje učitelů v současném vzdělávání

Mezi obecně definované cíle patří dle Kohnové a kol. (1995 in Lazarová, 2006 str. 15):

- zdokonalování profesních dovedností učitelů,
- vnitřní rozvoj školy,
- zdokonalování vyučovacího a učebního procesu,
- instrument v inovační politice a změnách ve vzdělávání,
- osobní vývoj učitelů.

V odborné literatuře mnohdy již samotná definice dalšího vzdělávání v sobě zahrnuje jeho cíle a úkoly, které mohou být nahlíženy v několika úrovních, kterými jsou osobní přínos pro jednotlivce, přínos pro školu a výsledky žáků. V každé úrovni se dá dále uvažovat o specifičtějších a konkrétnějších vymezeních cílů. Nyní se zaměřím na shrnutí současných problémů a úkolů.

Základem pro jakékoliv stanovení cílů dalšího vzdělávání by mělo být definování určitých podmínek, za kterých bude profesní rozvoj učitelů považován za kvalitní, a tedy i přínosný. Jaká jsou ale měřítka pro kvalitu v rozvoji učitelů? Je možné se inspirovat v zahraničí, kde jsou o určité kroky napřed. Například v USA jsou kritéria pro kvalitní rozvoj zahrnuta přímo v zákoně z roku 2001 „No Child Left Behind“ (Starý, a další, 2012 str. 14)

- být trvale udržitelný, intenzivní, zaměřený na konkrétní učivo, mít pozitivní a trvalý dopad na výuku a učitelův výkon,
- přímo se vztahovat k národním standardům vzdělávacího obsahu a standardům hodnocení výsledků učení žáků,
- zdokonalovat učitelovy oborové znalosti v aprobačních předmětech,
- rozvíjet učitelovo porozumění efektivním výukovým strategiím, založeným na vědeckých poznatcích,
- být pravidelně vyhodnocován vzhledem k efektivitě učitele a výsledkům žáků.

Z výše uvedeného je patrné, že podobné snahy probíhají i u nás. Další vzdělávání učitelů je považováno za inovační instrument ve vzdělávací politice.

Jako takový však musí fungovat jako stabilizovaný systém, který sleduje cíle vzdělávací politiky. V našich podmínkách často se měnících vlád, nejednotnosti vedení úřadu, absence dlouhodobější vize a koncepce, je situace do určité míry ztížena. I z těchto důvodů je připravována nová strategie vzdělávací politiky do roku 2020, která by se měla stát vodítkem, jak řídit vzdělávací systém. V rámci této strategie proběhlo několik kulatých stolů a veřejných diskuzí, ze kterých vplynuly závěry a doporučení kromě jiného i pro učitele jako předpokladu kvalitní výuky. Shrnu základní cíle, které se týkají podpory učitelů a které mají ukázat další kroky ve směřování naší vzdělávací politiky.

Dokument charakterizuje učitele jako stěžejní prvek ve vzdělávacím procesu žáků a studentů. Učitel nemá být pouhým nástrojem k předávání informací, ale má své žáky podporovat v rozvoji kompetencí pro osobní i profesní život, podněcovat zájem o vzdělávání a přijímání nových výzev. To však v současné době není zcela jasně určeno. Jedním z problémů učitelské profese je právě nejasné vymezení jeho postavení v měnícím se světě a zvyšujících se nárocích. S tím souvisí i nízká atraktivita povolání, které má řadu příčin. Nízké průměrné platy v regionálním školství a zatím nefunkční kariérní systém nedává dostatečný prostor pro seberealizaci, ale také společenské uznání učitelů.

Strategie zmiňuje jako zásadní roli počáteční přípravy učitele a průběžné profesní podpory, resp. dalšího vzdělávání, které však není v mnoha ohledech uspokojivé. Jedním z hlavních aktérů v procesu vzdělávání je učitel. Důkazem je i to, že Komise evropských společenství ve svém sdělení o zlepšování kvality vzdělávání učitelů z roku 2007 (Komise evropských společenství, 2007) přímo uvádí, že kvalita učitelů významně a přímo úměrně souvisí s výsledky žáků. Ve svých doporučeních uvádí, že profesní rozvoj učitelů je efektivnějším nástrojem pro zlepšení výsledků žáků než např. snižování počtu dětí ve třídách. Podobné doporučení uvádí i zpráva od McKinsey&Company „Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení” (McKinsey&Company, 2010 str. 31). Učitel má zkrátka rozhodující vliv nejen na výsledky vzdělávání, ale i na vztah žáka ke škole a celkový postoj k učení, proto by se kvalita práce učitele měla posuzovat dle výsledků, které žáci a studenti odvádějí. Dle toho by se měla řídit i volba profesního rozvoje, ne jen podle subjektivních pocitů učitele či ředitele.

Z výše uvedených důvodů mělo být jedním z cílů lepší vyvážení teoretické a praktické části přípravy v rámci počátečního vzdělávání. Tento problém zmiňuje také výše uvedená studie McKinsey&Company (McKinsey&Company, 2010 str. 18), ve které je doporučeno zvýšit podíl praktické přípravy na pedagogických fakultách. Kromě toho je doporučováno v obou dokumentech se zaměřit na rozvoj vzájemné spolupráce učitelů a sdílení nejlepší praxe, která by měla být podporována na všech úrovních (řízení školy, zřizovatel, MŠMT).

Strategie konkrétněji rozpracovává následující intervence:

- vytvoření standardu profese učitele,
- dokončení a zavedení kariérního systému pro učitele a podpora modernizace kariérního systému vysokých škol,
- modernizace systému počátečního vzdělávání učitelů,
- posílení metodické podpory učitelů,
- posílení role vzdělávání na vysokých školách.

Z výše uvedeného je patrné, že cíle zůstávají ve větší míře obecné. Strategie pouze určuje rámcové kroky na následujících 7 let, jejichž konkrétnější vymezení by mělo být uvedeno v dokumentech nižšího řádu, např. dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy na roky 2016-2020.

Dalším úkolem, před kterým momentálně stojíme, je dokončení a zavedení kariérního systému. Nabídka vzdělávacích programů je široká, ale postrádá systematické propojení a koordinaci, což je považováno za velké negativum i v odborné literatuře<sup>9</sup>. Nárazové vzdělávání dle momentálního zájmu učitele postrádá cílené zaměření na rozvoj profesních kompetencí v jejich celku a nemůže přispět k rozvoji učitele, který bude mít výraznější pozitivní vliv na výuku.

Je třeba si také uvědomit, že učitel potřebuje různé formy i obsah vzdělávání v jednotlivých fázích své kariéry. Jako nejpotřebnější se jeví učitel – absolvent na začátku pracovního života a vstupu do školy. Nemá zkušenosti z praxe a vstup do profese s sebou nese určitá rizika i překvapení, na která nemůže být ze studií připraven. Je třeba se mu věnovat, uvést ho do celkového chodu školy a jejích specifik. Velmi vhodný je v této oblasti mentoring a systém

---

<sup>9</sup> např. Lazarová, 2006; Starý a kol., 2012; Kohnová a kol. 2012

uvádějících učitelů, který přináší hned dvě výhody. Jednak zefektivňuje proces adaptace začínajícího učitele a také je motivujícím faktorem pro zkušenější kolegy k jejich rozvoji.

Do druhé „rizikové“ skupiny patří učitel v pozdějších fázích kariéry, u kterého hrozí „syndrom vyhoření“<sup>10</sup> a existují i další rizika, jako např. nedostatečná znalost informačních technologií, a tím vzdálení se způsobu života „mladých“ žáků, rigidnější postupy, neochota měnit „zažitý“ styl výuky atd.

Záměrů a strategií, ze kterých vyplývají cíle vzdělávání, je hodně. Pro přehlednost shrnu nejdůležitější body, které se dotýkají profesního rozvoje učitelů:

- zefektivnění počáteční přípravy učitelů posílením především praktické přípravy během studia,
- dokončení přípravy kariérního systému učitelů a s ním souvisejícího víceúrovňového standardu,
- zkvalitnění nabídky dalšího vzdělávání učitelů pomocí systému hodnocení a propojení dalšího vzdělávání s kariérním systémem,
- zohlednění aktuálních vzdělávacích potřeb učitelů pomocí spolupráce fakult připravujících učitele se subjekty regionálního školství,
- důraz na oborově didaktické kompetence a evaluace dopadů dalšího vzdělávání na výsledky žáků (Starý, a další, 2012 str. 131).

---

<sup>10</sup> Syndrom vyhoření se u mnoha učitelů projevuje jako únava z výkonu profese, emočním vyčerpáním, nezájmem o další vzdělávání apod., je důsledkem vysoké psychické zátěže kladené na učitelskou profesi v současném školství (Průcha, 2009 str. 398)

#### 4.4 Efektivita dalšího vzdělávání

Samotná účast učitele na dalším vzdělávání, příp. jiných formách profesního rozvoje nezaručuje zvýšení kvality jeho práce nebo zlepšení dovedností, které mají vliv na výsledky žáků. Efektivní akce by měla přinášet jasně rozpoznatelný užitek mnohým subjektům ve všech úrovních - jednotlivci, škola, celospolečenská úroveň (Lazarová, 2006 str. 39). Stupeň efektivity je do značné míry také ovlivněn chybějícím kariérním systémem a vůbec nepropracovaností systému dalšího vzdělávání (ibid.).

Učitel se může účastnit vzdělávací akce, ze které bude sice odcházet obohacen o nové teorie, ale nebude je schopen převést do praxe. To, kolik si toho učitel odnese, je ovlivněno mnoha faktory a nezáleží jen na kvalitě dané akce. Tyto situačně-kontextové a osobnostní faktory jsou obsaženy v *Modelu efektivity dalšího vzdělávání učitelů* (Lazarová, 2006 str. 42). Model obsahuje čtyři kategorie:

1. Celospolečenské klima, školská politika, oblastní podmínky pro další vzdělávání učitelů
2. Kvalita dalšího vzdělávání učitelů (dále jen „DVU“)
  - a. Nabídka DVU
  - b. Organizování DVU
  - c. Práce a osobnost lektora
  - d. Vzdělávací metody
3. Učitel a další vzdělávání
  - a. Vzdělávací potřeby učitelů a okolnosti volby
  - b. Osobnost učitele a jeho kariéra
  - c. Vnitřní motivace
  - d. Spokojenost a zkušenost s DVU
4. Škola a další vzdělávání učitelů
  - a. Řízení DVU (plánování, podpora, motivace,...)
  - b. Realizace vzdělávacích aktivit a evaluace
  - c. Klima školy

Kromě výše uvedených faktorů můžeme vycházet při měření efektivity i z dosavadních výzkumů a jejich výsledků. Uvedu některá zjištění, která se týkají

vzdělávání učitelů a byly vyhodnoceny jako nejefektivnější. Jedná se o zjištění ze zahraničních časopisů a databází. Myslím však, že do určité míry jsou podobná i našemu prostředí, proto se jimi můžeme inspirovat (Starý, a další, 2012 stránky 47 - 48):

- podpora učitelů dle jejich odbornosti, zaměření na didaktické znalosti obsahu, nikoliv na obecné znalosti;
- důraz na mentoring při uvádění začínajících učitelů,
- důraz na intenzitu programu, především délka trvání a aktivizace učitele;
- vzdělávání přiblížit praxi školy, rozšiřovat metody rozvoje učitelů na pracovišti (mentoring, spolupráce,...);
- respektovat různé fáze učitelské kariéry.

Učitelé by se při svém profesním rozvoji měli zaměřovat na konkrétní obsahy svých oborů a jejich zprostředkování žákům. Z toho vyplývá, že učitelé by se při plánování rozvoje měli zaměřit na kritické zhodnocení svých specifických potřeb. Obecně by mělo být podporováno vzdělávání ve škole, které v sobě zahrnuje mentoring, spolupráci učitelů a zároveň probíhá v prostředí školy. Metody rozvoje na pracovišti vyžadují aktivní zapojení učitele a zpravidla jsou provozovány dlouhodobě, pravidelně či průběžně dle potřeby. Potřeby učitelů se také v průběhu kariéry mění, proto by měly být správně identifikovány a během vzdělávání respektovány.

Víceméně podobný přístup k efektivnímu profesnímu rozvoji popsal Richardson (2003 in Quattlebaum, S. „Why Professional Development for Teachers is Critical“). Podle něho je důležitá dlouhodobost programů, které jsou zároveň vyhodnocovány vzhledem k jejich efektivitě. Důležitou roli v těchto procesech hrají jejich účastníci, u kterých by měla být podporována kolegiálnost a spolupráce. Měli by mít snadný přístup k financování svého vzdělávání, k výukovým materiálům a programům vzdělávání. Aby se mohli pravidelně účastnit vzdělávání, měli by mít možnost zastupitelnosti během své nepřítomnosti. Účastníci vzdělávání by měli vykazovat všeobecný souhlas s cíli vzdělávání, které by měly být součástí vize školy. V českých podmínkách možná toto může být



problém. Inovátorské přístupy, které nutí vykročit ze zajetých kolejí, mnohdy mohou narazit, např. z důvodu pochybností o přínosech vzdělávání.

Příkladů a návodů k efektivnímu profesnímu rozvoji učitelů je hodně a podle mého názoru jsou aplikovatelné na české podmínky. Nezbývá než je uvést do praxe.

## 5 Projekt Karierní systém<sup>11</sup>

V podstatě všemi doporučeními, která jsou uváděna v různých strategiích i programových dokumentech, se line chybějící koncept kariéry učitele v prostředí českého školství a jeho negativní dopady na kvalitu práce, prestiž učitelského povolání, profesní rozvoj a další.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve spolupráci s Národním institutem dalšího vzdělávání připravilo projekt „Karierní systém“ v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Jedná se o individuální projekt národní v rámci oblasti podpory 4a.1 Systémový rámec počátečního vzdělávání. Projekt je realizován od 15. 3. 2012 a bude ukončen 15. 1. 2015. Je třeba říci, že zatím se vše připravuje a probíhá pilotáž některých výstupů, proto je možné, že některé z plánovaných kroků budou revidovány či pozměněny.

Hlavním cílem je vypracovat karierní systém učitelů všech typů škol umožňující celoživotní zvyšování kvality jejich práce s návazností na motivující systém odměňování podle transparentních pravidel. Projekt tak reaguje na jednu z priorit vzdělávací politiky. K naplnění by mělo dojít pomocí splnění plánovaných dílčích cílů:

- ✓ Definovat jednotlivé karierní stupně v návaznosti na víceúrovňový standard učitele.
- ✓ Vytvořit a ověřit obsah, rozsah a způsob ukončení vzdělávání pro každý karierní stupeň a navržený systém pilotně ověřit.
- ✓ Navrhnout systém hodnocení realizovaných vzdělávacích programů, včetně jeho financování.
- ✓ Vytvořit kritéria a stanovit podmínky pro pravidelné hodnocení učitelů.
- ✓ Vytvořit nástroj pro vedení a hodnocení profesních portfolií a navržený systém pilotně ověřit.
- ✓ Zpracovat návrh na harmonizaci relevantních právních předpisů týkajících se profesního rozvoje tak, aby byla jasně vymezena pravidla pro všechny účastníky, stanovena práva a povinnosti učitelů v oblasti jejich profesního

---

<sup>11</sup> Informace o projektu jsou převzaty ze stránek NIDV <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system.ep/>

rozvoje a nastaveny postupy, které umožní rozeznat a odměňovat kvalitní práci učitelů a ředitelů.

Cílovou skupinu tvoří pedagogičtí pracovníci a vedoucí pracovníci škol, konkrétně učitel mateřské školy, učitel základní školy, základní umělecké školy, střední školy, konzervatoře, vyšší odborné školy, učitel praktického vyučování a odborného výcviku. V případě úspěšné implementace do praxe by jim projekt měl umožnit budování vlastní kariéry na základě osobní zodpovědnosti, motivaci a iniciativě. Učitelům by měla být poskytována dostatečná podpora, aby se mohli účastnit aktivit, které pomohou jejich rozvoji (např. moderní metody výuky).

V projektu probíhají tyto klíčové aktivity<sup>12</sup>:

### 1. Kariérní systém

Připravit kariérní systém vycházející ze schválené *Koncepce nového kariérního systému učitelů*, který bude motivovat učitele a ředitele škol k dalšímu profesnímu rozvoji a kvalitní pedagogické práci a umožní jim volbu různých kariérních cest a postupů. Kariéra učitele bude prioritně založena na zvyšování profesních kompetencí, to jest vědomostí, dovedností, postojů a hodnot učitele.

### 2. Systém vzdělávání

Vytvořit systém vzájemně provázaných modulových vzdělávacích programů. Vytvořené vzdělávací programy následně ověřit v praxi. Navrhnout systém kritérií, indikátorů a evaluačních nástrojů pro hodnocení kvality vzdělávacích programů uskutečňovaných v souvislosti s kariérním systémem. Měly by být zavedeny vzdělávací programy, které využívají i moderních metod výuky, např. e-learning nebo webináře.

### 3. Profesní portfolio

V plánu je vytvořit a ověřit systém vedení profesních portfolií jako základu pro hodnocení kvality práce učitele. Portfolia by měla sloužit k evidenci a doložení absolvovaných vzdělávacích programů v rámci dalšího vzdělávání,

---

<sup>12</sup> Podrobné informace k projektu jsou k dispozici na stránkách NIDV <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system/podrobne-o-projektu.ep/>

dalších forem podpory (např. koučinku, mentoringu, supervize, konzultací), údajů o samostudiu, vlastní praxi, zavádění nově získaných poznatků do praxe, hodnocení, sebehodnocení, k identifikaci vzdělávacích potřeb aj. Je třeba zdůraznit, že nejde o shromažďování certifikátů. V portfoliu by mělo být možné zohledňovat i znalosti a dovednosti získané neformálním vzděláváním. Vedení portfolia bude pravděpodobně na dobrovolné bázi.

## **5.1 Kariérní systém**

Kariérní systém by měl spočívat ve čtyřech kariérních stupních:

### **1. Začínající učitel**

Absolvent, který splňuje kvalifikační předpoklady, by měl projít adaptačním dvouletým obdobím, po které by mu měla být poskytována podpora uvádějícího učitele. Poté by měl postoupit interní atestační řízení a stát se samostatným učitelem.

### **2. Samostatný učitel**

Tento stupeň je povinný pro všechny učitele. Jedná se o schopného učitele, který je připraven zastávat svou pozici samostatně. Může se rozhodnout, zda bude chtít postoupit do dalšího třetího stupně nebo se bude soustředit na práci na úrovni třídy. Nadále však trvá povinnost dalšího vzdělávání dle zákona.

### **3. Vynikající učitel**

U učitele, který projde externím atestačním řízením do třetího stupně, se předpokládá přesah práce na úroveň celé školy. Je schopen podporovat i ostatní učitele jako mentor a uvádějící učitel. Z tohoto stupně se může ucházet o roli ředitele.

### **4. Vynikající odborník**

Učitel v tomto stupni působí i za hranicemi jedné školy. Je vnímán jako expert svého oboru. Spolupracuje s partnerskými školami, publikuje a lektoruje. Z tohoto důvodu by měl mít snížený úvazek na své kmenové škole.

## 5.2 Standard učitele

Standard učitele umožňuje posuzovat kvalitu učitele pomocí kritérií a indikátorů. Je postaven na třech volitelných kariérních cestách:

1. Cesta rozvoje profesních kompetencí
2. Cesta směřující ke specializovaným pozicím ve školách
3. Cesta směřující k funkčním pozicím

Standard učitele popisuje dvanáct kompetencí ve třech oblastech Učitel a jeho profesní Já, Učitel a jeho třída a Učitel a jeho okolí.

V každé oblasti je popsáno, co se od učitele očekává. Jsou stanoveny indikátory a kritéria, kterými by se mělo ověřovat splnění. Plánuje se, že postup do dalších kariérních stupňů bude podmíněn atestačním řízením, ve kterém by učitel měl prokazovat naplnění požadovaných dovedností na základě trojice ukazatelů – kvalita práce učitele, rozsah působení učitele, výsledky práce učitele.

## 5.3 Další plánované záměry při přípravě kariérního systému

- Metodika hodnocení práce učitele  
Vytvoření metodiky hodnocení dosažených kompetencí učitele za účelem spravedlivého ohodnocení kvality jeho práce.
- Adaptační období začínajících učitelů  
Cílem je shrnutí povinností začínajících učitelů, které by mělo usnadnit jejich zapojení do praxe.
- Příprava systému dalšího vzdělávání  
Bude nastaven nový systém dalšího vzdělávání pro učitele, který bude reflektovat především jejich potřeby a rozvíjet znalosti z pregraduální přípravy.
- Portfolio a portfoliování  
Práce s profesním portfoliem bude důležitým předpokladem pro atestační řízení. Budou zpracovány metodiky pro vytvoření, vedení a hodnocení portfolia.

V současné době byl spuštěn nový web, který informuje zájemce o probíhajících seminářích o problematice kariérního systému učitelů. Na seminářích jsou účastníci seznamováni s aktuálním postupem projektu a dílčími kroky k dosažení cíle, např. způsob hodnocení kvality a pojetí dalšího

vzdělávání v rámci kariérního systému, role profesního portfolia a standard učitele v kariérním systému. Důležitým bodem seminářů je možnost vznesení dotazů, které mohou účastníkům pomoci se zorientovat v připravovaném systému.

V projektu probíhají pilotní testování jednotlivých kroků na desítkách škol. Dále jsou zapracovávány připomínky z vnějších i vnitřních připomínkových řízení tak, aby bylo dosaženo všeobecného konsenzu mezi jednotlivými aktéry. Podle mého názoru je toto kritický bod, který je důležitý pro úspěšné zavedení systému do praxe škol a prospěch cílové skupiny, tedy hlavně učitelů.

## **6 Přehled aktivit rozvoje učitelů**

V této kapitole budou popsány jednotlivé formy profesního rozvoje učitelů na pracovišti a mimo pracoviště. Součástí kapitoly bude také shrnutí poznatků z výzkumu *Teaching and Learning International Survey* v letech 2007 – 2008 (TALIS). Tento výzkum je momentálně pro Českou republiku aktuální, jelikož v roce 2013 jsme se do jeho šetření zapojili také. Šetření se kromě jiného zaměřuje i na vzdělávání pedagogů a jejich profesní rozvoj.

Profesní rozvoj učitelů jsem definovala na začátku této práce zahrnutím tří základních součástí – samostudium, poznatky získané praxí a další vzdělávání. Při výkladu tématu rozvoje učitelů se tedy nelze omezovat jen na další vzdělávání učitelů v jeho všeobecně přijímané podobě seminářů a přednášek. Přestože se tyto formy řadí k nejčastěji využívaným (Lazarová, 2006 str. 25) v současné době se nabízí ( a dostávají do popředí ) i další aktivity. Souvisí nejen s rozvojem informačních technologií, ale i s novým pojetím rozvoje učitelů, do kterého se řadí také formy spolupráce učitelů, diskuze, práce na projektech, mentoring, supervize, vzájemné hospitace a další. Z uvedeného výčtu je patrné, že se jedná převážně o aktivity, které probíhají na pracovišti, resp. přímo ve škole. Tedy v dobře známém stálém prostředí s jeho specifickým klimatem a potřebami. Přidanou hodnotou takových aktivit mohou být lepší kolegiální vztahy a rozvoj týmové spolupráce.

Rozmanitější aktivity rozvoje umožňují lépe uspokojovat měnící se potřeby vzdělávání a pružněji na ně reagovat. Logicky také různá témata potřebují odlišné formy výkladu nebo metodu práce, která lépe danou látku vystihne. Vzdělávací akce a aktivity se mohou lišit délkou, stupněm organizovanosti a formálnosti. V neposlední řadě se jednotlivé formy liší také stupněm požadované aktivity, resp. pasivity, účastníka, což může vyvolávat i různou intenzitu oblíbenosti v závislosti na motivaci a osobnosti vzdělávaného. Od všeho výše uvedeného se pak v celku odvíjí i efektivita vzdělávání.

## 6.1 Formy profesního rozvoje učitelů

### 6.1.1 Aktivity rozvoje na pracovišti

Tradiční pojetí vzdělávání učitelů je v současné době rozšiřováno i o nová pojetí aktivit rozvoje, které probíhají na pracovišti v prostředí vlastní školy. Důležitou roli zde hrají různé formy spolupráce učitelů a sdílení praxe. O výhodách těchto aktivit hovoří např. zpráva McKinsey&Company (McKinsey&Company, 2010 stránky 31-32), která uvádí jako hlavní prioritu zlepšit kvalitu výuky „...změnou postupů a řízení profesního rozvoje učitelů a ředitelů...“. Za efektivní nástroj konkrétně uvádí profesní spolupráci a sdílení nejlepší praxe (např. hospitace, týdenní plánování výuky, dlouhodobá spolupráce s mentory). Dále představují výčet aktivit, které probíhají na pracovišti. Nejedná se o úplný vyčerpávající seznam, ale spíše o „typové“ činnosti, které jsou různě často uváděny v odborné literatuře a dalších zdrojích.

#### a) Týmové vzdělávání v prostředí vlastní školy

V podstatě se může jednat o klasický seminář nebo přednášku realizovanou externími subjekty. Může mít podobu školení „na míru“ potřebám školy nebo i obecněji zaměřeného tématu. Účastní se ho zpravidla celý učitelský sbor, takže hůře respektuje individuální potřeby jednotlivců. Na druhou stranu účastníci nemusí nikam cestovat a jsou ve známém prostředí.

Méně obvyklou formou je interní školení, které vede učitel-kolega, který předá ostatním určité znalosti, které předtím mohl nabýt na školení, kterého se sám účastnil mimo školu. Výhodou je určitě úspora financí. Na druhou stranu, aby bylo takové vzdělávání efektivní, musí být splněny určité podmínky, např. ochota učitelů stát se „lektory“ svých kolegů, dostatečně kvalitní výklad, podpora vedení školy, dobrovolnost a (finanční) ocenění lektorujícího kolegy.

Další formou může být i partnerská spolupráce škol v regionu. Může tak docházet k výměně zkušeností mezi kolegy z podobného prostředí a s podobnými místními problémy. Na druhou stranu odpadá ostýchavost před kolegy z vlastní školy, kterou mohou někteří učitelé pociťovat.

#### b) Koučink, supervize, mentoring

Výše uvedené termíny spojuje nějaká forma individuálního vedení. Supervize je forma profesionálního rozvoje, která může mít více různých pojetí. Původně byla využívána v pomáhajících profesích. Nyní se využívá i v učitelství.



V obecné rovině se hovoří o „systematické reflexi profesního jednání“ (Carroll, Tholstrup in Píšová & Duschinská a kol., 2011, str. 44). Supervizor má funkci průvodce, který pomáhá supervidovanému vnímat svou práci a nacházet nová řešení, porozumět situaci, uvolnit a rozvíjet sebe sama. V Pedagogickém slovníku je supervize v učitelství definována takto: „Forma odborné přípravy na určitá povolání, kdy adept nebo začátečník pracuje v reálných podmínkách pod dohledem, popř. vedením zkušenější osoby. Jako tzv. uvádění se užívá pro zdokonalování začínajících učitelů. Někdy se užívá i tzv. kolegiální supervize, kdy učitelé stojící na stejné služební úrovni hospitují v hodinách a následně diskutují v přátelské atmosféře své poznatky s cílem zlepšit práci obou účastníků.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003 in Píšová, a další, 2011 str. 46). V této definici se prolíná hned několik forem rozvoje, vedle supervize i vzájemné hospitace a kolegiální diskuze.

Další formou rozvoje, která může být považována také za formu spolupráce učitelů je mentoring. Mentoring existuje v různých podobách a využívá se v rozmanitých profesích. V učitelství je definován jako: „...intencionální dlouhodobý situovaný proces podpory poskytovaný učiteli na pracovišti zkušenějším kolegou s cílem facilitovat procesy jeho profesního rozvoje.“ (Píšová, a další, 2011 str. 46). Mentoring se využívá často jako forma adaptace v novém prostředí, kdy se nový pracovník seznamuje s chodem organizace a je zaškolený zkušeným kolegou. Proces může být různě dlouhý a formalizovaný, příp. propojený i s kariérním řádem.

Koučink je v učitelství relativně méně využíván. Obvyklejší je např. pro manažerskou praxi. Je definován jako „...proces doprovázení osoby či skupiny konzultantem, resp. koučem, které spočívá v uvolňování potenciální energie u lidí, využívání jejich vnitřní energie a skrytého potenciálu.“ (Lazarová, 2006 str. 215). Koučink je nyní rychle se rozvíjející praxí v mnoha oblastech lidského života. Kouč je profesionál ve svém oboru, nemusí být tedy odborníkem na učitelství. Podstatné je aby klientovi pomáhal objevovat nové cesty a skryté schopnosti.

### c) Vzájemné hospitace učitelů, sdílení znalostí a diskuze

Výše uvedené formy jsem spojila do jednoho bodu, jelikož spolu úzce souvisí. Dá se říci, že se i využívají současně. Respektive průběh může být takový, že po vzájemné hospitaci se učitelé sejdou, aby si vyměnili zkušenosti a své postřehy během společné diskuze, která, aby byla efektivní, musí být konstruktivní. Oba účastníci musí být připraveni přijmout kritiku a na druhou stranu musí být schopni vhodně vyjádřit své myšlenky a postřehy z hospitace.

Hospitace je v Pedagogickém slovníku definována jako „Návštěva vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznání stavu a úrovně výchovně-vzdělávací práce. Za účelem kontrolním ji vykonávají školní inspektoři a ředitelé, za účelem studijním a poznávacím učitelé, studující aj.“ (Průcha, a další, 2001 str. 78). Hospitace jsou pojímány jako kontrolní činnosti za účelem hodnocení učitelovy práce a také jako možnost např. přiučit se od kolegy novým metodám práce. Spolupráce učitelů a vzájemné diskuze se dle Lazarové (2005, str. 24-25) řadí v oblíbenosti na první místa. Tyto formy rozvoje však nebývají dokumentované a organizované, někdy tedy nemusí být ani jako aktivity rozvoje vnímané a probíhají spíše spontánně. V rámci zmiňovaného projektu „Kariérní systém“ se počítá s vedením osobního portfolia, kde by mohly být zaznamenány právě takové „neformální“ aktivity rozvoje.

### d) Práce na projektech školy

Především v poslední době se projekty v různých podobách staly nezbytnou součástí každé školy. Především se jedná o projekty financované z fondů Evropské unie. Tyto projekty mohou být zaměřeny různými směry, např. přestavbou hřiště či koupením nového vybavení až po rozvoj lidských zdrojů v rámci školení. Záleží především na schopnostech využít tyto peníze efektivně. Přestože jsou mnohdy spojeny s vyšší mírou administrativy a „papírování“, mohou být pro školu hodně prospěšné.

Vedle těchto projektů se ale můžeme setkat s „menšími“ projekty. V podstatě se jedná o realizaci změny, jejíž potřeba byla identifikována vedením školy, učiteli nebo samotnými žáky. Změnu je možno realizovat bezmyšlenkovitě. Potom však hrozí riziko, že změna nepřinese požadovaný výsledek. Jak píše Lazarová (2006 str. 210) je vhodné dle charakteru změny využít fáze

„projektového postupu“, které vyžadují hlubší analýzu a reflexi. Časově může být celý postup náročnější, jelikož jednotlivé kroky zahrnují plánování, obhájení změny, rozvržení kroků a zajištění zdrojů (lidských i finančních), samotnou realizaci a naposledy vyhodnocení na základě evaluačních nástrojů. Tento postup ale rozvíjí spolupráci, umožňuje delegovat činnosti a učit se navzájem během praxe.

V souvislosti s aktivitami rozvoje, které probíhají na pracovišti, se objevuje nový termín „organizační učení“. Vzhledem k okolnostem a zrychlené době se „...považuje za důležité, aby organizace poskytovaly podmínky pro mnohostranné učení probíhající přímo v organizaci“ (Pol, a další, 2013 str. 22). Organizační učení nemá jednotnou definici a považuje se za něj celá řada aktivit, např. jednorázové školení, diskuze, projektové aktivity, přesto by však tyto aktivity měly obsahovat určité definiční znaky (ibid.). Organizační učení se vyznačuje kromě jiného záměrností ve smyslu využití poznatků pro práci a život v organizaci. Zároveň toto učení systematicky a koordinovaně probíhá v mantinelech existující kultury organizace (školy). Může probíhat individuálně i ve skupině, ale podstatné je, že výsledky učení budou mít vliv na celou organizaci. Z uvedeného vyplývá, že ne všechny aktivity rozvoje, které probíhají na pracovišti, jsou zároveň organizačním učením v pravém slova smyslu. Vzhledem k požadavkům, které jsou na školy kladeny, je tento koncept podle mého názoru vhodný k tomu, aby byly uspokojovány co nejlépe z vnitřních zdrojů (Pol, a další, 2013 stránky 20-23).

### 6.1.2 Aktivity rozvoje mimo pracoviště

Aktivity rozvoje mimo pracoviště jsou vnímané jako klasické vzdělávání ve formě přednášek, kurzů, seminářů atd. Lazarová (2006, str. 20-23) uvádí rozdělení hlavních forem vzdělávacích akcí podle různých parametrů, mezi které patří délka akce, frekvence opakování, typické téma, cíl akce, způsob řízení. Rozlišuje přednášku, školení, seminář, kurz, výcvik a dílnu. Často se setkáváme s tím, že mezi některými z výše uvedených termínů není vnímán rozdíl, přesto se však akce ve vymezených parametrech liší.

Důležitým hlediskem efektivity je i míra aktivního zapojení učitele do vzdělávání. Z osobní zkušenosti vím, že návštěva kurzu je pro někoho spojena s jakýmsi druhem odpočinku a předpokládané pasivity, kde jedinou aktivní osobou je lektor. Takových kurzů se potom mohou učitelé účastnit rádi, ale vliv na praxi a praktické využití je v podobných případech minimální.

Učitelé se těchto akcí mohou účastnit individuálně nebo skupinově. Opět záleží na tématu a individuálních potřebách. Zaměření akce může být vybíráno dle nabídky institucí. Rozšiřují se však i z mého pohledu vhodnější možnosti akcí realizovaných na míru potřebám školy. Hlavním poskytovatelem tohoto druhu vzdělávání, kam se řadí především kurzy dalšího vzdělávání, je Národní institut dalšího vzdělávání (dále „NIDV“), který vznikl transformací čtrnácti pedagogických center v roce 2005.

## 6.2 Instituce nabízející další vzdělávání

Ústřední institucí je NIDV, což je přímo řízená organizace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Institut má zastoupení ve všech krajích České republiky. S účinností od 1. ledna 2014 se NIDV sloučilo s Národním institutem dětí a mládeže. Nabídka NIDV se tak rozšířila i o zájmové a neformální vzdělávání. Nabízí vzdělávací programy různého zaměření, které je možné vyhledávat na webu pomocí různých filtrů. Krajská pracoviště pravidelně rozesílají nabídku aktuálních kurzů do jednotlivých škol. Zároveň nabízí i zmiňované vzdělávací programy na objednávku podle konkrétní potřeby školy. Záběr témat je opravdu široký od vzdělávání v oblasti cizích jazyků po management, práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kvalifikační studia, práci s novými technologiemi a další.

Mezi instituce poskytující další vzdělávání řadí Kohnová (2012 str. 34) zařízení pro DVPP zřizovaná kraji, pedagogické fakulty a příp. jejich centra celoživotního vzdělávání nebo dalšího vzdělávání učitelů, a jiné vysoké školy, právní subjekty i fyzické osoby nabízející akce DVPP. Je uvedeno, že stabilně nabízí další vzdělávání pedagogických pracovníků kolem 600 institucí a jednotlivců v asi 20 000 akreditovaných programech.

Zastřešujícím orgánem je Akreditační komise, která má dohlížet na kvalitu a odpovídající úroveň nabízených programů. Možnosti kontroly jsou však omezené. Dle Kohnové (2012 str. 34) nabídka programů postrádá systémovost a návaznost, což se odráží v jejich efektivitě a kvalitě. V souvislosti s tím, je možné zmínit jednu z klíčových aktivit projektu „Kariérní systém“, a to „Systém vzdělávání“, která má za cíl vytvořit systém vzájemně provázaných vzdělávacích programů a kritérií pro hodnocení kvality programů.

### 6.3 Moderní způsoby profesního rozvoje učitelů

Kromě výše uvedených aktivit profesního rozvoje učitelů lze v posledních letech sledovat rozvoj nových způsobů vzdělávání, které souvisí především se stále rozšířenějšími a přístupnějšími informačními a komunikačními technologiemi (dále jen „ICT“). Vzdělávání v oblasti ICT patří dle České školní inspekce k upřednostňovaným tématům v rámci nabídky DVPP (ČŠI, 2013). S rozvojem ICT souvisí také to, že jejich prostřednictvím je usnadněn přístup k novým informacím, které můžeme čerpat v podstatě odkudkoliv, kde je připojení na internet. Další výhodou je i snížení finančních nákladů za cestu a ušetřený čas. Na druhou stranu tento druh vzdělávání vyžaduje disciplínu vzdělávaného a osobní aktivitu, resp. motivaci, která ho „donutí“ se v klidném prostředí domova zapojit do studia e-learningových kurzů. Dalším předpokladem je určitá úroveň informační gramotnosti.

Typickým příkladem je E-learning, který existuje v mnoha podobách. Podstatou je online přístup ke studijním materiálům, testům, diskuzím s učiteli a studenty, videím nebo audio nahrávkám, které jsou uloženy na jednom místě v rámci daného kurzu. Během studia student může být provázen tutorem a na konci kurzu může, ale nemusí skládat zkoušku. Záleží, v rámci čeho tento kurz absolvuje a zda je vydán certifikát nebo oprávnění.

Novým trendem je m-learning, který je provozován na moderních zařízeních typu smartphone, tablet a netbook (Neumajer, 2013). Vzdělávací programy musí být přizpůsobeny zobrazení na takových zařízeních. Studovat se potom dá opravdu kdekoliv.

Interaktivní formou vzdělávání jsou tzv. webináře. Název vznikl spojením slov „webový seminář“. Výhodou je možnost zapojení všech účastníků pomocí sluchátek, mikrofonů či webové kamery. Taková „videosestkání“ se dají absolvovat i prostřednictvím Hangouts od Google. Jedná se o moderní způsob komunikace, s jejíž pomocí se dá např. učit cizí jazyk s rodilým mluvčím.

S profesním rozvojem učitelů jsou spojovány vzájemné hospitace. Nyní je možné vyzkoušet virtuální hospitace, které spočívají ve zhlédnutí autentického

záznamu výuky doplněném debatou učitele a didaktika (Neumajer, 2013). Virtuální hospitace jsou dostupné např. na Metodickém portále<sup>13</sup>.

Velkým trendem, zatím však spíše v zahraničí, jsou tzv. Massive open online course<sup>14</sup>, zkráceně MOOC. Zajímavé na tomto způsobu je, že jsou zde přístupné kurzy prestižních zahraničních univerzit zdarma, které byly dříve ostatním nedostupné. Někdy je možné dokonce získat certifikát nebo kredity.

Na závěr přehledu moderních způsobů vzdělávání můžeme uvést i samotný internet jako takový, jelikož množství informací, které obsahuje je v podstatě nekonečné. Z tohoto důvodu je však nutné mít určitou schopnost třídít je dle relevantnosti a serióznosti. Tyto informace je poté možné sdílet pomocí sociálních sítí, které nabízejí další možnosti rozvoje a inspirace. Tímto způsobem je možné si vytvořit „osobní vzdělávací síť“ (Neumajer, 2013).

Výše uvedené možnosti jsou v českém prostředí na různé úrovni využívány. V odborné literatuře se až na výjimky nevyskytují (srov. Kohnová, 2012; Starý, a další, 2012). Někdy to může být způsobeno tím, že aktivity profesního rozvoje jsou chápány zatím spíše úžeji v jejich klasické formě. Podle mého názoru se však jedná o velice zajímavou možnost rozvoje, která nabízí nepřehledné množství informací a inspirace k vlastní práci.

---

<sup>13</sup> Dostupné z <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=1645>

<sup>14</sup> Přehled kurzů je dostupný např. z <http://www.mooc-list.com/>

## 6.4 TALIS

Výzkum *Teaching and Learning International Survey* probíhal v letech 2007 – 2008 v 24 zemích (Starý, a další, 2012 stránky 58-63). Data byla sbírána pomocí dotazníků na institucích nižšího sekundárního stupně vzdělávání. Hlavní zjištění<sup>15</sup> tohoto výzkumu jsem se rozhodla do své práce zařadit z důvodu podobnosti tématu s mým výzkumem, jehož výsledky budou popsány v další kapitole. Nabízí se nám tedy zajímavé srovnání s ostatními zeměmi v oblasti profesního rozvoje učitelů. Sběr dat probíhal i v dalších oblastech, které jsou však pro účely této práce irelevantní. Výsledky výzkumu týkající se profesního rozvoje se dají rozdělit do několika oblastí, kterými jsou účast učitelů na profesním rozvoji, jeho formy a obsah, potřeby učitelů, překážky realizace a dopady na praxi.

Z šetření vyplynulo, že průměrně se účastní dalšího vzdělávání 89% učitelů. Nejvyšší podíl zapojených učitelů je např. ve Španělsku a Slovinsku a naopak nejnižší je např. na Islandu a v Dánsku. V průměru zapojených zemí stráví učitelé dalším vzděláváním jeden den v měsíci. Méně se vzdělávání účastní muži, učitelé do 30 a nad 50 let a učitelé s nejnižším vzděláním (Bc. a nižší). Uvedená fakta nejsou úplně příznivá, jelikož právě lidé s nejnižším vzděláním, kteří učí, jsou podle mého názoru nejvhodnějšími aspiranty na aktivity dalšího vzdělávání. Stejně tak mladší méně zkušené učitelé (tj. do 30 let) a naopak starší učitelé, kteří jsou ohroženi např. syndromem vyhoření.

Pro potřeby této práce byla dále zajímavá zjištění ohledně četnosti výskytu jednotlivých forem rozvoje, ve kterých byly zařazené i neformální aktivity, které jsou rovněž součástí mého výzkumu. Sestupně jsou aktivity řazeny:

1. Neformální rozhovory přispívající ke zdokonalování vlastní výuky (odborný diskurz)
2. Kurzy a workshopy dalšího vzdělávání
3. Samostudium odborné literatury
4. Konference o vzdělávání
5. Zapojení do sítí profesního rozvoje

---

<sup>15</sup> Informace jsou dostupné na webu [www.talis.cz](http://www.talis.cz). Hlavní zjištění jsou převzata z publikace *Profesní rozvoj učitelů* (Starý, a další, 2012).



6. Individuální nebo skupinový akční výzkum
7. Mentoring nebo kolegiální hospitace
8. Návštěvy v jiných školách
9. Kvalifikační studijní programy

Co se týká účinnosti forem na praxi, nejvíce byla uváděna 1, 6 a 9. Paradoxně se jedná o formy, které byly řazeny na zadní místa (6 a 9) co do četnosti výskytu. Za faktor efektivity učitelé považovali také finanční spoluúčast a délku trvání aktivity. Silnější dopad na praxi měly aktivity, které se konaly v prostředí vlastní školy a také v pravidelných intervalech.

Více než polovině učitelů chybělo více příležitostí ke vzdělávání, a tedy necítili uspokojení svých vzdělávacích potřeb. Učitelé by se nejvíce věnovali tématům v oblasti výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, v oblasti výuky schopností práce s informačními a výpočetními technologiemi a v oblasti disciplíny a chování žáků.

Mezi nejčastější překážky rozvoje učitelé řadí konflikt s rozvrhem, nevhodný obsah či forma, rodinné závazky a povinnosti. Dvě ze tří překážek vyplývají ze zaneprázdněnosti učitele, což je problém, který se v některých případech nedá nijak ovlivnit.

Dopady profesního rozvoje na praxi nebyly systematicky zjišťovány. Jen jedna čtvrtina učitelů uvedla, že se zapojili do aktivit rozvoje na základě autoevaluace školy. Nicméně učitelé uváděli, že zapojení do aktivit profesního rozvoje je motivovalo ke zvýšení zájmu o fungování a rozvoj školy. Avšak profesní rozvoj jako takový nebyl uváděn jako nástroj k odstranění nedostatků v práci učitele. Ředitelé častěji uváděli přímé jednání. V souvislosti s výstupy interní a externí evaluace je potřeba, aby se „...profesní rozvoj stal integrální součástí fungování školy, jak je tomu v koncepci školy jako učící se organizace.“ (Scheerens et al., 2010 in Starý, Dvořák, Greger, & Duschinská, 2012, str. 63, srov. Pol, Hloušková, Lazarová, Novotný, & Sedláček, 2013, str. 12)

## **7 Empirická část**

### **7.1 Cíl výzkumného šetření**

Cílem výzkumného šetření v rámci empirické části mé práce je zjistit preference ředitelů v oblasti profesního rozvoje učitelů a volby jeho jednotlivých forem. Cíl výzkumu byl zvolen s ohledem na celkový cíl práce a je tak jedním z prostředků jeho naplnění, jelikož preference ředitelů tvoří jeden z ukazatelů momentálních trendů ve vzdělávání učitelů. Ředitel je jeden z nejdůležitějších aktérů procesu vzdělávání učitelů a je tedy logické, že do značné míry může ovlivnit, jakou podobu vzdělávání bude mít, jak často bude probíhat a jaké téma bude předmětem výuky. Ráda bych také zjistila, jaké jsou hlavní charakteristiky účasti na těchto aktivitách z pohledu genderu, frekvence a délky účasti.

Konsekvencí výsledků výzkumu bude komparace forem rozvoje na pracovišti a mimo pracoviště a vymezení jejich hlavních výhod a nevýhod.

### **7.2 Souhrn teoretických východisek a stanovení hypotéz**

V první kapitole se věnuji vymezení základních pojmů pro účely této práce. Vzhledem k zajímavé tradici vývoje vzdělávání učitelů jsem do úvodní kapitoly zařadila také krátký pohled do historie, který může být zajímavým srovnáním se současností. V další kapitole pokračuji teoretickým uchopením tématu celoživotního vzdělávání v důležitých legislativních a programových dokumentech českých i evropských. Čtvrtá kapitola je již konkrétně zaměřená na profesi učitele a jeho rozvoj. Vzhledem k cíli empirické části, kterým je preference ředitelů v oblasti volby aktivit rozvoje učitelů, jsem zařadila také téma postavení ředitele a jeho vykonávaných činností souvisejících s dalším vzděláváním učitelů. V šesté kapitole je uveden přehled aktivit rozvoje, které vychází ze studia relevantní literatury a elektronických zdrojů. Snažila jsem se zde zachytit také moderní formy rozvoje, které jsou na vzestupu v užívání.

Teoretická část práce je podkladem pro rozdělení problematiky do několika tematických okruhů, ze kterých jsem vycházela při stanovení hypotéz pro účely mého výzkumu.

Prvním tematickým oddílem je účast na aktivitách rozvoje a její obecné charakteristiky, které zahrnují tyto otázky:

**Jaké jsou hlavní charakteristiky účasti na aktivitách profesního rozvoje učitelů ZŠ?**

- a) Jaká je frekvence dalšího vzdělávání za rok?
- b) Kolik učitelů se pravidelně zapojuje do dalšího vzdělávání?
- c) Účastní se dalšího vzdělávání častěji muži než ženy?
- d) Kolik času učitelé zhruba stráví aktivitami profesního rozvoje?
- e) V jaké fázi kariéry se potřebují učitelé nejvíce vzdělávat?

V tomto oddíle považuji za nejdůležitější a nejzajímavější z hlediska preferencí ředitelů a využití pro praxi potřebu vzdělávání v jednotlivých fázích kariéry učitele. Jak jsem zmiňovala v teoretické části, do rizikových skupin patří především začínající učitelé a naopak starší učitelé na sklonku kariéry. Pro účely této práce považuji začínajícího učitele za absolventa studií bez větších praktických zkušeností. Pro tuto konkrétní oblast jsem na základě dostupných informací stanovila hypotézu:

*H1: Začínající učitelé se dle ředitelů potřebují účastnit aktivit rozvoje více než učitelé s delší praxí.*

Druhý oddíl se věnuje formám profesního rozvoje:

**Jaké formy profesního rozvoje učitelů ZŠ jsou preferovány a jaká je jejich obsahová náplň?**

- a) Jsou častější formy rozvoje učitelů na pracovišti nebo mimo pracoviště?
- b) Jaké formy rozvoje na pracovišti jsou konkrétně preferovány?
- c) Jaké formy rozvoje mimo pracoviště jsou preferovány nejvíce?
- d) Jaké formy jsou využívány pro konkrétní témata dalšího vzdělávání?
- e) Jaká je frekvence jednotlivých forem?

Z pohledu tématu práce je tento oddíl stěžejní, jelikož se konkrétně zaměřuje na jednotlivé formy rozvoje a jejich komparaci ve smyslu frekvence

využití a porovnání aktivit na pracovišti a mimo pracoviště mezi sebou. Zaměřuje se také na volbu konkrétních aktivit dle obsahového zaměření vzdělávání. Pro tuto oblast byly stanoveny hypotézy:

H2: *Formy rozvoje mimo pracoviště se na ZŠ vyskytují ve větší míře než formy rozvoje na pracovišti.*

H3: *Krátkodobé kurzy jsou na ZŠ frekventovanější než vícedenní vzdělávací akce.*

Důležitou součástí procesu vzdělávání jsou motivace a potřeby, které v něm hrají důležitou roli a určují částečně i jeho směr. Existují ale také překážky, které mohou profesní rozvoj narušovat. Do oddílu jsem zařadila následující otázky:

**Jaké jsou v současnosti vzdělávací potřeby učitelů ZŠ z pohledu ředitelů a čím jsou motivováni? Existují nějaké limity v plánování rozvoje?**

- a) Jaké jsou vzdělávací potřeby učitelů?
- b) Jakým způsobem jsou plánovány aktivity rozvoje učitelů?
- c) Jaké jsou největší limity pro plánování rozvoje?

Pomocí této sady otázek se pokouším zjistit, jaká obsahová náplň kurzů je momentálně pro ředitele nejdůležitější, čím se řídí při výběru kurzů, jak je další vzdělávání plánováno a s jakými překážkami se musí nejčastěji vypořádat. Za tímto účelem jsem stanovila následující předpoklady, které jsem vyvodila z relevantních zdrojů.

H4: *Ředitelé považují vzdělávání v oblasti klíčových kompetencí za potřebnější než jazykové vzdělávání.*

H5: *Ředitelé se častěji nechají ovlivnit při výběru kurzů dalšího vzdělávání výhodnou cenovou nabídkou než obsahovou náplní.*

H6: *Absence vhodných nabídek dalšího vzdělávání limituje rozvoj učitelů ve větší míře než finance.*

Nejdůležitějším výstupem profesního rozvoje by mělo být zkvalitnění práce učitelů a dopady na praxi. Z tohoto důvodu jsem poslední oddíl zaměřila na zjištění, které formy jsou řediteli považovány za nejúčinnější a co tuto účinnost nejvíce ovlivňuje.

**Jaké formy vzdělávání jsou řediteli hodnoceny jako nejefektivnější a jaký faktor je hlavním činitelem?**

- a) Jaká je účinnost jednotlivých forem rozvoje na praxi?
- b) Jaký faktor nejvíce ovlivňuje efektivitu rozvoje?

Poslední sada otázek se opět zaměřuje na jednotlivé formy rozvoje, ale za účelem zjištění, jaké aktivity mají dle ředitelů největší dopady do praxe, a tedy by měly být nejvíce využívány.

*H7: Aktivity, které probíhají ve školách, mají dle ředitelů silnější vliv na praxi než aktivity mimo školu.*

*H8: Aktivity na pracovišti, ve kterých učitelé musí kooperovat, jsou řediteli hodnoceny jako efektivnější než aktivity s pasivní účastí.*

Účelem této podkapitoly bylo shrnutí teoretických východisek, které jsem načerpala během psaní teoretické části práce a které sloužily ke stanovení hypotéz, které budu ověřovat ve svém vlastním dotazníkovém šetření.

### 7.3 Metodologie výzkumného šetření

Za účelem sběru dat potřebných ke splnění cíle empirické části byla zvolena metoda kvantitativního výzkumu – dotazníkové šetření. Položky v dotazníku byly zvoleny s ohledem na stanovené tematické okruhy popsané výše týkající se obecných charakteristik profesního rozvoje, jeho forem, vzdělávacích potřeb učitelů a limitů v jejich rozvoji a v neposlední řadě efektivitu jednotlivých aktivit. Sebrané výsledky interpretuji pomocí tabulek a grafů a v některých ohledech i se zjištěními jiných pro téma relevantních výzkumů.

Dotazník se skládá celkem z 25 otázek. Otázky jsou trojího druhu. Respondent vybírá z nabízených možností nebo vyjadřuje názor pomocí škály. Poslední tři otázky jsou volné, kdy musí vypsát odpověď vlastními slovy. Pokud to charakter otázky dovoluje, je nabídnuta i položka *jiné* s možností specifikace odpovědi.

První sada pěti otázek je zaměřena na zjištění základních údajů o respondentovi a škole, na které působí (pohlaví, věk, délka praxe, velikost školy, druh školy). Druhá část dotazníku se týká uvedení základních charakteristik rozvojových aktivit na dané škole pomocí šesti otázek. Další oddíl se již týká samotných forem rozvoje a jejich frekvence. Pomocí poslední sady otázek má respondent vyjádřit názor na vzdělávací potřeby učitelů, způsob výběru kurzů dalšího vzdělávání, zhodnotit pomocí škály překážky v rozvoji učitelů a sílu vlivu jednotlivých forem na praxi.

Většina položek v dotazníku je ve formě několikastupňové škály. Jednotlivým stupňům jsou přiřazena čísla od 1 do 3, 4 nebo 5. Tato forma umožňuje lépe vystihnout respondentovi odpovědi pomocí odstupňování jednotlivých možností a vyjádřit tak i menší nuance. Na základě toho je možné lépe vysledovat souvislosti, poměry, vztahy a trendy v odpovědích, které pak vykreslí přesnější charakteristiku. Pomocí aritmetického průměru hodnot dále porovnávám odpovědi mezi sebou.

Dotazník byl vytvořen pomocí nástroje [www.docs.google.com](http://www.docs.google.com) a rozeslán elektronicky emailem. Tato online aplikace zároveň vytváří souhrn odpovědí, se kterým jsem dále pracovala v programu Microsoft Excel. Dotazník tvoří Přílohu č. 1 mé práce.

#### 7.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Respondenty v mém dotazníkovém šetření byli ředitelé základních škol ve Středočeském kraji. Seznam základních škol jsem získala v registru MŠMT „Výběr z adresáře škol a školských zařízení“ na adrese <http://stistko.uiv.cz/registr/vybskolrn.asp>. Seznam škol je možné vyfiltrovat do tabulky Microsoft Excel, kde jsou přehledně uvedeny emailové adresy na jednotlivé školy a jejich ředitele. V některých případech adresy chyběly, takže jsem je dohledávala na internetových stránkách škol. Pomocí registru bylo vyhledáno 533 základních škol, na které byla žádost o vyplnění dotazníku odeslána.

V několika případech došlo k chybnému odeslání z důvodu špatně zadané nebo neexistující adresy. V těchto případech byly emaily revidovány a zaslány znova. Bohužel však i přes tuto snahu se mi vrátilo jen 74 vyplněných dotazníků. V několika případech mi dokonce došla odpověď s velmi negativním přístupem k podobným žádostem o účast na dotazníkovém šetření. Z těchto odpovědí vyplývá, že ředitelům jsou prosby o účast na podobných výzkumech zasílány velmi často a někteří tak podobné snahy již zcela ignorují. Dotazníkové šetření bylo provedeno na přelomu měsíců únor a březen 2014.

Základní demografické údaje respondentů ve vzorku byly zjišťovány pomocí první sady otázek. Co se týká zastoupení mužů a žen, ve vzorku respondentů se třemi čtvrtinami převažují ženy, kterých bylo přesně 75,7% a mužů 24,3%. Tento výsledek se dal očekávat vzhledem k feminizaci českého školství. Dalším důležitým údajem je věk respondenta. Ve vzorku převážila věková skupina 45 – 60 let, která byla zastoupena 73% (Tabulka 1).

**Tabulka 1 Věk respondentů**

věk	četnost	%
45-60	54	73,0
30-45	17	23,0
více než 60	2	2,7
méně než 30	1	1,4
Celkem	74	100

Dále byla zjišťována délka praxe ředitelů. Téměř polovinu tvořili ředitelé s délkou praxe 5 – 15 let, přesněji 46% (Tabulka 2).

**Tabulka 2 Délka praxe respondentů**

délka praxe	četnost	%
5 - 15 let	34	45,9
do 5 let	24	32,4
více než 15 let	16	21,6
Celkem	74	100

Dvě otázky se týkaly charakteristiky školy. Nejvíce ředitelů pracovalo na menších školách, kterou jsem pro účely této práce definovala s počtem žáků do 300 (75,7%) a v drtivé většině se jednalo o veřejné školy (97,3%).

**Tabulka 3 Základní údaje o školách**

druh školy	velikost školy			celkový součet
	méně než 300	300 - 500	více než 500	
málotřídní	1	-	-	1
soukromá	1	-	-	1
veřejná	54	7	11	72
Celkový součet	56	7	11	74

Smyslem této podkapitoly bylo uvést základní charakteristiku respondentů výzkumného vzorku. Dá se říci, že typickým respondentem v mém výzkumu byla žena ve věku 45-60 let, která je ředitelkou malé veřejné základní školy 5-15 let.



## 7.5 Interpretace výsledků dotazníkového šetření

Výsledky výzkumu jsou zpracovány v souvislosti s jednotlivými okruhy a hypotézami, které byly uvedeny výše. Data ze šetření jsou pro přehlednost zpracována do tabulek či grafů. K potřebným výpočtům jsem použila program Microsoft Excel a jeho statistické funkce.

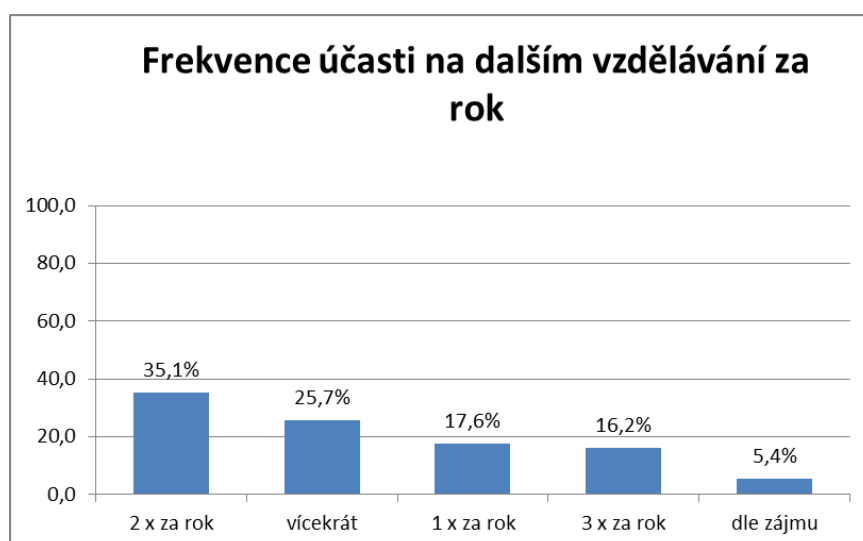
### 7.5.1 Obecné charakteristiky účasti a aktivit profesního rozvoje

Otázka číslo šest zjišťovala, jak často se učitelé účastní kurzů dalšího vzdělávání. Většina respondentů uvedla, že jejich učitelé se účastní těchto aktivit přibližně dvakrát za rok. Pokud respondenti zvolili položku „jiné“ mohli uvést bližší specifikaci. Tyto odpovědi jsem shrnula do položky „dle zájmu“. Z toho se dá odvodit, že se přístup ke vzdělávání jednotlivých učitelů může značně lišit. Někteří se dle vyjádření neúčastní vůbec, jiní i pětkrát do roka. Je třeba zdůraznit, že se jedná jen o kurzy dalšího vzdělávání, nikoliv další známé možnosti profesního rozvoje. Zároveň je tuto odpověď třeba posuzovat s přibližnou přesností. Z odpovědí však vyplývá, že respondenti mají pozitivní vztah k dalšímu vzdělávání jejich učitelů.

Tabulka 4 Účast na dalším vzdělávání za rok

frekvence	četnost	%
2 x za rok	26	35,1
vícekrát	19	25,7
1 x za rok	13	17,6
3 x za rok	12	16,2
dle zájmu	4	5,4
Celkem	74	100,0

Graf 1 Účast na dalším vzdělávání za rok



Otázka číslo sedm se týkala zjištění, kolik času za rok učitelé zhruba stráví opět pouze na kurzech dalšího vzdělávání, nikoliv tedy ostatními aktivitami rozvoje. Z odpovědí vyplynul příznivý stav v souvislosti s přístupem k profesnímu rozvoji, jelikož ve velké převaze byla volena možnost „více dnů“ (tedy více než jeden den), což potvrzují i odpovědi na předcházející otázku, protože učitelé se zpravidla účastní kurzů dalšího vzdělávání, které většinou trvají jeden den, vícekrát do roka.

Tabulka 5 Čas strávený dalším vzděláváním za rok

počet dnů	četnost	%
méně než 1 den	3	4,1
1 den (cca. 8 hodin)	24	32,4
více dnů	47	63,5
Celkem	74	100,0

Graf 2 Čas strávený dalším vzděláváním



Otázka číslo osm se zaměřovala na další obecnou charakteristiku, kterou je počet účastníků z celého učitelského sboru, kteří se zapojují do dalšího vzdělávání pravidelně, tj. minimálně jednou za rok. Více než 52 % respondentů odpověděla, že všichni. Téměř 30 % ředitelů uvedlo, že z jejich sboru se účastní zhruba polovina učitelů. Tyto výsledky napovídají, že zájem o další vzdělávání, resp. profesní rozvoj, je na školách veliký a ředitelé i učitelé si uvědomují jeho důležitost.

Tabulka 6 Počet účastníků dalšího vzdělávání za rok

počet účastníků	četnost	%
všichni	39	52,7
zhruba polovina	22	29,7
třetina sboru	6	8,1
méně než třetina sboru	3	4,1
dvě třetiny	2	2,7
více jak polovina	2	2,7
Celkem	74	100

Graf 3 Počet účastníků dalšího vzdělávání za rok



Další obecně zaměřenou otázkou jsem chtěla zjistit, zda existuje nějaký rozdíl v přístupu ke vzdělávání mezi muži a ženami. Ovšem opět se jedná o názor ředitelů, který, předpokládám, není opřen o přesná data. Výsledek může být trochu zkreslen subjektivním pohledem a také tím, že na některých školách, jak bylo uváděno, jsou pouze ženy nebo jsou v jasné převaze. Nicméně tím se minimálně potvrzuje předpoklad o feminizaci českého základního školství. Ve výsledcích výše zmiňovaného výzkumu TALIS je uvedeno, že ženy se účastní profesního rozvoje více než muži. Určitou vyšší náklonnost ke vzdělávání u žen můžeme na základě těchto shodných výsledků předpokládat.

Tabulka 7 Účast na dalším vzdělávání dle pohlaví

pohlaví	četnost	%
muži	0	0,0
ženy	41	55,4
zhruba stejně	18	24,3
nemohu posoudit	7	9,5
Ostatní	8	10,8
Celkem	74	100,0

Graf 4 Účast na dalším vzdělávání dle pohlaví



Další otázka tohoto oddílu se týkala zjištění názoru ředitelů na potřebu vzdělávání v různých fázích učitelovy kariéry, resp. zda existuje určitá preference v tomto ohledu. Zařazení této otázky jsem zvolila z důvodu aktuálnosti tématu a doporučení, které jsou uvedeny v publikaci Profesionální rozvoj učitelů (Starý, a další, 2012 stránky 130-134). Učitelé nově nastupující do škol, tj. začínající učitelé, jsou zde uvedeni jako prioritní příjemci podpory ve smyslu vzdělávacích aktivit. Na základě těchto informací a vlastního úsudku jsem stanovila následující předpoklad:

*H1: Začínající učitelé se dle ředitelů potřebují účastnit aktivit rozvoje více než učitelé s delší praxí.*

Platnost této hypotézy byla ověřována otázkou číslo deset: „**Vyjádřete prosím svůj názor na důležitost dalšího vzdělávání učitelů v jednotlivých fázích jejich kariéry**“. Respondent měl vyjádřit názor u tří různých úseků profesní dráhy a přiřadit čísla od 1 – nejdůležitější po 5 – nejméně důležité. Výsledky jsou znázorněny přehledně v Tabulce 8.

**Tabulka 8 Důležitost dalšího vzdělávání v různých fázích kariéry učitele**

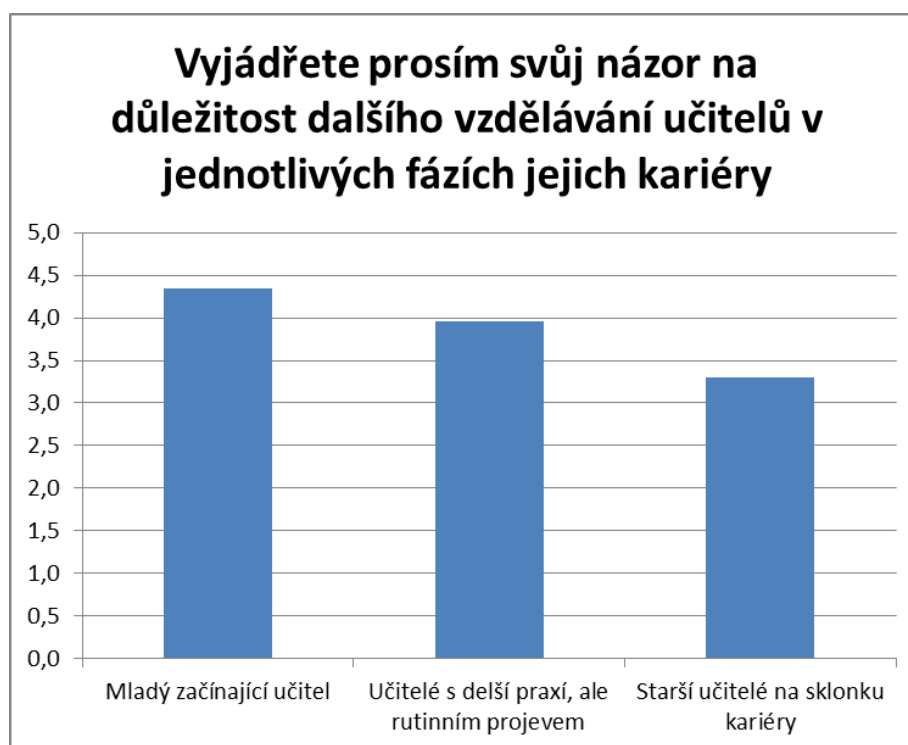
1 - nejdůležitější, 5- nejméně důležité	Mladý začínající učitel	Učitelé s delší praxí, ale rutinním projevem	Starší učitelé na sklonku kariéry
	%		
1	56,8	33,8	21,6
2	29,7	35,1	21,6
3	6,8	25,7	25,7
4	4,1	4,1	27,0
5	2,7	1,4	4,1

Z tabulky se dá vyčíst, že ředitelé považují vzdělávání za důležité ve všech fázích kariéry, ale největší význam mu přikládají na začátku profesní dráhy. Zatímco u učitelů na konci kariéry jsou už poměry docela vyrovnané a dokonce 27% respondentů u nich považuje vzdělávání za nedůležité.

Pro potřeby přesnějšího srovnání byly jednotlivým hodnotám přiřazeny koeficienty <sup>16</sup> (zde 5 – nejdůležitější, 1 – nejméně důležité) a vypočítány aritmetické průměry, které byla zasazeny do Grafu 5. V něm se potvrdilo výše uvedené. Všechny hodnoty se pohybují nad číslem 3, čili vzdělávání považují za důležité, ale nejvyššího stupně dosáhl začínající učitel, který se pohybuje zhruba u čísla 4,5.

<sup>16</sup> V této práci byl využit postup vyhodnocování škál pomocí koeficientů (Gavora, a další, 2010 stránky 96-97)

Graf 5 Důležitost dalšího vzdělávání v různých fázích kariéry učitele



Poslední otázka tohoto oddílu se týkala zjištění, v jakých oblastech se učitelé na dané škole nejvíce vzdělávají. Na Grafu 6 vidíme, že mezi jednotlivými oblastmi nejsou výrazné rozdíly, čili ředitelé považují všechny oblasti za zhruba stejně důležité. Výraznější nárůst frekvence je u položky „Vzdělávání zaměřené na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)“ a také „Vzdělávání v oblasti prevence rizikového chování“, což může souviset se snahou o inkluzivní vzdělávání<sup>17</sup>. Učitelé se musí naučit pracovat s různými skupinami žáků a přizpůsobit styl výuky, aby vyhovoval potřebám všech žáků. Z těchto výsledků je patrné, že si ředitelé uvědomují naléhavost tohoto tématu a snaží se těmto požadavkům vzdělávací politiky vyhovět (srov. OECD, 2012).

Naopak méně často se dle ředitelů učitelé vzdělávají v oblasti „Softskills“ a „Vzdělávání zaměřené na ŠVP“. Tyto výsledky jsou podobné jako u rychlého

<sup>17</sup> „Inkluzivní škola přijímá **všechny** děti bez ohledu na jejich sociální situaci, vyznání, rodinnou konstelaci, postižení, rasu, příslušnost k menšině a vzdělává je individuálně podle jejich potřeb. Existence různorodosti je přítomně vnímána jako obohacení a přínos“ (Inkluze.cz, 2012)

šetření provedeného Ústavem pro informace ve vzdělávání v roce 2010 (srov. Starý, a další, 2012 stránky 64-65). Uvedené výsledky mohou do určité míry souviset s nepochopením významu termínu „softskills“. V současné době se však tyto „měkké dovednosti“ cení stejně jako samotné vzdělání a praxe. Jinými slovy nezáleží pouze na tom, co umíte, ale také, jak to umíte prezentovat (Nehyba, a další, 2010). Řadí se sem především komunikační a prezentační dovednosti, emoční inteligence, schopnost řešit konflikty a další. Všechny tyto vlastnosti považují u učitelů za klíčové. Učitel může mít sebelepší znalosti, ale pokud je neumí zajímavou formou předat žákům, jeho výuka nebude efektivní. Podle mého názoru by neměly být tyto schopnosti řediteli podceňovány.

Graf 6 Vzdělávací oblasti



### 7.5.2 Formy profesního rozvoje

H2: *Formy rozvoje mimo pracoviště se na ZŠ vyskytují ve větší míře než formy rozvoje na pracovišti.*

Tato hypotéza byla ověřována dvěma otázkami v dotazníku „**Jaký charakter vzdělávání preferujete**“ a „**U každé z následujících forem uveďte, jak často je na Vaší škole využívána**“. Formy vzdělávání jsem pro účely tohoto výzkumu rozdělila na základě prostudování literatury do určitých okruhů, které se



v ní nejčastěji vyskytovaly. Předpoklad jsem vytvořila na základě dostupných informací (např. Lazarová, 2006) a vlastní zkušenosti.

První otázka tohoto oddílu věnujícímu se jednotlivým formám vzdělávání na pracovišti a mimo pracoviště zjišťovala obecně, jaké formy ředitelé preferují. Z Tabulky 9 je patrné, že 50 % respondentů preferuje individuální nebo skupinové vzdělávání mimo školu, kam se řadí především klasické kurzy, semináře, přednášky.

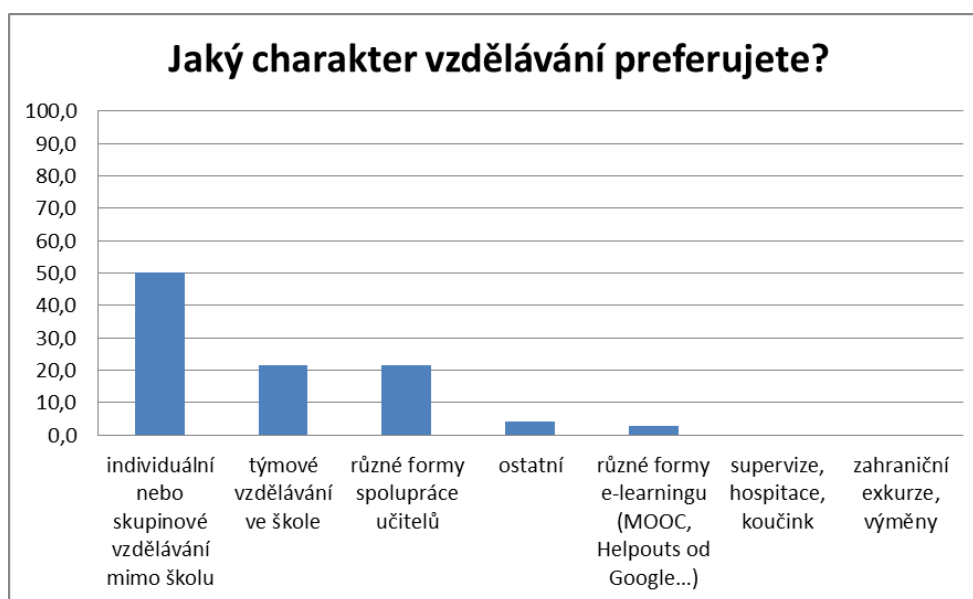
**Tabulka 9 Preference forem vzdělávání**

<b>Forma vzdělávání</b>	<b>četnost</b>	<b>%</b>
individuální nebo skupinové vzdělávání mimo školu	37,0	50,0
týmové vzdělávání ve škole	16,0	21,6
různé formy spolupráce učitelů	16,0	21,6
supervize, hospitace, koučink	0,0	0,0
různé formy e-learningu (MOOC, Helpouts od Google...)	2	2,7
zahraniční exkurze, výměny	0	0,0
Ostatní	3	4,1
Celkem	74,0	100,0

Z tabulky a grafu vidíme, že některé formy rozvoje nejsou řediteli uváděny vůbec, např. supervize, hospitace, koučink nebo zahraniční exkurze. Z těchto odpovědí může vyplývat např. to, že ředitelé nemají dostatek času, aby se věnovali učitelům naplněnou formou koučování nebo hospitací. Nedostatek času na podobné aktivity je ostatně uváděn i ve Zprávě McKinsey (McKinsey&Company, 2010), podle které je většina času věnována administrativě. Z pohledu řízení kvality výuky to není pozitivní výsledek.

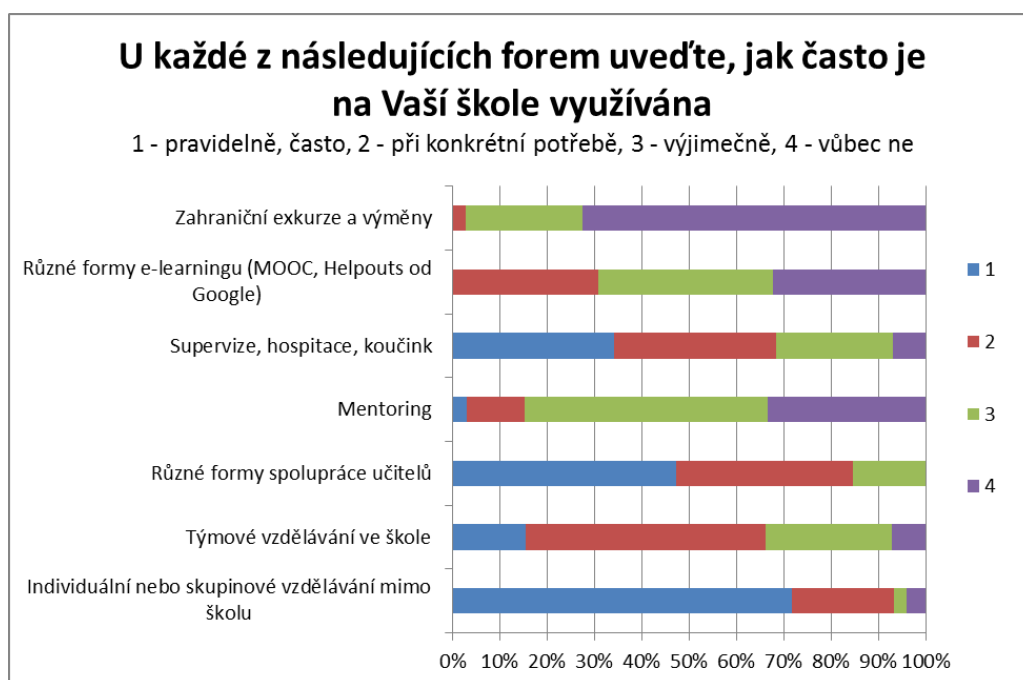
V podstatě nulové zapojení do zahraničních exkurzí (srov. Starý, a další, 2012 str. 33) a výměn může souviset s časovou, ale i organizační náročností takových pobytů. Svou roli zde může sehrát i jazyková bariéra některých učitelů, kteří nejsou dostatečně jazykově vybaveni. Další faktorem je určitě časová náročnost a rodinné závazky. Nicméně považuji tento druh rozvoje za vhodný jednak právě pro zdokonalení znalosti cizích jazyků a seznámení se s odlišnými postupy ve výuce na zahraničních školách.

Graf 7 Preference forem vzdělávání



Výstupy z druhé otázky tohoto okruhu jsou uvedeny v následujícím grafu a v podstatě jsou ve shodě s předešlými zjištěními. Většina respondentů využívá vzdělávání mimo školu „pravidelně, často“. Podobně je tomu u různých forem spolupráce učitelů, což je myslím pozitivní výsledek, který napovídá tomu, že profesní rozvoj učitelů začíná být chápán v širším slova smyslu. Za povšimnutí stojí i týmové vzdělávání ve škole, které je především využíváno při „konkrétní potřebě“, což potvrzuje jednu z výhod vzdělávání na pracovišti, a sice uspokojení konkrétní vzdělávací potřeby školy. Bohužel mentoring, který je vhodným nástrojem právě pro začínající učitele, kteří jsou řediteli uváděni jako „ohrožená skupina“, je využíván „výjimečně“.

Graf 8 Frekvence využívání různých forem vzdělávání



Položky v následujících otázkách byly rozděleny do aktivit na pracovišti a mimo pracoviště. Účelem bylo zjistit podrobněji, jaké aktivity jsou využívány „často“ a které „vůbec ne“.

Výsledky přehledně zobrazené v Grafu 9 naznačují, že ředitelé hodně preferují aktivity, ve kterých učitelé nějakým způsobem kooperují (práce na projektech, diskuze, výměna zkušeností, apod.). Především výměna zkušeností a sdílení znalostí je velmi frekventovanou aktivitou (srov. Lazarová, 2006 stránky 23-24). Jedná se o aktivity rozvoje, které mohou být z pohledu ředitele velmi výhodné z hlediska ušetřených nákladů. Podobné činnosti jsou v podstatě „zdarma“, učitelé nemusí nikam dojíždět, ušetří se čas i peníze za dopravu. Zároveň mohou být tímto způsobem vyřešeny konkrétní problémy, na které se musí reagovat „ad hoc“<sup>18</sup> a není možné čekat na školení.

Často je uváděno i samostudium. Předpokládám, že z důvodu absolutního respektování individuálních potřeb jednotlivce, nízkých nákladů a malé časové náročnosti.

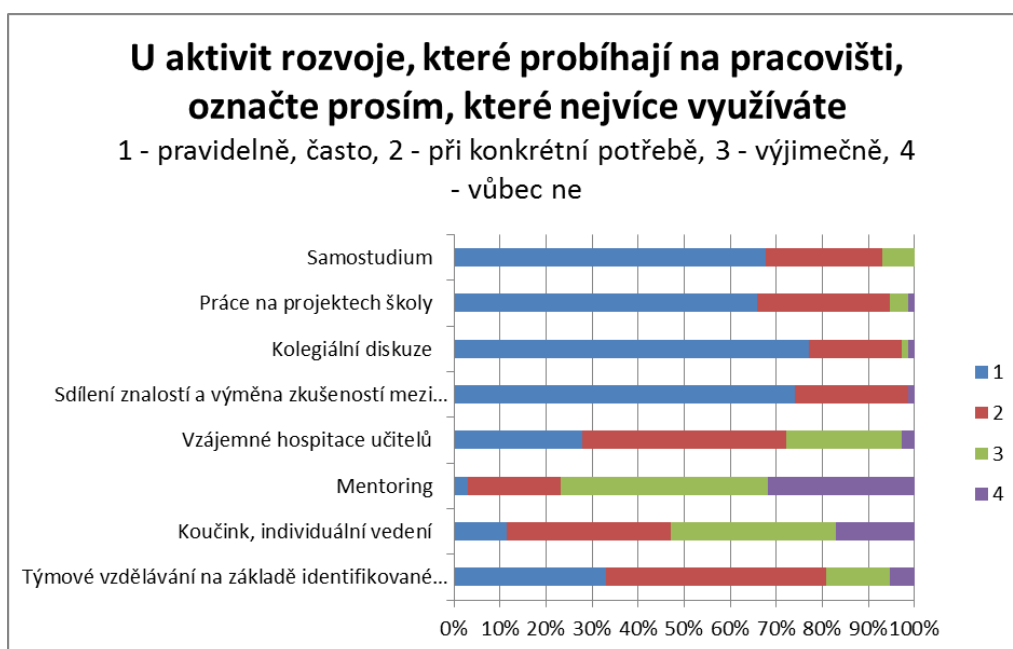
<sup>18</sup> tj. jen pro tento případ, k této věci, k tomuto účelu (Slovník cizích slov, 1998)

Vzájemné hospitace učitelů se dají považovat za formu spolupráce učitelů a jsou využívány při konkrétní potřebě. Z mého pohledu se však jedná už o formálnější aktivitu, které nemusí být všichni nakloněni a nemusí se při ní cítit příliš komfortně (oproti neformálním rozhovorům například). Vzájemné hospitace jsou užitečné především pro načerpání nové inspirace ve výukových metodách. Z pohledu ředitele je hodnotím jako vhodnou finančně nenáročnou metodu, jak inovovat výuku.

Aktivity, ve kterých hraje většinou hlavní roli ředitel, jsou koučink a individuální vedení. Jsou využívány v případech konkrétní potřeby, tzn. nejedná se o zcela běžné aktivity. Avšak jsou využívány, pokud nastane nějaký individuální problém, který je třeba aktuálně řešit. Z pohledu manažera však tyto aktivity vyžadují určité specifické schopnosti, kterými nejsou, se domnívám, všichni ředitelé v českých podmínkách vybaveni. Ne, že by nebyli schopni, ale vzhledem k ostatním povinnostem, ať už vyučovacím nebo administrativním (srov. Zpráva McKinsey&Company), nezbyvá příliš času na podobné náročnější aktivity. Především u koučinku, který je hodně specifický a vyžaduje speciální techniky vedení v souvislosti s objevováním skrytých schopností.

Týmové vzdělávání ve škole je jedna z těch klasičtějších metod, kdy jsou učitelé spíše pasivními účastníky. Z mého pohledu je pozitivní, že převažují aktivity, ve kterých jsou aktivní učitelé. Přesto však ne vše se podobnými činnostmi dá naučit. Ředitelé tedy při konkrétní potřebě přistupují k této formě vzdělávání. Může se jednat např. oblasti nové legislativy, kdy je přizván externí odborník na danou problematiku. Ovšem v odborné literatuře je někdy popisována možnost vzdělávání ve škole, kde se lektorem stane jeden z učitelů. Za splnění určitých podmínek je možné brát takovou formu jako užitečnou a z pohledu ředitele velmi výhodnou vzhledem k ušetřeným nákladům. Přestože se dá očekávat určitá odměna pro lektora, určitě se bude pohybovat v menších částkách než u externího experta.

Graf 9 Formy rozvoje na pracovišti



Druhá skupina aktivit je specifická svým umístěním mimo vlastní prostředí školy. V obecné rovině se dá říci, že ji ředitelé volí častěji než aktivity na pracovišti (Graf 8). Paleta těchto činností je trochu méně rozmanitá a všeobecně se sem řadí především různé kurzy, semináře a přednášky, což potvrzují i odpovědi respondentů, kteří u této položky v 60% volili možnost „pravidelně, často“. Ostatní položky jsou víceméně vyrovnané. Tradičně zahraniční exkurze nejsou využívány v porovnání s ostatními téměř vůbec. V této skupině aktivit se dá říci, že ředitelé ve výzkumném vzorku nejvíce využívají individuální nebo skupinové kurzy, které si zvolí z nabídky dle svého zájmu.

Graf 10 Formy rozvoje mimo pracoviště



Jedno ze specifíků, které je považováno za ukazatel efektivity vzdělávání, je délka trvání kurzů, resp. koherence v rámci systému profesního rozvoje učitelů. Přesto však dle níže uvedených výsledků převažují na školách kurzy dalšího vzdělávání krátkodobého charakteru. Nejčastěji jsou uváděny jednodenní kurzy v délce trvání do osmi hodin. Opakované akce s návazností jsou uváděny víceméně sporadicky. Pod položkou „ostatní“ se ale objevily odpovědi, kdy kurz trvá i rok a více. V těchto případech bylo důvodem doplnění kvalifikace.

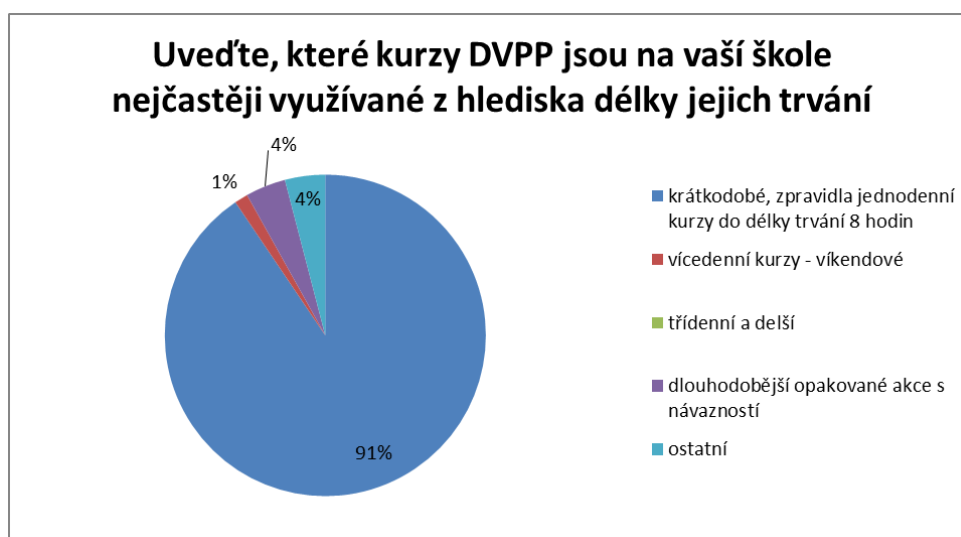
Důvodem takové převahy je pravděpodobně časová náročnost. Učitelé vzhledem k ostatním povinnostem nemají dostatek času odjíždět pravidelně na několikadenní školení. Určitým omezujícím faktorem je i organizační náročnost a nezbytnost zástupu v době nepřítomnosti učitele. Na základě výše uvedených domněnek jsem stanovila předpoklad ohledně preferencí krátkodobých kurzů.

H3: *Krátkodobé kurzy jsou na ZŠ frekventovanější než vícedenní vzdělávací akce.*

**Tabulka 10 Kurzy DVPP dle délky trvání**

délka kurzu DVPP	četnost	%
krátkodobé, zpravidla jednodenní kurzy do délky trvání 8 hodin	67,0	90,5
vícedenní kurzy - víkendové	1,0	1,4
třídenní a delší	0,0	0,0
dlouhodobější opakované akce s návazností (typu pravidelných setkání 1x za měsíc po dobu půl roku)	3,0	4,1
ostatní	3	4,1
Celkem	74	100,0

**Graf 11 Kurzy DVPP dle délky trvání**



### 7.5.3 Vzdělávací potřeby a volba kurzů

Třetí oddíl otázek je věnován vzdělávacím potřebám učitelů z pohledu ředitelů a okolnostem volby dalšího vzdělávání. Pro účely tohoto oddílu byla stanovena hypotéza:

*H4: Ředitelé považují vzdělávání v oblasti klíčových kompetencí za potřebnější než jazykové vzdělávání.*

V tomto případě považuji za důležité nejprve vyjasnit, co jednotlivé pojmy znamenají. Vzdělávání v oblasti cizích jazyků je všem dobře známo. Zájemce si osvojuje znalosti cizího jazyka dle svého zaměření. Za standardní vybavenost uchazeče o zaměstnání se dnes považuje alespoň základní znalost anglického jazyka na elementární úrovni. U učitelů tomu tak vždy být nemusí. Měli by se

však orientovat v některých pojmech a frázích, které se dnes běžně používají, a udržet tak krok se svými žáky.

Pod pojmem kompetence učitele si představíme soubor profesních a osobnostních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání (Průcha, 2001). Přesnější rozdělení kompetencí jsem uvedla v podkapitole 4.1.1 Profesní kompetence.

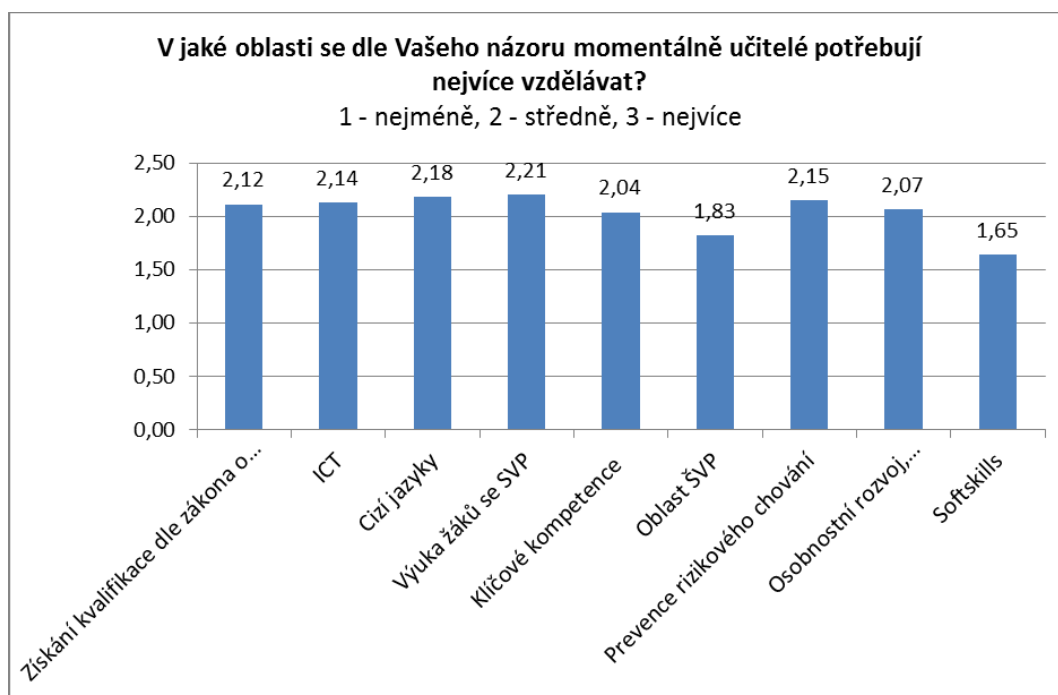
Pro potřeby vyhodnocení výsledků byl hodnotám přidělen koeficient a vypočítán aritmetický průměr. Z výsledků je patrné, že ředitelé považují téměř všechny oblasti za důležité. Nejvíce se momentálně potřebují učitelé vzdělávat v oblasti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Podobný výsledek vyšel i z výzkumu TALIS (podrobněji o něm pojednávám v podkapitole 6.4). Na druhém místě se umístilo vzdělávání v oblasti cizích jazyků a na třetím místě vzdělávání v oblasti prevence rizikového chování.

V souvislosti s propojením jednotlivých otázek je třeba podotknout, že v oblastech, které ředitelé uvádějí jako nejpotřebnější, se zároveň dle ředitelů jejich učitelé nejvíce vzdělávají (Graf 6 Vzdělávací oblasti). Tento výstup hodnotím jako pozitivní vzhledem k respektování vzdělávacích potřeb učitelů.

Naopak nejméně se učitelé potřebují vzdělávat v oblasti softskills (srov. Graf 6 Vzdělávací oblasti). Interpretace výsledků může být v podstatě podobná jako v podkapitole 7.5.1 Obecné charakteristiky účasti a aktivit profesního rozvoje, a sice že si ředitelé neuvědomují důležitost této oblasti pro učitelské povolání.

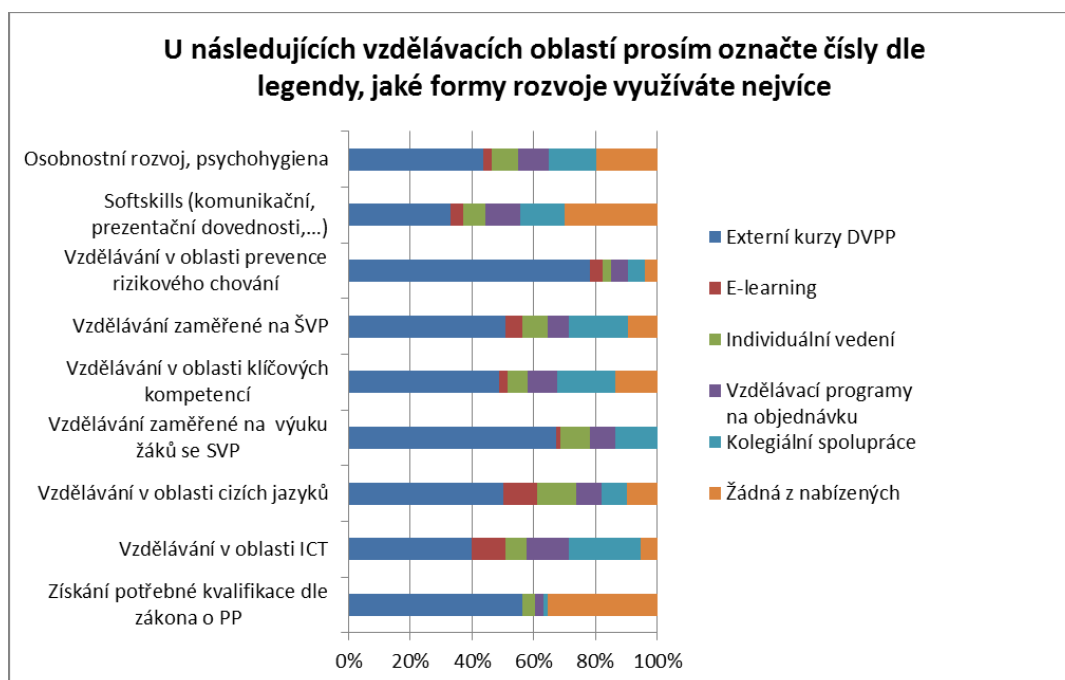


Graf 12 Vzdělávací potřeby učitelů



Do dotazníku jsem zařadila také otázku zjišťující, které aktivity jsou nejvíce využívané pro různá vzdělávací témata. Z odpovědí respondentů vyplynulo, že nejvíce se ve všech oblastech využívají externí kurzy DVPP. V možnostech byla nabídnuta i „úniková“ položka *žádná z nabízených*, kterou ředitelé volili nejvíce u softskills, získání potřebné kvalifikace dle zákona a osobnostní rozvoj. U softskills by se hodnota odpovědí dala zdůvodnit také malým zájmem o tuto oblast obecně mezi řediteli. K získání kvalifikace je nejčastěji pravděpodobně využíváno studium na vysokých školách.

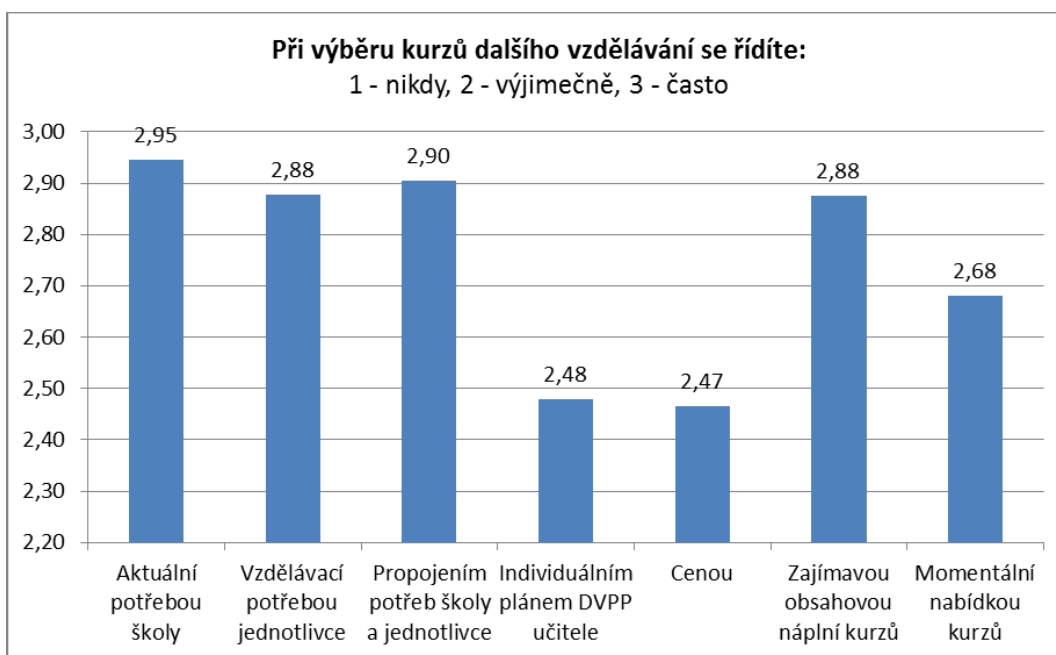
Graf 13 Formy rozvoje v závislosti na vzdělávacím obsahu



Z hlediska preferencí ředitelů jsou důležité i okolnosti volby kurzů dalšího vzdělávání jako jedné z ukazatelů trendů ve vzdělávání učitelů. Z odpovědí se dá vyčíst, co je pro ředitele důležité, zda upřednostňují potřeby školy nebo jednotlivců, případně, zda se je pokouší harmonizovat. Někdy však z finančních důvodů může být přistoupeno k pragmatické volbě cenově výhodného kurzu a k potlačení individuálního zájmu, z čehož jsem vycházela při stanovení následující hypotézy.

*H5: Ředitelé se častěji nechají ovlivnit při výběru kurzů dalšího vzdělávání výhodnou cenovou nabídkou než obsahovou náplní.*

Graf 14 Kritéria výběru kurzů dalšího vzdělávání



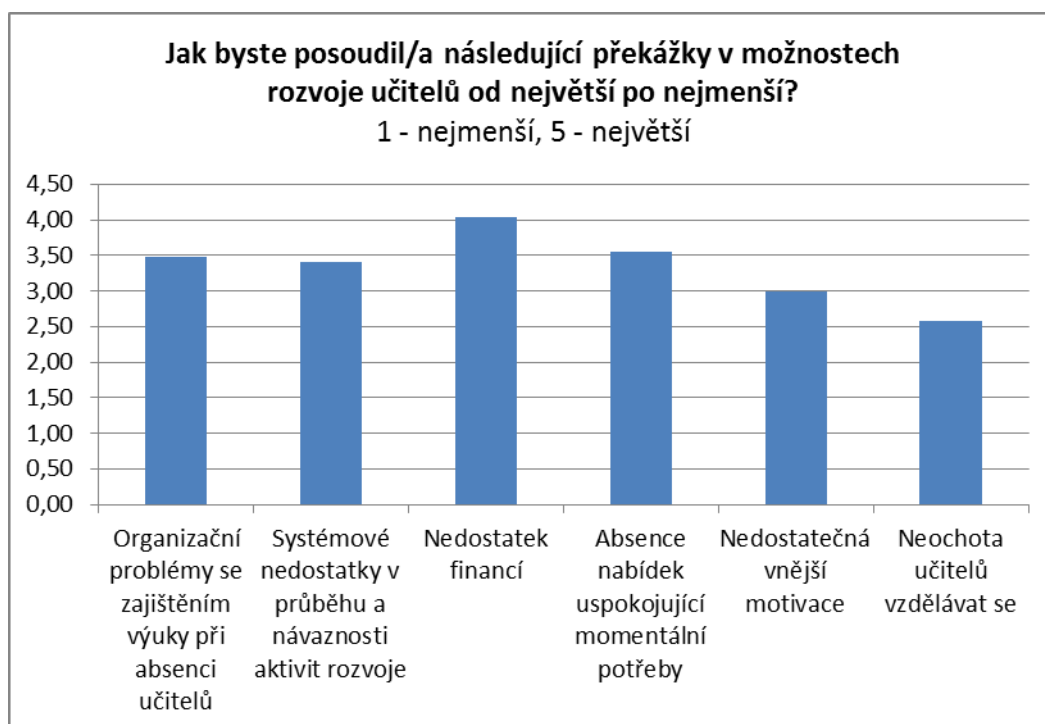
Z porovnání aritmetických průměrů hodnot na Grafu 14 je patrné, že nejčastěji se respondenti řídí potřebou školy, propojením potřeb jednotlivce a školy a také individuální potřebou jednotlivce. Mezi těmito možnostmi není prakticky rozdíl. Méně často se ředitelé řídí cenou a individuálním plánem učitele. Z prvního v pořadí je možné usoudit, že ředitelé jsou ochotni investovat do vzdělávání svých učitelů a také, že se nenechají zlákat výhodnou nabídkou. Hodně nízko se však na stupnici umístil také individuální plán učitele, což napovídá, že profesní portfolia zatím nejsou v praxi příliš využívána. Z pohledu ředitele-manažera a personalisty považují portfolia za efektivní nástroj řízení výkonu podřízených pracovníků, proto si myslím, že by se využívání mohlo více rozšířit.

Další otázka v dotazníku byla zaměřena na limitující faktory dle ředitelů, které byly identifikovány v literatuře či elektronických zdrojích. Na základě toho a vlastního úsudku byla stanovena hypotéza:

*H6: Absence vhodných nabídek dalšího vzdělávání limituje rozvoj učitelů ve větší míře než finance.*

Aritmetické průměry hodnot napovídají, že finance ředitelé hodnotí jako nejvíce limitující. Absence nabídek uspokojující momentální potřeby se umístila hned jako další v pořadí. Podobně limitující jsou také organizační problémy se zajištěním výuky. Přestože se ředitelé při výběru kurzů převážně neřídí cenou, z výsledků vyplynulo, že nedostatek financí je velký limitující faktor. Výsledky však může trochu zkreslovat skutečnost, že výzkumu se převážně zúčastnili ředitelé z malých škol.

Graf 15 Překážky v možnostech rozvoje učitelů



#### 7.5.4 Efektivita a její faktory

Poslední okruh otázek se týkal efektivity vzdělávání a jejích faktorů. Tento aspekt vzdělávání považují za důležitý z hlediska dopadů na praxi, kvalitu vzdělávání a výsledky žáků. Ze závěrů a doporučení v knize Profesionální rozvoj učitelů (Starý, a další, 2012) plyne, že preferovaným způsobem vzdělávání by měly být aktivity, které probíhají na pracovišti. Z toho se dá usoudit, že mají také největší dopady na praxi v pozitivním slova smyslu.

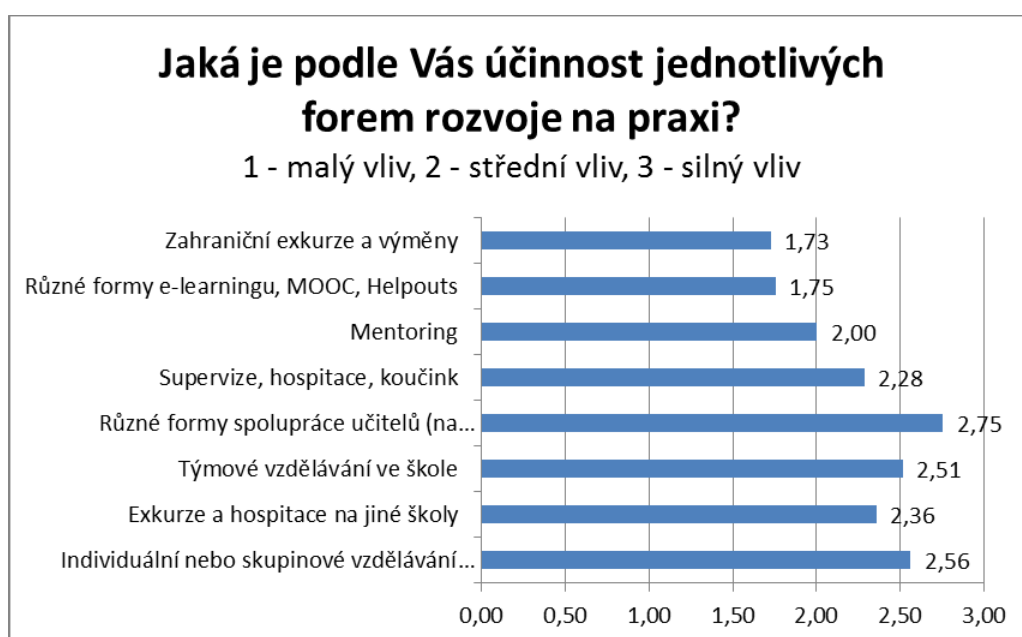
*H7: Aktivity, které probíhají ve školách, mají dle ředitelů silnější vliv na praxi než aktivity mimo školu.*

Pokud bychom měli jít více do hloubky, nejúčinnější budou dle mého názoru aktivity, ve kterých musí učitele spolupracovat a aktivně se zapojovat.

H8: *Aktivity na pracovišti, ve kterých učitelé musí kooperovat, jsou řediteli hodnoceny jako efektivnější než aktivity s pasivní účastí.*

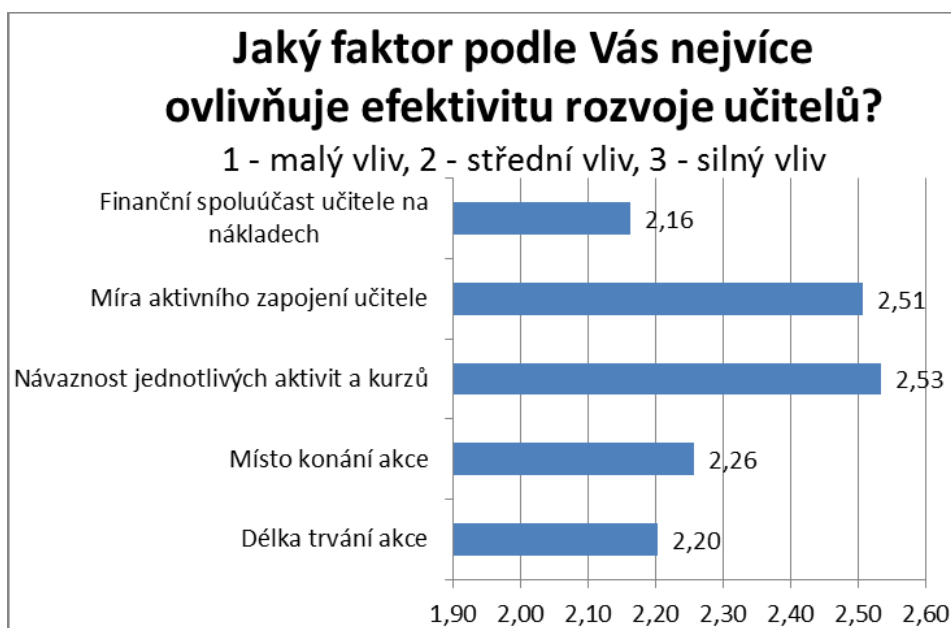
Výše uvedené hypotézy byly ověřovány pomocí dvou otázek v dotazníku. Jako nejúčinnější byly vyhodnoceny různé formy spolupráce učitelů (Graf 16), které probíhají na pracovišti. Na druhém místě se však umístily kurzy mimo školu. Máme-li dát do souvislosti několik aspektů tohoto šetření, je dobré, že tyto dvě aktivity, které jsou hodnoceny jako nejúčinnější, jsou zároveň na školách nejvíce využívané (viz Graf 8). Z odpovědí by se dalo usoudit, že ředitelé považují spolupráci učitelů za velmi důležitou a také efektivní pro jednotlivce i školu. Na druhou stranu externí vzdělávání je v určitých případech jediným řešením, jak učitele vzdělávat v určitých tématech. Z tohoto důvodu je dobré, že ředitelé ve výzkumném vzorku považují externí další vzdělávání za účinné.

Graf 16 Účinnost na praxi



V souladu s tím byly vyhodnoceny odpovědi v závěrečné otázce tohoto oddílu. Dá se říci, že shodně největší vliv na efektivitu rozvoje učitelů má návaznost jednotlivých aktivit a míra aktivního zapojení učitele. Ostatní položky nevykazují výraznější rozdíly.

Graf 17 Faktory efektivity



U aktivit, které na sebe navazují, se dá předpokládat hlubší poznání problematiky a pochopení souvislostí v širším kontextu. Tím pádem bude mít účastník takových aktivit širší přehled. Takové poznatky jsou dobře uplatnitelné v praxi a učitelé tyto znalosti mohou předávat dále žákům.

#### 7.5.5 Shrnutí hlavních výhod a nevýhod

Poslední otázky v dotazníku byly volné a respondenti v nich měli vypsát, jaké vidí hlavní výhody a nevýhody forem rozvoje na pracovišti a mimo pracoviště. Většina ředitelů byla ochotná otázky zodpovědět. Zpracování odpovědí bylo trochu náročnější z hlediska času, jelikož jsem musela jednotlivé odpovědi pročitat a vytvořit z nich nějaký průnik nejčastějších výrazů. Tyto se nyní pokusím shrnout do několika vět, abychom získali alespoň základní představu o výhodách a nevýhodách aktivit rozvoje z pohledu ředitelů.

Nejprve bych uvedla pozitiva a negativa rozvoje na pracovišti. Nejčastěji uváděnou odpovědí byla úspora času a také financí. Odpadá povinnost cestovat a vzdělávání je tak lépe dostupné. Učitelé se vzdělávají ve známém prostředí a kolektivu. Mohou lépe spolupracovat a může se zapojit více pedagogů najednou.

V některých případech je však toto považováno za nevýhodu, jelikož někteří pedagogové se navzájem před sebou „stydí“ a nechtějí se aktivně zapojovat do diskuzí. Také chybí kontakt s kolegy z jiné školy, se kterými mohou vyměňovat odlišné zkušenosti. Někteří mohou být nesoustředění a unavení, jelikož školení může být ovlivňováno jinými provozními záležitostmi. Na malých školách byly uváděny finanční problémy a nemožnost financování školení „na míru“, proto je v takových případech využíváno spíše vzájemných hospitací, diskuzí, vedení začínajících učitelů, práce na projektech a další.

Podobná školení jsou více zaměřena na potřeby školy a jsou volena tak, aby se najednou mohlo proškolit co nejvíce pedagogů. Z toho vyplývá, že již méně jsou respektovány potřeby jednotlivce. Na druhou stranu tým může pracovat na něčem, co potřebuje zlepšit celá škola. Výsledky tak mohou být v praxi viditelnější.

U aktivit rozvoje mimo pracoviště bylo jako pozitivum uváděno respektování individuálních potřeb jednotlivce. Každý si může vybrat dle svého zaměření. Taková školení jsou zase ale finančně náročná. Na externích školeních se učitelé mohou seznámit s jinými kolegy, se kterými mohou diskutovat své zkušenosti a získat odlišný pohled na věc. Změna stereotypu a vystoupení ze školních povinností je také vnímáno jako výhoda, která umožňuje lepší soustředění. Prostředí je anonymní a někteří kolegové se tak mohou cítit „bezpečněji“. Nemusí se bát odhalení svých nedostatků před kolegy. Na druhou stranu učitel musí počítat s časovou náročností, dojížděním a náklady za cestování. Musí být zajištěna zastupitelnost a suplování. Zajímavým názorem nebo lépe zkušeností byla nízká kvalita některých školení a nemožnost ředitele ji „zkontrolovat“. Ředitelé se také setkávají s tím, že udávaný obsah školení neodpovídá realitě a také s nízkou kvalitou kurzů.

Z uvedených odpovědí je patrné, že přístup ředitelů je ovlivněn několika faktory. Mezi ně patří např. velikost školy, možnosti financování, negativní zkušenosti s kurzy, organizační možnosti, přístup učitelů a další. Co je pro někoho výhoda, může být pro druhého nevýhoda a naopak. Přesto se však dá vyzdvihnout několik základních charakteristik jednotlivých forem rozvoje, které jsem přehledně shrnula do Tabulky 11.

Tabulka 11 Výhody a nevýhody aktivit rozvoje na pracovišti a mimo pracoviště

Rozvoj na pracovišti		Rozvoj mimo pracoviště	
výhody	nevýhody	výhody	nevýhody
ušetření času a financí	absence zkušenosti odjinud	respektování individuálních potřeb	časová a finanční náročnost
vlastní prostředí	rušení pozornosti, stereotyp	změna prostředí	nutnost zajištění suplování
spolupráce s kolegy	stud před kolegy	kontakt s novými kolegy, nové podněty	kvalita, neodpovídající obsahová náplň
respektování potřeb školy	únava	lepší soustředění	
proškolení více učitelů najednou			



## 7.6 Vyhodnocení platnosti hypotéz

H1: *Začínající učitelé se dle ředitelů potřebují účastnit aktivit rozvoje více než učitelé s delší praxí.*

Tato hypotéza byla pro výzkumný vzorek potvrzena. Začínající učitelé se potřebují dle ředitelů vzdělávat více než učitelé v dalších fázích profesní dráhy.

H2: *Formy rozvoje mimo pracoviště se na ZŠ vyskytují ve větší míře než formy rozvoje na pracovišti.*

Tato hypotéza je zaměřena na zjištění frekvence využívání jednotlivých forem rozvoje. Polovina ředitelů uvedla, že preferuje aktivity mimo pracoviště. Předpoklad byl pro výzkumný vzorek potvrzen.

H3: *Krátkodobé kurzy jsou na ZŠ frekventovanější než vícedenní vzdělávací akce.*

Drtivá většina respondentů uvedla, že preferuje krátkodobé kurzy. Předpoklad byl pro výzkumný vzorek potvrzen.

H4: *Ředitelé považují vzdělávání v oblasti klíčových kompetencí za potřebnější než jazykové vzdělávání.*

Momentálně považují ředitelé ve výzkumném vzorku za nejpotřebnější vzdělávání zaměřené na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Předpoklad nebyl potvrzen.

H5: *Ředitelé se častěji nechají ovlivnit při výběru kurzů dalšího vzdělávání výhodnou cenovou nabídkou než obsahovou náplní.*

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že ředitelé se nejvíce řídí při výběru dalšího vzdělávání potřebou školy. Cena jako faktor výběru se zařadila až na poslední místa. Předpoklad nebyl potvrzen.

H6: *Absence vhodných nabídek dalšího vzdělávání limituje rozvoj učitelů ve větší míře než finance.*

Nedostatek financí byl uváděn jako nejvíce limitující faktor. Nedostatek vhodných kurzů se však umístil na druhém místě. Z toho vyplývá, že rozdíly nejsou až tak velké. Nicméně pro výzkumný vzorek hypotéza nebyla potvrzena.

*H7: Aktivita, které probíhají ve školách, mají dle ředitelů silnější vliv na praxi než aktivity mimo školu.*

Různé formy spolupráce učitelů byly hodnoceny jako nejúčinnější. Hypotéza byla potvrzena.

*H8: Aktivita na pracovišti, ve kterých učitelé musí kooperovat, jsou řediteli hodnoceny jako efektivnější než aktivity s pasivní účastí.*

I vzhledem k předešlé hypotéze je zřejmé, že aktivity, ve kterých učitelé spolupracují, jsou hodnoceny jako efektivnější. Míra aktivního zapojení učitele je jejím důležitým faktorem. Předpoklad byl pro ředitele ve výzkumném souboru potvrzen.

V podkapitole jsem shrnula výsledky výzkumného šetření, na základě kterých byla většina hypotéz pro výzkumný vzorek ředitelů základních škol Středočeského kraje potvrzena.

## 8 Závěr

V dnešní době se zvyšují nároky na znalosti a dovednosti kladené na zaměstnance. Tyto požadavky jsou kladeny na několika úrovních. Určuje je rychle se rozvíjející společnost, stát, neustálé změny a pokrok v moderních technologiích, ale také samotní zaměstnavatelé a v neposlední řadě my sami se snažíme být stále lepší a vynikat nad ostatními. Ať už jsou naše pohnutky k osobnímu a profesnímu rozvoji jakékoliv, bezesporu se stávají nezbytnou součástí naší kariérní dráhy. Celoživotní vzdělávání je zakotveno v mnoha programových dokumentech na evropské i státní úrovni. Jedná se o celoživotní proces, který má pomoci nejen zlepšovat naše znalosti a dovednosti, ale také dokázat reagovat na momentální požadavky společnosti a trhu práce a dokázat se v nich uplatnit. Tím roste i naše společenská prestiž a osobní spokojenost se sebou samým.

Zvlášť důležité je celoživotní vzdělávání a rozvoj pro profesní skupinu učitelů. Jako vzdělavatelé budoucích generací mají spoluzodpovědnost za to, jaké návyky a znalosti si děti ze škol do svých životů odnesou. Jejich potenciál a schopnosti se odrážejí ve výsledcích žáků. Aktéři vzdělávací politiky si toto uvědomují a snaží se přicházet s novými koncepty, které by měly učitele motivovat k profesnímu rozvoji. Přestože je další vzdělávání pro učitele povinné, existuje dnes mnoho jiných modernějších aktivit rozvoje, které mohou učitelé využívat. Každý si tak může zvolit dle svého zaměření a preferencí.

Cílem mé diplomové práce bylo přispět ke zmonitorování možností rozvoje učitelů v kontextu jeho různých forem a momentálních trendů. Vzhledem k množství aktivit, které jsou za účelem profesního rozvoje provozovány, jsem je pro účely této práce rozdělila na aktivity na pracovišti a mimo pracoviště. V rámci dotazníkového šetření jsem oslovila ředitele základních škol Středočeského kraje za účelem zjištění jejich preferencí, což byl dílčí cíl práce. Ředitelé škol hrají důležitou roli v procesu rozvoje svých učitelů. Do značné míry mohou ovlivňovat jeho průběh a mají částečně podíl na jeho efektivitě. Mohou se tak stát důležitými ukazateli směřování dalšího vzdělávání, proto jsem záměr výzkumného šetření zvolila tímto směrem.

Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že oslovení ředitelé mají pozitivní postoj k dalšímu vzdělávání svých učitelů a považují ho za integrální součást jejich profese umožňující zkvalitnění jejich práce. Vzdělávat by se dle ředitelů měli především začínající učitelé. Co se týče oblastí vzdělávání, momentálně upřednostňují vzdělávání zaměřené na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a v oblasti prevence rizikového chování. Jako formu aktivity preferují individuální nebo skupinové vzdělávání mimo školu, které je nejvíce voleno z nabídky vzdělávacích institucí, méně potom na „míru“ potřebám školy. Voleny jsou častěji krátkodobé kurzy. V současné době se hodně mluví o aktivitách, které probíhají na pracovišti. Ty mohou mít rozmanitou podobu. Ředitelé z nich, ale častěji volí aktivity, ve kterých učitelé spolupracují a aktivně se zapojují a zároveň je považují za nejefektivnější. Ředitelé se při volbě kurzů řídí především potřebami školy, příp. i s propojením potřeb jednotlivce. Jako limitující faktor rozvoje vidí nedostatek financí.

Záměrem práce bylo obohatit dosavadní poznatky o rozvoji učitelů o nepříliš obvyklé porovnání aktivit učitelů na pracovišti a mimo pracoviště. Snažila jsem se zařadit aktuální související témata a srovnání s jinými výzkumy. Doufám, že práce bude nápomocna mým kolegům a ostatním zájemcům pro další studium této aktuální problematiky.

## **BIBLIOGRAFIE**

Česká školní inspekce. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2011/2012* [Online]. 2013 [Citace 24. 03. 2014]. Dostupné na WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Vyrocnizprava-CSI-za-skolni-rok-2011-2012>>.

Česká školní inspekce. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2012/2013* [Online]. 2013 [Citace 24. 03. 2014]. Dostupné na WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Vyrocnizpravy/Vyrocnizprava-CSI-za-skolni-rok-2012-2013>>.

Disman, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 978-80-246-0139-7

Evropská komise. *Cíle Strategie Evropa 2020* [Online]. [Citace 2. 04. 2014]. Dostupné na WWW: <[http://ec.europa.eu/europe2020/targets/eu-targets/index\\_cs.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/targets/eu-targets/index_cs.htm)>.

Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6

Inkluze.cz. *Co je inkluzivní vzdělávání?* [Online]. 2012 [Citace: 27. 03 2014]. Dostupné na WWW: <<http://www.inkluze.cz/inkluzivni-vzdelavani/inkluzivni-vzdelavani>>.

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

Kohnová, J. a kol. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012. ISBN 978-80-7290-625-3

Kol. autorů. *Slovník cizích slov*. Praha: Encyklopedický dům, spol. s.r.o., 1998. ISBN 80-90-1647-8-1

Komise evropských společenství. *EUR-Lex Přístup k právu evropské unie* [Online]. 2007 [Citace: 28. 02. 2014]. Dostupné na WWW: <<http://eur.lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:C S:PDF>>.

Lazarová, B. a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6

McKinsey&Company. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: Fakta a řešení*. Praha : McKinsey&Company, 2010.

Morkes, F. *Karel Slavoj Amerling. Metodický portál: Články* [Online]. 26. 09 2006 [Citace: 12. 01. 2014]. Dostupné na WWW:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/825/KAREL-SLAVOJ-AMERLING.html>.

ISSN 1802-4785.

MŠMT. *Rejstřík škol a školských zařízení* [Online]. stav k 1.4.2014 [Citace: 30. 01. 2014]. Dostupné na WWW: <<http://stistko.uiv.cz/registr/skolyrn.asp>>.

MŠMT. *Strategie celoživotního učení ČR* [Online]. 2007 [Citace 8. 02. 2014]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/eu/strategie-celozivotniho-uceni-cr1>>.

MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání* [Online]. 2002 [Citace 8. 02. 2014]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>>.

MŠMT. *Strategie vzdělávání 2020. Informační materiál k přípravě Strategie* [Online]. 2013 [Citace: 28. 02. 2014]. Dostupné na WWW: <[http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/podkladovy\\_dokument\\_kulaty\\_stul.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/podkladovy_dokument_kulaty_stul.pdf)>.

Národní institut dalšího vzdělávání. *Anotace IPn Profesní podpora učitele*. [Online]. [Citace 2. 04. 2014]. Dostupné na WWW: <[http://nidv.cz/cs/download/nabidka\\_zamestnani/Anotace\\_IPn\\_Profesni\\_podpora\\_ucitele.pdf](http://nidv.cz/cs/download/nabidka_zamestnani/Anotace_IPn_Profesni_podpora_ucitele.pdf)>.

Národní institut dalšího vzdělávání. *Kariérní systém* [Online]. [Citace: 28. 02. 2014]. Dostupné na WWW: <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system/podrobne-o-projektu.ep>.

Nehyba, J. a Kolář, J. Ikaros. *Soft skills jako součást osobnostně sociálního rozvoje v informační a knihovnické profesi* [Online]. 2010 [Citace: 27. 03. 2014]. Dostupné na WWW: <<http://www.ikaros.cz/node/6359>>.

Neumajer, O. *Moderní on-line způsoby profesního rozvoje učitelů*. Metodický portál: Články [Online]. 2013 [Citace: 24. 03. 2014]. Dostupné na WWW: <<http://spomocnik.rvp.cz/clanek/17489/MODERNI-ON-LINE-ZPUSOBY-PROFESNIHO-ROZVOJE-UCITELU.html>. 1802-4785>

Nezvalová, D. *Některé trendy v počáteční přípravě učitelů v zemích Evropské unie*. *e-Pedagogium* [Online]. 2002 [Citace: 17. 01. 2014]. Dostupné na WWW: <<http://epedagog.upol.cz/eped2.2002/clanek05.htm>>.

OECD. Česká školní inspekce. *Rovnost a kvalita ve vzdělávání: Podpora znevýhodněných žáků a škol* [Online]. 2012 [Citace: 17. 01. 2014]. Dostupné na WWW: <<http://www.csicr.cz/getattachment/2dc3e27a-c68b-4a81-808a-76656860f1cf>>.

Píšová, M., Duschinská, K. a kol. *Mentoring v učitelství*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-589-8

Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B. a kol. *Když se školy učí*. Brno : Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6130-9

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

Průcha, J., Walterová, E. a Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2

Quattlebaum, S. *The evolution. Why professional Development for Teachers is Critical*. [Online]. Citace [2. 04. 2014]. Dostupné na WWW: <<http://www.evollution.com/opinions/why-professional-development-for-teachers-is-critical>>.

Starý, K. a kol. *Profesní rozvoj učitelů*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9

Straková, J. a kol. *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání* [Online]. 2009 [Citace 2. 04. 2014]. Dostupné na WWW: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/av\\_evaluace\\_bk.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/av_evaluace_bk.pdf).

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In: Sbíрка zákonů. 8.8.2005.

Vyhláška č. 412/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In: Sbíрка zákonů. 23.8.2006.

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. In: Sbíрка zákonů. 10.11.2004.



## **SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Věk respondentů.....	62
Tabulka 2 Délka praxe respondentů.....	63
Tabulka 3 Základní údaje o školách.....	63
Tabulka 4 Účast na dalším vzdělávání za rok .....	64
Tabulka 5 Čas strávený dalším vzděláváním za rok.....	65
Tabulka 6 Počet účastníků dalšího vzdělávání za rok .....	66
Tabulka 7 Účast na dalším vzdělávání dle pohlaví .....	67
Tabulka 8 Důležitost dalšího vzdělávání v různých fázích kariéry učitele .....	69
Tabulka 9 Preference forem vzdělávání.....	72
Tabulka 10 Kurzy DVPP dle délky trvání.....	78
Tabulka 11 Výhody a nevýhody aktivit rozvoje na pracovišti a mimo pracoviště.....	87

## **SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1 Účast na dalším vzdělávání za rok.....	65
Graf 2 Čas strávený dalším vzděláváním .....	66
Graf 3 Počet účastníků dalšího vzdělávání za rok.....	67
Graf 4 Účast na dalším vzdělávání dle pohlaví .....	68
Graf 5 Důležitost dalšího vzdělávání v různých fázích kariéry učitele .....	70
Graf 6 Vzdělávací oblasti.....	71
Graf 7 Preference forem vzdělávání.....	73
Graf 8 Frekvence využívání různých forem vzdělávání.....	74
Graf 9 Formy rozvoje na pracovišti .....	76
Graf 10 Formy rozvoje mimo pracoviště .....	77
Graf 11 Kurzy DVPP dle délky trvání .....	78
Graf 12 Vzdělávací potřeby učitelů.....	80
Graf 13 Formy rozvoje v závislosti na vzdělávacím obsahu.....	81
Graf 14 Kritéria výběru kurzů dalšího vzdělávání .....	82
Graf 15 Překážky v možnostech rozvoje učitelů.....	83
Graf 16 Účinnost na praxi .....	84
Graf 17 Faktory efektivity.....	85

## **PŘÍLOHY**

Příloha č. 1 Dotazník k výzkumnému šetření

# Diplomová práce Profesionální rozvoj učitelů

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,  
jsem studentkou oboru Management vzdělávání na Univerzitě Karlově v Praze a momentálně píším diplomovou práci na téma "Komparace rozvoje učitelů na pracovišti a mimo pracoviště". Dovoluji si Vás touto cestou poprosit o spolupráci v malém výzkumu. Vaše názory a zkušenosti budou sloužit jako podklad pro empirickou část mé práce a dopomohou úspěšnému ukončení mého studia. Ráda bych zjistila, jaké formy rozvoje svých učitelů preferujete, jaké jsou Vaše motivace a limity v plánování dalšího vzdělávání, jaké spatřujete výhody a nevýhody, apod. Pokud si nejste jisti přesnou odpovědí, zkuste prosím alespoň vybrat možnost, která se svým charakterem nejvíce blíží Vašemu názoru/zkušenosti. Jedná se o anonymní dotazník, jehož vyplnění trvá cca. 15 minut a výsledky nebudou zneužity pro další účely.

Děkuji mnohokrát za Vaši ochotu a čas

Žaneta Příbáňová

[zpribanova@gmail.com](mailto:zpribanova@gmail.com)

## 1. Napište prosím název Vaší školy

Slouží pouze pro identifikaci respondenta, který již dotazník vyplnil. Výsledky budou zpracovány anonymně.

.....

.....

.....

.....

.....

## 2. Jaké je Vaše pohlaví?

*Zaškrtněte všechny platné možnosti.*

žena

muž

## 3. Kolik je Vám let?

*Označte jen jednu elipsu.*

méně než 30

30-45

45-60

více než 60

## 4. Jak dlouho zastáváte pozici ředitele školy?

*Označte jen jednu elipsu.*

do 5 let

5 - 15 let

více než 15 let

**5. Kolik žáků navštěvuje Vaši školu?**

*Označte jen jednu elipsu.*

- méně než 300
- 300 - 500
- více než 500

**6. Vaše škola je:**

*Označte jen jednu elipsu.*

- veřejná
- soukromá
- církevní
- Jiné: .....

**7. Jak často se přibližně učitelé na Vaší škole účastní kurzů dalšího vzdělávání?**

*Označte jen jednu elipsu.*

- 1 x za rok
- 2 x za rok
- 3 x za rok
- vícekrát
- Jiné: .....

**8. Kolik času za rok učitelé stráví na kurzech dalšího vzdělávání?**

*Označte jen jednu elipsu.*

- méně než 1 den
- 1 den (cca. 8 hodin)
- více dnů
- Jiné: .....

**9. Jak velká část učitelského sboru se pravidelně (min. 1x za rok) zapojuje do dalšího vzdělávání?**

Uvedte prosím alespoň přibližnou hodnotu, která se nejvíce blíží skutečnosti

*Označte jen jednu elipsu.*

- všichni
- zhruba polovina
- třetina sboru
- méně než třetina sboru
- Jiné: .....

10. **Účastní se dalšího vzdělávání častěji muži než ženy?**

Otázka směřuje ke zjištění aspirace mužů a žen

Označte jen jednu elipsu.

- muži
- ženy
- zhruba stejně
- nemohu posoudit
- Jiné: .....

11. **Vyjádřete prosím svůj názor na důležitost dalšího vzdělávání učitelů v jednotlivých fázích jejich kariéry.**

1 - nejdůležitější, 5 - nejméně důležité

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	1	2	3	4	5
mladý začínající učitel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
učitelé s delší praxí, ale rutinním projevem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
starší učitelé na sklonku kariéry	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. **V jaké z následujících oblastí se Vaši učitelé nejvíce vzdělávají?**

1 - často, 5 - výjimečně

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	1	2	3	4	5
získání potřebné kvalifikace dle zákona o pedagogických pracovnících	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vzdělávání v oblasti ICT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vzdělávání v oblasti cizích jazyků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vzdělávání zaměřené na výuku žáků se ŠVP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vzdělávání v oblasti klíčových kompetencí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vzdělávání zaměřené na ŠVP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vzdělávání v oblasti prevence rizikového chování	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tzv. softskills	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
osobnostní rozvoj, psychohygiena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**13. Jaký charakter vzdělávání preferujete?**

Vyjádřete prosím osobní preferenci.

Označte jen jednu elipsu.

- individuální nebo skupinové vzdělávání mimo školu
- týmové vzdělávání ve škole
- různé formy spolupráce učitelů
- supervize, hospitace, koučink
- různé formy e-learningu (MOOC, Helpouts od Google...)
- zahraniční exkurze, výměny
- Jiné: .....

**14. U každé z následujících forem uveďte, jak často je na Vaší škole využívána**

1 -- pravidelně, často, 2 - při konkrétní potřebě, 3 - výjimečně, 4 - vůbec ne

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	1	2	3	4
individuální nebo skupinové vzdělávání mimo školu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
týmové vzdělávání ve škole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
různé formy spolupráce učitelů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mentoring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
supervize, hospitace, koučink	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
různé formy e-learningu (MOOC, Helpouts od Google)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zahraniční exkurze a výměny	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. **Konkrétně u aktivit rozvoje, které probíhají na pracovišti, označte prosím, které nejvíce využíváte**

1 - pravidelně, často, 2 - při konkrétní potřebě, 3 - výjimečně, 4 - vůbec ne

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	1	2	3	4
týmové vzdělávání na základě identifikované potřeby školy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
koučink, individuální vedení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mentoring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vzájemné hospitace učitelů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sdílení znalostí a výměna zkušeností mezi učiteli	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kolegiální diskuze	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
práce na projektech školy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
samostudium	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. **Co se týče aktivit rozvoje mimo pracoviště, které využíváte nejvíce?**

1 - pravidelně, často, 2 - při konkrétní potřebě, 3 - výjimečně, 4 - vůbec ne

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	1	2	3	4
individuální a skupinové kurzy dle nabídky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
individuální a skupinové kurzy "na míru" potřebám školy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
exkurze, hospitace v jiné škole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
praxe, výcvik, dílna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zahraniční exkurze	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. **Uveďte, které kurzy DVPP jsou na vaší škole nejčastěji využívány z hlediska délky jejich trvání.**

Označte jen jednu elipsu.

- krátkodobé, zpravidla jednodenní kurzy do délky trvání 8 hodin
- vícedenní kurzy - víkendové
- třídenní a delší
- dlouhodobější opakované akce s návazností (typu pravidelných setkání 1x za měsíc po dobu půl roku)
- Jiné: .....



20. **Při výběru kurzů dalšího vzdělávání se řídíte:**

1 - často, 2 - výjimečně, 3 - nikdy

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	1	2	3
aktuální potřebou školy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vzdělávací potřebou jednotlivce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
propojením potřeb školy a jednotlivce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
individuálním plánem DVPP učitele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
cenou	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zajímavou obsahovou náplní kurzů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
momentální nabídkou kurzů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. **Jak byste posoudil/a následující překážky v možnostech rozvoje učitelů od největší po nejmenší?**

1 - největší, 5 - nejmenší

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	1	2	3	4	5
organizační problémy se zajištěním výuky při absenci učitelů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
systemové nedostatky v průběhu a návaznosti aktivit rozvoje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nedostatek financí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
absence nabídek uspokojující momentální potřeby	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nedostatečná vnější motivace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
neochota učitelů vzdělávat se	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



**22. Jaká je podle Vás účinnost jednotlivých forem rozvoje na praxi?**

1 - silný vliv, 2 - střední vliv, 3 - malý vliv

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	1	2	3
individuální nebo skupinové vzdělávání mimo školu (kurzy, semináře,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
exkurze a hospitace na jiné školy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
týmové vzdělávání ve škole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
různé formy spolupráce učitelů (na projektu, výzkumu, návštěvy v hodinách, diskuze,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
supervize, hospitace, koučink	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mentoring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
různé formy e-learningu, MOOC, Helpouts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zahraniční exkurze a výměny	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**23. Jaký faktor podle Vás nejvíce ovlivňuje efektivitu rozvoje učitelů?**

1 - silný vliv, 2 - střední vliv, 3 - malý vliv

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	1	2	3
délka trvání akce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
místo konání akce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
návaznost jednotlivých aktivit a kurzů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
míra aktivního zapojení učitele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
finanční spoluúčast učitele na nákladech	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**24. Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody aktivit profesního rozvoje učitelů "na pracovišti"?**

Stručně prosím vyjmenujte, stačí pouze heslovitě

.....

.....

.....

.....

.....

25. **Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody aktivit profesního rozvoje učitelů "mimo pracoviště"?**

Stručně prosím vyjmenujte, stačí pouze heslovitě

.....

.....

.....

.....

.....

26. **Níže můžete uvést své návrhy, připomínky, náměty k profesnímu rozvoji učitelů a jeho formám. Děkuji za Vaši ochotu a čas.**

.....

.....

.....

.....

.....