

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Ivana Shánilová

Specifika vzdělávání pedagogických pracovníků

The Specifics of Teachers' Education

DISERTAČNÍ PRÁCE

Praha 2014

Vedoucí práce:

doc. Dr. Milan Beneš

Prohlašuji,

že tuto disertační práci jsem vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 24. ledna 2014

.....

Ivana Shánilová

Specifika vzdělávání pedagogických pracovníků

Abstrakt

Disertační práce je zaměřena na problematiku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků z pohledu současné legislativy Evropské unie a České republiky jako jednoho z klíčových adaptačních mechanismů, které zajišťují schopnost vzdělávací soustavy adekvátně reagovat na stále se měnící společenské podmínky v současném globalizovaném světě.

Teoretická část za pomoci analýzy různých teoretických přístupů k dalšímu vzdělávání vymezuje a popisuje problematiku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, jeho systému, specifických podmínek, oblastí a jeho financování. Zabývá se oblastí profese a kompetencí učitele, kariérního řádu a profesního standardu učitelů.

Empirická část této práce popisuje na základě empirického šetření systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jak z pohledu vedení škol, tak z pohledu pedagogů a mapuje specifické faktory ovlivňující kvalitu současného dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Klíčová slova: akreditace, atestace, celoživotní učení, další vzdělávání, další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), financování DVPP, kariérní systém, pedagogický pracovník, profese učitele, profesní kompetence, profesní standard, systém DVPP, učitel

The specifics of teachers' education

Abstract

Dissertation is focused on the continuing education of teachers in terms of the current legislation of the European Union and the Czech Republic as one of the key adaptive mechanisms that ensure the ability of the education system to adequately respond to the ever changing social conditions in today's globalized world.

The theoretical part through the analysis of different theoretical approaches to further education, defines and describes the issue of further education of teachers, the system – specific conditions, areas and its financing. It deals with the areas of the teacher’s profession, their competences, career structure and professional standards.

The empirical part of this dissertation, based on empirical research, describes the system of further education of teachers both in terms of school management, and from the perspective of teachers and it maps specific factors affecting the quality of the current further education of teachers.

Keywords: accreditation, attestation, lifelong learning, further education, continual proficiency development (CPD), CPD funding, career system, pedagogical staff, teachers profession, professional competence, professional standard, the system of further education, teacher

OBSAH

0 ÚVOD.....	8
1 TEORETICKÁ ČÁST.....	14
1.1 DVPP v kontextu celoživotního učení ve strategických dokumentech.....	14
1.1.1 DVPP a jeho legislativní zabezpečení.....	20
1.2 Specifika DVPP	30
1.2.1 Poskytovatelé DVPP	32
1.2.2 Akreditace.....	38
1.2.3 Druhy DVPP.....	40
1.2.4 Priority státní vzdělávací politiky v oblasti DVPP.....	42
1.2.4.1 Priorita oblasti podpory kurikulární reformy.....	43
1.2.4.2 Priorita oblasti podpory celoživotního učení.....	44
1.2.4.3 Priorita oblasti podpory profesních kompetencí učitelů.....	45
1.2.4.4 Priorita oblasti podpory vzdělávání pro udržitelný rozvoj.....	46
1.2.5 Financování DVPP	47
1.3 Učitel – pedagogický pracovník	50
1.3.1 Profese učitele	54
1.3.2 Profesní kompetence učitele.....	56
1.3.3 Spokojenost učitelů	60
1.3.3.1 Spokojenost	60
1.3.3.2 Pracovní spokojenost	61
1.3.3.3 Pracovní spokojenost učitelů	62
1.3.4 Kariérní systém.....	64
1.3.5 Profesní standard – standard učitele.....	74
1.3.6 Standard kvality práce učitele	76
1.3.7 Standard, kompetence a kritéria hodnocení kvality práce učitele	79

1.3.7.1 Standard 1. Plánování výuky.....	80
1.3.7.2 Standard 2. Prostředí pro učení.....	82
1.3.7.3 Standard 3. Procesy učení.....	82
1.3.7.4 Standard 4. Hodnocení práce žáků.....	84
1.3.7.5 Standard 5. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy.....	85
1.3.7.6 Standard 6. Spolupráce s rodiči a odbornou veřejností.....	86
1.3.7.7 Standard 7. Profesní rozvoj učitele.....	87
1.3.8 Shrnutí teoretické části.....	90
2 EMPIRICKÁ ČÁST.....	94
2.0 Úvod.....	94
2.1 Východiska k vymezení metodologického postupu.....	96
2.2 Formulace výzkumného problému.....	99
2.2.1 Základní odborná terminologie.....	99
2.2.2 Poslání empirického šetření.....	101
2.2.3 Cíle empirického šetření a hypotézy.....	101
2.2.3.1 Dílčí cíle a hypotézy.....	102
2.2.4 Základní soubor a vzorek.....	103
2.2.5 Strategie a průběh empirického šetření.....	108
2.2.6 Cíle empirického šetření.....	111
2.2.7 Metody, postup a zdroje dat.....	112
2.2.8 Zpracování dat.....	115
2.2.8.1 Dílčí cíl 1.....	116
2.2.8.2 Dílčí cíl 2.....	120
2.2.8.3 Dílčí cíl 3.....	124
2.2.8.4 Dílčí cíl 4.....	126
2.2.8.5 Dílčí cíl 5.....	127
2.2.8.6 Dílčí cíl 6.....	130
2.2.8.7 Dílčí cíl 7.....	132
2.2.8.8 Spokojenost učitelů se současnou nabídkou v oblasti DVPP.....	134
2.2.9 Prezentace šetření.....	141
2.3 Shrnutí a závěry empirického šetření.....	142
2.4 Závěr.....	148
3 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	152
4 PŘÍLOHY.....	162

Příloha A	162
Seznam grafických objektů v textu práce.....	162
Příloha B	165
Seznam použitých zkratk.....	165
Příloha C	167
Dotazník pro ředitele ZŠ, SŠ a G pro ředitele škol	167
Příloha D	171
Anketa pro pedagogické pracovníky ZŠ, SŠ a G	171

0 ÚVOD

Členské státy Evropské unie se snaží rozvíjet společnost a ekonomiku založenou na znalostech při současném rozvoji občanské společnosti. Jedním z nástrojů je snaha o realizaci principů celoživotního učení a vzdělávání. Celoživotní učení a vzdělávání¹ je chápáno jako proces aktivní adaptace na měnící se podmínky ekonomiky, techniky a společnosti a předpoklad pro trvalý rozvoj osobnosti. Jedná se o základní koncepční pojetí vzdělávání. Zahrnuje všechny možnosti učení, které se realizují v tradičních vzdělávacích institucích nebo mimo ně, a které jsou chápány jako propojený celek, který lze členit do dvou etap, na počáteční a další.

Pojem dalšího vzdělávání se definuje v odborné diskuzi ne vždy jednotně. Jedna z definic je uvedena ve Strategii celoživotního učení², která uvádí, že další vzdělávání či učení probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání resp. po prvním vstupu vzdělávajícího se na trh práce. Podobně lze najít v § 2 Zákona č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (Zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání), ve znění zákonů č. 110/2007 Sb., č. 362/2007 Sb. a č. 223/2009 Sb., ve kterém se dalším vzděláváním rozumí vzdělávací aktivity, které nejsou počátečním vzděláním. Tyto definice vzdělávací politiky se v podstatě neliší od základních definic, které nalézáme v odborné literatuře.

Významnou, v České republice dominující součástí dalšího vzdělávání, je další odborné vzdělávání, které se zaměřuje na dospělé jedince a umožňuje jim zvyšování, rozšiřování, pro-

¹ Vycházíme z určení pojmů uvedených v legislativních dokumentech, především ze Strategie celoživotního učení, Průvodce dalším vzděláváním, Memoranda o celoživotním učení a Dlouhodobých záměrů vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR.

² Strategie celoživotního učení ČR je základním dokumentem pro průřezové a dílčí koncepce a politiky v této oblasti a představuje ucelený koncept celoživotního učení, který byl schválen vládou ČR usnesením č. 761 ze dne 11. 7. 2007.

hlubování nebo obnovování jejich kvalifikace, získání specializace ve své profesi a rozvoj zaměřený ke zkvalitnění výkonu profese. Také proto se takové zaměření dalšího vzdělávání označuje jako profesní vzdělávání nebo profesní rozvoj. Zodpovědný za profesní rozvoj je v souladu s převažujícími ekonomickými teoriemi ten, kdo z toho profituje, tedy především zaměstnavatelé a zaměstnanci. Samozřejmě existují výjimky, například nezaměstnaní, migranti, u kterých přebírá většinou zodpovědnost stát.

V této práci se zaměřujeme na další profesní vzdělávání pedagogických pracovníků. Jedná se o specifickou skupinu, jelikož pedagogičtí pracovníci spadají pod tzv. regulované profese (obdobně jako právníci, zdravotní sestry atd.). Pro jejich pracovní výkon jsou právními předpisy stanoveny určité požadavky, bez jejichž splnění nelze dané povolání vykonávat (například stupeň a obor vzdělání, praxe apod.). I v této skupině je zodpovědnost státu za jejich profesní rozvoj větší než v ostatních povoláních.

V důsledku probíhajících změn můžeme pozorovat ve všech členských zemích Evropské unie snahy o školské reformy a transformační procesy v oblasti vzdělávací politiky s cílem umožnit nebo zajistit budoucí generaci výchovu a vzdělání v duchu evropského osobnostního profilu. Vyžadovány jsou nové kompetence jako schopnost dorozumět se v jiných jazycích, pracovat s informacemi, být aktivním občanem apod. Zvyšující se nároky na výkon učitelského povolání se promítají i do rostoucího významu připisovaného jejich dalšímu vzdělávání. Z Finska převzatý slogan, že učit mohou jen ti nejlepší, přisuzuje učitelům rozhodující roli a zodpovědnost. Nároky na učitelkou profesi bezesporu rostou, na vzdělávací politice poté je, aby vytvořila pro jejich profesní růst odpovídající podmínky.

Z těchto důvodů pozornosti Evropské unie neunikla ani vlastní oblast dalšího vzdělávání učitelů.³ To dokazuje snaha o vytvoření systému, založeném na organizaci dalšího vzdělávání učitelů prostřednictvím určitých několikastupňových systémových opatření. Ta by se sestávala na první úrovni z místních středisek spojených se školami a se sítí druhé úrovně – regiony nebo kraji, na které by navazovala třetí úroveň, úroveň celostátní.

³ Pozn. autora. Od roku 1985 se začala Evropská komise aktivně věnovat oblasti dalšího vzdělávání učitelů.

V těchto letech byly realizovány návštěvy a rozsáhlé diskuse odborníků ze členských zemí EU. Výsledky těchto akcí byly předloženy na zasedání Rady ministrů dne 14. 5. 1987. Všechny aktivity, které ze zasedání vplynuly, byly popsány v souhrnném dokumentu vydaném v lednu 1989 pod názvem: Komise Evropského společenství: Analýza postupů dalšího vzdělávání učitelů v členských zemích ES, leden 1989, s. 109. V roce 2007 nabídla Evropská komise balíček pokynů s cílem rozvinout opatření, která usilují mimo jiné o koordinaci počátečního a dalšího odborného vzdělávání učitelů.

Ve většině zemí Evropské unie je další vzdělávání učitelů upraveno školským zákonem. V některých zemích se pak jedná o zákon o vzdělávání pro určitou úroveň škol, o zákon o vzdělávání učitelů nebo Zákoník práce. To dokazuje, že ve všech zemích určuje systém dalšího vzdělávání učitelů stát, tedy vláda nebo celonárodní instituce. V žádném státě Evropské unie neřeší další vzdělávání učitelů trh, i když využití tržních subjektů při vlastní realizaci vzdělávacích akcí není výjimkou. Srovnávací model pro organizační strukturu dalšího vzdělávání učitelů v jednotlivých zemích EU není doposud zpracován a informace o stupni centralizace a decentralizace mají pouze informační hodnotu.

Nevyjasněnou, ale podstatnou otázkou zůstává, nakolik do plánování vzdělávání mají být zapojeni učitelé. Samotná praxe v mnoha zemích EU však dokázala, že do procesu dalšího vzdělávání učitelů by měli být v budoucnu zapojeni všichni učitelé jako spoluautoři vzdělávacích programů, neboť v současnosti je situace značně regulovaná a nepřispívá ke vzniku identity cílové skupiny. V některých zemích tuto činnost vykonávají profesní svazy, učitelské asociace, předmětově orientovaná sdružení, odborníci z vysokých škol a výzkumných ústavů, v dalších zemích má na další vzdělávání učitelů naopak významný vliv školní inspekce (příkladem mohou být Belgie, Francie, Rakousko, Irsko), a to jak v oblasti určování potřeb dalšího vzdělávání učitelů, tak při hodnocení vlivu na změnu kvality školy.

Jistým omezením pro rozvoj dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) může být fakt, že v převážné části zemí Evropské unie je další vzdělávání učitelů nepovinné, přestože účast na dalším vzdělávání je mnohdy zohledňována při kariérním růstu, při výběrových řízeních na funkce ve vedení školy i při vlastním finančním ohodnocení učitele. V některých zemích Evropské unie je legislativně stanoveno právo na další vzdělávání učitelů v rámci jejich pracovní doby. A proto se v některých státech Evropské unie uvažuje, jako v případě posledních úprav v rakouském systému dalšího vzdělávání o tom, že bude zavedena povinná účast učitelů na jejich dalším vzdělávání.

Cílem práce je analýza a kritické zhodnocení záměrů a současného stavu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na základě legislativních dokumentů, odborné literatury a empirického šetření. Součástí disertační práce je zpracování podkladů pro další odbornou diskusi, která je v dnešní době do určité míry otevřená, a upozornění na další možné oblasti výzkumu.

Za stěžejní část předložené disertační práce považujeme empirické šetření týkající se znalostí a názorů učitelů a ředitelů škol na současnou programovou nabídku a realizaci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Teoretická část slouží k popisu a analýze hlavních záměrů vzdělávací politiky, jak se dokumentuje v legislativních opatřeních a dokumentech k této problematice. Vyhodnocení vzdělávací politiky provádíme při využití odborné literatury, především z oblasti andragogiky a pedagogiky. Jak bylo výše uvedeno, téma dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků představuje soubor stále otevřených otázek, kterými například jsou: Za jakých podmínek probíhá další vzdělávání pedagogických pracovníků? Ve kterých oblastech vzdělávání? Jak vypadají současné návrhy kariérního růstu a tvorba nového standardu učitelů? Převládající metodou v teoretické části je analýza a interpretace textů a dokumentů s následným shrnutím (syntézou) získaných poznatků. Historické a komparativní aspekty jsou zmiňovány pouze okrajově.

Východiskem při hledání odpovědí na výše uvedené otázky byl stav odborné diskuse k této problematice. Zahraniční literatura na téma dalšího vzdělávání je četnější, ale i v české literatuře došlo k určitému posunu. Jako jeden z mezníků v oblasti dalšího vzdělávání učitelů lze považovat polovinu 90. let minulého století, kdy byla vydána zpráva o vzdělávací politice⁴ v oblasti dalšího vzdělávání učitelů v zemích tehdejší „Evropské dvanáctky“ od Blackburnové a Moisanové „The In-service Training of Teachers´ in the Twelve Member States of the European Community“ (1985–1986). Jedná se o analýzu výzkumů dalšího vzdělávání učitelů, která zároveň navrhuje základní okruhy teorie dalšího vzdělávání učitelů. V rozsáhlé práci (ve významu tématickém i teritoriálním) se věnuje této oblasti Andrea Peter „Aktion und Reflexion“ (Lehrer-fortbildung aus international vergleichender Perspektive) z roku 1996. Do tohoto období patří i dvě významné publikace Euridyce a Ceri. Prvním dokumentem je „Další vzdělávání učitelů v Evropské unii a v zemích ESVO/EHS“ (ed. A. Barriuso-De Cluster, 1996). Dalším je materiál OECD „In-Service Training and Professional Development“. Tato studie byla vydána jako pátý díl studií „What Works in Innovation“, kterou zpracovala Středisko pro výzkum a inovace ve vzdělávání (Ceri).

V ČR se v tomto období stala významnou podkladová zpráva pro OECD „Proměny vzdělávacího systému v České republice“ (Čerych a kol. in OECD, 1996), ve které je zpracována komplexní analýza stavu českého školství po roce 1989 a „Zpráva examinátorů

⁴ Andragogický slovník (2012) označuje vzdělávací politiku jako praktickou činnost týkající se plánování zásadních strategických koncepcí, dílčích nebo celkových reforem vzdělávacího systému, především školství. Je vytvářena na nejvyšších úrovních státní správy a řízení vzdělávacího systému (vláda, MŠMT, parlament) a přenášena na nižší úrovně státní správy. Vzdělávací politika se zaměřuje zejména na strategické cíle rozvoje vzdělávání, způsoby kontroly a hodnocení vzdělávacích zařízení.

o vzdělávacím systému v České republice“ (Jallade a kol. in UIV, 1996). Odborná periodika, která se častěji věnují dané tématice, jsou například Učitelství noviny, Pedagogika, Moderní vyučování, Andragogika a samozřejmě průběžně vydávané sborníky příspěvků z konferencí a seminářů. Za zmínku stojí sborníky SKAV (Stálá konference asociací ve vzdělávání) a ČAPV (Česká asociace pedagogického výzkumu). Významným zdrojem pro komparativní studium přístupů k dalšímu vzdělávání v evropských zemích je informační síť Euridyce. Nelze zapomenout ani na zdroj stále více využívaný, tj. internet, kde nalezneme množství odborných článků, rešerší, elektronické diskuse a webové stránky odborných institucí, které se problematikou dalšího vzdělávání zabývají (Národní institut pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Národní ústav vzdělávání, Ministerstvo mládeže a tělovýchovy ČR, vysoké školy, nestátní, soukromé vzdělávací instituce).

Za pomoci analýzy těchto zdrojů vznikala teoretická část disertační práce, v níž byly podchyceny pojmy celoživotní vzdělávání, vzdělávací legislativa, strategické záměry, vymezení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a jeho systému, profese, kompetence, kariéerní řád a standard učitele. Na tomto základě jsme mohli formulovat výzkumné otázky empirické části práce.

Cílem empirické části disertační práce bylo na základě empirického šetření ověřit systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, a to jak z pohledu vedení škol, tak z pohledu pedagogů a zmapovat specifické faktory ovlivňující kvalitu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Na úrovni vedení škol bylo především zjišťováno, jaká je účast ředitelů na DVPP, jestli mají dostatek informací o dalším vzdělávání učitelů a jaká je jejich spokojenost se současnou nabídkou DVPP. U učitelů jsme se zaměřili především na to, kolik učitelů se v rámci DVPP vzdělává, v jakých oblastech se vzdělávají a jaká je jejich spokojenost s nabídkou vzdělávacích programů v rámci DVPP. Na základě těchto otázek bylo vymezeno pole výzkumného záměru s názvem „DVPP v praxi škol“, které je určeno čtyřmi tematickými okruhy. Prvním okruhem jsou priority oblastí DVPP z pohledu učitelů a ředitelů škol v rámci realizace DVPP, druhým je spokojenost učitelů a ředitelů škol s nabídkou DVPP, třetím okruhem tvoří faktory ovlivňující výběr DVPP z pohledu učitelů a ředitelů škol a čtvrtým okruhem jsou zdroje informací o DVPP z pohledu učitelů a ředitelů škol. Dle terminologie Pelikána (2011) byly v rámci empirického šetření použity tyto následující výzkumné metody: dotazník, anketa, interview a focus groups⁵.

⁵ S ohledem na to, že se celá práce drží terminologie Pelikána (1998) potažmo Pelikána (2011), uvádíme výše uvedené metody, ačkoli jsme si vědomi toho, že existují i jiná dělení.

Disertační práce je doplněna přehledem zkratk pojmu vyskytujících se v textu a vztahujících se k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků a přehledem grafických objektů (tabulek, grafů, map a obrázků).

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 DVPP v kontextu celoživotního učení ve strategických dokumentech

Další vzdělávání pedagogických pracovníků se stává stále více významnou otázkou vzdělávací politiky v mnoha aspektech. Vedle tradičně postulovaných cílů dalšího vzdělávání učitelů je to i jeho nová role v celoživotním vzdělávání⁶, význam kvalitně, profesně a „aktuálně“ vzdělaných učitelů. V závislosti na předmětu této práce byla použita i analýza legislativních norem, strategických dokumentů a oficiálních materiálů resortu školství, které se vztahují ke změnám v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Cílem analýzy legislativy, strategických a koncepčních materiálů bylo zmapovat legislativní prostředí oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a zpřehlednit, které dokumenty tvoří strategický rámec pro rozvoj dalšího vzdělávání a současně vytvořit jejich základní přehled. Zdrojem informací byly zpravidla webové stránky jednotlivých institucí, vydávané publikace a metodické materiály. Na nadnárodní úrovni byly analyzovány dokumenty EU související s DVPP a dokumenty OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj). Na národní úrovni jsme se v rámci analýzy soustředili na strategické dokumenty MŠMT, na regionální úrovni byly analyzovány Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje v krajích, školách a školských zařízeních, výroční zprávy, dokumentace a plány škol. Přehled vývoje těchto materiálů je strukturován podle základních legislativních dokumentů a opatření MŠMT ČR, tzn. faktorů, které stav dalšího vzdělávání pedagogů velmi podstatně ovlivňovaly. Jedná se o zachycení stavu oblasti DVPP po roce 1989, neboť především od počátku 21. století je dalšímu vzdělávání přiznávána vysoká hodnota. Vzdělanost je chápána jako úroveň

⁶ Průcha, Veteška (2012) označují celoživotní učení/vzdělávání za veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů. V ideálním případě pak představuje nepřetržitý proces, který předpokládá komplementaritu a prolínání uvedených forem učení v průběhu celého života.

dosaženého vzdělání populace a jako faktor kvality společnosti, jako zdroj její prosperity. V roce 2000 závěry zasedání Evropské rady vyzvaly „členské státy, Radu a Komisi“, aby v rámci své působnosti formulovaly dlouhodobé strategie a praktická opatření, která by zpřístupnila celoživotní učení všem. Komise a členské státy definovaly celoživotní učení v rámci Evropské strategie zaměstnanosti jako cílevědomou a neustálou vzdělávací činnost vykonávanou s cílem zlepšovat znalosti, dovednosti a kompetence.⁷

Koncept celoživotního učení vyjadřuje nový přístup ke vzdělávání, který staví do centra pozornosti procesy učení a oznamuje, že příležitosti k učení dostupné v průběhu celého života, založené na široké základně a určené všem jednotlivcům jsou významným znakem dnešní společnosti. A právě tady zaznamenáváme přesun od vzdělávání k učení se. Jde o uvědomovaný a reflektovaný proces, který probíhá v celé šíři, rozmanitosti a průběhu lidského života. Jedná se o učební aktivity, které rozvíjejí znalosti, dovednosti a kompetence z hlediska osobního, občanského a sociálního rozvoje a uplatnitelnosti jedince na trhu práce. Znaky současných sociálních a ekonomických změn jsou navzájem propojeny a zdůrazňují dva stejně důležité cíle celoživotního učení a to, podporu aktivního občanství⁸ a podporu zaměstnatelnosti⁹.

Celoživotní vzdělávání zdůrazňuje aktivní a zodpovědné učení jedince, které se uskutečňuje v rozdílných prostředích a jeho součástí je další vzdělávání, které bývá označováno také jako kontinuální nebo postgraduální. Další vzdělávání učitelů (také další vzdělávání pedagogických pracovníků – DVPP) je považováno za neopominutelnou součást profesního rozvoje učitelů. Koncept celoživotního učení rozlišuje tři kategorie učebních činností: **formální učení**, které je realizováno ve vzdělávacích institucích a jeho funkce, cíle, obsahy, formy a způsoby hodnocení jsou vymezeny v právních předpisech. Zahrnuje získávání zpravidla navazujících stupňů vzdělání (ZŠ, SŠ, SOŠ, VOŠ, konzervatoře, VŠ), jejichž absolvování je potvrzováno vysvědčením, diplomem a podobně. **Neformální učení** je zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou respondentovi zlepšit jeho spo-

⁷ Více na: <<http://www.nvf.sz/onas/index.htm>>.

⁸ Aktivní občanství se zaměřuje na to, zda a jak se lidé podílejí na všech sférách společenského a hospodářského života, na šance a rizika, s nimiž se přitom setkávají, na míru sounáležitosti, kterou pocítují ke společnosti, v níž žijí a váhu vlastního slova, které v ní mají (Memorandum, 2000, s. 8).

⁹ Zaměstnatelnost – schopnost najít si a zdržet zaměstnání – je stejně tak jako aktivní občanství rozhodující podmínkou pro dosažení plné zaměstnanosti a pro zlepšení evropské konkurenceschopnosti a prosperity v nové ekonomice (Memorandum, 2000, s. 8).

lečenské a pracovní uplatnění. Je poskytováno v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizacích, ve školských zařízeních a dalších organizacích poskytujících další vzdělávání. Nutnou podmínkou k realizaci tohoto vzdělávání je účast odborného lektora, učitele nebo proškoleného vedoucího. Nevede ale k získání stupně vzdělání. **Informální učení**, které je chápáno jako proces získávání vědomostí, dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině nebo ve volném čase. Zahrnuje sebevzdělávání, kdy učící se ale nemá možnost ověřit si nabyté znalosti. Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání je informální učení neorganizované a institucionálně nekoordinované. Na předních místech strategických dokumentů ČR se objevuje důležitost podpory rozvoje lidského potenciálu jako jednoho z faktorů trvale udržitelného hospodářského růstu znalostních ekonomik. Základním pilířem celoživotního učení je ve všech těchto dokumentech vnímána vzdělávací soustava. Velmi významným dokumentem k oblasti celoživotního učení je Závěrečná zpráva z **konzultačního procesu k Memorandu o celoživotním učení**¹⁰, která vznikla v roce 2001. V dané oblasti zpráva řeší další vzdělávání, respektive vzdělávání dospělých¹¹ jako zanedbávaný úsek vzdělávacího systému, který stále není dostatečně rozvinutý. Za největší problém je ve zprávě označena neexistence komplexního právního rámce, který by určoval odpovědnost hlavních aktérů v oblasti dalšího vzdělávání (státu, regionů, obcí, sociálních partnerů, veřejných i soukromých institucí), a tak umožňoval prostupnost mezi jednotlivými formami vzdělávání a zajišťoval efektivnost a soudržnost vzdělávací politiky, politiky zaměstnanosti a sociální politiky.

Zastřešujícím strategickým dokumentem, který klade velký důraz na vzdělávání, celoživotní učení, výzkum a vývoj a propojení environmentálního, ekonomického a sociálního pilíře rozvoje společnosti se stala **Strategie udržitelného rozvoje ČR (2005)**.¹²

Na iniciativy Evropské unie reaguje rovněž i **Národní lisabonský program 2005–2008 (Národní program reformy ČR)**¹³, který byl zpracován na základě integrovaných směrnic

¹⁰ Více na: <www.nvf.cz> nebo <old.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah/htm>.

¹¹ V Pedagogické encyklopedii (Průcha, 2009) je podle Beneše (1997) vzdělávání dospělých definováno jako komplexní soubor institucionálně organizovaných a individuálních vzdělávacích aktivit, které nahrazují, doplňují, inovují nebo jinak obohacují počáteční vzdělání dospělých osob a jež rozvíjejí znalosti a dovednosti, hodnotové postoje, zájmy a jiné osobní a sociální kvality, potřebné pro plnohodnotnou práci i mimopracovní život

¹² Pozn. Účelem Strategie udržitelného rozvoje je stanovení priorit a opatření v oblasti vzdělávání pro období 2008–2015. Další informace lze nalézt na: <www.msmt.cz/dokumenty/strategie-vzdelavani-pro-udrzitelny-rozvoj-ceske-republiky>.

pro růst a zaměstnanost vydaných Evropskou unií. V části o vzdělávání program přímo prohlašuje, že v minulosti nebylo celoživotnímu učení věnováno dostatek pozornosti a je požadován systematický přístup k podpoře CŽU. Důraz je zde převážně kladen na propojení systému počátečního a dalšího vzdělávání dokončením Národní soustavy kvalifikací (Národní soustavou kvalifikací chápeme veřejně přístupný registr úplných a dílčích kvalifikací potvrzovaných, rozlišovaných a uznávaných na území ČR)¹⁴ a **Strategie hospodářského růstu**¹⁵, která vymezuje priority, na které se má Česká republika zaměřit do roku 2013, aby se přiblížila ekonomické úrovni rozvinutějších zemí EU při respektování environmentálních požadavků. Jednou z pěti prioritních oblastí je zde rozvoj lidských zdrojů, který se prolíná realizací ostatních priorit a podmiňuje jejich rozvoj nebo je na nich přímo závislý (institucionální prostředí, zdroje financování, infrastruktura a výzkumu, vývoje a inovace). Oblast celoživotního učení je připomínána přes jednotlivá dílčí opatření bez jednotné koncepce a chybí v dokumentu požadavek na vytvoření uceleného systému CŽU.

Konvergenční program (2006–2008)¹⁶ určuje směřování české ekonomiky k plnění maastrichtských kritérií (kritérium veřejného deficitu, hrubého veřejného dluhu, cenové stability atd.). V programu se uvádí, že reformy v oblasti rozvoje vzdělání zvýší kvalitu pracovní síly, rozšíří možnosti vzdělávání a podpoří schopnost vyrovnat se s náročnými podmínkami měnícího se trhu práce. Je zde zmíněn i zákon o celoživotním vzdělávání, který byl přijat v roce 2006 jako Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání.¹⁷ Nutnost dalšího rozvoje celoživotního učení jako důležité podmínky ekonomického a společenského rozvoje je zakotvena v **Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR**¹⁸, který byl zpracován v letech 2005 a 2007, a ve kterém je celoživotní učení nadřazeným pojmem pro počáteční a další vzdělávání. Dlouhodobý záměr v této oblasti akcentuje především podporu tvorby Národní soustavy kvalifikací a zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání.

¹³ Informace na: <www.spoluprace.org/cz/redakce/podpora-spoluprace/dokumenty/narodni-lisabonsky-program-2005--2008-narodni-program-reforem-ceske-republiky/r61>.

¹⁴ Odkaz vlastní databáze na: <www.narodni-kvalifikace.cz>.

¹⁵ Více na: <www.vyzkum.cz/FrontClanek.aspx?idsekce=13633>.

¹⁶ Více na: <www.mfcr.cz/cps/rde/xchg/mfcr/xsl/konvergen_programy.html>.

¹⁷ Více na: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-overovani-a-uznavani-vysledku-dalsiho-vzdelavani>>.

¹⁸ Odkaz na vlastní databáze: <aplikace.msmt.cz/HTM/KTDlouhodobyZamer.htm>.

Prioritou **Národní inovační politiky ČR** na léta 2005–2013¹⁹ je zajistit lidské zdroje pro inovace. Je zde požadována podpora různých druhů a forem učení včetně studia v doktorských studijních programech a studia organizovaného v podnikovém sektoru, rovněž potřeba vzdělávat studenty a pracovníky ve výzkumu v oblasti podnikání a marketingu. Z hlediska pojetí systému celoživotního učení je komplexním dokumentem **Strategie rozvoje lidských zdrojů (2003)**²⁰, která ukazuje na zásadní systémové a věcné problémy, proč se rozvoj lidských zdrojů a jeho hlavní nástroj celoživotní učení nedaří realizovat a doporučuje pro národní i regionální úroveň opatření, která by měla působit směrem k rozvoji CŽU. K hlavním principům přiřazuje nezbytnost realizovat CŽU jako běžnou, pochopenou a přijatou praxi, odpovědnost jedince, jeho aktivní úlohu a svobodnou volbu vzdělávání a také využití informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání.

Základním strategickým dokumentem pro využívání fondů EU v letech 2007–2013 je **Národní strategický referenční rámec ČR (2007–2013)**. Tento dokument obsahuje socioekonomickou analýzu, která upozorňuje na nedostatečné rozvinutí systému dalšího vzdělávání v tom smyslu, že není systém přizpůsoben potřebám a možnostem dospělých, tak jako potřebám zaměstnavatelů. V dokumentu se tak celoživotní učení dostává na jedno z předních míst při definování cest vedoucích k dosažení globálního cíle národního referenčního rámce ČR. Novým strategickým rámcem pro evropskou spolupráci v oblasti vzdělávání a odborné přípravy je „**Vzdělávání a odborná příprava 2020**“ (**ET 2020**), jehož účelem je reagovat na výzvy ve snaze vytvořit znalostní Evropu a učinit celoživotní učení skutečností pro všechny. Tento rámec stanoví čtyři strategické cíle: realizovat celoživotní učení a mobilitu²¹, zlepšit kvalitu a efektivitu vzdělávání a odborné přípravy²², podporovat spravedlivost, sociální soudržnost a aktivní občanství²³, a zlepšit kreativitu a inovace²⁴.

¹⁹ Více na: <www.vyzkum.cz>.

²⁰ Souhrnné informace o dokumentu lze nalézt na: <www.culturenet.cz/res/data/002/000267.pdf>.

²¹ Pozn.: v této oblasti je nutný pokrok při realizaci strategií celoživotního učení a rozvoji vnitrostátních rámců kvalifikací protínajících se s evropským rámcem kvalifikací.

²² V rámci strategického cíle musí být všichni občané schopni získat kompetence, úrovně vzdělávání pak musí být atraktivnější a účinnější.

²³ Vzdělávání i odborná příprava by měly všem občanům umožnit získat, rozvíjet dovednosti a kompetence, které jsou potřebné pro jejich zaměstnatelnost.

²⁴ V této oblasti by se mělo podporovat osvojení průřezových kompetencí všemi občany. Je nutné zajistit správné fungování znalostního trojúhelníku (vzdělávání – výzkum – inovace).

Výrazným pozitivním zlomem ve vzdělávací politice týkající se učitelů a jejich přípravy je vznik **Národního programu rozvoje vzdělávání (2001)**²⁵, který představuje koncept žádoucí proměny vzdělávání v ČR v horizontu 5–10 let a zabývá se především rozvojem vzdělávací soustavy se zřetelem k celoživotnímu učení. Program zdůrazňuje realizaci konceptu celoživotního učení, kterým je potřeba nejen sektor dalšího vzdělávání rozšířit, ale i zásadně změnit pojetí, cíle a funkce vzdělávání, kdy všechny možnosti učení budou chápány jako celek. V tomto kontextu je pak formulována jedna ze strategických linií „Vzdělávání pro každého po celý život“, tedy, aby byla zajištěna dostupnost všech úrovní vzdělávání a poskytována spravedlivá příležitost k maximálnímu rozvoji různorodých schopností všech jedinců v průběhu celého života.

Přijetím Bílé knihy vládou v roce 2001 byl tedy pevně vymezen rámeček vzdělávací politiky státu a byly stanoveny dlouhodobé cíle, strategické linie a kroky, které bylo nutné ve vzdělávání udělat. Podle Vašutové (2004) za rozhodující je nutné považovat tyto tři oblasti:

- 1) Proměna tradičního obrazu vzdělávacích institucí, cílů a obsahu vzdělávání.
- 2) Rozšiřování vzdělávacích příležitostí a zajištění přístupu ke vzdělávání všem.
- 3) Podpora práce učitelů a vytváření podmínek pro zlepšení kvality vzdělávání.

²⁵ Pozn.: pro tento dokument se vžilo označení Bílá kniha (BK). Součástí příprav Bílé knihy byla celonárodní diskuse v ČR k problémům vzdělávání, která byla otevřena v roce 1999 pod názvem „Výzva pro deset miliónů.“ Více informací na: <<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>>.

1.1.1 DVPP a jeho legislativní zabezpečení

Další vzdělávání bylo postupně zaváděno v průběhu 2. poloviny minulého století. I když na bázi dobrovolnosti a bez existence formálních struktur existovalo ve Finsku, Švédsku a v Německu již na konci 19. století (Rýdl, 1997). C. Moisan ve své studii z roku 1986 poukázal na to, že „další vzdělávání je prioritní oblastí s nevyhraněnou strukturou“. Tyto jejich postřehy zůstávají dodnes v platnosti, a i když se dalšímu vzdělávání teoreticky přiznává priorita, jeho uplatňování v praxi zůstává velmi obtížné. Další vzdělávání pedagogických pracovníků má svá specifika především vzhledem k samotné profesi učitelství.

V Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice je „proměna role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků“ řazena mezi šest hlavních strategických linií, které řeší základní trendy obsahových změn ve vzdělávání. Zkvalitnění dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků patří mezi cíle Evropské unie a společně se zlepšením pregraduálního učitelského studia byl tento cíl Lisabonské strategie nazván cílem „*Zlepšení a vzdělávání pedagogických pracovníků*“. Cílem tohoto materiálu je určit a pojmenovat současné zaměření dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, čeho prostřednictvím DVPP dosáhnout v souvislosti s profesním standardem²⁶, co s pomocí DVPP podpořit v souvislosti s prioritami státní vzdělávací politiky v oblasti DVPP, jakým způsobem zajistit kvalitu DVPP v souvislosti se standardem vzdělávacího programu a se změnami systému v oblasti poskytování DVPP, jak zesílit motivaci učitelů k celoživotnímu vzdělávání v souvislosti s profesním standardem a kariérním řádem a jak je možné chápat systém DVPP z pohledu školy především v souvislosti s metodikou pro školy.

Zakotvení principu celoživotního učení do systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je jednou z podmínek pro rozvoj společnosti, vědomostí a dovedností, ve které má přístup ke znalostem nejvyšší důležitost.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je systematický, kontinuální a koordinovaný proces, který navazuje na pregraduální vzdělávání většinou učitelského směru a trvá po celou dobu profesní dráhy.

Při práci s tématem vzdělávání učitelů se setkáváme se dvěma pojmy – DVU (další vzdělávání učitelů) a DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků). Pojem DVPP je nadřazený pojmu DVU, protože v sobě zahrnuje nejen učitele, ale i ostatní pedagogické pra-

²⁶ Zahrnuje stanovení kvalifikačních předpokladů pro vstup do profese. Zároveň definuje nezbytné kompetence učitele vyjadřující způsobilost učitele k výkonu své profese a jejich prokazatelnost.

covníky, jako jsou např. ředitelé škol, zástupci ředitelů, vychovatelé, mistři odborné výuky a další. V rámci tématu vzdělávání učitelů tedy lze pracovat s oběma pojmy.

Jana Kohnová (2004) chápe pojem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jako dlouhodobý institucionálně koordinovaný proces odehrávající se v průběhu celé učitelské profesionální dráhy, kdy se učitelé vzdělávají pod dohledem dalších osob (školitelů). Po celou tuto dobu jsou rozvíjeny nejen profesní, ale také osobnostní kompetence učitele.

Důležitost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je zmíněna například v Bílé knize. Problematiku DVPP najdeme v zákonu č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících v § 24.

Pokud se zaměříme na definování pojmu „další vzdělávání pedagogických pracovníků“, zjistíme, že k němu přistupují autoři různým způsobem. Může se definovat s ohledem na obsah, formu nebo typ instituce, která další vzdělávání poskytuje.

Kohnová (2004) definuje tento pojem tak, že ho srovnává s dalším pojmem a tím je *profesní rozvoj*. Další vzdělávání autorka chápe jako jednu ze součástí profesního rozvoje. Složkami profesního rozvoje jsou samostudium, rozvoj poznatků prostřednictvím praxe a další vzdělávání. Přičemž další vzdělávání se od ostatních dvou složek profesního rozvoje liší následujícími charakteristikami. Jedná se o:

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

Autorka však uvádí, že je někdy těžké striktně odlišit další vzdělávání od dalších dvou forem profesního rozvoje.

V jiné publikaci Lazarová a kolektiv (2006) z jiného pohledu uvádějí čtyři definice, které jsou formulovány s ohledem na čtyři paradigmata pojetí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků:

- 1) teoretické paradigma: „DVPP je získávání více či méně izolovaných znalostí“,
- 2) paradigma praxe: „DVPP je získávání profesionálních dovedností a zkušeností přímo v praxi“,

3) kriticko-výzkumné paradigma: „DVPP je kritické zkoumání, které je hybnou silou vývoje“,

4) osobnostní paradigma: „DVPP je proces osobnostního rozvoje“.

I když jsou tyto definice velmi výstižné, jsou poněkud obecné a platí nejen pro charakteristiky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, ale i pro vzdělávání jako takové.

Pro srovnání uvádíme ještě jednu velmi stručnou definici dalšího vzdělávání, které se týká jen skupiny učitelů: „poskytování organizovaných programů určených pro učitele v praxi, které by měly napomáhat rozvoji učitelů jako jeden z mnoha možných systematických kroků, které rozvoj učitele podporují“ (Lazarová, 2006).

Důležitou charakteristikou DVPP je jeho institucionální povaha, tzn., že ideálním prostředím je funkční institucionalizovaný systém, ve kterém by se DVPP realizovalo. Můžeme ho pak definovat jako „institucionalizované, na různých úrovních koncipované a řízené vzdělávání skupin PP v praxi, zaměřené na rozvoj vzdělávání a rozvoj školy jako vzdělávací instituce“ (Kohnová, 2004).

Průcha v Pedagogické encyklopedii (2009) další vzdělávání učitelů vymezuje „v širším významu jako celoživotní rozvíjení profesních kompetencí, které navazuje na přípravné vzdělání, na všechny aktivity, které v návaznosti na dosaženou kvalifikaci učitele slouží k udržení a zvýšení jeho profesní zdatnosti a vzdělávací aktivity, do nichž se učitelé zapojují, aby rozšířili a zdokonalili své znalosti, dovednosti a rozvíjeli své profesní postoje“, a v Andragogickém slovníku (Průcha, Veteška, 2012) se uvádí, že toto vzdělávání se uskutečňuje ve dvou formách. Jednak na vysokých školách a ve vzdělávacích zařízeních s akreditací MŠMT a samostudiem.

V průběhu tvorby této práce byla v rámci empirického šetření provedena analýza strategických dokumentů a legislativního vymezení v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, a to z těchto dvou hledisek: zda se strategické dokumenty věnují oblasti DVPP a zda existují návrhy systému poskytování DVPP.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice označuje DVPP jako důležitou a povinnou oblast. Doporučuje systematicky podporovat celou oblast DVPP účelovým financováním a doporučuje vytvoření infrastruktury dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, zároveň ale doporučuje využívání zkušeností učitelů a škol a potenciálu škol vysokých.

Bílá kniha se zabývá především rozvojem vzdělávací soustavy se zřetelem k celoživotnímu učení. **Strategie celoživotního učení ČR** vychází z analýzy základních strategických dokumentů ČR a EU a její přínos spočívá v propojení dílčích aspektů z jednotlivých dokumentů do uceleného konceptu celoživotního učení a v záměru propojit úsilí všech aktérů při realizaci konceptu CŽU ve strategii a konkretizovaly strategické směry pro počáteční všeobecné a odborné, terciální a další vzdělávání. A právě pro úspěch je nutností zapojení aktérů – zaměstnanců, zaměstnavatelů, vzdělavatelů, samosprávy a státní správy.

Bílou knihu lze považovat za ostrý start implementace systémové rekonstrukce. Na druhou stranu největším nebezpečím implementační politiky (tedy pokud jde o systémové změny), je jejich celkové zpochybnění, změny v jejich načasování a oslabení politické podpory. Implementační proces²⁷ pak může být úspěšný za předpokladu jednoznačné centrální a regionální záštity, veřejné a profesní podpory. Považujeme za nutné se zde zmínit o faktu, že Bílá kniha byla postavena na pedagogické kategorii vzdělávání a výchovy, vztahující se ke všem sférám společenského uplatnění jedinců tzn. osobní, rodinný, společenský a občanský život, profesní uplatnění, zájmový a kulturní život. V roce 2009 byla vypracována Analýza cílů (...) (Straková a kol. 2009), která byla z pověření ministra zadána především odborníkům z VŠ. Cílem analýzy ale nebylo hodnotit dokument, ale podat informaci o tom, jak dalece byl program implementován. Analýza byla zaměřena na hodnocení míry naplněných cílů. V této analýze se uvádí, že Bílá kniha nesplnila očekávanou úlohu zastřešujícího dokumentu, ze kterého by vycházely další dokumenty. Zároveň, ale odborníci zdůrazňují, že Bílá kniha celkově svojí kvalitou převyšuje mnohé z dalších strategických dokumentů.

Bohužel analýza realizace navrhovaných opatření ukazuje, že řada těchto opatření nebyla vůbec uskutečněna nebo byla uskutečněna pouze formálně bez odpovídající finanční a metodické podpory. Zároveň lze ale zjednodušeně konstatovat, že ani vnitřní politické podmínky pro implementaci strategie nebyly příliš příznivé.

Silnou stránkou Bílé knihy byly formulace obecných cílů vzdělávání, výchovy a principů vzdělávací politiky, Bílá kniha navazuje na dokument „České vzdělávání a Evropa – strategie rozvoje lidských zdrojů v ČR při vstupu do EU“. Většina cílů byla ale formulována obecně a chybí jejich hierarchizace z hlediska významu a důležitosti.

²⁷ Implementace je proces uskutečňování teoreticky stanovené myšlenky nebo projektu za účelem jejího dalšího použití. Implementaci předchází analýza zadání, plánování postupu a očekávaných výsledků.

Dále byl touto analýzou zhodnocen koncept celoživotního učení, ale zároveň autoři uvádí, že tento koncept nebyl dostatečně rozveden a rozpracován, aby mohl být uváděn do praxe, a aby se o tento dokument mohly následně opírat nově vzniklé dokumenty (zejména RVP). Například autoevaluace, vlastní hodnocení škol bylo zavedeno zákonem v roce 2005 a v současnosti již neplatí a bylo 2010 ze zákona vyjmuto. Dosud se také nepodařilo vytvořit institucionální zázemí a nastavit proces strategického plánování, do kterého by byla BK začleněna a není ani specifikovaný vztah Dlouhodobých záměrů k Bílé knize. Žádný konkrétní orgán (například odbor MŠMT) nebyl přímo pověřen průběžnou realizací, evaluací a celkovou revizí BK.

V Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2007 je DVPP chápáno jako prostředek k rozšíření specifických témat do škol. K ucelenější koncepci směřuje prioritou vytvoření profesního standardu učitele.²⁸ Podporovanými prioritami jsou vzdělávání učitelů k zavádění kurikulární reformy, vzdělávání učitelů k reformě maturitní zkoušky, vzdělávání zaměřené na podporu v oblasti managementu DVPP ve všech krajích ČR, studium, které bude podporovat správní kompetence, studium zaměřené na zvyšování kompetencí učitelů v pedagogicko-psychologické práci, zpřístupnění DVPP malotřídním školám a DVPP, které směřuje k naplňování priorit stanovených vládou.

Dlouhodobé záměry se často odkazují na materiály Ministerstva školství a tělovýchovy ČR a Evropské unie. Tématy, na která se v těchto dokumentech poukazuje, jsou:

- studium managementu škol
- kurikulární reforma
- environmentální a multikulturní vzdělávání
- didaktika jednotlivých oborů
- evaluace a hodnocení ve škole
- cizí jazyky
- informační technologie.

Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost v programovém období 2007–2013 (OPVK)²⁹ v oblasti prioritní osy 1.3. Další vzdělávání pedagogických pracovníků

²⁸ Pozn. Standard je popis žádaných kompetencí a činností učitele. Vystihuje úroveň kvality, kterou by měli dosahovat učitelé po několika letech praxe. Více o Standardu v kapitole 3.4 této práce.

²⁹ Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost (OP VK) je víceletým tematickým programem v gesci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT), v jehož rámci je možné

škol a školských zařízení podporuje aktivity, kterými jsou další vzdělávání pracovníků škol a školských zařízení včetně realizace specializovaných praxí a zahraničních stáží pedagogických pracovníků s důrazem na realizaci kurikulární reformy, jazykové vzdělávání, ICT vzdělávání, environmentální vzdělávání, a to včetně osvojení si dalších moderních pedagogických metod, které souvisejí se systematickým zvyšováním kvality a efektivity vzdělávání, poradenský a informační portál pro oblast dalšího vzdělávání a zvýšení dostupnosti, kvality, atraktivity nabídky dalšího vzdělávání pro pracovníky škol a školských zařízení. V prioritní ose 4.1. v oblasti systémového rámce počátečního vzdělávání podporuje program vytvoření systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků škol a školských zařízení, rozvoj kompetencí pedagogů, další vzdělávání a podpora pedagogických pracovníků škol a školských zařízení s důrazem na realizaci kurikulární reformy včetně osvojení i dalších moderních pedagogických metod, které souvisejí se systematickým zvyšováním kvality a efektivity vzdělávání.

Implementační plán Strategie celoživotního učení (MŠMT 2008, dokument z 6. 1. 2009) analyzuje současnou situaci v plnění Strategie celoživotního učení a rozpracovává dílčí kroky a postupy k řešení nedostatků mimo jiné i v oblasti DVPP. Navrhovaná opatření implementačního plánu jsou:

- Podporovat další vzdělávání učitelů, poskytovat metodickou pomoc školám a učitelům při vytváření a realizaci školních vzdělávacích programů, která bude zaměřena zejména na inovativní výukové strategie (aby umožňovaly člověku jednat adekvátně a efektivně v životních situacích).
- Zpracovat standard požadovaných dovedností, práce učitelů, vzdělavatelů učitelů a začlenit rozvoj jejich klíčových kompetencí.³⁰
- Navrhnout změny v systému DVPP tak, aby podporoval kurikulární reformu, byl efektivnější a motivoval učitele k vlastnímu vzdělávání.

Výroční zprávy MŠMT³¹ za roky 2004–2010 poskytují DVPP omezený prostor. Ve všech zprávách je nejvíce oblast DVPP spojována s legislativou, kromě roku 2005, kdy je

v programovacím období 2007–2013 čerpat finanční prostředky z Evropského sociálního fondu (ESF), jednoho ze strukturálních fondů Evropské unie.

³⁰ Tzn. dovedností a technik potřebných pro efektivní výuku a rozvoj klíčových kompetencí u žáků, do vzdělávání budoucích učitelů, a to na základě široké diskuse legislativních změn a monitoringu celé implementace (2010 standard – do 2013 ověřování = rezortní projekt, kapitola školství – 10)

³¹ Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/komunikace/vyrocnizpravy>>.

dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků věnována celá kapitola, která má již do problematiky DVPP hlubší vhléd.

Výroční zprávy a dlouhodobé záměry krajských úřadů popisují současný stav a vyhodnocují změny ve smyslu vyhlášky číslo 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení škol.

Výroční zprávy České školní inspekce³² (2004–2010) se zabývají dalším vzděláváním pedagogických pracovníků z hlediska jeho realizace a plánování. Z těchto zpráv lze vyvodit trendy současného DVPP, které jsou závislé na typu školy:

- Učitelé MŠ se nejvíce vzdělávají v oblasti využití metod a forem práce.
- Učitelé ZŠ se vzdělávají především v oblasti školského managementu, oblasti ICT a oblasti cizích jazyků.
- Učitelé SŠ využívají pro svůj profesní růst styk s profesní sférou (dle analýzy v této oblasti chybí dostatečná nabídka vzdělávání pro učitele odborných předmětů).
- Učitelé speciálních škol se zaměřují především na získání odborné kvalifikace.

Výroční zprávy o činnosti jednotlivých škol, které zveřejňují ředitelé na stránkách škol, obsahují samostatnou kapitolu, která obsahuje údaje o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků dané školy, a které probíhá podle zpracovaného plánu personálního rozvoje pedagogických pracovníků školy pro dané období. Jak vyplývá z těchto zpráv, učitelé se zapojují v oblasti jejich vzdělávání jak do běžného DVPP, tak i do vzdělávání, které probíhá v rámci projektů OPVK.

V České republice je oblast dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků řešena dvěma právními předpisy – **Zákonem číslo 198/2012 Sb.**, kterým se mění Zákon číslo 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů ve znění pozdějších předpisů (pozn. v dalším textu zákon o PP) a **Vyhláškou číslo 307/2005 Sb.**, o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (pozn. v dalším textu vyhláška o DVPP).

Zákon o pedagogických pracovnících upravuje podmínky pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich další vzdělávání a kariérní systém. Vztahuje se na pedagogické pracovníky škol a školských zařízení, které jsou zaregistrovány v rejstříku škol a školských zařízení a na pedagogické pracovníky, kteří vykonávají činnost v zařízeních sociální péče. Zákon o pedagogických pracovnících vymezuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogic-

³² Dostupné z: <<http://www.csicr.cz/cz/dokumenty/vyrocnizpravy>>.

kého pracovníka, předpoklady pro výkon funkce ředitele školy a získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků. Dále upravuje povinnost učitele dále se vzdělávat, a tím si obnovit, upevnit a doplnit kvalifikaci. Dle tohoto zákona se učitelé mohou zúčastnit také dalšího vzdělávání za účelem zvýšení kvalifikace (zvýšením kvalifikace se zde rozumí též její získání nebo rozšíření). Ukládá ředitelům škol organizovat DVPP podle plánu dalšího vzdělávání, který vymezuje po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem. Přistanovení plánu DVPP by měl ředitel přihlížet ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy. V zákoně o pedagogických pracovnících se hovoří i o kariérním systému jako souboru pravidel stanovených pro zařazení pedagogických pracovníků do kariérních stupňů. Kariérní stupeň je určen popisem činností, odbornou kvalifikací, popřípadě dalšími kvalifikačními předpoklady a systémem hodnocení, které musí pedagogický pracovník splnit, aby mohl tyto činnosti provádět. Zařazení pedagogického pracovníka do vyššího kariérního stupně je pak podmíněno výkonem činností, činností řídicích a plněním odborné kvalifikace, případně plněním dalších kvalifikačních předpokladů³³. Prováděcím předpisem k zákonu o pedagogických pracovnících v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je **Vyhláška o DVPP**, která vymezuje jeho druhy a podmínky zařazení učitelů a dalších kategorií pedagogických pracovníků do kariérních stupňů. Tento předpis vymezuje i tyto druhy DVPP:

- Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů, které zahrnuje: 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 ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů na základě této vyhlášky pak zahrnuje: Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky, Studium pro výchovné poradce a Studium k výkonu specializovaných činností, které jsou taxativně uvedeny: koordinace v oblasti informačních a komunikačních technologií, tvorba a následující koordinace školních vzdělávacích programů a vzdělávacích programů VOŠ, specializovaná činnost v oblasti environmentální výchovy, specializovaná činnost v oblasti prostorové orientace zrakově postižených a v oblasti prevence sociálně patologických jevů.
- Studium k prohlubování odborné kvalifikace zahrnuje průběžné vzdělávání.

Jedním z posledních připravovaných dokumentů je „**Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020**“, jejíž cílem je aktualizace a konkretizace směrů rozvoje ce-

³³ Dalšími kvalifikačními předpoklady se zde rozumí pedagogická praxe, kterou se dále rozumí výkon přímé pedagogické činnosti, osvědčení o způsobilosti k výkonu specializované činnosti, nebo řídicí činnosti vydané akreditovanou vzdělávací institucí.

lého vzdělávacího systému v ČR. Strategie naváže na Národní program rozvoje vzdělávání (Bílou knihu) z roku 2001 a tento materiál by měl být předložen ke schválení vládě ČR na podzim roku 2013 (po standardním připomínkování a projednání v příslušných výborech komor Parlamentu). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 má být aktualizací a konkretizací směrů a cílů vzdělávací politiky, které byly po celospolečenské diskusi přijaty v Bílé knize z roku 2001.

Strukturální změny, které se provádějí na základě Bílé knihy, jsou sice v platnosti relativně krátkou dobu například školská legislativa z roku 2004, ale tento nový materiál by měl obohatit vzdělávací politiku o reflexi nových zásadních faktorů, které v době přijetí Bílé knihy nebyly natolik výrazně přítomné. Jedná se zejména o dynamický vývoj informačních a komunikačních technologií a s tím související proměny cest a způsobů vzdělávání.

Připravovaná Strategie tak nemá nahradit Bílou knihu, ale měla by skutečně realizovat její podstatné cíle. Strategie by měla být vodítkem pro stát, kraje a obce, jak řídit vzdělávací systém (co a jak učit) v tom smyslu, že posílí důraz na znalosti, dovednosti a na občanské a společenské postoje tedy hlavně na školu, která bude nejen vzdělávat, ale i formovat k sebedůvěře a důvěře v ostatní lidi, instituce a společnost.

Strategie by měla směřovat k takovému vzdělávacímu systému, ve kterém:

- Vzdělání je hodnotou o sobě.
- Vzdělávání se nachází v popředí veřejného i soukromého zájmu.
- Kvalitní vzdělávání je přístupné pro každého, funguje efektivně, spravedlivě a dává všem stejnou šanci.
- Žáci a studenti vědí, co se od nich na každé úrovni vzdělávání očekává a co mohou oni očekávat od něj.
- Žáci a studenti se rádi učí a jsou motivováni pro celoživotní vzdělávání.

Prostřednictvím připravované Strategie se chce posílit:

- a) Relevance a prestiž školy a školního vzdělávání tzn. vymezit a podporovat nezastupitelné funkce škol – rovný přístup, kompenzace znevýhodnění, propojit výuku ve škole s procesy mimo školu – internet, média, rozšířit možnosti dosažitelného vzdělání – uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení, monitorovat mimoškolní vzdělávání a posilovat roli škol jako center podpory celoživotního učení.
- b) Odstranit slabá místa vzdělávacího systému – zvýšit dostupnost a význam předškolního vzdělávání všem dětem od 4 let bez ohledu na zaměstnanost matky, zvýšit prostupnost

a relevanci odborného vzdělávání tak, aby se maximálně zvýšila jeho efektivita a užitečnost pro absolventy i zaměstnavatele, klást větší důraz na klíčové kompetence v odborném vzdělávání, aby se zvýšila možnost uplatnění absolventů na trhu práce a systematicky monitorovat průchod žáků vzdělávacím systémem s ohledem na kvalitu, efektivitu a prostupnost.

- c) Formulovat ověřitelné standardy – zpracovat Národní program vzdělávání jako základ soustavy RVP a zabezpečit jeho propojení s kvalifikačním rámcem pro VŠ a s Národní soustavou kvalifikací, definovat náplň standardů tzn. jasně vymežit, které vědomosti, dovednosti by měl každý člověk získat v jednotlivých fázích svého vzdělávání, na standardy navázat i hodnocením výsledků a vytvořit monitorovací systém tzn. identifikovat silné a slabé stránky škol a celého systému.
- d) Proměnit roli a připravenost učitelů tzn. zdůraznit roli učitele jako pomáhající profese zaměřené na podporu žáka v průběhu jeho vzdělávací cesty (teď je učitel vnímán jako zprostředkovatel informací a hodnotitel výkonů), zlepšit profesní přípravu učitelů posílením objemu praktické složky v počátečním vzdělávání a vymezením jasného standardu učitelské profese a podpořit profesní rozvoj učitelů zaváděním mentoringu, DVPP, sdílením dobré praxe.
- e) Zkvalitnit řízení vzdělávacího systému tzn. jednoznačně vymežit role, pravomoci a zodpovědnosti všech aktérů vzdělávacího systému, nastavit MŠMT jako koncepční a metodické centrum, které rozvíjí vzdělávací systém na národní úrovni a zkvalitnit výzkum v oblasti vzdělávání a zvýšit jeho využití v praxi.

Dosud zveřejněné výsledky veřejné konzultace upozorňují na to, že v oblasti cílů vzdělávání a jejich vymezení chybí společné cíle vzdělávání, přičemž vymezení obecných cílů vzdělávání je prioritou. V oblasti vzdělávání orientované na žáka je nutno směřovat k nejvyššímu možnému využití vzdělávacího potenciálu každého dítěte. V oblasti budování kapacit pro lepší řízení vzdělávacího systému se v rámci veřejné konzultace podařilo otevřít debatu o konceptu budování kapacit, který dosud v českém vzdělávacím prostředí nebyl nastolen, a že společnost vnímá zhoršující se výsledky vzdělávání, nastala únava z reformem a přetrvává problém chybějícího vedení na všech úrovních.

Průběžné vzdělávání má být orientováno na aktuální teoretické a praktické otázky, které souvisejí s procesem vzdělávání a výchovy a jeho obsahem by měly být nové poznatky z obecné pedagogiky, pedagogické a školní psychologie, obecné didaktiky, teorie výchovy,

uměleckých oborů a jejich didaktik, prevence sociálně patologických jevů, bezpečnosti a ochrany zdraví, rovněž může zahrnovat i jazykové vzdělávání pedagogických pracovníků.

Pro výše uvedená studia Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy vydalo Standardy pro udělování akreditací DVPP, č. j. 26 451/2005-25, 30 908/2005-25. Tyto standardy vymezují cíle, kritéria výběru, časovou dotaci, obsah a ukončení studia. Jedná se konkrétně o Studium pedagogiky, Studium pro asistenty pedagoga, Studium pro ředitele škol a školských zařízení, Studium pro výchovné poradce, studium pro vedoucí pedagogické pracovníky škol a Studium k výkonu specializované činnosti.

Tabulka číslo 1 uvádí počty účastníků dalšího vzdělávání v akreditovaných oborech a jejich účast v jednotlivých krajích České republiky za rok 2010.

Tabulka 1 Počty účastníků v dalším vzdělávání podle jednotlivých oborů:

Oblasti (ISCED)	Počet účastníků			Počet absolventů		
	absolutní	průměr	medián	absolutní	průměr	medián
Vzdělávání a výchova	308	16,2	10	275	14,5	10
Humanitní vědy a umění	525	27,6	14	359	18,9	14
Společ. vědy, obchod, právo	14 112	31,2	18	12 822	28,4	17
Přírodní vědy, MA, ICT	18 640	64,5	30	17 590	60,9	28
Technika, výroba, stavby	4 108	20,4	11	3 819	19	10
Zemědělství, veterinářství	2 441	24,4	13	2 203	22	11
Zdravotnictví, sociální péče	1 714	32,3	18	1 608	30,3	16
Služby	12 080	21,8	10	11 351	20,5	10
Nezařaditelné programy	473	33,8	21,5	364	26	19,5
Celkem	54 401	32	15	50 391	29,6	14

Zdroj: Šetření ÚIV. Šetření akreditovaných programů dalšího vzdělávání MŠMT za rok 2010.

1.2 Specifika DVPP

Pojem další vzdělávání (angl. further education, něm. Fortbildung) je důležitou součástí celoživotního učení člověka a má mnoho interpretací, které souvisejí s nastavením společnosti, s typem organizace i epochou, ve které se odehrává. V souvislosti s dalším vzděláváním pracovníků se mluví o profesním životě, o funkci a rozvoji organizace, o práci, o kariéře, o budoucnosti osob, struktuře kompetencí a kvalifikace, o efektivitě práce, o autonomii a odpovědnosti pracovníků a profesionalizaci. Kohnová a kol. (1995) uvádějí, že další vzdělávání je možné chápat jako subsystém vzdělávací soustavy. Řada pojednání o dalším vzdělávání učitelů je především zaměřena na koncepční a obsahové otázky, případně o vymezování

cílů dalšího vzdělávání (někdy také kompetenci), kterých by měl učitel dosáhnout a na metody profesionálního rozvoje.

Další vzdělávání je podmíněno úrovní a charakterem přípravného vzdělávání, navazuje na toto vzdělávání, rozvíjí a doplňuje toto vzdělávání, ale v žádném případě jej nemůže nahrazovat. Přípravné vzdělávání by mělo být ve spojení s dalším vzděláváním pedagogických pracovníků a na základě ověření úspěšnosti či zjištěných nedostatků svého zaměření (stejně jako podle nových požadavků praxe) by mělo být upravováno. Problematika dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se dostává i v ČR v posledních letech na úroveň rozhodující sféry. Jsou prováděny změny především v institucionálním zajištění tohoto vzdělávání, je připravován Kariérní řád a Standard učitele a dochází ke změnám v legislativním zabezpečení. Další vzdělávání pedagogických pracovníků lze tedy chápat jako část profesního rozvoje, která je institucionalizovaná a samozřejmě koresponduje se vzdělávací politikou.

Jak bylo v předešlém textu řečeno, další vzdělávání (postgraduální) je podmíněno úrovní počátečního (pregraduálního) vzdělávání. Obě tato období vytvářejí nezastupitelnou roli ve sjednoceném systému celoživotního profesního vzdělávání. Všichni pedagogičtí pracovníci mají ze zákona (Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a Zákon č. 262/2006 Sb., Zákoník práce) povinnost se vzdělávat. DVPP proto musí vyhovět vzdělávacím potřebám všech pedagogických pracovníků v kontextu jejich rolí ve vzdělávacím systému. Prostřednictvím DVPP a s pomocí učitele jako zprostředkovatele se v důsledku jedná o zvýšení úrovně vzdělávání samotných žáků.

DVPP plní dvě funkce, standardizační, tzn. stanovení a udržení úrovně vzdělávání učitelů a žáků a rozvojovou, kterou lze chápat jako transformace a inovace ve vzdělávání ve škole.

DVPP musí vyhovět vzdělávacím potřebám všech učitelů a požadavkům, které jsou na ně kladeny státem. Vynaložené úsilí učitelů při DVPP pak musí mít rychlou návratnost a také jeho využití do budoucna.

DVPP můžeme charakterizovat jako:

- systematický, nepřetržitý a koordinovaný proces, který navazuje na pregraduální vzdělávání a trvá po celou dobu učitelovy kariéry
- součást celoživotního vzdělávání
- rozvíjení profesních kompetencí učitele
- nejrozsáhlejší rezortní a celospolečensky významnou oblastí vzdělávání dospělých

- jeden ze základních předpokladů transformace školství
- nejefektivnější formu vyrovnávání obsahu a metod vzdělávání a výchovy ve školství s rychlým vývojem a proměnami společnosti
- institucionalizované a na různých úrovních koncipované a řízené vzdělávání skupin pedagogických pracovníků v praxi
- zaměřené na rozvoj vzdělávání a rozvoj školy jako vzdělávací instituce
- možnost sebereflexe učitele a prostor pro předávání zkušeností.

System DVPP je základním předpokladem dlouhodobě udržitelného rozvoje pedagogických profesí, a to jak z hlediska profesního rozvoje pedagogů, tak i z hlediska uspokojení potřeb různých cílových skupin, kterých se DVPP týká, rovněž z hlediska ekonomické udržitelnosti a vysoké efektivity celého systému.

Optimální stav DVPP je charakteristický nalezením dynamické rovnováhy při hledání způsobů uspokojování potřeb jednotlivých cílových skupin, rovností v přístupech k DVPP pro všechny uživatele, vysokou efektivitou systému jako celku, zaručenou kvalitou nabídky a výstupů a standardizací základních parametrů DVPP.

V oblasti DVPP se uplatňují především didaktické principy, kterými jsou názornost (použití zobrazení, ilustrací, animace), tzn., že je velmi důležité, aby si účastníci vytvářeli vlastní představy jevů nebo jejich zobrazení, osvojovali si pojmy na základě pozorování a přímého vnímání předmětů, jevů, zobrazení a uvědomělost a aktivita tzn. vytvoření takových podmínek, ve kterých si mohou učitelé aktivně osvojovat vědomosti a dovednosti, které využijí ve své vlastní praxi. Lektor pak musí umět sdělované poznatky spojovat s praxí učitelů, a to v různých oblastech jejich pracovní činnosti a princip přiměřenosti, tzn., že vzdělávací obsah, obtížnost a způsob prezentace se musí shodovat s odbornou úrovní a schopnostmi účastníků studia.

1.2.1 Poskytovatelé DVPP

Další vzdělávání pedagogických pracovníků se uskutečňuje v akreditovaných vzdělávacích institucích. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy akredituje vzdělávací instituce a jejich vzdělávací programy zaměřené na další vzdělávání pedagogických pracovníků na základě žádosti fyzické nebo právnické osoby. Poskytovatelem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se může stát ta instituce, která splnila podmínky akreditace podle Zákona číslo 563/2004 Sb., § 26 a § 27. Součástí žádosti o akreditaci vzdělávací instituce musí

být také žádost o akreditaci minimálně jednoho vzdělávacího programu DVPP. V roce 2004 došlo k přebudování a novému rozvrstvení institucionálních složek v oblasti nově se tvořícího systému DVPP v resortu školství. V současné době dochází k dělbě kompetencí jednotlivých poskytovatelů DVPP s cílem vybudovat efektivní a stabilní systém. Instituce pro další vzdělávání pedagogických pracovníků zajišťují jejich další vzdělávání, poskytují školám a školským zařízením odborné poradenství v oblasti metodiky, v oblasti řízení škol a školských zařízení a zprostředkovávají informace o nových směrech a postupech ve vzdělávání, zajišťují koordinaci podpůrných činností pro školy a školská zařízení. K datu 31. 12. 2012 bylo akreditováno v České republice 1162 vzdělávacích institucí v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Základním faktorem úrovně systému DVPP je úroveň poskytovatelů vzdělávacích akcí, respektive samotných vzdělavatelů (jinými slovy lektorů, učitelů, školitelů, multiplikátorů, instruktorů, aj.). Kohnová (2004) ve své publikaci rozděluje pracovníky poskytující kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků do 3 základních skupin:

- a) Vzdělavatelé – tato skupina je dále rozčleněna na stálé odborné pracovníky pedagogických center, vysokoškolské učitele, pracovníky výzkumných ústavů a další odborníky, učitele a odborníky z pracovní a podnikatelské sféry.
- b) Management a pomocný personál – sem patří pracovníci institucí pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, jako jsou např. manažeři, administrativní pracovníci, ale i knihovníci a uklízečky.
- c) Experti na další vzdělávání učitelů – do této skupiny jsou zahrnuti např. pracovníci vysokých škol a výzkumných ústavů, odborníci na evaluaci výsledků dalšího vzdělávání učitelů nebo tvůrci vzdělávacích materiálů. Hlavním požadavkem pro vzdělavatele PP je znalost didaktiky DVPP. Kohnová (2004) uvádí problém v nedostatečnosti počtu a kvality studií a odborných prací, které se didaktice věnují. I v jiných odborných publikacích nacházíme kritiku nedostatečného počtu a chybějícího systému vzdělavatelů DVPP (Lazarová, 2006).

Další vzdělávání pedagogických pracovníků zajišťují v naší republice v současné době tyto typy organizací³⁴:

³⁴ Pozn. autora: Uvádíme základní přehled organizací, které v současné době zajišťují další vzdělávání pedagogických pracovníků, a které poskytují na svých webových stránkách i programové nabídky v oblasti DVPP, což bylo zjišťováno i pro účely této práce.

Národní institut pro další vzdělávání (NIDV), který je příspěvkovou organizací přímo řízenou MŠMT, který zajišťuje komplexně celorepublikové úkoly v oblasti DVPP, které vyplývají z usnesení vlády ČR, školské legislativy a zabezpečení úkolů ESF (organizuje a monitoruje národní projekty v ESF). Poskytuje poradenství školám a školským zařízením, informuje o nových směrech a postupech ve vzdělávání v rámci celé ČR.

Vzdělávací organizace zřízené kraji (jedná se o příspěvkové organizace zřizované krajem nebo o obecně prospěšné společnosti), které jsou zřízeny ve všech krajích ČR. Kromě několika výjimek jsou tato zařízení zapsána do rejstříku škol a školských zařízení jako školská zařízení. Rozsah jejich vzdělávací činnosti je široký a pokrývá oborové didaktiky, projektovou přípravu a vzdělávání orientované na kurikulární reformu.

Vysoké školy – fakulty, které nabízejí v rámci programů celoživotního vzdělávání množství programů DVPP. Podmínky tohoto vzdělávání jsou dány Zákonem o vysokých školách číslo 111/1998 Sb., v platném znění, Zákonem číslo 563/2004 Sb. a Vyhláškou číslo 317/2005 Sb. Jedná se především o studium ke splnění kvalifikačních předpokladů a studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů. Podle Vyhlášky číslo 317/2005 Sb. mohou DVPP, které je uvedené v § 2, § 6, § 7, § 8 realizovat pouze VŠ. V rámci průběžného vzdělávání nabízejí vysoké školy vzdělávání podle svého odborného zaměření, které je orientované jak oborově, tak i na rozvoj profesních kompetencí pedagogických pracovníků.

Základní, střední a vyšší odborné školy – základní školy se spíše zaměřují na organizaci vzdělávání pro vlastní pedagogy nebo pedagogy partnerských škol. Střední a vyšší odborné školy se zaměřují ne celoživotní vzdělávání ve svém oboru (rekvalifikace).

Další organizace zřizované MŠMT, mezi které především patří přímo řízené organizace MŠMT, Pedagogicko-psychologické poradny, CERMAT, Národní institut dětí a mládeže. Jejich vzdělávací programy jsou orientovány na aktuální řešené úkoly a na základě aktuálních potřeb klientů. Většina těchto vzdělávacích organizací má převážně lokální působení a často se specializují na úzkou část vzdělávací činnosti.

Ostatní poskytovatelé DVPP (tzn. neziskové organizace, komerční organizace a fyzické osoby). Jejich vzdělávací programy jsou zaměřeny na specifická témata vzdělávání, která jsou potřebná, aktuální a školami a pedagogy žádaná. PAU (Přátelé angažovaného učení), KVIC Nový Jičín (Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků), NAEP (Národní agentura pro evropské vzdělávací programy) apod.

V tabulce číslo 2 uvádíme prioritní okruhy a konkretizaci obsahu DVPP na základě zjištěné programové nabídky.

Tabulka 2 *Prioritní okruhy a konkretizace obsahu DVPP:*

	Prioritní okruhy DVPP	Konkretizace obsahu DVPP
1.	Rovnost příležitostí ke vzdělávání	Vzdělávání dětí a žáků ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí, se speciálními vzdělávacími potřebami, v oblasti prevence rizikových jevů.
2.	Udržitelný rozvoj	Vzdělávání v oblasti výchovy ke zdravému životnímu stylu, k udržitelnému rozvoji, v oblasti environmentální výchovy a výchovy ke zdraví.
3.	Klíčové kompetence učitelů	Oblast klíčových Kompetence učitelů a jejich aplikace ve výuce, v oblasti výchovy k profesní orientaci, výchovy k občanství a demokracii, k evropským souvislostem, osobnostní a sociální výchovy a týmové spolupráce učitelů.
4.	Technická komunikace	Zvyšování kvality výuky v oblasti technické komunikace, respektive její individualizace využíváním ICT, v oblasti digitální gramotnosti učitelů.
5.	Efektivní řízení škol	Vzdělávání v oblasti evaluace škol, legislativy ve školství, strategiích rozvoje škol, školského managementu, kurikulární reformě.
6.	Jazyková komunikace	Vzdělávání aprobovaných i neaprobovaných učitelů včetně metodických programů ke vzdělávání jazyků.
7.	Zkvalitnění a modernizace vyučování	Revize a implementace ŠVP, nové metody a formy vyučování, oblast uplatňování aktivních metod výuky, rozvoje čtenářské, matematické, přírodovědné a finanční gramotnosti ve výuce a jejich rozvoj.
8.	Oborové činnosti	Vzdělávání v oblasti aplikací nových poznatků jednotlivých předmětů, praktických činností a organizace metodických seminářů.

Zdroj: vlastní zpracování

Pro ověřování kvality poskytovatelů dalšího vzdělávání, tedy vzdělávacích institucí v České republice, je v současné době připraveno nebo již využíváno několik certifikačních systémů:

1) Certifikační systémy privátní

QFor – umožňuje rozeznat kvalitu a profesionalitu vzdělávacích a poradenských institucí.

QFor je modulární systém hodnocení a certifikace kvality vzdělávacích a poradenských institucí, který je založený na analýze spokojenosti jejich klientů nebo na analýze jejich procesů a zdrojů. Zahrnuje v sobě 2 přístupy k hodnocení:

- Jak instituce pracuje, jaké má k dispozici zdroje a jak s nimi nakládá?
- Byli dosavadní zákazníci spokojeni, a jak hodnotí klíčové aspekty poskytnutých služeb?

QFor je příležitostí ke zlepšování, a to prostřednictvím sebehodnocení a benchmarkingu.

Benchmarking firmy je unikátní nástroj na eliminaci slabých stránek podniku. Umožňuje okamžité odhalení finančních i nefinančních slabých a kritických míst firmy. Je založen na důkladné analýze podniku a benchmarkingový report je rozdělen do těchto sekcí: Na ukazatele likvidity, ukazatele rentability, obrátové ukazatele, obchodní ukazatele, výrobní ukazatele a zaměstnanecké ukazatele.

2) Certifikační systémy založené na normách ISO 9000

Jedná se o zavedení systému řízení společnosti podle systémové normy. ISO = zkratka pro Mezinárodní organizaci pro normalizaci. 9001 = jsou normy, které definují požadavky na systémy řízení organizací.

9001 je systém managementu kvality, tzn. norma řeší systém managementu kvality procesním přístupem a pomáhá organizaci definovat a uspořádat všechny činnosti v této organizaci, stanovit pravomoci a odpovědnosti za řízení činností.

Přínosné při zavedeném systému jsou: posílení systému managementu organizace, zvýšení konkurenceschopnosti, zvyšování spokojenosti zákazníků, zvýšení hodnoty organizace a její image, úspěšnost ve výběrových řízeních, zvýšená ochrana dat a informací, lepší interní komunikace a zvýšení spokojenosti zaměstnanců.

ISO 9001 : 2000 Systém managementu jakosti – požadavky

Využívá se ve vzdělávání a umožňuje snazší zapracování nových pracovníků, jasné a jednoduché modelování připravovaných změn, optimalizaci nákladů a efektivitu.

Zároveň systém klade důraz na pochopení a plnění požadavků zákazníka, přidanou hodnotu procesů a činností ve firmě, zvyšování výkonnosti a efektivity procesů a zlepšování procesů na základě měření metrik.

EDUIQ 9001. EDUIQ = systém managementu kvality pro vzdělávací instituce, které poskytují služby dalšího profesního vzdělávání. Kromě obecných požadavků specifikuje po-

žadavky jednoznačně oborově zaměřené na vzdělávací instituce. Nastavuje systém managementu kvality, řízení dokumentů a záznamů, nastavuje odpovědnosti managementu, plánování cílů kvality, požadavky na poskytování zdrojů, specifické požadavky na lidské zdroje a infrastrukturu a pracovní prostředí.

3) Certifikace podle KVIS

KVIS = Kvalita Vzdělávání Institutu Sebehodnocením. Jedná se o modely sebehodnocení podle 7 kritérií pro řízení klíčových procesů. Pro každé kritérium je stanoven standard a zdroje pro posuzování.

4) CAF = společný hodnotící rámec

Model CAF je nástrojem pro zlepšení výkonnosti organizace, veřejného sektoru prostřednictvím předem daného sebehodnotícího rámce. CAF je založen na principech řízení kvality v rámci filozofie TQM (Total Quality Management), zejména u modelu EFQM (je ale vytvořen pro organizace veřejného sektoru).

Model CAF poskytuje hodnocení založené na důkazech podle předem daného souboru kritérií, možnosti, jak zjišťovat pokrok a dosahovat výsledků, vazby mezi dosahovanými výsledky a vytvářenými předpoklady a zároveň je prostředkem pro motivování vlastních zaměstnanců. Nabízí možnosti vyhledávání dobré praxe včetně sdílení dobré praxe s jinými organizacemi.

5) Model excelence EFQM

Model vychází z přístupu TQM (Total Quality Management). Jedná se o dynamický model a analytický nástroj, který se zaměřuje na růst školy. Jeho přínosem je provedení systematické, komplexní analýzy, představující sebehodnocení podle prověřeného modelu.

Je otevřen dialog uvnitř školy, který je zaměřen zejména na otázky strategického řízení, na probíhající procesy, silné a slabé stránky školy. Sebehodnocením a sepsáním sebehodnotící zprávy si škola otevírá řadu možností k diskusi o kvalitě procesu, přístupech, k výměně dobré praxe a zkušeností se školami, které provádějí sebehodnocení podle stejného modelu.

U tohoto modelu platí předpoklad, že škola dosáhne vynikajících výsledků za podmínky maximální spokojenosti zejména žáků, zaměstnanců, precizního řízení procesu, propracovaného systému řízení a budování vztahu – partnera. Má 5 kritérií předpokladů pro dobré výsledky: Vedení, politika a strategie, pracovníci, partnerství a zdroje, procesy.

1.2.2 Akreditace

Akreditace (z franc. *accréditer*, z *mettre à crédit*, ověřit důvěryhodnost) znamená oprávnění k určité činnosti, ověření a uznání takového oprávnění. Akreditace studijního programu označuje oprávnění instituce, například vysoké školy, přijímat studenty, vyučovat a vydávat veřejně uznané diplomy v určitém oboru. Smyslem je zajištění přijatelné kvality výuky, kvalifikace učitelů atd. Průcha a Veteška (2012) označují akreditační proces, v průběhu kterého pověřená instituce (orgán) posuzuje kvalitu žádosti o poskytování vzdělávání. Akreditaci studijních programů vydává v České republice Ministerstvo školství na základě závazného stanoviska Akreditační komise. Činnost Akreditační komise se řídí příslušnými ustanoveními Zákona č.111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (Zákon o vysokých školách), která jsou dále rozpracována ve Statutu akreditační komise, stejně jako činnost jejich pracovních skupin, které se řídí vlastními jednáními řády schválenými touto komisí v souladu se Statutem. Upravený Statut Akreditační komise byl schválen Vládou ČR Usnesením č. 744 ze dne 28. července 2004. Další vzdělávání, které je financováno státem je prováděno se systémy akreditace nebo specifickými úpravami v právních předpisech. V České republice existuje několik rezortních systémů akreditace vzdělávacích programů nebo zařízení, která jsou upravena právními předpisy.

Akreditační se podle právních předpisů rozumí provádění vzdělávacích programů na základě žádosti vzdělávací instituce. Tyto žádosti jsou posuzovány odbornými komisemi, které jsou zřízeny na příslušných ministerstvech. V tabulce číslo 3 je uveden přehled o právních předpisech, které upravují akreditace a jednotlivá ministerstva, ve kterých sídlí odborné komise, a které tyto akreditace posuzují.

Tabulka 3 Právní předpisy upravující akreditace:

Právní předpis upravující akreditace	Příslušné ministerstvo
Pro rekvalifikační programy dle zákona 435/2004 Sb. o zaměstnanosti ve znění pozdějších předpisů a dle vyhlášky MŠMT 176/2009 Sb., která vymezuje náležitosti žádostí o akreditaci vzdělávacího programu, organizaci vzdělávání v rekvalifikačním řízení a způsoby jeho ukončení.	MŠMT
Pro vzdělávací programy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ve znění pozdějších předpisů.	MŠMT
Pro vzdělávací programy v oblasti sportu na základě zákona číslo 115/2001 Sb. o podpoře sportu ve znění pozdějších předpisů.	MŠMT
Dle zákona číslo 108/2006 Sb. o sociálních službách ve znění pozdějších předpisů.	MPSV

Zákon číslo 96/2004 Sb. o podmínkách získávání a uznávání způsobilostí k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činností souvisejících s poskytováním zdravotní péče a o změně některých souvisejících zákonů.	MZd
Zákon číslo 312/2002 Sb. o úřednicích územních samosprávných celků a o změně některých zákonů.	MV

Zdroj: vlastní zpracování

Akreditační komise vydávají rozhodnutí na základě precizních popisů akreditovaných oblastí: širší – akreditace vzdělávacích programů a užší – oblast podpory sportu. Akreditované oblasti jsou upraveny přímo v daném zákoně nebo pouze v návaznosti na odborné posouzení Akreditační komise například akreditace rekvalifikačních programů, částečně také i oblast dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

V roce 2012 realizoval Odbor vyššího odborného a dalšího vzdělávání MŠMT ucelené a komplexní šetření o akreditovaných a neakreditovaných vzdělávacích programech za rok 2001. V rámci tohoto šetření byly osloveny všechny vzdělávací instituce, u kterých byla registrována alespoň jedna platná akreditace, střední a vyšší odborné školy zapsané v rejstříku škol a školských zařízení a všechny VŠ, které nebyly zahrnuty v databázi MŠMT. Cílem tohoto šetření bylo zmapovat celou oblast poskytovaných kurzů v oblasti dalšího vzdělávání konkrétně nabídku akreditovaných programů rekvalifikačního vzdělávání (jak byly kurzy využívány, jejich zaměření, počty účastníků, jejich financování apod.). Toto šetření potvrdilo, že na trhu s rekvalifikačními kurzy většinou působí organizace se statutem společnosti nebo fyzických osob. V rámci oborové struktury se do popředí dostaly obory z oblasti služeb, společenských, přírodních věd, informatiky, práce s počítači a technické obory. Byla zaznamenána nejsilnější účast v oblasti sociálních věd, obchodu a práv a kurzech zaměřených na informatiku. Zajímavostí pak je, že v roce 2011 absolvovalo pětinašobně více lidí vzdělávání s neakreditovanými programy než programy akreditované ve srovnání se stejným šetřením za rok 2010. K nejvíce úspěšným neakreditovaným programům patřily zejména programy v oblasti osobního rozvoje, v oborech přírodních věd a v oblasti sociálních věd, včetně obchodu a práva³⁵.

Jak již bylo uvedeno, DVPP se podle zákona běžně realizuje v akreditovaných vzdělávacích institucích a akreditace se vztahuje na všechny druhy DVPP podle Vyhlášky číslo

³⁵ Další informace z tohoto šetření lze nalézt v materiálu MŠMT: Šetření akreditovaných a neakreditovaných vzdělávacích programů MŠMT za rok 2011. Praha. MŠMT, červen 2012.

317/2005 Sb. Podle této vyhlášky jsou pro některá studia vytvořeny závazné standardy, které vymezují požadavky na základní cíle vzdělávání a tematické okruhy studijního programu, kritéria výběru účastníků, časové rozvržení studia, hodnocení a ukončení studia.

Školám mohou být samozřejmě nabízeny i neakreditované vzdělávací programy, které mohou učitelé v rámci DVPP navštěvovat, ale nelze je hradit z finančních prostředků určených na DVPP, ovšem jako DVPP mohou být vykazovány. Je nutné dodat, že v rámci jedné žádosti je možné žádat o udělení akreditace pro více vzdělávacích programů. V současné době mají zpracované závazné standardy tato studia:

- Studium pedagogiky
- Studium pro asistenty pedagoga
- Studium pro ředitele škol a školských zařízení
- Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky
- Studium pro výchovné poradce
- Studium k výkonu specializované činnosti
- Koordinace v oblasti informačních a komunikačních technologií
- Tvorba a následná koordinace ŠVP a vzdělávacích programů vyšších odborných škol
- Prevence sociálně patologických jevů
- Specializovaná činnost v oblasti environmentální výchovy
- Specializovaná činnost v oblasti prostorové orientace zrakově postižených.

Pro ostatní vzdělávací programy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků platí kritéria pro udělení akreditace, která upravuje Zákon číslo 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, § 26 a § 27.

1.2.3 Druhy DVPP

Vzdělávání v systému DVPP může mít velmi mnoho podob a forem (např. výměnné pobyty ve školách, diskusní fóra, mezinárodní návštěvy, interní vzdělávání ve škole, externí vzdělávání poskytované vnějšími subjekty, aj.). Pokud se však zaměříme na Českou republiku, v odborných publikacích nalezneme několik typů vzdělávacích akcí, které mají u nás největší tradici. Podle Lazarové (2006) je DVPP spojováno nejčastěji s mimoškolními a školními vzdělávacími akcemi. Co se týká konkrétních forem, jsou uváděny přednášky, školení, semináře, kurzy, výcviky a dílny. V odborných publikacích i slovnících jsou však definovány a charakterizovány pomocí zaměření, cílů a metod. Tyto charakteristiky se však často liší

a proto není snadné přesné vymezení jednotlivých forem. V této práci je z toho důvodu používán pouze pojem „kurz“, vzhledem k tomu, že sami pořadatelé vzdělávacích akcí od sebe tyto formy většinou nijak neodlišují. Kurzem nazývají jak půldenní vzdělávací akci o metodice výuky anglického jazyka, ale také půlroční vzdělávání v oblasti informačních technologií. Někdy jsou dokonce v informacích o jedné konkrétní vzdělávací akci uvedeny bez dalšího vysvětlení dvě různé formy (např. kurz a seminář).

Průcha (2009) uvádí, že typy programů dalšího vzdělávání lze rozlišit podle podpůrné funkce, kterou pro učitele plní:

- a) Předmětová orientace, ve které jsou programy dalšího vzdělávání zaměřeny na rozvoj oborových a oborově didaktických kompetencí pro jednotlivé předměty.
- b) V rámci problémové orientace jsou programy zaměřené na překonávání těžkostí ve školní a vyučovací praxi, které jsou determinovány sociálně, kulturně nebo individuálními dispozicemi nebo handicapem žáků. Dále jde o rozvíjení schopností řešit společné problémy sociální skupiny, rozvíjení komunikativních dovedností, flexibility a schopnosti týmové práce.
- c) Programy zaměřené na osobu učitele jsou v rámci osobnostní orientace a psychohygieny zaměřené na osobnostní rozvoj v širokém smyslu slova, rozšiřování kulturního a všeobecného vzdělání učitele, programy orientované na psychickou regeneraci učitele a programy zohledňující, že učitelské povolání je „work in progress“, že tedy učitelovo profesní vzdělávání není nikdy uzavřené.

„Otevřený“ vzdělávací program, který je typem kurzu, kde se každý frekventant individuálně zúčastňuje „otevřených kurzů“ v rámci nabídky nejrůznějších vzdělávacích institucí. Tato forma se využívá u programů, kde je nízký, většinou omezený počet posluchačů ze škol, ale i z jiných institucí. U těchto programů musí potenciální účastník pečlivě vybírat obsah vzdělávání ve vazbě ke svým potřebám. Tento typ studia umožňuje během studia konzultovat danou problematiku s posluchači z jiných škol a organizací (posuzovat a předávat se zkušenosti).

Vzdělávací program „na zakázku“, který je určen pro vzdělávání skupiny posluchačů ze školy, která si vzdělávací program objednala. U programu se přesně nadefinuje obsah vzdělávacího programu a požadavky na konkrétní výuku. Tato výuka je velmi efektivní, obsah výuky je přesně vymezen na základě identifikace vzdělávacích potřeb konkrétní skupiny posluchačů a tím umožňuje rychlou variabilitu obsahu vzdělávání podle místních podmínek škol. Výhodou je, že u této formy je možno popsat výchozí stav, cíl vzdělávacího programu,

požadavky a na základě toho zvolit vhodnou formu a způsob výuky, způsob vyhodnocení programu. Zároveň je naplánován termín, místo a čas konání semináře.

E-learning jako otevřená a na zakázku vytvořená efektivní forma vzdělávání určená pro velké skupiny pedagogů v oblasti teoretické přípravy a upevňování učiva. Umožňuje posluchačům vstup ve stejném čase, v různých místech s připojením na lektora, který s nimi konzultuje, zadává úkoly apod. Předností je distribuce znalostí velké cílové skupině, časová a obsahová flexibilita, úspora finančních nákladů. Lze snadněji zjistit vstupní i výstupní znalosti posluchačů a kapacita výuky je neomezená tzn., že se lze vrátit k předchozímu učivu. Tato forma ale není vhodná pro všechny typy vzdělávání např., kdy je nutný kontakt vyučujícího a posluchače.

Samostudium nebo také informální vzdělávání, které je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované. Umožňuje získávat vědomosti, dovednosti a postoje z každodenních zkušeností, z prostředí, kontaktů. Jedná se o typ vzdělávání, které vychází z vlastní iniciativy, zájmů, potřeb a umožňuje vlastní časové rozvržení studia i místo jeho konání, včetně stanovení tempa výuky. Tato forma ale neumožňuje měřitelnost získaných vědomostí a nelze použít pro všechny typy vzdělávání, jelikož lze převážně získat jen teoretické znalosti a vědomosti, které se těžko ověřují v praxi.

Blended learning (kombinovaná forma), která je úspěšnou formou vzdělávání, při které se vhodně využívá kombinace e-learningu s prezenční formou vzdělávání. Je vhodná především tam, kde lze kombinovat získané teoretické znalosti a dovednosti například při výuce cizích jazyků, manažerských dovedností apod. Systém není časově náročný a je dobře využitelný při předávání znalostí velké cílové skupině. Studium získané teoretické znalosti lze upevnit i prakticky.

1.2.4 Priority³⁶ státní vzdělávací politiky v oblasti DVPP

Priority byly stanoveny na základě analýzy strategických materiálů MŠMT a Rady vlády pro rozvoj lidských zdrojů a analýzy vzdělávacích potřeb na základě Rychlého šetření, které realizoval Ústav pro informace ve vzdělávání³⁷.

³⁶ Priority mají označit oblasti dalšího vzdělávání, se kterými se mají organizace, které působí v oblasti DVPP zabývat.

³⁷ Rychlá šetření Ústavu pro informace ve vzdělávání, dostupné z: <www: <http://uiv.cz/rubrika/17>>.

Jako nejdůležitější chápeme podporu kurikulární reformy, podporu celoživotního učení, podporu profesních kompetencí učitele, podporu vzdělávání pro udržitelný rozvoj a další priority³⁸ státní vzdělávací politiky.

V textech jednotlivých priorit jsou zahrnuty důvody zařazení oblasti mezi priority, jsou definována specifika dané oblasti v dalším vzdělávání a jsou určována témata, na která je žádoucí se zaměřit. Klíčová témata pak popisují počátek směřování k cíli, tedy splnit priority státní vzdělávací politiky. Další priority státní vzdělávací politiky vyplývají z Usnesení vlády České republiky. Jedná se o specifická témata, která jsou určena pro cílové skupiny a jsou obsažena v těchto dokumentech:

- 1) Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání (Usnesení vlády ČR č. 351 ze dne 10. 4. 2000 a Usnesení vlády ČR č. 904 ze dne 12. 9. 2001).
- 2) Priority a postupy vlády při prosazování rovnosti žen a mužů (Usnesení vlády ČR č. 486 ze dne 15. 5. 2002).
- 3) Dlouhodobý program zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva ČR Zdraví pro všechny v 21. století (Usnesení vlády ČR č. 1046 ze dne 30. 10. 2002).
- 4) Koncepce (projektu) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání (Usnesení vlády ČR č. 564 ze dne 11. 5. 2005).
- 5) Národní plán výuky cizích jazyků a Akční plán výuky cizích jazyků pro období 2005–2008 (Usnesení vlády ČR č. 1660 ze dne 21. 12. 2005).
- 6) Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti čj. 33 375/2005-22 MŠMT.

1.2.4.1 Priorita oblasti podpory kurikulární reformy

Nové pojetí kurikula v České republice se zaměřuje na získání klíčových (v celém procesu vzdělávání) a odborných (střední vzdělávání) kompetencí a znázorňuje posun od typického zaměření se na předání co nejpočetnějšího množství hotových poznatků následujícím generacím. K zásadnímu posunu došlo v kategorii cílů vzdělávání. Centrální úroveň kurikulárního systému představují rámcové vzdělávací programy (RVP), které vymezují vzdělávání odpovídající jednotlivým oborům vzdělání. Představují humanistické a demokratické hodnoty, které jsou základem vzdělávání žáků i celého života školy, definují cíle vzdělávání, klíčové a odborné kompetence stejně jako vzdělávací obsahy nezbytné pro jejich dosažení. RVP vy-

³⁸ Tyto priority jsou popsány v následujícím textu.

mezují rámec vzdělávání a stanovují pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP). ŠVP umožňuje rozhodování o konkrétní podobě vzdělávání, reaguje na konkrétní potřeby žáků a na požadavky trhu práce a vytváří podmínky pro to, aby realizace vzdělávání byla co nejefektivnější.

Příprava učitelů na realizaci kurikulární reformy musí být uchopena relativně široce, neboť příprava na tvorbu ŠVP je pouze její složkou. Další vzdělávání proto musí učitele připravovat i na realizaci nově vytvořeného kurikula, tzn. rozvoj sociálně komunikativních i profesních kompetencí učitelů, modernizace vzdělávání, změna kontextu výchovy a vzdělávání, projektování a týmová práce, nové strategie vzdělávání žáků, realizace nových prvků ve vzdělávání (klíčové kompetence, průřezová témata), hodnocení žáků. Z výše uvedeného pak vyplývají zásadní témata pro další vzdělávání pedagogických pracovníků:

- a) Příprava na tvorbu a realizaci ŠVP – ŠVP musí zachovávat požadavky rámcových vzdělávacích programů a zohledňovat podmínky a záměry školy, rovněž i potřeby trhu práce.
- b) Oblast hodnocení a vlastního hodnocení školy – diagnostika žáků, národní srovnávací zkouška, způsoby formativního a sumativního hodnocení žáků, hodnotící standardy, zjišťování a certifikace neformálního a informálního vzdělávání.
- c) Teorie a praxe řízení školy – efektivní řízení týmů, procesní a projektové řízení, personální rozvoj.

1.2.4.2 Priorita oblasti podpory celoživotního učení

Nový koncept celoživotního učení formulovaly v polovině 90. let paralelně tři organizace: Evropská unie (Rok celoživotního učení, 1996, Memorandum o celoživotním učení, 2000), OECD (Celoživotní učení pro všechny, 1996) a UNESCO (tzv. Delorsova zpráva – Učení je skryté bohatství, 1996). Celoživotní učení je prostředkem pro zajištění osobního růstu, konkurenceschopnosti a inovací, uplatnění jedince na trhu práce. Nový koncept celoživotního učení významně rozšiřuje dosavadní představu o vzdělávání a vzdělávacím systému a propojuje ji s oblastí práce a volného času. Vzdělávání není omezeno jen na jedno období života, docházky do školy, ale realizuje se po celý život (life-long). Jeho úkolem je nabídnout dostatek příležitostí pro získání, změnu nebo zvýšení vzdělání a kvalifikace. Nejedná se jen o formální vzdělávání ve vzdělávacích institucích, ale i o všechny formy a typy učení (life-wide) bez ohledu na čas nebo prostředí (instituce, pracoviště, domov, obec). Zahrnuje i neformální vzdělávání (sice mimo tradiční vzdělávací systém, ale organizované například podnikové vzdělávání) a informální učení (neorganizované, případně neintencionální získávání dovedností,

zkušeností a znalostí – prací, zájmovou činností, četbou apod.) Zároveň se jedná o poskytnutí příležitosti pro všechny, bez ohledu na věk, nadání nebo postavení. Tedy se jedná o zásadní změnu orientace vzdělávacího systému na vzdělávané tak, aby systém vycházel vstříc jejich potřebám, zájmům, schopnostem. Jde o zaměření na maximální rozvoj jedince a na maximální využití jeho potenciálu.

DVPP je součástí systému dalšího vzdělávání a jeho úkolem je zásadně přispět k proměně počátečního vzdělávání, což by pak mělo být rozhodující motivací k celoživotnímu učení žáka i učitele. Zahrnuje částečně formální a částečně neformální vzdělávání a je tak ve skutečnosti pouze malou částí procesu učení učitelů.

Proces celoživotního učení učitelů zahrnuje:

- Učení se prostřednictvím zkušeností.
- Učení se prostřednictvím reflexe zkušeností.
- Sebevzdělávání.
- Vzdělávání se prostřednictvím kurzů, seminářů, přednášek, které nejsou součástí DVPP
- E-learning apod.

V nabídce DVPP by se pak měly stále více prosazovat například kazuistické semináře, mentoring, koučinky, tréninky dovedností, supervize, letní školy, workshopy a stáže. Z uvedeného vyplývají opět zásadní témata pro oblast DVPP:

- a) Motivace učitelů k celoživotnímu učení – tzn. vymezit profesní standardy a od nich odvodit profesní přípravu a další profesní vzdělávání. Vytvořit vícestupňový žebříček, který by se odvíjel od profesních standardů, a tím byla podpořena motivace učitelů.
- b) Motivace žáků k celoživotnímu učení – to znamená usilovat o osobní význam vzdělávání, jeho smysluplnost, individualizaci, personalizaci vzdělávání, o rozšíření nabídky, která by zahrnovala jak zájmové činnosti, tak i aktivity volného času.

1.2.4.3 Priorita oblasti podpory profesních kompetencí učitelů

Úroveň vzdělávání zaměstnanců patří mezi faktory stimulující ekonomický růst a konkurenceschopnost. Úroveň poskytovaného počátečního vzdělávání je však závislá na profesní vyspělosti učitelů. Absolvent učitelského studia na vysoké škole by si měl v průběhu studia osvojit profesní kompetence, které se skládají z oborové, didaktické, psychodidaktické, pedagogické, diagnostické, sociálně komunikativní, manažerské, legislativní

složky a profesní sebereflexe. DVPP se pak musí v průběhu profesní kariéry učitelů zaměřit právě na rozvoj těchto složek.

Tématy pro tuto oblast v rámci DVPP jsou:

- a) Učitelé by se měli po dobu své profesní kariéry neustále zlepšovat ve svém plánování, na které se musí nahlížet z těchto hledisek – plánování v souvislosti s požadavky státu, školy a vlastní vize, plánování s ohledem na vztah cíle a prostředku ve vzdělávacím procesu, plánování osobního růstu. Učitelé jsou více ohroženi syndromem vyhoření a poruchami souvisejícími se stresem, kterému je učitel nadměrně vystaven.
- b) RVP zavazuje učitele ke tvorbě takových příležitostí, aby si žáci mohli osvojovat klíčové kompetence. Ale k pochopení významu, obsahu a souvislosti při jejich osvojování je potřeba tyto kompetence rozvíjet u samotných učitelů. V tomto směru by DVPP mělo probíhat prožitkovou formou a z vlastního prožitku pak odvozovat vše, co je nezbytné vědět, umět a znát k formování klíčových kompetencí u žáků.

1.2.4.4 Priorita oblasti podpory vzdělávání pro udržitelný rozvoj

Vzdělávání pro udržitelný rozvoj má poskytnout žákům a studentům všechny možnosti aktivního podílu nejen na výhodách, které s sebou přináší současná civilizace a ekonomický rozvoj, ale i podílu na přímé odpovědnosti za zachování jejich přírodních, materiálních a kulturních předpokladů. Má jim poskytnout potřebné znalosti, dovednosti, hodnotový systém a postoje založené například na schopnosti kritického myšlení. Aby byl tento cíl dosažitelný, musí být vzdělání především jejich vzdělavatelé. A to je hlavní důvod zařazení podpory udržitelného rozvoje mezi priority DVPP.

Při výchově pro udržitelný rozvoj jde především o porozumění situacím na globální, regionální, lokální a individuální úrovni. O uvědomění se sebe sama v konkrétních, místních a časově podmíněných okolnostech. Je zde důležitá integrace racionální, emocionální a volní složky při všech prováděných aktivitách. V současnosti jsou z hlediska předškolního a základního vzdělávání platnými dokumenty rámcové vzdělávací programy, které zohledňují výchovu a vzdělávání v duchu trvale udržitelného rozvoje do té míry, jak jsou žáci vzhledem k věkovým a individuálním předpokladům problematiku vnímat. V těchto programech je vzdělávání pro udržitelný rozvoj plánováno ve třech rovinách:

- 1) *V rovině utváření klíčových kompetencí tzn. vzájemně propojených schopností, vědomostí.*

- 2) *Zařazením konkrétního vzdělávacího obsahu*, který souvisí s udržitelným rozvojem do jednotlivých vzdělávacích oborů prostřednictvím očekávaných výstupů tzn. stanovujících, co má žák umět na konci vzdělávacího období.
- 3) *Zařazením průřezových témat* jako integračního prvku, který posiluje postojovou a hodnotovou orientaci žáků např. osobnostně sociální výchova, enviromentální výchova, multikulturní výchova, mediální výchova apod.

A opět nám vyplývají další klíčová témata pro DVPP:

- a) Výchova ke zdravému životnímu stylu jedince, který respektuje biologické základy života a zaručuje jeho maximálně dosažitelnou kvalitu v souvislostech ekonomických, sociálních, ekologických.
- b) Oblast týkající se postavení člověka ve společnosti dalších lidí tzn. oblast, která je zaměřena na rozvoj odpovědnosti vůči místnímu, globálnímu společenství a tvorbu předpokladů k uvědomělým akcím občanské angažovanosti.

1.2.5 Financování DVPP

Na centrální úrovni je financování DVPP součástí agregovaného normativu a v rozpisu krajských normativů součástí ostatních neinvestičních výdajů. Objem finančních prostředků vydaných ročně na kurzy DVPP souvisí s velikostí školy. MŠMT stanovuje republikový normativ připadající na jednoho žáka (na jeho základě stanovuje krajský úřad normativ), který v sobě zahrnuje platy, odvody a ostatní neinvestiční náklady, ve kterých jsou započítány i prostředky na DVPP. O podílu prostředků na úhradu DVPP pak rozhoduje ředitel školy. Domníváme se, že pro účely této práce a ve vztahu k empirickému šetření je tato kapitola přínosem, neboť ředitelé oslovených škol v rámci šetření byli dotazováni mimo jiné i na financování DVPP, protože právě financování DVPP může být závažným faktorem při výběru DVPP školou.

Dalšími zdroji financování DVPP jsou rozvojové programy MŠMT a Evropský sociální fond (ESF). Rozvojové programy jsou určeny k poskytování DVPP bezúplatně nebo za snížený účastnický poplatek. Velká část finančních prostředků ESF v oblasti vzdělávání je určena na DVPP, a to prostřednictvím národních projektů individuálních, národních projektů ostatních a formou grantového schématu, do kterého se školy mohou přihlásit se svými projekty. Evropský sociální fond (ESF) je jedním ze tří strukturálních fondů Evropské unie. Je klíčovým finančním nástrojem pro realizování Evropské strategie zaměstnanosti. Hlavním

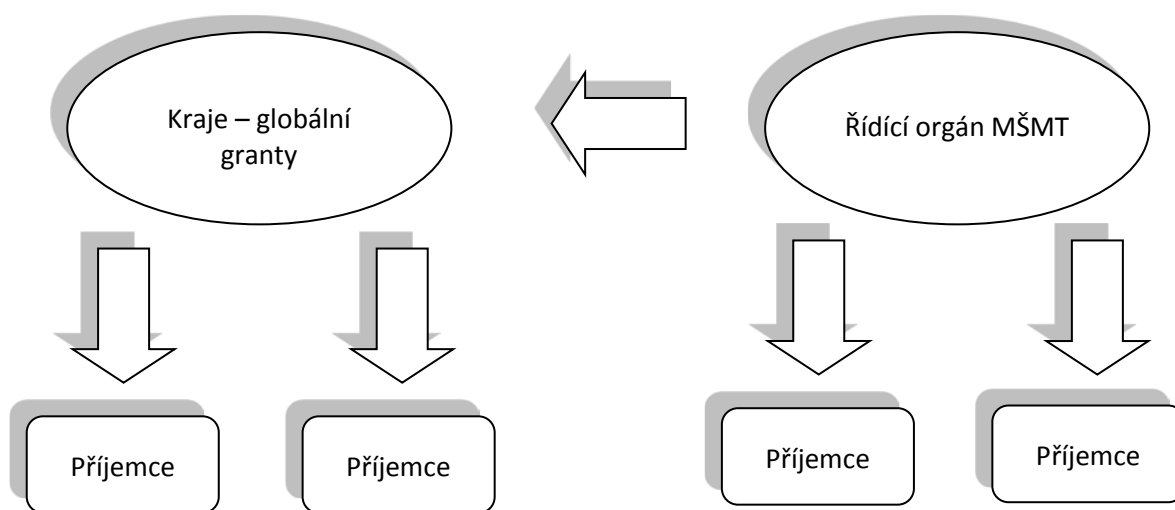
posláním ESF je rozvíjení zaměstnanosti, snižování nezaměstnanosti, podpora sociálního začleňování osob a rovných příležitostí se zaměřením na rozvoj trhu práce a lidských zdrojů, zvyšování kompetencí řídicích pracovníků škol a školských zařízení v oblasti řízení a personální politiky, zavádění a modernizace kombinované a distanční formy studia, stáže studentů, pedagogů a vědeckých pracovníků v soukromém i veřejném sektoru. Zaměřuje se na podporu neinvestičních projektů. Objem finančních prostředků z ESF pro ČR na programovací období 2007–2013 činí 3,8 mld. € Na programové období 2004–2006 bylo pro ČR přiděleno 456,98 mil. €.

V rámci Programového období 2007–2013 programy, které umožňují čerpání prostředků z ESF v oblasti lidských zdrojů v období 2007–2013 v České republice a hlavním městě Praze jsou: **Operační program Lidské zdroje a zaměstnanost (OP LZZ)**, který je zaměřený na snižování nezaměstnanosti prostřednictvím aktivní politiky na trhu práce, profesního vzdělávání, dále na začleňování sociálně vyloučených obyvatel zpět do společnosti, zvyšování kvality veřejné správy a mezinárodní spolupráci v uvedených oblastech a spadá mezi více cílové tematické operační programy. Je financován především z prostředků cíle Konvergence, ale v oblastech aktivní politiky trhu práce, modernizace veřejné správy a veřejných služeb a mezinárodní spolupráce též z prostředků pro cíl Regionální konkurenceschopnost a zaměstnanost. Způsobilým územím je v těchto oblastech proto také i hlavní město Praha. Na tento program (OP LZZ) z fondů EU bylo pro OP LZZ vyčleněno celkem 1,84 mld. €, což činí přibližně 6,80 % veškerých prostředků určených z fondů EU pro Českou republiku. Z českých veřejných zdrojů má být navíc financování programu navýšeno o dalších 0,32 mld. €

Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost (OP VK), který je víceletým tematickým programem v gesci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT), v jehož rámci je možné v programovacím období 2007–2013 čerpat finanční prostředky z Evropského sociálního fondu (ESF), jednoho ze strukturálních fondů Evropské unie (EU). Zaměřuje se na oblast rozvoje lidských zdrojů prostřednictvím vzdělávání ve všech jeho rozmanitých formách s důrazem na komplexní systém celoživotního učení, utváření vhodného prostředí pro výzkumné, vývojové a inovační aktivity a stimulace spolupráce participujících subjektů.

V rámci celkového finančního plánu alokace pro Českou republiku pro cíl Konvergence v letech 2007–2013 je na OPVK alokováno 7 % z prostředků strukturálních fondů EU, tj. 1 811,8 mld. € Z celkové částky na financování OP VK tvoří 85 % zdroje EU (ESF) a 15 % národní zdroje ze státního rozpočtu. OP VK je řízen MŠMT, část zavádění programu zejména v prioritních osách 1 a 3 je zajišťována prostřednictvím globálních grantů. 14 krajů České republiky plní pro tyto globální granty roli tzv. zprostředkujících subjektů (viz grafické znázornění implementační struktury OP VK).

Obrázek 1 Implementační struktura OP VK:



Zdroj: upraveno dle Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR

Operační program Praha – Adaptabilita (OPPA), jehož cílem je zvýšení konkurenceschopnosti Prahy posílením adaptability a výkonnosti lidských zdrojů a zlepšením přístupu k zaměstnání pro všechny. OPPA se proto zaměřuje na vzdělávání a boj proti sociálnímu vyloučení a je platný pouze pro území hlavního města Prahy. Kvůli rozdělení regionů EU pro účely strukturální politiky podle výše hrubého domácího produktu (HDP), jež region vyprodukuje, hlavní město Praha nemůže využívat prostředky určené z fondů EU zbytku ČR a naopak jiné kraje než hlavní město Praha nemohou mít prospěch z prostředků, které EU vyčlenila pro hlavní město.

OPPA je jedním ze dvou operačních programů pro Prahu, který čerpá prostředky z fondů EU v cíli Regionální konkurenceschopnost a zaměstnanost. Z fondů EU je pro OPPA vyčleněno 108,39 mil. € což činí přibližně 0,41 % veškerých prostředků určených z fondů EU pro Českou republiku. Z národních veřejných zdrojů má být navíc financování programu navýšeno o dalších 19,13 mil. €

Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost pak rozlišuje tyto typy projektů: *Individuální projekty* je možné předkládat v rámci výzev vyhlášených MŠMT pro prioritní osu 1, 2, 3 a 4. Individuální projekty národní jsou realizovány na celém území ČR, zatímco individuální projekty ostatní mají regionální, příp. neregionální charakter. Výše podpory a délka trvání pro individuální projekt budou stanoveny ve výzvě. *Grantové projekty* je možné předkládat v rámci globálních grantů, jež jsou vyhlášeny kraji ČR pro prioritní osu 1 a 3. Grantové projekty jsou realizovány na území příslušného kraje. Výše podpory pro grantový projekt předkládaný v rámci globálního grantu je 400 000–25 000 000,- Kč nebo dle podmínek výzvy. Maximální délka trvání grantového projektu předkládaného v rámci globálního grantu jsou 3 roky. V rámci OP VK je řešena například podpora vzdělávání v oblasti obecných a odborných kompetencí, tvorba vzdělávacích modulů zaměřených na podporu obecných kompetencí (jazykové a IT dovednosti, podpora podnikatelských dovedností, znalostí a dovedností v environmentální oblasti), rozvoj vzdělávacích programů pro vzdělávání dospělých na školách a dalších vzdělávacích institucích, vzdělávání pedagogů, lektorů, řídicích pracovníků škol, dalších vzdělávacích a poradenských středisek v oblasti specializačního vzdělávání a vzdělávání pro udržitelný rozvoj.

Celková částka určená na financování OP VK v programovacím období 2007–2013 činí 2 151,4 mil. € (tj. cca 53,8 mld. Kč při kurzu 25 Kč/€), přičemž zdroje EU (ESF) tvoří 85 % (1 828,7 mil. €, tj. cca 45,7 mld. Kč při kurzu 25 Kč/€) a národní zdroje ze státního rozpočtu ČR zbylých 15 % celkové alokace. Míra spolufinancování pro individuální a globální projekty dosahuje až 100 % způsobilých výdajů projektu (85 % ze zdrojů ESF a 15 % ze státního rozpočtu ČR).

1.3 Učitel – pedagogický pracovník

Ačkoli literatura sice hovoří o učitelích, vymezit tento pojem je velmi obtížné. Vorlíček (2000) uvádí „Jako učitel se označuje osoba, která se profesionálně zabývá výchovou a vzděláváním žáků různých druhů škol, je k tomu stanoveným způsobem kvalifikována a určitou institucí nebo jednotlivcem pověřena“. V Průchově Pedagogické encyklopedii (2009) najdeme mezinárodně akceptované vymezení, kterým se řídí i terminologie vymezení kategorie „učitel“ v zemích Evropské unie: „Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků (transmission of knowledge), postojů, dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kutikulárních programech, žákům a studentům ve vzdělávacích institucích. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo žáky vyučují. Ředitelé škol,

kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou počítáni mezi učitele (Education at a Glance: OECD Indicators, 2004). V Pedagogickém slovníku (1995) je pak učitel jedním ze základních činitelů výchovně vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoludopovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.

Legislativa a oficiální dokumenty MŠMT termín učitel používají jen velmi omezeně a převážně jen ve spojení s určitými vzdělávacími programy. Zákon o pedagogických pracovnících (účinnost 1. 1. 2005) přímo vymezuje, že pedagogickým pracovníkem je 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. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociální péče.

Podle § 2 platného zákona³⁹ je pedagogickým pracovníkem učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, vedoucí pedagogický pracovník. Pedagogičtí pracovníci včetně ředitelů škol a zástupců ředitelů škol jsou pedagogickými pracovníky předškolních zařízení, základních škol, základních uměleckých škol, středních škol, speciálně pedagogických center, pedagogicko-psychologických poraden, středních odborných učilišť, odborných učilišť, zařízení pro zájmové studium, školských zotavovacích zařízení, školských zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, zařízení sociální péče, sportovních škol a sportovních tříd středních odborných učilišť.

Pro označení učitele se rovněž používá termínu pedagog. Podle Vorlíčka (2000) v odborné terminologii se tímto slovem nazývá pracovník, který se odborně zabývá pedagogikou. Pojem učitel tedy není v pedagogické literatuře naprosto jednoznačně vymezen, nicméně můžeme označit učitele za jednoho ze základních činitelů vzdělávacího procesu, který je odpovědný za jeho přípravu, řízení, organizaci a výsledky (Průcha, 2002).

Učitelům jsou přisuzovány následující funkce:

- usměrňování osvojovacího procesu žáků (vedení k samostatnosti v učebních činnostech, rozvíjení metod samostatné práce)
- inspirativní funkce (motivace žáků k učení, rozvíjení poznávacích zájmů)
- mobilizační funkce (vyhledávání nových forem a metod, kreativita vlastní i podporování kreativity žakovské)

³⁹ Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ze dne 24. září 2004.

- zprostředkování poznatků (ve smyslu učinit je pochopitelnými a přístupnými)
- kontrolní a hodnotící funkce (nejen směrem k žákům, ale i k učitelům, reflexe a vyvozování poučení z úspěchů i chyb)
- kooperativní funkce (úsilí o sjednocování různých výchovných vlivů)
- poradenská funkce (volba vzdělávací i životní cesty žáka, ve spolupráci s rodiči, ostatními učiteli a výchovným poradcem)
- regulativní funkce (usměrňování vývoje žáka k naplnění jeho sebezvíjejících a seberegulujících schopností)
- reflexe vlastní činnosti („já a moje činnost jako předmět analýzy“, umět ze zjištěného vyvodit důsledky a modifikovat své přístupy, chování a názory)

S výše uvedenými základními funkcemi učitele korespondují obecné pedagogické dovednosti a návyky, které jsou na něm požadovány:

Informační dovednosti, tj. didakticky přetvářet látku vědy v obsah učebního předmětu (v září 2004 schválené tzv. rámcové osnovy) didakticky analyzovat látku, pracovat s představami, pojmy, logickými operacemi a tím budovat systém vědomostí a dovedností žáků. Dále uplatňovat a rozvíjet systém metod, zajišťovat objektivní zpětnou vazbu, využívat materiální didaktické prostředky a navazovat, udržovat a pěstovat vstřícnou komunikaci s žáky.

Mobilizující dovednosti a návyky, tzn. upoutávat pozornost žáků, utvářet jejich učební zájmy, učit žáky aplikovat teoretické poznatky na praktické situace, vycházet z praxe, řídit společnou i skupinovou práci žáků tak, aby byla efektivní a vedla k rozvoji sociálních dovedností a projektovat, kontrolovat a hodnotit činnost žáků.

Rozvíjející dovednosti a návyky tedy aplikovat metody výuky v souladu s poznatky z psychologie, pedagogiky, ekologie, školní hygieny, rozvíjet perspektivní orientaci v činnosti žáků, jejich schopnosti a sebevědomí a formulovat učební úlohy tak, aby vedly k aktivní činnosti, rozvíjet řeč a vyjadřovací schopnosti žáků, jejich schopnost argumentace, kritiky.

Orientační dovednosti a návyky na společenské zájmy, účast na spoluutváření společnosti, život člověka jako svébytné osobnosti i jako občana, na charakter současného světa a jeho problémy.

Organizační dovednosti tzn. organizovat činnosti na základě promyšlené strategie, sledující výukové cíle i cíle emotivní, hodnotové.

Komunikační dovednosti jako ovládnání jazykových a výrazových prostředků srozumitelného projevu a navazování kontaktů na základě učební látky, ale i kontaktů osobních.

Britský odborník Kyriacou, Chris (1996) uvádí 7 klíčových dovedností (týkají se více méně didaktické rutiny, méně výchovy): Plánování a příprava (cíle, obsah, prostředky, které dovednosti mají žáci ovládnout na konci učební jednotky). Realizace vyučovací jednotky. Řízení vyučovací jednotky (reakce na situace, udržení pozornosti, aktivity žáků). Klima třídy (dovednosti učitele, které jsou nutné pro vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování, a jejich motivace k účasti na probíhajících procesech). Kázeň (dovednosti potřebné k udržení pořádku, řešení projevů nežádoucího chování). Hodnocení prospěchu žáků (jak formativní, které napomáhá jejich rozvoji, tak sumativní, které zachycuje výsledky). Reflexe vlastní práce a evaluace (kritická, s cílem zlepšit).

Národní soustava povolání (NSP), která monitoruje a eviduje požadavky na výkon jednotlivých povolání na trhu práce a stává se významným zdrojem informací pro oblasti lidských zdrojů a profesního vzdělávání ve všech jeho stupních, uvádí pod „Výchovou a vzděláváním“ (kvalifikační úroveň NSP 7) veškeré pracovní pozice s podrobnými pracovními činnostmi, pracovními podmínkami, kvalifikací, měkkými kompetencemi, obecnými a odbornými dovednostmi, odbornými znalostmi a požadavky na zdravotní podmínky.

Pro účely této práce uvádíme příklad znění karty tak, jak ji představuje NSP a to povolání Pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků s alternativním názvem Učitelka | Pedagog | Teacher at school establishments for further teacher training. Tato jednotka práce bude aktualizována v souladu s platnou legislativou v průběhu roku 2013–2014. (11/2013). Poslední aktualizace proběhla 1. října 2006. Pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků provádí výzkum v oblasti metod výuky a poskytuje poradenskou činnost při zavádění nových výukových metod a pomůcek a provádí základní výzkum v oblasti didaktiky a poskytuje poradenskou činnost při zavádění nových výukových metod a pomůcek (Katalog NSP).

Požadovaným vzděláním je magisterský či doktorský program (Mgr., PaedDr., PhDr. nebo PhD. a oborem pedagogika – specializace, učitelství, sociální péče (Katalog NSP). Jako další vzdělání jsou uvedeny: základní počítačová způsobilost, jazyková znalost anglického jazyka B1 a dalšího cizího jazyka A1 (popřípadě znalost anglického jazyka A1 a dalšího cizího jazyka B1) a jazyková způsobilost v češtině.

U této pozice jsou vymezeny pracovní činnosti, kterými jsou výzkum stávajícího stavu učebních osnov, výukových metod a jiných učebních postupů včetně doporučení možných

zlepšení, poradenská činnost při volbě náplně kurzů a metod zkoušení, výzkum audiovizuálních a jiných učebních pomůcek, poradenská činnost, plánování a organizování jejich zavádění ve školních zařízeních, kontrola a sledování práce učitelů a dosažených výsledků při zavádění určitých vzdělávacích programů, navrhování změn a zdokonalení, příprava vědeckých prací a zpráv, plnění souvisejících úkolů a dohled nad jinými pracovníky.

1.3.1 Profese učitele

V souladu se závěry Rady EU⁴⁰ jsou kvalifikovaní a vysoce motivovaní učitelé nejdůležitějším článkem při vzdělávání nastupující generace. Proto je důležité je získat, udržet a zajistit jejich co nejlepší přípravu a profesní rozvoj. Andragogický slovník (2012) definuje profesi učitele jako „jednu z nejrozšířenějších v současné společnosti a s vysokou významností. Je to v důsledku toho, že počty lidí vzdělávajících se v různých druzích škol a v různých formách celoživotního vzdělávání stále vzrůstají. Ve vzdělávání dospělých jsou rozdílné pedagogické profese (lektoři, instruktoři, kouči apod.), které vykonávají některé totožné aktivity jako učitelé ve školách, ale vedle toho také jiné specifické činnosti“. K učitelské profesi neoddelitelně patří celoživotní vzdělávání, mimo jiné také proto, že vychovává pro budoucí, trvale se měnící potřeby. Jak uvádí Průcha (2002), dají se identifikovat jednotlivé etapy profesního vývoje dráhy učitelů:

- volba učitelské profese (motivace ke studiu učitelství)
- profesní start (učitel začátečník)
- profesní adaptace (první roky ve výkonu učitelského povolání)
- profesní stabilizace (zkušený učitel, učitel – expert)
- profesní vyhasínání (vyhoření)

Být dobrým učitelem znamená mimo jiné vzít vážně požadavek celoživotního vzdělávání, ovládnutí dovedností, které se v průběhu jeho profese výrazně mění. Učitelé slouží jako zprostředkovatelé teorií, hodnot, kulturních vzorců, jednání a tradic. Učitelé určují svou odpovědnost za výchovu a vzdělávání dětí a mládeže vzhledem ke společnosti, protože mimo jiné právě tyto děti a mládež uvádějí do společenského života. Způsob, kterým učitelé vykonávají svou profesi, má výrazný podíl na formování žáků a na jejich individuální životní

⁴⁰ Závěry Rady ze dne 26. 11. 2009 o profesním rozvoji učitelů a vedoucích pracovníků škol – (2009/C 302/04)
In Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011–2015), MŠMT č. j. 20271/2010–20. (březen 2011).

dráhy. Ornstein a Levine (1989) uvádějí seznam 14 charakteristik „úplné profese“, které považujeme za vhodné reprodukovat (zkráceně podle Ornstein a Levine, 1989).⁴¹

Profesi musí vyznačovat:

- soubor znalostí a dovedností, který přesahuje znalosti a dovednosti „laické veřejnosti“
- smysl pro službu veřejnosti
- aplikaci teorie a výzkumu do praxe
- co nejdélší dobu speciálního výcviku
- kontrolu nad standardy a požadavky zahájení výkonu povolání
- autonomie v rozhodování o vlastní pracovní činnosti
- přijetí zodpovědnosti za výkon
- oddanost k práci a klientům
- používání administrativy k usnadnění práce
- existence sdružení příslušníků profese
- organizace poskytující akreditace pro profesionály
- etický kód, který bude pomáhat řešit sporné záležitosti ve výkonu profese
- vysoká úroveň důvěry k pracovníkům profese
- vysoká sociální prestiž

Z uvedeného lze soudit, že je zcela nepochybné, že nároky učitelské profese na osobnost jsou velmi vysoké a ne každý pedagog, i když je dostatečně odborně připravený, je schopen jim dostát. Efektivnost práce učitele je do značné míry závislá na kvalitě jeho pedagogických dovedností, jejichž základy si budoucí učitelé osvojují již během jejich studia⁴²

⁴¹ Kritéria k posuzování profese a profesionála nalezneme například také v Pedagogické encyklopedii (Průcha, 2009).

⁴² V pregraduální přípravě učitelů lze vymezit tři základní trendy:

Trend vědní (naukový), který akcentuje předmětově odbornou způsobilost budoucího pedagoga a věnuje mimořádnou péči tomu, co musí učitel odborně znát a ovládat. Vysoká úroveň odborných znalostí a jejich neustálé rozšiřování jsou nezbytným předpokladem úspěšného vykonávání pedagogické profese.

Trend činnostní (praxeologický) vede k pragmatickému zdůrazňování praktických učitelských dovedností uplatnitelných v konkrétních pedagogických situacích a k ovládnutí inventářů praktických činností. Více než o systém učiva a jeho didaktické informace jde v tomto pojetí o jeho přiblížování žákům a studentům.

Trend osobnostní se převážně orientuje na hodnotové (axiologické) struktury osobnosti učitele a žáků, je vstřícný k lidskému porozumění i dorozumění. Méně se zdůrazňují znalosti, pojmy, fakta a více se mluví

a následně si jejich systém budují v průběhu celé své pedagogické dráhy. V. Švec (2002) pedagogické dovednosti učitelů charakterizuje jako „otevřené zkušenostní struktury, které se vyvíjejí na základě jejich jednání v rozmanitých (vždy jedinečných) pedagogických situacích. Tyto struktury se nevytvářejí prostým hromaděním pedagogických zkušeností, nýbrž jejich reflexí v kontextu těchto pedagogických situací. Proces utváření a vývoje pedagogických dovedností není nikdy ukončen.“

1.3.2 Profesionální kompetence učitele

Pojem kompetence se v naší komunikaci i odborné literatuře vyskytuje obvykle jako schopnost, způsobilost, dovednost nebo pravomoc. Specifického významu dosahuje ve vztahu k profesi učitele. V odborné literatuře objevujeme různá definování pojmu kompetence. Například Průcha a kolektiv (1996) uvádí kompetence učitele jako „soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Existují četné pokusy o vymezení kompetencí učitele, snažící se je sblížit s obsahem přípravy budoucích učitelů na pedagogických a jiných fakultách. Jsou to nejen kompetence (znalosti a dovednosti) vztahující se k obsahové složce výkonu profese (znalosti předmětu), ale dnes jsou zdůrazněny zvláště komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence“.

Vašutová (2004) vymezuje profesionální kompetence jako „otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě“.

Lze naznačit, že kompetence učitele je stále více komplikovaným pojmem jak po stránce jazykové nejednoznačnosti⁴³, ale i tím, jak rozdílní autoři s rozdílnými přístupy kompeten-

o vzájemné komunikaci, otevírání se v názorech a postojích, vzájemném akceptování, empatii, řešení konfliktů apod. (Svatoš, Holý, 2002).⁴²

⁴³ Například termín kompetence se v odborné literatuře vyskytuje jak v singuláru tak i plurálu (anglicky competence/competencies). Rovněž se používají různá spojení například kompetentní chování (angl. competent behavior) nebo kompetentní osoba (angl. competent person), ale tyto odlišnosti nejsou v literatuře jasně vyjádřeny.

ce definují, strukturují, klasifikují, popisují. Společné pro všechny skupiny pedagogických pracovníků a učitelů jsou osobnostní kompetence, které obsahují:

- osobní postoje a hodnotové orientace
- psychickou houževnatost
- fyzickou zdatnost
- dovednosti (řešení problémů, kritické myšlení)
- osobní vlastnosti (důslednost, odpovědnost)
- sociální schopnosti (tolerance, empatie, nadšení)

S rychlým vývojem a proměnami společnosti se na rozvoj profesních kompetencí prostřednictvím dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nahlíží jako na vhodnou formu vyrovnávání obsahu témat, metod vzdělávání a výchovy.

Učitel nese za výuku daleko větší odpovědnost, je tvůrcem osnov výuky, neustále spolupracuje se svými kolegy například při jednáních o jednotných principech, cílech učení a o jednotném stylu hodnocení. Bez vzájemné spolupráce a komunikace (učitel-učitel, učitel-žák, žák-žák) nelze vzdělávací proces úspěšně uskutečňovat. Od učitele se požaduje, aby se stal „evropským“ učitelem, který má široký rozhled, pedagogické a psychologické znalosti a dovednosti. Má se za to, že tento učitel bude trpělivý, vstřícný, empatický, bude naslouchat a bude komunikativní, otevřený kritice, bude flexibilně řešit vzniklé problémy a samozřejmě bude pro žáky vzorem. Zároveň vytvoří pro žáky bezpečné, podnětné, kooperativní prostředí, uplatní individuální přístupy a využije nových metod, způsobů výuky a hodnocení. Pro učitele je ale velmi náročné, aby se sám dokázal přeorientovat na výše uvedené požadavky a předpoklady pro učitele.

Proto jednou z os dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je podpora rozvoje profesních kompetencí založených na profesním standardu, který je odvozen od cílů vzdělávání a funkcí školy.

Profesní kompetence tedy chápeme jako komplex odborných vědomostí, dovedností, postojů, návyků a zkušeností. Ve spojení s osobnostním rozvojem jsou kompetence předpokladem pro úspěšné vykonávání náročné učitelské profese. Evropská komise pojmenovala několik klíčových (profesních) kompetencí učitele, které jsou dávány do celoevropského kontextu:

Práce s ostatními tzn. u všech rozvíjet potenciál, znát, chápat lidský rozvoj a vyzářovat sebedůvěru při jednání s ostatními, ke všem přistupovat jako k individualitám, svou prací

zvyšovat kolektivní inteligenci, vzájemně spolupracovat s kolegy a svou zkušeností přispět do systému zajišťování standardu.

Práce se znalostmi, technologiemi a informacemi tzn. hodnotit, analyzovat, ověřovat a předávat znalosti a efektivně využívat technologií ve výuce.

Práce s a ve společnosti tzn. přispět k přípravě těch, kteří se učí, aby se stali globálně zodpovědnými v roli evropských občanů, podporovat v mobilitě a spolupráci v evropském měřítku, podporovat mezikulturní respekt a porozumění, porozumět rovnováze mezi respektováním a uvědomováním v rozdílnosti kultur, uvědomit si etické rozměry znalostní společnosti a efektivně spolupracovat s komunitou, školou, institucemi DVPP.

K dalším podstatným dovednostem patří správné používání odborných pedagogických pojmů (cíl, metoda, forma, prostředek, projekt, portfolio apod.), porozumění zákonitostem aktivizujících metod a forem vyučování (skupinové, kooperativní, projektové, diskuse, referáty, výjezdy apod.). L. Shulman (1997/1998) uvádí sedm oblastí profesních znalostí: znalosti oborové, obecně pedagogické (principy a strategie výuky), znalosti kurikula, oborově didaktické znalosti (obsah vzdělávání), interpretace, znalosti žáků a jejich charakteristik a znalosti kontextů vzdělávání (sociokulturní kontexty – rodina, škola, řízení, systém).

Významným je rovněž model pedagogických kompetencí V. Švece (2002), který obsahuje tyto tři základní okruhy kompetencí: kompetence k vyučování a výchově (psychopedagogické, komunikativní, diagnostické), kompetence osobnostní a kompetence rozvíjející (adaptivní, výzkumné, informační, seberefektivní, autoregulativní).

Helus (2007) vymezuje čtyři „jádrové“ kompetence: kompetenci pedagogickou (plánování, organizování, řízení učení žáků, schopnost vhledu, vcítění, dovednost odstraňovat zábrany, bariéry v učení, schopnost motivovat, diagnostikovat atd.), kompetenci oborově didaktickou (zvládnutí vědeckých základů vyučovacího předmětu, didaktické transformace apod.), kompetenci pedagogicko-organizační (kvalifikované řízení vztahů a činností ve třídě, efektivní prostředí) a kompetenci kvalifikované pedagogické sebereflexe (předpoklady učitele reflektovat účinky svého působení na žáky a sebevzdělávání učitele v průběhu profesní kariéry).

Jako velmi inspirativní považujeme přístup J. Vašutové (2002), která na základě tzv. Delorsova konceptu „čtyř pilířů“ vzdělávání⁴⁴, vypracovala model profesních kompetencí, kdy ke každému „pilíři“ je připojena určitá funkce školy.

Tabulka 4 Cíle vzdělávání a funkce školy:

Cíle vzdělávání	Funkce školy
Učit se poznávat – osvojovat si nástroje pochopení světa a rozvíjet dovednosti potřebné k učení se.	kvalifikační
Učit se žít společně s ostatními – umět spolupracovat.	socializační
Učit se jednat – naučit se tvořivě zasahovat do svého prostředí.	integrační
Učit se být – porozumět sám sobě a svému utváření v souladu s morálními hodnotami.	personalizační

Zdroj: Vašutová (2002)

Tabulka 5 Učitel dané vzdělávací cíle poté realizuje prostřednictvím těchto kompetencí:

Cíl – Učit se poznávat	Kompetence předmětová Kompetence didaktická/psychodidaktická Kompetence pedagogická Kompetence informatická a informační Kompetence manažerská Kompetence diagnostická a hodnotící
Cíl – učit se žít společně s ostatními	Kompetence sociální Kompetence prosociální Kompetence komunikativní Kompetence intervenční
Cíl – Učit se jednat	Kompetence všeobecného rozhledu/osobnostně kultivující

⁴⁴ Za nejobecnější a současně všeobecně přijímanou formulaci vzdělávacích cílů sjednocující se Evropy lze považovat zprávu „Učení: „Dosažitelný poklad“ – tzv. Delorsova zpráva (Learning: „The Treasure Within“). Tato zpráva rozpracovává celoživotní učení a stojí na čtyřech pilířích: učit se vědět, učit se dělat, učit se spolužít, učit se být. Delorsův koncept „ čtyř pilířů vzdělávání“ je uplatnitelný na všech stupních vzdělávacího systému i v celoživotním učení.

Delorsův koncept čtyř pilířů:

- učit se poznávat, to znamená osvojovat si nástroje pochopení světa a rozvinout dovednosti potřebné k učení se;
- učit se jednat, to znamená naučit se tvořivě zasahovat do svého životního (tzn. přírodního i společenského) prostředí;
- učit se být, to znamená porozumět vlastní osobnosti a jejímu utváření v souladu s obecně přijímanými morálními hodnotami;
- učit se žít společně, učit se žít s ostatními, to znamená umět spolupracovat s ostatními, a moci se tak podílet na životě společnosti, nalézt v ní své místo.

	Kompetence multikulturní Kompetence environmentální Kompetence proevropské
Cíl – Učit se být	Kompetence diagnostická Kompetence hodnotící Kompetence zdravého životního stylu Kompetence poradensko-konzultační

Zdroj: Vašutová (2002)

1.3.3 Spokojenost učitelů

1.3.3.1 Spokojenost

Na celkové spokojenosti jedince se nemalou měrou podílí celoživotní vzdělávání. Jak již bylo v předešlém textu řečeno, vzdělávání jedince je nejen prostředkem jeho osobního rozvoje, ale i nejlepší přípravou na zvládání změn a obtížných životních situací. Podle výzkumů Jacoba Mincera můžeme rendity vzdělávání nalézt nejen v zaměstnatelnosti a jistotou udržení pracovního místa nebo ve výši příjmů, ale i v lepším zdravotním stavu, spokojenosti se životem, životním stylem, sociální soudržností, rodinou situací apod. Nutno dodat, že kladný vliv dosaženého vzdělání na jmenované oblasti dokazují mnohé studie (Erler, 2012). Spokojenost je pojem, který se běžně vyskytuje v naší každodenní komunikaci, zároveň ale není jednoduché tento pojem jednoznačně vymezit. Často tento výraz vystupuje zejména v pracovní oblasti, neboť pracovní činnost člověku umožňuje uspokojovat mnohé osobní a sociální potřeby.

Hamplová (2004) shrnuje myšlenky autorů, kteří se problematikou spokojenosti zabývají. Spokojenost souvisí s pojmem štěstí. Autoři se liší v otázce, zda je štěstí nadřazeným pojmem pojmu spokojenost či nikoliv. Někdy, je štěstí vymezováno jako prožívání pozitivních emocí, spokojeností pak rozumí kognitivní hodnocení vlastního života. Jiní do štěstí zahrnují jak afektivní, tak kognitivní složku (Haybron, 2003).

Na spokojenost mají významný vliv splněná či naopak nesplněná očekávání a cíle. Spokojenost člověka je závislá jak na vnitřních podmínkách, jako je míra splnění očekávání a cílů jedince či osobnostní nastavení jedince, tak na podmínkách vnějších, kam patří například sociálně-ekonomická situace (Kocianová, 2010). „Pocity úspěšnosti, uspokojení, radosti a optimistický náhled na život (ale také opaky těchto prožitků a stavů) (...) vyjadřují úroveň subjektivního vyrovnání se s různými stránkami a podmínkami života.“ (Štikar, 2003)

1.3.3.2 Pracovní spokojenost

Pracovní spokojenost je subjektivně prožívaný vztah člověka k práci, pracovnímu zařazení, k pracovním podmínkám, k profesi a k pracovnímu kolektivu. Spokojenost s prací se může chápat také jako souhrnný postoj člověka ke svému zaměstnání a ke všemu s ním související. Ovšem tento přístup může platit jen v případě, že mezi člověkem a prací existuje vztah.

Pracovní spokojenost není jen chvilkový stav, nicméně jedná se bezpochyby o útvar poměrně stálý a dlouhodobý. Je pocitovou a citovou odezvou na různé stránky vlastního zaměstnání, zahrnuje tedy osobní pozitivní (nebo negativní) pocity zaměstnanců vůči jeho zaměstnání. Spokojenost v práci má také jistě souvislost s pracovní morálkou, která souvisí s pracovitostí člověka (Bedrnová, Nový, 2004). Štikar (2003) se k tématu vyjadřuje následovně: „úroveň pracovní spokojenosti či nespokojenosti výrazně determinuje obecnou kvalitu života, projevuje se ve významném vztahu k fyzickému a duševnímu zdraví jedince“.

První odborné studie zaměřené na problematiku pracovní spokojenosti vznikaly ve 30. letech 20. století. V tomto období se soustředěnost v rámci pracovního procesu přesouvá ke člověku (Kollárik, Sollárová, 2004). Podle Organa bylo v literatuře dříve používáno souloví pracovní morálka, což pravděpodobně pocházelo z oblastí vojenství, kde vznikaly rané koncepce managementu. Poté se používal pojem postoje k práci. Odtud postupně vznikla pracovní spokojenost, postoje k práci totiž podle autorů vznikají v závislosti na míře uspokojování potřeb jedince pracovní činností (Kocianová, 2010).

Kolektiv autorů v čele s Pauknerovou (2006) upozorňují na rozdíly mezi pojmy spokojenost v práci a spokojenost s prací. Spokojenost v práci zahrnuje všechny faktory působící na pracovní činnost, od osobnostních charakteristik až po fyzikální podmínky pracoviště. Jedná se o pojem významově širší, který zahrnuje i druhé pojetí, spokojenost s prací. Spojenost s prací poté označují jako spokojenost s konkrétní činností, kterou pracovník vykonává.

Kromě spokojenosti v práci a s prací označují Kollárik a Sollárová (2004) několik dalších znaků spokojenosti, které je pro potřeby empirické části zapotřebí brát v úvahu. Zmínění autoři upozorňují na rozlišení mezi celkovou a částečnou spokojeností. Celková spokojenost vyjadřuje jakýsi globální vztah k vykonávané činnosti jako celku. Částečná spokojenost se týká jednotlivých aspektů pracovní činnosti. Rysem spokojenosti je i její stálost a intenzita. Stálost spokojenosti se může průběžně měnit právě proto, že míru spokojenosti určuje skupina více činitelů, proto je proměnlivá. Přesto ale existuje určitá individuální rovina spokojenosti každého jedince. Podle její síly a stability vznikají větší nebo menší odchylky od této přiměřené individuální spokojenosti v závislosti na vnějších a vnitřních podmínkách. Je potřebné,

aby spokojenost pracovníka dlouhodobě neklesala ani nevykazovala stagnaci, tedy aby byla vyjádřením pozitivního vztahu jedince k novým podnětům a podmínkám.

1.3.3.3 Pracovní spokojenost učitelů

Učitelské povolání je z mnoha úhlů pohledu specifickou profesí a tato specifičnost se promítá i do oblasti jejich pracovní spokojenosti. Učitelská profese má řadu zvláštností, které vyplývají z jeho samotné podstaty, z jeho specifických cílů, úkolů, podmínek výkonu a které jej tak odlišují od jiných profesí.

Pracovní spokojenost je důležitou determinantou učitelské profese. Učitelé, kteří nejsou v zaměstnání spokojeni, často hledají jiné místo svého působení, které by lépe vyhovovalo jejich představám, nebo učitelskou profesi zcela opouštějí a hledají uplatnění v jiné oblasti. Psychologický výzkum spokojenosti učitelů má v řadě zemí svou tradici a bývá spojován se se zjišťováním důvodu zájmu o profesi, nebo naopak důvodů odchodu z profese. Výsledná zjištění jsou pak užívána při hledání opor pro udržení kvalitních učitelů v profesi, pro vytváření optimálních pracovních podmínek, pro zvýšení kvality výkonu nebo pro efektivní vedení lidí ve školách (Vašutová, 2004).

V České republice se zasloužil o prozkoumání této oblasti ostravský psycholog K. Paulík, který výsledky jeho výzkumu publikoval v monografii *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Paulík (1999) definuje pracovní spokojenost jako: „... subjektivní projekci pracovních podmínek učitelské profese i širšího kontextu jejich souvislostí do prožívání zprostředkovanou kognitivním hodnocením“. Zároveň poukazuje na to, že spokojenost učitelů v práci obvykle působí jako stimul pro lepší výkon, ale může mít také tlumivý účinek, který podporuje rutinérství.

V následujícím textu pro účely této práce uvádíme převažující zjištění vztahující se k některým faktorům pracovní spokojenosti učitelů, přestože empirické šetření této práce je zaměřeno na spokojenost učitelů s programovou nabídkou ve vzdělávání pedagogických pracovníků. Nicméně se domníváme, že spolu tato témata souvisí, neboť vzdělávání učitelů iniciují především nároky práce a s tím související touha po pracovní spokojenosti.

Z demografických faktorů je potřeba upozornit na vliv pohlaví, věku a délky pedagogické praxe učitelů na spokojenost s pracovním životem. Z hlediska pohlaví se na základě literatury zdá, že ženy učitelky jsou celkově více spokojeny než muži učitelé (Paulík, 1999, Haughey, Murphy, 1984, cit. dle Bogler, 2002). Vašutová (2004) informuje o výzkumném zjištění, které prokazuje fakt, že zatímco ženy učitelky uspokojují více vnější zdroje (napří-

klad dobrá pověst, pedagogický úspěch), muže učitele uspokojují spíše vnitřní zdroje jako je například práce s dětmi spojená se vzájemným ovlivňováním a propojení učitelství s mimoškolními aktivitami. Souvislost pracovní spokojenosti s věkem není tak jednoznačná. Lze se domnívat, že je i v případě učitelství kopírován obecný trend nižší spokojenosti u mladších a starších pracovníků, nejspokojenější se zdá být skupina učitelů středního věku. V závislosti na délce profesní praxe se projevuje lineární trend poklesu pracovní spokojenosti u učitelů na všech typech škol, pravděpodobně vlivem dlouhodobě pocíťované zátěže (Paulík, 1999). Haughey a Murphy (1984; cit. dle Bogler, 2002) upozorňují také na nižší spokojenost učitelů působících na venkově oproti učitelům městským. Ovšem tato situace se však v současné době mohla naprosto otočit ve prospěch učitelů, kteří působí mimo město.

V podstatě k nejprimárnějším faktorům, které se podílejí na utváření vztahu a postoje k povolání a druhotně i na utváření pracovní spokojenosti nebo nespokojenosti s prací patří důvody volby profese. Je poměrně známá skutečnost, že studium učitelství je převážně až druhou volbou uchazečů tedy jakousi rezervní variantou pro případ nepřijetí ke studiu kýženeho oboru.

Významný faktor pracovní spokojenosti učitelů představují jednotlivé pracovní podmínky, jejichž spektrum je v případě učitelského povolání velmi široké. Od interpersonálních vztahů, přes prostředí, vybavenost školy, platové podmínky až po možnost seberealizace. Paulík (1999) určil nejvyšší spokojenost českých učitelů vzhledem ke spolupracovníkům a nadřízeným a nejnižší spokojenost, respektive nespokojenost, se týkala platu učitelů.

V souvislosti s tématem této práce, považujeme za důležité zmínit jeden z podstatných faktorů, který je součástí pracovních podmínek, a to možnost seberealizace.

Seberealizace je nezanedbatelným zdrojem spokojenosti učitelů a souvisí s možností podávat dobrý výkon, s možností profesního rozvoje a s možností naplnit v práci vlastní očekávání. Dinham a Scott (1998; cit. dle Bogler, 2002) dospěli k výzkumnému zjištění, že učitelé jsou více spokojeni, jestliže pocíťují osobní rozvoj (seberealizaci) a vnímají větší možnost vlivu a rozhodování ve výuce. Průcha (1997) a Paulík (1999) se shodují v tom, že nenaplnění očekávání vedoucí k nespokojenosti často pramení z časové tísně učitelů (rozsah normativně stanoveného učiva x reálný čas na výuku) a souvisí s množstvím povinností mimo vyučování, s rostoucí agresivitou žáků, s nedostatečnou spoluprací s rodiči. A navíc dojem tvůrčí činnosti může být omezen rámcově vzdělávacím programem, který stanovuje náplně vyučování.

Závěrem této kapitoly lze položit otázku: Jaká jsou očekávání českých učitelů, jejichž naplnění může významnou měrou přispívat k pracovní spokojenosti? Paulík (1999) zjistil, že

učitelé nejčastěji očekávají dobré vztahy v pedagogickém sboru, tvůrčí charakter práce, možnost formovat žáky a předávat jim zkušenosti, pocit dobře vykonané práce a dosažení dobrých výsledků. Na druhou stranu jsou podle Paulíka (2001) největším zdrojem nespokojenosti českých učitelů nedostatky ve společenském uznání učitelské profese včetně platu, byrokratické obtíže a další problémy v řízení edukačního procesu včetně jeho nedostatků v materiálním zabezpečení, v chování žáků a v jejich nízké motivaci a negativním postojům k učení, nedostatky ve vztazích učitelů a rodičů a v interpersonálních vztazích mezi učiteli. Vašutová (2004) doplňuje příliš velké počty žáků ve třídách, konfliktní vztahy učitelů se žáky a mezi žáky a časovou náročnost a psychickou zátěž.

1.3.4 Kariérní systém

V Bílé knize je systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků propojen se systémem kariérního a mzdového postupu⁴⁵, s osobním a profesním růstem učitelů a s celkovou efektivitou vzdělávacího systému⁴⁶. Komplexní systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků má podle Bílé knihy podpořit pedagogické pracovníky v oblasti nároků, které vyplývají ze změn, kterými prochází i současný vzdělávací systém⁴⁷. Společným základem všech návrhů, které byly v minulých letech na Ministerstvu školství postupně zpracovávány, byl předpoklad, že se podaří pro resort školství prosadit samostatné odměňování, které by umožňovalo zohlednit jak věkovou hranici, tak odborné vzdělávání a ostatní činnosti, které se běžně vykonávají ve školách a školských zařízeních. Z let 1996–1997 je významný program s tehdejším pracovním názvem „Učitel“, který ve své době byl promyšleným a kompaktním materiálem, a který byl v rámci rozsáhlého připomínkového řízení podroben značné kritice zejména pedagogické, ale i laické veřejnosti. Realizace tehdy navrženého kariérního systému však ztrosko-

⁴⁵ DVPP a kariérnímu postupu je věnován zvláštní bod. Ovšem při posuzování toho, čeho se podařilo dosáhnout, se oba dva body těžce oddělují.

⁴⁶ Státy OECD hledají cesty ke zlepšování svých škol tak, aby lépe uspokojily vyšší sociální i ekonomická očekávání. Školní vzdělání poskytuje dovednosti, které jsou potřebné pro celoživotní učení a osobní rozvoj. Nejdůležitějšími školními zdroji jsou učitelé po celou dobu jejich aktivního profesního života, proto se zaměřují snahy právě na ně a jsou spojovány s péčí o profesní růst učitelů.

⁴⁷ Velká část učitelů v zemích OECD a také v ČR je starší čtyřiceti let, dokonce v průměru je v zemích OECD 26 % učitelů primárních škol a 31 % učitelů druhého stupně ZŠ starších padesáti let. Průměrný věk českých učitelů byl podle výroční zprávy MŠMT za rok 2011 ve sledovaných školách 42,5 roku. Přestože zkušení učitelé přinášejí výhodu svých zkušeností, je potřeba, aby si osvojovali nové dovednosti. A proto úkolem dalšího vzdělávání je průběžná a trvalá obnova znalostí a dovedností učitelů.

tala, neboť systém vyžadoval poměrně vysoké finanční prostředky. Přestože se doposud nepodařilo resortu školství záměru o samostatné odměňování dosáhnout, přinesl Zákon o pedagogických pracovnících (563/2004 Sb.) a Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (317/2005 Sb.)⁴⁸ zlom, protože poprvé byl formulován možný posun v kariéře, který už není závislý jen na délce pedagogické praxe tak, jako tomu bylo dříve.

Zákonitosti stávajícího kariérního systému charakterizuje ustanovení § 29 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, které v obecné rovině vymezují pravidla pro zařazování pedagogických pracovníků do jednotlivých kariérních stupňů a které obsahuje zmocnění ministerstva vydat prováděcí právní předpis obsahující podmínky zařazení pedagogického pracovníka do kariérního stupně, popis činností v jednotlivých kariérních stupních, požadovanou délku praxe a popis podmínek získání osvědčení.

V současné době jsou učitelé zařazováni do platových tříd podle složitosti a obtížnosti vykonávané práce (katalog prací) a do platových stupňů podle délky praxe. Platy učitelů jsou pak stanovovány podle výkonnosti a dosažených pracovních výsledků (nenárokové složky platu například osobní příplatek, odměny). Přisplnění dalších kvalifikačních předpokladů a splnění podmínek předepsaných zákonem může být učiteli také přiznána vyšší platová třída (například funkce výchovného poradce), příplatek za vedení (výkon funkce vedoucího pracovníka) nebo specializační příplatek (funkce koordinátora školního vzdělávacího programu).

Jak uvádíme v předchozích kapitolách, bylo v roce 2006 zrealizováno Rychlé šetření v oblasti DVPP⁴⁹ a na dotaz hodnocení současného kariérního systému z hlediska motivace učitelů hodnotila současný kariérní systém téměř polovina škol (46 %) jako průměrný (tzn. stupněm 3 v pětistupňové škále) a 40 % škol tento systém jako nemotivující (tzn. stupněm 4 a 5 v pětistupňové škále).

Jako velké nedostatky současného kariérního systému lze uvést, že například nejsou stanoveny principy profesního rozvoje učitelů, nejsou dostatečně popsány klíčové úrovně očekávané kvality práce profese učitele.⁵⁰ Je známo, že existuje dílčí provázanost mezi DVPP

⁴⁸Tyto legislativní dokumenty v současné době upravují kariérní systém pedagogických pracovníků zákon.

⁴⁹ Více informací o tomto šetření lze nalézt v archivu Ústavu pro informace ve vzdělávání, který byl v roce 2010 zrušen, ale jeho agenda byla převedena částečně na ČŠI a MŠMT.

⁵⁰ Jsou rozpoznány pouze funkční pozice v kariérním systému, jako je specializovaná činnost ředitele apod.

a Kariérním systémem na podporu funkčních pozic, ale ne na kontinuální podporu růstu kvality práce učitele. Učitelé nejsou stávajícím kariérním systémem motivováni, neboť činnosti, za které je možné pobírat specializační příplatek jsou limitovány (tak jako postup do vyšší platové třídy) a rozpětí pohybu mezi jednotlivými platovými třídami je malé. V zásadě tedy neexistuje motivující systém odměňování, které podporuje kvalitu práce. Odpovědnost je na řediteli školy bez jasných a transparentních pravidel. Univerzálním cílem nového kariérního systému je zlepšení výsledků, kterých žáci v průběhu vzdělávání dosahují. Výsledky se odvíjejí zejména od kvality práce učitele. Aktuální otázkou v současné době je, zda a jak může ředitel školy ovlivnit výběr DVPP pro učitele při zavedeném Kariérním systému.

Ředitel školy organizuje DVPP podle plánu a přihlíží přitom k rozvoji a potřebám školy. Vzhledem k tomu, že ředitel má v současné době odpovědnost za další vzdělávání učitelů, měl by se rozhodovat na základě jím provedené analýzy školy a s celým pedagogickým sborem by měl domluvit společnou vizi a plán strategického rozvoje školy. Ředitel by neměl vycházet z momentálního zájmu jednotlivých učitelů, ale z toho, co škola potřebuje pro naplňování své koncepce. DVPP může v současné době ovlivňovat i požadavky na realizaci seminářů na zakázku, pořádáním workshopů, seminářů pro celý pedagogický sbor, využíváním konzultačních center a metodické podpory institucí zajišťujících další vzdělávání učitelů. Podle Egera (2004) musí ředitel školy v rámci plánování zabezpečit pracovní síly v náležité struktuře a kvalitě a dané školskými předpisy. Plán školy musí zahrnovat přehled potřeb školy a musí vycházet ze strategického plánu rozvoje školy. Plán rozvoje lidských zdrojů musí vycházet z analýzy současného stavu a vzdělávacích potřeb a korespondovat s cíli organizace. Ředitel školy musí v rámci plánování chodu školy dbát na zajištění potřebných financí – i v DVPP zodpovídá za řádné využití finančních prostředků.

Návrh nového kariérního systému učitele motivuje k celoživotnímu profesnímu rozvoji a nabízí odpovídající ohodnocení kvality jejich práce a jejich výsledků. Uvádíme hlavní cíle:

- V souladu s Dlouhodobým záměrem vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2011 (DZ 2011) *stanovit principy kariérního systém učitelů* umožňujícího celoživotní zvyšování kvality jejich práce, propojeného s atestacemi a navázaného na motivující systém odměňování na základě transparentních pravidel.
- *Vytvořit podmínky pro* naplnění ustanovení zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, a vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků ve školské praxi.

- *Zvýšit profesní kompetence a kvalitu práce učitelů.*
- *Sjednotit na odpovídající úroveň pregraduální vzdělávání budoucích učitelů.*
- *Zvýšit atraktivnost profese učitele a vytvořit podmínky pro to, aby si profesní dráhu učitele volilo co nejvíce kvalitních absolventů středních škol.*
- *Vytvořit nový systém diferencovaného odměňování učitelů, který propojí standard profese učitele s kariérním systémem.*

Kariérní systém je komplexním systémem, který řeší jak odborný a pedagogický růst učitelů, tak problematiku funkčních pozic a specializovaných činností. Kariérní systém zahrnuje 3 základní oblasti, kterými jsou rozvoj pedagogických a odborných kompetencí učitelů, přípravu učitelů na výkon specializovaných činností a přípravu učitelů na výkon funkční pozice.

Jednotlivé oblasti jsou vzájemně prostupné a jsou na sebe v konkrétních případech vázány.⁵¹

V tabulce číslo 6 uvádíme jeden z pracovních návrhů rámce kariérního systému, který je v současné době (2013) řešen v pracovních a expertních skupinách v rámci Individuálního projektu národního (IPn) Kariérní systém.⁵²

Tabulka 6 Pracovní návrh rámce kariérního systému:

Kariérní stupeň	Pedagogická pozice	Délka praxe	Funkční pozice
1. stupeň – adaptační období ⁵³	Začínající učitel	Po dobu 1 nebo 2 let pedagogické praxe ⁵⁵ .	Nemůže vykonávat žádnou z funkčních pozic.

⁵¹ IPn Kariérní systém stanoví ve svých výstupech vhodnou vazbu mezi funkčními a specializovanými pozicemi na straně jedné a dosažením atestace určitého stupně na straně druhé.

⁵² Jedná se o Individuální projekt národní, jehož hlavním cílem je nastavit a v praxi ověřit Návrh Kariérního systému učitelů.

⁵³ Pro začínajícího učitele bude postup z kariérního stupně 1 do kariérního stupně 2 povinný. Podmínkou postupu bude úspěšné absolvování adaptačního programu. Setrvat na kariérním stupni 1 bude možné maximálně 2 roky. Odpovědnost za schválení postupu do kariérního stupně 2 bude náležet řediteli školy.

2. stupeň – výkon standardních učitelských kompetencí (viz ⁵⁵)	Učitel	Po 1 až 2 letech pedagogické praxe a dále.	a) Může vykonávat specializovanou činnost. (s výjimkou nově navrhovaných činností uvádějího učitele a učitele, který zajišťuje pedagogickou praxi studentů učitelství) ⁵⁴ b) Může vykonávat funkci zástupce ředitele.
3. stupeň (viz ⁵⁵)	Učitel s 1. atestací	Po 6–9 letech pedagogické praxe a dále ⁵⁵ .	a) Může vykonávat všechny druhy specializované činnosti. b) Může vykonávat funkci ředitele.
4. stupeň ⁵⁶	Učitel s 2. atestací	Po 10–15 letech pedagogické praxe ⁵⁵ .	a) Může vykonávat všechny druhy specializované činnosti. b) Může vykonávat funkci ředitele.

Zdroj: upraveno dle: <http://www.arg.cz/Ok_koncepce/Karierni_rad_ped_prac.htm>.

Výše uvedená tabulka s návrhem Karierního systému v ČR představuje 4 karierní stupně pedagogické pozice. Na základě těchto pozic budou učitelé zařazováni podle jejich úrovně dosažených kompetencí v pedagogické teorii a praxi⁵⁷. K tomu, aby mohli učitelé dosáhnout požadovaných kompetencí, budou vytvořeny vzdělávací programy a další metodická podpora (za předpokladu, že vzdělávací programy budou přístupné s již dosaženým vzděláním učitele). Základem pro definování cílů vzdělávacích programů se stane popis standardu a požadovaných kompetencí pro každý karierní stupeň. Od vzdělávacího cíle se pak bude určovat obsah jednotlivých vzdělávacích modulů. V tabulce číslo 7 uvádíme indikativní návrh vzdělávacích modulů, které by se měly stát obsahem vzdělávacích programů. Tyto moduly jsou chápány z jedné úrovně do další jako povinné.

⁵⁴ Specializovanými činnostmi se rozumí činnosti podle § 9 vyhlášky číslo 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a karierním systému pedagogických pracovníků tj. koordinace v oblasti ICT, koordinace v oblasti ŠVP, prevence sociálně patologických jevů, specializovaná činnost v EVVO, specializovaná činnost v oblasti prostorové orientace zrakově postižených, činnost výchovného poradce a nové specializované činnosti nevržené v koncepci KS jako jsou uvádějící učitel, mentor, koordinátor autoevaluace, projektový manažer, cvičný učitel atd.

⁵⁵ Uvedené rozmezí je orientační, požadovaná délka pedagogické praxe je předmětem diskuse.

⁵⁶ Karierní systém umožní učitelům od karierního stupně 2 volit po celou dobu profesní dráhy ve škole 5 karierních cest (udržování standardních učitelských kompetencí, získání expertních kompetencí, získání specializačních kompetencí a získání řídicích kompetencí). Tyto cesty se vzájemně doplňují a prolínají. Posun na další karierní stupeň (3 a 4) i postup na specializační nebo funkční pozici budou pro učitele nepovinné, ale navázané na DVPP a jasná pravidla atestací a závěrečných zkoušek. Atestace a závěrečné zkoušky bude udělovat akreditovaná vzdělávací instituce.

⁵⁷ Jaké úrovně kompetencí v pedagogické teorii a praxi bude muset učitel dosáhnout do příslušného karierního stupně, bude popsán ve standardu pro každý karierní stupeň. Standardy viz kapitola dále.

Tabulka 7 Indikativní obsah vzdělávacích programů:

Podpora dosažení kariérního stupně	Počet hodin	Komu určeno	Činnosti
Na podporu dosažení kariérního stupně 2	100 hodin	Pro začínající učitele	<p>Přehled o platné právní úpravě týkající se činnosti příslušné školy.</p> <p>Seznámení se s rozpočtem školy.</p> <p>Možnosti profesní kariéry.</p> <p>Práce s heterogenitou třídy.</p> <p>Techniky řízení chování žáků ve škole.</p> <p>Techniky výuky ve školní praxi, efektivní praxe ve třídě.</p> <p>Plánování výuky.</p> <p>Využití ICT ve výuce.</p> <p>Hodnocení a zpětná vazba.</p> <p>Sebehodnocení, profesní portfolium.</p> <p>Sociální kompetence.</p> <p>Efektivní komunikace.</p> <p>Týmová práce.</p>
Na podporu dosažení kariérního stupně 3	100 hodin	Zahájení po 4 – 7 letech praxe ⁵⁸	<p>Projektový management ve škole.</p> <p>Vzdělávací politika v kraji, ČR, EU, její dopad na praxi ve škole.</p> <p>Diferencovaná práce ve třídě, respektování individuálních potřeb a zájmů žáků, tvorba individuálních plánů.</p> <p>Umění motivovat.</p> <p>Vedení žáků k dobrému výkonu.</p> <p>Řešení krizových situací.</p> <p>Strategie výuky, zdroje informací, učební styly žáků.</p> <p>Využití ICT ve výuce.</p> <p>Mezipředmětové vztahy.</p> <p>Hodnocení a zpětná vazba.</p> <p>Aplikace technik vědeckého výzkumu při zkoumání vlastní praxe a školy.</p> <p>Sociální kompetence.</p> <p>Týmová práce a vedení.</p>
Na podporu dosažení kariérního stupně 4	250 hodin	Zahájení po 8 – 13 letech praxe ⁵⁸	<p>Andragogika.</p> <p>Mentoring.</p> <p>Koučování.</p> <p>Supervize a podpora práce ostatních učitelů.</p> <p>Vedení.</p> <p>Projektový management (celoevropské a mezinárodní projekty).</p> <p>Výzkum v oblasti vzdělávání.</p> <p>Participace ve vzdělávací politice.</p> <p>Vedení vědecké práce a publikování výstupů.</p>

Zdroj: upraveno dle: <http://www.arg.cz/Ok_koncepce/Karierni_rad_ped_prac.htm>.

Vzdělávací program se bude skládat ze vzdělávání, konzultací, workshopů, formou jak prezenčního tak i distančního studia nebo samostudia. Ukončením vzdělávacího programu

⁵⁸ Uvedené rozmezí je orientační, požadovaná délka pedagogické praxe je předmětem diskuse.

pro kariérní stupeň 3 a 4 budou atestace. Předpokládá se, že bude vytvořen model atestací, které se budou opírat jak o teoretické znalosti, tak i o pedagogickou praxi učitele. Zároveň se na základě návrhů předpokládá zavedení profesních portfolioů učitelů jako nástrojů pro rozvoj a dokladování pedagogické praxe a reflexe učitelů. Portfolia by měla sloužit k evidenci a doložení absolvovaných vzdělávacích programů DVPP, k evidenci údajů o sebevzdělávání, praxi, hodnocení, autoevaluaci apod.

Poradou vedení MŠMT byly dne 1. 2. 2011 schváleny (č. j. 29871/2010-25) předpokládané finanční nároky na státní rozpočet, které řeší náklady na odměňování učitelů. Na základě návrhů v tomto materiálu budou náklady postupné, neboť dopad bude rozložen na období 7–9 let od nabytí účinnosti právních norem. Tyto normy budou kariérní systém zavádět nejdříve v letech 2015–2016. Předpokládané roční náklady by v cílovém roce 2023 neměly přesáhnout rozpětí 2,349–4,536 mld. Kč za předpokladu, že atestaci získá 25–50 % učitelů s atestačním příplatkem ve výši 5 000,- Kč a 2–3 % učitelů s atestačním příplatkem 10 000,- Kč (viz tabulka 8).

Tabulka 8 Předpokládané roční náklady na atestace v roce 2023:

Atestace	Podíl učitelů [%]	Výše příplatku [tis. Kč/měs.]	Náklady za rok i s odvody [mld. Kč]
1. atestace	25–50	5	2,025–4,050
2. atestace	2,3	10	0,324–0,486
CELKEM	27–53		2,349–4,536

Zdroj: upraveno dle: <http://www.arg.cz/Ok_koncepce/Karierni_rad_ped_prac.htm>.

Ostatní finanční náklady vzniknou až zavedením nových specializovaných činností, tedy vyplácením specializačního příplatku a nákladů na vzdělávání. Tyto náklady se pak budou odvíjet od počtu těchto činností a od počtu učitelů, kteří je budou vykonávat. Z výše uvedeného tedy vyplývá, že kariérní řád by měl nahradit současný tarifní systém, který je demotivující ve smyslu, že nenutí učitele zlepšovat metody práce ani si zvyšovat své vzdělání a zároveň znevýhodňuje ty učitele, kteří se do školství chtějí vrátit (není jim uznávána doba, kterou odpracovali mimo školství). Platy učitelů budou tvořit 3 složky – základní, nárokové a nenárokové. Základní složka bude vypočítávána jako součet nástupního platu a splněných atestací. Nárokové složky budou tvořit činnosti učitele nad stanovený úvazek (třídnictví, vedení knihovny apod.) a nenárokové složky budou plně v kompetencích ředitelů škol, kteří tak budou moci zohlednit výsledky pedagogické práce konkrétních učitelů. Zároveň budou učite-

lé zařazování do tří kategorií podle dosaženého vzdělání – vychovatel – učitel – metodik (viz tabulka číslo 9).

Tabulka 9 Návrh zařazení učitelů dle dosaženého vzdělání:

Zařazení	Požadavky	Plat: 100 % = 15 000,- Kč
vychovatel	maturita a atestace z ped. a psych. minima	60 % a 10 % za každou atestaci
učitel	VŠ a atestace z pedagogiky a psychologie	100 % a 10 % za každou atestaci
metodik	VŠ – státní zkouška z pedagogiky, psychologie a aprobačních předmětů + atestace určené Atestační radou	100 % a 10 % za každou atestaci

Zdroj: upraveno dle: <http://www.arg.cz/Ok_koncepce/Karierni_rad_ped_prac.htm>.

Atestace budou také rozděleny podle typu do tří kategorií. Na atestace teoretické, praktické a dlouhodobé. Podrobnosti uvádíme v tabulce číslo 10.

Tabulka 10 Pracovní návrh atestací:

Atestace A: teoretické	Atestace B: praktické	Atestace C: dlouhodobé
Příklad: lektor akreditovaného programu DVPP – školské právo, management, evaluace výsledků vzdělávání, tvorba testů apod.	Příklad: světový jazyk (TOEFL, ...), počítačová gramotnost (ECDL), komunikační výchova, pedagogické a psychologické poradenství.	Příklad: autorství učebních textů, odborná publikační činnost, vyšší titul než magistr, lektor pedagogické praxe (studenti, začínající učitelé).

Zdroj: upraveno dle: <http://www.arg.cz/Ok_koncepce/Karierni_rad_ped_prac.htm>.

V tabulce se uvádí, že teoretickou atestaci lze získat na základě závěrečného testu tzn. ze školského práva, managementu, evaluace. Praktickou na základě závěrečné zkoušky například z cizího jazyka a dlouhodobou atestaci na základě trvalejších úspěchů v oboru (autorství, titul docent, profesor apod.). Je třeba podotknout, že získání atestace bude pro každého pedagoga svobodnou volbou a získání jedné atestace nebude podmíněno absolvováním jiné. Atestace zároveň ale nebude možné udělovat jen na základě docházky do krátkodobého kurzu, ale pouze centrálními testy a zkouškami, které budou vypisovány několikrát do roka a je předpoklad, že si je učitelé budou platit sami. Udělování atestací bude mít v kompetenci tzv. Atestační rada, kterou budou tvořit zástupci VŠ, institucí zřizovaných MŠMT a dalších vzdělávacích institucí. Jak již bylo uvedeno, zavedení kariérního řádu si vyžádá přechodnou dobu, aby si někteří učitelé mohli doplnit příslušné vzdělání, tak jako učitelé s nedostatečnou kvalifikací,

a kteří si budou muset ve lhůtě 1–5 let doplnit vzdělání, které bude odpovídat jejich zařazení (vychovatel, učitel, metodik). Kariérní řád bude platit pro učitele ze všech MŠ, ZŠ a SŠ (i soukromých), ale zatím nebude řešit platový postup ředitelů, inspektorů, pracovníků vzdělávacích institucí a VŠ.

V souvislosti se zavedením kariérního systému se pak počítá i s legislativní úpravou. Z pracovního materiálu vyplývá tento návrh na změny:

- § 29 Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů včetně uvolňování hodnotitelů
- § 13 Vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků
- odměňování – doplnění zákoníku práce o atestační příplatek, popř. novela Nařízení vlády č. 564/2006 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě (úprava platové tabulky).

Pro srovnání s návrhem Kariérního řádu, který je připravován v ČR v rámci IPn Kariérní systém (aktuálně v roce 2013) v tabulce číslo 11 uvádíme příklady Kariérního řádu a stupňů v Polsku, Estonsku, Austrálii, Anglii a Slovensku.

Tabulka 11 Kariérní řády a stupně v Polsku, Estonsku, Austrálii, Anglii a Slovensku:

Země	Návrh pro Česko	Polsko	Estonsko	Austrálie	Anglie	Slovensko
Od roku	2014+	2004	2004	2010	2007, 2012	2010
Stupeň 1	Začínající učitel	Trainee teacher	Junior teacher	Graduate	Přiznání statusu kvalifikovaného učitele (Qualified Teacher Status QTS)	Nově přijatý pedagogický pracovník/ učitel
Stupeň 2	Učitel – profesionál	Contract teacher	Teacher	Proficient	Učitelé se zařazením v základní platové stupnici (Core trachet)	Nezávislý pedagogický pracovník

Stupeň 3	Učitel – „zkušený odborník“	Appointed teacher	Senior teacher	Highly Accomplished	Učitelé, kteří překročili platový práh (Post Threshold Teachers)	Pedagogický pracovník s první atestací
Stupeň 4	Učitel „rozsevač“	Chartered teacher	Teacher methodologist	Lead	Vynikající učitelé (Excellent Teachers)	Pedagogický pracovník s druhou atestací

Zdroj: upraveno dle: <http://www.arg.cz/Ok_koncepce/Karierni_rad_ped_prac.htm>.

Ovšem je potřeba dodat, že zavedení nového kariérního systému pro učitele v ČR bude přinášet i nebezpečí ohrožení současného systému DVPP. Velké ohrožení bude spočívat v problému, že jádrem kariérního systému by měl být profesní standard, který by měl být vytvořen nejdříve před vznikem KS. Ve Standardu se jedná o popis kvality práce učitele včetně formulace profesních kompetencí, které jsou klíčové pro kvalitnímu zvládnání učitelské profese. Ovšem současný systém DVPP není připraven a ani nemá vzdělávací programy a ani lektory zaměřené například na vzdělávání v oblasti atestací, hodnotitelů, v certifikaci lektorů apod.

Za velmi důležité považujeme, aby kariérní systém byl chápán také (možná ze začátku především) jako nástroj pro systematickou reflexi vlastní práce, sebehodnocení a profesní seberozvoj. Po analýze nabízených vzdělávacích programů různých institucí jsme zjistili, že i v této oblasti není dostatečná nabídka vzdělávacích programů. Zde je důležité vědět, že v této oblasti budou dle návrhů mít poměrně důležitou roli ředitelé. Pak ale vyvstává otázka, kde je vzdělávat. Na VŠ? Dalším velkým ohrožením bude, že zajištění a organizace nových vzdělávacích programů, náklady na lektory a odborníky bude velmi nákladné. Klíčové však bude, zda na uvedení kariérního systému do praxe bude dostatek finančních prostředků. Náklady budou značné. Nejde jen o mzdové náklady, ale jedná se také o vytvoření finančních (a organizačních) podmínek například pro podporu začínajících učitelů, zavádění systému mentoringu v učitelství, pro vytvoření “podpůrné sítě” pro práci učitele (např. speciální pedagog a psycholog v každé škole, podpora sítí spolupracujících škol, fóra pro sdílení profesních zkušeností učitelů a ředitelů, dostatek prostředků na didaktické materiály a samozřejmě na další vzdělávání). Důležité je rovněž vytvořit a finančně zajistit podmínky pro hlubší spolupráci fakult připravujících učitele a škol při přípravě i dalším vzdělávání učitelů (např. více praxí

ve studijních programech, adekvátní odměna fakultním učitelům/mentorům za spolupráci při přípravě budoucích učitelů, eventuelně snížené úvazky pro tyto učitele).

System dalšího vzdělávání učitelů je v současné době nedostatečný, neboť zde chybí nejdůležitější faktor - motivace. Učitelé nejsou systémově motivováni k dalšímu vzdělávání a záleží pouze na jejich aktivním nebo naopak pasivním přístupu ke svému vzdělávání.

Musí však také existovat dostupný a přehledný systém dalšího vzdělávání, aby každý učitel, který se vzdělávat chce, k tomu měl dostatek možností a příležitostí. DVPP by mělo zajistit komplexní přístup, někteří jsou pro zavedení tzv. kreditů (systém VŠ), ohodnocení body. Učitel by si vybral to, co potřebuje a v tom by se vzdělával. A zde vidím další velké ohrožení opět nejen ve finanční stránce, ale i například v metodické – současné DVPP nepracuje s kredity.

Aby bylo DVPP skutečně efektivní, bude potřeba, aby bylo více systematické a koordinované, aby byly vytvořeny lepší organizační a materiální podmínky pro jeho realizaci. Všichni učitelé v celé republice by měly mít stejné šance a podmínky v přístupu k dalšímu vzdělávání, mělo by být řešeno nedostatečné financování DVPP a včasné a spravedlivé rozdělování finančních prostředků, mělo by se řešit také uvolňování pracovníků na vzdělávání, MŠMT by mělo včas informovat o svých záměrech a prioritách jak školy, tak vzdělávací instituce.

1.3.5 Profesní standard – standard učitele

Na současný stav přípravy učitelů ukazuje již několikrát zmiňovaný Národní program rozvoje vzdělávání (2002). Navrhuje přijetí legislativního opatření, které by předepisovalo standard učiteléské kvalifikace, který bude formulovat závaznou rámcovou strukturu požadavků a bude vymezovat klíčové prvky učiteléské kvalifikace.

Podle Vašutové (2002) profesní standard lze považovat za normu, která stanovuje standardní kvality učitele požadované pro výkon učiteléské profese. Standard je třeba považovat za základní rámec pro různé úrovně kvalifikací a specializací, v nichž se mohou rozvíjet specifické kompetence různých kategorií učitelů nebo nadstandardní kompetence.

Standard kvality profese učitele (dále jen Standard) tedy chápeme jako rámec profesních kompetencí⁵⁹, které jsou potřebné pro kvalitní vykonávání profese v souvislosti pojetí

⁵⁹ Pozn. Profesní kompetence lze považovat za flexibilní strukturu, která zahrnuje zvnitřněné znalosti, dovednosti, reflektování zkušenosti, postoje a hodnoty učitele (Vašutová, 2002)

cílů, obsahů a strategií školního vzdělávání, které je vymezeno kurikulárními dokumenty. Je důležité, aby Standard fungoval především k ujasňování toho, jak se musí proměňovat pojetí učitelské profese, jak by měli být učitelé vzdělávání, a tak zvládali požadavky spojené právě se změnou cílů, obsahů a metod školního vzdělávání. Současně by měl být Standard i východiskem pro proměnu systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) a jako nástroj pro oceňování kvality učitele s vlivem na finanční hodnocení a kariérní postup.

Původní model profesního standardu tvořilo sedm oblastí kompetencí (Vašutová, 2004). *Předmětovou*, kdy učitel má osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru, je schopen transformovat poznatky kompetentních vědních oborů do obsahů vyučovacích předmětů. Umí vyhledávat a zpracovávat informace, disponuje dovednostmi informační a komunikační technologie apod. Kompetenci *didaktickou-psychodidaktickou*, díky které učitel ovládá strategie vyučování a učení v teoretické i praktické rovině ve spojení s hlubokými znalostmi jejich psychologických a sociálních aspektů. Ovládá RVP (Rámcově vzdělávací program) daného stupně a druhu vzdělávání, pro které je kvalifikován a na jeho základě je pak schopen tvořit ŠVP (Školní vzdělávací program) a dovede s ním pracovat například při tvorbě projektů ve vlastní výuce. V rámci kompetence *pedagogické* pak učitel ovládá procesy a podmínky výchovy v rovině teoretické i praktické (spojené se znalostí psychologických, sociálních a multikulturních aspektů), má schopnost podporovat rozvoj individuálních vlastností žáků, má znalosti o právech dítěte, které pak dodržuje ve své pedagogické práci. Kompetence *diagnostická a intervenční* předpokládá, že učitel umí použít prostředky pedagogické diagnostiky, dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě, je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování a ovládá způsoby vedení nadaných žáků. Díky kompetenci *sociální, psychosociální a komunikativní* učitel zná prostředky utváření příznivého pracovního i učebního klimatu ve třídě, prostředky socializace žáků, které umí prakticky použít. Umí se orientovat v náročných sociálních situacích, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a je schopen tyto postoje řešit. Dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči. Kompetence *manažerská a normativní* znamená, že učitel vlastní základní znalosti o zákonech a normách (vztahující se k výkonu jeho profese), orientuje se ve vzdělávací politice a je schopen tvořit projekty institucionální spolupráce včetně zahraniční. Díky kompetenci *profesně a osobnostně kultivující* je učitel schopen se permanentně osobnostně a profesně rozvíjet prostřednictvím sebevzdělávání a dalšího vzdělávání, umí vystupovat jako zástupce profese (na základě osvojení zásad profesní etiky učitele) a je schopen sebereflexe.

Standard lze tedy pojímat různým způsobem, různě formulovat, ale má-li být smysluplným a využitelným v praxi, musí být založen na pojetí učiteléské profese a postihnout profesní kompetence, které mají vzhledem k učiteléské profesi zásadní charakter. Prokazatelnost těchto požadovaných kompetencí je pak považována za významnou součást Standardu.

Než v červenci roku 2009 zastavilo MŠMT práce na přípravě Standardu, vznikl po zpracování 1. a 2. kola diskuse učiteléské a odborné veřejnosti podkladový materiál pro tvorbu Standardu kvality profese učitele, jehož klíčovými východisky ke zpracování dokumentu byly společenské požadavky a podpora kvality ve vzdělávání, role Standardu, role učitele, pojetí, funkce a procesy tvorby Standardu. Vzhledem k tomu, že na konci této kapitoly uvádíme současný stav prací na Standardu, připomínáme návrh struktury Standardu po tehdejších 2. kole připomínkování⁶⁰, jeho oblasti a kritéria.

Do oblasti *výuky* byly zahrnuty podoblasti: Plánování. Prostředí pro učení. Řízení procesů učení. Hodnocení žáků. Reflexe výuky.

Do oblasti *kontextu výuky*: Rozvoj školy a spolupráce s kolegy a spolupráce s rodiči a širší veřejností.

1.3.6 Standard kvality práce učitele

V současné době řeší oblast Standardu kvality práce učitele Individuální projekt národní Kariérní systém⁶¹. Projekt řeší dlouhodobě očekávaný kariérní systém v oblasti školství, který umožní učitelům a ředitelům škol celoživotní zvyšování kvality jejich práce s návazností na motivující systém odměňování podle transparentních pravidel. Zvyšování profesionality a zlepšování pracovních podmínek pedagogických pracovníků je dlouhodobě jednou z priorit MŠMT.

⁶⁰ Na základě obsahových analýz ke Standardu učitele z roku 2009 a z roku 2013 (probíhaly na stránkách MŠMT), mohu uvést, že 71 % respondentů odpovědělo kladně na otázku, zda je Standard potřebný. Na druhou stranu z diskuse vyplynuly požadavky učitelů především na zvýšení mezd, aby učili pouze plně kvalifikovaní učitelé, zajistit kvalitnější nabídku DVPP, kvalitnější přípravné vzdělávání učitelů na VŠ, sdílet praktické zkušenosti učitelů vzájemně na školách, ekonomické, legislativní a materiální zabezpečení. Zároveň z diskusí ze stran pedagogické veřejnosti vyplynula podmínka nejdříve nastavit kariérní cesty a pevně je vydefinovat a zdůraznit, že Standard nesmí být považován jen jako nástroj kontroly, protože by došlo k jeho selhání, zneužití a neplnil by tak svoji funkci.

⁶¹ Projekt je v souladu s Dlouhodobým záměrem vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2007), dále s připravovaným Dlouhodobým záměrem (2011) a s usnesením vlády č. 237 ze dne 6. 4. 2011 k Plánu plnění priorit jednotlivých resortů podle Programového prohlášení vlády ze dne 4. 8. 2010.

Pro naplnění této priority je nutné v rámci projektu vytvořit víceúrovňové standardy pro učitele a pro ředitele, popsat podmínky a možnosti kariérního postupu, připravit hodnotící procesy a navrhnout institucionální a finanční zajištění celého systému. Ke spolupráci na těchto úkolech budou vedle samotných škol osloveni další klíčoví aktéři (VŠ, asociace, apod.).

Hodnota projektu se výrazně zvyšuje tím, že vybrané prvky nastavovaného systému budou ověřovány přímo v praxi. Finální výstupy tak budou připraveny k bezprostřední implementaci do českého školství. Hlavním cílem projektu je vypracovat kariérní systém učitelů a ředitelů škol umožňující celoživotní zvyšování kvality jejich práce s návazností na motivující systém odměňování podle transparentních pravidel.

Úkolem tohoto projektu je:

- Definovat jednotlivé kariérní stupně v návaznosti na víceúrovňový standard učitele, definovat víceúrovňový standard pro ředitele, vytvořit a ověřit obsah, rozsah a způsob ukončení vzdělávání pro každý kariérní stupeň a navržený systém pilotně ověřit.
- Navrhnout systém hodnocení realizovaných vzdělávacích programů, včetně jeho financování a 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 rozvoje.

Potřebnost tohoto projektu je dána především tím, že na motivující kariérní systém čeká resort školství řadu let. Základem návrhů, které v průběhu minulých let ministerstvo zpracovalo, byl předpoklad, že se podaří prosadit pro resort školství samostatné odměňování, které umožní zohlednit nejen „věkový automat“, ale i celoživotní vzdělávání a škálu činností běžně vykonávaných ve školách a školských zařízeních.

Projekt je v souladu s Dlouhodobým záměrem vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2007), dále s připravovaným Dlouhodobým záměrem (2011) a s Usnesením vlády č. 237 ze dne 6. 4. 2011 k Plánu plnění priorit jednotlivých resortů podle Programového prohlášení vlády ze dne 4. 8. 2010.

Standardy budou definovány pro učitele MŠ, ZŠ, ZUŠ, SŠ, konzervatoře, VOŠ, praktického vyučování a odborného výcviku (tedy učitelé ve smyslu přílohy č. 1, částečně přílohy č. 2 a přílohy č. 3 Vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků,

akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků). Standardy budou sloužit k sebehodnocení učitele tak, aby mohl zjistit, kde jsou dosud slabé stránky jeho práce. Standardy budou pomáhat učitelům při identifikaci možností rozvoje a profesního růstu. Soustava standardů bude vodítkem pro rozšíření odborných znalostí a osobní dovedností a vlastností učitele na všech úrovních a tyto standardy budou rámcem pro soubor kompetencí (profesních dovedností a znalostí) učitele.

Kompetence budou podmnožinou standardů a konkrétním detailem, na kterém je možné hodnotit, zda učitel dosahuje určité úrovně standardu (každý standard obsahuje popis kompetencí, které chápeme jako komplex znalostí, dovedností a postojů v daném kontextu).

Do soustavy byly zařazeny kompetence, které jsou klíčové pro zlepšování vzdělávacích výsledků žáků, které jsou zároveň založené na dokladech, dají se hodnotit a soustavně prokazovat, dají se získat a rozvíjet nebo zvýšit dalším vzděláváním. Co se týká kritérií hodnocení kvality, pak stanovit kritéria hodnocení znamená stanovit pro každou jednotlivou kompetenci, co a jak má uchazeč u zkoušky splnit, aby se z toho dalo určit, zda a v jaké kvalitě disponuje příslušnou kompetencí. Na kritéria hodnocení kvality bude navazovat připravovaná Metodika pro hodnotitele, která zohlední specifika pro různé stupně vzdělávání.

Tabulka číslo 12 uvádí navrhované pracovní verze hlavních oblastí Standardu.⁶²

Tabulka 12 Navrhované pracovní verze oblastí Standardu:

Standard 1. Plánování výuky	Učitel systematicky plánuje výuku, tj. co, jak a proč se mají žáci učit, vzhledem ke vzdělávacím cílům stanoveným v kurikulárních dokumentech a s ohledem na individuální možnosti a potřeby žáků.
Standard 2. Prostředí pro učení	Učitel ve třídě vytváří klima, v němž se žáci cítí dobře a mohou pracovat s vysokým nasazením. V jednání s žáky uplatňuje rovný přístup, ke každému žákovi přistupuje jako k jedinečné lidské bytosti.
Standard 3. Procesy učení	Učitel promyšleně používá takové výukové strategie, které umožňují každému žákovi v rozsahu jeho individuálních možností porozumět učivu, osvojit si žádoucí kompetence a získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení, poznávání a rozvoji.

⁶² Standard je stejně jako Kariérní systém připravován a navrhován v rámci Individuálního projektu národního Kariérní systém. Pracovní verze je zde uváděna se souhlasem všech zúčastněných v řešitelské skupině tohoto projektu.

Standard 4. Hodnocení práce žáků	Učitel hodnotí tak, aby žák získal dostatek informací pro své další učení, aby se učil hodnocení a sebehodnocení a navozuje situace, které učí žáky přebírat odpovědnost za své učení.
Standard 5. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy	Učitel je aktivním členem školního společenství, který se spolupodílí na rozvoji školy a zkvalitňování vzdělávání v ní. Přispívá k vytváření pozitivního klimatu školy, je si vědom, že je nositelem kultury školy.
Standard 6. Spolupráce s rodiči a odbornou veřejností	Učitel aktivně vyhledává příležitosti pro spolupráci s rodiči, odborníky a dalšími partnery školy a využívá jich pro podporu zvýšení kvality učení žáků.
Standard 7. Profesní rozvoj učitele	Učitel reflektuje své pedagogické působení a je zodpovědný za svůj profesní rozvoj v oblasti oborově předmětové a pedagogicko-psychologické.
Standard 8. Oborově předmětové znalosti a IT dovednosti	V době tvorby disertační práce se oblast Standardu číslo 8 navrhovala v pracovních skupinách.
Standard 9. Organizační a manažerské kompetence	V době tvorby disertační práce se oblast Standardu číslo 9 navrhovala v pracovních skupinách.

Zdroj: upraveno dle: <http://www.arg.cz/Ok_koncepce/Karierni_rad_ped_prac.htm>.

1.3.7 Standard,⁶³ kompetence a kritéria hodnocení kvality práce učitele

Standardy jsou důležité jak v národním tak evropském kontextu, aby byla zajištěna kvalita, rovnocennost a mobilita učitelské profese. Standardy pro učitele by měly směřovat k lepší výuce a učení se žáků a studentů. Standardy jsou rámcem pro to, co by se mělo očekávat od učitelů na všech typech škol v celé České republice a zároveň definují, jaké jsou profesní charakteristiky učitele, jeho odborné znalosti a profesní dovednosti. Navrhovaná soustava standardů navazuje na současnou legislativu, vychází z ní a dále ji doplňuje z hlediska kvality práce učitele. Standardy budou pomáhat učitelům při identifikaci možností jejich rozvoje

⁶³ Standard je stejně jako Karierní systém připravován a navrhován v rámci Individuálního projektu národního Karierní systém. Pracovní verze všech uvedených 7 Standardů na stránkách 63–73 je zde uváděna se souhlasem všech zúčastněných v řešitelské skupině tohoto projektu.

a profesního růstu. Soustava standardů tedy bude návodem pro rozšíření odborných znalostí, osobních dovedností a vlastností učitele na všech úrovních a bude sloužit i k jeho sebehodnocení tak, aby učitel mohl zjistit, kde jsou silné a slabé stránky jeho práce. Každá oblast standardu obsahuje popis kompetencí, které chápeme jako komplex znalostí, dovedností a postojů v daném kontextu. Uváděné kompetence jsou konkrétním detailem, na kterém je možné hodnotit, zda učitel dosahuje určité úrovně standardu. Do připravované soustavy jsou zařazovány kompetence, které jsou rozhodující pro zlepšování vzdělávacích výsledků žáků, které jsou zároveň založené na dokladech, jsou hodnotitelné, soustavně prokazatelné, dají se získat a rozvíjet nebo zvýšit dalším vzděláváním. Co se týká kritérií hodnocení kvality, pak stanovit kritéria hodnocení znamená stanovit pro každou jednotlivou kompetenci, co a jak má učitel u zkoušky splnit, aby se dalo určit, zda a v jaké kvalitě disponuje příslušnou kompetencí. V dalším textu uvádíme pracovní návrhy (v době tvorby disertační práce) jednotlivých Standardů včetně očekávaných kompetencí a kritérií hodnocení kvality.

1.3.7.1 Standard 1. Plánování výuky

Učitel systematicky plánuje výuku tj. co, jak a proč se mají žáci učit vzhledem ke vzdělávacím cílům stanoveným ve vzdělávacích dokumentech a s ohledem na individuální možnosti a potřeby žáků.

V rámci plánování výuky se očekávají tyto kompetence učitele:

- Zná ŠVP školy, na které pracuje a akceptuje nároky, které pro jeho práci ze ŠVP vyplývají.
- Při plánování výuky promýšlí návaznost, komplexnost a provázanost vzdělávacího obsahu.
- Při plánování zohledňuje individuální možnosti a potřeby žáků.
- Plánuje využití učebních pomůcek.
- Plánuje časovou náročnost výuky a učení.

Příklad kritérií hodnocení kvality, které budou rozšiřovány podle jednotlivých kariérních stupňů:

- Respektuje cíle stanovené ŠVP a je schopen je rozpracovat do dílčích vzdělávacích cílů.
- Rozumí tomu, co je smyslem a cílem vyučovacího předmětu dle ŠVP, k jakým očekávaným výstupům má jeho činnost směřovat, a promýšlí, jak toho ve svých třídách bude dosahovat.

- Při plánování výuky přebírá a pracuje s ukazateli dosažených vzdělávacích cílů, které jsou stanoveny v ŠVP.
- Výchovné a vzdělávací strategie plánuje v souladu s ŠVP.
- K naplňování vzdělávacích cílů a podle charakteru vzdělávacího obsahu volí s ohledem na individuální možnosti a potřeby žáků účinné moderní přístupy a metody vyučování a učení.
- Systematicky plánuje výuku minimálně formou tematických plánů.
- Na základě znalosti mezipředmětových přesahů učiva zohledňuje ve spolupráci s učiteli dalších vyučovacích předmětů mezipředmětové vztahy.
- Plánuje tak, aby obsah vzdělávání zahrnoval vzdělávací oblasti v souvislostech přirozených pro žáka.
- Respektuje to, že žáci stavějí na svých dosavadních znalostech a zkušenostech, které musejí aktivizovat.
- Při plánování vychází z reflexe průběhu a výsledků předchozí výuky a učení žáků, které prokazatelně monitoruje.
- Volí způsoby diferenciaci a individualizace výuky (vzdělávací cíle, obsah, metody a organizaci učení) dle možností a potřeb konkrétních žáků.
- Pro žáky, kteří to potřebují, je schopen připravit individuální vzdělávací plán žáka (osobní vzdělávací program), který bude naplňovat shora uvedená kritéria plánování výuky a bude respektovat zejména stupeň a druh postižení žáka a zakomponuje prognózu jeho dalšího osobnostního rozvoje a kariérního směřování.
- Plánuje účelné využití moderních i tradičních učebních pomůcek učitelem i žáky.
- Při přípravě využívá různých zdrojů informací včetně využití moderních informačních technologií a zdrojů vedených v cizím jazyce s ohledem na individuální možnosti a potřeby žáků.
- Identifikuje a naplňuje využití učebních pomůcek pro žáka se ŠVP.
- Umí k jednotlivým činnostem přidělit náležitý čas v rámci vyučovací hodiny.
- Časový plán hodiny vytváří s ohledem na požadavky ŠVP a individuální možnosti a potřeby žáků.

1.3.7.2 Standard 2. Prostředí pro učení

Učitel ve třídě vytváří klima, v němž se žáci cítí dobře a mohou pracovat s vysokým nasazením. V jednání s žáky uplatňuje rovný přístup, ke každému žákovi přistupuje jako k jedinečné lidské bytosti.

Očekávané kompetence učitele:

- Vytváří prostředí vzájemné úcty a respektu.
- Podporuje soudržnost třídy a spolupráci mezi žáky.
- Zvládá kázeň ve třídě.
- Přizpůsobuje prostředí třídy.
- Příklady kritérií hodnocení kvality:
- Je empatický k potřebám a projevům žáka, dává žákům prostor pro vyjádření vlastních zkušeností, názorů a představ, žákům naslouchá a poskytuje jim zpětnou vazbu v oblasti výchovy.
- Podporuje vzájemné porozumění a etické jednání.
- Komunikuje způsobem, který odpovídá věku žáků, kultivovaně, jasně, srozumitelně, vhodně pracuje i s prostředky neverbální komunikace.
- Používá spisovný jazyk a důsledně vede k používání spisovného jazyka.
- Vytváří alespoň někdy situace, při kterých žáci spolupracují ve dvojicích a v kooperativních učebních skupinách (všichni členové skupiny se podílejí na splnění společného úkolu, mají rozdělené role).
- Definiuje pravidla chování a soužití ve třídě, seznámí s nimi žáky a dbá na jejich dodržování.
- Zajistí, že k mírnému narušování vyučování dochází výjimečně.
- Přizpůsobuje uspořádání a vybavení učebny potřebám žáků a plánovaným činnostem.
- Vytváří podporující prostředí v učebně, které umožňuje aktivní zapojení do široké škály činností.

1.3.7.3 Standard 3. Procesy učení

Učitel promyšleně používá takové výukové strategie, které umožňují každému žákovi v rozsahu jeho individuálních možností porozumět učivu, osvojit si žádoucí kompetence a získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení, poznávání a rozvoji.

Očekávané kompetence učitele:

- Vede výuku podle připraveného plánu, aktuálně reaguje na vývoj situace a na potřeby a možnosti jednotlivých žáků, trvale se zaměřuje na stanovené cíle učení.
- Využívá široké spektrum metod a forem výuky s jednoznačným důrazem na aktivní učení žáků.
- V souladu s ŠVP prokazatelně diferencuje a individualizuje výuku vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých žáků.
- Vede žáky k porozumění obsahu učiva, jeho kontextu, situaci a způsobům vyhodnocení cílů učení, k rozvoji kritického myšlení a efektivní práci s informacemi.
- Průběžně podněcuje a udržuje vnitřní motivaci žáků k učení.
- Příklady kritérií hodnocení kvality.
- Seznamuje žáky s výukovými cíli.
- Reaguje změnou plánu na aktuální situaci a potřeby žáků (pozornost, motivace, aktivizace), aniž ztrácí ze zřetele dlouhodobé cíle.
- Podporuje učení žáků řízením kroků učení, jasným zadáváním instrukcí a častou zpětnou vazbou.
- Staví na předchozích zkušenostech žáků, tak aby žáci dosahovali stanovených cílů a dělali soustavné pokroky v učení.
- Vytváří učební situace, v nichž žáci využívají dosavadní znalosti a zkušenosti, pracují s různými zdroji informací (včetně moderních didaktických technologií) a aktivně se podílejí na tvorbě nových poznatků.
- Vytváří příležitosti k přemýšlení, ke konfrontaci různých názorů a představ, vybízí k jejich argumentaci.
- Klade otevřené otázky podporující rozvoj vyšších úrovní myšlení, poskytuje dostatečné množství času pro odpovědi žáků.
- Povzbuzuje žáky ke kladení otázek a oceňuje chuť se ptát („Proč? Co by se stalo, kdyby? Jak bys vysvětlil, že... Jaký je tvůj názor?“); podporuje diskuse mezi žáky, žáky a učitelem.
- Diferencuje učivo a nároky, modifikuje metody a formy práce, kritéria a způsoby hodnocení.
- Vede si záznamy o individuálních potřebách a možnostech žáků (např. na základě soustavného systematického pozorování, formou portfolia žáků).
- Bere v úvahu individuální tempo učení, dává dostatek času k řešení úkolů.

- Zohledňuje rozdílné styly učení žáků a snaží se o dosažení osobního maxima u každého žáka.
- V případě dětí se SVP ví, kam se může obrátit o podporu a aktivně vyhledává odbornou pomoc.
- Využívá rozličné metodické postupy pro vyvozování a osvojování učební látky a rozvíjení kompetencí žáků.
- Prezentaci učiva (přednáška, vyprávění, demonstrace apod.) a instrukcí k učebním činnostem vede poutavě, jasně srozumitelně a časově přiměřeně vývojovým možnostem žáků.
- Pružně reaguje na otázky žáků vztahující se k učivu. Případné nejasnosti a neznalosti jsou ojedinělé a nemají vliv na respekt žáků k učitelí.
- Vede žáky k výběru důležitých informací z rozličných zdrojů, analýze, interpretaci, porozumění a vyhodnocení informací.
- Vytváří facilitující prostředí (pomáhající a podporující žákovo učení). Žáci jsou průběžně podporováni a povzbuzováni učitelem v plnění učebních činností.
- Učební úlohy formuluje tak, aby umožňovaly naplňovat výukové cíle a očekávané výstupy, aby byly smysluplné a pro žáky zajímavé.

1.3.7.4 Standard 4. Hodnocení práce žáků

Učitel hodnotí tak, aby žák získal dostatek informací pro své další učení, aby se učil hodnocení a sebehodnocení a navozuje situace, které učí žáky přebírat odpovědnost za své učení.

Očekávané kompetence učitele:

- Hodnotí procesy učení, tzn., že poskytuje průběžnou popisnou zpětnou vazbu zaměřenou na procesy žákova učení při dosahování vzdělávacích cílů stanovených v kurikulárních dokumentech.
- Hodnotí výsledky učení, tj. míru dosahování kompetencí (znalosti a porozumění, dovednosti, postoje i hodnoty) s ohledem na individuální možnosti žáka a vzhledem cílům vzdělávání stanoveným v kurikulárních dokumentech.
- Umožňuje žákům podílet se na stanovování dílčích vzdělávacích cílů, zprostředkovává žákům předem kritéria pro hodnocení práce a umožňuje žákům podílet se na vytváření kritérií pro hodnocení jejich práce, učitel citlivě pracuje s cílem, který je v horizontu nejbližšího vývoje žáků.
- Využívá různých způsobů hodnocení, které podporují zejména vnitřní motivaci žáků k učení a rozvíjejí dovednost vyhodnocovat práci vlastní i druhých.

- Příklady kritérií hodnocení kvality:
- Využívá záměrného pozorování a dalších vhodných technik sběru dat o pokrocích v učení žáka.
- Vede žáky k tomu, aby shromažďovali autentické produkty, které dokumentují jejich pokrok v učení (např. žákovské portfolio, práce žáka, sebehodnotící archy apod.).
- Srozumitelně informuje žáky o jejich silných stránkách, prostou zlepšení i o tom, co by mohli pro zlepšení procesu vlastního učení udělat.
- Postupuje podle zásad pro hodnocení výsledků vzdělávání své školy.
- Při hodnocení výsledků učení se zaměřuje na pokrok žáků.
- Při hodnocení výsledků učení uplatňuje individuální i sociální vztahovou normu (srovnání s výsledky ostatních žáků).
- Žáci vědí, co se hodnotí a jakou váhu mají jednotlivá kritéria v celkovém hodnocení.
- Žáci aktivně a s porozuměním používají kritéria hodnocení.
- Učitel využívá slovní hodnocení a popisný jazyk.
- Pracuje s žákovským portfoliem.
- Využívá vlastního hodnocení žáků.

1.3.7.5 Standard 5. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy

Učitel je aktivním členem školního společenství, který se spolupodílí na rozvoji školy a zkvalitňování vzdělávání v ní. Přispívá k vytváření pozitivního klimatu školy, je si vědom, že je nositelem kultury školy.

Očekávané kompetence učitele:

- Přispívá k vytváření pozitivního sociálního klimatu školy, založeného na vzájemném respektu, sdílení společných profesních hodnot a spolupráci.
- Dodržuje pravidla profesní etiky nejen ve vztahu k žákům, ale i kolegům a dalším pracovníkům školy a na veřejnosti.

Příklady kritérií hodnocení kvality:

- Pracuje jako člen týmu a rozpoznává příležitosti vhodné pro spolupráci s kolegy, tam kde je to vhodné ovlivňují jejich práci a společně s nimi rozvíjejí efektivní postupy.
- Přispívá k profesnímu rozvoji kolegů a využívá k tomu ukázky efektivní výuky a poskytování rad.

- Úzce spolupracuje s ředitelem nebo vedením školy a hraje hlavní roli v rozvoji, implementaci a hodnocení vzdělávacích koncepcí a strategií na místní, regionální nebo na národní úrovni.
- Situace, ve kterých jsou požádáni o radu, hodnotí objektivně, využívá své vynikající dovednosti při pozorování ve třídě pro hodnocení svých kolegů a poskytování konzultací k jejich práci. Vyvíjí a zavádí účinné postupy pro naplnění vzdělávacích potřeb žáků tak, aby vedly ke zvýšení jejich výstupů.
- Podporuje spolupráci a účinně se zapojuje jako člen týmu.

1.3.7.6 Standard 6. Spolupráce s rodiči a odbornou veřejností

Učitel aktivně vyhledává příležitosti pro spolupráci s rodiči, odborníky a dalšími partnery školy a využívá jich pro podporu zvýšení kvality učení žáků.

Očekávané kompetence učitele:

- Komunikuje se zákonnými zástupci žáků na základě partnerského přístupu, založeného na vzájemné úctě, respektu a sdílené odpovědnosti za rozvoj žáků.
- Usiluje o zapojení zástupců žáků do života školy a předkládá jim konkrétní návrhy spolupráce se školou.
- Poskytuje rodičům vhodným způsobem všechny potřebné informace o procesu i výsledcích žákova učení.
- Na partnerské rovině spolupracuje úzce s rodiči žáka s cílem společně s nimi hledat cesty k jeho rozvoji.
- Komunikuje a spolupracuje s dalšími partnery školy.

Příklady kritérií hodnocení kvality:

- Připomínky zákonných zástupců k postupům, které v souladu s ŠVP ve výuce využívá k podpoře učení a rozvoje žáků. Dokáže samostatně vyhodnotit a ve své práci zohlednit.
- Dokáže identifikovat připomínky, které přesahují jeho kompetence a připomínky je schopen řešit na odpovídající úrovni.
- Upozorňuje rodiče, že v mezích daných ŠVP mají možnost se zapojit do rozhodování o věcech souvisejících s životem třídy/školy. Umí jim vysvětlit postupy, jak to dělat a podporuje je v tom.
- Je schopen konzultovat se zákonnými zástupci žáka přístup školy k výchově a vzdělávání jejich dítěte, přičemž je schopen bezpečně rozpoznat, které návrhy přesahují rámec ŠVP a jeho vlastní kompetence.

- Komunikuje se všemi zákonnými zástupci žáků a aktivně se snaží navazovat komunikaci i tam, kde o to není ze strany rodiny zájem.
- Zvládá techniky asertivního chování a bez větších problémů je v komunikaci s rodiči využívá.
- Vnímá potřebu zapojení rodičů do života školy jako nezbytný předpoklad pro úspěšné naplnění cílů školy.
- Z pozice třídního učitele, resp. z pozice specialisty (VP, koordinátor EVVO, kariérního poradenství...) komunikuje s rodiči a přenáší jejich podněty do úrovně, která je ve škole kompetentní k jejich řešení.
- Bezpečně zvládá technické prostředky, které škola ke komunikaci s rodiči využívá.
- Zná rodiče "problémových žáků" ve své třídě, je s nimi v kontaktu a je schopen jim vysvětlit, že jen společnými kroky rodiny a školy jsou schopni dosáhnout pozitivního rozvoje jejich dítěte.
- Individuální přístup k žákovi vnímá na základě své praxe jako nezbytný princip současné pedagogické praxe.
- Realizuje konkrétní kroky v oblasti spolupráce s rodiči zacílené na individualizaci cesty k rozvoji osobnosti žáka.
- Společné působení na dítě ze strany rodiny a školy vnímá jako axiom úspěchu pro žákův rozvoj.

1.3.7.7 Standard 7. Profesní rozvoj učitele

Učitel reflektuje své pedagogické působení a je zodpovědný za svůj profesní rozvoj v oblasti oborově předmětové a pedagogicko-psychologické.

Očekávané kompetence učitele:

- Formuluje plán svého osobního profesního rozvoje a své profesní kompetence průběžně rozvíjí.
- Aktivně doplňuje nové znalosti a praktické dovednosti.
- Zná a rozumí principům reflexivní praxe a jak ji efektivně využívat.
- Ovládá techniky vědeckého výzkumu.

Příklady kritérií hodnocení kvality:

- Formuluje plán osobního profesního rozvoje, konzultuje s kolegy a vedením školy a koordinuje s úkoly a cíli školy, ve které vyučuje.

- Součástí stanoveného plánu je samostudium odborné literatury, dle možností školy i náslechy a hospitace ve třídách u zkušenějších kolegů.
- Svůj profesní růst průběžně vyhodnocuje a své profesní pokroky je schopen prokázat formou reflektivního deníku/ profesního portfolia.
- Neztrácí kontinuitu s vývojem svého oboru a předmětu v praxi a v oblasti oborově didaktické.
- K profesnímu rozvoji využívá rozmanité dostupné metody, prostředky, formy a odborné zdroje.
- Průběžně vyhodnocuje svou výuku (tj. plánování, podporu klimatu, proces učení, hodnocení žáků) a je schopen reflexe své práce ve spolupráci se zkušeným kolegou nebo vedením školy.
- Je schopen popsat, analyzovat a zhodnotit svou výuku, vysvětlit důvody svého profesního jednání, případně navrhnout alternativní způsoby práce.
- Při vyhodnocování výuky porovnává v souladu se systémem vlastního hodnocení školy skutečně dosažené výsledky s cíli stanovenými v ŠVP a ve svých osobních plánech.
- Vyhodnocuje vhodnost zvolené strategie, metody a organizaci vyučování vzhledem k plánovaným a skutečně dosaženým cílům výuky v dané třídě a s ohledem na individuální potřeby žáků.
- Porovnává a vysvětlí rozdíly mezi plánovanými vzdělávacími cíli a skutečně dosaženými výsledky; vyhodnocuje vliv výuky na pokrok každého žáka.
- Výsledky následně využívá při plánování a realizaci dalšího vzdělávacího procesu a pro plánování osobního rozvoje v oblasti pedagogicko-psychologické a oborově didaktické.

V současné době je tedy tvorba Standardu pedagogické profese speciálním projektem MŠMT, které tak ve své podstatě plánuje stanovit požadovanou kvalitu pedagogické profese. Na zvláštní části webových stránek MŠMT probíhá otevřená diskuse, které se zúčastňují učitelé i běžní občané. Pedagogičtí pracovníci mají dostatek zkušeností, které by mohly pomoci určit základní požadavky týkající se kvality výuky. Vzhledem k tomu, že se projekt nemá stát překážkou ve výkonu učitelovy práce, jsou doporučení samotných pedagogů pečlivě zvažována. Připomínky pedagogů jsou doplňovány o vyjádření pracovní skupiny, která hodnotí i jeho použitelnost v praxi. Výsledkem projektu bude jednoznačné určení požadované úrovně pedagogické profese. Standard by měl prospět učitelům, kteří získají spravedlivější ocenění dobré práce, perspektivu profesního růstu spojeného s platovým postupem, vodítko pro cílené

zlepšování vlastní práce (sebereflexe), odbornou pomoc a podporu pro zlepšování (například mentory) a objasní vlastní práci veřejnosti (rodičům a zřizovatelům) a obhájí ji s oporou ve Standardu. Ředitelé budou mít oporu pro spravedlivější rozhodování o finančním ohodnocení kvality práce učitelů, snáze udrží začínající učitele ve škole, získají vodítko pro pedagogické vedení učitelů ve sboru a získají rámec pro rozvojové plány školy. A děti získají učitele, kteří se stále učí a zlepšují alepší se tak učení žáků i jeho výsledky.

Ale je skutečně možné od zavedení Standardu očekávat všechny pozitivní dopady a přínosy?

Jak bylo výše uvedeno, Standard by měl fungovat především k ujasňování toho, jak se musí proměňovat pojetí učitelské profese a jak by měli být učitelé vzděláváni, aby zvládali požadavky spojené se změnou cílů, obsahů a metod školního vzdělávání, ale samozřejmě i jako nástroj pro oceňování kvality učitele s vlivem nejen na finanční hodnocení, ale i na kariérní postup. Standardy budou sloužit k sebehodnocení učitele (zjistí, kde jsou jeho slabé stránky), díky nim budou moci učitelé identifikovat možnosti jejich rozvoje a profesního růstu. Soustava standardů pak bude vodítkem pro rozšíření odborných znalostí, osobních dovedností a vlastností učitele na všech úrovních. Standardy předpokládají hodnocení kvality, hodnocení jednotlivých kompetencí, absolvování atestací, není Atestační rada, musí se vytvořit Metodika pro hodnotitele, je očekáváno vyšší finanční ohodnocení apod. Problémem tedy není jen finanční zajištění, ale i metodické a organizační zajištění, vznik Atestační rady a jejích členů, proškolení hodnotitelů, vytvoření Standardu pro ředitele, vytvoření před zavedením Standardu i nového Kariérního řádu, vytvoření zázemí DVPP, akreditací VP, organizování vzájemného sdílení zkušeností a příkladů dobré praxe.

Velké ohrožení představuje nedostatek společenské, politické a odborné podpory pro implementaci změny, potřeba kvalitního řízení procesu změny a absence povinných vzdělávacích modulů před atestacemi, formálnost, nedokončení záměru a „honba“ za kredity nepodložená potřebou školy. Na základě obsahových analýz ke Standardu učitele z roku 2009 (Rýdl a kol., 2009) a z roku 2013 (Spilková, 2013; probíhaly na stránkách MŠMT), můžeme uvést, že 71 % respondentů odpovědělo kladně na otázku, zda je Standard potřebný. Na druhou stranu z diskuse vyplynuly požadavky učitelů především na zvýšení mezd, aby učili pouze plně kvalifikovaní učitelé, zajistit kvalitnější nabídku DVPP, kvalitnější přípravné vzdělávání učitelů na VŠ, sdílet praktické zkušenosti učitelů vzájemně na školách, ekonomické, legislativní a materiální zabezpečení. Zároveň z diskusí ze stran pedagogické veřejnosti vyplynula podmínka nejdříve nastavit kariérní cesty a pevně je vydefinovat a zdůraznit, že

Standard nesmí být považován jen jako nástroj kontroly, protože by došlo k jeho selhání, zneužití a neplnil by tak svoji funkci.

A témata k diskusím? Vyškolení mentorů, supervizorů? Definovat prokazování, že učitel dosáhl některé úrovně Standardu – KDO? Mentor, metodik, zástupce ČŠI, ředitel, supervizor, VŠ, kolegové? Jak bude probíhat proces dokazování? Pozorování, dotazník, zpráva, písemné hodnocení, rozhovor, portfolio, přezkoušení na VŠ, hospitace, výsledky žáků, odučené roky, certifikáty, posudky mentora.

1.3.8 Shrnutí teoretické části

V průběhu 90. let minulého století prošlo školství a celá oblast vzdělávání řadou změn. Česká vzdělávací politika začala směřovat k evropské koncepci. Za hlavní prioritu bylo označeno vytvoření „učící se společnosti“, která by pružně reagovala na vývoj společensko-ekonomických podmínek doby. Další vzdělávání, vzdělávání dospělých, celoživotní učení a rozvoj lidských zdrojů se proto staly předmětem řady nejen školských strategických dokumentů, které připravovaly a připravují konkrétní opatření k jejich postupné realizaci. Komise a členské státy Evropské unie definovaly celoživotní učení v rámci Evropské strategie zaměstnanosti jako cílevědomou a neustálou vzdělávací činnost, která je a bude vykonávána s cílem zlepšovat znalosti, dovednosti a kompetence. Na předních místech strategických dokumentů se objevuje důležitost podpory rozvoje lidského potenciálu, který je jedním z faktorů trvale udržitelného hospodářského růstu. Na podporu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků vznikají mezinárodní i národní programy. Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj se staly předmětem studií a analýz EU, OECD, UNESCO a u mezinárodních odborných institucí. Další vzdělávání pedagogických pracovníků je v jednotlivých zemích Evropy posuzováno jako základní nástroj rozvoje a transformace školství. Vzdělávací politika a jakákoli reforma školy se dá realizovat pouze v závislosti na tom, jaké máme učitele a jak se tito učitelé na změnách podílejí. Současná evropská vzdělávací politika vyjadřuje vztah společnosti ke vzdělání a k úrovni jeho zabezpečení pro všechny členy společnosti a má za cíl tvořit otevřený evropský vzdělávací prostor tím, že umožňuje vzájemnou komunikaci a spolupráci národních soustav, vzdělávacích institucí a usiluje o vzájemné uznávání dosaženého vzdělání všemi členskými státy EU. Po roce 1989 došlo v České republice k řadě změn v zásadních otázkách vzdělávací politiky v oblastech řízení, financování, vzdělávací nabídky i subjektů poskytujících tyto nabídky. MŠMT určuje vzdělávací politiku a strategii tím, že zpracovává Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje (poprvé byl předložen v roce 2003), me-

todicky řídí a koordinuje tvorbu dlouhodobých záměrů na úrovni krajů. V průběhu tvorby disertační práce byly analyzovány dokumenty strategické i hodnotící povahy. Analýza byla provedena zejména z hlediska, zda se daný dokument věnuje oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. V Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky je další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) koncipováno pouze jako prostředek k rozšíření specifických oblastí vzdělávání do škol. K ucelenějšímu pojetí směřuje hlavně prioritou vytvoření profesního standardu učitele a k prioritám, které jsou v rámci DVPP přednostně vyjmenovávány. Jedná se o:

- vzdělávání učitelů v oblasti kurikulární reformy.
- vzdělávání učitelů k reformě maturitní zkoušky.
- studium podporující správní kompetence.
- zvyšování kompetence učitelů v pedagogicko-psychologické práci.
- zpřístupnění DVPP malotřídním školám.
- podpora managementu DVPP v krajích ČR.

V oblasti financování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nelze v přesných číslech zjistit, kolik finančních prostředků je vydáváno na vzdělávací programy realizované v rámci DVPP, neboť o podílu prostředků na úhradu DVPP rozhodují ve školách ředitelé, kteří oblast DVPP vykazují v tzv. ostatních neinvestičních nákladech, který jim stanovuje krajský normativ (MŠMT stanoví republikový normativ připadající na jednoho žáka a na tomto základě je pak stanoven krajský normativ) a ten v sobě zahrnuje i platy a odvody. V číslech se uvádí pouze neinvestiční náklady včetně prostředků na DVPP. Dalšími zdroji financování DVPP jsou pak i rozvojové programy MŠMT a Evropský sociální fond, díky kterému se realizují Individuální projekty národní (dále jen IPn), Individuální projekty ostatní (IPo) a Grantové projekty (GP).

Úroveň vzdělávání a vzdělání učitelů patří mezi činitele stimulující ekonomický růst a konkurenceschopnost. Úroveň poskytovaného počátečního vzdělávání je však závislá na profesní vyspělosti učitelů. Absolvent učitelského studia na VŠ by si měl v průběhu studia osvojit profesní kompetence, které se skládají z oborové, didaktické, psychodidaktické, pedagogické, diagnostické, intervenční, sociálně komunikativní, manažerské a legislativní složky. Do této oblasti patří i profesní sebereflexe. Na rozvoj všech těchto složek se musí v průběhu profesní kariéry zaměřit právě DVPP. Na rozvoj profesních kompetencí prostřednictvím DVPP se nově nahlíží jako na formu vyrovnávání obsahu, témat, metod vzdělávání a výchovy v kontextu s rychlým vývojem a proměnami společnosti.

Prioritní osou DVPP je podpora rozvoje profesních kompetencí založených na profesním standardu, který je odvozen od cílů vzdělávání a funkcí školy. Co se týká profesního růstu a kariérního řádu, pak vyhlídky na možnost profesního růstu by měly činit učitelské povolání atraktivnějším. To, co chybí učitelům, není jen možnost postupu v kariéře (například od učitele přes koordinátora, zástupce ředitele až k řediteli), ale chybí jim i finanční ohodnocení, prestiž apod. Profesní růst učitelů se od existence kariérního řádu liší tím, že učitelé dobrovolně a z jejich vnitřní potřeby zlepšují svůj výkon v té nejvlastnější složce jejich profese, a to ve výuce. Zlepšují ho vzhledem k popsaným a profesí přijatým kritériím výkonu na několika navazujících úrovních. Práce dobrých učitelů může být odlišena od práce učitelů méně dobrých, ale za předpokladu, že se nejedná o kontrolní mechanismus, nýbrž o dobrovolnou možnost zvýšit a doložit kvalitu vlastní práce, a tak se posunout ve své profesní dráze.

Na základě priorit státní vzdělávací politiky v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků uvádíme vyplývající zásadní témata, na které by se měly v rámci DVPP zaměřovat vzdělávací instituce, které poskytují další vzdělávání pedagogickým pracovníkům:

V oblasti podpory kurikulární reformy je potřeba zaměřit vzdělávací programy DVPP na tvorbu a realizaci Školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP), přičemž ŠVP musí zachovávat požadavky Rámcových vzdělávacích programů (RVP) a zohledňovat podmínky a záměry školy, rovněž i potřeby trhu práce. Doporučujeme se zaměřit na oblast hodnocení a vlastního hodnocení školy (diagnostika žáků, národní srovnávací zkouška, způsoby formativního a sumativního hodnocení žáků, hodnotící standardy, zjišťování a certifikace neformálního a informálního vzdělávání) a na vzdělávací programy v oblasti teorie a praxe řízení školy – efektivní řízení týmů, procesní a projektové řízení, personální rozvoj.

V oblasti podpory profesních kompetencí učitelů považujeme za důležité, aby se učitelé po dobu své profesní kariéry neustále zlepšovali ve svém plánování, na které se musí nahlížet především z hlediska plánování v souvislosti s požadavky státu, školy a vlastní vize a plánování s ohledem na vztah cíle a prostředku ve vzdělávacím procesu, plánování osobního růstu. Je známo, že učitelé jsou více ohroženi syndromem vyhoření a poruchami souvisejícími se stresem, kterému je učitel nadměrně vystaven, a proto je jejich další vzdělávání nutno zaměřit i do této oblasti. Z hlediska profesních kompetencí učitelů je potřeba se zmínit, že zároveň RVP zavazuje učitele ke tvorbě takových příležitostí, aby si žáci mohli osvojovat klíčové kompetence. Ale k pochopení významu, obsahu a souvislosti při jejich osvojování je potřeba tyto kompetence rozvíjet u samotných učitelů. V tomto směru by DVPP mělo probíhat prožit-

kovou formou a z vlastního prožitku pak odvozovat vše, co je nezbytné vědět, umět a znát k formování klíčových kompetencí u žáků.

V oblasti podpory celoživotního učení považujeme za vhodné zaměřit vzdělávací programy DVPP na *motivaci učitelů* k celoživotnímu učení, tzn. vymezit profesní standardy a od nich odvodit profesní přípravu a další profesní vzdělávání. Vytvořit vícestupňový žebříček, který by se odvíjel od profesních standardů, a tím byla podpořena motivace učitelů, kteří by pak rovněž motivovali své žáky k celoživotnímu učení, tzn. usilovat o osobní význam vzdělávání, jeho smysluplnost, individualizaci, personalizaci vzdělávání, o rozšíření nabídky, která by zahrnovala jak zájmové činnosti, tak i aktivity volného času.

V rámci oblasti podpory vzdělávání pro udržitelný rozvoj doporučujeme zaměřit vzdělávací programy na výchovu ke zdravému životnímu stylu jedince, který respektuje biologické základy života a zaručuje jeho maximálně dosažitelnou kvalitu v souvislostech ekonomických, sociálních, ekologických a na oblast týkající se postavení člověka ve společnosti dalších lidí tzn. oblast, která je zaměřena na rozvoj odpovědnosti vůči místnímu, globálnímu společenství a tvorbu předpokladů k uvědomělým akcím občanské angažovanosti.

2 EMPIRICKÁ ČÁST

2.0 Úvod

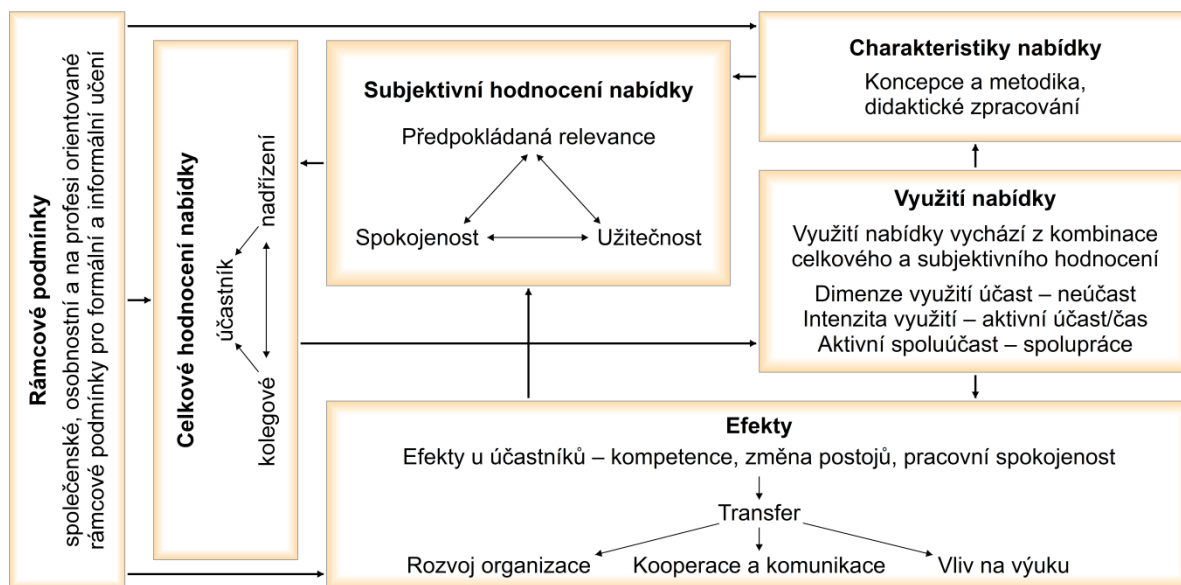
Problematikou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se autorka zabývá již delší časové období. Působila několik let jako učitelka základní a střední školy, má praxi ve školské správě, v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a díky této praxi tak neztratila kontakt s danou problematikou. Jako metodička a vedoucí krajského pracoviště Národního institutu pro další vzdělávání Praha a Střední Čechy měla možnost mnohé otázky v rámci empirického šetření s pedagogickými pracovníky přímo ve školách diskutovat. Autorka pracovala jako manažerka Národního programu „Koordinátor ŠVP“ a jako hlavní manažerka aktivity Vzdělávání a diseminace Individuálního projektu národního „Autoevaluace – Cesta ke kvalitě“, kde se kromě řízení podílela na tvorbě studijních textů a metodik ke vzdělávacím programům Koordinátor autoevaluace a Poradce autoevaluace (obsah, zpracování k akreditaci MŠMT, rozpracování modulů a e-learning), přispívala do monografií a bulletinů tohoto projektu. V současné době je autorka členkou řešitelské skupiny Individuálního projektu národního „Kariérní systém“. Vzhledem k zájmu o problematiku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků absolvovala množství vzdělávacích programů jako posluchačka a sama lektoruje v oblasti školského managementu, pedagogiky a komunikačních a prezentačních dovedností, což jí mimo jiné usnadnilo realizovat empirické šetření pro disertační práci. Tyto skutečnosti umožnily autorce dlouhodobější sledování formulovaných cílů šetření a přispělo k částečnému objasnění problematiky dalšího vzdělávání na základních a středních školách ČR.

Empirických výzkumů v oblasti vzdělávání dospělých v poslední době přibývá, nicméně nelze než souhlasit s Průchou, že jednou ze slabin andragogiky je nedostatečné empirické zajištění jejich výpovědí. Existují dvě možnosti při postupu získávání empiricky ověřených faktů. První přístup vychází z nějaké teorie a snaží se ji ověřit. Nutno dodat, že tato cesta není ve vědách o výchově převažující, využívá se především v oblastech jako verifikace teorií

učení. Rovnocennou a více frekventovanou cestou je zjišťování empirických faktů, týkajících se určitého ohraničeného úseku reality a pomáhající při řešení ve vzdělávání dospělých identifikovaných problémů. Získané údaje pak mohou sloužit vzdělávací politice, plánování kurzů, managementu nebo marketingu či výběru metod ve vzdělávání dospělých. Empirická část této práce neodvozuje hypotézy z nějaké teorie, ale snaží se získat empiricky podložené údaje k určitému výseku reality dalšího vzdělávání učitelů. Cílem je získat empiricky ověřené podklady pro identifikaci a řešení určitých problémů. Zcela bez opory v teorii empirická část ovšem není. Vycházíme z modelu, který byl v roce 2009 vyvinut za účelem výzkumu a evaluace účinnosti dalšího vzdělávání učitelů na Institutu pro vzdělávací management a vzdělávací ekonomii při Pedagogické vysoké škole centrálního Švýcarska, Zug. Tento model byl vyvinut na základě relevantní andragogické teoretické literatury a byl předložen odborné veřejnosti, která ho přijala příznivě. Samozřejmě nemůžeme zkoumat problematiku dalšího vzdělávání učitelů v komplexní šířce, kterou tento model předpokládá. Vzhledem k možnostem této práce jsme se zaměřili na spokojenost učitelů a ředitelů škol s programovou nabídkou v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, na analýzu vzdělávacích oblastí z pohledu jejich žádanosti, na faktory ovlivňující výběr DVPP a zdroje informací o nabídce vzdělávacích programů současného dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

V prvním směru jde o to, zjišťovat pokud možno exaktní data o určitém úseku reality bez nároku podpořit nebo vyvrátit nějakou teorii a ve směru druhém provádět teorii vedené empirické výzkumy.

Obrázek 2 Švýcarský rámcový model teoreticky podloženého empirického výzkumu a evaluace – Účinnost dalšího vzdělávání učitelů:



Zdroj: upraveno dle Huber, Radisch, Schneider (2009)

2.1 Východiska k vymezení metodologického postupu

Problematika empirického šetření do značné míry odráží stav nových pohledů na DVPP, které je v současné době velmi diskutováno zejména ve změnách způsobů poskytování DVPP, jeho evaluace a systémů. Je zapotřebí nově koncipovat systematické další vzdělávání pedagogických pracovníků a tím podpořit jejich práci, zvyšovat jejich motivaci, aby se stále snažili o svůj profesní rozvoj a o rozvoj celé školy.

Jako jeden z mezníků v oblasti dalšího vzdělávání učitelů lze považovat polovinu 90. let minulého století, kdy byla vydána zpráva o vzdělávací politice⁶⁴ v oblasti dalšího vzdělávání učitelů v zemích tehdejší „Evropské dvanáctky“ od V. Blackburnové a C. Moisanové „The In-service Training of Teachers‘ in the Twelve Member States of the European Community“ (1985–1986). Jedná se o analýzu výzkumů dalšího vzdělávání učitelů, která zároveň navrhuje základní okruhy teorie dalšího vzdělávání učitelů. V rozsáhlé práci (ve významu tématickém

⁶⁴ Andragogický slovník (2012) označuje vzdělávací politiku jako praktickou činnost týkající se plánování zásadních strategických koncepcí, dílčích nebo celkových reforem vzdělávacího systému, především školství. Je vytvářena na nejvyšších úrovních státní správy a řízení vzdělávacího systému (vláda, MŠMT, parlament) a přenášena na nižší úrovně státní správy. Vzdělávací politika se zaměřuje zejména na strategické cíle rozvoje vzdělávání, způsoby kontroly a hodnocení vzdělávacích zařízení.

i teritoriálním) se věnuje této oblasti Andrea Peter „Aktion und Reflexion“ (Lehrerfortbildung aus international vergleichender Perspektive) z roku 1996. Do tohoto období patří i dvě významné publikace EURIDICE a CERI. Prvním dokumentem je „Další vzdělávání učitelů v Evropské unii a v zemích ESVO/EHS“ (ed. A. Barriuso-De Cluster, 1996). Druhým je materiál OECD „In-Service Trachet Training and Proffesional Development“. Tato studie byla vydána jako pátý díl studií „What Works in Innovation“, kterou zpracovala Středisko pro výzkum a inovace ve vzdělávání (CERI).

V oblasti dalšího vzdělávání učitelů a jejich profesního rozvoje uvádíme výběr některých uskutečněných výzkumů po roce 1989. Jedním z prvních byl dotazníkový výzkum s názvem „Prieskum názorov pedagogických pracovníkov strednych škol na aktuálné problémy školstva“ (Turek, Mikuš, Lang, 1991). Z pohledu metodologického byl v ČR zrealizován podobný rozsáhlý dotazníkový výzkum „Systém dalšího vzdělávání učitelů a servisní střediska pro učitele v regionu“ (Kohnová, Dostálová, 1993), který zjišťoval názory, potřeby a požadavky učitelů, které souvisely s proměnou školy a nároků na učitele (tento výzkum pak v roce 1998 zrealizovala Zlámalová). Na resortní zajištění dalšího vzdělávání učitelů byly zaměřeny dotazníkové výzkumy „Další vzdělávání učitelů na úrovni okresů“ (Kohnová, 1995, 1996, 2000), které se zaměřovaly na činnost zařízení pro další vzdělávání, na jejich funkce a formy. V roce 1997 sledoval činnost regionálních pedagogických center (Pedagogická centra byla v roce 2004 zrušena) projekt MŠMT, který byl realizován ve spolupráci s holandskými experty. Projekt s názvem „Cesty k profesionalizaci učitelů (Koš'a, 1997, 1998) byl zaměřen na profesní rozvoj učitelů. V roce 1998 byl proveden výzkum a analýza profesionálních činností vedoucích pracovníků škol (Nezvalová, Konečný, Obst, Prášilová) v souvislosti s návrhy na jejich celoživotní vzdělávání.

Blížkovský, Kučerová, Kurelová v roce 1999 provedli srovnávací výzkum, který byl zaměřen na profesi učitele a jejich profesní činnosti ve třech střeoevropských zemích. Mezi velmi aktuální patří rozsáhlý projekt z roku 2001 „Podpora práce učitelů“ (Walterová, Švec, Vašutová, Kohnová) a dlouhodobý výzkumný záměr „Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu“ (Walterová, 2001). Výzkumné šetření s názvem „Nové možnosti vzdělávání učitelů, vychovatelů a žáků pro učící se společnost 21. století“ realizovala Lukášová v roce 2002 s cílem přispět k procesu profesionalizace ohrožené učitelské profese a vytvářet učitelskou profesi jako expertní profesi a předmětové změny v procesu profesionalizace vzdělávání učitelů.

V letech 2003–2005 byl A. Prokopovou realizován projekt zaměřený na studium okolností a podmínek ovlivňujících úspěšnost a efektivitu dalšího vzdělávání. Jedním z výstupů tohoto projektu byla publikace „Psychologické aspekty dalšího vzdělávání učitelů“.

V roce 2006 provedl Ústav pro informace ve vzdělávání Rychlé šetření, které bylo zaměřeno na periodické zjišťování názorů a postojů ředitelů škol na otázky DVPP (účast učitelů na DVPP, nabídka institucí, programové nabídky, financování).

V roce 2009 byla uskutečněna poslední velká analýza „Potřebujeme více kvalifikovaných učitelů. Evropské peníze pomohou“, v jejímž rámci se uskutečnilo dotazníkové šetření ve spolupráci s Ústavem pro informace ve vzdělávání. Výsledky přinesly zjištění v oblasti struktury a odhadovaných vzdělávacích potřeb cílové skupiny nekvalifikovaných učitelů. Na základě této analýzy byl vypracován soubor doporučení, kterých se týkaly přípravy projektů zaměřených na podporu doplňování a rozšiřování kvalifikovanosti učitelů v oblasti regionálního školství.

V letech 2009–2013 byl v rámci OPVK realizován projekt „Koncepce dalšího vzdělávání“, který řešil oblast uznávání výsledků dalšího vzdělávání, stimulaci poptávky, kvalitu dalšího vzdělávání, informační a poradenský systém. Výstupem projektu byla studie „Systémový rozvoj dalšího vzdělávání“. Studie mimo jiné obsahuje zmapování stavu dalšího vzdělávání na národní úrovni a v mezinárodním kontextu.

Podotýkáme rovněž, že v rámci dalšího vzdělávání a dalšího vzdělávání učitelů se realizuje řada výzkumů i v zahraničí. Jedná se o výzkumy nebo projekty, na jejichž realizaci se podílí i Česká republika. Uvádíme projekty a výzkumy, které se realizovaly nebo realizují v posledních letech.

Mezinárodní výzkum zaměřený na učitele, vyučování a učení (TALIS – Teaching and Learning International Survey) Tento projekt je zaměřen na zkoumání podmínek ovlivňujících výchovně vzdělávací proces uvnitř škol, které působí na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání, včetně způsobu řízení škol a pracovních podmínek učitelů. Projekt probíhá v plném rozsahu od roku 2007 a dosud se ho účastnilo 24 zemí. Jeho výsledky mají doplnit chybějící informace potřebné pro srovnávání vzdělávacích systémů různých zemí. Fáze projektu jsou zaměřeny na analýzu klíčových aspektů prostředí, které ovlivňují kvalitu vzdělávání ve školách a na problematiku pregraduální přípravy učitelů s ohledem na požadavky praxe. Dílčí výstupy pro zúčastněné země budou mít podobu tematických zpráv zaměřených např. na analýzy školního klimatu v závislosti na spolupráci učitelů a způsobu vedení školy; charakteristiky učitelů, kteří se účastní inovačních aktivit, z hlediska jejich profesního rozvoje;

na rozdíly mezi názory učitelů a jejich praxí; na vliv používaných systémů hodnocení a zpětné vazby v rámci školy apod. První zpráva bude hotova v červnu 2014. Od října 2011 je projekt v gesci České školní inspekce (ČŠI).

Mezinárodní projekt OECD v oblasti vzdělávání „Indikátory systému vzdělávání“ (INES - Indicators of Education System), který zaujímá mezi všemi mezinárodními projekty z oblasti vzdělávání významné a do jisté míry specifické místo. Jeho cílem je především kvantitativní srovnávání. Neklade si žádná tematická omezení a pojímá vzdělávací systémy do značné míry komplexně (spolu s řadou důležitých společenských a ekonomických souvislostí) a zároveň funguje dlouhodobě (od roku 1988) a pravidelně. Nabízí tak jedinečné srovnání mezi všemi členskými a v řadě případů i nečlenskými zeměmi OECD. Každoročním nejdůležitějším výstupem je publikace *Education at a Glance*. Řešitelem projektu byl do 31. 12. 2011 Ústav pro informace ve vzdělávání. Od 1. 1. 2012 je za realizaci projektu odpovědné Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

Program Mezinárodní výzkum dospělých (PIAAC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies), který je zaměřen na hodnocení úrovně základních dovedností v oblasti matematické a čtenářské gramotnosti dospělých ve věku 16–65 let a jejich schopnosti řešit problémy v prostředí informačních technologií. Hlavní šetření probíhalo v domácnostech tazatelsky od srpna 2011 do března 2012. V ČR byl cílový počet 6 000 respondentů, protože ČR rozšířila vzorek ve věkové kategorii 16–34 let, aby získala přesnější informace o populaci opouštějící různé typy středních a vysokých škol.

2.2 Formulace výzkumného problému

2.2.1 Základní odborná terminologie

V teoretické části této práce jsou vymezeny podstatné pojmy, které se nějakým způsobem vážou na problematiku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Nicméně uvádíme základní definice těch pojmů, které se vyskytují v souvislosti s empirickým šetřením.

Další vzdělávání znamená vzdělávání nebo učení, které probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, respektive po prvním vstupu vzdělávajícího se na trh práce⁶⁵. Další vzdělá-

⁶⁵ Poznámka autora. V této rovině se toto vymezení dalšího vzdělávání částečně překrývá s vymezením počátečního vzdělávání, a to tím, že zahrnuje i formální vzdělávání získané dospělými ve školském systému.

vání může být zaměřeno na různorodé spektrum vědomostí, dovedností a kompetencí, které jsou důležité pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) je systematický, kontinuální a koordinovaný proces, který navazuje na pregraduální vzdělávání většinou učitelského směru a trvá po celou dobu profesní dráhy. DVPP plní dvě funkce, standardizační, tzn. stanovení a udržení úrovně vzdělávání učitelů a žáků a rozvojovou, kterou lze chápat jako transformace a inovace ve vzdělávání ve škole. Je součástí celoživotního vzdělávání a nejrozsáhlejší rezortní a celospolečensky významnou oblastí vzdělávání dospělých tedy jeden ze základních předpokladů transformace školství.

Pedagogický pracovník je 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. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociální péče. Podle § 2 platného zákona⁶⁶ je pedagogickým pracovníkem učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér a vedoucí pedagogický pracovník. Všichni uvedení včetně ředitelů škol a zástupců ředitelů škol jsou pedagogickými pracovníky předškolních zařízení, základních škol, základních uměleckých škol, středních škol, speciálně pedagogických center, pedagogicko-psychologických poraden, středních odborných učilišť, odborných učilišť, zařízení pro zájmové studium, školských zotavovacích zařízení, školských zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, zařízení sociální péče, sportovních škol a sportovních tříd středních odborných učilišť.

Legislativa a oficiální dokumenty MŠMT termín učitel používají jen velmi omezeně a převážně jen ve spojení s určitými vzdělávacími programy. V Pedagogickém slovníku (1995) je pak učitel jedním ze základních činitelů výchovně vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. V Průchově Pedagogické encyklopedii (2009) najdeme mezinárodně akceptované vymezení, kterým se řídí i terminologie vymezení kategorie „učitel“ v zemích Evropské unie: „Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání

⁶⁶ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění zákonů č. 383/2005 Sb., č. 179/2006 Sb., č. 264/2006 Sb., č. 189/2008 Sb., č. 384/2008 Sb., č. 233/2009 Sb. a č. 422/2009 Sb.

poznatků (transmission of knowledge), existují, dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech, žákům a studentům ve vzdělávacích institucích. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo žáky vyučují. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou počítáni mezi učitele (Pedagogický slovník, 1995).

Kurikulární dokumenty, tzn. pedagogické dokumenty, které vymezují legislativní a obsahový rámec, který je nezbytný pro tvorbu školního vzdělávacího programu. Systém těchto dokumentů je tvořen a uplatňován na dvojí úrovni: na *státní* úrovni, kterou tvoří rámcové vzdělávací programy, a *školní* úrovni, která je tvořena školními vzdělávacími programy.

2.2.2 Poslání empirického šetření

Ze strany pedagogů a ředitelů škol zjistit:

- jaké jsou nejžádanější oblasti DVPP,
- jejich spokojenost se současnou nabídkou DVPP,
- které faktory ovlivňují výběr DVPP
- jak získávají informace o nabídce DVPP

Empirické šetření bylo realizováno použitím explorativních metod – ankety, dotazníku a interview (řízených rozhovorů). V rámci předvýzkumu bylo potvrzeno, že je možno pracovat s dotazníkem i s anketou. Cílem pak bylo následně zjistit u oslovených respondentů jejich názory na DVPP na základě jejich zkušeností, zmapovat věkové kategorie, jednotlivé oblasti vzdělání tak, aby výsledek mohl potvrdit či vyvrátit celkovou spokojenost se stávajícím systémem DVPP a jeho využívání ze stran pedagogů.

2.2.3 Cíle empirického šetření a hypotézy

Podnětem pro určení šetřeného problému byl zájem o systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, jejich profesní zkušenost ve smyslu získat relevantní informace o stavu DVPP například pro poradenskou činnost školám (volba vzdělávacích programů, programy na zakázku dle požadavků škol, vzdělávací nabídka apod.) a v neposlední řadě i lektorská praxe v oblasti autoevaluačních procesů na školách.

Účelem empirického šetření nebylo pouze zodpovědět šetřenou otázku, ale i porozumět subjektivním zkušenostem respondentů, tedy učitelů a ředitelů škol, a složitosti procesu DVPP.

Základním šetřeným problémem bylo odpovědět na otázku:

Jaké jsou zkušenosti škol v oblasti DVPP při jeho implementaci do své činnosti?

Z formulované otázky zkoumaného problému lze následně vymezit cíl empirického šetření:

Ověřit míru spokojenosti škol se současnou nabídkou a realizací DVPP.

Zkoumané pole zájmu „DVPP v praxi škol“ je vymezeno následujícími čtyřmi tematickými okruhy:

- 1) Priority oblastí DVPP z pohledu učitelů a ředitelů škol v rámci realizace DVPP.
- 2) Spokojenost učitelů a ředitelů škol s nabídkou DVPP.
- 3) Faktory ovlivňující výběr DVPP z pohledu učitelů a ředitel škol.
- 4) Zdroje informací o DVPP z pohledu učitelů a ředitelů škol.

2.3.3.1 Dílčí cíle a hypotézy

Jako dílčí cíle a hypotézy (vp = výzkumný problém, c = cíl, h = hypotéza) byly stanoveny následující výroky:

vp₁: Které oblasti DVPP jsou pro potřeby učitelů nejžádanější?

c₁: Analyzovat jednotlivé oblasti DVPP z pohledu jejich žadanosti.

h₁: Nejžádanější oblastí učitelů je, a tedy nejvyšší četnost získá, odpověď „oblast pedagogiky a psychologie“.

vp₂: Které oblasti DVPP jsou pro potřeby ředitelů škol nejžádanější?

c₂: Analyzovat jednotlivé oblasti DVPP z pohledu jejich žadanosti.

h₂: Nejžádanější oblastí ředitelů je, a tedy nejvyšší četnost získá odpověď „oblast řízení škol“.

vp₃: Jaká je spokojenost učitelů a ředitelů škol s nabídkou DVPP?

c₃: Zjistit míru spokojenosti učitelů a ředitelů škol se současnou nabídkou DVPP.

h₃: Relativní četnost v oblasti spokojenosti se současnou nabídkou DVPP, která bude vyjádřena odpověďmi „naprosto ano“ a „spíše ano“, bude větší než 50 %.

vp₄: Které faktory ovlivňují učitele při výběru DVPP?

c₄: Identifikovat faktory ovlivňující učitele při výběru DVPP.

h₄: Nejvyšší absolutní četnost získá odpověď „lektor“.

vp₅: Které faktory ovlivňují ředitele škol při výběru DVPP?

c₅: Identifikovat faktory ovlivňující ředitele škol při výběru DVPP.

h₅: Nejvyšší absolutní četnost získá odpověď „pořadatel akce“.

vp₆: Jakým způsobem získávají učitelé informace o nabídce DVPP?

c₆: Zmapovat zdroje získávání informací o DVPP z pohledu učitelů.

h₆: Nejvyšší absolutní četnost získá odpověď „internet“.

vp₇: Jakým způsobem získávají ředitelé škol informace o nabídce DVPP?

c₇: Určit zdroje získávání informací o DVPP z pohledu ředitelů škol.

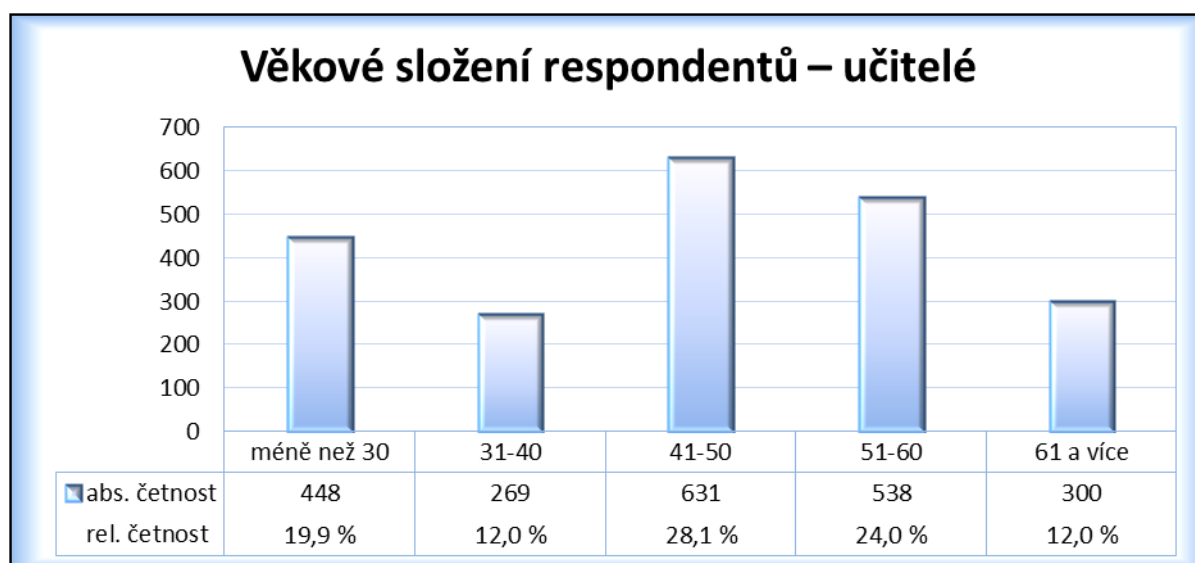
h₇: Nejvyšší absolutní četnost získá odpověď „e-mail“.

2.2.4 Základní soubor a vzorek

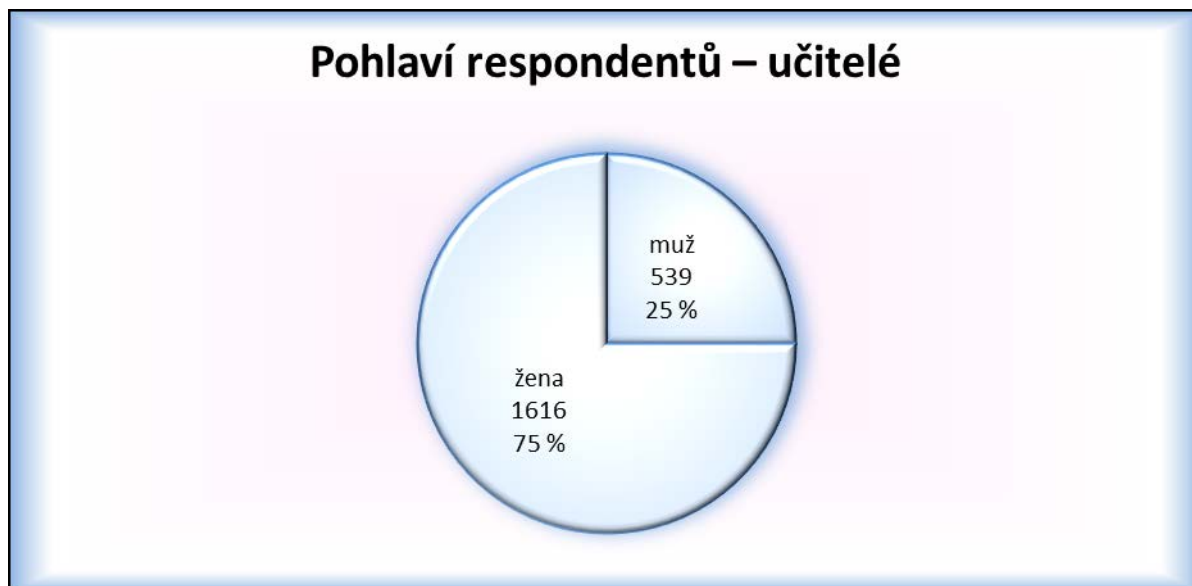
Empirického šetření se zúčastnilo celkem 2246 učitelů (anketa), 276 ředitelů ZŠ a SŠ (dotazníkové šetření), 90 učitelů a ředitelů škol (interview) a 12 ředitelů – účastníků focus group ze 14 krajů České republiky, tj. celkem 2624 respondentů. Díky spolupráci s krajskými pracovišti NIDV a přímé účasti při zadávání dotazníků a ankety se podařilo získat takový „druh“ škol, které do významné míry mohou představovat průřez českými školami od nejmenších ZŠ (malotřídních) až po největší SŠ a víceletá gymnázia. Pro samotný výběr zkoumaného vzorku (škol a pedagogických pracovníků) nebyly předem stanoveny kvóty, ale z praktických důvodů probíhal spíše nahodile.

Cílovou skupinu tvořili učitelé (grafy číslo 1, 2), zástupci ředitelů a ředitelé ZŠ, SŠ a Gymnázíí. Anketního šetření se zúčastnilo 1616 žen, tj. přibližně 75 %, a 539 mužů, tj. přibližně 25 %. Dotazovaní byli převážně ve věku 41–50 let (631, tj. 28,1 %) a 51–60 let (538, tj. 24,0 %). Vzhledem k tomu, že veškeré výsledky šetření znázorněné níže pomocí grafů, tabulek, map a obrázků jsou výtvorem autorky práce, nebude u nich uvedeno z důvodu lepší přehlednosti „Zdroj: vlastní zpracování“.

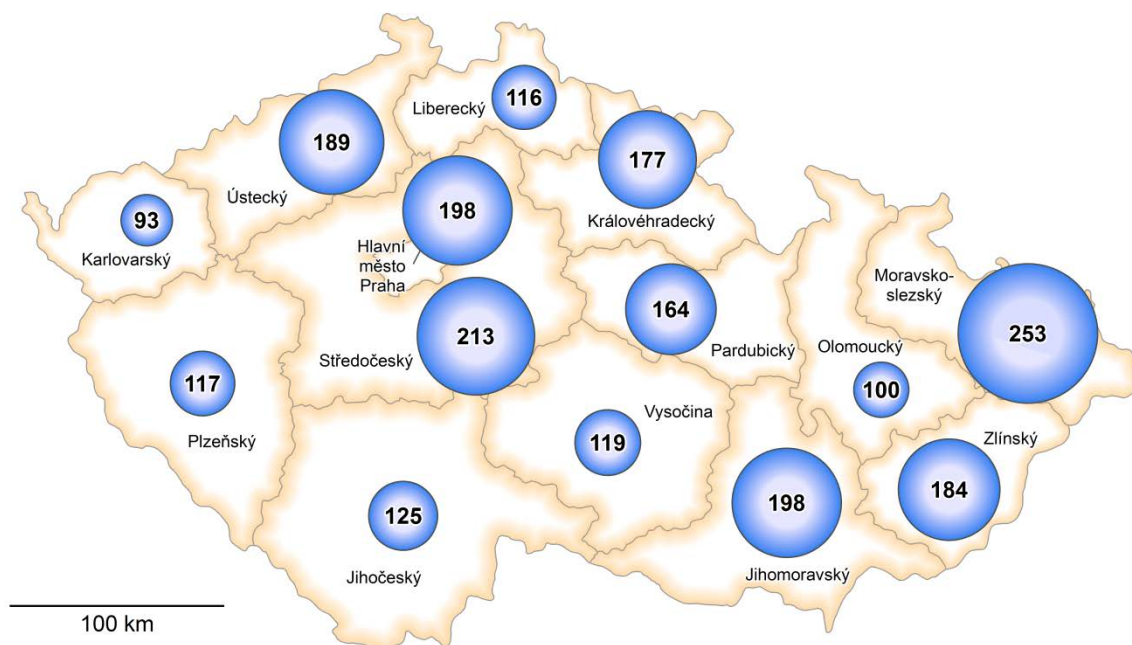
Graf 1 Anamnéza respondentů – učitelé:



Graf 2 Zastoupení mužů a žen – učitelé:

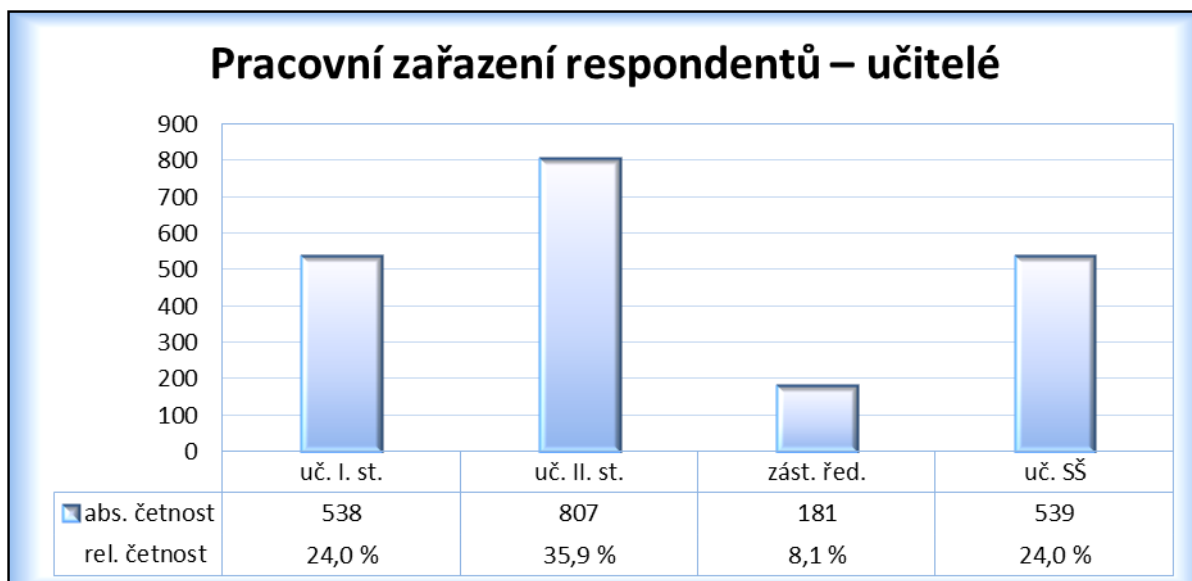


Mapa 1 Respondenti – učitelé podle krajů:



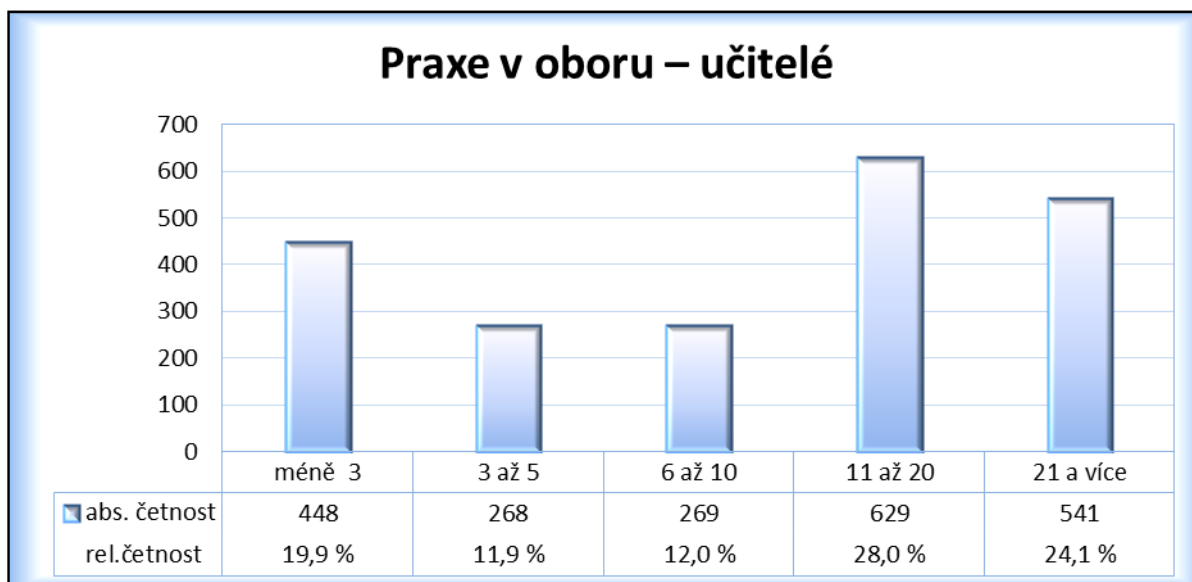
V rámci ankety se zúčastnilo nejvíce učitelů (253 tj. 11,3 %) z Moravskoslezského kraje a nejmenší zastoupení pak bylo v kraji Karlovarském v celkovém počtu 93 učitelů tj. 4,1 %. Počet respondentů z Moravskoslezského kraje byl překvapující, neboť největším předpokládaným zastoupením v rámci ankety byli respondenti z Prahy a Středních Čech, kde je v současné době velké množství různých vzdělávacích institucí s největší nabídkou vzdělávacích programů.

Graf 3 Pracovní zařazení učitelů:



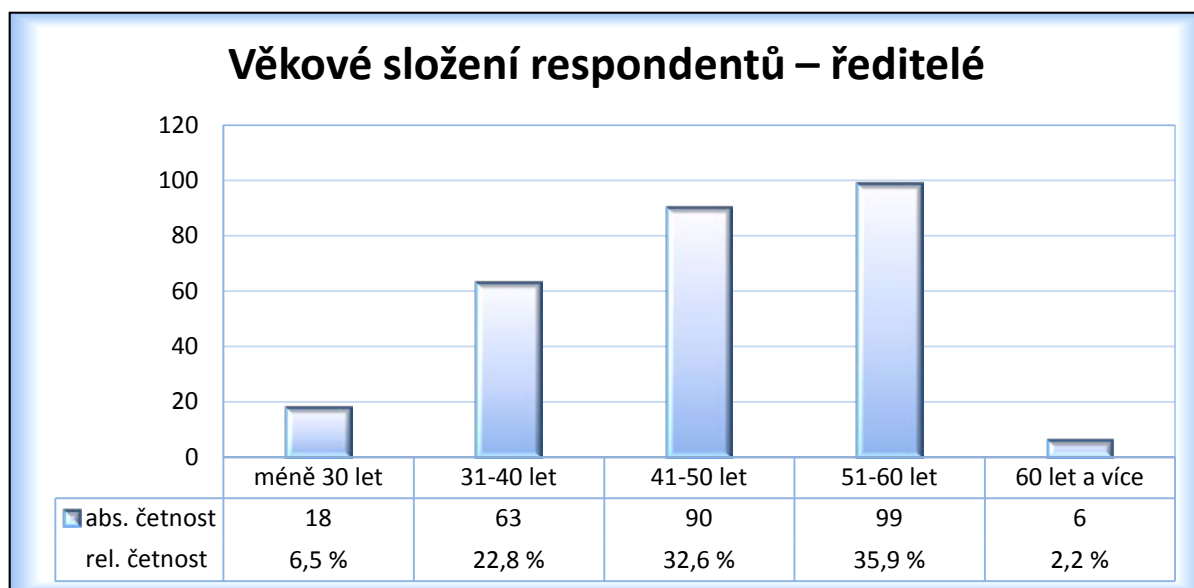
Z grafu číslo 3 je patrné, že největší podíl tvořili učitelé s praxí 11–20 let (celkem 629, tj. 28 %) a s praxí od 21 let a více (celkem 541, tj. 24,1 %). V daném grafu nelze přehledně vidět věkové zastoupení učitelů do 3 let praxe (celkem 448, tj. 19,9 %), neboť z různých statistických dat (statistiky ČSÚ, Rychlá šetření Ústavu pro informace ve vzdělávání) je známo, že mladí a začínající učitelé chybí.

Graf 4 Praxe učitelů (v letech):

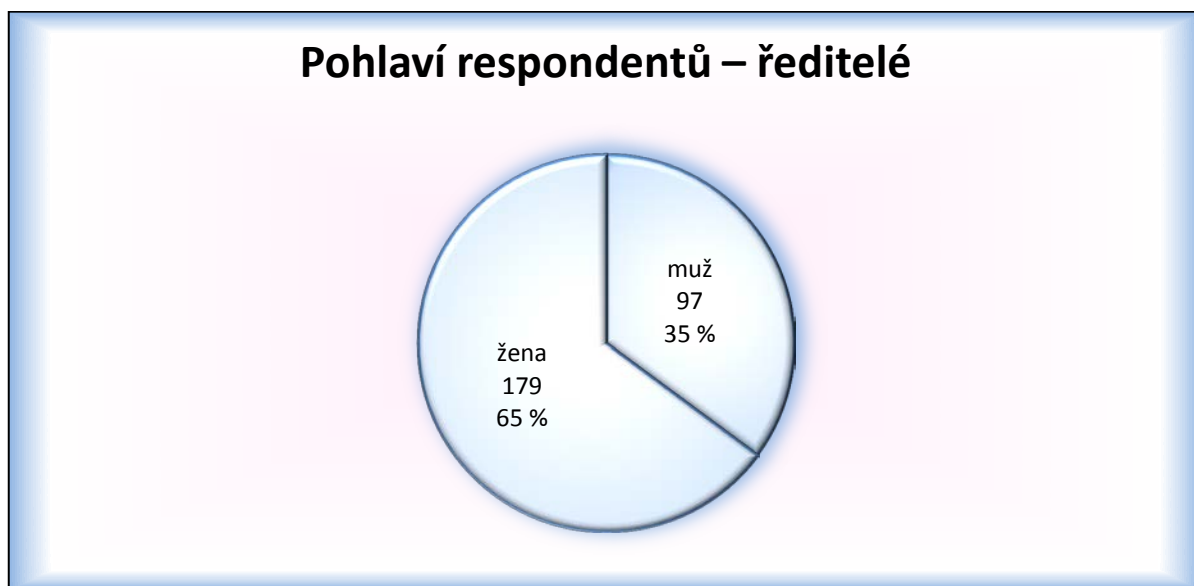


Grafy číslo 5 a 6 ukazují, že cílovou skupinu ředitelů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, tvořilo z celkového počtu 276 ředitelů 179 žen (65 %) a 97 mužů (35 %). V této skupině převažovali ředitelé ve věku 51–60 let (celkem 99, tj. 35,9 %) a 41–50 let (celkem 90, tj. 32,6 %).

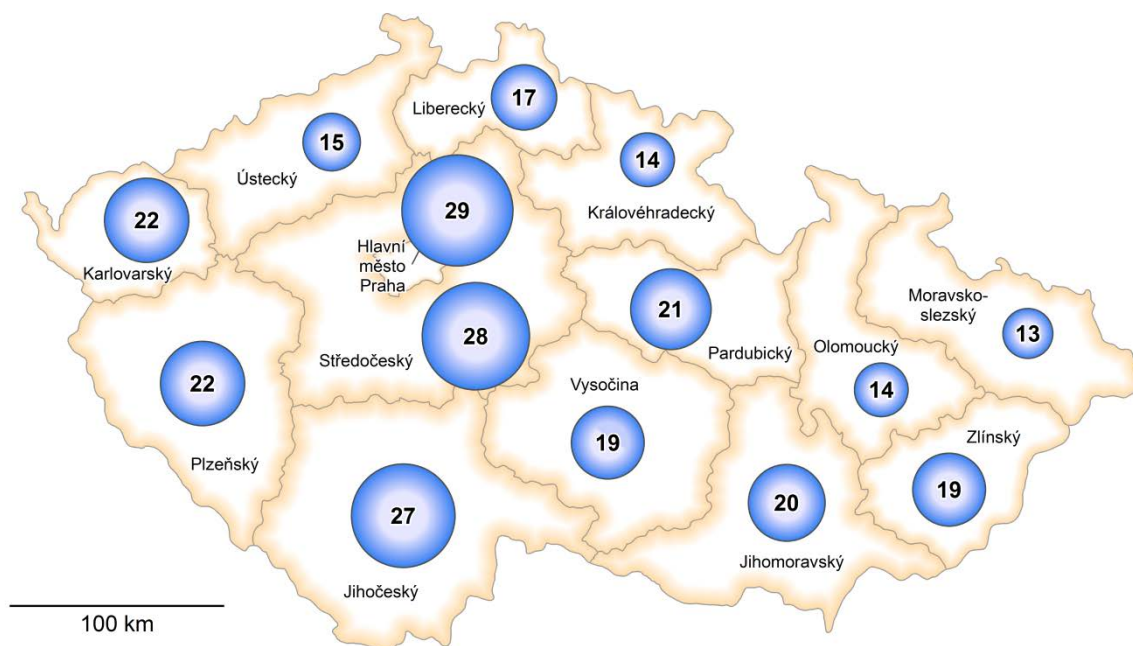
Graf 5 Anamnéza respondentů (v letech) – ředitelé:



Graf 6 Zastoupení mužů a žen – ředitelé:



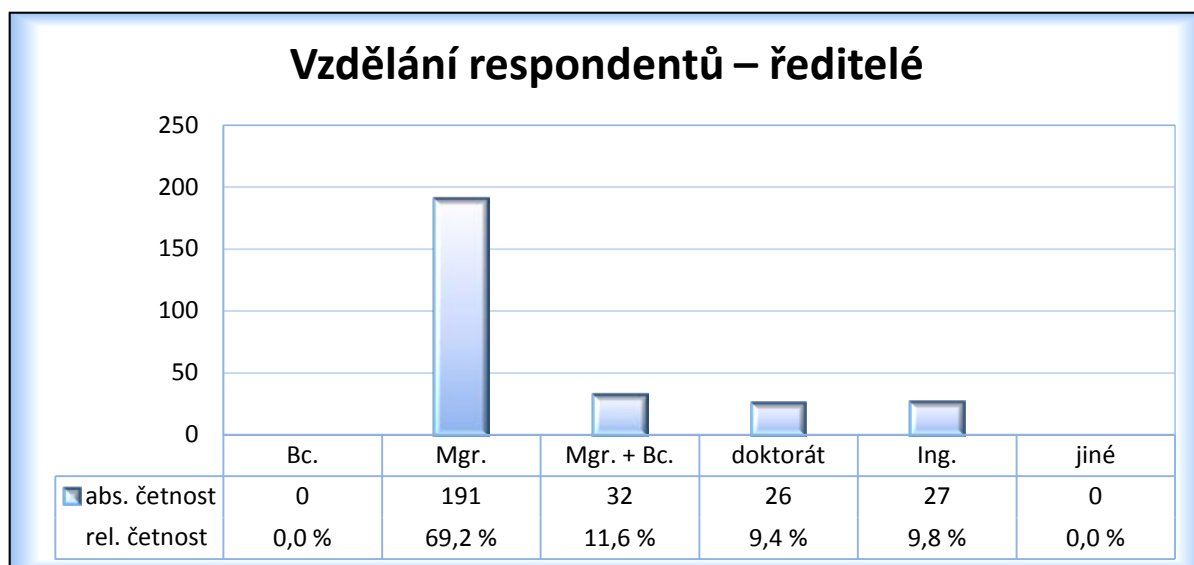
Mapa 2 Respondenti – ředitelé podle krajů:



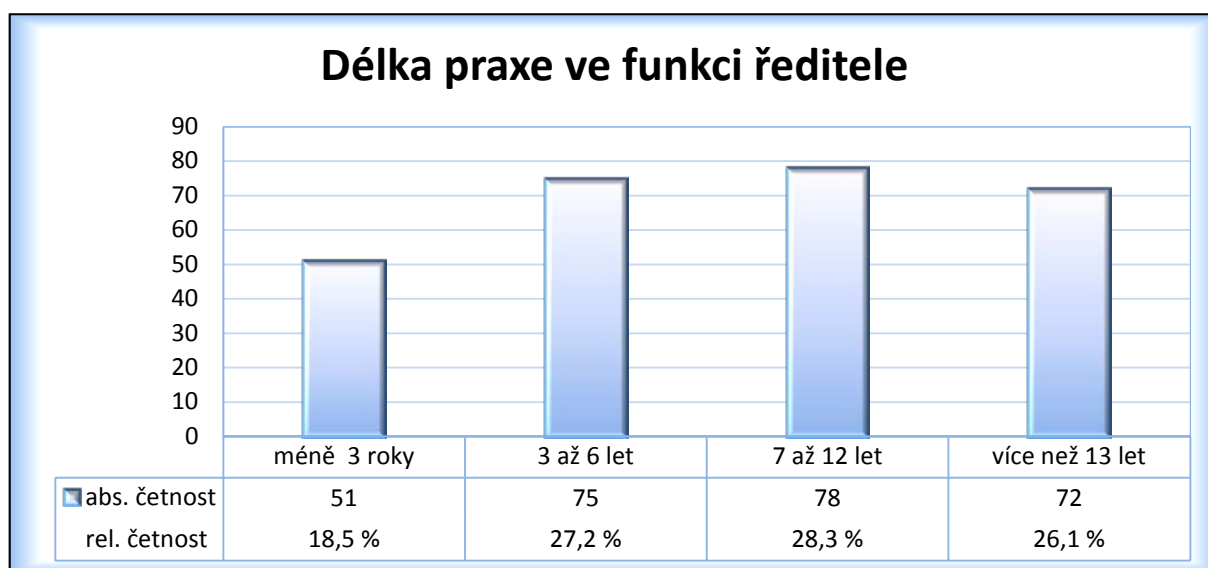
Na rozdíl od zastoupení učitelů v jednotlivých krajích v anketním šetření (viz mapa číslo 1) se dle mapy číslo 2 dotazníkového šetření zúčastnilo nejvíce respondentů – ředitelů z Prahy (celkem 29, tj. 10,5 %) a středních Čech (celkem 28, tj. 10,1 %) a naopak nejméně 13 ředitelů (4,7 %) z kraje Moravskoslezského. Při pohledu na mapku lze ale soudit, že ředitelé mají vzhledem k velikosti jednotlivých krajů poměrně vyrovnané zastoupení s výjimkou výše uvedených. Je ale třeba zdůraznit, že se jednalo o předem domluvená setkání (jejich pracovní vytíženost, časové možnosti a cestování na jednotlivé semináře v rámci DVPP) s cílem vyplnění dotazníků, které realizovala sama autorka.

Grafy číslo 7 a 8 vypovídají o vzdělání ředitelů, kde je největší zastoupení ředitelů s magisterským vzděláním (celkem 191, tj. 69,2 %). Nutno podotknout, že tyto ředitelé ale mají zároveň splněné i Kvalifikační studium pro ředitele škol a školských zařízení, které je spolu s vysokoškolským vzděláním ze školského zákona povinné. Co se týká délky praxe ředitelů, pak největší zastoupení měla skupina ředitelů s praxí 7–12 let (28,3 %) a s praxí 3–6 let (27,2 %). Z grafu číslo 8 je pak patrné, že zastoupeny byly všechny námi zadané věkové kategorie.

Graf 7 *Vzdělání ředitelů škol:*



Graf 8 *Délka praxe ve funkci ředitele (v letech):*



2.2.5 Strategie a průběh empirického šetření

Empirické šetření bylo koncipováno od roku 2011, kdy byl formulován šetřený problém, z něho cíl a základní hypotéza. Cíl a hypotéza byly postupně upřesňovány v dílčích cílech a hypotézách a současně byly připravovány metody a plán empirického šetření.

V roce 2011 byl proveden předvýzkum budoucího empirického šetření, který byl zaměřen na úpravu nástrojů s cílem získat odpovědi na otázky, zda respondenti rozuměli pokynům a otázkám, kolik času potřebovali k vyplnění dotazníku a ankety, zda se dají sebraná data

správně vyhodnotit. Výsledkem pak byla úprava dotazníků, anket a otázek pro interview a také pro přesnější určení času potřebného k použití nástrojů.

Předvýzkum byl realizován v rámci výjezdního vzdělávacího programu Poradce auto-evaluace v rámci tříletého Individuálního projektu národního „Autoevaluace aneb Cesta ke kvalitě“ (autorka byla spoluřešitelkou projektu). V rámci předvýzkumu bylo pracováno s dotazníkem a anketou, které byly následně upravovány.

V letech 2010–2011 byla zrealizována analýza strategických dokumentů v oblasti DVPP, v roce 2012 proběhla další fáze empirického šetření jako přímý kontakt s respondenty, zadávání dotazníků, rozesílání anket, průběžné uskutečňování interview. Na ně v roce 2012 navázala etapa analýz dokumentů škol především pak studium výročních a inspekčních zpráv, plánů škol a zápisů z porad. Závěrečné vyhodnocení použitých metod a statistické zpracování bylo provedeno v roce 2012.

V roce 2013 byly dodatečně zrealizovány 2 focus group s řediteli základních a středních škol.

Etapy empirického šetření:

1) Etapa (2011)

- Upřesnění projektu empirického šetření, konkretizace cílů a úkolů, tvorba hypotéz.
- Tvorba metod empirického šetření.
- Realizace předvýzkumu.

2) Etapa (2010–2012)

- Analýza strategických dokumentů v oblasti DVPP.
- Realizace empirického šetření.

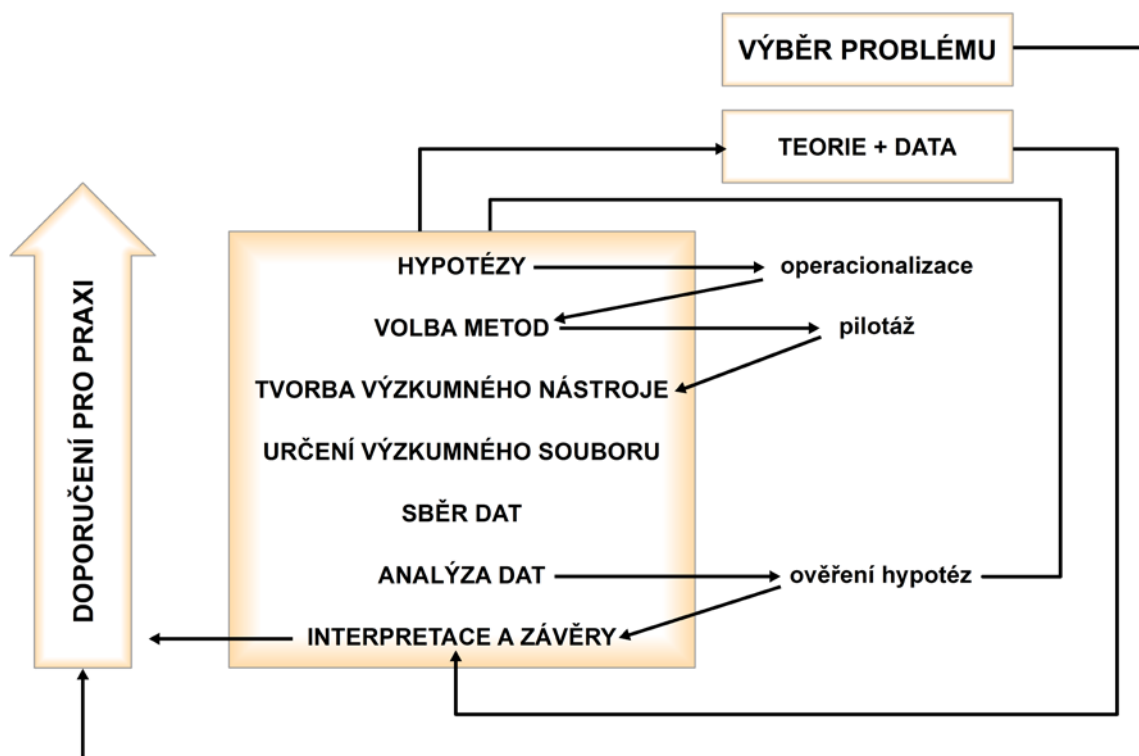
3) Etapa (2012)

- Realizace interview a analýzy dokumentů škol.
- Zpracování získaných dat.

4) Etapa (2012–2013)

- Realizace focus group.

Obrázek 3 Schéma průběhu empirického šetření:



Sběr dat, analýzy a interpretace probíhaly ve vzájemném periodickém vztahu, empirické šetření tedy nemělo klasický lineární průběh. Zde je potřeba podotknout, že konfrontace výsledků empirického šetření s názory dalších účastníků vzdělávacích programů DVPP a kvalifikačních studií probíhá dál a už dnes je zřejmé, že by mohl být stanoven nový šetřený problém v podobě dalších rodičích se otázek.

V empirickém šetření bylo získáno celkem jednotlivých výzkumných problémů:

vp₁: 2246 anket od učitelů, 45 interview od učitelů a 45 interview od ředitelů škol a analýza dokumentace škol, vyjádření 12 ředitelů v rámci focus groups

vp₂: 276 dotazníků od ředitelů, 45 interview od učitelů a 45 interview od ředitelů škol a analýza dokumentace škol, vyjádření 12 ředitelů v rámci focus groups

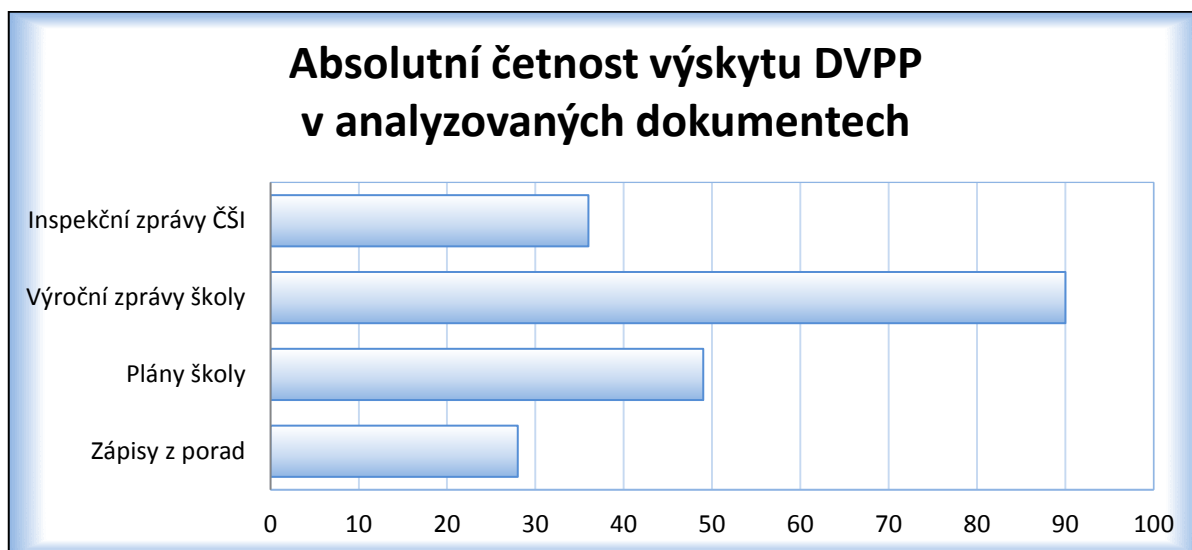
vp₃: 2246 anket od učitelů, 276 dotazníků od ředitelů, 90 interview od učitelů a ředitelů škol, vyjádření 12 ředitelů v rámci focus groups

vp₅: 276 dotazníků od ředitelů, vyjádření 12 ředitelů v rámci focus groups

vp₆: 2246 anket od učitelů,

vp₇: 276 dotazníků od ředitelů, vyjádření 12 ředitelů v rámci focus groups

Graf 9 DVPP ve školních dokumentech:



Graf číslo 9 znázorňuje četnosti výskytu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, případně plánovaná opatření ke zlepšení DVPP, v jednotlivých skupinách analyzovaných dokumentů. V rámci analýzy bylo prostudováno celkem 90 zápisů z porad, 90 plánů škol, 90 výročních zpráv a 90 inspekčních zpráv ČŠI. Zprávy o jednáních v rámci DVPP byly zaznamenány v těchto dokumentech: zápisy z porad (28), plány škol (49), výroční zprávy škol (90) a inspekční zprávy ČŠI (36).

2.2.6 Cíle empirického šetření

Hlavní cíl byl formulován takto:

Ověřit míru spokojenosti škol se současnou nabídkou a realizací DVPP.

Ze šířky hlavního cíle empirického šetření vyplývá nutnost stanovení dalších tzv. dílčích cílů. Zde uvádíme jejich přehled:

- c1: Analyzovat jednotlivé oblasti DVPP z pohledu jejich žádanosti od učitelů.**
- c2: Analyzovat jednotlivé oblasti DVPP z pohledu jejich žádanosti od ředitelů.**
- c3: Zjistit spokojenost učitelů a ředitelů škol se současnou nabídkou DVPP.**
- c4: Identifikovat faktory ovlivňující učitele při výběru DVPP.**
- c5: Identifikovat faktory ovlivňující ředitele škol při výběru DVPP.**
- c6: Zmapovat zdroje získávání informací o DVPP z pohledu učitelů.**
- c7: Zmapovat zdroje získávání informací o DVPP z pohledu ředitelů škol.**

2.2.7 Metody, postup a zdroje dat

Metodologický přístup by zvolen tak, aby byl adekvátní šetřenému problému. Metody, které byly v rámci empirického šetření použity, neměly charakter standardizovaných metod. V rámci šetření byly použity následující metody (v následujícím textu zvýrazněno tučným řezem písma).

Dotazník (metoda explorativní), který je určen pro hromadné získávání údajů a patří mezi nejfrekventovanější nástroje pedagogických výzkumů. Podstatou dotazníku bylo zjištění dat a informací o respondentech, jejich názorů na stávající stav oblasti nabídky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Ve vztahu tazatele a dotazovaných byla navozena taková atmosféra, aby respondent pochopil, že jsou hledány informace pro společensky hodnotné cíle a byl přesvědčen o užitečnosti informací, které podává. Dotazník se skládal ze dvou hlavních částí, a to obecné (zjištění osobní anamnézy, demografie apod.) a z části zaměřené na oblast DVPP (zmapování oblastí DVPP, spokojenosti, faktorů apod.). Dotazník byl koncipován jako baterie otázek, na něž respondenti odpovídali formou jednoduchých odpovědí typu „ano“, „ne“, „nevím“. Součástí dotazníku byly i otázky tzv. identifikační, které byly orientovány na pohlaví a věk respondentů, na získané vzdělání, jeho pracovní zařazení, praxi, školu a kraj, kde se respondent v době realizace empirického šetření nacházel. V oblasti spokojenosti byla v práci využita varianta Likertovy škály, u které je každá položka hodnocena na kontinuu, kde krajní polohy vyjadřují souhlas a nesouhlas s položkou. Likertova škála je většinou uváděna jako pětibodová. Škálové stupnice všeobecně bývají někdy o lichém počtu možností, jindy o sudém. V rámci dotazníku byly využity možnosti odpovědí: naprosto souhlasím – spíše souhlasím – nemám názor – spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím. Respondent byl v příloženém úvodním dopisu požádán o vyplnění, dopis obsahoval postup při vyplňování a poděkování. Rovněž byla zaručena anonymita.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 276 oslovených ředitelů škol z celkového počtu 276, co představuje 100% návratnost. Návratnost zde byla zaručena díky tomu, že ředitelé byli osobně kontaktováni a osloveni k vyplnění dotazníku a zároveň dotazník byl vždy vyplněn přímo v prostorách NIDV v rámci vzdělávacích programů nebo při různých setkáních v rámci projektů, pracovních skupin apod. S některými z ředitelů pak bylo uskutečněno i interview.

Anketa (metoda explorativní) je jistou variantou dotazníku, její rozdíl spočívá v tom, že zatímco dotazník má jasně vymezený výběr osob, s nimiž pracuje a obrací se na konkrétní osoby, anketa je v tomto směru volnější a oslovuje určitý okruh lidí, aniž tento okruh lidí vý-

razněji a pregnantněji specifikuje. Na anketu odpovídají respondenti zcela nezávazně tehdy, jsou-li určitým způsobem motivováni, problém je zajímavý a mají pocit, že svým stanoviskem pomohou prosadit určitý názor. V daném empirickém šetření se jednalo o okruh pedagogických pracovníků ze základních a středních škol. Stejně jako u dotazníku byla anketa koncipována jako baterie otázek, na něž respondenti odpovídali formou jednoduchých odpovědí typu „ano“, „ne“, „nevím“. Součástí ankety byly i otázky tzv. identifikační, které byly orientovány na pohlaví a věk respondentů, na získané vzdělání, jeho pracovní zařazení, praxi, školu a kraj, kde se respondent v době realizace empirického šetření nacházel. V oblasti spokojenosti byla v práci využita varianta Likertovy škály, u které je každá položka hodnocena na kontinuu, kde krajní polohy vyjadřují souhlas a nesouhlas s položkou. Likertova škála je většinou uváděna jako pětibodová. Škálové stupnice všeobecně bývají někdy o lichém počtu možností, jindy o sudém. V rámci ankety byly využity možnosti odpovědí: naprosto souhlasím – spíše souhlasím – nemám názor – spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím. I v tomto případě byl respondent v příloženém úvodním dopisu požádán o vyplnění, dopis obsahoval postup při vyplňování a poděkování. Anketa byla rozesílána elektronickou poštou. V rámci ankety bylo osloveno celkem 3000 škol ve všech 14 krajích České republiky. Tyto školy byly zvoleny z databáze škol a školských zařízení, kterou má k dispozici Národní institut pro další vzdělávání konkrétně z oblasti základních a středních škol. Jedná se o školy, které se zúčastňují vzdělávacích programů DVPP. Anketa byla respondentům zaslána formou elektronické komunikace – mailem, spolu s anketou obdrželi respondenti i oslovovací dopis se žádostí, popisem a poděkováním za práci s vyplněním ankety. Rovněž byla zaručena anonymita.

Na vyplnění a zaslání ankety měli respondenti lhůtu 2 měsíců. Z celkového počtu 3000 odeslaných anket se vrátilo celkem 2246 vyplněných formulářů. Návratnost tedy byla 74,87 %.

Interview (metoda rozhovoru, **metoda explorativní**), která je založena na přímém dotazování, tedy na verbální komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem nebo s více respondenty. Pro interview je charakteristické, že je předem připraveným, strukturovaným postupem, který se opírá o soubor promyšlených otázek. V daném případě se jednalo o strukturované a polostrukturované interview. Otázky tvořily určitý řetězec na sebe obsahově navazujících otázek (podobně jako u dotazníku a ankety) s cílem zjistit, potvrdit nebo vyvrátit tvrzení zjištěná při realizaci ankety a dotazníku. Určitou roli sehrála například doba, ve které se rozhovor uskutečnil, atmosféra ve škole, postoje učitelů a ředitelů k podobným aktivitám ale samozřejmě i vzájemné sympatie nebo nesympatie. Cílem šetření bylo získat relevantní

poznatky, názory a zkušenosti učitelů a ředitelů ZŠ, SŠ a G ze všech krajů ČR v oblasti DVPP. Vzhledem k jejich profesnímu postavení a časové vytíženosti nesměl celkový rozsah rozhovoru přesáhnout cca 30 minut. Rozhovory byly zaznamenávány buď formou písemného zápisu do předem připravených archů přímo během rozhovoru nebo formou nahrávání na diktafon. Pokud byly pořizovány písemné záznamy přímo při rozhovorech, pak byly zaznamenávány kolegou metodikem, který byl o tuto službu požádán a zároveň i seznámen s realizací, podmínkami zápisu apod. Protože bylo použití rozhovoru orientováno na skupinu osob (ne na jednoho respondenta jako u dotazníku nebo ankety), bylo po skončení rozhovorů provedeno třídění a kategorizace získaných odpovědí (u dotazníku nebo ankety zejména při použití uzavřených otázek a otázek škálovacích je kategorizace odpovědí jasná již na počátku, u rozhovoru zpravidla kategorizaci provádíme až při zpracování názorů získaných prostřednictvím této techniky). Interview se zúčastnilo celkem 45 oslovených ředitelů a 45 učitelů. Jednalo se o ředitele a učitele, kteří byli osobně vyzváni k účasti k těmto rozhovorům. Rozhovory se konaly přímo u nich na školách v předem domluvených termínech.

Analýza pedagogické dokumentace (školní dokumentace). Školní dokumentací v daném empirickém šetření rozumíme materiály, týkající se chodu dané školy. Patří sem projekty školy, plán školy, zápisy z porad vedení školy, z porad učitelského sboru, z klasifikačních porad, z inspekčních zpráv, školní vzdělávací programy apod. Pro tyto účely chápeme materiály vztahující se k výchově a vzdělávání, které jsou zachyceny v psané, tištěné či kreslené podobě nebo jako magnetofonové nebo filmové záznamy či videozáznamy. Tento typ dokladů obsahuje velké množství faktografických informací o dané škole, které se jinak získat nedají.

Metoda **focus groups** je jednou z hlavních metod určených pro kvalitativní výzkum. Česky se tato metoda také někdy nazývá jako „ohnisková skupina“, a to z toho důvodu, že data jsou sbírána v moderované diskuzi, která se točí okolo jistého tématu tedy ohniska. Tato metoda využívá toho, že: „*skupinová atmosféra může napomoci k uvolnění určitých stereotypů a postojevých schémat*“. Takto napomáhá odhalit jisté skryté a podpovrchové vazby, kterých bychom si u jiných typů výzkumů nevšimli, a které mohou mít lidé společné. Hlavním cílem této metody je zjistit, jak se lidé cítí, co si myslí, ale také proč se takto cítí, a proč si toto myslí.

Výhodou ohniskových skupin je, že informace a údaje získané touto metodou, jsou zacílený na zájmy badatele. Potřebné údaje tak lze získat snadno a rychle. Použití metody ohniskové skupiny je mnohem efektivnější v nashromáždění ekvivalentního množství údajů, než

je tomu například v individuálních rozhovorech. Další výhodou jsou skupinové interakce, kde srovnávání zkušeností a názorů účastníků ohniskové skupiny může přinést důležitý a cenný vhled do dané problematiky. Ohniskových skupin se zúčastnilo celkem 12 ředitelů. Jednu skupinu (6 ředitelů) tvořili ředitelé základních škol a druhou skupinu (6) ředitelé středních škol. Cílem focus groups bylo ověřit, potvrdit, nebo vyvrátit některé závěry z empirického šetření, tedy z oblasti současné nabídky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v jednotlivých krajích ČR. Ředitelům škol byly položeny následující otázky:

- 1) Které oblasti DVPP jsou pro potřeby ředitelů škol nejžádanější?
- 2) Jaká je spokojenost ředitelů škol s nabídkou a realizací DVPP?
- 3) Které faktory ovlivňují ředitele škol při výběru DVPP?
- 4) Jakým způsobem získávají ředitelé škol informace o nabídce DVPP?

2.2.8 Zpracování dat

Výsledky dotazníků a ankety byly zpracovány MS Office 2010 Excel. Pro testování hypotéz byla zvolena hladina významnosti $\alpha = 0,05$ a byl použit test dobré shody chí-kvadrát. Testovalo se, zda četnosti, které byly reálně získány, se významně odlišují od teoretických četností, které odpovídají nulové hypotéze. Testovala se tzv. nulová hypotéza (například že není rozdíl v účinnosti dvou ošetření) proti alternativní hypotéze (kdy existuje významný rozdíl v jejich účinnosti). Nulová hypotéza se zamítá na pětiprocentní nebo jednaprocentní hladině významnosti⁶⁷, když neshoda mezi daty a nulovou hypotézou je tak velká, že může vzniknout náhodou jen v 5 % nebo 1 % případů.

Pro tvorbu map byl použit software ArcGIS 10.1 for Desktop (<http://www.esri.com/software/arcgis/arcgis-for-desktop>).⁶⁸

Třídění získaných informací z rozhovorů bylo realizováno ručně na základě připravených archů.

⁶⁷ Pozn. hladina významnosti – statisticky zvolená pravděpodobnostní chyba prvního druhu (zamítnutí správné hypotézy) při testu statistické hypotézy; obvykle má hodnotu 0,05 nebo 0,01 - podle závažnosti rozhodnutí. Chyba I. druhu = zamítnutí ve skutečnosti platné $H_0 \rightarrow$ Pravděpodobnost chyby I. druhu = α = hladina významnosti (volí se před provedením testu, nejčastěji 0,1, 0,05 nebo 0,01) Chybu I. druhu minimalizujeme volbou co nejnižší hladiny významnosti testu (například místo $\alpha = 0,05$ volíme $\alpha = 0,01$).

⁶⁸ Zdroj podkladových dat pro mapy: ArcČR[®] 500, Digitální vektorová geografická databáze České republiky 3.0. ARCDATA PRAHA, s.r.o. Dostupné z:

< <http://www.arcdata.cz/produkty-a-sluzby/geograficka-data/arccr-500/>>. Staženo 9. 4. 2013.

Zpracované výsledky jsou prezentovány postupně od jednotlivých dílčích cílů a hypotéz až po hlavní cíl celého empirického šetření.

2.2.8.1 Dílčí cíl 1

c₁: Analyzovat jednotlivé oblasti DVPP z pohledu jejich žádanosti od učitelů.

h₁: Nejžádanější oblastí učitelů je a tedy nejvyšší četnost získá odpověď „oblast pedagogiky a psychologie“.

Použitou metodou byla anketa (2246 anket) a pro vyšší reliabilitu bylo anketní šetření kombinováno s interview učitelů (45 interview).

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát jsme rozhodovali, zda mezi vzdělávacími oblastmi jsou statisticky významné rozdíly. Z tohoto důvodu byla formulována hypotéza h₀.

h₀: Četnosti odpovědí učitelů z pohledu žádanosti oblastí DVPP se statisticky významově neliší, tzn., že mají stejnou četnost.

Alternativní hypotéza k nulové:

h_A: Četnosti odpovědí učitelů z pohledu žádanosti oblastí DVPP se statisticky významově liší, tzn., že o některé oblasti v rámci DVPP je větší zájem než o jiné.

V tabulce⁶⁹ číslo 13 uvádíme výpočet hodnoty chí-kvadrátu.

Tabulka 13 Výpočet hodnoty chí-kvadrátu:

P. č.	Oblast	P	O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
1	pedagogika, psychologie	899	281,6667	617,3333	381100,4	1353,019
2	andragogika	370	281,6667	88,33333	7802,778	27,70217
3	řízení a lidské zdroje	618	281,6667	336,3333	113120,1	401,6099
4	OSV	443	281,6667	161,3333	26028,44	92,40868
5	jazykové vzdělávání	166	281,6667	-115,667	13378,78	47,49862
6	SP a SPAP	74	281,6667	-207,667	43125,44	153,1081
7	ICT	167	281,6667	-114,667	13148,44	46,68087
8	strategie a plánování	103	281,6667	-178,667	31921,78	113,3318
9	legislativa	35	281,6667	-246,667	60844,44	216,0158
10	PR	83	281,6667	-198,667	39468,44	140,1247
11	ŠVP	624	281,6667	342,3333	117192,1	416,0667
12	multikulturní výchova	367	281,6667	85,33333	7281,778	25,85247
13	enviromentální výchova	184	281,6667	-97,6667	9538,778	33,86548
14	mediální výchova	92	281,6667	-189,667	35973,44	127,7164
15	jiná	0	281,6667	-281,667	79336,11	281,6667
	CELKEM	4225				3476,667

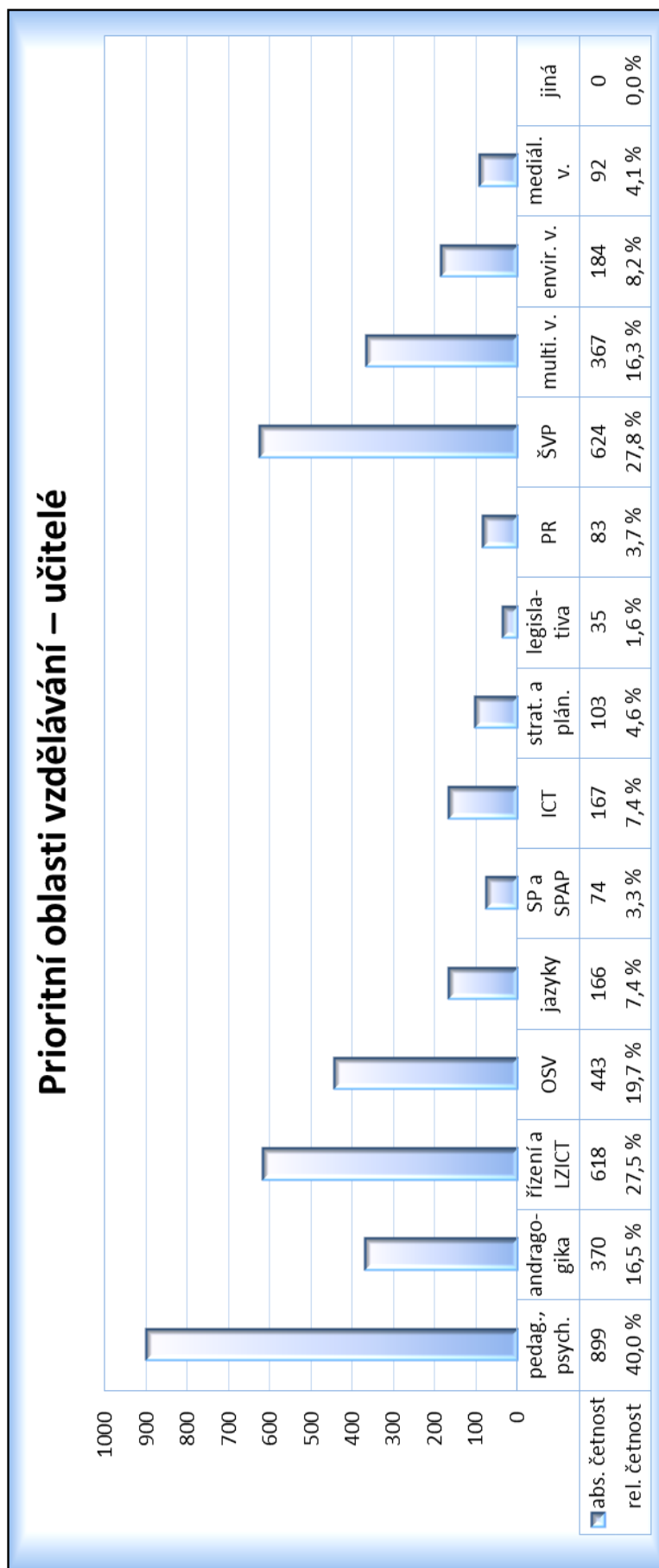
⁶⁹ Použité zkratky v tabulce: P = pozorovaná hodnota, O = očekávaná hodnota, (P-O)²/O = chí-kvadrát

Vypočítaná hodnota chí-kvadrátu je 3476,667, což je větší než kritická hodnota chí-kvadrát pro 14 stupňů volnosti při hladině významnosti 0,05 (23,685). Z toho vyplývá, že h_0 lze zamítnout. Platí tedy h_A , oblasti volby vzdělávacích oblastí se liší. Z grafu číslo 10 vyplývá, že nejvíce volenou vzdělávací oblastí je oblast pedagogiky a psychologie, čímž se potvrzuje h_1 : nejžádanější oblastí získá oblast pedagogiky a psychologie.

V grafu číslo 10 uvádíme četnosti výběru ve vzdělávacích oblastech DVPP z pohledu učitelů, který vypovídá o potřebě učitelů vzdělávat se především v oblasti pedagogiky a psychologie (899 učitelů, tj. 40 %). I když předpokládáme, že učitelé mají vysokoškolské pedagogické vzdělání, ukazuje se, že o tyto oblasti mají učitelé stále velký zájem, což na základě našeho zjištění potvrzuje i jejich účast na vzdělávacích programech DVPP. Zajímavé bylo i zjištění, že 624 učitelů (27,8 %) má potřebu se vzdělávat v oblasti školních vzdělávacích programů a 618 učitelů (27,5 %) v oblasti řízení a lidských zdrojů. 443 učitelů (19,7 %) mají zájem o vzdělávací programy v oblasti osobnostní a sociální výchovy (OSV), což potvrdily i rozhovory s učiteli, kteří si „postěžovali“, že OSV se studuje převážně na vysokých školách, a pokud ji nabízejí vzdělávací instituce, pak pouze jako jednodenní a většinou 6 hodinové semináře, které ale nemají navazující charakter. Překvapující pro nás bylo poměrně vysoké procento zjištění zájmu učitelů o vzdělávání v oblasti andragogiky (celkem 370 učitelů, tj. 16,5 %). Na základě tohoto zjištění jsme provedli sondu v programových nabídkách institucí poskytujících další vzdělávání pedagogických pracovníků a zjistili jsme, že vzdělávací programy DVPP v oblasti andragogiky pro učitele chybí.⁷⁰

⁷⁰ Je třeba podotknout, že pedagogičtí pracovníci se převážně vzdělávají v akreditovaných programech, neboť pouze na základě akreditovaného programu je možné, aby zařízení pro DVPP mohlo vydat osvědčení o absolvování vzdělávacího programu.

Graf 10 Prioritní oblasti vzdělávání – učitelé:



Závěr:

Cílem tohoto dílčího šetřeného problému bylo analyzovat jednotlivé oblasti DVPP z pohledu jejich žádanosti od učitelů.

Stanovená hypotéza h_1 byla získanými výsledky potvrzena, tzn. nejžádanější oblastí učitelů, a tedy nejvyšší četnost získala oblast pedagogiky a psychologie. Výsledné tvrzení bohužel nelze porovnávat se závěry jiných šetření (nejsou známa). Ovšem z následných rozhovorů s pracovníky dalších „nezkoumaných“ škol je hypotéza také dále potvrzována.

Tabulka 14 Interview s učiteli škol:

Interview s učiteli škol – 45 respondentů (struktura otázek + záznam četností odpovědí u položek, které byly zároveň vyhodnocovány v dotaznících).			
5.	Zdroje informací o nabídkách vzdělávacích programů DVPP.		
a)	Tištěné programové nabídky vzdělávacích institucí.	ANO 12	NE 33
b)	Internet – webové stránky.	ANO 24	NE 21
c)	Elektronické nabídky – mail.	ANO 6	NE 35
d)	Doporučení od kolegů.	ANO 3	NE 39
6.	Spokojenost s nabídkou VP DVPP.		
a)	Naprostu spokojen/a.	ANO 3	NE 42
b)	Spíše spokojen/a.	ANO 26	NE 19
c)	Nemám jasný názor.	ANO 0	NE 0
d)	Spíše nespokojen/a.	ANO 10	NE 35
e)	Naprostu nespokojen/a.	ANO 6	NE 39
7.	Při výběru vzdělávacího programu je pro vás zásadní?		
a)	Pořadatel – instituce.	ANO 5	NE 40
b)	Časová náročnost.	ANO 1	NE 44
c)	Cena.	ANO 5	NE 40
d)	Termín.	ANO 6	NE 38
e)	Lektoři.	ANO 28	NE 17
8.	Prioritní vzdělávací oblasti (3 možnosti volby).		
a)	Pedagogika, psychologie.	ANO 21	NE 24
b)	Andragogika.	ANO 10	NE 35
c)	Řízení a lidské zdroje.	ANO 6	NE 39
d)	Osobnostní a sociální výchova.	ANO 10	NE 35
e)	Jazykové vzdělávání.	ANO 12	NE 33
f)	Speciální pedagogika + SPAP ⁷¹ .	ANO 11	NE 34
g)	Počítačová gramotnost.	ANO 12	NE 33
h)	Strategie a plánování.	ANO 4	NE 41
i)	Legislativa.	ANO 6	NE 39
j)	PR a marketing.	ANO 9	NE 36
k)	Oblast ŠVP a dokumentace školy.	ANO 16	NE 29

⁷¹ Vysvětlení: SPAP = Studium pro asistenty pedagoga. Kvalifikační studium.

l)	Multikulturní výchova.	ANO 8	NE 37
m)	Environmentální výchova.	ANO 6	NE 39
n)	Mediální výchova.	ANO 4	NE 41
o)	Jiná oblast.	ANO 0	NE 0
9.	Jak často se zúčastňujete VP vy osobně?		
a)	1–3× ročně.	ANO 19	NE 26
b)	4–7× za rok.	ANO 19	NE 26
c)	8× a více.	ANO 7	NE 38
10.	Domníváte se, že DVPP je primárně?		
a)	Společným zájmem učitele a školy.	ANO 29	NE 16
b)	Pouze věcí učitele.	ANO 16	NE 29
c)	Pouze věcí školy.	ANO 0	NE 45
11.	Myslíte si, že je DVPP pro učitele důležité?	ANO 39	NE 6
12.	Jste ochotni se dále vzdělávat i s finančním podílem?	ANO 37	NE 8

2.2.8.2 Dílčí cíl 2

c₂: Analyzovat jednotlivé oblasti DVPP z pohledu jejich žádanosti od ředitelů škol.

h₂: Nejžádanější oblastí ředitelů je a tedy nejvyšší četnost získá odpověď „oblast řízení škol“.

Použitou metodou byl dotazník (276 dotazníků) a pro vyšší reliabilitu bylo dotazníkové šetření kombinováno s interview ředitelů (45 interview). Na základě testu dobré shody chí-kvadrát jsme rozhodovali, zda mezi vzdělávacími oblastmi jsou statisticky významné rozdíly. Z tohoto důvodu byla opět formulována hypotéza h_0 .

h_0 : Četnosti odpovědí učitelů a ředitelů z pohledu žádanosti oblastí DVPP se statisticky významově neliší, tzn., že mají stejnou četnost.

Alternativní hypotéza k nulové:

h_A : Četnosti odpovědí učitelů a ředitelů z pohledu žádanosti oblastí DVPP se statisticky významově liší, tzn., že o některé oblasti v rámci DVPP je větší zájem než o jiné.

V tabulce⁷² číslo 15 uvádíme výpočet hodnoty chí-kvadrátu.

⁷² Použité zkratky v tabulce: P = pozorovaná hodnota, O = očekávaná hodnota, $(P-O)^2/O$ = chí-kvadrát

Tabulka 15 Výpočet hodnoty chí-kvadrátu:

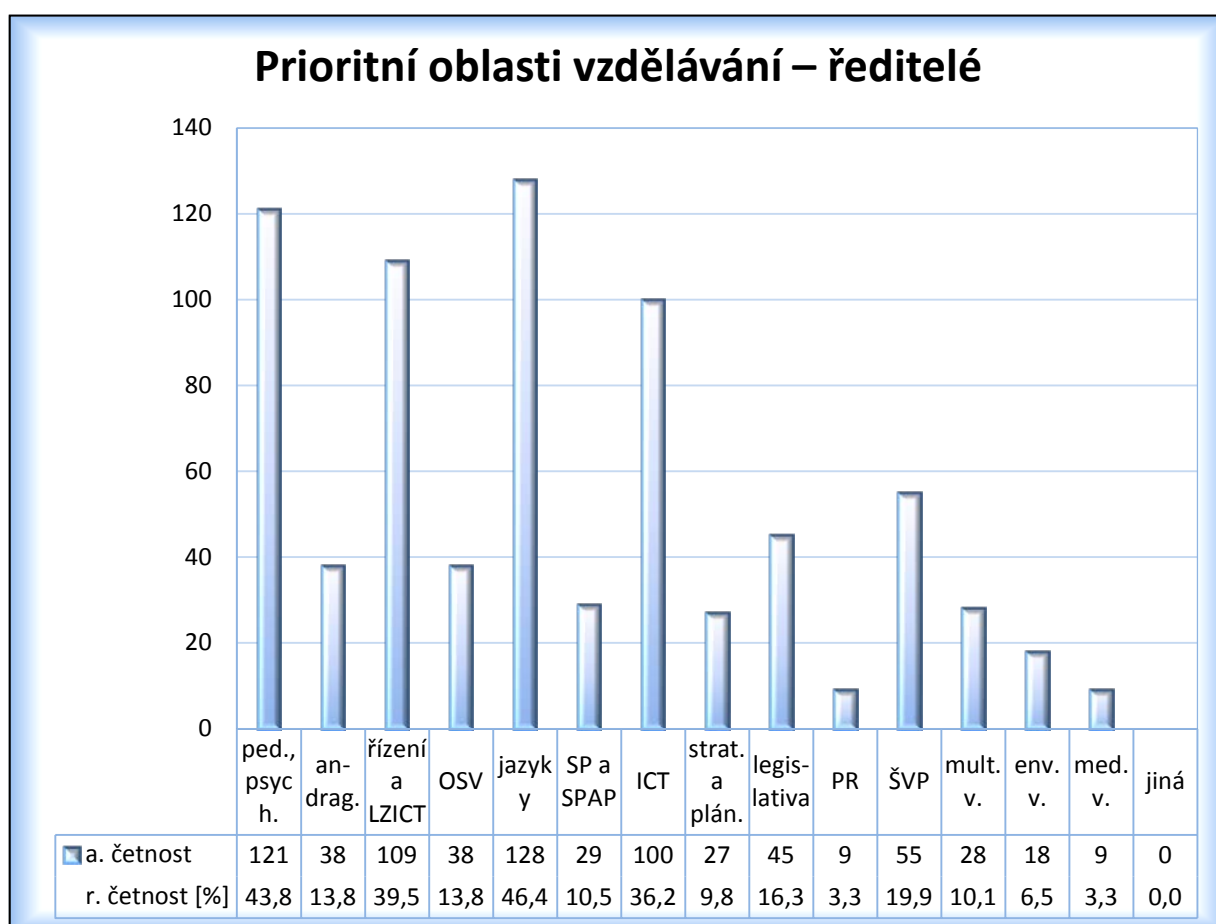
P.č.	Oblast	P	O	P-O	(P-O) ²	(P-O)/O
1	pedagogika, psychologie	121	50,26667	70,73333	5003,204	99,53324
2	andragogika	38	50,26667	-12,2667	150,4711	2,993457
3	řízení a lidské zdroje	109	50,26667	58,73333	3449,604	68,62608
4	OSV	38	50,26667	-12,2667	150,4711	2,993457
5	jazykové vzdělávání	128	50,26667	77,73333	6042,471	120,2083
6	SP a SPAP	29	50,26667	-21,2667	452,2711	8,997436
7	ICT	100	50,26667	49,73333	2473,404	49,20566
8	strategie a plánování	27	50,26667	-23,2667	541,3378	10,76932
9	legislativa	45	50,26667	-5,26667	27,73778	0,551813
10	PR	9	50,26667	-41,2667	1702,938	33,87807
11	ŠVP	55	50,26667	4,733333	22,40444	0,445712
12	multikulturní výchova	28	50,26667	-22,2667	495,8044	9,863484
13	environmentální výchova	18	50,26667	-32,2667	1041,138	20,71229
14	mediální výchova	9	50,26667	-41,2667	1702,938	33,87807
15	jiná	0	50,26667	-50,2667	2526,738	50,26667
	CELKEM	754				512,9231

Vypočítaná hodnota chí-kvadrátu je 512,9231, což je větší než kritická hodnota chí-kvadrát pro 14 stupňů volnosti při hladině významnosti 0,05 (23,685). Z toho vyplývá, že h_0 lze zamítnout. Platí tedy h_A , oblasti volby vzdělávacích oblastí se liší. Z grafu číslo 11 vyplývá, že nejvíce volenou vzdělávací oblastí je oblast jazykového vzdělávání, čímž se nepotvrzuje h_2 : nejžádanější oblastí získá oblast řízení škol.

V grafu číslo 11 uvádíme četnosti výběru ve vzdělávacích oblastech DVPP z pohledu ředitelů, u kterých je zcela překvapující zájem o oblast jazykového vzdělávání (celkem 128 ředitelů, tj. 46,4 %) a oblast pedagogiky a psychologie (celkem 121 ředitelů, tj. 39,5 %). Zajímalo nás, proč u skupiny ředitelů došlo k určení prioritní oblasti jazykového vzdělávání, proto jsme tuto otázku znovu položili při následné realizaci focus groups, kde nám bylo sděleno, že jazykové vzdělávání chybí především u věkové skupiny 41–50 a 51–60 let. Tito ředitelé disponují především vybaveností v ruském jazyce nebo jen velmi slabě v německém jazyce. Dotazovali jsme se i na možnost dalšího vzdělávání v této oblasti a ředitelé by potřebovali více jazykových seminářů pro začátečníky, což jak bylo zjištěno, opravdu chybí. Většinou se jedná o již pokračující kurzy a v jazykových školách studovat ředitelé odmítají z důvodů jejich pracovní i časové vytíženosti. Někteří sice chodí do jazykových škol, ale sami potvrzují velkou pracovní vytíženost a s ní spojenou únavu a ochotu se učit. Nicméně chybějící jazyková vybavenost jim velmi chybí.

Nelze přehlédnout ani zájem 109 ředitelů (39,5 %) o vzdělávací programy v oblasti řízení a lidských zdrojů a zájem 100 ředitelů (36,2 %) o vzdělávací programy v rámci oblasti ICT, což bylo rovněž ověřeno v rámci focus groups, ovšem na základě analýzy trhu existuje velké množství takto zaměřených seminářů, ovšem k tomuto faktu se ředitelé nikterak nevyjadřovali. Uznávali sice, že je seminářů dostatek, ale pro změnu prý chybí financování, oni by potřebovali semináře na zakázku například pro celý pedagogický sbor (což lze využít jako doporučení pro vzdělavatele). V rámci realizace rozhovorů nám bylo samotnými řediteli sděleno, že jim i učitelům chybí „aktualizace“ jejich VŠ vzdělání především v oblasti pedagogiky a psychologie a v oblasti lidských zdrojů (řešení krizových situací, řešení sociálních vztahů v rovinách žák – žák, žák – učitel, učitel – učitel, učitel – vedení, učitel – rodiče).

Graf 11 *Prioritní oblasti vzdělávání z pohledu ředitelů:*



Závěr:

Cílem tohoto dílčího šetřeného problému bylo analyzovat jednotlivé oblasti DVPP z pohledu jejich žádanosti od ředitelů.

Stanovená hypotéza h₂ nebyla získanými výsledky potvrzena, tzn. nejžádanější oblastí učitelů, a tedy nejvyšší četnost získala oblast jazykového vzdělávání. Výsledné tvrzení

opět bohužel nelze porovnávat se závěry jiných šetření (nejsou známa). Ovšem z následných rozhovorů s pracovníky dalších „nezkoumaných“ škol je hypotéza také dále potvrzována.

Tabulka 16 Interview s řediteli škol:

Interview s řediteli škol – 45 respondentů (struktura otázek + záznam četností odpovědí u položek, které byly zároveň vyhodnocovány v dotaznících).			
13.	Zdroje informací o nabídkách vzdělávacích programů DVPP.		
a)	Tištěné programové nabídky vzdělávacích institucí.	ANO 8	NE 37
b)	Internet – webové stránky.	ANO 28	NE 17
c)	Elektronické nabídky – mail.	ANO 12	NE 33
d)	Doporučení od kolegů.	ANO 2	NE 43
14.	Spokojenost s nabídkou VP DVPP		
a)	Naprosto spokojen/a.	ANO 5	NE 40
b)	Spíše spokojen/a.	ANO 38	NE 7
c)	Nemám jasný názor.	ANO 0	NE 0
e)	Spíše nespokojen/a.	ANO 2	NE 43
e)	Naprosto nespokojen/a.	ANO 0	NE 0
15.	Při výběru vzdělávacího programu je pro vás zásadní?		
a)	Pořadatel – instituce.	ANO 4	NE 4
b)	Časová náročnost.	ANO 31	NE 14
c)	Cena.	ANO 5	NE 40
d)	Termín.	ANO 2	NE 43
e)	Lektoři.	ANO 3	NE 42
16.	Prioritní vzdělávací oblasti (3 možnosti volby).		
a)	Pedagogika, psychologie.	ANO 15	NE 30
b)	Andragogika.	ANO 13	NE 32
c)	Řízení a lidské zdroje.	ANO 13	NE 32
d)	Osobnostní a sociální výchova.	ANO 16	NE 29
e)	Jazykové vzdělávání.	ANO 19	NE 26
f)	Speciální pedagogika + SPAP ⁷³ .	ANO 9	NE 36
g)	Počítačová gramotnost.	ANO 9	NE 36
h)	Strategie a plánování.	ANO 12	NE 33
i)	Legislativa.	ANO 10	NE 35
j)	PR a marketing.	ANO 6	NE 39
k)	Oblast ŠVP a dokumentace školy.	ANO 7	NE 38
l)	Multikulturní výchova.	ANO 2	NE 43
m)	Environmentální výchova.	ANO 2	NE 43
n)	Mediální výchova.	ANO 2	NE 43
o)	Jiná oblast.	ANO 0	NE 0

⁷³ Vysvětlení: SPAP = Studium pro asistenty pedagoga. Kvalifikační studium.

17.	Jak často se zúčastňujete VP vy osobně?		
a)	Alespoň 1× ročně.	ANO 36	NE 9
b)	2× a více za rok.	ANO 9	NE 36
c)	Nezúčastňuji se.	ANO 0	NE 0
18.	Domníváte se, že DVPP je primárně?		
a)	Společným zájmem učitele a školy.		
b)	Pouze věci učitele.	ANO 31	NE 14
c)	Pouze věci školy.	ANO 2	NE 43
19.	Je podle vás potřebné vytvořit Standard učitele?		
a)	Naprosto souhlasím.	ANO 9	NE 36
b)	Spíše souhlasím.	ANO 29	NE 16
c)	Nemám názor.	ANO 0	NE 0
d)	Spíše nesouhlasím.	ANO 7	NE 38
e)	Naprosto nesouhlasím.	ANO 0	NE 0
20.	Považujete současný Kariérní systém za vyhovující?		
a)	Naprosto souhlasím.	ANO 7	NE 38
b)	Spíše souhlasím.	ANO 35	NE 10
c)	Nemám názor.	ANO 0	NE 45
d)	Spíše nesouhlasím.	ANO 3	NE 42
e)	Naprosto souhlasím.	ANO 0	NE 45

2.2.8.3 Dílčí cíl 3

c₃: Zjistit spokojenost učitelů a ředitelů škol se současnou nabídkou DVPP.

h₃: Relativní četnost v oblasti spokojenosti se současnou nabídkou DVPP bude vyjádřena odpovědí „ano“ a „spíše ano“ větší než 50 %.

Použitou metodou bylo 2246 anket od učitelů, 276 dotazníků od ředitelů, 45 interview od učitelů a 45 interview od ředitelů škol.

Tabulka 17 Relativní četnosti spokojenosti učitelů:

Odpověď	Naprosto ano	Spíše ano	Nemám názor	Spíše ne	Naprosto ne
Relativní četnost	12,1 %	52,1 %	0,0 %	27,9 %	7,9 %
Součty relativních četností	64,2 %		35,8 %		

Tabulka 18 Relativní četnosti spokojenosti ředitelů:

Odpověď	Naprosto ano	Spíše ano	Nemám názor	Spíše ne	Naprosto ne
Relativní četnost	28,3 %	34,8 %	0,0 %	20,3 %	16,7 %
Součty relativních četností	63,0 %		37,0 %		

Kromě h_3 byla v tomto případě testována nulová hypotéza ve tvaru:

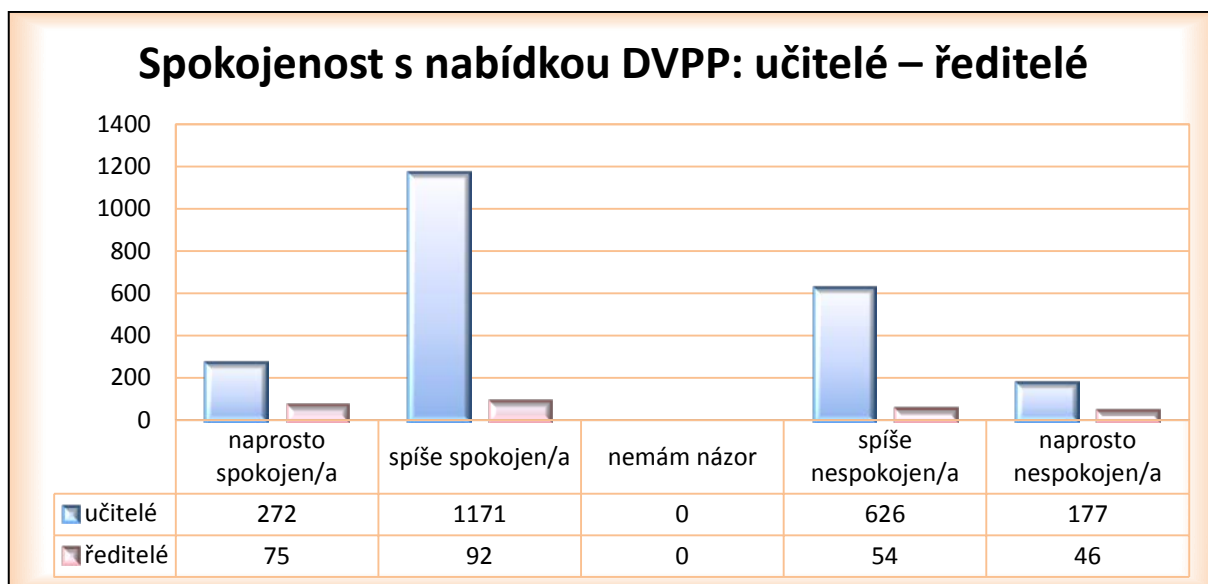
h_0 : Četnosti odpovědí učitelů a ředitelů z pohledu spokojenosti s nabídkou DVPP se statisticky významově neliší, tzn., že mají stejnou četnost.

Alternativní hypotéza k nulové:

h_A : Četnosti odpovědí učitelů a ředitelů z pohledu spokojenosti s nabídkou DVPP se statisticky významově liší, tzn., že o některé oblasti v rámci DVPP je větší zájem než o jiné.

V grafu číslo 12 uvádíme porovnání relativních četností učitelů a ředitelů škol v oblasti jejich spokojenosti s nabídkou DVPP.

Graf 12 Spokojenost s nabídkou DVPP z pohledu učitelů a ředitelů:



Závěr:

Relativní četnost odpovědí "naprosto ano" a "spíše ano" je u 64,2 % učitelů, což znamená, že učitelé jsou se současnou nabídkou DVPP více spokojeni než nespokojeni. Tedy lze **hypotézu h_3 potvrdit**. Zde je potřeba se zmínit, že ke spokojenosti s nabídkou vzdělávacích programů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se učitelé i ředitelé zmiňovali především v rámci realizace řízených rozhovorů přímo na školách a výsledky jejich vyjádření zcela potvrzují výsledky ankety i dotazníků. Přesto se domníváme, že jejich otevřenost k vyjádření spokojenosti s nabídkou byla právě na základě realizace rozhovorů na jejich „domácí půdě“, a tím byli učitelé i ředitelé vstřícnější a otevřeně nám sdělovali své názory. Ačkoli se většina z nich ztotožnila s odpovědí „spíše ano“, stěžovali si na přesycenost současného

trhu nabídek vzdělávacích programů DVPP, ovšem velmi postrádají vzdělávací programy v oblasti didaktik jednotlivých předmětů a v oblasti pedagogicko-psychologických přístupů k žákům, což potvrdili i ředitelé v rámci focus groups, na kterých se vyjádřili, že jim chybí systém nabídek v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, konkrétně u didaktik jednotlivých předmětů a pozdního zasílání informací, neboť na některých školách se stává, že jim programová nabídka přijde dlouho a například kvalifikační studia jsou již obsazená.

2.2.8.4 Dílčí cíl 4

c₄: Identifikovat faktory ovlivňující učitele při výběru DVPP.

h₄: Nejvyšší absolutní četnost získá odpověď „lektor“.

Použitou metodou bylo 2246 anket od učitelů. Na základě testu dobré shody chí-kvadrát jsme rozhodovali, zda mezi vzdělávacími oblastmi jsou statisticky významné rozdíly. Z tohoto důvodu byla formulována hypotéza h_0 .

h₀: Četnosti odpovědí učitelů z pohledu faktorů ovlivňujících výběr DVPP se statisticky významově neliší, tzn., že mají stejnou četnost.

Alternativní hypotéza k nulové:

h_A: Četnosti odpovědí učitelů z pohledu faktorů ovlivňujících výběr DVPP se statisticky významově liší, tzn., že učitelé dávají některým faktorům přednost a jiným ne.

V tabulce číslo 19 uvádíme výpočet hodnoty chí-kvadrátu.

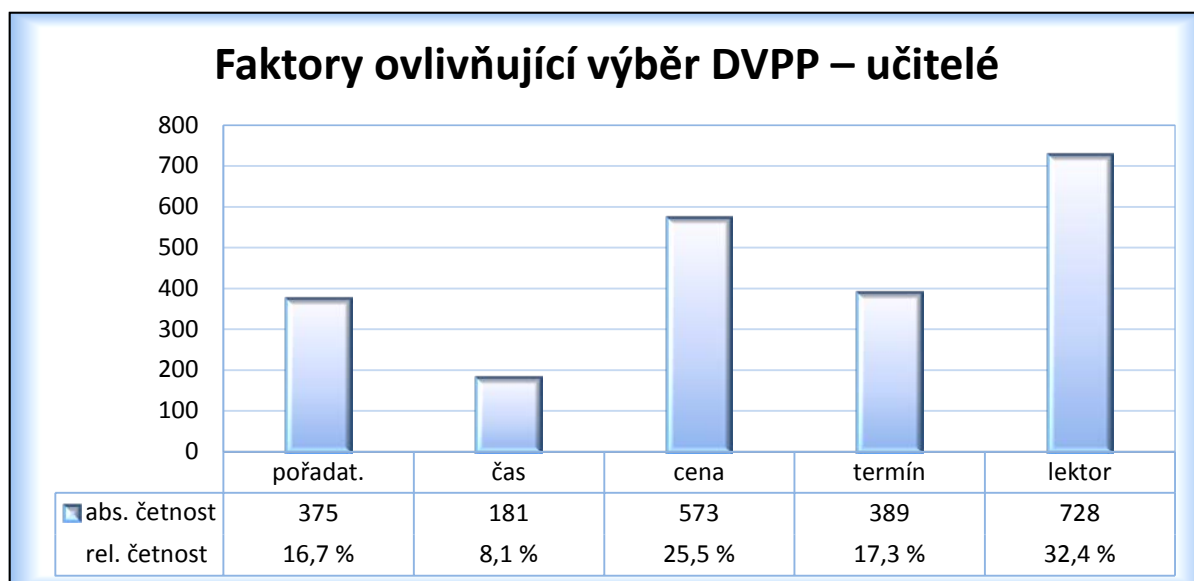
Tabulka 19 Výpočet hodnoty chí-kvadrátu:

P. č.	Faktor	P	O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
1	pořadatel	375	449,2	-74,2	5505,64	12,25655
2	čas	181	449,2	-268,2	71931,24	160,1319
3	cena	573	449,2	123,8	15326,44	34,11941
4	termín	389	449,2	-60,2	3624,04	8,067765
5	lektor	728	449,2	278,8	77729,44	173,0397
	CELKEM	2246				387,6153

Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát pro 4 stupně volnosti při hladině významnosti 0,05 je 9,488. Zjištěná hodnota chí-kvadrátu je 387,6153, což je větší než hodnota kritická, takže hypotéza h_0 neplatí – volba jednotlivých faktorů není náhodná.

Platí tedy h_A , faktory ovlivňující učitele při výběru DVPP se liší. Z grafu číslo 13 vyplývá, že „lektor“ je nejdůležitějším faktorem, který učitele ovlivňuje při výběru vzdělávacího programu DVPP.

Graf 13 Faktory ovlivňující výběr vzdělávacích programů DVPP z pohledu učitelů:



Závěr:

Tím je **potvrzena platnost hypotézy h₄**, že nejvyšší absolutní četnost získá „lektor“. Tento výsledek byl z naší strany očekáván, neboť na základě analýzy dotazníků z jednotlivých seminářů a v jednotlivých vzdělávacích oblastech NIDV bylo zjištěno, že učitelé hodnotí seminář především podle lektora a jeho přednášek. Tento fakt nám učitelé potvrdili následně i v rozhovorech s tím, že například sami učitelé v jednotlivých krajích ČR znají jejich krajská vzdělávací zařízení a lektory, a volí si tedy vzdělávací programy podle zaměření lektora, jeho způsobů vedení semináře používaných metod. Bylo zjištěno, že nechtějí jen „sedět a poslouchat“, ale chtějí být aktivní součástí procesu svého vzdělávání.

Z analýzy dotazníků vyplynulo, že učitelé očekávají od lektora jejich odbornost a pedagogické dovednosti, a tedy kvalitní výuku. Podle vyhodnocených dotazníků jsme seřadili nejdůležitější z hodnocení učitelů: odbornost lektora, organizace semináře, dostatečná znalost problematiky, skvělá příprava, srozumitelný a systematický výklad, aktuálnost tématu, jasnost výkladu, zkušenosti z praxe, kvalitní prezentace a prezentační dovednosti, praktické otázky, individuální přístup, procvičování, ochota pomoci, příjemný přístup, sympatie, vstřícnost, trpělivost.

2.2.8.5 Dílčí cíl 5

c₅: Identifikovat faktory ovlivňující ředitele škol při výběru DVPP.

h₅: Nejvyšší absolutní četnost získá odpověď „pořadatel akce“.

Při ověřování faktorů, které ovlivňují ředitele škol při výběru DVPP byla použita dotazníková metoda (276 dotazníků od ředitelů). Na základě testu dobré shody chí-kvadrát jsme rozhodovali, zda mezi vzdělávacími oblastmi jsou statisticky významné rozdíly. Z tohoto důvodu byla formulována hypotéza h_0 .

h_0 : Četnosti odpovědí ředitelů z pohledu faktorů ovlivňujících výběr DVPP se statisticky významově neliší, tzn., že mají stejnou četnost.

Alternativní hypotéza k nulové:

h_A : Četnosti odpovědí ředitelů z pohledu faktorů ovlivňujících výběr DVPP se statisticky významově liší, tzn., že ředitelé dávají některým faktorům přednost a jiným ne.

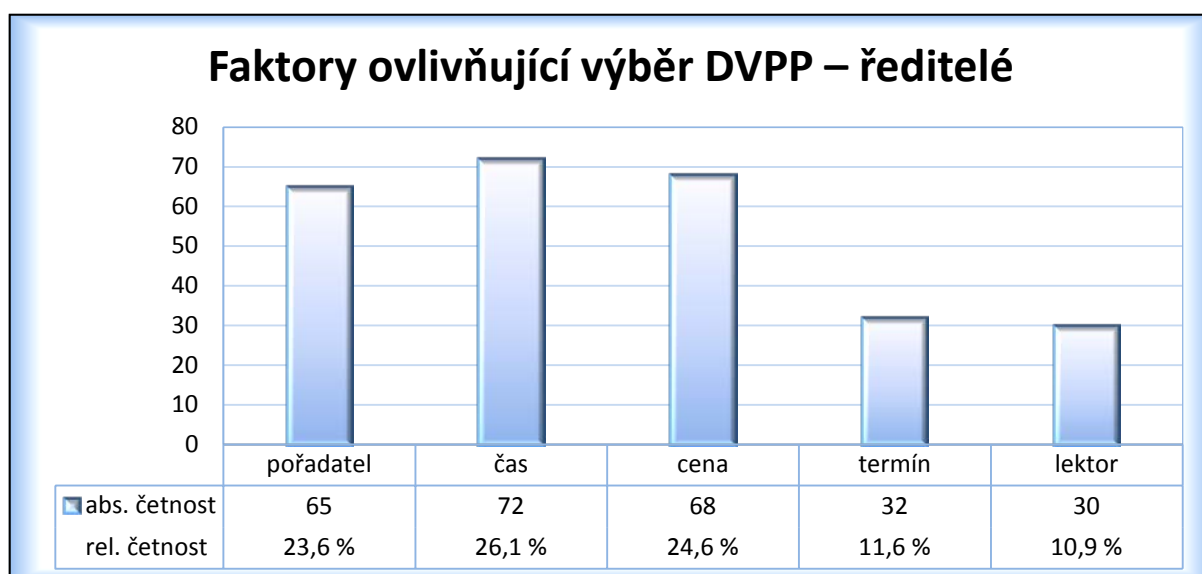
V tabulce číslo 20 uvádíme výpočet hodnoty chí-kvadrátu.

Tabulka 20 Výpočet hodnoty chí-kvadrátu:

P. č.	Faktor	P	O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
1	pořadatel	65	53,4	11,6	134,56	2,51985
2	časové možnosti	72	53,4	18,6	345,96	6,478652
3	cena	68	53,4	14,6	213,16	3,99176
4	termín	32	53,4	-21,4	457,96	8,57603
5	lektor	30	53,4	-23,4	547,56	10,25393
	CELKEM	267				31,8202

Kritická hodnota testovaná kritériem chí-kvadrát pro 4 stupně volnosti při hladině významnosti 0,05 je z tabulek 9,488. Vypočítaná hodnota 31,8202 je větší, takže nulová hypotéza neplatí. Z grafu 14 vyplývá, že „časové možnosti“ jsou největším faktorem, který ředitele (celkem 72 ředitelů, tj. 26,1 %) ovlivňuje při výběru vzdělávacího programu DVPP.

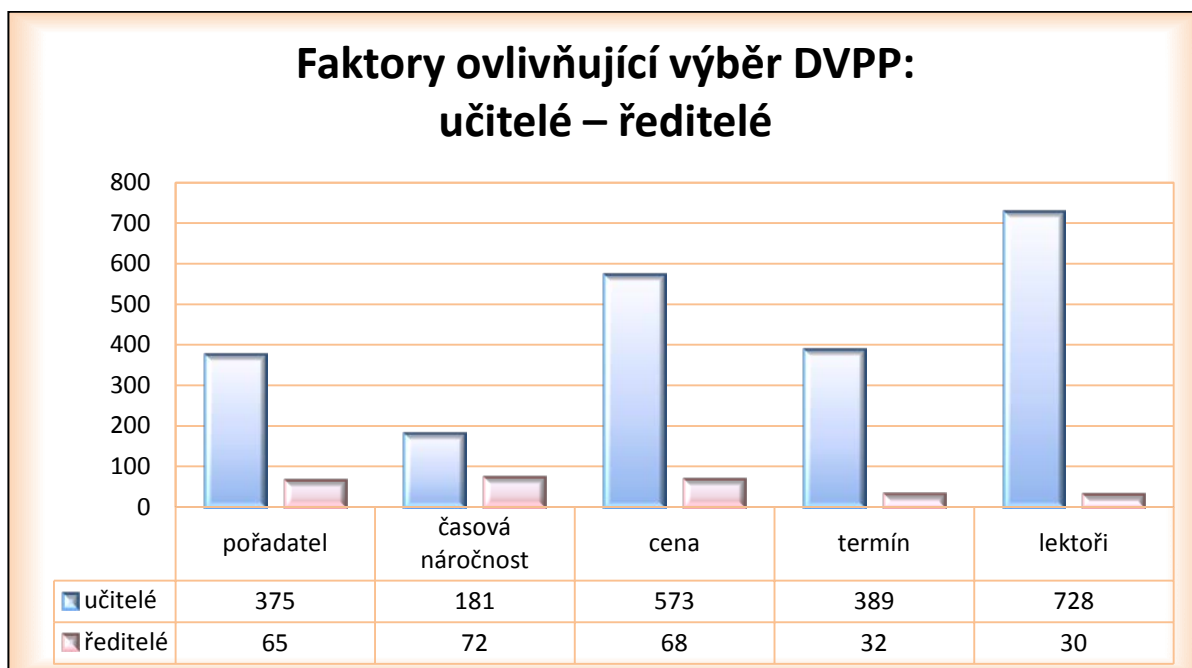
Graf 14 Faktory ovlivňující výběr vzdělávacích programů DVPP z pohledu ředitelů:



Pokud se podíváme na porovnání četností odpovědí učitelů a ředitelů, pak jako doporučení pro praxi vzdělávacích institucí poskytujících další vzdělávání pedagogických pracovníků můžeme uvést, aby při tvorbě vzdělávacích programů, jejich akreditací byl brán velký zřetel na výběr lektorů, určení ceny vzdělávacího programu a samozřejmě termín konání vzdělávacího programu. Termíny jsou pro pedagogické pracovníky velmi důležité, neboť například mají problémy účasti v období přijímacích zkoušek, vysvědčení, maturit apod. a velmi náročné na čas učitelů. V rámci focus groups pak ředitelé zdůraznili důležitost realizace seminářů na zakázku přímo u nich ve školách a pro celý pedagogický sbor, což potvrzuje i výsledek dotazníkového šetření, že zásadním faktorem výběru je pro ředitele čas, a proto tedy upřednostňují právě vzdělávání přímo ve škole a pro všechny učitele. Výjimku samozřejmě tvoří kvalifikační studia, kam musí učitelé prezenčně docházet.

Pro zajímavost uvádíme graf číslo 15, který porovnává faktory ovlivňující výběr DVPP jak z pohledu učitelů, tak i z pohledu ředitelů.

Graf 15 Faktory ovlivňující výběr DVPP z pohledu učitelů a ředitelů:



Závěr:

Hypotéza h₅ neplatí, protože nejvyšší četnost má odpověď „časové možnosti“. Odpověď „pořadatel“ byla podle ředitelů škol až na 3. místě. Tento výsledek nás překvapil, neboť jsme se domnívali, že „pořadatel“ bude rozhodujícím faktorem při jejich výběru vzdělávacího programu v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Tento fakt jsme předpokládali na základě analýzy vzdělávacích institucí nebo organizací poskytujících další vzdělávání pedagogických pracovníků, neboť učitelé v praxi se vzdělávají především v akreditovaných programech nebo studiích a tyto akreditované programy nenabízejí všechny instituce a pokud ano, pak se velmi liší například v poplatku za seminář nebo studium, v hodinových dotacích, místem konání seminářů apod. Následně nám ale bylo sděleno, že „časové možnosti“ jsou pro ně opravdu důležité například kvůli suplování. Tento fakt nám ředitelé potvrdili i při realizaci focus groups (viz výše).

2.2.8.6 Dílčí cíl 6

c₆: Zmapovat zdroje získávání informací o DVPP z pohledu učitelů.

h₆: Nejvyšší absolutní četnost získá odpověď „internet“.

Použitou metodou byla anketa (2246 anket od učitelů).

h₀: Četnosti odpovědí učitelů na zdroje získávání informací o DVPP se statisticky významově neliší, tzn., že mají stejnou četnost.

Alternativní hypotéza k nulové:

h_A : Četnosti odpovědí učitelů na zdroje získávání informací o DVPP se statisticky významově liší, tzn., že učitelé dávají některým zdrojům přednost a jiným ne.

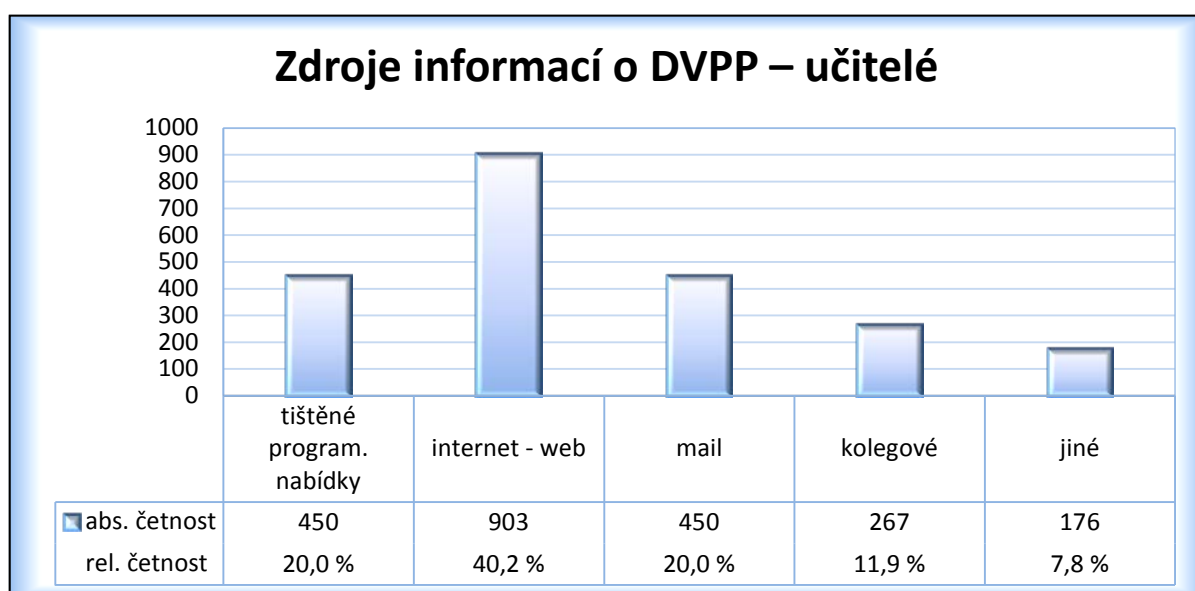
V tabulce číslo 21 uvádíme výpočet hodnoty chí-kvadrátu.

Tabulka 21 Výpočet hodnoty chí-kvadrátu:

P. č.	Faktor	P	O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
1	PN	450	449,2	0,8	0,64	0,001425
2	internet - web	903	449,2	453,8	205934,4	458,4471
3	e-mail	450	449,2	0,8	0,64	0,001425
4	kolegové	267	449,2	-182,2	33196,84	73,90214
5	jiné	176	449,2	-273,2	74638,24	166,1581
	CELKEM	2246				698,5102

Kritická hodnota testovaná kritériem chí-kvadrát pro 4 stupně volnosti při hladině významnosti 0,05 je z tabulek 9,488. Vypočítaná hodnota 698,5102 je větší, takže nulová hypotéza neplatí. Z grafu 16 vyplývá, že nejdůležitějším zdrojem informací pro učitele jsou zejména webové stránky jednotlivých institucí poskytujících další vzdělávání pedagogických pracovníků na internetu.

Graf 16 Zdroje informací o vzdělávacích programech DVPP z pohledu učitelů:



Závěr:

Tím je **potvrzena platnost hypotézy h_6** , že nejvyšší absolutní četnost získá „internet - web“, o čemž vypovídá i výše uvedený graf. 903 učitelů (40,2 %) získává informace především na webových stránkách vzdělávacích institucí poskytujících další vzdělávání pedagogic-

kých pracovníků. Učitelé se shodovali i v tvrzení, že jsou pro ně důležité přehledné webové stránky s programovou nabídkou daného zařízení DVPP, kde získají informace o vzdělávacích programech včetně jejich ceny a mohou se co nejjednodušeji přihlásit na tento program. Co se týká tištěných programových nabídek, pak 450 učitelů tj. 20 % má stále zájem o tento typ zdroje a informace o vzdělávacích programech posílané elektronickou poštou využívá rovněž 450 učitelů tj. 20 %.

2.2.8.7 Dílčí cíl 7

c₇: Zmapovat zdroje získávání informací o DVPP z pohledu ředitelů škol.

h₇: Nejvyšší absolutní četnost získá odpověď „e-mail“.

Použitou metodou byla dotazníková metoda (276 dotazníků od ředitelů).

h₀: Četnosti odpovědí ředitelů na zdroje získávání informací o DVPP se statisticky významově neliší, tzn., že mají stejnou četnost.

Alternativní hypotéza k nulové:

h_A: Četnosti odpovědí ředitelů na zdroje získávání informací o DVPP se statisticky významově liší, tzn., že učitelé dávají některým zdrojům přednost a jiným ne.

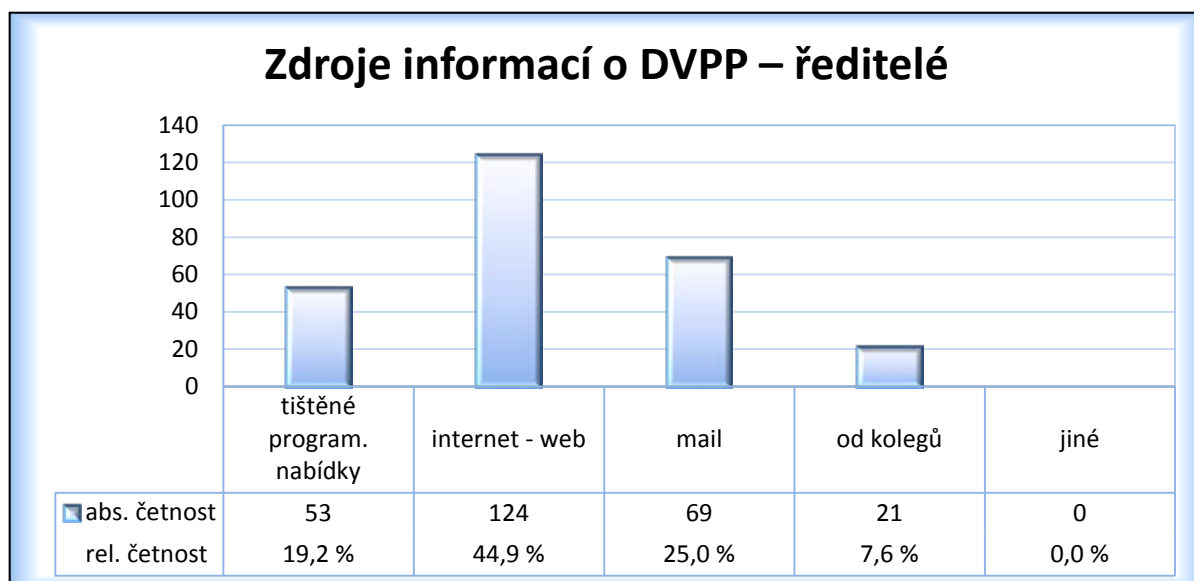
V tabulce číslo 22 uvádíme výpočet hodnoty chí-kvadrátu.

Tabulka 22 Výpočet hodnoty chí-kvadrátu:

P. č.	Faktor	P	O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
1	PN	53	53,4	-0,4	0,16	0,002996
2	internet - web	124	53,4	70,6	4984,36	93,34007
3	e-mail	69	53,4	15,6	243,36	4,557303
4	kolegové	21	53,4	-32,4	1049,76	19,65843
5	jiné	0	53,4	-53,4	2851,56	53,4
	CELKEM	267				170,9588

Chí-kvadrát pro 4 stupně volnosti při hladině významnosti 0,05 je z tabulek 9,488. Vypočítaná hodnota 170,9588 je větší, takže nulová hypotéza neplatí.

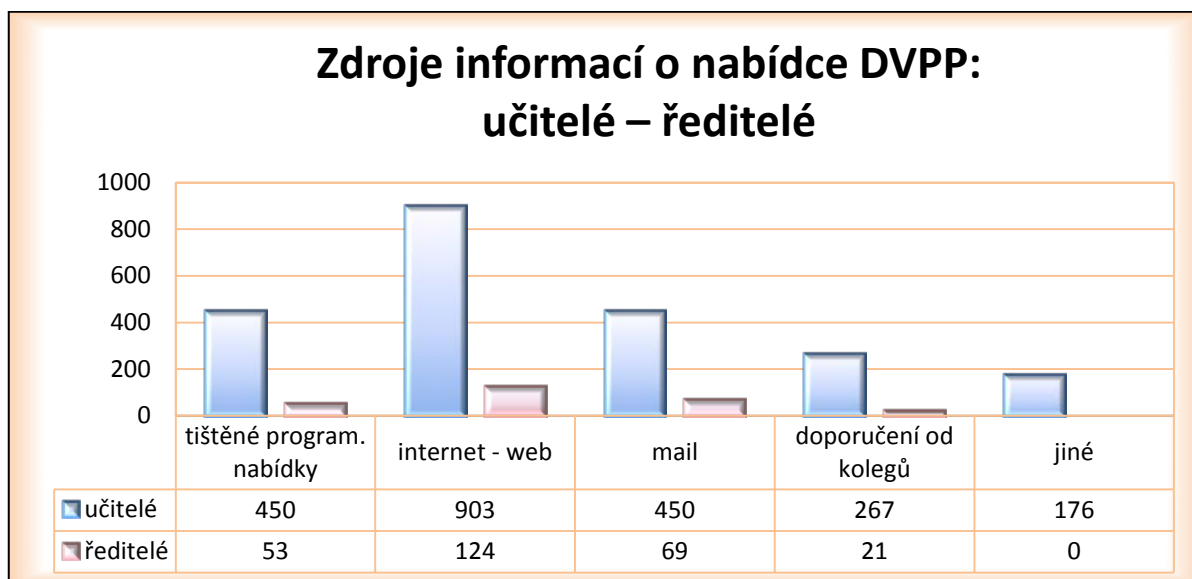
Graf 17 Zdroje informací o vzdělávacích programech DVPP z pohledu ředitelů:



Z grafu číslo 17 vyplývá, že nejdůležitějším zdrojem informací pro ředitele jsou zejména webové stránky jednotlivých institucí poskytujících další vzdělávání pedagogických pracovníků na internetu (celkem 124 ředitelů, tj. 44,9 %), dále elektronická pošta, kterou využívá 69 ředitelů, tj. 25 % a tištěné programové nabídky, kterou využívá celkem 53 ředitelů, tj. 19,2 %. Tento závěr potvrdily i focus groups s řediteli základních a středních škol, pro které je nejjednodušší cesta vyhledávání přímo na webových stránkách institucí poskytujících další vzdělávání pedagogických pracovníků a po nich elektronická pošta. Vzhledem k jejich pracovní vytíženosti potřebují mít všechny informace na „jednom místě“ včetně kontaktů a přihlášek. Po výběru programů a vyplnění přihlášky volí jako možnou cestu k doplňujícím informacím telefon, neboť mají pocit, že ačkoli využívají elektronickou poštu, není jim odpovídáno ze strany institucí včas.

Graf číslo 18 porovnává jednotlivé zdroje informací jak z pohledu učitelů, tak i z pohledu ředitelů škol. Výsledky obou hypotéz h_6 a h_7 odhalily bezkonkurenčně nejčastější využívání internetu. Za internetem se objevují maily, tištěné programové nabídky a doporučení od kolegů a vedení školy.

Graf 18 Zdroje informací o nabídce DVPP – srovnání učitelé a ředitelé:



Závěr:

Hypotéza h₇ neplatí, protože nejvyšší četnost získala odpověď „internet – web“ tzn., že ředitelé informace o nabízených programech DVPP získávají z webových stránek institucí poskytujících další vzdělávání pedagogických pracovníků na internetu.

2.2.8.8 Spokojenost učitelů se současnou nabídkou v oblasti DVPP

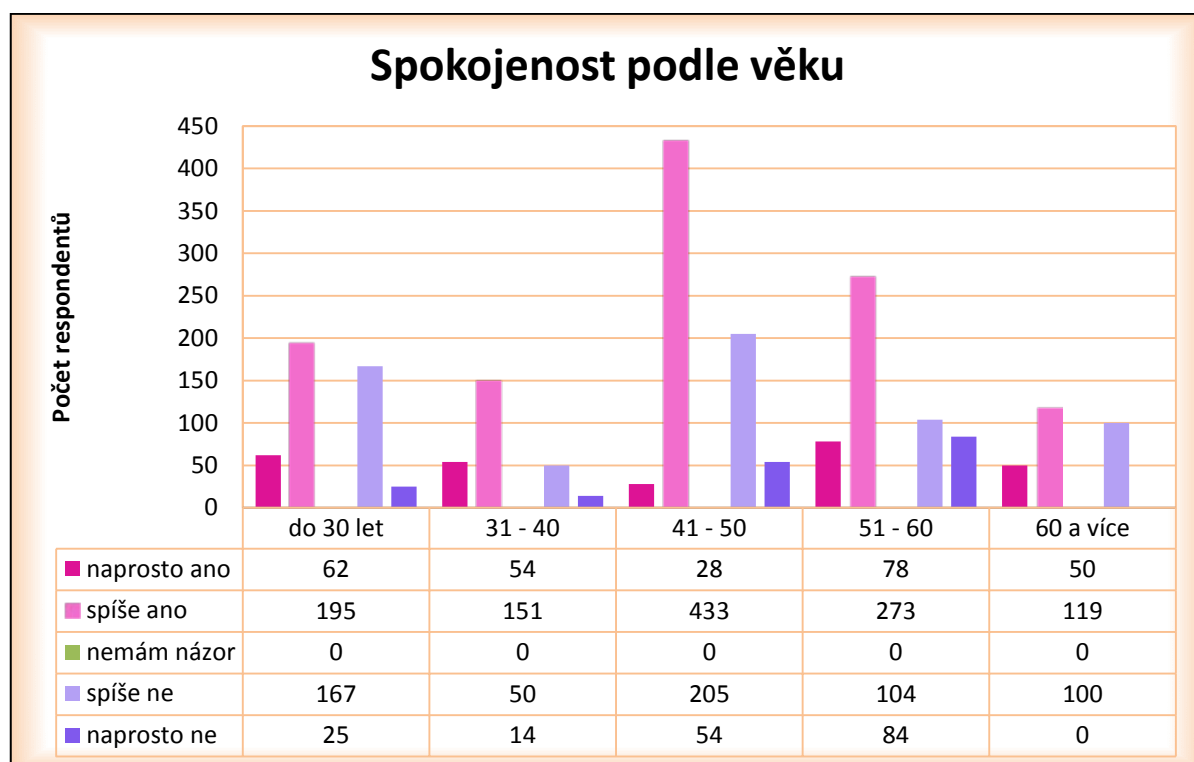
V oblasti spokojenosti učitelů se současnou nabídkou v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků byla využita jedna z variant Likertovy škály, která je nejčastěji používána ke zjišťování míry spokojenosti nebo souhlasu respondentů. Likertova škála od respondenta vyžaduje, aby vyjádřil svůj stupeň souhlasu nebo nesouhlasu s různými výroky, které se týkají jeho postoje k určitému objektu (v daném případě k nabídce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků). Zde je ale třeba podotknout, že Likertova škála odhaluje pouze jednu dimenzi respondentovy reakce na postoj – zda souhlasí nebo nesouhlasí. Jemné rozdíly, které daný postoj obsahuje, nám pak může ukázat sémantický diferenciál. V případě této práce byla použita tato Likertova škála = škála souhlasu: naprosto ano – spíše ano – nemám názor – spíše ne – naprosto ne.

V dále uvedených grafech je možné sledovat spokojenost učitelů se současnou nabídkou DVPP (nezávisle proměnnou) v závislosti na těchto nezávisle proměnných:

- 1) věkové struktuře respondentů (viz graf č. 19)
- 2) dosaženém vzdělání respondentů (viz graf č. 20)
- 3) pracovním zařazením respondentů (viz graf č. 21)

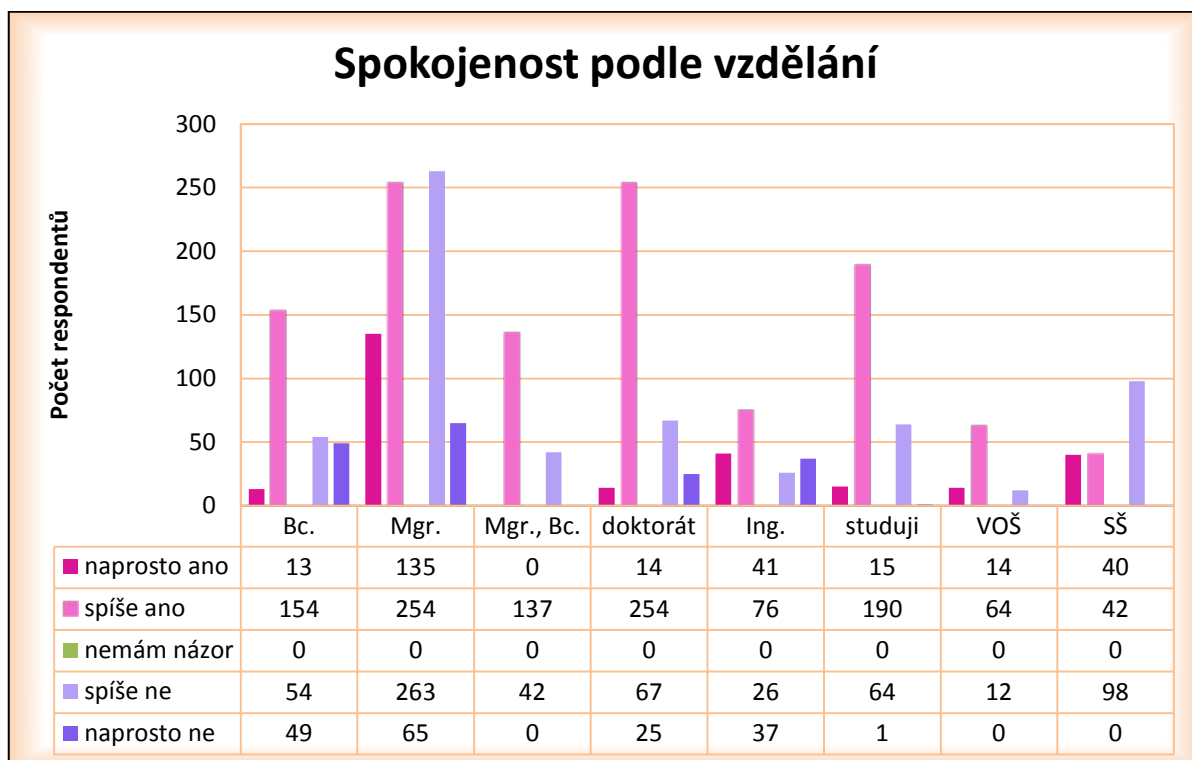
- 4) délce praxe (graf č. 22)
 5) kraji, ze kterého respondent pochází (graf č. 23)

Graf 19 Spokojenost respondentů s nabídkou DVPP z hlediska jejich věku:



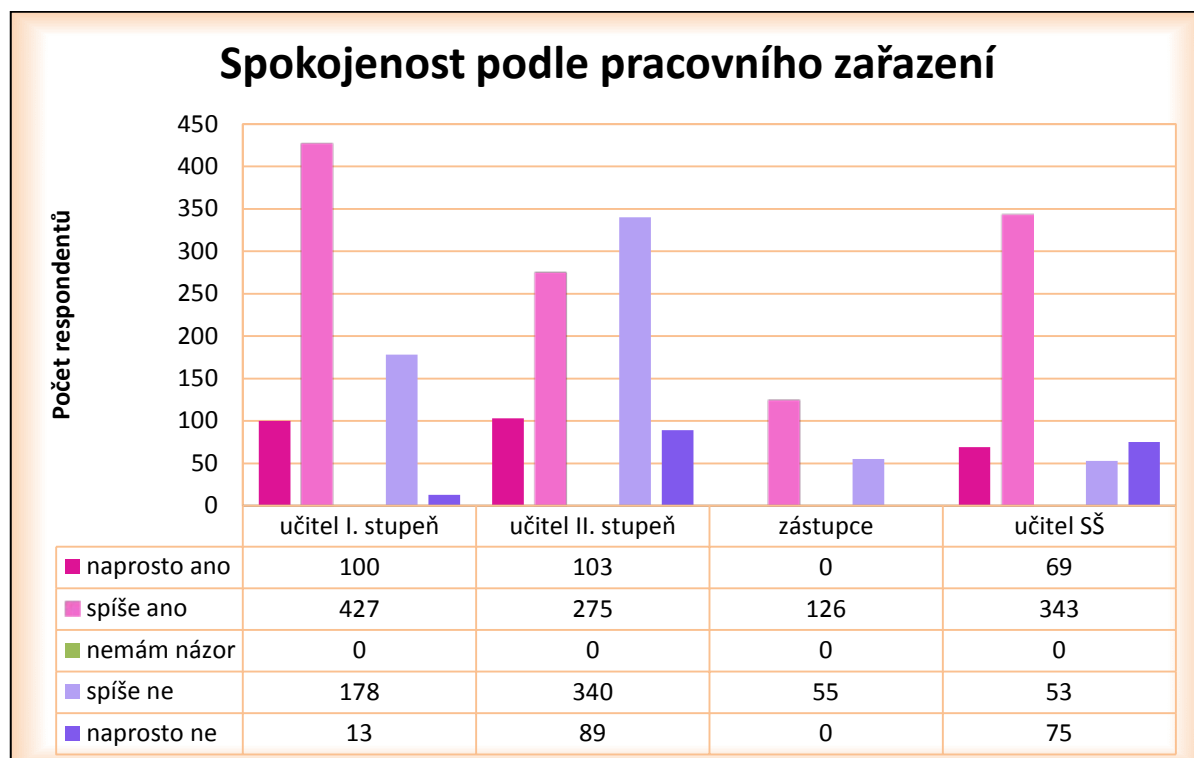
Se současnou nabídkou v oblasti dalšího vzdělávání spíše souhlasí učitelé ve věkové kategorii 41–50 let a v kategorii 51–60 let. Tedy se dá soudit, že současná programová nabídka DVPP této věkové kategorii učitelů nejvíce vyhovuje a je této skupině pravděpodobně svým zaměřením nejbližší. Můžeme se domnívat, že učitelé v tomto věku jsou již od absolvování vysokoškolského studia poměrně delší dobu v praxi, a tudíž mají zájem o další vzdělávání například z důvodů poznání a osvojení si nových metod a forem práce, přístupů, aktualizaci oboru apod. Jak je patrné z grafu, učitelé ve věku do 30 let poměrně stejným zastoupením, s nabídkou DVPP buď spíše souhlasí anebo spíše nesouhlasí (podobné vyjádření má i skupina učitelů ve věku starších šedesáti let). Zde se tedy můžeme domnívat, že programová nabídka DVPP nebude zřejmě právě tyto skupiny přitahovat a je pro učitele neuspokojující, o čemž vypovídají i odpovědi respondentů u možností „spíše ne“ a „naprosto ne“. Ačkoli převládá u všech věkových kategorií učitelů názor, že s programovou nabídkou v oblasti dalšího vzdělávání spíše souhlasí, nemůžeme přehlížet ani počty těchto učitelů u odpovědi „spíše ne“ a „naprosto ne“.

Graf 20 Spokojenost respondentů s nabídkou DVPP z hlediska jejich dosaženého vzdělání:



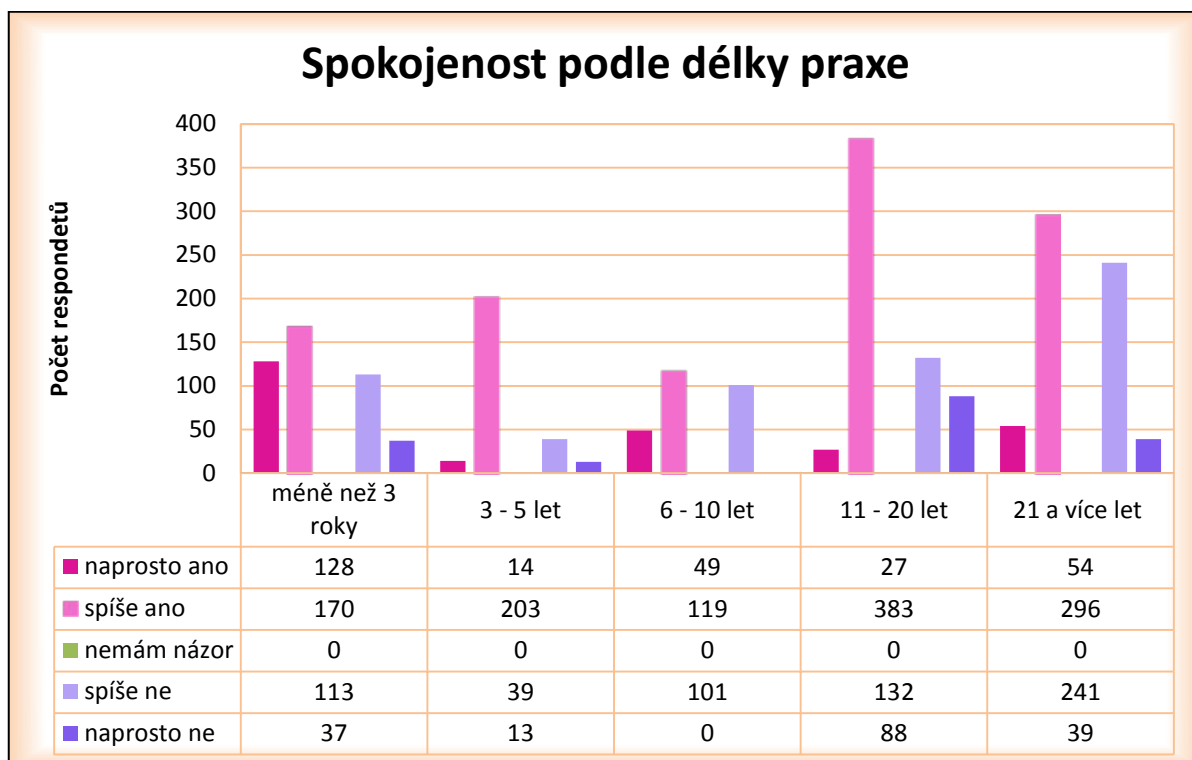
Z hlediska vzdělání učitelů je převážná většina skupin pedagogických pracovníků s nabídkou spíše spokojena. Rozdílný názor mají skupiny s vysokoškolským vzděláním (Mgr.) a se středoškolským vzděláním (SŠ), u nichž je počet spokojených srovnatelný s počtem nespokojených. Lze soudit, že nabídka vzdělávacích programů v oblasti DVPP pro tyto skupiny není dostatečně lákavá a tento fakt je dobrým podkladem k dalším šetřením pro instituce poskytující vzdělávání pedagogických pracovníků. Na základě rozhovorů a focus groups bylo zjištěno, že učitelům s titulem Mgr. v nabídce chybí oblast psychologie nebo odborné didaktiky a ve skupině učitelů se SŠ lze soudit, že jim s největší pravděpodobností chybí především semináře v oblasti kvalifikačních studií a oborových didaktik. Nicméně tento výsledek lze požit jako doporučení pro instituce a organizace poskytující další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Graf 21 Spokojenost respondentů s nabídkou DVPP z hlediska jejich pracovního zařazení:



Podíváme-li se na spokojenost učitelů s nabídkou DVPP podle jejich pracovního zařazení, pak je patrné, že se současnou programovou nabídkou v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jsou nejvíce spokojeni učitelé na I. stupni základních škol a učitelé středních škol. Velmi překvapující je, že učitelům II. stupně základních škol programová nabídka spíše nevyhovuje, ačkoli z analýzy programových nabídek na webových stránkách institucí bylo zjištěno, že nabídka pro učitele I. i II. stupně je poměrně vyrovnaná. Nabízí se následující vysvětlení: učitelům II. stupně ZŠ by mohly v nabídce chybět oborové didaktiky nebo opravdu cílené semináře na zakázku přímo pro školy s jasně definovaným požadavkem ze strany školy, protože školy se pochopitelně svým zaměřením liší a požadavky na vzdělávání pedagogických pracovníků tak každá škola má jiné.

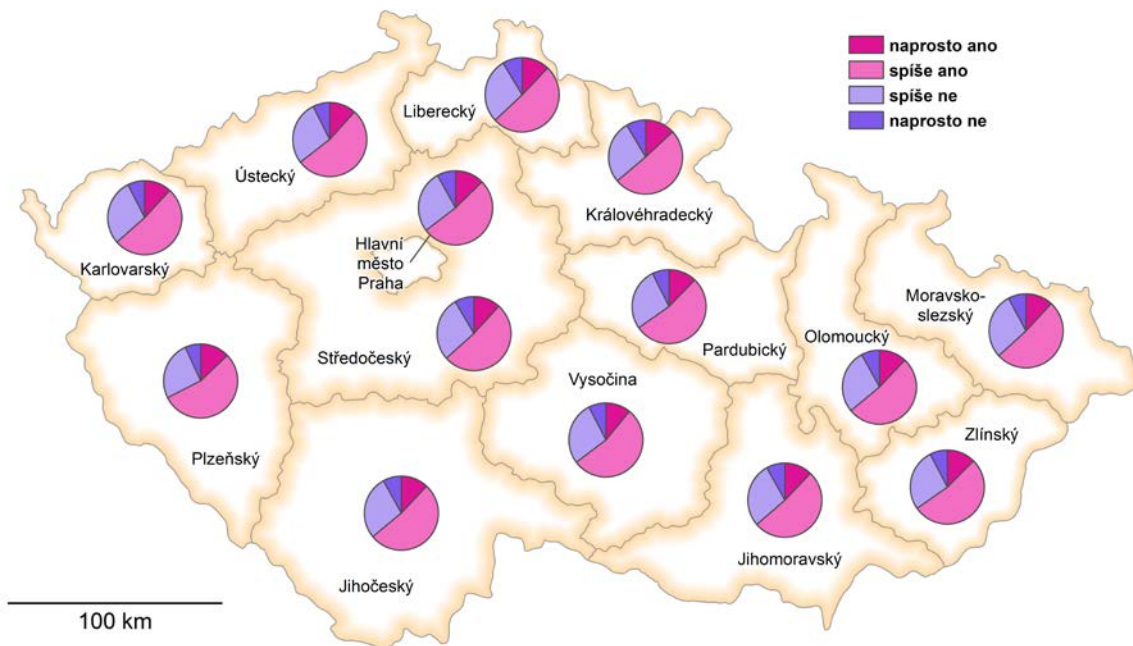
Graf 22 Spokojenost respondentů s nabídkou DVPP z hlediska jejich délky praxe:



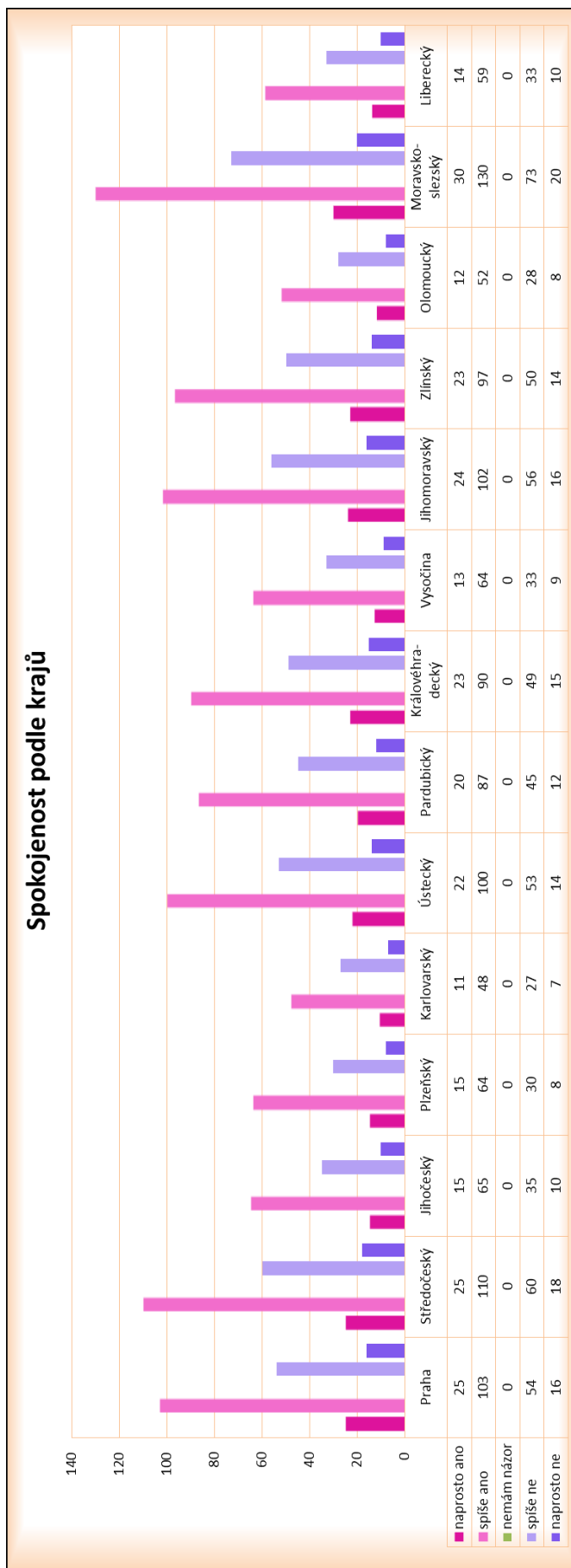
Se současnou programovou nabídkou v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jsou spíše spokojeni dvě skupiny učitelů a to, skupina učitelů s praxí 11–20 let a skupina učitelů s praxí 21 a více let, což se poměrně shoduje s daty z grafu číslo 19, který srovnává odpovědi respondentů v oblasti spokojenosti podle jejich věku. Skupinu učitelů s praxí méně než 3 roky zastoupilo celkem 448 respondentů, z toho 179 mužů a 269 žen. Přičemž 89 mužů mělo titul Mgr. a 90 mužů ještě studovalo. 179 žen mělo titul Mgr. a 90 žen titul Ing. Z uvedených čísel lze soudit, že této skupině současná nabídka v oblasti DVPP naprosto a spíše vyhovuje, neboť jak bylo zjištěno z webových stránek institucí, je nabídka pro začínající učitele poměrně rozsáhlá a je na tyto učitele zaměřena (jak kvalifikační studia, tak jednodenní semináře). Skupinu učitelů s praxí 3–5 let tvořilo 269 žen, z toho 90 Bc., 89 Mgr. a 90 učitelek s VOŠ a i této skupině nabídka spíše vyhovovala, což se poměrně shoduje se skupinou s délkou praxe do 3 let. Poměrně stejné zastoupení v odpovědích má skupina učitelů s délkou praxe od 6 do 10 let. Tuto skupinu tvořily rovněž pouze ženy, celkem 269 a z toho 90 Bc. a 179 Mgr. U této skupiny by bylo potřeba se zaměřit na oblast jejich vzdělávání, protože na základě výsledku se lze domnívat, že programová nabídka této skupině nevyhovuje. Nejvíce respondentů měla skupina s praxí 11–20 let tzn. 630 respondentů, z toho 270 mužů (180 doktorát, 90 Mgr.) a 360 žen (90 Bc., 90 doktorát, 90 Mgr. a 90 učitelek studuje). Pro vzdělavatele je dobrým výsledkem, že této skupině nabídka DVPP spíše vyhovuje,

tzn. dá se soudit, že je pro tuto skupinu převážně zaměřená. U skupiny s praxí 21 a více let, kterou tvořilo rovněž 630 respondentů, z toho 90 mužů (90 Mgr.) a 540 žen (90 doktorát, 90 Ing., 270 Mgr., 90 studuje), je vidět, že poměrně stejným podílem jim nabídka spíše vyhovuje a spíše nevyhovuje. Domníváme se, že tyto výsledky budou přínosem institucím poskytujících další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Mapa 3 Spokojenost respondentů s nabídkou DVPP podle krajů:



Graf 23 Spokojenost respondentů v krajích ČR:



Dle výše uvedené mapy č. 3 a grafu č. 23 je velmi zajímavé zjištění, že rozložení spokojenosti je prakticky shodné ve všech 14 krajích – nabídka vzdělávacích programů uspokojuje respondenty ve všech krajích stejným způsobem. Rozlišnost mezi kraji je minimální. Nejvyšší četnost vykazují respondenti s odpovědí spíše ano cca 50 %, cca 25 % odpovědí je spíše ne a o zbývajících 25 % se takřka rovnoměrně dělí odpovědi naprosto ano a naprosto ne. Z grafu i mapy vyplývá, že struktura spokojenosti s nabídkou kurzů je ve všech krajích prakticky stejná. Důvodů, proč tomu tak je, se nabízí několik, ovšem jejich explanace není definována v cílech této práce. U pedagogických pracovníků podle délky jejich praxe, mohli bychom i v jednotlivých krajích řadit podle vzdělání respondentů, jejich věku, jejich pracovního zařazení apod. Navíc ředitelé základních a středních škol na focus groups potvrdili, že nabídky vzdělávacích institucí jsou v jednotlivých krajích přizpůsobovány pro potřeby tamních škol na základě jejich poptávky, což bylo zjištěno i při analýze webových stránek jednotlivých institucí poskytujících DVPP v krajích.

2.2.9 Prezentace šetření

Jsme si vědomi skutečnosti, že soubor a velikost vzorku (na základě statistických počtů učitelů a ředitelů v ČR) uskutečněného empirického šetření není dostatečně reprezentativní, a že výsledky, které se v rámci šetření prokázaly, mají omezenou platnost v tom smyslu, že se vztahují jen na některé základní a střední školy v České republice. Proto nelze výsledky plně zobecňovat. Ale při srovnání výsledků s některými šetřeními podobného charakteru a i z následných diskusí s pedagogickými pracovníky a řediteli jiných základních a středních škol lze hovořit o některých prokazatelných skutečnostech, které mohou vést k hlubšímu zamýšlení.

Naproti tomu platnost výsledků podtrhuje výběr vhodných informantů, kteří mají k dispozici potřebné informace, dále poměrně velký objem dat z ankety, dotazníků, interview a z analýz strategických a školních dokumentů, delší doba angažovanosti v šetření a v neposlední řadě rovněž získaný přístup a důvěra informantů, což zajistilo otevřenost při poskytování dat.

Pokud srovnáme výsledky našeho šetření s výsledky zpráv České školní inspekce, z Rychlých šetření Národního ústavu pro informace ve vzdělávání a z výzkumné zprávy Vzdělávací potřeby pedagogických pracovníků (vydal NIDV), vidíme velkou míru shody. Spektrum zájmů otázek zpráv ale bylo jiné, my jsme získali poznatky především v analýze vzdělávacích oblastí, což dosud zkoumáno nebylo. Přínos spočívá v tom, že jsme se zaměřili

na priority pedagogických pracovníků ve vzdělávacích oblastech DVPP, na zdroje informací o nabídce DVPP, na faktory ovlivňující výběr vzdělávacích programů a jaká je spokojenost pedagogických pracovníků se současnou nabídkou DVPP a zároveň se podařilo podchytit vzorek respondentů, který u ostatních šetření nebyl.

2.3 Shrnutí a závěry empirického šetření

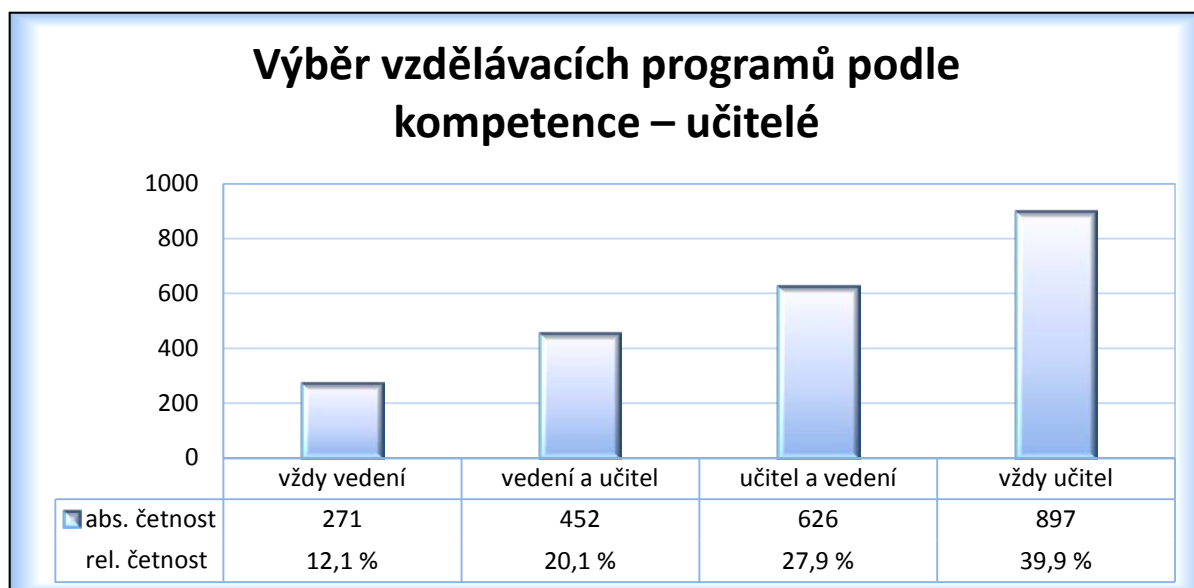
V české populaci učitelů⁷⁴ existují výrazné znaky, které je možné souhrnně chápat jako pozitivní vztah k jejich dalšímu vzdělávání. Některé ukazatele je možné přímo interpretovat jako doporučení pro marketingovou strategii institucí poskytujících další vzdělávání pedagogických pracovníků. Pro další empirická šetření a praxi doporučujeme držet se tzv. principu segmentace⁷⁵ cílových skupin v oblasti DVPP. Může se zdát, že segmentace může být užitečná pouze firmám ve vysoce konkurenčním prostředí, pravdou však je, že segmentace ale zároveň pomáhá zvyšovat kvalitu poskytovaných služeb, protože uznává variabilitu mezi klienty a pomáhá poskytovatelům vycházet vstříc učitelům podle jejich specifík. Tento princip, pokud je realizován ve vlastní činnosti poskytovatele, sice může vyústit v orientaci na konkrétní trhy (například ředitele ZŠ, ředitelky MŠ, učitele jazyků apod.) a majoritního pokrytí ostatních trhů, ale znovu upozorňujeme, že dané rozhodnutí může vést k zásadnímu zvýšení kvality dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

V populaci učitelů existují různé druhy kompetencí učitelů ve výběru vzdělávacích programů DVPP. Kromě dotazů zaměřených na ověřování platnosti hypotéz jsme položili následující otázky: Kdo vybírá vzdělávací program DVPP, kterého se zúčastníte? Odpovědi znázorňuje graf číslo 24.

⁷⁴ Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2011/2012 uvádí, že podle statistik MŠMT pracovalo ve školním roce 2011/2012 v předškolním vzdělávání 26 780,6 přepočtených pedagogických pracovníků, v základním školství 57 814,8 přepočtených pedagogických pracovníků a ve středním vzdělávání 43 875,8 přepočtených pedagogických pracovníků.

⁷⁵ Segmentace trhu je proces plánování, který rozdělí velký trh na menší homogenní celky (*cílové skupiny*), které se vzájemně liší svými potřebami a charakteristikami. V druhém kroku si firma zvolí ten *segment trhu*, který nejlépe odpovídá jejímu poslání a stanoveným cílům. Výhody segmentace: uspokojíte potřeby vašich zákazníků, oslovujete pouze ty zákazníky, pro které je nabídka určena, ušetří se finanční prostředky na DVPP, komunikace a distribuce se stane efektivnější a získává se konkurenční výhoda.

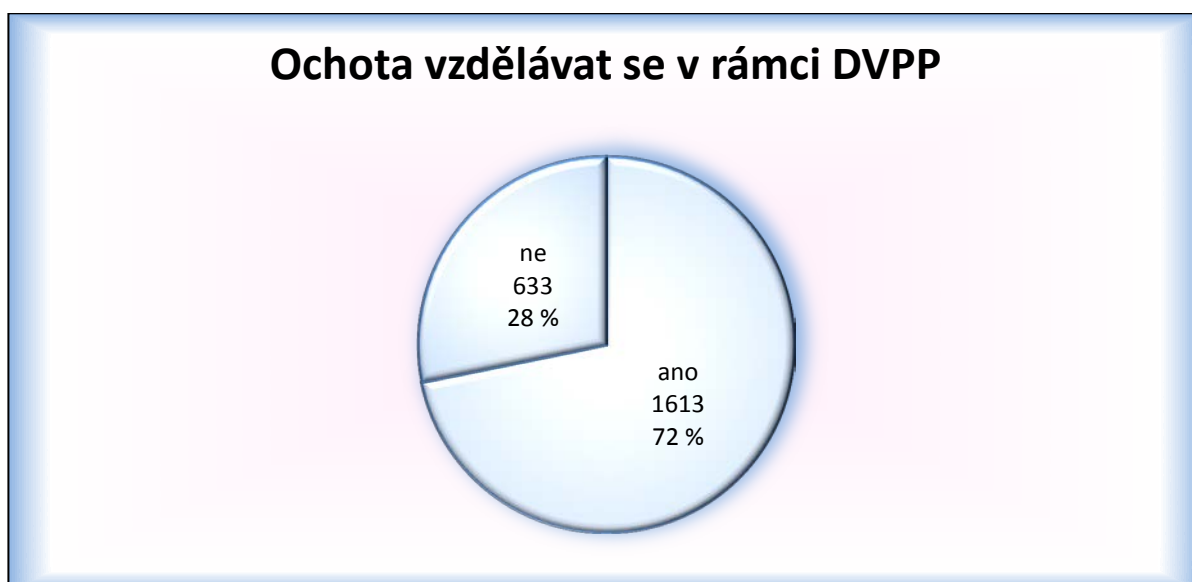
Graf 24 Výběr vzdělávacích programů podle kompetence – učitelé:



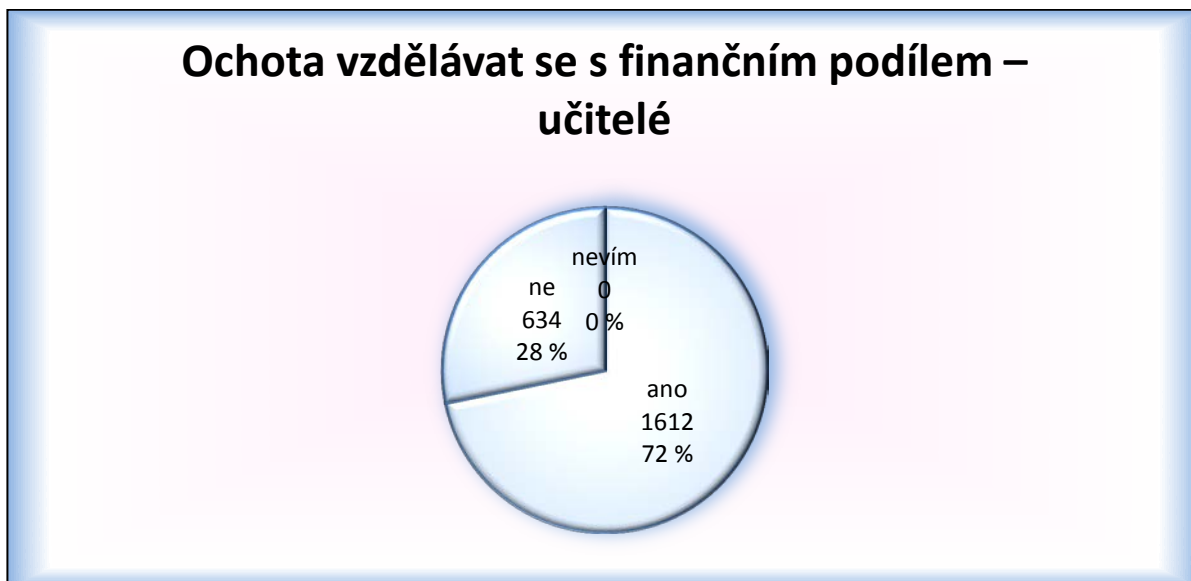
České školní prostředí se zdá být v ohledu na možnosti učitelů vybírat si sám vzdělávací programy v oblasti DVPP poměrně vstřícné. 897 tj. 39,9 % učitelů si vybírá vzdělávací program sám, nicméně zcela zásadně převažuje 1078 tj. 48 % učitelů, kteří se vybírají vzdělávací programy DVPP po poradě s vedením školy.

Dalšími šetřenými otázkami byla ochota učitelů k jejich dalšímu vzdělávání a jejich ochota k jejich případné finanční spoluúčasti.

Graf 25 Ochota učitelů k jejich dalšímu vzdělávání v oblasti DVPP:

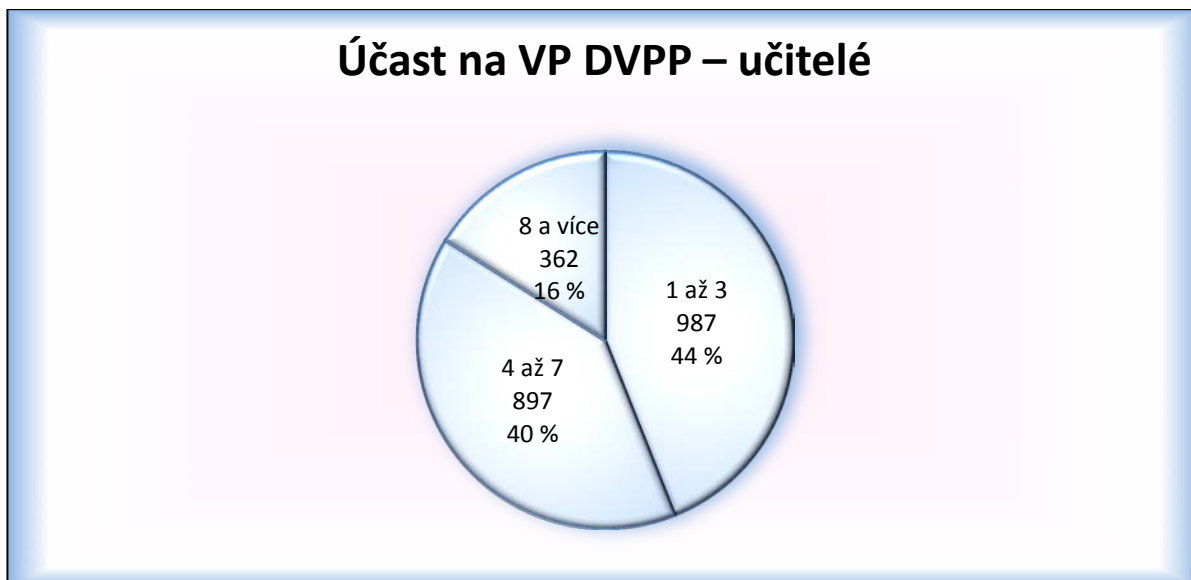


Graf 26 Ochota učitelů k jejich případné finanční spoluúčasti programů DVPP:



Jak naznačuje graf číslo 26, převažuje množství učitelů, kteří jsou ochotni si finančně přispívat na vzdělávací programy v oblasti DVPP. Na základě rozhovorů s učiteli bylo zjištěno, že by si učitelé byli ochotni uhradit vzdělávací programy DVPP, které ale souvisejí s jejich aprobací a kvalifikační studia.

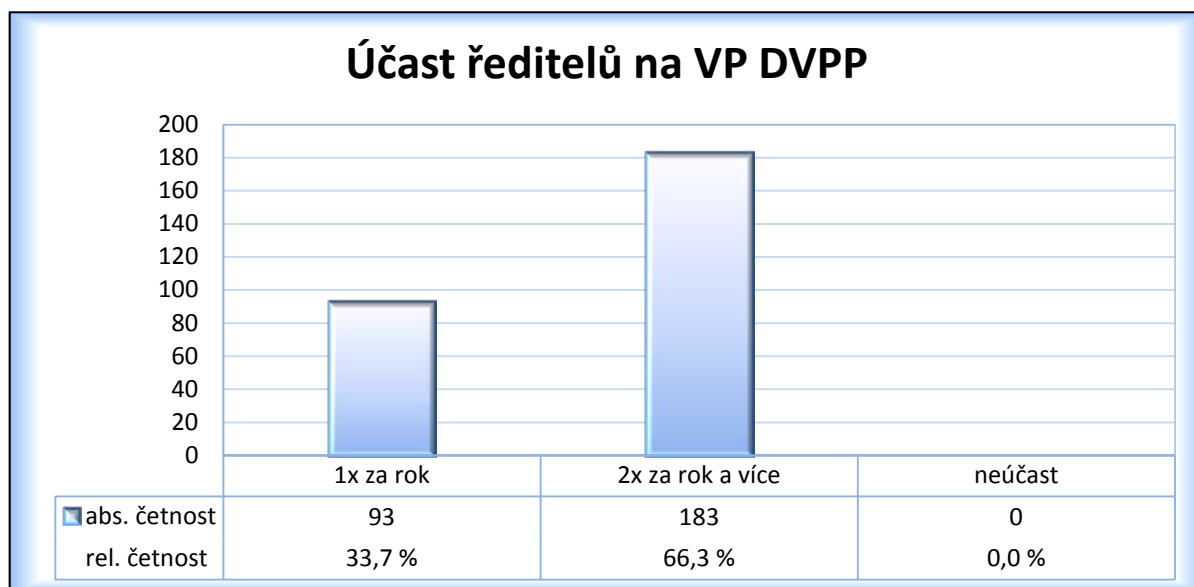
Graf 27 Účast učitelů na vzdělávacích programech DVPP – ročně:



Z grafu číslo 27 je zřejmé, že v rámci DVPP se 987 učitelů (44 %) zúčastňuje 1–3 vzdělávacích programů během jednoho školního roku. Zde podotýkáme, že v jednom školním roce jsou pro každé pololetí pedagogickým pracovníkům v rámci jejich DVPP institucemi poskytujícími další vzdělávání pedagogických pracovníků nabízeny programové nabídky. Velmi pozitivním se ukazuje fakt, že 897 učitelů (40 %) navštíví ročně 4–7 vzdělávacích programů

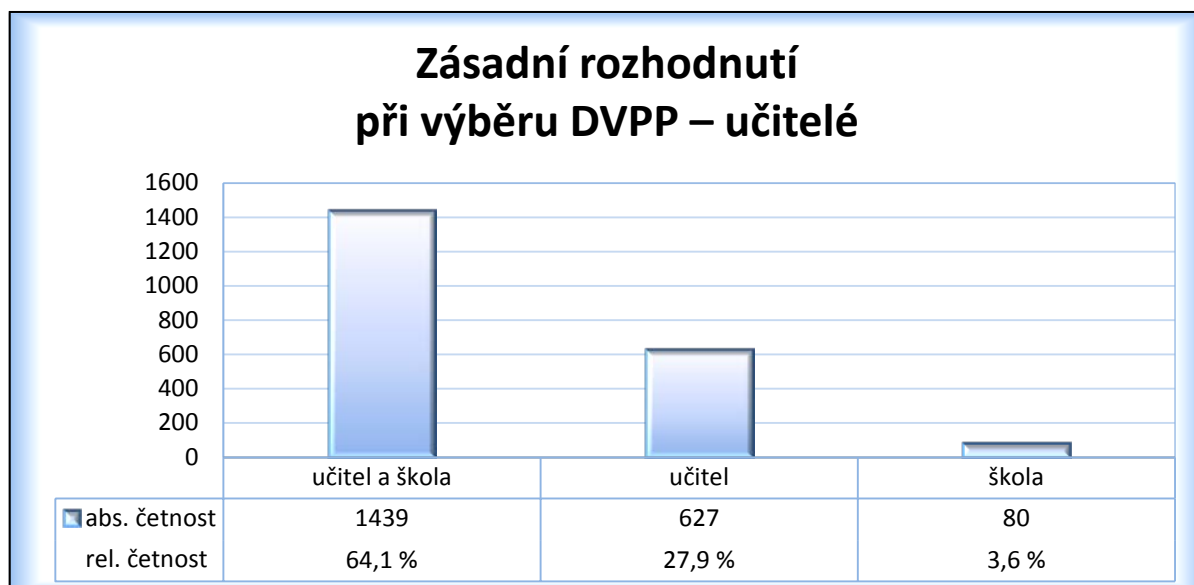
a 16 % tj. 362 učitelů absolvuje 8 a více vzdělávacích programů (u tohoto čísla jsme na základě rozhovorů zjistili, že se převážně jedná o vícehodinové a navazující semináře například semináře v oblasti legislativy a práva, školení pro zástupce ředitelů, programy ke Školním vzdělávacím programům apod.

Graf 28 Účast ředitelů na vzdělávacích programech v oblasti DVPP – ročně:



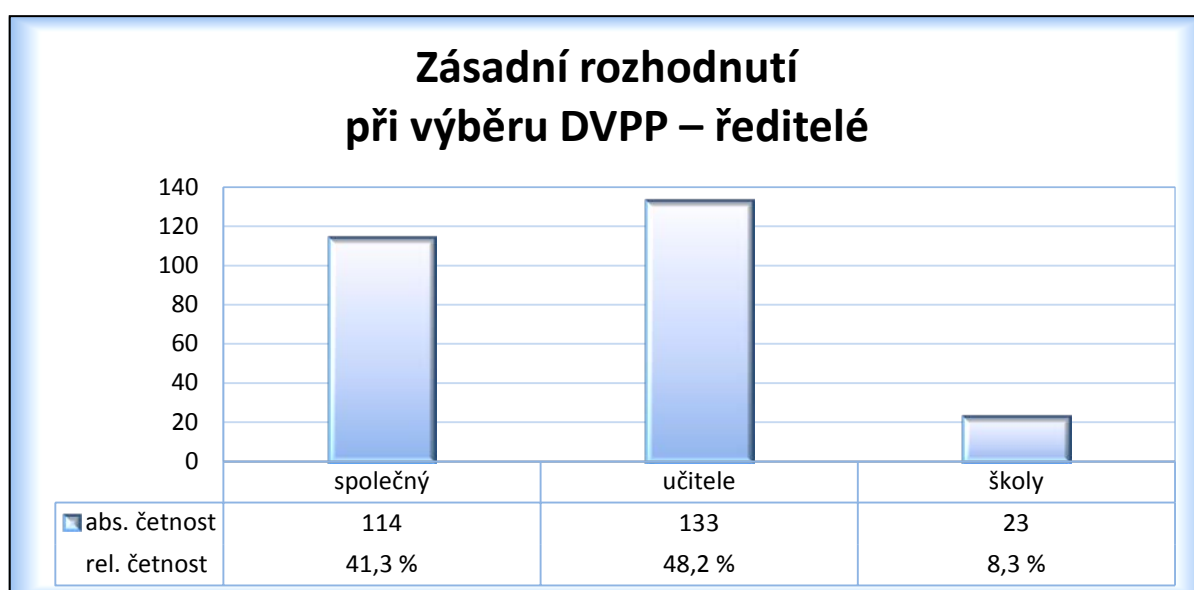
Dvou a více vzdělávacích programů DVPP se ročně zúčastní 183 ředitelů (66,3 %) a 93 ředitelů (33,7 %) jednoho vzdělávacího programu za rok. V rámci rozhovorů nám ředitelé vysvětlovali nízkou účast na seminářích z důvodu jejich pracovní a časové přetíženosti. Hovořili o jejich pozicích jako velmi těžké manažerské pozici a zdůrazňovali jejich absolvované Kvalifikační studium pro ředitele škol a školských zařízení právě v oblasti DVPP.

Graf 29 Zásadní rozhodnutí při výběru DVPP – pohled učitelů škol:



Zajímavé výsledky ukazují grafy číslo 29 a číslo 30, které vypovídají o odpovědnosti za zásadní rozhodnutí při výběru vzdělávacího programu DVPP. Když byly na počátku empirického šetření konstruovány otázky do ankety a dotazníku, předpokládali jsme poměrně vyrovnané odpovědi ve smyslu, že zhruba stejný podíl od učitelů i ředitelů budou mít vyjádření, že o výběru rozhodují společně vedení školy a učitel. Výsledky ale ukazují na rozdílnost v pohledu na výběr vzdělávacího programu. 1439 (64,1 %) učitelů se domnívá, že zásadní rozhodnutí je na společném výběru, tedy učitele a vedení, zatímco 133 (48,2 %) ředitelů škol se myslí, že výběr vzdělávacího programu je zcela na rozhodnutí učitele.

Graf 30 Zásadní rozhodnutí při výběru DVPP – pohled ředitelů škol:

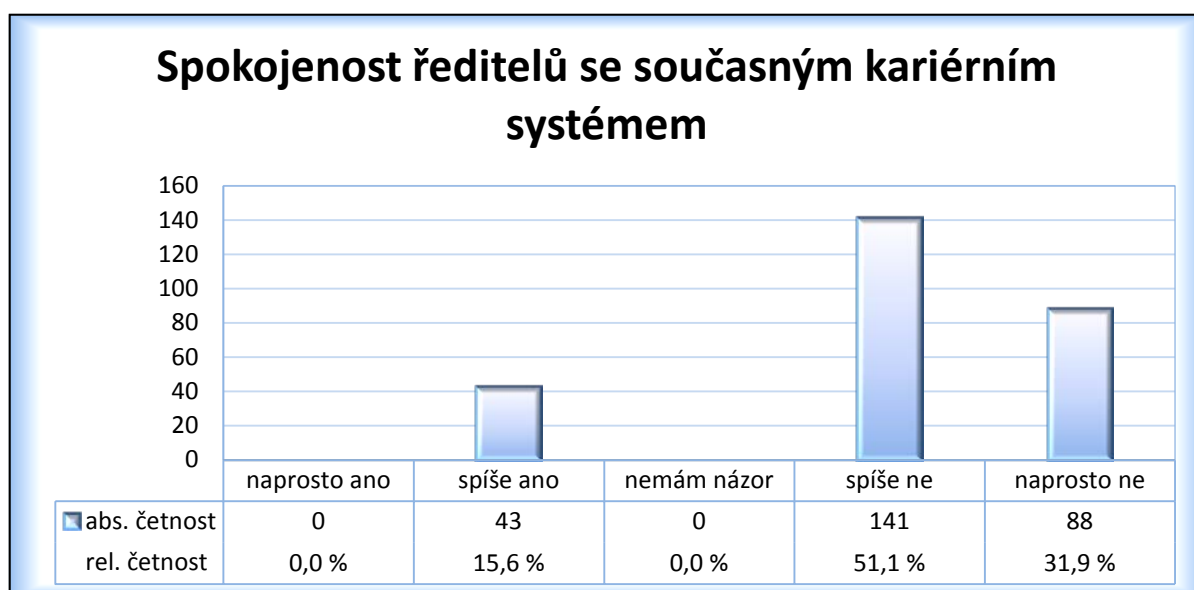


„Dobrou zprávou“ je, že o výběru vzdělávacího programu se ve školách diskutuje, a že již DVPP není pouhou „nařízenou“ povinností.

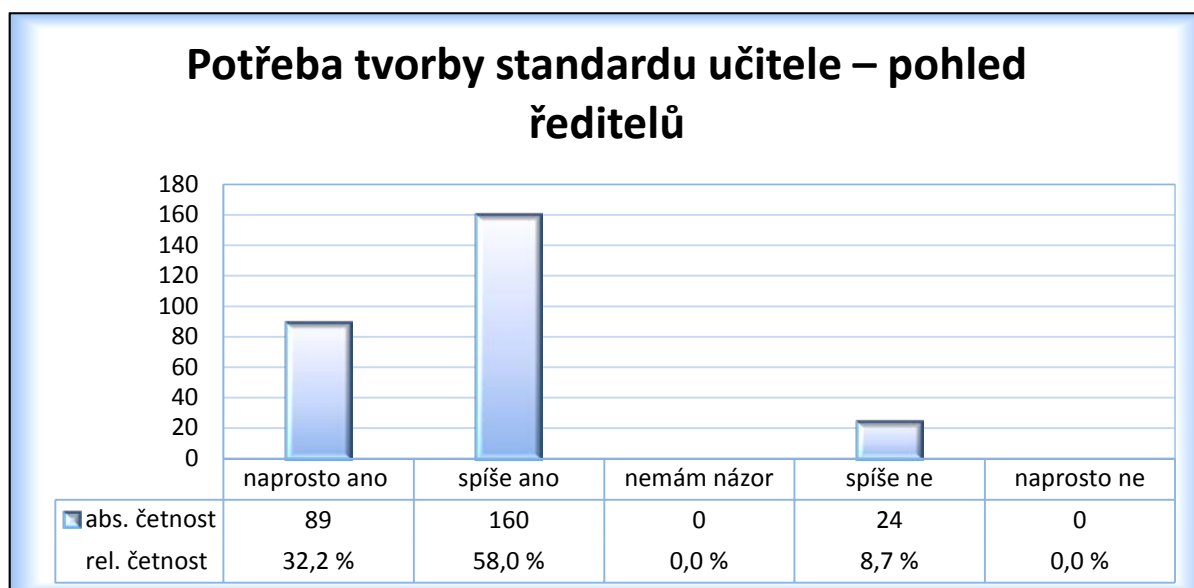
Vzhledem k tomu, že je v současné době připravován návrh nového Kariérního řádu a Standardu pro učitele, zajímal nás názor ředitelů škol na tato aktuální témata. Názory ředitelů znázorňují grafy číslo 31 a číslo 32, které vypovídají o námi očekávaném výsledku, že většina ředitelů bude s tvorbou navrhovaných materiálů souhlasit. 141 ředitelů (51,1 %) je spíše nespokojeno se stávajícím Kariérním systémem, což potvrzuje zároveň i výsledky šetření, které bylo při zahájení IPn projektu Kariérní systém⁷⁶ v roce 2011 na NIDV.

⁷⁶ Standard je stejně jako Kariérní systém připravován a navrhován v rámci Individuálního projektu národního Kariérní systém. Pracovní verze všech uvedených 7 Standardů na stránkách 63–73 je zde uváděna se souhlasem všech zúčastněných v řešitelské skupině tohoto projektu.

Graf 31 Spokojenost ředitelů se stávajícím kariérním systémem:



Graf 32 Náзор ředitelů na potřebu tvorby nového Standardu učitele:



K potřebě tvorby Standardu pro učitele vypovídá názor 58 % tj. 160 ředitelů škol svými odpověďmi „spíše ano“ a 89 ředitelů (32,2 %) „naprosto ano“. S tvorbou Standardu pak „spíše nesouhlasí“ 8,7 % tj. 24 ředitelů škol. U těchto dvou zjištění se domníváme, že tyto výsledky mohou být využité jako informace k podkladům například pro samotný IPn projekt, pro NIDV nebo MŠMT.

2.4 Závěr

Disertační práce řeší problematiku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které má svá specifika především k samotné profesi učitelství. Domníváme se, že je zcela evidentní, nezbytnost systému podpory školy a učitelů. Požadavky kladené na školy i učitele jsou totiž stále náročnější a složitější. Tyto požadavky jsou důsledkem změn, které probíhají na více úrovních současně. Mění se sama společnost a její cíle a mění se pojetí vzdělávání. Rovněž se mění role školy jako instituce, její fungování a v neposlední řadě se mění i pozice a práce učitele, která se stala náročnější (psychické vypětí, čas, zátěž i nové úkoly apod.).

V české populaci učitelů je možné sledovat dvě základní skupiny učitelů podle typu jejich přístupu k DVPP. Zatímco u první skupiny jsou výrazné znaky, které lze souhrnně chápat jako pozitivní vztah k dalšímu vzdělávání, druhá skupina představuje učitele, kteří k dalšímu vzdělávání přistupují spíše zdrženlivě. Tato skutečnost vede k formulaci dvou otázek: *Co je příčinou této odlišnosti přístupu k dalšímu vzdělávání?* a *Jak je možné tuto odlišnost zmenšit ve prospěch první skupiny?* V prvním případě byla řada těchto příčin odkryta, respektive byly odkryty symptomy těchto příčin. Hovořilo se o délce pedagogické praxe, o typu školy či o různých demografických vlivech. Dále byla identifikována řada latentních vlivů, jejichž pravá příčina je právě obsahem prvně zmiňované otázky. Sem patří např. faktory ovlivňující výběr vzdělávacích programů DVPP, ochota k DVPP a míra spokojenosti s nabídkou programů a prioritní oblasti DVPP.

Výsledky také ukázaly, že naprostá většina učitelů programovou nabídku DVPP zná, ale ne všichni jí využívají. Bylo by vhodné zjistit, co způsobuje pasivní přístup učitelů k nabídce v oblasti DVPP a dopad nežádoucích vlivů se pokusit zmírnit.

Nejčastěji využívaným zdrojem informací o vzdělávacích programech DVPP je internet. To je možné pokládat za pozitivní zjištění v mnoha ohledech, mj. proto, že se jedná o nejméně nákladnou a zároveň nejflexibilnější formu propagace. Využití internetu je možné samozřejmě i v direct marketingu, tedy např. oslovováním konkrétních cílových skupin učitelů prostřednictvím e-mailu. Pro další empirická šetření a praxi doporučujeme držet se tzv. segmentace trhu a využívat poznatky v procesu plánování. Tento proces rozděluje velký trh na menší cílové skupiny, které se vzájemně liší svými potřebami a charakteristikami. Zde je proto příhodná segmentace učitelů podle těchto kritérií, tedy rozčlenění na skupiny učitelů, které se uvnitř shodují a zároveň mezi sebou odlišují podle významnosti jednotlivých kritérií. Empirické šetření objevilo takovýchto segmentů pět. První se řídí tím, do jaké míry je vzdělávací program pohodlný z hlediska času a jak je dostupný. Druhý typ se při výběru vzdělávací-

ho programu řídí webovou nabídkou a doporučením od kolegů. Třetí typ akcentuje prioritní oblasti DVPP. Praktická orientace výběru vzdělávacího programu je pak klíčovým kritériem pro čtvrtý typ pedagogů a poslední, pátý typ, je orientovaný na lidský faktor, tedy na osobnost konkrétního lektora, jeho odbornost a zaměření. Ovšem je zapotřebí doplnit, že výše uvedená typologie může sloužit vzhledem k použitým metodám jen jako určitá základní skica.

Prioritní osou DVPP je podpora rozvoje profesních kompetencí založených na profesním standardu, který je odvozen od cílů vzdělávání a funkcí školy. Co se týká profesního růstu a kariérního řádu, pak vyhlídky na možnost profesního růstu by měly činit učitelské povolání atraktivnějším. To, co chybí učitelům, není jen možnost postupu v jejich kariéře například od učitele přes koordinátora, zástupce ředitele až k řediteli, ale chybí jim finanční ohodnocení a sebeuplatnění. Profesní růst učitelů se od existence kariérního řádu liší tím, že učitelé dobrovolně a z jejich vnitřní potřeby zlepšují svůj výkon v té nejvlastnější složce jejich profese, a to ve výuce. Zlepšují ho vzhledem k popsaným a profesí přijatým kritériím výkonu na několika navazujících úrovních. Práce dobrých učitelů může být odlišena od práce učitelů méně dobrých, ale za předpokladu, že se nejedná o kontrolní mechanismus, nýbrž o dobrovolnou možnost zvýšit a doložit kvalitu vlastní práce, a tak se posunout ve své profesní dráze.

V rámci disertační práce byly analyzovány dokumenty strategické i hodnotící povahy. Analýza byla provedena zejména z hlediska, zda se daný dokument věnuje oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. V Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky je další vzdělávání pedagogických pracovníků koncipováno pouze jako prostředek k rozšíření specifických oblastí vzdělávání do škol. K ucelenějšímu pojetí směřuje hlavně prioritou vytvoření profesního standardu učitele a k prioritám, které jsou v rámci DVPP přednostně vyjmenovávány. Jedná se o vzdělávání učitelů v oblasti kurikulární reformy, vzdělávání učitelů k reformě maturitní zkoušky, studium podporující správní kompetence, zvyšování kompetence učitelů v pedagogicko-psychologické práci, zpřístupnění DVPP malotřídním školám a podpora managementu DVPP v krajích ČR. Přípravovaný materiál Vize DVPP do roku 2015 navrhuje vnitřně integrovaný, stabilní, horizontálně i vertikálně otevřený a motivační systém, který je zároveň navržen jako nástroj profesního rozvoje pedagogických pracovníků a jejich kariérního růstu (zvyšující jejich motivaci a prestiž učitelské profese). Realizace Vize 2015 by měla přispět ke zvýšení vzdělanostního a osobního potenciálu pedagogických pracovníků, který je nezbytný pro realizaci cílů kurikulární reformy a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky.

Z analýzy materiálů MŠMT, NIDV a empirické části této práce vyplývá, že chybí systém poskytování DVPP, který by umožňoval řízený a efektivní rozvoj, zpracovávání vzdělávacích plánů, včetně větší přehlednosti pro učitele. Vzdělávacích institucí, které se ucházejí o akreditaci MŠMT v oblasti DVPP je velké množství a vzdělávací programy mají rozmanité tematické zaměření, různou formu, odlišný rozsah, hodinovou dotaci a různou kvalitu. Z těchto důvodů nelze zajistit srovnatelnost vzdělávání a efektivitu vynaložených finančních prostředků na DVPP. Nosné vzdělávací programy s dlouhodobým zaměřením a významnými cíli pro státní vzdělávací politiku nabízí jen malá část z akreditovaných vzdělávacích institucí a zadání pro programy této kategorie nebývá mnohdy MŠMT dostatečně jasně a explicitně definováno. Příprava takových programů je pak zdlouhavá a jejich realizace má ve volné součtější s ostatními programy poměrně malou naději na úspěch.

Rovněž evaluace vzdělávacích programů je prováděna pouze v počáteční fázi při jejich schvalování během akreditačního řízení. Jakmile program touto fází projde, žádná další systematická kontrola, zejména během jeho realizace, už není prováděna nebo je prováděna pouze na konkrétní akci. Tuto kontrolní činnost může provádět pouze MŠMT, ale vzhledem k malému personálnímu obsazení příslušného útvaru ji realizuje jen na základě podnětu (stížnosti) účastníků DVPP, přičemž vydané akreditační osvědčení má platnost tři roky.

Jak bylo zjištěno, financování DVPP je prováděno normativní metodou. Školy s nižším počtem žáků získávají tedy v rámci rozpočtu nižší finanční prostředky, které mohou využít na DVPP. Ale další okolnosti, jako jsou priority ředitele a aktivita pedagogických pracovníků školy (přihlásit se do vzdělávacích programů hrazených z rozvojového programu MŠMT nebo ESF), mohou toto konstatování ovlivnit. Jiné zdroje financování DVPP ve formě rozvojových programů vyhlášených MŠMT nebo grantová schémata ESF jsou ve své podstatě nepravidelné a nenárokové a pro samotné školy jsou více pracné, protože je zatěžují větší administrativou a účetnictvím.

Kariérní systém je podle Rychlého šetření Ústavu pro informace ve vzdělávání (ÚIV) 2/2006 nemotivující a není propojen s adekvátním finančním ohodnocením. Není nastaven kvalifikační a hodnotící standard pedagogického pracovníka, tedy nelze využít Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů.

Lze konstatovat, že DVPP postrádá soustavnou a systematickou analýzu a výstupy, které by přinášely poznatky jak kvalitativní povahy, tak i celorepublikové statistické údaje. Ačkoliv je dokumentace institucí poskytujících DVPP i jeho příjemců legislativně ošetřena, její

využití je nedostatečné. V tomto ohledu je proto třeba zajistit jak soustavný monitoring DVPP, tak i hloubkovou analýzu DVPP a dlouhodobé sledování jeho přínosu pro učitelskou praxi. Podle zákona o pedagogických pracovnících mají pedagogičtí pracovníci povinnost se dále vzdělávat. DVPP se však uskutečňuje i samostudiem. Na dobu samostudia nemůže ředitel školy nařídít obsah vzdělávání ani účast na vzdělávacím programu. Obsah vzdělávání, který si pedagogický pracovník vybral, se pouze písemně zaznamenává. Rovněž samostudium nemůže adekvátně nahradit vzdělávací programy DVPP.

Cílem práce byla analýza a kritické zhodnocení záměrů a současného stavu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na základě legislativních dokumentů, odborné literatury a empirického šetření. Hlavní cíl disertační práce byl splněn.

Disertační práce tvoří celek, kde teorie účelně koresponduje s praxí, kde se od obecného popisu specifík dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků dostáváme k naprosto konkrétnímu popisu práce škol v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Výše popsaná shrnutí a závěry ukazují na to, že by přínos této disertační práce mohl přispět především:

- Při poznávání soudobých procesů a tendencí v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.
- K pochopení samotné realizace dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.
- K implementaci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků přímo do škol.
- Při tvorbě podpůrného systému pro školy.

3 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BACÍK, E., KALOUS, J., SVOBODA, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu*. Praha: UK, 1995. ISBN 80-86039-49-8.
- BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: MP, 2004. ISBN 80-7261-064-3.
- BELCOURT, M., WRIGHT, P. C. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-459-2.
- BENEŠ, M. a kol. *Lidský kapitál a vzdělávací marketing*. Praha: Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86861-04-X.
- BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.
- BEŇO, M. a kol. *Učitel v procese transformace společnosti*. Bratislava: ÚIPŠ, 2001. ISBN 80-7098-305-1.
- BERNHART, D. Lehrerfortbildung als besondere Form der Erwachsenenbildung. Nachhaltiger Theorie-Praxis-Transfer in der Lehrerfortbildung durch Orientierung an erwachsenen-didaktischen Konzepten. *Lehren und lernen*, 35 (2009) 12, s. 16–21. ISSN 0341-8294, 0342-8294.
- BRENT, D., ELLISON, L. *School development planning*. Harlow: Longman group, 1992.
- BROŽOVÁ, S. *Pedagogický výzkum v České republice 1993–1994*. Praha: UIV, 1994. ISBN 80-211-0199-7.
- CALDWELL, B. Y., SPINKS, Y. M. *The Self-Managing School*. East Sussex: The Falmer Press, 1991.
- COOLAHAN, J. *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning* [online]. OECD Education Working Papers, No. 2, OECD Publishing, 2002. Dostupné z:

<<http://oberon.sourceoecd.org/vl=1072734/cl=15/nw=1/rpsv/cgibin/wppdf?file=514rvsw8636.pdf>>.

Český statistický úřad. *Statistická ročenka České republiky 2008. Výkonové ukazatele*. Praha: ÚIV, 2008. ISBN 978-80-211-0551-5.

ČR. *Vyhláška č. 317/2005 Sb.*, o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění vyhlášky č. 412/2006 Sb. In: Praha: MŠMT, 2004.

ČR. *Vyhláška č. 208/2007 Sb.*, o podrobnostech stanovených k provedení zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání. In: Praha: MŠMT, 2007.

ČR. *Vyhláška č. 176/2009 Sb.*, kterou se stanoví náležitosti žádosti o akreditaci vzdělávacího programu, organizace vzdělávání v rekvalifikačním zařízení a způsob jeho ukončení. In: Praha: MŠMT, 2009.

ČR. *Zákon č. 563/2004 Sb.*, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění zákonů č. 383/2005 Sb., č. 179/2006 Sb., č. 264/2006 Sb., č. 189/2008 Sb., č. 384/2008 Sb., č. 233/2009 Sb. a č. 422/2009 Sb. In: Praha: MŠMT, 2004.

ČR. *Zákon č. 18/2004 Sb.* o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti státních příslušníků členských států Evropské unie a o změně některých zákonů (zákon o uznávání odborné kvalifikace), ve znění zákonů č. 96/2004 Sb., č. 588/2004 Sb., č. 21/2006 Sb., č. 161/2006 Sb. a č. 189/2008 Sb. In: Praha: MŠMT, 2004.

ČR. *Zákon č. 435/2004 Sb.*, o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů. In: Praha: MŠMT, 2004.

ČR. *Zákon č. 179/2006 Sb.* o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání), ve znění zákonů č. 110/2007 Sb., č. 362/2007 Sb. a č. 223/2009 Sb. In: Praha: MŠMT, 2006.

ČŠI. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2011/2012*. Praha: ČŠI, 2013.

Další vzdělávání dospělých v roce 2007. Praha: Český statistický úřad, 2009. ISBN 978-80-250-1952-8.

DELORS, J. *Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělání pro 21. století“*. Praha: UVRŠ PedF UK, 1997.

- DESCY, P., TESSARING, M. Profesní příprava učení směřující k získávání kompetencí. Druhá zpráva o současném výzkumu profesní přípravy v Evropě. Syntetická zpráva 2000. Překlad vybraných částí. *Zpravodaj odborného vzdělávání*, č. 1/2002.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR. MŠMT: Praha, 2007.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011–2015). Praha: MŠMT, 2011.
- Education at a Glance: OECD Indicators. 2004 Edition. OECD: 2004. ISBN-92-64-015671
- EGER, L. *Efektivní školský management*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1998. ISBN 80-7082-430-1.
- EGER, L. a kol. *Strategie rozvoje školy*. CECHTUMA, 2002. ISBN 80-903225-6-5.
- EGER, L. *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*. Plzeň: Fraus, 2006. ISBN 80-7238-583-6.
- ERLER, I. Berufliche Weiterbildung im Spiegel des Adult Education Survey 2007. In *MAGAZIN erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. 17, 2012, s. 3-12. Dostupné online z: <<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-17/meb12-17.pdf>>. ISSN 1993-6818.
- FACTUM, IN VERIO. Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce. Praha: MŠMT, 2009.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- HARTL, P. Evropský rok celoživotního učení 1996. *Hospodářské noviny*. 1996, roč. 40, č. 2.
- HASSID, J. *Internationalisation and chancing skill needs in European small firms: synthesis report*. Luxemburg: Evropské středisko pro rozvoj odborné přípravy, 2002. ISBN 92-896-0101-9.
- HELUS, Z. Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada, 2007. ISBN 80-247-1168-3.
- Hlavní směry Strategie vzdělávací politiky do roku 2020. In: Praha: MŠMT, 2013.
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. Jaký jsem učitel. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.
- HUBER, S. G., RADISCH, F., SCHNEIDER, N. Wirksamkeit von Lehrerweiterbildung – ein Rahmenmodell zur theoriegeleiteten empirischen Forschung und Evaluation. Institut für

- Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB). [online]. Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ) Zug, 2009. Dostupné z:
<www.phz.ch/fileadmin/media/phz.ch/weiterbildung/R6_Modell_Huber.pdf>.
- CHLEBEK, P. *Vlastní hodnocení školy: Osobní zkušenosti ředitele školy*. Plzeň: PC Plzeň, 1999. ISBN 80-7020-070-7.
- CHLEBEK, P. *Komunikace mezi školou a rodiči*. Plzeň: PC Plzeň, 1999. ISBN 80-7020-070-7.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvalitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHVÁL, M., NOVOTNÁ, J. *Pedagogický rozvoj školy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-510-3.
- JABŮRKOVÁ, V., VLČKOVÁ, V. *Pedagogický pracovník mezi paragrafy*. Olomouc: Hanex, 2005. ISBN 80-85783-55-X.
- JANIŠ, K. *Kapitoly ze základů pedagogiky: studijní text*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-102-3.
- JANDA, J., SOCHOR, V. *Celoživotní učení pro všechny*. Praha: Gnosis, 1997.
- KOCIANOVÁ, R. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2497-3.
- KOHNOVÁ, J. a kol. *Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství. Studia paedagogica 16*. Praha: PedF UK, 1995. ISSN 0862-4461.
- KOHNOVÁ, J. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: PF UK, 2004. ISBN 80-7290-148-6.
- KOHNOVÁ, J., MACHÁČKOVÁ, I. *Další profesní vzdělávání učitelů a jeho perspektivy: sborník z konference k 60. výročí založení Pedagogické fakulty UK v Praze*. Praha: PedF UK, 2007. ISBN 978-80-7290-303-0.
- KOLLÁRIK, T. *Psychologické aspekty pracovnej spokojnosti*. Bratislava: Ikar, 1979. ISBN 80-969264-7-0.
- KOLLÁRIK, T. *Spokojenosť v práci*. Bratislava: Ikar, 1986. ISBN 80-551-0765-3.

- KOLLÁRIK, T., SOLLÁROVÁ, E. *Metódy sociálnopsychologickej praxe*. Bratislava: Ikar, 2004. ISBN 80-551-0765-3.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Vzdělávání na doživotí. Další vzdělávání dospělých v Praze, jeho cíle, perspektivy a metody*. Praha: Respekt Institut, 2004. ISBN 978-80-904153-0-0.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Rychlá šetření*. Praha: UIV, 2010.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Školství pod lupou 2010*. Praha: UIV, 2011. ISBN978-80-211-0619-2.
- KOMISE EVROPSKÝCH SPOLEČENSTVÍ. SDĚLENÍ KOMISE. *Vzdělávání dospělých: Na vzdělávání není nikdy pozdě*. V Bruselu dne 23. 10. 2006, KOM (2006) 614 v konečném znění. EURLex52006DC0614CS.
- KÖNIG, J. Zur Bedeutung der erwachsenpädagogischen Grundsätze für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift für theoretische und praktische Fragen der Didaktik der Lehrerbildung*. [online]. Jg. 4, 1986, Nr. 3, s 196-214. Dostupné z: <<http://www.bzl-online.ch>>.
- KRYSTOŇ, M. K niektorým otázkam problematiky začínajúcich učiteľov. In *Pedagogická orientace*. 1991.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele 1*. vydání. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.
- LAZAROVÁ, B. a kolektiv. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6.
- MAC INTOSH, H., G. *Objective Testing*. London: Univ. of London Pr., 1969.
- MALACH, J. *Kapitoly z andragogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002. ISBN 80-7042-245-9.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Paido: Brno, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- Memorandum o celoživotním učení: Pracovní materiál Evropské unie*. Andragogika, 2001, č. 3.
- MOISAN, A. Pratiques d'autoformation en entreprise. In *Revue Francoise de pedagogie*. 1993.
- MŠMT. *Zprávy o národní politice ve vzdělávání*. Praha: MŠMT, 1996.

- MURGATROYD, S., MORGAN, C. *Total Quality Management and the School*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- Národní program rozvoj vzdělávání v České republice*. Praha: MŠMT, 2001.
- NEZVALOVÁ, D. *Kvalita ve škole*. Olomouc, Univerzita Palackého, 1995. ISBN 80-4067-490-3.
- OECD. *Zprávy o národní politice ve vzdělávání. Česká republika*. Praha: UIV, 1996. ISBN 80-211-0215-2.
- ORNSTEIN, A., LEVINE, D. *Foundations of Education*. Boston: Houghton Mifflin Copany, 1989. ISBN 0-395-43228-6.
- PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA, 1997. ISBN 80-902232-1-4.
- PALÁN, Z. *Výkladový slovník Lidské zdroje*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.
- PAUKNEROVÁ, D. *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1706-9.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.
- POL, M. *Plánování rozvoje školy s použitím specifického systému posuzování práce školy*. Brno: FF MU, 2001.
- POSPÍŠIL, O. *Pedagogika dospělých, andragogika*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001. ISBN 80-7290-064-1.
- PREDY, M. *Managing the Effective School*. London: Paul Chapman Publishing, 1993.
- Program celoživotního učení 2007–2013. Rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady č. 1720/2006/ES ze dne 15. listopadu 2006, kterým se zavádí akční program v oblasti celoživotního učení. [online]. Dostupné z: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006D1720:CS:NOT>>.
- PRUSÁKOVÁ, V. *Analýza vzdělávacích potřeb vybraných cílových skupin*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2010. ISBN 978-80-557-0119-6.

- PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum – uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.
- PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J. Česká andragogika na vzestupu. In *Pedagogická orientace*. 2010, roč. 20, 4, s. 7–26. ISSN 1211-4669.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.
- Průvodce dalším vzděláváním. In: Praha: MŠMT, 2010.
- RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: M U, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.
- RÝDL, K. *Cesta k autonomní škole*. Praha: STROM 1996. ISBN 80-901662-8-8.
- RÝDL, K. *Další vzdělávání učitelů v Evropské unii a zemích ESVO/EHP*. Praha: UIV, 1997. ISBN 80-211-0252-7.
- RÝDL, K. a kol. *Tvorba profesního standardu kvality učitele*. Praha: MŠMT, 2009.
- SALLIS, E.: *Total Duality Management in Education*. London: Kagan Page Limited, 1993.
- Sdělení Komise Radě a Evropskému parlamentu ze 3. srpna 2007 o zlepšování kvality vzdělávání učitelů (KOM(2007) 392 v konečném znění – nebylo zveřejněno v Úředním věstníku). [online]. Dostupné z: <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11101_cs.htm>.
- SHULMAN, L. Theory Practice; and the Education of Professionals. In *Elementary Schoul Journal*. 1997/1998.

- SIEGRIST, M., BELZ, H. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- SPIPKOVÁ, V. *Příprava učitelů pro primární a neprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku: vývoj po roce 1989 a perspektivy: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: UK, 2010. ISBN 978-80-7290-486-0.
- SPIPKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. *Kvalita učitele a profesní standard: Výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: UK, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.
- SPIPKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologická studie*. Praha: UK, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.
- STARÝ, K. a kol. *Učitelé učitelů: Náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-513-4.
- STARÝ, K. a kol. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-510-3.
- Staying Ahead: In-service Training and Teacher Professional Development*. OECD: Centrum pro výzkum a inovace ve vzdělávání, 1998. 169 s. ISBN 92-64-16076-0.
- STARÝ, K., DVOŘÁK, D., GREGER, D., DUSCHINSKÁ, K. *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. 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]. MŠMT, 2009. Dostupné z: <www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-ve-cr/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani>. [cit. 2011-02-14].
- Strategie celoživotního učení České republiky. In: Praha: MŠMT, 2007.
- Strategie udržitelného rozvoje. In: Praha: MŠMT, 2002.
- SURYNEK, A., KOMÁRKOVÁ, R., KAŠPAROVÁ, E. *Základy sociologického výzkumu*. Praha: Management Press, 2001. ISBN 80-7261-38-4.

- ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: KAPŘ a MJF, 2005. ISBN 978-80-7367-551-6.
- ŠERÁK, M. a kol. *Celoživotní učení a sociální politika: Vazby a přesahy*. Praha: AIVD, 2012. ISBN 978-80-904531-3-5.
- Šetření akreditovaných a neakreditovaných vzdělávacích programů MŠMT za rok 2011: Šetření vzdělávacích programů dalšího vzdělávání MŠMT za rok 2011*. Praha: MŠMT, 2012.
- ŠTIKAR, J. *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolium, 2003. ISBN 80-246-0448-5.
- ŠVARCOVÁ, I. *Základy pedagogiky*. Praha: VŠCHT, 2007. ISBN 978-80-7080-573-2.
- ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6.
- ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi, utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-035-2.
- Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* [online]. Paříž: OECD, 2005. 240 s. ISBN 92-64-01802-6. [cit. 2009-01-09]. Dostupné z: <<http://titania.sourceoecd.org/vl=2857689/cl=42/nw=1/rpsv/~6670/v2005n6/s1/p11>>.
- The Education System in Germany* [online]. Eurybase: The European Database on Education Systems in Europe, 2006/07. 40 s. [cit. 2009-01-10]. Dostupné z: <http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/DE_EN_C8.pdf>.
- The Education System in Cyprus* [online]. Eurybase: The European Database on Education Systems in Europe, 2007/08. 55 s. [cit. 2009-01-10]. Dostupné z <http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/CY_EN_C8.pdf>.
- TORRINGTON, D. a WEIGHTMAN, J. *The Culture and Ethos of the School*. In PREEDY, M. *Managing The Effective School*. London: Paul Chapman Publishing Ltd., 1993.
- UIV. *Zpráva examinatorů OECD o vzdělávacím systému*. Praha, 1996.
- UIV. *Klíčová témata vzdělávání v Evropě: učitelské povolání v Evropě: profil; trendy a úkoly*. Brusel: Eurydice, 2002.
- UIV. *Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě/Eurydice*. Brusel: Eurydice, 2009. ISBN 978-92-79-09583-2.
- URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese*. Liberec: PdF TU, 2005. ISBN 80-7083-942-2.

- VALÍŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: UK, 2002. ISBN 978-80-7290-325-2.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- VETEŠKA, J. Klíčové kompetence jako součást procesu celoživotního učení. In *Lidský kapitál a vzdělávací marketing v andragogickém pohledu*. Praha: Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86861-04-X.
- VETEŠKA, J. a kol. *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. Praha: Educa Service, 2011. ISBN 978-80-87306-09-3.
- VILLEGAS-REIMERS, Eleonora. *Teacher Professional Development: an International Review of Literature* [online]. Paříž: UNESCO, 2003. 197 s. ISBN 92-803-1228-6. [cit. 2009-01-11]. Dostupné z: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>>.
- VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1904-7.
- VORLÍČEK, Ch. *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: H&H, 2000. ISBN 80-86022-79-X.
- Vzdělávací potřeby pedagogických pracovníků. Praktické potřeby učitelů: Výzkumná zpráva 2007*. Praha: NIDV, 2007.
- WALTEROVÁ, E. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-analytická studie*. Praha: UK, 2000. ISBN 80-7290-034-X.
- WEST-BURNHAM, J. *Managing Duality in Schools – a TQM approach*. Harlow: Longman Group Ltd., 1992.
- Zajišťování kvality vzdělávání učitelů v Evropě* [online]. Brusel: Eurydice, 2007. 94 s. ISBN 92-79-01931-7. Dostupné z: <http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/062CS.pdf>.
- ZINN, L., M. Exploring Your Philosophical Orientation. In GALBRAITH, Michael W. *Adult learning methods: a guide for effective instruction*. Cincinnati, Ohio: R.E. Krieger, 1998. ISBN 9781575240152.

4 PŘÍLOHY

Příloha A

Seznam grafických objektů v textu práce

Tabulka 1	Počty účastníků v dalším vzdělávání podle jednotlivých oborů.....	30
Tabulka 2	Prioritní okruhy a konkretizace obsahu DVPP	35
Tabulka 3	Právní předpisy upravující akreditace.....	38
Obrázek 1	Implementační struktura OP VK	49
Tabulka 4	Cíle vzdělávání a funkce školy	59
Tabulka 5	Učitel dané vzdělávací cíle poté realizuje prostřednictvím těchto kompetencí..	59
Tabulka 6	Pracovní návrh rámce kariérního systému.....	67
Tabulka 7	Indikativní obsah vzdělávacích programů	69
Tabulka 8	Předpokládané roční náklady na atestace v roce 2023	70
Tabulka 9	Návrh zařazení učitelů dle dosaženého vzdělání	71
Tabulka 10	Pracovní návrh atestací	71
Tabulka 11	Kariérní řády a stupně v Polsku, Estonsku, Austrálii, Anglii a Slovensku.....	72
Tabulka 12	Navrhované pracovní verze oblastí Standardu	78
Obrázek 2	Švýcarský rámcový model teoreticky podloženého empirického výzkumu a evaluace – Účinnost dalšího vzdělávání učitelů	96
Graf 1	Anamnéza respondentů – učitelé	103
Graf 2	Zastoupení mužů a žen – učitelé.....	104

Mapa 1	Respondenti – učitelé podle krajů.....	104
Graf 3	Pracovní zařazení učitelů	105
Graf 4	Praxe učitelů (v letech)	105
Graf 5	Anamnéza respondentů (v letech) – ředitelé.....	106
Graf 6	Zastoupení mužů a žen – ředitelé	106
Mapa 2	Respondenti – ředitelé podle krajů	107
Graf 7	Vzdělání ředitelů škol	108
Graf 8	Délka praxe ve funkci ředitele (v letech).....	108
Obrázek 3	Schéma průběhu empirického šetření	110
Graf 9	DVPP ve školních dokumentech	111
Tabulka 13	Výpočet hodnoty chí-kvadrátu.....	116
Graf 10	Prioritní oblasti vzdělávání – učitelé	118
Tabulka 14	Interview s učiteli škol.....	119
Tabulka 15	Výpočet hodnoty chí-kvadrátu.....	121
Graf 11	Prioritní oblasti vzdělávání z pohledu ředitelů	122
Tabulka 16	Interview s řediteli škol.....	123
Tabulka 17	Relativní četnosti spokojenosti učitelů	124
Tabulka 18	Relativní četnosti spokojenosti ředitelů.....	124
Graf 12	Spokojenost s nabídkou DVPP z pohledu učitelů a ředitelů:	125
Tabulka 19	Výpočet hodnoty chí-kvadrátu.....	126
Graf 13	Faktory ovlivňující výběr vzdělávacích programů DVPP z pohledu učitelů ...	127
Tabulka 20	Výpočet hodnoty chí-kvadrátu.....	128
Graf 14	Faktory ovlivňující výběr vzdělávacích programů DVPP z pohledu ředitelů ..	129
Graf 15	Faktory ovlivňující výběr DVPP z pohledu učitelů a ředitelů.....	130

Tabulka 21	Výpočet hodnoty chí-kvadrátu.....	131
Graf 16	Zdroje informací o vzdělávacích programech DVPP z pohledu učitelů	131
Tabulka 22	Výpočet hodnoty chí-kvadrátu.....	132
Graf 17	Zdroje informací o vzdělávacích programech DVPP z pohledu ředitelů	133
Graf 18	Zdroje informací o nabídce DVPP – srovnání učitelé a ředitelé	134
Graf 19	Spokojenost respondentů s nabídkou DVPP z hlediska jejich věku.....	135
Graf 20	Spokojenost respondentů s nabídkou DVPP z hlediska jejich dosaženého vzdělání.....	136
Graf 21	Spokojenost respondentů s nabídkou DVPP z hlediska jejich pracovního zařazení	137
Graf 22	Spokojenost respondentů s nabídkou DVPP z hlediska jejich délky praxe.....	138
Mapa 3	Spokojenost respondentů s nabídkou DVPP podle krajů	139
Graf 23	Spokojenost respondentů v krajích ČR.....	140
Graf 24	Výběr vzdělávacích programů podle kompetence – učitelé	143
Graf 25	Ochota učitelů k jejich dalšímu vzdělávání v oblasti DVPP	143
Graf 26	Ochota učitelů k jejich případné finanční spoluúčasti programů DVPP	144
Graf 27	Účast učitelů na vzdělávacích programech DVPP – ročně.....	144
Graf 28	Účast ředitelů na vzdělávacích programech v oblasti DVPP – ročně.....	145
Graf 29	Zásadní rozhodnutí při výběru DVPP – pohled učitelů škol	145
Graf 30	Zásadní rozhodnutí při výběru DVPP – pohled ředitelů škol.....	146
Graf 31	Spokojenost ředitelů se stávajícím kariérním systémem	147
Graf 32	Názor ředitelů na potřebu tvorby nového Standardu učitele	147

Příloha B

Seznam použitých zkratk

CŽU	Celoživotní učení
CERMAT	Centrum pro reformu maturitní zkoušky
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
ESF	Evropský sociální fond
EU	Evropská unie
G	Gymnázium
HDP	Hrubý domácí produkt
KS	Kariérní systém
MŠMT	Ministerstvo mládeže a tělovýchovy
NIDV	Národní institut pro další vzdělávání
NÚV	Národní ústav vzdělávání
NNO	Nestátní neziskové organizace
OSN	Organizace spojených národů
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OP VK	Operační program vzdělávání pro konkurenceschopnost
RVP	Rámcový vzdělávací program
SKAV	Stálá konference asociací ve vzdělávání
SOŠ	Střední odborná škola
SŠ	Střední škola
Strategie CŽU ČR	Strategie celoživotního učení ČR
Strategie VUR ČR	Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj ČR
ŠVP	Školní vzdělávací program
UNESCO	Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu je mezivládní organizace při OSN – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
UIV	Ústav pro informace ve vzdělávání
UR	Udržitelný rozvoj
VŠ	Vysoké školy
VOŠ	Vyšší odborné školy

VUR
ZŠ

Vzdělávání pro udržitelný rozvoj
Základní škola

Příloha C

Dotazník pro ředitele ZŠ, SŠ a G pro ředitele škol

V Praze dne 22. listopadu 2012

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,

tímto si vás dovoluji požádat o laskavé vyplnění přiloženého dotazníku, jehož cílem je získat vaše názory na současný stav dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Pracuji na Národním institutu pro další vzdělávání a jsem studentkou kombinovaného doktorského studia oboru Andragogika, na katedře Andragogika a personální řízení, Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Dotazníkové šetření realizuji v rámci své disertační práce a věřím, že vaše odpovědi mi pomohou lépe dosáhnout hlavního cíle disertačního projektu, tj. získat a vyhodnotit názory ředitelů škol na stávající oblast DVPP, jejich spokojenost a potřeby v oblasti DVPP a formulovat východiska pro stanovení dalšího postupu při dotváření koncepce DVPP. Prosím a zároveň vám děkuji za vaše vyjádření postojů a názorů u otázek, které vyžadují se k danému tématu rozepsat.

Dotazník je anonymní a konkrétní připomínky nebudou spojovány s konkrétními autory.

Pokud se rozhodnete být mi nápomocni při uskutečňování popsaných cílů, zašlete, prosím, vyplněný dotazník na adresu: PhDr. Ivana Shánilová, NIDV, Jeruzalémská 12, 110 00 Praha 1. Odpovědní obálka se známkou je součástí dopisu.

Předem vám děkuji za váš čas i ochotu a jsem s pozdravem

DOTAZNÍK PRO ŘEDITELE ZŠ, SŠ A OBLAST DVPP

1. Kolik je vám let? (prosím, zakroužkujte jednu z možností)	méně než 30 let
	31–40 let
	41–50 let
	51–60 let
	61 let a více

2. Jaké je vaše pohlaví?	muž
	žena
3. Jaké máte nejvyšší ukončené vzdělání? (prosím, zakroužkujte jednu z možností)	bakalářské
	magisterské
	Mgr. + Bc.
	doktorát
	inženýrské
	jiné (prosím uveďte)
4. Jak dlouho pracujete jako ředitel/ka školy?	méně než 3 roky
	3–6 let
	7–12 let
	více než 13 let
5. Ve kterém kraji se nachází vaše škola? (prosím, zakroužkujte jednu z možností)	Hl. město Praha
	Středočeský
	Jihočeský
	Plzeňský
	Karlovarský
	Liberecký
	Ústecký
	Pardubický
	Královéhradecký
	Kraj Vysočina
	Jihomoravský
Zlínský	
Olomoucký	
Moravskoslezský	
6. Kolik má vaše škola pedagogických pracovníků?	do 20 pracovníků
	21–40 pracovníků
	nad 40 pracovníků
7. Vaše škola je? (prosím, zakroužkujte jednu z možností)	ZŠ malotřídní
	ZŠ neúplná - jednostupňová
	ZŠ úplná - dvoustupňová

	Gymnázium čtyřleté
	Gymnázium víceleté
	SŠ
8. Jak získáváte informace o nabídce kurzů DVPP?	Programová nabídka vzdělávacích institucí
	Internet – webové stránky
	Elektronické nabídky - mail
	Doporučení od kolegů
	Jiné
9. Jste spokojeni s nabídkou programů v rámci DVPP?	Naprosto spokojen/a
	Spíše spokojen/a
	Nemám jasný názor
	Spíše nespokojen/a
	Naprosto nespokojen/a
10. Pro tvorbu plánu DVPP vaší školy jsou zásadní:	Vzdělávací potřeby řadových pedagogických pracovníků
	Vzdělávací potřeby vedení školy
	Požadavky školských předpisů
	Finance
	Něco jiného – prosím uveďte
11. Při výběru akce DVPP je/jsou pro vás zásadní?	Pořadatel akce - instituce
	Časová náročnost
	Cena
	Termín
	Lektoři
12. Které uvedené oblasti považujete v rámci DVPP za zásadní? (Vyberte, prosím, max. 3 oblasti). Možnosti na výběr jsou i na další straně.	Pedagogika, psychologie
	Andragogika
	Řízení a lidské zdroje
	Osobnostní a sociální výchova
	Jazykové vzdělávání
	Speciální pedagogika + asistent pedagoga
Počítačová gramotnost	

	Strategie a plánování
	Legislativa
	PR a marketing
	Oblast ŠVP a dokumentace školy
	Multikulturní výchova
	Environmentální vzdělávání
	Mediální výchova
	Jiná oblast
13. Jak často se zúčastňujete vzděl. programů DVPP vy osobně?	Alespoň 1× ročně
	2× a více za rok
	Nezúčastňuji se
14. Domníváte se, že DVPP je primárně:	Společným zájmem učitele a školy
	Pouze věci učitele
	Pouze věci školy
15. Je podle vás potřebné vytvořit Standard učitele?	Naprosto souhlasím
	Spíše souhlasím
	Nemám jasný názor
	Spíše nesouhlasím
	Naprosto nesouhlasím
16. Považujete současný kariérní systém za vyhovující?	naprosto souhlasím
	spíše souhlasím
	nemám jasný názor
	spíše nesouhlasím
	naprosto nesouhlasím
17. Řídíte se při výběru programů DVPP pro učitele jejich profesním zaměřením?	upřednostňuji programy v rámci aproba- ce učitele
	vyhledávám pro učitele programy týkající se jiných oblastí
18. Domníváte se, že by měl být učitel, který se dále vzdělává, lépe ohodnocen, než ten, který se nevzdělává vůbec?	ano
	ne
	nevím

Děkuji vám za vyplnění. Ivana Shánilová

Příloha D

Anketa pro pedagogické pracovníky ZŠ, SŠ a G

V Praze dne 22. února 2012

Vážená paní kolegyně, vážený pane kolego,

tímto si vás dovoluji požádat o laskavé vyplnění ankety, jejímž cílem je získat vaše názory na současný stav dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Pracuji na Národním institutu pro další vzdělávání a jsem studentkou kombinovaného doktorského studia oboru Andragogika, na katedře Andragogika a personální řízení, Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Anketu realizuji v rámci své disertační práce a věřím, že vaše odpovědi mi pomohou lépe dosáhnout hlavního cíle disertačního projektu tj. získat a vyhodnotit názory pedagogů na stávající oblast DVPP, jejich spokojenost a potřeby v oblasti DVPP a formulovat východiska pro stanovení dalšího postupu při dotváření koncepce DVPP. Prosím a zároveň vám děkuji za vaše vyjádření postojů a názorů u otázek, které vyžadují se k danému tématu rozepsat.

Anketa je anonymní a konkrétní připomínky nebudou spojovány s konkrétními autory.

Pokud se rozhodnete být mi nápomocni při uskutečňování popsaných cílů, zašlete, prosím, vyplněnou anketu na adresu: shanilova@nidv.cz.

Předem vám děkuji za váš čas i ochotu a jsem s pozdravem

Anketa pro pedagogické pracovníky ZŠ, SŠ a oblast DVPP

1. Kolik je vám let? (prosím, zakroužkujte jednu z možností)	Méně než 30 let
	31–40 let
	41–50 let
	51–60 let
	61 let a více

2. Jaké je vaše pohlaví?	Muž
	Žena
3. Jaké máte nejvyšší ukončené vzdělání? (prosím, zakroužkujte jednu z možností)	Bakalářské
	Magisterské
	Mgr. + Bc.
	Doktorát
	Inženýrské
	Jsem student/ka VŠ
	Vyšší odborné
4. Jaké je vaše současné pracovní zařazení ve škole? (prosím, zakroužkujte jednu z možností)	Učitel/ka I. stupně
	Učitel/ka II. stupně
	Zástupce/kyně ředitele
	Učitel/ka SŠ
5. Kolik let celkem máte praxe v oboru? (prosím, zakroužkujte jednu z možností)	Méně než 3 roky
	3–5 let
	6–10 let
	11–20 let
	21 let a více
6. Ve kterém kraji v současné době pracujete? (prosím, zakroužkujte jednu z možností)	Hl. město Praha
	Středočeský
	Jihočeský
	Plzeňský
	Karlovarský
	Liberecký
	Ústecký

	Pardubický
	Královéhradecký
	Kraj Vysočina
	Jihomoravský
	Zlínský
	Olomoucký
	Moravskoslezský
7. Jak získáváte informace o nabídce kurzů DVPP?	Programová nabídka vzdělávacích institucí
	Internet – webové stránky
	Elektronické nabídky – mail
	Doporučení od kolegů
	Jiné
8. Jste spokojeni s nabídkou programů pro DVPP?	Naprosto spokojen/a
	Spíše spokojen/a
	Nemám jasný názor
	Spíše nespokojen/a
	Naprosto nespokojen/a
9. Kdo vybírá vzdělávací program, kterého se zúčastníte?	Vždy vedení školy
	Většinou vedení školy, výjimečně já sám/sama
	Většinou já sám/sama, někdy ho vybírá vedení školy
	Vždy si ho vybírám já sám/sama
10. Myslíte si, že je DVPP pro učitele důležité?	Ano
	Ne
11. Kolika vzdělávacích programů jste se zúčastnil/a za poslední rok?	1–3
	4–7

	8 a více
12. Řídíte se při výběru vzdělávacích programů DVPP svým profesním zaměřením?	Upřednostňuji programy v rámci aprobace
	Vyhledávám programy týkající se jiných oblastí
	Nevím
13. Při výběru akce DVPP je/jsou pro vás zásadní?	Pořadatel akce - instituce
	Časová náročnost
	Cena
	Termín
	Lektoři
14. Jste ochotni se dále vzdělávat?	Ano
	Ne
15. Jste ochotni se dále vzdělávat i za předpokladu, že se na DVPP budete finančně podílet?	Ano
	Ne
16. Domníváte se, že by měl být učitel, který se dále vzdělává, lépe ohodnocen, než ten, který se nevzdělává vůbec?	Ano
	Ne
	Nevím
17. Domníváte se, že DVPP je primárně:	Společným zájmem učitele a školy
	Pouze věcí učitele
	Pouze věcí školy
18. Ve kterých uvedených oblastech byste se chtěl/a vzdělávat (v rámci DVPP)? (Vyberte max. 3 oblasti). Možnosti na výběr jsou i na další straně.	Pedagogika, psychologie
	Andragogika
	Řízení a lidské zdroje
	Osobnostní a sociální výchova
	Jazykové vzdělávání
	Speciální pedagogika + asistent pedagoga

	Počítačová gramotnost
	Strategie a plánování
	Legislativa
	PR a marketing
	Oblast ŠVP a dokumentace školy
	Multikulturní výchova
	Environmentální vzdělávání
	Mediální výchova
	Jiná oblast

Děkuji vám za vyplnění. Ivana Shánilová