

Pedagogická fakulta

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

2018

Filip Novák

**Univerzita Karlova**

**Pedagogická fakulta**

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Další vzdělávání začínajících pedagogických pracovníků na  
základních školách**

Further education of starting pedagogical staff at elementary  
schools

**Filip Novák**

Vedoucí práce: **PhDr. Miroslava Dvořáková, Ph.D.**

Studijní program: **Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Školský management**

Rok obhajoby: **2018**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Praze dne 16. 4. 2018

Tímto bych rád poděkoval vedoucí bakalářské práce PhDr. Miroslavě Dvořákové, Ph.D. za trpělivost, odborné vedení a cenné rady při vedení mé práce. Dále bych rád poděkoval přátelům a rodině, kteří mi byli při psaní bakalářské práce oporou.

Filip Novák

## ANOTACE

Bakalářská práce s názvem Další vzdělávání začínajících pedagogických pracovníků na základních školách zjišťuje, jak na vybraných základních školách tří různých zřizovatelů v Praze realizují podporu začínajícím pedagogickým pracovníkům, učitelům, v oblasti dalšího vzdělávání. Cílem bakalářské práce bude zjistit existenci a využití plánů DVPP se zaměřením na další vzdělávání začínajících pedagogických pracovníků na státních, církevních a soukromých vybraných základních školách v Praze (tj. jak ředitelé škol řeší tuto problematiku, zdali školy mají plán dalšího vzdělávání začínajících pedagogických pracovníků s ohledem na začínající pedagogy) a zaznamenat názory začínajících pedagogických pracovníků na DVPP na jejich školách. Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. První část, teoretická, popisuje legislativní rámec, definuje pojmy základní škola, pedagogický pracovník, začínající učitel, ředitel základní školy, další vzdělávání pedagogických pracovníků, profesní rozvoj. Možnosti realizace podpory začínajících učitelů na základních školách je popsána v obecné rovině. V praktické části je zaměřeno na konkrétní základní školy v Praze, které mají tři různé zřizovatele, tj. státní, církevní a soukromé školy. Druhá část, praktická, se soustřeďuje na způsoby realizace dalšího vzdělávání a jejich odlišnosti na vybraných základních školách v Praze. V neposlední řadě se věnuje přínosu dalšího vzdělávání pro začínající učitele v jejich profesním rozvoji. Použitím metody kvantitativního výzkumu, dotazníkového šetření, řízeného rozhovoru a studiem dokumentů škol týkajících se dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků s ohledem na začínající učitele představí konkrétní výsledky na vybraných školách.

**Klíčová slova:** pedagogický pracovník, začínající učitel, sebevzdělávání, rozvoj, další vzdělávání pedagogických pracovníků, základní škola, plán osobního rozvoje

## **ANNOTATION**

Bachelor thesis examines how the educational support for novice teachers is provided at preselected primary schools of three different Prague school founders. Therefore, what are the responsibilities and opportunities primary schools dispose of in order to offer the education and professional development to novice teachers. The theoretical part describes legislative framework of bachelor thesis and defines the terms such as primary school, pedagogical staff, novice teacher, director of primary school, further education of pedagogical staff and professional development. The possibilities and opportunities of primary schools to implement educational support for novice teachers are described in a general way. Then I will focus on three specific primary schools in Prague of three different school founders established by state, church and private owner. The research part of bachelor thesis is focused on the ways of realization of further education and the related differences that are held among selected primary schools in Prague. Last but not least it deals with the benefit of further education for novice teachers in their professional development. With the usage of quality research method such as survey, structured interview and study of intern school documents related to further education of pedagogical staff considering novice teachers will be gathered results at selected primary schools.

**Keywords:** pedagogical staff, starter teacher, self-education, development, further education of pedagogical staff, elementary school, personal development plan

## Obsah

Úvod .....	9
1 Další vzdělávání .....	11
1.1 Další vzdělávání pedagogických pracovníků .....	11
1.2 Pedagogický pracovník.....	13
1.3 Začínající učitel.....	14
1.4 Sebevzdělávání .....	18
1.5 Rozvoj učitele .....	19
1.6 Základní škola.....	20
2 Právní prostředí a pohled veřejné správy na další vzdělávání pedagogických pracovníků .....	21
2.1 Vliv ředitele základní školy na rozvoj začínajících učitelů .....	26
2.2 Vztah začínajícího učitele k dalšímu vzdělávání .....	29
2.3.1 Potřeby začínajících učitelů s důrazem na vzdělání .....	31
3 Realizace dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na základních školách .....	33
3.1.1 Přínos plánů dalšího vzdělávání začínajících učitelů .....	39
4 Cíl průzkumu, základní výzkumné otázky a výzkumné předpoklady.....	42
4.1 Výzkumné otázky .....	43
4.2 Výzkumné předpoklady .....	43
5 Průběh šetření a charakteristika zkoumaného souboru.....	44
5.1 Průběh šetření .....	45
5.2 Soubor respondentů .....	45
6 Analýza sebraných dat z dotazníků .....	46
7 Doplnující výzkumné šetření – rozhovor .....	67
8 Shrnutí výsledků .....	69

Závěr.....	71
Použité zdroje .....	73
Seznam příloh.....	77



## Úvod

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybral téma Další vzdělávání začínajících pedagogických pracovníků na základních školách. Volba tohoto tématu byla ovlivněna mým zájmem a přínosem i pro moji budoucí profesní dráhu. Výběr tří pražských základních škol různých zřizovatelů, a poznání, jak přistupují k podpoře začínajících učitelů.

Význam dalšího vzdělávání chápu jako nezbytnou součást života každého člověka, kterému záleží na osobním a profesním rozvoji. Další vzdělávání pomáhá orientovat se v dynamicky rozvíjejícím se prostředí, za které prostředí škol můžeme s jistotou označit. Sebevzdělávání a další vzdělávání obohacuje praktické zkušenosti všech pedagogických pracovníků, začínajících nevyjímaje. Vstupem do profesního života musí každý člověk zvládat více rolí najednou a pomoc v podobě sebevzdělávání a vzdělávání mu pomáhá zdolávat úkoly orientace i rozvoje. Cílem mé práce bude analyzovat současný stav dalšího vzdělání pedagogických pracovníků z pohledu začínajících pedagogů a plány jejich osobního rozvoje.

V teoretické části se nejprve zaměřím na vymezení pojmů, které budu v bakalářské práci používat. Rešerše mnou vybrané odborné literatury mi pomůže k hlubšímu pochopení významu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Mezi pedagogické pracovníky patří všichni ti, kdo přímo působí na vzdělávaného, v hledáčku mého zájmu bude učitel, a především učitel začínající na základní škole. Ve své bakalářské práci se zaměřím na učitele, kteří vykonávají přímou vyučovací činnost na základních školách právě s ohledem i na mé dosavadní zkušenosti z praxe a pro svůj budoucí začátek profesní dráhy. Vzhledem k obsáhlosti problematiky dalšího vzdělávání se zaměřím na začínající pedagogické pracovníky, zejména na začínající učitele. Mým předpokladem je, že na všech vybraných školách se dalšímu vzdělávání začínajících učitelů věnují. Lze očekávat, že rozdíly přístupu dalšího vzdělávání začínajících učitelů budou vycházet ze specifických parametrů škol. Proměnlivým parametrem bude například poloha budovy, odloučená pracoviště, počet žáků, počet zaměstnanců, jejich věková skladba, skladba žáků, vybavenost, profilace školy, kapacita školy, regionální problematika daných škol. Z toho se pak odvíjí, jak lze očekávat i potřeby začínajících učitelů. V neposlední řadě je určitě důležitý přístup ze strany vedení školy, který zná komplexně celou problematiku své školy, směřuje školu k naplňování vizí rozvoje a je zároveň jako jediný zodpovědný za celou školu tudíž i za

realizaci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Hypoteticky lze předpokládat, že dobře cíleným a systematicky zpracovaným dalším vzděláváním pedagogických pracovníků dojde k naplňování cílů rozvoje školy a zejména i zvýšené kvalitě práce samotných pedagogických pracovníků. Povědomí o dobré práci vedení školy vůči začínajícím pedagogickým pracovníkům může ovlivňovat jak samotný přístup k dalšímu vzdělávání, tak třeba i výběr jejich působiště pro budoucí pedagogickou profesi.

V praktické části bakalářské práce pro získání poznatků a informací na vybraných základních školách požádám o spolupráci vedení škol formou řízeného rozhovoru. Pedagogické pracovníky, učitele, zejména, vedoucí pracovníky, začínající učitele oslovím formou dotazníkového šetření. Celkovým výstupem mé bakalářské práce bude srovnání přístupu vybraných škol k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků, zejména začínajících učitelů. Přístup bude zaznamenán z pohledu vedení jednotlivých škol a také z pohledu začínajících učitelů. Dalším z cílů bude zjištění v podobě rozdílnosti přístupu k dalšímu vzdělávání začínajících učitelů dle zřizovatele základních škol.

Předmětem mého zájmu budou základní školy tří zřizovatelů (stát, církev, soukromá osoba) v hlavním městě Praha. Zajímat mě bude odlišnost či shoda přístupu na těchto jednotlivých školách k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků, zvláště začínajících učitelů.

## 1 Další vzdělávání

V úvodu teoretické části této bakalářské práce bych rád definoval a analyzoval základní pojmy, které spadají do mnou vybraného tématu, a proto jejich vymezení považuji za nepostradatelné. Nejprve se zaměřím na pojmy další vzdělávání, pedagogický pracovník, začínající učitel, sebevzdělávání, rozvoj učitele, základní škola, sebevzdělávání, profesní rozvoj učitele. Za druhé popíši legislativní rámec dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a z toho vyplývající role ředitele školy a role učitelů vzhledem k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků. Za třetí uvedu způsoby realizace dalšího vzdělávání. Tyto pojmy a tuto posloupnost považuji za základní, proto první kapitola pojednává o dalším vzdělávání, z kterého se vychází při dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

Průcha s Walterovou popisují další vzdělávání způsobem, že se jedná o „*termín, s velmi širokým významem a zahrnujícím různé možnosti vzdělávání a profesních příprav osob, které prošly určitým stupněm školského vzdělávání*“ (Průcha a kol., 2013, s. 44).

Přemýšlíme-li o vzdělání obecně, Barešová uvádí, že: „*vzdělávání dospělých se v některých ohledech liší od vzdělávání dětí a mládeže. Je to dáno zejména rozdílnou motivací dospělých ke studiu, jejich odlišnými požadavky na studijní proces a v neposlední řadě jejich odlišnými očekáváními ohledně přínosu vzdělávání*“ (Barešová, 2012, s. 22)

### 1.1 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Na úplný začátek specifikuji pojem vzdělávání z odborné literatury. Fibichová ve své knize definuje vzdělávání jako pojem vycházející „*z pojmu učení a vyučování a ten prolíná celý předmět našeho zájmu. Pojem učení v dalším vzdělávání znamená práci školeného účastníka, vyučování znamená práci lektora. Pojem dalšího vzdělávání, který nás zajímá, má několik dimenzí. Zahrnuje proces internalizace vnějších životních podmínek do chování, do poznávání a struktury osoby toho, kdo se takto učí. Zahrnuje také záměrnou vzdělávací činnost učícího se, která odpovídá daným společenským a individuálním požadavkům*“ (Fibichová, 2016, s. 8). Právě z učení jako společensky důležitého procesu vychází další vzdělávání.

Z pohledu celoživotního učení má nezastupitelnou roli v tomto procesu právě další vzdělávání. V současném světě, kdy probíhají rychlé změny takřka ve všech oblastech lidské činnosti, dochází k posilování postavení dalšího vzdělávání. Většina lidí v průběhu svého života nemůže spoléhat pouze na znalosti spojené s dobou řádného studia. Právě dalším učením a vzděláním dochází k lepší adaptabilitě na neustále se měnící podmínky v oblastech práce a běžného života. Tato forma učení je tedy především spojena s dospělým životem jedince ve společnosti. (<http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>).

Zájem o problematiku učitelské profese je i díky stále se měnící oblasti vzdělávání i díky novým trendům ve vzdělávání. Další vzdělávání pedagogických pracovníků se orientuje právě na nové trendy ve vzdělávání. Povinnosti učitelů se mění rychleji, než tomu bylo dříve. Kromě přímé výchovně vzdělávací povinnosti se musejí pedagogičtí pracovníci vypořádávat se stále více se vyvíjecím tlakem, který roste díky novým trendům, kterým je třeba věnovat dostatečnou pozornost, jako například multikulturalismu ve školách, vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nebo disciplíně ve výuce. Další vzdělávání by jim v těchto oblastech mělo dostatečně pomoci adaptovat se na změny spojené s učitelskou profesí (<https://www.kouלותus.fi/>).

Proto, aby se pedagogičtí pracovníci rozhodli dále vzdělávat, je třeba určitého impulzu, který pochází z různých zdrojů. Podnětem k tomu dále se vzdělávat je například zaměstnavatel, blízké okolí a v neposlední řadě vlastní snaha, kterou zaměstnavatelé považují za velmi důležitou a oceňovanou. Bylo také zjištěno, že pozitivní předešlé zkušenosti ze vzdělávacích kurzů nebo seminářů mají vliv na zájem lidí o jejich další vzdělávání. (Slíva, Kadlecová a Lamper, 2008, s. 22). „*Není nijak překvapivé, že zájem o další vzdělávání roste s úrovní už dosaženého vzdělání. Největší zájem prokazují lidé s vysokoškolským vzděláním, nejmenší lidé bez vzdělání*“ (Slíva, Kadlecová a Lamper, 2008, s. 22). V návaznosti na výše zmíněné je možné chápat představu

o dalším vzdělávání z pohledu učitelů jako nabývání vědomostí a dovedností a také především zlepšování pracovního výkonu (Lazarová a kol., 2006, s. 18).

Cílů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se uvádí mnoho. Mnoho autorů poukazuje na to, že další vzdělávání pedagogických pracovníků může přispět samozřejmě především jednotlivci, tedy tomu člověku, který se dalšího vzdělávání

zúčastňuje, dále ovšem také škole a především dětem, žákům nebo studentům. Další vzdělávání pomáhá jednotlivcům například ve zvyšování sebedůvěry, adaptabilitě na změnu v profesním životě nebo například ve zlepšování komunikačních a vyjednávacích dovedností (Lazarová a kol., 2006, s. 15).

Další vzdělávání pedagogických pracovníků slouží také k prohloubení a rozšíření jejich počátečního vzdělání. Jde o proces celoživotní, na kterém se aktivním způsobem podílí učitel za účelem osobního rozvoje. Všeobecně další vzdělávání rozvíjí schopnosti, vědomosti, postoje, znalosti, dovednosti a klíčové kompetence, které jsou při vstupu na profesní dráhu obzvláště významné a důležité.

## 1.2 Pedagogický pracovník

Pojem pedagogický pracovník je nejstručněji definován v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, kde se uvádí, 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 (dále „přímá pedagogická činnost“); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu“* (§2, Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně dalších zákonů). V zařízeních, poskytujících sociální služby je rovněž možné provozovat přímou pedagogickou činnost pedagogickými pracovníky (§2, Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně dalších zákonů).

Dle zmiňovaného zákona o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů je přímá pedagogická činnost prováděna učiteli, vychovateli, pedagogy v institucích pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, asistenty pedagogů, vedoucími pracovníky, trenéry, speciálními pedagogy, psychology, a také metodiky prevence působících v pedagogicko-psychologických poradnách.

Předpoklady a požadavky pro výkon činnosti pedagogických pracovníků dle výše zmiňovaného zákona jsou uvedeny v Hlavě II, Oddíl 1 v §3.

*„(1) Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady:*

*a) je plně způsobilý k právním úkonům,*

*b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,*

*c) je bezúhonný,*

*d) je zdravotně způsobilý, a*

*e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak“ (§3, Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně dalších zákonů).*

Pedagogický pracovník je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy nebo zaměstnancem státu nebo ředitelem školy (Zákon č. 563/2004 Sb., 2004). Aktualizace zákona č. 563/2004 Sb. z roku 2012 upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich pracovní dobu, další vzdělávání a kariérní systém.

Jednu z definic učitele uvádí Průcha tak, že *„učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“* (Průcha, 2013, s. 261).

### **1.3 Začínající učitel**

Učitelé většinou považují své povolání za poslání. Čím více se proměňuje společenský život, dochází ke změně u dětí, žáků, studentů, tedy těch, kterých se výchovně vzdělávací proces týká nejvíce. Touto proměnou se ale také zvyšují nároky na učitele (Vališová, Kasíková a Bureš, 2011, s. 15).

Pohledů na status učitelů je mnoho, Strouhal ve své knize uvádí, že učitelé, jejichž poslání je především vzdělávat, mají rozhodující vliv na pozitivní nebo negativní výsledek vzdělávání (Strouhal, 2016, s. 15). Lazarová definuje učitele jako člověka, který hraje *„významnou roli v životě každého jedince, a to v několika životních cyklech, ať již v pozici žáka, studenta či později rodiče a prarodiče“* (Lazarová a kol., 2006, s. 49).

Vašutová ve své knize píše, že „učitelé jsou právě takoví, jaké je chce mít společnost, tzv. jakou jim dává důvěru a morální podporu, jaké jim vytváří legislativní a materiální podmínky pro náročnou pedagogickou práci, jak je finančně oceňuje.“ (Vašutová, 2004, s. 21). Učitelství povolání je a bylo vždy kritizováno, ale naproti tomu i respektováno. To vše nasvědčuje tomu, jak důležitou roli hraje tato profese v lidské společnosti (Vašutová, 2004, s. 21).

Aby učitel po celý svůj profesní život byl schopen adaptace, dochází k potřebě dalšího vzdělávání. Vzhledem ke zvyšující se náročnosti učitelství profese další vzdělávání zvyšuje flexibilitu a je tak možné plnit náročnější povinnosti. Na vzdělání je třeba nahlížet jako na ucelený systém pregraduální přípravy a navazujícího vzdělání. Tím je umožněn předpoklad pro zvýšení atraktivity učitelství profese (Lazarová a kol., 2006, s. 62).

Začínajícího učitele lze definovat jako většinou mladého člověka, který čerstvě ukončil vysokoškolská studia vzdělávající učitele nebo učitele přicházejícího z odborné praxe a je pedagogicky způsobilý. Doba adaptace na úplně jiné prostředí, než na které byl dosud zvyklý, trvá zpravidla od dvou do pěti let, ale je naprosto individuální a liší se na základě různých faktorů. Důvodem může být časová náročnost, nekázeň žáků, materiální zázemí nebo vztahy na pracovišti. Mladý učitel je sice již znalý školní praxe, která je vlastně podmínkou úspěšně ukončeného studia, ale při praxi prakticky skoro již „promovaný“ učitel má minimální odpovědnost, čeká tedy vlastně především na ověření praxe. O prvních krocích začínajícího učitele rozhoduje kromě jeho samotného konkrétní kolektiv, uvádějící učitel, který se takovému „novicovi“ bude věnovat. Každý začínající učitel musí mít svého „patrona“ z řad zkušených učitelů, jelikož pozice začínajícího učitele je velmi náročná (Průcha a kol., 2013, s. 377).

Začínající učitel, který je na počátku své učitelství kariéry je sice relativně teoreticky vybavený, ale chybí mu dostatečná praxe. Vítána je jakákoliv podpora začínajícího učitele ze strany jeho kolegů a zkušenějších učitelů s dlouholetou praxí.

*„Adaptace začínajících učitelů probíhá obtížně, začátečníci se dostávají do stresových situací. Objevují se konflikty mezi začínajícím učitelem a jeho nadřízenými, rodiči, kolegy. Vznikají konflikty mezi školní praxí a fakultami připravujícími učitele (školy viní fakulty z nedostatečné pozornosti k praktické stránce pregraduální přípravy,*

*fakulty tvrdí, že nemohou produkovat „hotové“ učitel). Trpí žáci, neboť začínající učitel získává pedagogické zkušenosti metodou pokusu a omylu“ (Průcha, 2017, s. 210).*

Dalším z podstatných pohledů učitele na počátku kariéry je každodenní přístup k práci, jak uvádí Vašutová, že *„absolventi učitelského studia a začínající učitelé mají podobně jako v jakémkoliv jiném odvětví obtíže při adaptaci na plnou zátěž a plnou zodpovědnost při výkonu profese. Mnozí začínající učitelé se obávají, že nezvládnou každodenní náročnou práci učitele a nejsou si jistí, zda vůbec budou úspěšní v pedagogickém působení na své žáky“ (Vašutová, 2004, s. 129)*

Další z cest k získání sebevědomí, jistoty a obratnosti v pedagogické praxi je sebevzdělávání. Podporou v odstraňování nejistot v profesní dráze je i další vzdělávání pedagogických pracovníků organizované vedením jeho školy.

V mnoha povoláních z obecného pohledu (i těch, která nevyžadují vysokoškolskou přípravu) je začínající pracovník postupně zaučován do výkonu své profese, pracovní odpovědnost přebírá také postupně a může se spoléhat na kooperaci s jinými, zkušenými pracovníky. V profesi učitele tomu tak (u nás) není. Vlastně od prvního dne, kdy začínající učitel nastoupí na školu, přebírá všechny povinnosti „normálního“ učitele, plnou odpovědnost za vykonávanou práci, kterou navíc vykonává sám, tj. nemá ve svých hodinách kromě žáků nikoho, kdo by mu radil a pomáhal. Začínající učitel, který je na počátku své kariéry vybaven vědomostmi z vysokoškolského studia, je z části závislý na pomoci svých spolupracovníků, jelikož nedisponuje takovou praxí, která by mu umožňovala hladký přestup ze školního prostředí do prostředí pracovního. Právě prvním krokem dalšího vzdělávání je získávání dovedností a informací od zkušených a erudovaných kolegů. V tomto smyslu je také chápána role uvádějících učitelů. Pomohou začínajícím učitelům snáz se začlenit do kolektivu kolegů, orientovat se v novém prostředí, inspirují je v ověřených postupech, motivují k rozvíjení jejich schopností a předností, dávají svá doporučení, jak pracovat s jednotlivými žáky či třídami a rodiči. Oboustrannými náslechy a posléze rozbory pomohou začínajícím učitelům i v rámci problematiky aprobece a vedení hodin, metodiky. Současně s tímto krokem může začínající učitel realizovat sebevzdělávání. Dalším pomyslným krokem by bylo využití seminářů, kurzů a workshopů. (Průcha, 2017, s. 208).



Samozřejmě, každý pedagogický pracovník je při vstupu do zaměstnání na tom zkušenostně jinak. Některé školy nabízejí takové množství praxe, které mohou zvýšit u studentů, jež je absolvovali, sebejistotu potřebnou k výkonu jejich zvolené profese. Je nutné ovšem zdůraznit, že ačkoliv školy mohou dát studentům potřebnou praxi k výkonu pedagogické funkce, záleží na samotných studentech, s jakým nasazením budou svoje budoucí zaměstnání vykonávat. Někteří studenti nemusí najít ve svém studiu zálibu, a praxi tak mohou vykonávat s nedostatečnou snahou. Taková nedostatečná snaha a lhostejnost v průběhu praxe se posléze může odrážet na výkonu práce takového začínajícího pedagogického pracovníka. Začínající pedagogičtí pracovníci, kteří berou své pedagogické povolání, jako poslání se mohou v práci zaučovat velmi rychle, ale stále jsou odkázáni na pomoc svých zkušenějších kolegů, kteří mají více zkušeností v oboru. Začínající pedagogičtí pracovníci takovou pomoc určitě sami rádi uvítají a další vzdělávání organizované školou jim pomůže zdat první kroky realizované praxi. (Vašutová, 2004, s. 127-130).

Společné pro všechny začínající učitele, jak Vašutová uvádí je to, že *„kvalifikace učitelů se začíná utvářet v přípravném vzdělávání, pokračuje získáním pedagogických zkušeností a prohlubuje se a zvyšuje dalším vzděláváním. Plně kvalifikovaný učitel/pedagogický pracovník by měl vyhovět standardizovaným požadavkům, které stanovuje a garantuje zaměstnavatel, to je stát reprezentovaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR (Vašutová, 2004, s. 38).*

V případě vyšší kvalifikace, která je spojena s případným kariéřním a funkčním růstem vyžaduje kromě dalšího vzdělávání také praktickou zkušenost. Případná změna by tedy měla být v mezích, které stanoví zákon. (Vašutová, 2004, s. 38).

Nejen z pohledu zákonné úpravy: *„Tak i v oblasti výchovy budoucích učitelů osobnost učitele, jeho pojetí a způsob výuky (např. jako dobrý či odrazující příklad), jeho mravní profil a charakter ovlivňují to, jak budou adepti studia učitelství chápat profesi, k níž směřují, do jaké míry se s ní ztotožní, jaké myšlenkové postupy a pracovní návyky si osvojí a na jakých hodnotách budou po opuštění vysoké školy stavět svou vlastní pedagogickou činnost“ (Strouhal, 2016, s. 15-16).*

Dále je důležité vnímat sebevzdělávání jako součást dalšího vzdělávání, které přispívá k profesnímu rozvoji začínajících učitelů.

## 1.4 Sebevzdělávání

Sebevzdělávání je schopnost, která pomáhá k úspěchu ve všech činnostech a naučí novým schopnostem. Řídit své vlastní vzdělávání je velmi efektivní metoda. Vyžaduje to disciplínu, můžete si sami zvolit jednotlivé fáze, časovou náročnost, stanovit si rozsah, obsah, zkusit si různé postupy a strategie při osvojování různých témat. Samostatně si stanovujete cíle, o kterých je výhodné hovořit, diskutovat s vrstevníky, měřit jejich splnění a využít negativních zkušeností ve svůj prospěch. V neposlední řadě k oblíbě sebevzdělávání přispívá rozvoj moderních technologií, které posilují motivaci.

Autoři mnou vybrané odborné literatury uvádí, že se jedná o formu „vzdělávání, v níž si jedinec převážně sám stanovuje cíle, vybírá učivo, volí metody a techniky, motivuje se a řídí, kontroluje průběh svého učení a hodnotí jeho kvalitu. Sebevzdělávání závisí na osobnosti jedince, na jeho stáří, životních zkušenostech, vytrvalosti, motivaci a sebekojení“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 246).

Pokud nastane situace, kdy je člověk spontánně motivován k tomu se sebevzdělávat, s největší pravděpodobností bude takové samostudium mnohem efektivnější, než kdyby byl podobný člověk do vzdělávání nucen druhou stranou, např. zaměstnavatelem, blízkým okolím nebo vyučujícím. K sebevzdělávání si pak lidé mohou vytvořit takové klima, které jim bude příjemné a přijímání informací pro ně bude mnohem jednodušší. Lze i říct, že dosahování vytyčených cílů bude díky sebevzdělávání nesrovnatelně realističtější.

*„Sebevzdělávání je výrazným průvodním fenoménem tzv. znalostí společnosti neboli společnosti informačních sítí, protože celoživotní učení, zahrnující vzdělávání formální, neformální i informačních se stává stále víc vysoce účinným produkčním faktorem vedle práce a kapitálů (Maňák a Švec, 2003, s. 158).*

Sebevzdělávání patří do jedné ze tří složek profesního rozvoje učitelů. Dalšími složkami jsou institucionální další vzdělávání učitelů a konečně dovednosti, vědomosti a zkušenosti, které učitel získá praxí. Tyto tři složky mají velký význam pro rozvoj kvality školy a profesní rozvoj učitelů (Kohnová a spol., 2012, s. 19).

## 1.5 Rozvoj učitele

Pedagogický pracovník – učitel, má osobnostní předpoklady a profesní znalosti k tomu, aby usiloval o zkvalitnění svých profesních činností. Učitel je schopen reflektovat sebe sama, plánovat a naplňovat svůj osobnostní a profesní rozvoj s ohledem na potřeby školy a svůj profesní zájem. Systematicky se vzdělává a udržuje si všeobecný rozhled. Stanovuje si ve spolupráci s vedením školy svůj rozvojový plán, který vyhodnocuje a poznatků využívá v další etapě rozvoje.

Definice rozvoje existuje velké množství. Pojem rozvoj v nás může evokovat známý osobnostní rozvoj nebo udržitelný rozvoj. Samotný rozvoj specifikuje ve své knize Kolář, který píše, že se jedná o *„změny stavu jevu, systému, většinou pozitivní i očekávané vzhledem k povaze systému, které nastávají v důsledku rozvíjení, zrání vnitřních prvků systému, působení vnitřních činitelů na změny celého komplexu i z vnějšku působících vlivů“* (Kolář a kol., 2012, s. 119)

Je třeba říct, že pro stabilitu kvality školního vzdělávání je především důležité učitele profesně rozvíjet. Rozvoj učitelů je taktéž důležitý pro rozvoj onoho školního vzdělávání. Pokud dochází k rozvíjení schopností, dovedností a vědomostí, jedná se o zmiňovaný profesní rozvoj učitele (Kohnová a spol., 2012, s. 19).

Plnění individuálního rozvojového plánu začínajících pedagogických pracovníků ovlivňuje jak délku adaptačního období u začínajících učitelů, tak pomáhá k zefektivnění jeho práce. Rozvoj jednotlivých učitelů jde ruku v ruce adekvátně s rozvojem školy. Rozvoj je změna, která by měla být vedena i jako prevence negativního směru například vyhoření.

K podpoře profesního rozvoje učitelů měl sloužit plánovaný kariérní řád (<http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>). Kariérní řád učitelů však u poslanců nenašel podporu a tím kariérní řád prozatím skončil legislativní cestu (<http://www.ceskenoviny.cz/zpravy/poslanci-budou-hlasovat-o-kariernim-radu-ucitelu-ve-stredu/1505565>).

## 1.6 Základní škola

Základní školy v České republice jsou vzdělávací instituce, kde děti plní povinnou školní docházku. Z toho vyplývá, že svoji absenci musí určitým omlouvat a zdůvodňovat. Na žádost rodičů se mohou výjimečně individuálně vzdělávat v domácím prostředí. V letošním kalendářním roce bylo zavedeno povinné předškolní vzdělávání před vstupem do první třídy. Zahájení školní docházky je organizováno přes zápis, který je zákonnou povinností pro rodiče dětí, kteří v příslušném roce dovrší šesti let. Termín zápisu je v kompetenci ředitele školy. V současné době se základní školy dělí na dva stupně. První stupeň má pět ročníků a druhý je tvořen čtyřmi ročníky. K absolvování prvního stupně je nutné zdařile splnit první až pátý ročník. Ke splnění povinné školní docházky je potřeba úspěšně ukončit šestý až devátý ročník (druhý stupeň) základní školy. „Absolvováním základní školy je splněna povinná školní docházka podle zákona č. 561/2004 Sb. Po ukončení pátého, respektive sedmého ročníku základní školy přecházejí někteří žáci (každoročně kolem 10 %) do víceletých gymnázií. Zřizovatelem základní školy je v naprosté většině obec“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 308). Jen v celé České republice nalezneme dohromady 4140 základních škol. Z toho běžných základních soukromých škol je 148, církevních 34 a 3604 státních základních škol. V České republice nejsou výjimkou ani základní školy pro děti se zdravotním znevýhodněním, tzv. speciální školy, kterých je v České republice aktuálně 349. Z toho soukromých základních škol je 28, církevních 10 a 311 státních základních škol (<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele-2016-17>).

Platy učitelů jsou hrazeny ze státního rozpočtu přes zřizovatele škol. Docházka do základních škol zřizovaných obcí, státem nebo církví je bezplatná. Soukromé školy vybírají od rodičů finanční příspěvek nazývaný školné (§160, Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)).

Na školský management můžeme nahlížet jako na obecné řízení celého systému školství na určitých úrovních. Od nejvyšší úrovně z pohledu centrálního řízení ze strany MŠMT, dále střední články až po jednotlivé školy, rady apod. Tento systém chápu jako vytváření a realizaci všech činností spojených s fungováním školství. Školský management v užším smyslu je označením subjektů, které se podílí na řízení a provozu

školy. Jedná se především o ředitele školy, zástupce ředitele, ekonomický management atd. (Průcha, 2013, s. 245).

Starý uvádí, že jedinou možnou cestu, jak může učitel kariérně růst je vstup do středního managementu školy (Starý, 2012, s. 18).

## **2 Právní prostředí a pohled veřejné správy na další vzdělávání pedagogických pracovníků**

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je v České republice jedno z často rozebíraných témat. V této kapitole uvedu a analyzuji právní předpisy, priority MŠMT, které v sobě mají obsaženou oblast dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Úvodem se zde chci zmínit o „*Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*“ (dále jen „Strategie 2020“), která byla schválena vládou České republiky v červenci 2014 na základě podrobného zhodnocení vzdělávací soustavy České republiky. Tato schválená Strategie 2020 má vytyčeno několik cílů, týkajících se dalšího vzdělávání, na kterých je podle ministerstva školství potřeba zapracovat a nejlépe zlepšit jejich „status quo“. Jedná se především o tyto strategické priority:

### a) Zvyšování dostupnosti dalšího vzdělávání a jeho kvalit

V příštích letech budou preferovány opatření s cílem, kterým bude vytváření podmínek pro rozvoj nabídky dalšího vzdělávání. Bude docházet k vytváření vhodného prostředí, které podpoří poptávku tak, aby došlo k poptávce po dalším vzdělání s ohledem na sociálně znevýhodněné občany, potažmo na méně kvalifikované. Dále bude podporována a rozvíjena spolupráce škol, školských zařízení a knihoven jako míst, která jsou centra celoživotního vzdělávání nejen pro žáky a studenty, ale také pro dospělou populaci a seniory. Tato centra poskytnou rozsáhlou nabídku dalšího vzdělání z pohledu profesního, zájmového ale také občanského a rekvalifikačního. Tento systém se podílí na Národní soustavě kvalifikací pro různé skupiny populace, jehož prostřednictvím a směřováním bude umožněno provázání s trhem práce a budou reflektovat potřeby zaměstnanosti.

### b) Zdokonalování podmínek pro práci pedagogických pracovníků a zahájení kariérního systému pedagogických pracovníků.

Cílem rozvíjených opatření bude zejména vylepšování práce pedagogických pracovníků, která bude vylepšována na základě jejich formativního hodnocení.

Dále bude cílem zhodnotit veškeré složky kariérního systému, do kterého spadá například vzdělávání a také zimplementovat do kariérního systému další vzdělávání pedagogických pracovníků.

c) Vylepšování dalšího vzdělávání a metodické podpory pedagogických pracovníků

Cílem rozvíjených opatření je, aby každý pedagogický pracovník měl možnost využívat ve vlastním zájmu programy dalšího vzdělávání a podporu odborného vedení v libovolnou dobu v průběhu své profesní dráhy. Pedagogičtí pracovníci se také čas od času setkávají s omezenou nabídkou dalšího vzdělávání. Cílem je tuto skutečnost odstranit. Dalším z cílů je zlepšit efektivitu vzájemného sdílení vědomostí, zkušeností, dovedností a cenných poznatků mezi pedagogickými pracovníky (<http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>).

Pod zmiňovanou Strategii 2020 spadá dokument s názvem „*Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020*“ (Dále jen „*Dlouhodobý záměr ČR*“), který navazuje na „*Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2011-2015*“. Dokument se obsahově shoduje s požadavky vyhlášky č. 15/2005, kterou se stanovují náležitosti, týkající se dlouhodobých záměrů a výročních zpráv Dlouhodobý záměr ČR podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „*MŠMT*“) „*představuje významný nástroj formování vzdělávací soustavy a je základem komunikace mezi centrem a kraji. Zakotvuje záměry, cíle a kritéria vzdělávací politiky vycházející ze Strategie 2020, určuje rámec dlouhodobých záměrů krajů a sjednocuje přístup států a jednotlivých krajů zejména v oblasti nastavení parametrů vzdělávací politiky*“ (<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>).

Celkový dlouhodobý záměr ČR si klade za úkol průběžně zkvalitňovat další vzdělávání a rekvalifikační kurzy. Dále chce zajistit rostoucí poptávku po dalším vzdělávání a průběžně zvyšovat povědomí lidí v oblasti dalšího vzdělávání díky rozsáhlé propagaci. V užším záměru ČR je zjistit, jaká je četnost a úroveň využívání dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních včetně zařízeních mimoškolních. Je stěžejní, aby pedagogičtí pracovníci poznali, jaké výhody další vzdělávání přináší a bylo jim umožněno dále se vzdělávat.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků najdeme v těchto zákonech a vyhláškách:

- Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce
- Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, v platném znění
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů
- Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků
- Vyhláška č. 1/2006 Sb., kterou se stanoví druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení pro pedagogické pracovníky škol zřizovaných Ministerstvem vnitra

### **Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce**

Tento zákon se zmiňuje o dalším vzdělávání jako o rozvoji profesní odbornosti zaměstnanců, kterým zaměstnavatel má tu možnost zajistit zaškolení nebo zaučení, díky čemuž si zaměstnanci zvyšují svojí odbornou kvalifikaci. Zákoník práce specifikuje, co se rozumí zvýšením kvalifikace. Definici lze dohledat v § 231 tohoto zákona.

*„1) Zvýšením kvalifikace se rozumí změna hodnoty kvalifikace; zvýšením kvalifikace je též její získání nebo rozšíření.*

*2) Zvyšováním kvalifikace je studium, vzdělávání, školení, nebo jiná forma přípravy k dosažení vyššího stupně vzdělání, jestliže jsou v souladu s potřebou zaměstnavatele“* (§ 231, Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce).

Dále se v § 230 zákoníku práce uvádí, co se rozumí pod pojmem prohlubováním kvalifikace.

*„1) Prohlubování kvalifikace se rozumí její průběžné doplňování, kterým se nemění její podstata a které umožňuje zaměstnanci výkon sjednané práce; za prohlubování kvalifikace se považuje též její udržování a obnovování* (§ 230, Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce).

Koubek konstatuje právě v náhledu na začínající učitele, že například „*existují organizace (především menší), které dávají přednost získávání již „hotových“, odborně*

*náležitě připravených pracovníků. Tento způsob však klade značné nároky na získávání a výběr pracovníků. Další skupina organizací se uchyluje ke vzdělávání pracovníků jen tehdy, když je to naléhavě zapotřebí či zbydou-li na to peníze. Ke vzdělávání pak dochází náhodně, nepravidelně a mnohdy je to kampaňovitá záležitost“ (Koubek, 2015, s. 258).*

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

Jedná se o jeden z dalších zákonů, ve kterém je řešeno další vzdělávání pedagogických pracovníků. V § 7 a § 115 školského zákona se uvádí, že další vzdělávání se realizuje ve školských zařízeních k tomu určených, které jsou součástí vzdělávací soustavy České republiky. Dále § 57 sděluje, že školy *„zabezpečují ve spolupráci se zaměstnavateli další vzdělávání a stáže pedagogických pracovníků“* (§ 7, 115, 57, Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Hodnota školy a kvalita vzdělávání se jistě značně odráží na dalším vzděláváním pedagogických pracovníků. Čím větší množství vzdělaných pedagogů škola má, tím větší měrou plní daná škola svůj účel. Učitelé sami, po absolvování dalšího vzdělání, jsou více motivováni k tomu dělat svojí práci s chutí, jelikož sami pocítují větší sebedůvěru a sebejistotu v tom, co dělají.

Například Koubek uvádí, že *„motivační přístup vychází z toho, že práce, která pracovníka uspokojuje, je sama nejlepším motivátorem. Pracovníci, kteří jsou spokojeni se svou prací, mají ji rádi a považují ji za významnou, jsou motivováni k tomu, aby ji vykonávali co nejlépe“* (Koubek, 2015, s. 59).

Pokud učitelé najdou smysl své práce ve vzdělávání žáků, jsou motivováni k tomu se dále vzdělávat a zdokonalovat se tak ve své učitelské profesi. Dalším vzděláváním získají potřebné znalosti a dovednosti, které jim pomohou překonávat překážky, s kterými se mohli v minulých časech setkávat.

Zde využijí odbornou literaturu, ve které Lazarová zmiňuje, že je *„třeba systém dalšího vzdělávání koncipovat tak, aby se stal nejen účinným nástrojem tlaku proti tendencím k deprofesionalizaci učitelství, ale aby přispíval i k celkovému zvýšení statusu učitele ve společnosti, především ve zvyšování náročnosti jeho práce, jeho*



*kvalifikovanosti, zvýšení prestiže povolání“* (Lazarová a kol., 2006, s. 62). Motivace zůstat ve školství v sobě váže právě další vzdělání.

MŠMT eviduje údaje o školských zařízeních, které poskytují pedagogickým pracovníkům další vzdělávání. Evidence vychází z působnosti § 143 školského zákona. Zákon také ukládá, přesněji § 164, že *„ředitel školy a školského zařízení vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků“* (§143, 164, Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

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

Tento zákon právě definuje postavení pedagogických pracovníků z pohledu odborné způsobilosti pro výkon funkce:

- asistenta pedagogů
- učitele odborného výcviku
- pedagoga

Tato ustanovení lze dohledat v § 13, § 15 a § 20, § 22 výše uváděného zákona (§ 13, 15, 22, Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně dalších zákonů).

Dále se v § 24 zmiňuje, že *„ředitel školy organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání, který stanoví po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem. Při stanovení plánu dalšího vzdělávání je nutno přihlížet ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy“* (§24, Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně dalších zákonů). Realizovat další vzdělávání pedagogických pracovníků lze v institucích dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nebo také individuálním vzděláváním (§24, Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně dalších zákonů).

Jedním ze způsobů, kterým se uskutečňuje další vzdělávání pedagogických pracovníků, je samostudium (§ 24 odst. 4 písm. b) zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících). V ustanovení § 24 odst. 7 tohoto zákona je pak uvedeno: *„K dalšímu vzdělávání uvedenému v odstavci 4 písm. b) pedagogickým*

*pracovníkům přísluší volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce, nebrání-li tomu vážné provozní důvody nebo účast pedagogického pracovníka na dalším vzdělávání podle odstavce 1 nebo 2; dobu čerpání volna určuje ředitel školy“ (§24, Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně dalších zákonů).*

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

Tato vyhláška v § 1 uvádí druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, kterými jsou *„studium ke splnění kvalifikačních předpokladů, studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů, studium k prohlubování odborné kvalifikace“* (§ 1, Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systém pedagogických pracovníků).

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

V této vyhlášce nás § 1 seznamuje s třemi druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků škol zřizovaných Ministerstvem vnitra České republiky. *„Druhy dalšího vzdělávání jsou odborné vzdělávání pedagogických pracovníků, průběžné vzdělávání pedagogických pracovníků, vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků“* (§ 1, Vyhláška č. 1/2006 Sb., kterou se stanoví druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení pro pedagogické pracovníky škol zřizovaných Ministerstvem vnitra).

#### **2.1 Vliv ředitele základní školy na rozvoj začínajících učitelů**

Ředitel základní školy k naplňování kvalitního vzdělávání a vizí rozvoje školy potřebuje především kvalifikovaný a zkušený pedagogický sbor. Realitou je, že v každém kolektivu učitelů nejsou vždy jen kvalifikovaní a zkušení. Téměř s každým začátkem školního roku se objeví i noví či začínající učitelé. Sjednotit úroveň, dostat

každého učitele o stupínek výš a udržet kvalitu výuky na škole mu pomáhá mimo jiné i další vzdělávání pedagogických pracovníků. Legislativa mu ukládá dokonce povinnosti organizovat tento způsob rozvoje. Dle zákona č. 563/ 2004 Sb., o pedagogických pracovnících se v § 24 odstavci 3 uvádí, že *„ředitel školy organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání, který stanoví po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem. Při stanovení plánu dalšího vzdělávání je nutno přihlížet ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy“* (§24, Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně dalších zákonů).

Při respektování příslušného zákona je na ředitelích škol, jak se s touto zákonnou povinností vypořádají. Každá škola má svá specifika, priority rozvoje i různé úrovně podmínek k implementaci nových věcí. Záleží i na tom, zda je otevřená více či méně k novým poznatkům. Zapojením do různých výzev operačních programů či grantů si může navýšit i finanční rozpočet na další vzdělávání. Systematickým plánováním, výběrem smysluplných vzdělávacích aktivit zvyšuje i motivaci u učitelů, začínajících nevyjímaje. Propojenost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků s potřebami školy a s potřebami začínajících učitelů přinese užitek pro celou školu a v neposlední řadě bude mít kladný dopad na samotné žáky a prestiž školy. Hledání cest ve způsobu realizace dalšího vzdělávání a zároveň podpořit v profesním rozvoji začínající učitele je výzvou pro každého ředitele.

Je třeba mít na paměti, že školy samotné se změnit nemohou. Změnou mohou projít pouze její pedagogičtí pracovníci, respektive učitelé, a to za pomoci zmiňovaného dalšího vzdělávání. Přístup ředitelů škol, organizujících další vzdělávání učitelů a učitelů začínajících, ovlivňuje mimo jiné například působiště škol, typy škol, počet učitelů v učitelském sboru, vztahy na pracovišti a konečně také finanční situace školy. Přístup ředitelů škol k organizaci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ovlivňuje řada prvků ze strany státu, regionu, profilace školy i samotného složení sboru pedagogických pracovníků (Lazarová a kol., 2006, s. 189).

Začínající učitelé mají své specifické potřeby. Ředitelé škol berou v úvahu, jak zkušený takový učitel je a co pro svůj úspěšný start v profesní kariéře potřebuje. Na základě zjištěných potřeb volí metody práce s takovým učitelem včetně jeho dalšího vzdělávání ([www.sskolemb.cz/filemanager/files/file.php?file=45](http://www.sskolemb.cz/filemanager/files/file.php?file=45)).

V adaptačním období začínajícího učitele je úkolem ředitele školy zajistit začínajícímu učiteli dostatečnou podporu, vést ho k osvojování profesních dovedností, zaopatřit ostatní kolegy, kteří mu budou předávat své zkušenosti, které začínající učitel může v budoucnu v rámci své práce využít, pomoci mu adaptovat se do pracovního prostředí a podporovat ho v profesním rozvoji. Role ředitele školy má zásadní vliv na realizaci dalšího vzdělávání. Dobře zná potřeby svých učitelů, využívá vlastních zdrojů z řad zkušených učitelů, má jasnou vizi školy a umí zachytit i nové příležitosti a trendy. Ředitel školy by měl tyto potřeby znát a využít jich při tvorbě krátkodobých i dlouhodobých plánů profesního rozvoje. Realizace profesního rozvoje začínajících učitelů by se měla opírat o obsah, formu a kvalitu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na dané škole. Výše zmíněným adaptačním obdobím se rozumí dva roky po dokončení pregraduálního učitelského studia. V tomto období je úkolem daného učitele propojovat osvojené teoretické poznatky se svojí učitelskou praxí. Ředitel školy v tomto období sehrává důležitou roli. ([www.nidv.cz/cs/download/kariera/vystupy/karierni\\_system\\_ucitelu\\_-\\_metodicka\\_prirucka\\_pro\\_reditele\\_skol.pdf](http://www.nidv.cz/cs/download/kariera/vystupy/karierni_system_ucitelu_-_metodicka_prirucka_pro_reditele_skol.pdf)).

Role ředitele školy z hlediska podpory a organizace dalšího vzdělávání učitelů je poměrně široká. Ředitel školy *„podporuje učitele v plánování a realizaci aktivit profesionálního rozvoje v souladu s jejich potřebami. Pomáhá poznávat potřeby lidí ve škole, harmonizuje cíle školy s cíli učitelů, posiluje rozhodování učitelů, rozvíjí plánování, podporuje rozmanitost učebních příležitostí pro učitele, je citlivý k zátěži učitelů a investuje do jejich emoční a fyzické pohody“* (Lazarová a kol., 2006, s. 190).

V průběhu řízení dalšího vzdělávání vykonávají ředitelé škol činnosti, jakými jsou například vyhledávání nabídek dalšího vzdělávání, součinnost s ostatními organizátory a lektory dalšího vzdělávání z důvodu potřeby realizace dalšího vzdělávání pro učitele z konkrétní školy, motivace starších a začínajících učitelů k dalšímu vzdělávání, přidělování financí na další vzdělávání, dokumentace dalšího vzdělávání, úpravy rozvrhů a uvolňování učitelů pro účel jejich dalšího vzdělávání apod. (Lazarová a kol., 2006, s. 192).

Další vzdělání nemá vliv pouze na učitele samotné, ale také na školu jako instituci s budoucím výhledem“ *„Další vzdělávání učitelů je jednou z důležitých podmínek a zároveň součástí rozvoje školy. Role vedení školy při řízení dalšího*

*vzdělávání učitelů, resp. podpoře jejich profesionálního rozvoje je velmi široce vymezována a zahrnuje řadu dílčích úkolů. Zároveň vyžaduje určitý způsob chování vedoucích pracovníků škol při vytváření klimatu vhodného pro společné učení a experimentování ve školním prostředí. Takové chování, které je opravňuje k tomu, aby se stali modely učících se a spolupracujících jedinců“ (Lazarová a kol., 2006, s. 194).*

Pro další vzdělávání má za úkol vytvářet příznivé podmínky. Finanční prostředky čerpá především z rozpočtu školy. K zajištění kvality dalšího vzdělávání může využít zpětné vazby od svých učitelů nebo zkušeností od kolegů ředitelů.

Smysluplný plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků motivuje začínající i zkušené učitele k účasti na dalším vzdělávání. Naopak se mívá účinkem chut' do dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v případě, že je nízká kvalita dalšího vzdělávání, nejsou vytvořeny optimální podmínky. Například se musí suplovat za nepřítomného učitele nebo se požaduje finanční spoluúčast. Role ředitele školy má zásadní vliv na realizaci dalšího vzdělávání. Dobře zná potřeby svých pedagogických pracovníků, využívá vlastních zdrojů z řad zkušených učitelů, má jasnou vizi školy a umí zachytit i nové příležitosti a trendy.

## **2.2 Vztah začínajícího učitele k dalšímu vzdělávání**

Pokud chápeme vzdělávání jako bohatství, lze snadno usoudit, že učitelé by měli být na vyšších žebříčcích společenského postavení. Tento pohled na aktuální situaci ve mně vyvolává pocit, že vzdělání ve svobodné, demokratické zemi by mělo být chápáno jako bohatství, které není možné odcizit. Nejlépe tuto situaci vystihl osvícený podnikatel Tomáš Baťa.

*„Nemůže býti bohatství tam, kde jsou lidé zaměstnaní vlastním bojem o přežití, nemají pak energii na budování hodnot ani tvorbu bohatství.“ (Tomáš Baťa)*

Vnímání důležitosti dalšího vzdělávání učitelů, jakožto pedagogických pracovníků, se odvíjí od vnímání povinnosti samotných učitelů a jejich ředitelů škol. Funkčnost a kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ovlivňuje pak ke kladnému či odmítavému postoji učitelů k tomuto procesu.

*„Kariéra učitele začíná již během studia, kdy přibližování absolutoria u mnohých vyhrocuje problém, zda do školství vůbec nastoupí. Pokud učitelkou dráhu*

*volí, nastává fáze adaptace, v níž absolvent nezřídka zjišťuje vlastní nepřípravenost, prožívá rozpor představ a reality školské práce, zažívá rozčarování z materiálních a sociálních podmínek ve školství. Kritickou bývá konfrontace s praxí (i jistý adaptační šok) a nezbytností sladit povolání s osobní a rodinnou situací po skončení studia“ (Lazarová a kol., 2006, s. 54).*

V takovém případě je možností začínajícího učitele v práci setrvat a postupem času se adaptovat na pracovní prostředí. Dále se pak nabízí možnost například zahraničních stáží, kterými je možné rozhodování, zdali ve školství setrvat či ne, odložit na pozdější dobu. Začínající učitelé, kteří mají perspektivu v učitelské profesi nadále pokračovat, by neměli opomíjet další vzdělávání, které je pro ně významné a může jim pomoci v prvopočátcích profesního života (Lazarová a kol., 2006, s. 55).

Začínajících učitelů nastoupilo v letošním školním roce do zaměstnání čtyři tisíce osm set. Z hlediska legislativy není podpora začínajících učitelů zcela formulována. I přes tuto skutečnost mají začínající učitelé při vstupu do škol podporu uvádějícího učitele kolem osmdesáti procent. ([http://www.nidv.cz/cs/kdo-jsme/aktuality.ep/1\\_2324-odbornici-diskutovali-na-mezinarodni-konferenci--jak-podporit-zacinajici-ucitele/1/](http://www.nidv.cz/cs/kdo-jsme/aktuality.ep/1_2324-odbornici-diskutovali-na-mezinarodni-konferenci--jak-podporit-zacinajici-ucitele/1/)).

Role učitele, jakožto aktivního účastníka dalšího vzdělávání je velice důležitá. Odpovědný přístup k učitelskému povolání je pro začínajícího učitele podnětem k tomu se dále vzdělávat, tedy absolvovat další vzdělávání a tím se zdokonalovat v učitelské profesi.

U mladých, začínajících učitelů je důležitá především průprava k jednání se zákonnými zástupci, v organizaci vyučovacích hodin. Začínající učitelé by se také měli orientovat v právních předpisech týkajících se školství. Dalšími oblastmi, kterým lze věnovat pozornost ze strany začínajících učitelů jsou nové trendy, metody, výukové programy nebo práce s patologickými jevy (Lazarová a kol., 2006, s. 61).

*„Celkový společenský vývoj vyvolává i změny v práci učitelů a mění částečně i jejich společenskou roli. Abychom mohli vhodným způsobem upravovat systém přípravy budoucích učitelů a přizpůsobovat ho potřebám současnosti, musíme se zamyslet nad příčinami a druhem těchto změn. Ukazuje se, že těchto příčin je celá řada a souvisí se všemi stránkami procesu vyučování a učení“ (Čiháková, 2009, s. 23). Na*

tyto změny lze reagovat právě dalším vzděláváním, které učitele připraví na to efektivně reagovat na onu změnu a dokázat si s ní poradit bez větších problémů.

Nejen výše zmíněné změny vedou učitele včetně těch začínajících k dalšímu vzdělávání. Sebereflexe učitelů je předpokladem k jejich dalšímu vzdělávání. Sebereflexe je krokem ke zjištění případných nedostatků, které je třeba odstraňovat, aby byla učitelská práce efektivnější a pro učitele smysluplnější. Sebereflexí si učitelé vyjasňují i své vzdělávací cíle a potřeby (Lazarová a kol., 2006, s. 75). Pro určení potřeb musí začínající učitelé zjistit, jaké jsou jejich silné a slabé stránky v profesním životě, co jim jejich silné stránky nabízejí za příležitosti a jaká rizika plynou z toho, pokud budou přehlížet své slabé stránky, co z toho vyplývá pro jejich další vzdělávání (Lazarová a kol., 2006, s. 75).

Aktivním přístupem k problematice dalšího vzdělávání může přivést i začínající pedagogický pracovník do škol nejen nové projekty, novou energii, přátelskou atmosféru, ale i spoluvytvářet obsah a formy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

*„Závěrem je třeba zdůraznit, že proměny v pojetí učitelské profese, rolí a klíčových kompetencí v souvislosti s transformací české školy, nové nároky na učitele vyjádřené v profesním standardu představují náročnou výzvu pro učitelské vzdělávání“* (Spilková, 2004, s. 32).

### **2.3.1 Potřeby začínajících učitelů s důrazem na vzdělání**

*„Potřebu lze nejjednodušeji charakterizovat jako projev určitého nedostatku něčeho nutného či žádoucího. Psychologie akcentuje při zkoumání problému potřeb subjektivitu tohoto prožitku nedostatku, který jedince podněcuje k odstranění vzniklého napětí. Potřeby tudíž mají motivační funkci“* (Šerák, 2009, s. 48).

Dále je možná chápat potřeby z pohledu jiných vědních oborů: *„Pro sociologii představuje potřeba nedostatek podmínek a elementů nutných k zachování daného systému. Z tohoto pohledu mohou být potřeby celospolečenské, skupinové, a individuální. Kulturní a vzdělávací potřeby jsou převážně ovlivňovány postavením v rodině, povahou pracovní činnosti, příjmy, vzdělaností, skladbou domácnosti, kulturní úrovní jejich členů a rodinnými i místními tradicemi“* (Šerák, 2009, s. 49).

Z pohledu vzdělání Koubek podotýká, že „v obecném slova smyslu je potřeba v oblasti kvalifikace a vzdělání představována jakoukoliv disproporcí mezi znalostmi, dovednostmi, přístupem, porozuměním, problému na straně pracovníka a tím, co vyžaduje pracovní místo nebo co vyplývá z organizačních a jiných změn“ (Koubek, 2015, s. 261).

„Učitel se pohybuje v síti potřeb: potřeb školské (společenské, regionální) politiky, potřeb školy a svých vlastních potřeb a zájmů. Mnohdy je velmi nesnadné je dobře rozpoznat, orientovat se v nich a harmonizovat je. Učitelé zcela přirozeně preferují naplňování svých vlastních vzdělávacích potřeb, které se vztahují zejména k přímé práci s žáky ve třídě, resp. k didaktice příslušného předmětu. I když učitelé navenek proklamují, že jejich volba dalšího vzdělávání vychází z jejich potřeb, otázkou zůstává, do jaké míry jsou jejich skutečné vzdělávací potřeby reflektované právě ve vztahu ke zlepšení kvality výuky, k potřebám školy a společnosti“ (Lazarová a kol., 2006, s. 69).

Od mladého, začínajícího učitele s čerstvým vysokoškolským diplomem nelze očekávat ihned po nástupu do pracovního prostředí bezchybný výkon. Začínající učitele nelze brát po úspěšném dokončení studia jako hotového učitele. Každý takový učitel potřebuje pro nabití dovedností nebo zkušeností nějaký ten čas (<http://www.ceskaskola.cz/2001/09/natasa-mazacova-ucitel-zacatecnik.html>).

Náplň přípravy budoucích učitelů nekoresponduje s tím, co ve skutečnosti musí začínající učitelé vykonávat v průběhu svého profesního života (Průcha, 2015, s. 125).

„Potřeba vzdělávání může vyplynout i ze soustavného sledování pracovního výkonu pracovníků, kvality výrobku či služeb, využívání zdrojů, využívání pracovní doby, stability pracovníků na jednotlivých pracovištích i v celé organizaci apod.“ (Koubek, 2015, s. 262).

Jak Strouhal připomíná, že „učitel nemůže být chápán jako zásobárna dat, poznatků či v horším případě pouhých informací a jako tlumočnick odborných vědomostí, dovedností a grifů. Ideál učitele reprezentuje vize celkově kultivované osobnosti. Nemluvíme tu o nějaké variantě „harmonicky vzdělané a výchovné osobnosti“ ve smyslu abstraktního, a proto neživotného ideálu marxistické pedagogiky. Máme na mysli spíše osobnost kultivovanou, s rozvinutou schopností reflexe a sebereflexe, osobnost nahlížející, že je nutné stále znovu se ptát po východiscích,



*z nichž se odvíjí přístup k dětem a povaha práce s nimi, osobnost uvažující o povaze vzdělávacích obsahů z co možná nejkomplexnější perspektivy“ (Strouhal, 2016, s. 29).*

*„Učitelé si uvědomují potřebu a užitečnost dalšího vzdělávání, zároveň jej však považují spíše za přínosné než nezbytně nutné“ (Lazarová a kol., 2006, s. 78).* Další obecnou potřebou začínajících pracovníků, je potřeba vyhnout se stresu, a to nejen v profesním životě, ale i v soukromém životě. Stres může zapříčinit apatii nebo nezájem o další vzdělávání (Lazarová a kol., 2006, s. 79).

Začínající pedagogický pracovník, zejména začínající učitel, potřebuje k efektivnímu vykonávání své činnosti zcela jistě dostatečnou sebedůvěru, kterou ve svém případě může začínající učitel získat díky kvalitním přípravám vzdělávání. V pozici začínajícího učitele je příprava jednou z nejnáročnějších složek jeho práce, jelikož kvalitní příprava předchází správnému výchovně vzdělávacímu procesu u dětí, žáků a studentů. Vypracovaný postup vzdělávání rozhodně ulehčí práci každému učiteli, obzvláště začínajícímu (Langer, 2016, s. 32).

Pokud chápeme přípravu jako potřebu, ke které je důležitý zejména čas a prostředí, lez hovořit takto: *„Zásadním vodítkem pro vaši přípravu je znalost cílové skupiny. Od cílové skupiny a jejich charakteristik se totiž odvíjí veškeré následující kroky vaší přípravy, především volba toho, co se mají účastníci naučit (obsah vzdělávání), prostředí, v němž bude výuka probíhat (výukové prostory), pomůcky a techniky, kterou budete užívat, či samotných forem a metod vzdělávání“ (Langer, 2016, s. 35).*

### **3 Realizace dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na základních školách**

Liberalistický zákon, který byl schválený v roce 1867, poprvé v historii zaváděl na rakouském území, tedy i u nás, další vzdělávání učitelů. Nároky na ono další vzdělávání však nebyly vysoké. Jednalo se především o účasti na pravidelných okresních konferencích, účast na speciálních kurzech v případě, že na ně byl učitel pozvaný. Dále se také jednalo o studium knižní pedagogické literatury a odborných časopisů. Výše zmíněné v sobě přesvědčení tehdejších zákonodárců o důležitosti doživotního vzdělávání pedagogů (Vališová, Kasíková a Bureš, 2011, s. 29).

Úspěšný rozvoj školy je ovlivňován jistě více faktory a další vzdělávání pedagogických pracovníků k nim zcela jistě patří. Realizace dalšího vzdělávání pomáhá adekvátně reagovat na nové poznatky a současné trendy ve výchově a vzdělávání.

*„Každá škola může rozvíjet vlastní aktivity a programy s cílem vzdělávat učitele a podporovat jejich profesionální růst. Obvykle se o takových akcích, které organizuje sama škola, hovoří jako o tzv. ve škole realizovaných (school-based) aktivitách. Stále více pronikají do českého školství i snahy o spolupráci v oblasti dalšího vzdělávání mezi školami. Vznikají sdružení škol (nejčastěji regionální) v rámci kterých může být spolupráce velmi efektivní a ekonomická. K typickým programům, resp. formám, v nichž jsou učitelé do procesu zdokonalování svého profesionálního rozvoje vzájemně zaangažováni, patří např.*

- *vzdělávací semináře organizované ve školách, ekvivalentně zahraniční „učitelská centra“, ve kterých zkušenosti učitelé školi jiné učitele,*
- *kolegiální (peer) pozorování a kolegiální koučování, včetně mentorských programů v rámci školy a mezi školami, ekvivalentně zahraniční tzv. „vyučovací kliniky“,*
- *akční (praktický) výzkum, analýza praxe, včetně rozboru kazuistik, řešení konkrétních problémů za pomoci podpůrných týmů apod.,*
- *společná práce na projektech rozvoje školy (Lazarová a kol., 2006, s. 201).*

V případě, kdy organizace přistupuje efektivně v případech vzdělávání začínajících učitelů, může docházet k řadě pozitivních výsledků. Jedná se o minimalizaci nákladů na vzdělání a získaných znalostí, dále lze očekávat zlepšení přístupu jednotlivců, ale také zlepšení týmového výkonu v návaznosti na celkovou produktivitu. V případě flexibility můžeme hovořit o rozšíření v oblasti rozsahu znalostí pracovníků. Dalším efektem je přilákání nových pracovníků, kteří v případě nabídky zkvalitnění a zvýšení vlastních znalostí a dovedností mohou očekávat vyšší finanční ohodnocení a profesní růst, který na sebe může vázat větší uspokojení v profesním životě. Taktéž připadá v úvahu ztotožnění zaměstnanců s posláním a cíli organizace. To s sebou nese i zlepšení organizační kultury. Jedním z důležitých efektů je také přístup ke změnám v organizaci, které tak mohou být plynulejší za použití adekvátních metod. Výsledkem tak může být poskytování vyšší úrovně služeb klientům (Barešová, 2012, s. 14).

Jedním z častých způsobů dalšího vzdělávání je možnost realizace seminářů ve škole pro celý učitelský tým, mezi jejich hlavní přednosti patří úspora času a ušetření financí za cestování, podpora spolupráce v návaznosti na orientaci v tématu. Také můžeme hovořit o sdílení inovací, znalosti vlastní školy a jejích problémů, které může daný kolektiv snáze řešit. To v sobě váže utužení sounáležitosti kolektivu a organizace. Nevýhodou může být chápání akce ze strany pedagogického personálu jako nařízené vedením školy. To nemusí vyhovovat všem, zvláště pak v souvislosti s potřebami jednotlivců. Jedním z nebezpečí takových seminářů může být odhalení slabin před kolegy a také narušení vzájemných vazeb a vztahů v učitelském kolektivu (Lazarová a kol., 2006, s. 202).

*„Dospělý žák“ na rozdíl od žáka a studenta přichází do našeho semináře se svými životními, pracovními a osobními zkušenostmi a znalostmi, s různou strukturou osobnosti a stereotypy v chování, s různým předchozím stupněm a kvalitou vzdělání, s různou učební motivací, s různým vztahem k předmětu své práce, v našem případě k sociální práci na pracovišti, kde působí. Proto důležitým andragogickým tématem je učební práce samotných účastníků s vlastními zkušenostmi, dovednostmi a získanými znalostmi na jedné straně, vyučovací úsilí a připravenost lektora rozvíjet potřebné kompetence účastníků pro dobré plnění jejich pracovní role na straně druhé“ (Fibichová, 2016, s. 8).*

Množství základních škol přichází s možností vzdělávat některé učitele tak, že jim budou zkušenější kolegové s mnoholetou praxí předávat své zkušenosti, důležité informace a množství užitečných poznatků. Školy tuto metodu dalšího vzdělávání sice mohou považovat za prospěšnou, ale nejsou si vědomy toho, že někteří zkušenější kolegové nemají takovou odpovídající praxi ve vzdělávání dospělých. Ti vyvolení, kteří mají za úkol své pedagogické spolupracovníky vzdělávat, se nemusejí tak cítit za těchto podmínek dobře.

V dnešní době častější a mnohdy preferovanější cestou dalšího vzdělávání bývá pozvání lektorů do škol. Je možné hovořit kupříkladu o vzdělávání učitelů v přípravném týdnu před začátkem školního roku, popřípadě o přípravě vzdělávacích programů. Z pohledu organizátorů dalšího vzdělávání je z nabídky kurzů stále více patrná flexibilita, která reaguje na jednotlivé potřeby a požadavky škol. Tato forma vzdělání

má dobré výsledky a organizátoři s ní mají dobré zkušenosti (Lazarová a kol., 2006, 2004).

Barešová uvádí, že „vzdělávání dospělých se v některých ohledech liší od vzdělávání dětí a mládeže. Je to dáno zejména rozdílnou motivací dospělých ke studiu, jejich odlišnými požadavky na studijní proces a v neposlední řadě jejich odlišnými očekáváními ohledně přínosu vzdělávání“ (Barešová, 2012, s. 22)

K řešení realizace dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků lze využít informace na stránkách ministerstva (MŠMT), Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV), Informačního centra o vzdělávání (EDUin) a dalších. Inspirací pro hledání cest v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jsou například instituce, které mají jako svůj hlavní předmět činnosti další vzdělávání dospělých.

### **3.1 Tvorba a práce s plány dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na základních školách**

Základní školy podle vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků a v souladu se zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů vypracovávají plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Účelem vypracovaného plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je průběžně koordinovat další vzdělávání pedagogických pracovníků v příslušném školním roce, případně s přesahem na více školních roků.

*„Již ve fázi identifikace potřeby vzdělávání se objevují návrhy plánů a předběžné plány, formulují se první úkoly a priority vzdělávání a z nich vyplývající návrhy programů a návrhy rozpočtů. Všechny tyto návrhy se postupně upřesňují a projednávají, až vznikne definitivní podoba rozpočtu a programu. Program se pak dále specifikuje, takže v definitivní podobě vymezuje oblasti (předměty), na něž se vzdělávání zaměří, stanovuje počty a kategorie pracovníků, kterých se bude vzdělávání týkat, metody a prostředky vzdělávání a v neposlední řadě pak časový plán vzdělávání“ (Koubek, 2015, s. 264)*

Ve stadiu plánování dalšího vzdělávání je třeba mít na paměti důležitost vyřešeného rozpočtu organizace, kterých bude využíváno na další vzdělávání, obsah

dalšího vzdělávání a časové možnosti pracovníků organizace, v našem případě začínajících učitelů, kterých se další vzdělávání bude týkat (Koubek, 2015, s. 259).

Jak už v této práci bylo uvedeno, ředitelé škol jsou organizátory dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které je realizováno na základě zpracovaného plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a také na základě předešlého vyjednávání s příslušnou organizací nebo týmem spolupracovníků. Tento dokument se projednává na pedagogické radě a ukládá se jako povinná dokumentace školy pod číslem jednacím. Je třeba připomenout, že při sestavování plánu dalšího vzdělávání je nutné zohledňovat finanční možnosti školských zařízení, potřeby škol a žádosti jejich zaměstnanců na ono další vzdělávání. Plán tvoří podpůrný pilíř při realizaci a naplňování vize školy. Vzdělávání žáků díky dobře cílenému vzdělávání učitelů může být posléze efektivnější. Přínos plánů kladně působí na profesní život učitelů, tak i v jejich životech osobních, získávají větší jistotu a sebevědomí. To vše může mít posléze pozitivní dopad na celou školu. Učitelská práce dosahuje vyšších kvalit i v tom případě, že je další vzdělávání financováno z rozpočtu školy. Samozřejmě je pochopitelné, že to, jak bylo další vzdělávání účinné, se může projevit až v pozdějších dnech od jeho zakončení (Lazarová a kol., 2006, s. 40).

Jak dále zmiňuje Lazarová v návaznosti na potřebu plánů, že *„učitelé chtějí, aby další vzdělávání odpovídalo především jejich vlastním vzdělávacím potřebám. Takový požadavek je zcela legitimní. Kritiky se však vztahují k nahodilosti volby vzdělávacích aktivit, chybějící plánovitosti a soustavnosti vzdělávání“* (Lazarová a kol., 2006, s. 71).

Kontrolním orgánem pro činnosti spojené s plány a profesním rozvojem je Česká školní inspekce (Lazarová a kol., 2006, s. 64). Plány dalšího vzdělávání mohou být krátkodobé a dlouhodobé.

Dlouhodobý horizont plánu, který je uváděn v závěru plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků základních škol se zaměřuje na kurzy či školení, které mají delší dobu trvání. Plán slouží k zajištění kvalitní nabídky vzdělávacích akcí pro pedagogické pracovníky v průběhu celého školního roku. Dlouhodobý plán má za cíl prohlubování kvalifikace pedagogických pracovníků v nejrůznějších oblastech. Snaží se o doplňování chybějících stupňů u jednotlivých pracovníků. V průběhu školního roku mají pedagogičtí pracovníci možnost navštěvovat kurzy, semináře, školení, která se od

sebe ve větší nebo menší míře mohou lišit ([http://www.zs-vlachovobrezi.net/wp-content/data/skolni\\_dokumenty/organizacni\\_rady/sm\\_24.pdf](http://www.zs-vlachovobrezi.net/wp-content/data/skolni_dokumenty/organizacni_rady/sm_24.pdf)).

*„Efektivní, úspěšný, kvalitní – tyto výrazy téměř synonymně vyjadřují skutečnost, že bylo dosaženo očekávaných nebo požadovaných uspokojivých výsledků, že procesy probíhaly na vysoké úrovni zajištění, že zúčastněné subjekty podávali maximální nebo vysoce kvalifikované výkony, že vynaložené investiční prostředky přinesly adekvátní produkty atd“ (Vašutová, 2004, s. 152).*

*„Obecné zásady ve vzdělávání dospělých jsou obdobné jako v pedagogice, důležitá je především informovanost. Každý účastník kurzu musí mít dostatek informací ještě před zahájením vzdělávání. Musí vědět, co se od něj očekává, jaký je obsah a úroveň kurzu, co je cílem kurzu a jaký bude mít pro něj přínos jeho absolvování. Zároveň je kladen důraz na respektování životních zkušeností, a to jak těch pozitivně přispívajících k procesu vzdělávání, tak i již zmíněných, negativně působících, stereotypů“ (Barešová, 2012, s. 22).*

Zákoník práce uvádí, že účast na školeních, vzdělávacích kurzech nebo seminářích, které organizují ředitelé školy, je pro pedagogické pracovníky povinná. (§ 228, Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce).

Ředitelé škol, kteří vydávají plán dalšího vzdělávání, zohledňují osobní plány dalšího vzdělávání učitelů. Mohou v něm mít sepsány cíle, kterých chtějí s pomocí dalšího vzdělávání v budoucnu dosáhnout. Pedagogičtí pracovníci v takovém individuálním plánu například navrhnou kurzy či semináře, kterých by se rádi zúčastnili. Po přezkoumání návrhů pak ředitelé mohou najít společný zájem pedagogických pracovníků a zahrnout ho do výsledného plánu dalšího vzdělávání. Jak už zde bylo několikrát poznamenáno, při výběru kurzů a seminářů vždy záleží na potřebách a aktuálních rozpočtových a provozních možnostech školy. V případě nedostatku finančních prostředků si mohou zaměstnanci, pokud mají skutečný zájem, další vzdělávání zafinancovat sami. Pokud další vzdělávání proběhlo úspěšně, je vhodné, aby pedagogičtí pracovníci, kteří se zrealizovaných vzdělávacích kurzů nebo seminářů zúčastnili, poskytli zpětnou vazbu (dojmy, pocity, připomínky) řediteli školy. Možnosti, účastnit se různých forem dalšího vzdělávání, mají všichni pedagogičtí pracovníci naprosto totožné. Vzdělávání pedagogických pracovníků může být realizováno na

pracovišti vzdělávaných pedagogických pracovníků nebo v institucích, které mají v popisu své práce další vzdělávání (<http://www.8zs.ln.cz/dvpp16.pdf>).

V plánu dalšího vzdělávání jednotlivých základních škol je možno vyhledat, jaké další vzdělávání proběhlo nebo proběhne v daném roce. Uvádí se především jméno vzdělávaného pedagogického pracovníka, vzdělávací akce (seminář, kurz, školení) a instituce, ve které bude další vzdělávání pedagogického pracovníka probíhat, jako například základní škola, univerzita a další odpovídající instituce. ([http://www.zs-vlachovobrezi.net/wp-content/data/skolni\\_dokumenty/organizacni\\_rady/sm\\_24.pdf](http://www.zs-vlachovobrezi.net/wp-content/data/skolni_dokumenty/organizacni_rady/sm_24.pdf)).

Propojit naplňování vizí školy s plány dalšího vzdělávání vede k celkovému zrychlení uskutečňování vizí, posiluje pozitivní atmosféru školy a podtrhuje smysluplnost dalšího vzdělávání (Koubek, 2015, s. 98).

### **3.1.1 Přínos plánů dalšího vzdělávání začínajících učitelů**

Dobře sestavený plán vzdělávání je nezanedbatelným pomocníkem jak pro vedení organizace, tedy školy, tak pro samotné pracovníky, tedy učitele. Promyšleným sestavením může pomoci řešit ředitelům i slabé stránky školy, zároveň posilovat silné stránky a využívat ho k realizaci příležitostí a rozvoji jednotlivců a v neposlední řadě i celé školy (Koubek, 2015, s. 265).

Pokud je začínající učitel schopen identifikovat své vzdělávací potřeby, je schopný si takový učitel vytvořit vlastní, individuální plán svého dalšího vzdělávání. Díky uvědoměním si vlastních potřeb je učitel schopen takové potřeby i naplňovat. Učitelů, kteří reflektují a formulují své vzdělávací potřeby, je pomálu. Zcela jistě se jedná náročnější krok (Lazarová a kol., 2006, s. 2006).

Plán dalšího vzdělávání je efektivní, pokud splní svůj účel, tedy že pozitivně ovlivní praxi začínajícího učitele, pozitivní změny po jeho dalším vzdělávání jsou pozorovatelné jak v myšlení takového nově erudovaného učitele, tak i v jeho jednání, které je profesionálnější (Lazarová a kol., 2006, s. 44).

Lazarová uvádí ve své knize modely efektivity dalšího vzdělávání. Ty obsahují kategorie, pod které spadají faktory efektivity. Jedna z kategorií nese název „*Škola a další vzdělávání učitelů*“. Tato kategorie obsahuje dva faktory:

*„Faktory efektivity: Řízení dalšího vzdělávání učitelů, resp. profesionálního rozvoje pracovníků – plánování dalšího vzdělávání, podpora vzdělávání, realizace vzdělávacích aktivit a evaluace, klima školy – kolegiálnita a spolupráce, podmínky pro uplatňování poznatků v praxi. Sytící jevy a charakteristiky: Plán dalšího vzdělávání (DVPP), financování, motivace pracovníků, nabídka dalšího vzdělávacích možností učitelům, okolnosti výběru vzdělávacích aktivit, aktivita školy ve vyhledávání nabídky, komunikace ve škole, odpovědnosti, podpora při uplatňování poznatků v praxi, podpora spolupráce a sdílení zkušeností, formy kontroly a hodnocení dalšího vzdělávání učitelů, podpora učícího se prostředí, individuální pozornost věnovaná učitelům, formulování práv a povinností vzdělávat se, uvolňování učitelů, delegování pravomocí atd“* (Lazarová a kol., 2006, s. 44).

Začínající učitelé jsou specifickou skupinou na každé škole i vzhledem k efektivitě. Přichází na jedné straně vybavení vědomostmi ze studia na vysokých školách, elánem, novými nápady a na druhé straně potřebují pomoci s realizací svých nápadů i s praxí samotnou.

Na jedné straně někteří začínající učitelé přicházejí vědomostně vybaveni ze studia na vysoké škole, na druhou stranu, jak uvádí Průcha *„Mnozí začínající učitelé zjišťují, že jim jejich předchozí studium neposkytlo takové vědomosti a dovednosti, které jsou potřebné k běžným, rutinním činnostem učitelů“*. (Průcha, 2017, s. 211).

Doplnit tuto nevyváženost může právě promyšlené, naplánované další vzdělávání. Nemusí jít ruku v ruce o finančně nákladné vzdělávání. Především čerpání z vlastních zdrojů, výborných a ochotných členů vlastního sboru, může pomoci tento rozdíl vybavení nováčků ponížit. Role uvádějícího učitele je pro první kroky začínajících učitelů velkou oporou, inspirací a rádcem.

Pokud uvádějící učitel splní svoji úlohu a začínající učitel tak více pronikne do své profese a absolvuje i více let praxe, může se z něj stát, jak zmiňuje Průcha, zkušenější učitel ve svém oboru. *„Období, kdy učitel začíná být „zkušený“, je současně hranicí, za kterou již není nutno poskytovat učiteli soustavnou odbornou pomoc jakožto „uvádění do praxe“*. Naopak mají být zaváděny formy tzv. *dalšího vzdělávání učitelů*“ (Průcha, 2017, s. 2017).

Každý ředitel o svých učitelích ví nejvíce a do plánů dalšího vzdělávání tyto kroky zapracuje. Podle schopností začínajících učitelů individuálně plán upravuje.



Důležitá je komunikace o potřebách začínajících učitelů s řediteli a vyžadování zpětné vazby o přínosu a kvalitě dalšího vzdělávání.

Bavíme-li se o přínosech dalšího vzdělávání začínajících pedagogických pracovníků, je nutné poznamenat, že přínosy dalšího vzdělávání se dotýkají v konečné fázi celé školy. Vzdělávání by se měli cítit po vzdělávacích kurzech nebo seminářích více erudovaní, nabití vědomostmi, motivovaní k výkonu své profese, sebejistěji a obecně příjemněji. Další vzdělávání může změnit nebo ovlivnit určité názory, chování nebo nahlížení začínajících pedagogických pracovníků na probíranou problematiku, která byla součástí dalšího vzdělávání. Pokud si pedagogický pracovník z dalšího vzdělávání převezme i zkušenost prožitku učit se, může mu to pomoci lépe pochopit své žáky při výuce.

V návaznosti na výše zmíněné je nezbytné citovat Průchu, který ve své knize uvádí, že *„Jak pro začínající, tak pro zkušené učitele jsou obtížnými nejčastěji činnosti spjaté s „třídním managementem“: udržení kázně a pozornosti žáků při vyučování, práce s neprospívajícími žáky, volba výchovných metod, řešení kázeňských přestupků aj. Bendl proto apeluje na to, aby do studijních plánů na pedagogických fakultách byla zaměřena praktická cvičení, jež by budoucí učitele na tyto – dosud v jejich přípravě opomíjené – praktické činnosti zaučovala“* (Průcha, 2017, s. 214).

Konkrétně se začínající učitel školí na seminářích například v nových metodách vzdělávání a seznamuje se s projevy chování žáků při výuce. Učí se, jak motivovat žáky ke kladnému vztahu vzdělávání. Dále se může seznamovat s novou technikou a moderními pomůckami pro efektivnější vzdělávání. Přínosem toho všeho je lepší atmosféra a větší důvěra mezi učitelem a žákem. Sami žáci si poté mohou připadat ve škole mnohem spokojenější.

Povědomí, že se učitelé věnují dalšímu vzdělávání, je třeba prezentovat i rodičům. Rodiče pak sami nahlízejí na školu, jako na kvalitní instituci, s kvalitním učitelským sborem, s kvalitním vedením školy. Rodiče mohou úspěšnou školu doporučovat svým známým, zapojit se do jejích interních i externích aktivit, případně se mohou zapojit do dalšího vzdělávání díky své odbornosti. *„Sami rodiče vidí svou významnou roli jakožto partnerů učitelů při ovlivňování školní edukace“* (Průcha, 2017, s. 412).

Kvalitní plán dalšího vzdělávání pro začínající učitele může podpořit pozitivní atmosféru uvnitř školy, může se stát můstkem ke spolupráci s rodičovskou veřejností i spoluprací a sdílením s ostatními školami. Motivuje-li a obohacuje, plní svůj význam.

Doplnil bych tuto kapitolu, že plán dalšího vzdělávání je přínosem pro členy pedagogického sboru, kterých se další vzdělávání týká. V některých plánech jsou uvedeny totiž jména lidí, kterých se DVPP týká, vzdělávací instituce, do kterých mají tyto lidé docházet a témata (přehled vzdělávání), kterým se dotyční budou věnovat. Je tak strukturovaný a přehledný, nejen pro učitele, ale i pro ředitele, kteří je vytvářejí. Prospívá to tedy, snad, i organizační oblasti dalšího vzdělávání. Dále informuje tvůrce plánu a účastníky dalšího vzdělávání o zásadách dalšího vzdělávání. Naplňuje tedy i oblast informační – např.: [http://www.zs-vlachovobrezi.net/wp-content/data/skolni\\_dokumenty/organizacni\\_rady/sm\\_24.pdf](http://www.zs-vlachovobrezi.net/wp-content/data/skolni_dokumenty/organizacni_rady/sm_24.pdf).

Začínající učitelé nemusí být spokojeni se vzdělávací akcí v těchto případech:

- Další vzdělávání se zaměřuje z větší části na teoretickou část a v naprosté většině se nedotýká praxe, která je pro začínající učitele nejdůležitější.
- Lektori podceňují zkušenosti účastníků dalšího vzdělávání a zcela potlačují jejich možnost spolupráce v rámci vzdělávací akce (Lazarová a kol., 2006, s. 108).

V následující praktické části budu očekávat naplnění realizace teoretické části. V této teoretické části jsem se seznámil s legislativním rámcem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Utrídil jsem si ve vymezení základní pojmy, pochopil jsem různorodost možností realizace dalšího vzdělávání. Některé z těchto získaných vědomostí v teoretické části se budu snažit ověřit v praktické části bakalářské práce.

#### **4 Cíl průzkumu, základní výzkumné otázky a výzkumné předpoklady**

V předkládané bakalářské práci je hlavní zkoumanou problematikou další vzdělávání pedagogických pracovníků v návaznosti na jeho využití jako podpora začínajícím učitelům na jejich základních školách. V dotazníkovém šetření se výzkum bude orientovat na učitele, kteří provádí přímou vzdělávací a vyučovací činnost na vybraných základních školách. Vzhledem k tomu, že další vzdělávání je problematika dosti rozsáhlá, se jako autor bakalářské práce v průzkumu zaměřím na začínající učitele.

Předmětem zájmu budou základní školy tří zřizovatelů, které jsou zastoupeny na území tří městských částí – Praha 4, Praha 5 a Praha 8. Školy budou komparovány také z pohledu kapacity žáků. Pozornost bude zaměřena na disparitu či shodu v přístupu ze strany začínajících učitelů a vedení školy k dalšímu vzdělávání.

#### **4.1 Výzkumné otázky**

- 1. Jakým způsobem postupují vybrané základní školy při realizaci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků s ohledem na začínající učitele?**
- 2. Postupují vybrané základní školy při realizaci dalšího vzdělávání začínajících učitelů jednotně?**
- 3. Jak se liší situace v oblasti dalšího vzdělávání začínajících učitelů u státních, církevních a soukromých základních škol v Praze?**
- 4. Jaký je vztah začínajících učitelů k jejich dalšímu vzdělávání na vybraných základních školách?**

Výzkumné otázky budou zpracovány analýzou, syntézou a syntézou teoretické části. Jádrem výzkumu bude dotazníkové šetření zaměřené na začínající učitele v návaznosti na doplňkový řízený rozhovor s vedením školy.

#### **4.2 Výzkumné předpoklady**

Při tvorbě dotazníku jsem jako autor bakalářské předpokládal, že na vybraných základních školách získá tři, až pět dotazníků od začínajících učitelů. Tento soubor respondentů se samozřejmě liší v návaznosti na velikost školy. Pro účely průzkumu byly vybrány základní školy s vyšší kapacitou nad 450 žáků a školy s menší kapacitou žáků v počtu 350 a méně žáků. Toto rozdělení se týká veřejných a soukromých základních škol. V případě církevních základních škol nelze toto rozdělení použít, jelikož se předpokládá, že jich je méně včetně předem nedefinované kapacity.

Zdroj vybíraných škol:

**VP1: Více než polovina začínajících učitelů na velkých základních školách a církevních školách si představuje pod dalším vzděláváním spíše individuální rozvoj, tedy samostudium.**

**VP2: Začínající učitelé se ve školním roce účastní dalšího vzdělávání alespoň jednou za měsíc na velkých soukromých školách.**

**VP3: Začínající učitelé pro své další vzdělávání volí spíše formu seminářů.**

**VP4: Na církevních školách mají začínající učitelé sestavený plán svého osobního rozvoje.**

**VP5: Začínající učitelé z velkých veřejných škol spíše neaplikují nabitě poznatky z dalšího vzdělávání do své výuky.**

**VP6: Vedení školy zcela jistě jeví zájem o další vzdělávání svých začínajících učitelů, už z důvodu zvyšování jejich odbornosti bez vazby na zřizovatele.**

Výzkumné předpoklady budou vyhodnoceny na základě dat získaných vyhodnocením dotazníkového šetření (VP1 – VP5). VP6 bude vyhodnocen na základě vyhodnoceného řízeného rozhovoru s dvanácti řediteli základních škol.

## **5 Průběh šetření a charakteristika zkoumaného souboru**

Sběr dat proběhl formou řízeného rozhovoru s ředitelem vybrané školy, kdy tazatel požádal o vyplnění dotazníků začínajícími učiteli. Nástrojem výzkumného šetření byl dotazník skládající se z uzavřených a otevřených otázek. Výzkum byl koncipován kvantitativním šetřením z pohledu dotazníku a vyhodnocením řízených rozhovorů s řediteli škol, kteří se uvolili k tomu poskytnout rozhovor. V případě dotazníků byly výsledkem matematické výpočty z celku a následným porovnáním s výzkumnými předpoklady.

## 5.1 Průběh šetření

Dotazníkové šetření proběhlo od 12. 2. 2018 do 2. 3. 2018. Pro osobní návštěvu vybraných škol byl zvolen čas v dopoledním vyučování, tedy mezi 8:00 – 12:30. Následovalo předložení dotazníků ředitelům a jejich následné schválení pro možnost vyplnění dotazníku začínajícími učiteli. Ředitelé škol byly ujištěni že žádná z odpovědí dotazníků není správná ani chybná a bude sloužit pouze pro výzkumné šetření bakalářské práce se zaměřením na další vzdělávání začínajících učitelů. Následovala žádost o krátký rozhovor s ředitelem školy, který by nastínil přístup vedení školy k dalšímu vzdělávání oněch začínajících učitelů.

Ředitelé škol projeví zájem o dotazník k bakalářské práci, a pokud jim čas dovolil, svolili také k osobnímu rozhovoru. Ústy ředitelů škol bylo slíbeno návratnost dotazníků, pokud možno v plném počtu rozdaných dotazníků. V neposlední řadě je upozorněno na situaci, že ředitelé vybraných škol byli potěšeni zájmem autora bakalářské práce, nehledě na skutečnost, že autor je teprve studentem bakalářského programu na pedagogické fakultě UK (z toho lze soudit, že zkušenosti se školstvím nejsou ještě na vysoké úrovni).

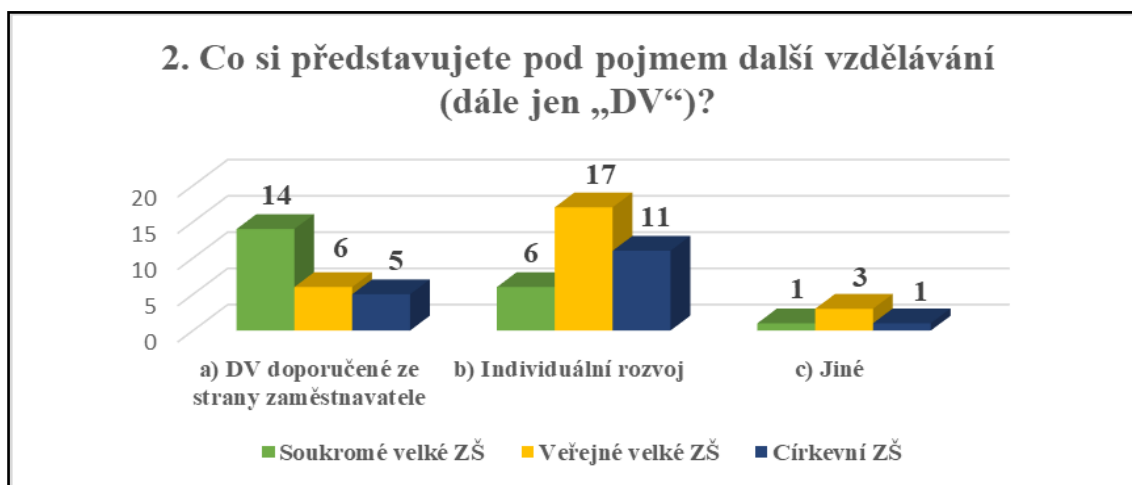
## 5.2 Soubor respondentů

Bylo vybráno 27 základních škol ze třech pražských městských částí – Praha 4, Praha 5 a Praha 8, na jejichž území se nacházejí všechny tři typy základních škol dle zřizovatele (viz příloha č. 1: Vybrané školy dle městských částí a zřizovatele, viz příloha č. 2: Stručná charakteristika městských částí).

Důležitým aspektem souboru respondentů byla délka praxe. Autor bakalářské práce se však s řediteli škol shodl, že dotazníky budou rozdány začínajícím učitelům v délce praxe 0-3 roky, kdy praxe 0 znamenala první rok po nástupu z pregraduálního studia. Je však možné že ředitelé škol poskytly dotazník i učitelům s praxí 4-5 let s tím, že autor práce s touto skutečností je seznámen a z jeho pohledu se stále jedná o začínající učitele. Z dotazníků tato možná skutečnost nelze zjistit. Počet rozdaných dotazníků byl 140 (předpoklad byl 5 začínajících učitelů v učitelském sboru na základní škole). Návratnost rozdaných dotazníků bylo 102.

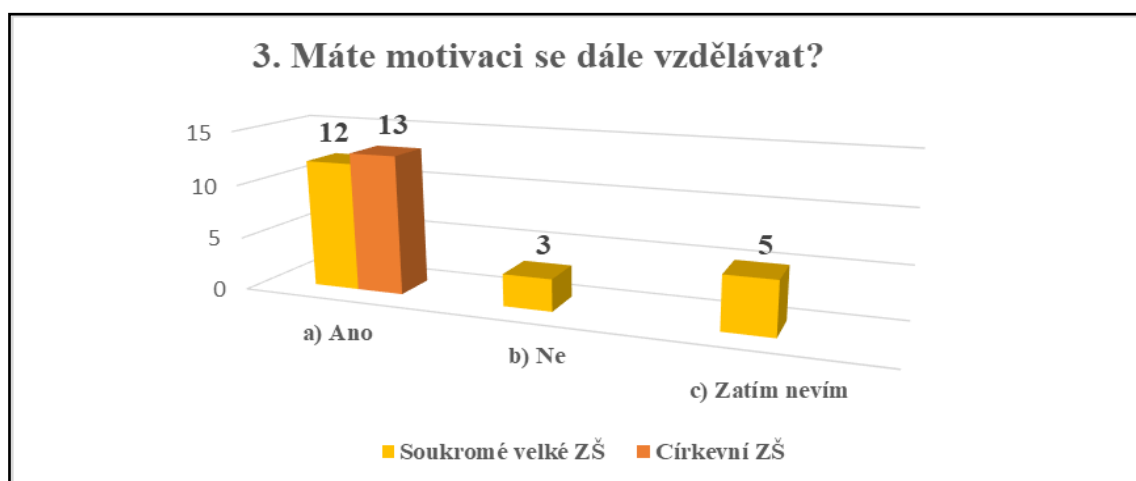
## 6 Analýza sebraných dat z dotazníků

Graf č. 1



V přístupu k dalšímu vzdělávání jsou představy jednotlivých aktérů z řad velkých soukromých a velkých veřejných škol jsou výrazně rozdílné. Zatímco v případě soukromých škol je kladen důraz na další vzdělávání více ze strany zaměstnavatele než na individuální rozvoj začínajících učitelů, u velkých veřejných škol je tomu právě naopak. U velkých veřejných škol a škol církevních je jasně patrné, že další vzdělávání je spíše snahou začínajících učitelů o svůj vlastní rozvoj v návaznosti na dosud získané dovednosti a vědomosti po ukončení studia pedagogického zaměření. Z vypracované teoretické části není nežádoucí, že individuální přístup k dalšímu vzdělávání je stejně tak účinný jako přístup k dalšímu vzdělávání ze strany zaměstnavatele. Lze tedy usuzovat, že na velkých soukromých školách je dostatečně zabezpečen systém dalšího vzdělávání ze strany zaměstnavatele pro začínající učitele v návaznosti na jejich budoucí potřeby a tím je možné poukázat na trvale udržitelný stav ze strany velkých soukromých škol, kde je žádoucí, aby počty studentů zůstaly na stejné úrovni a byla tak zachována konkurenceschopnost na trhu vzdělávání (viz graf č. 1).

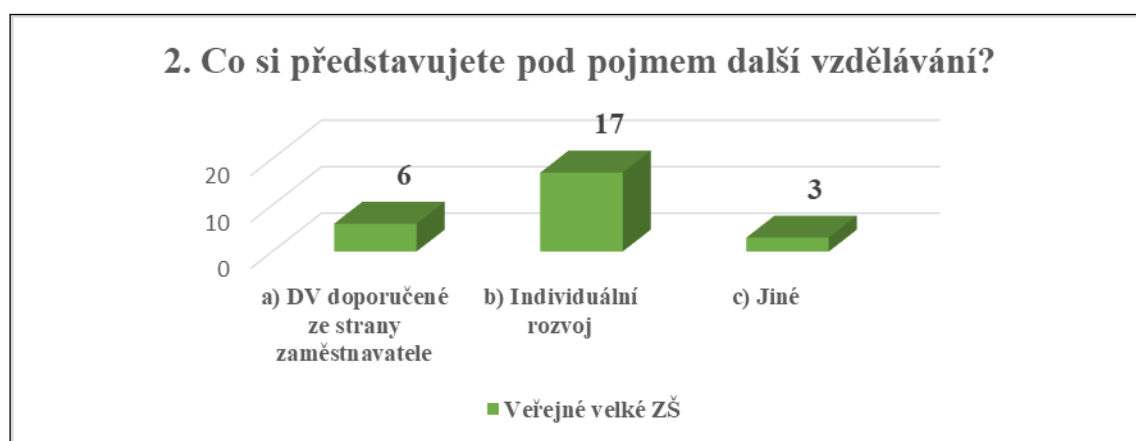
**Graf č. 2**



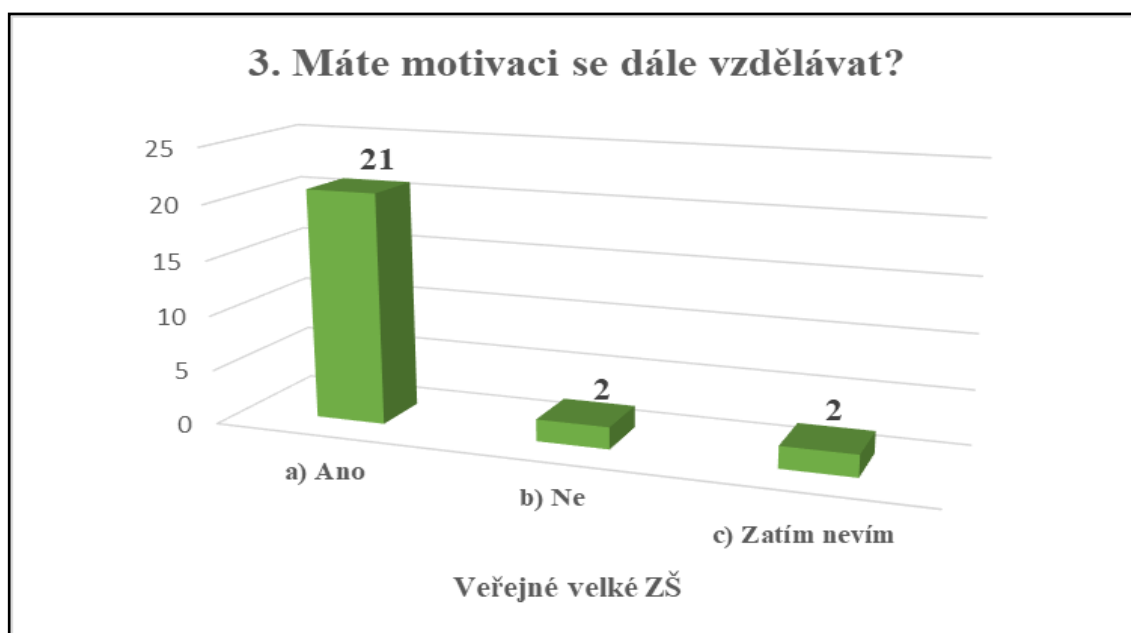
V otázce motivace k dalšímu vzdělávání je patrný přístup ze strany církevních škol, kde lze usuzovat, že začínající učitelé jsou zde motivováni k tomu se dále vzdělávat, jak ze strany zaměstnavatele, osobního přístupu, tak i ztotožnění se s cíli školy.

Co se týče odpovědí ze strany velkých soukromých škol, je patrný velký rozptyl v odpovědích, kde je ve třech případech odpovězeno, že motivace k dalšímu vzdělávání ze strany začínající učitelů není, z čehož je možné pohlížet na tuto skutečnost jako na nezáměr ze strany začínajících učitelů o další vzdělávání nebo o nedostatečnou motivaci ze strany zaměstnavatele a taktéž nevyvinout sounáležitost s vlastní školní organizací. Ve čtyřech dalších případech je patrna nerozhodnost ve vztahu k motivaci k dalšímu vzdělávání (viz graf č. 2).

**Graf č. 3**

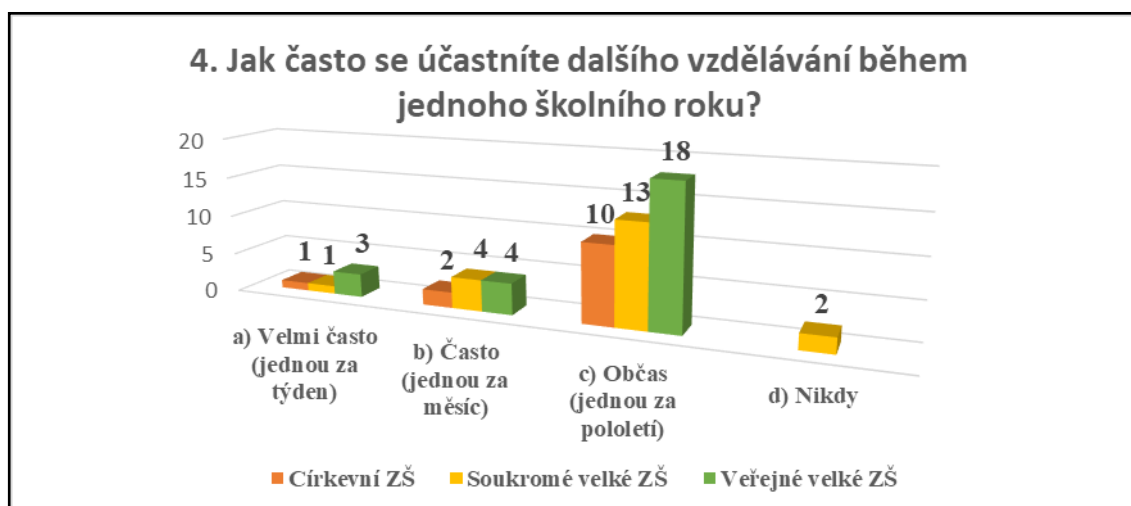


**Graf č. 4**



U velkých vybraných veřejných škol, ačkoliv v odpovědích na otázku číslo 2 bylo zaznamenáno 17 odpovědí (individuální přístup), v otázce číslo 3 odpovědělo 21 začínajících učitelů, že jsou motivováni a lze tedy komparovat skutečnost, že tato většina shledává velkou motivaci v osobním přístupu k dalšímu vzdělávání (viz graf č. 3 a graf č. 4).

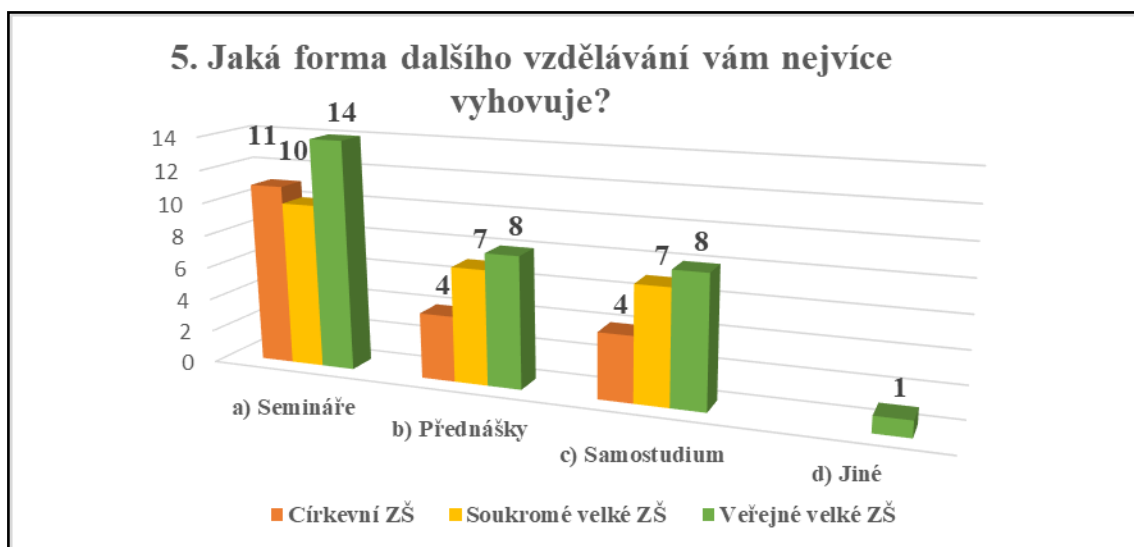
**Graf č. 5**





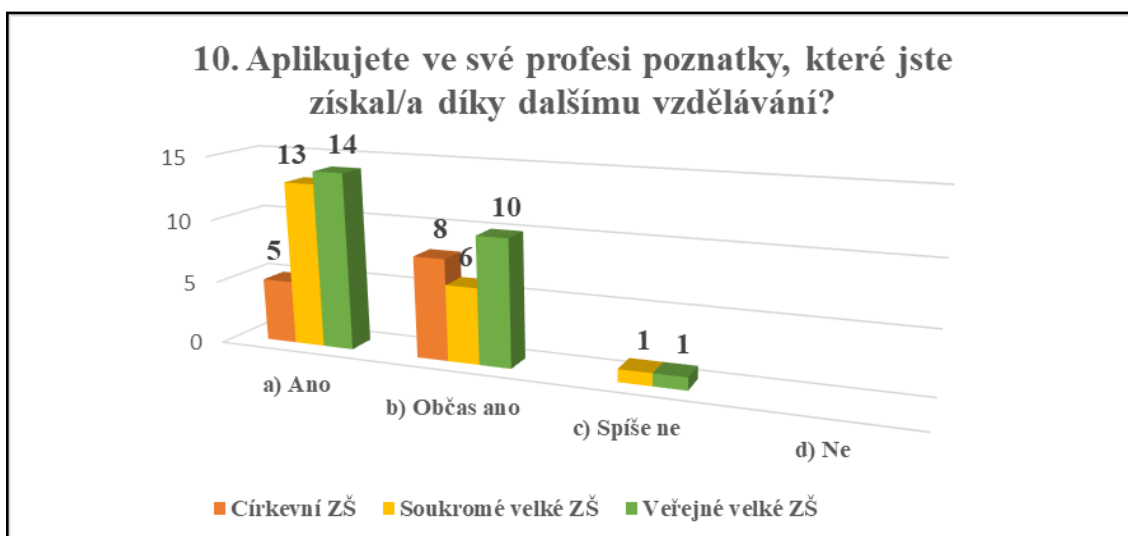
V sebraných odpovědích na otázku číslo 4 „*Jak často se účastníte dalšího vzdělávání během jednoho školního roku?*“ byla nejčastější odpovědí ve všech třech případech „Občas (jednou za pololetí), z čehož lze usuzovat, že začínající učitelé dalšímu vzdělávání přistupují jako k doplňkové, nepovinné a méně důležité činnosti, kdy z otázky číslo 3 byla patrná vazba na motivaci (viz graf č. 5).

**Graf č. 6**



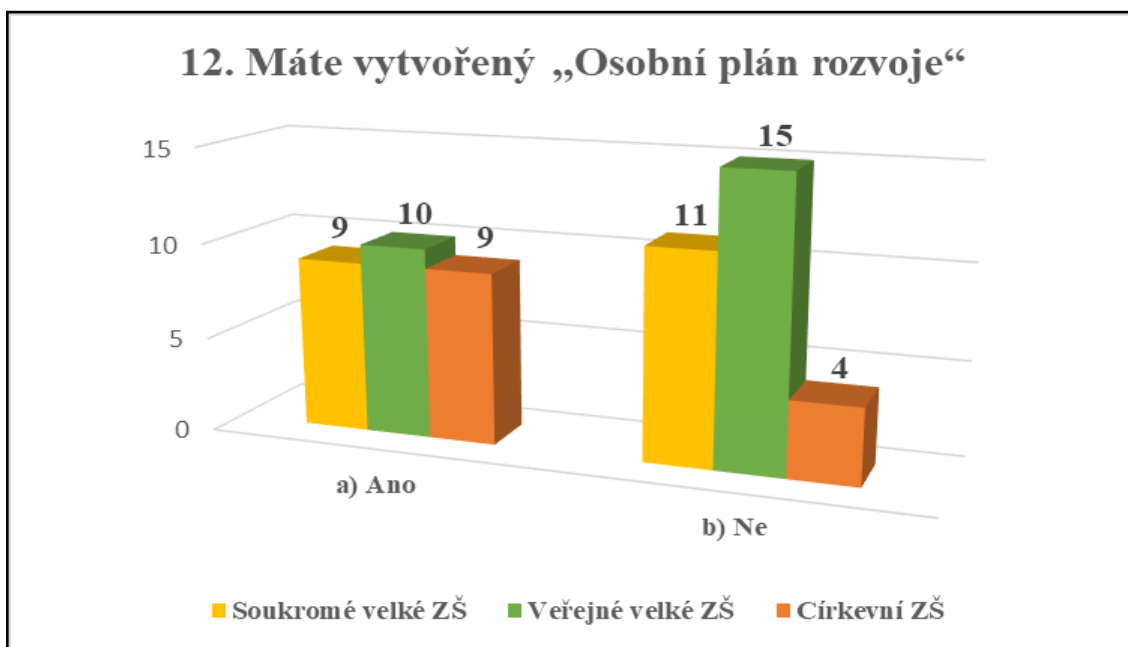
Na otázku číslo 5, která měla přiblížit nejvíce vyhovující formu dalšího vzdělávání, kterou začínající učitelé upřednostňují, bylo ve většině případů odpovězeno, bez vazby na zřizovatele, že nejvhodnější formou dalšího vzdělávání je seminář. Optimální rozložení mezi formami dalšího vzdělávání v podobě přednášek a samostudia je v případě všech tří porovnávaných souborů totožné. V otevřené odpovědi d) byl zaznamenán moderní přístup ke sdílení edukačních podkladů začínajících učitelů za pomoci internetové sociální sítě (viz graf č. 6).

**Graf č. 7**



Z odpovědí na otázku číslo 10 autor práce vyvozuje, že v převážně většině případů začínající učitelů nabyté vědomosti z navštívených seminářů, přednášek a samostudia aplikují do své praxe (viz graf č. 7).

**Graf č. 8**

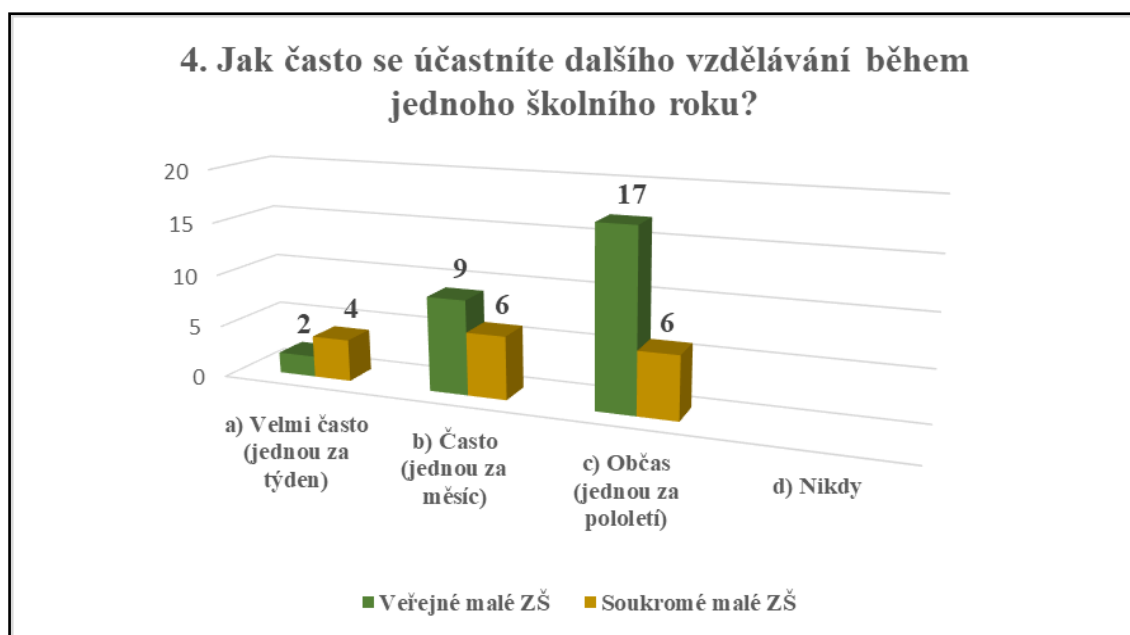


Na otázku číslo 12, zdali začínající učitelé disponují plánem osobního rozvoje je patrné, že v případě církevních škol je kladen větší důraz na plánech osobního rozvoje

začínajících učitelů. Oproti tomu na velkých soukromých a veřejných školách se na plány osobního rozvoje takový důraz neklade (viz graf č. 8).

Z výše zmíněných odpovědí nevyplývají výrazné rozdíly k celkovému postoji k dalšímu vzdělávání začínajících učitelů na základních školách. Záměrně zde byly komparovány velké veřejné, soukromé a církevní školy bez místní příslušnosti, tedy bez vazby na městské části hlavního města Prahy. Církevní školy nepotvrdily významnou rozdílnost přístupu oproti velkým základním školám s jiným zřizovatelem. Je tady patrné, že povědomí o dalším vzdělávání je již zakořeněné v systému základních škol, kde se složitě určuje motivace. Nelze tedy určit, že na soukromých školách se přistupuje zodpovědněji k dalšímu vzdělávání začínajících učitelů, protože je zde vyšší předpoklad vyššího budoucího platového ohodnocení.

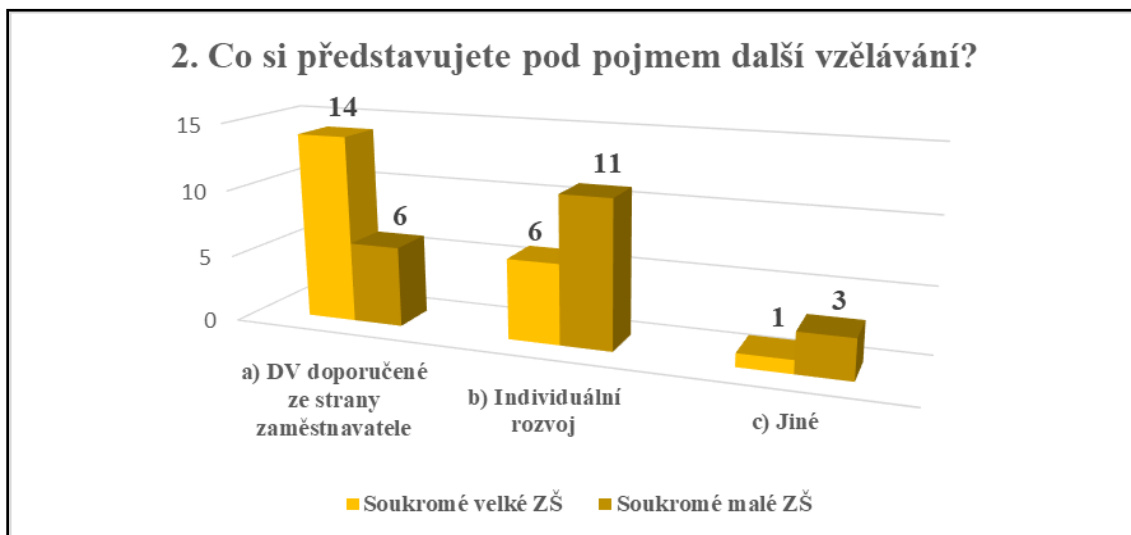
**Graf č. 9**



Ze srovnání soukromých a veřejných malých škol bez určení příslušné městské části bylo zjištěno, že největším rozdílem mezi těmito školami je v četnosti absolvování jednotlivých forem dalšího vzdělávání. U veřejných malých škol v počtu 17 odpovědí „občas (jednou za pololetí)“, oproti 6 odpovědím ze soukromých malých škol. Lze tedy nahlížet na tuto skutečnost tak, že je možná rozdílná intenzita výuky a naplánovaných hodin na těchto školách, popřípadě může být motivací u soukromých škol vyšší platové ohodnocení. Je třeba poznamenat, že kromě zmíněného rozdílu v otázce č. 4 jsou si tyto

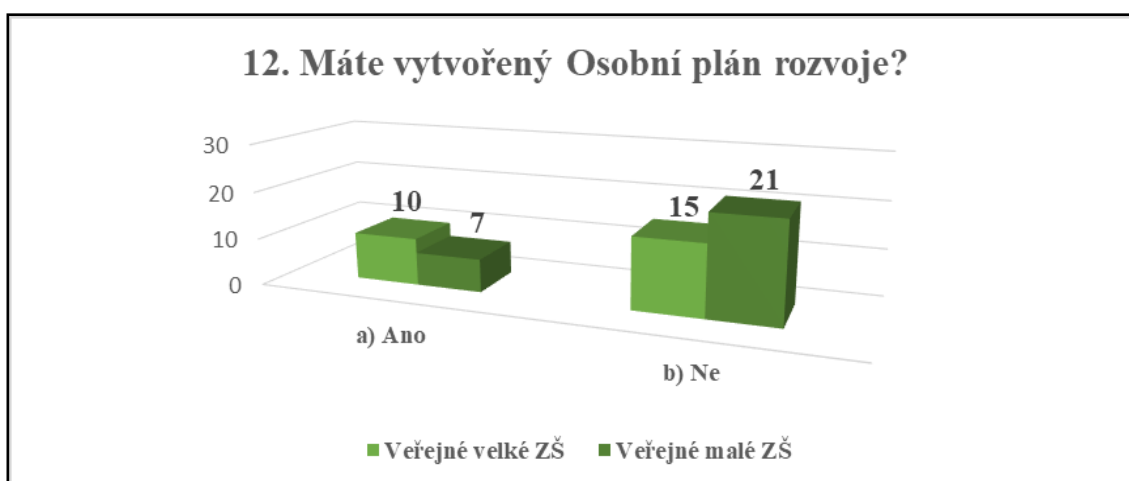
školy v přístupu k dalšímu vzdělávání začínajících učitelů podobné v návaznosti na zákon (viz graf č. 9).

**Graf č. 10**



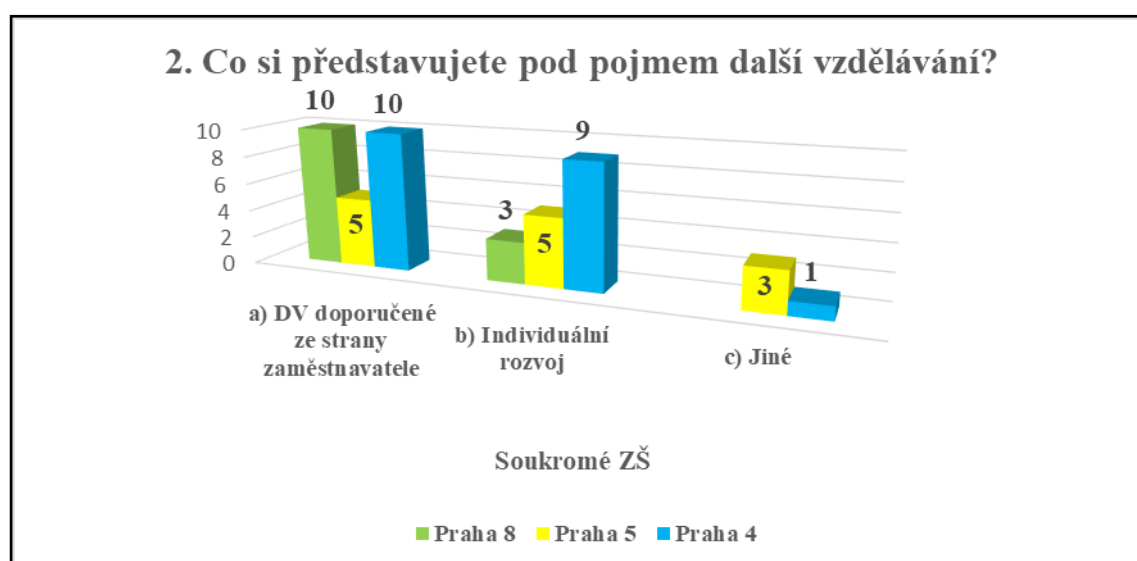
Ve srovnání jednotlivých škol dle velikosti podle zřizovatele je nejvýznamnější rozdíl u otázky číslo 2 a v rámci komparace základních soukromých škol, velkých a malých. V případě soukromých malých základních škol je upřednostňována představa o individuálním dalším vzdělávání oproti představě na velkých soukromých základních školách. Tuto situaci lze okomentovat tak, že na malých školách je představa o dalším vzdělávání na úrovni individuální z důvodu naučených specifických dovedností, které pak tvoří rozdíl v individuálním přístupu k žákům a jejich vyučování. U velkých soukromých škol lze zorganizovat plošné formy dalšího vzdělávání v podobě seminářů a přednášek, které tak zdvihají horizontálně úroveň začínajících učitelů bez většího důrazu na individualitu (viz graf č. 10).

**Graf č. 11**



Z pohledu malých veřejných škol v otázce číslo 12, která se dotýká osobních plánů rozvoje začínajících učitelů, lze vysledovat ze 7 kladných odpovědí oproti 21 záporným menší důraz na zavedení konkrétních osobních plánů, kdy tento stav lze popsat jako zbytečnou administrativní zátěž, která nemusí plnit úlohu plánu, ale pouze by nastavila postup k prohloubení znalostí. Důvodem k menšímu důrazu na zavedení osobních plánů rozvoje u malých veřejných škol lze chápat spíše jako obecné povědomí o individuálním přístupu k dalšímu vzdělávání. Z 10 kladných odpovědí ku 15 záporným odpovědím u velkých veřejných škol lze konstatovat, že je zde správně nastavený osobní plán rozvoje ve vztahu k jednotlivým začínajícím učitelům z důvodu uceleného náhledu na jejich další vývoj (viz graf č. 11).

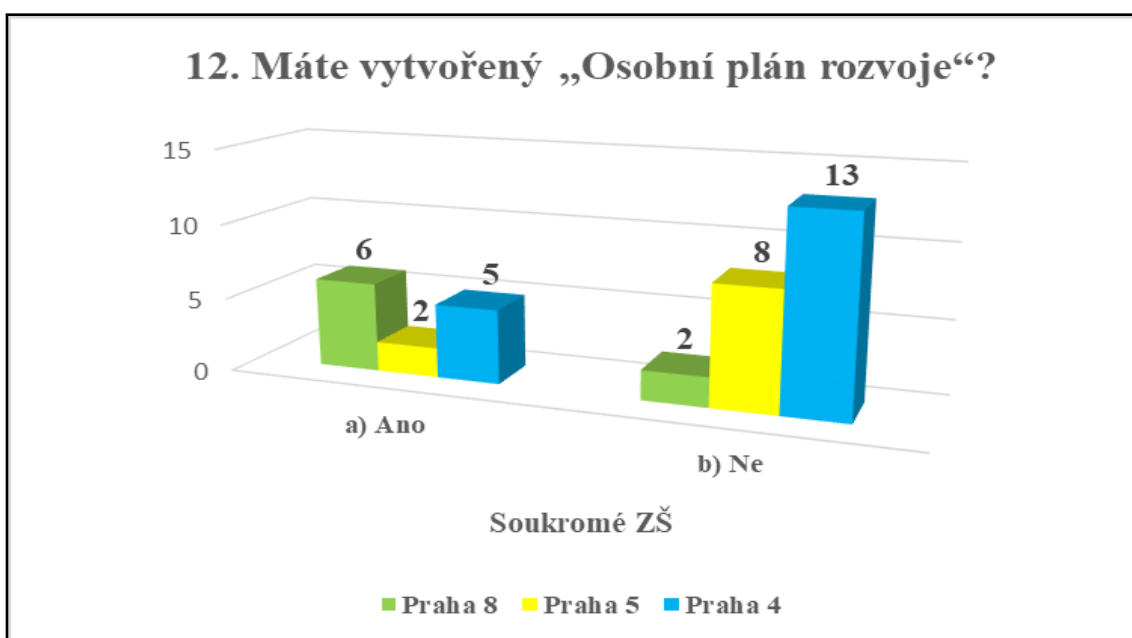
**Graf č. 12**



Ze všech městských částí byly vybrány části, které splnili základní požadavek na výzkumné dotazníkové šetření z pohledu působnosti tří typů zřizovatelů. Právě tato skutečnost s sebou váže možnost porovnání základních škol, nejen z pohledu jedné městské části, ale také mezi částmi navzájem.

Z pohledu vybraných soukromých škol ze všech vybraných městských částí nelze jednoznačně určit rozdílnost v přístupech k dalšímu vzdělávání ze strany zaměstnavatele na Praze 8 a Praze 4. Pouze u Prahy 5 jsou počty odpovědí vyrovnané, co se týče představ o pojmu další vzdělávání (viz graf č. 12).

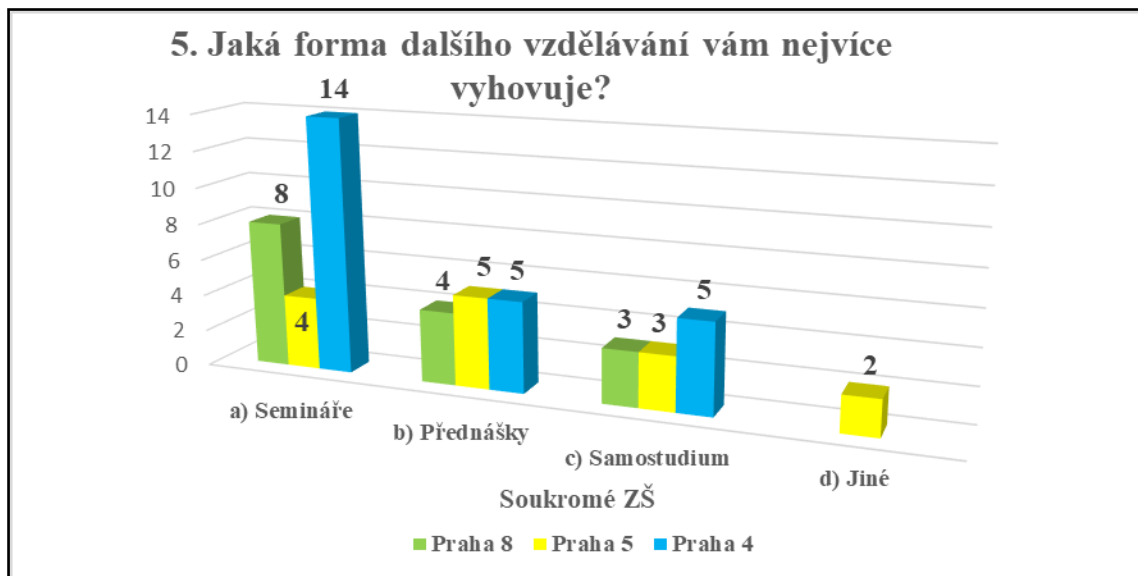
**Graf č. 13**



Lze však určit rozdílnost v přístupu k osobním plánům. Zde se jeví Praha 8 s počtem 6 kladných odpovědí ku 2 a 5 jako jedna z částí, která klade důraz na plán osobního rozvoje začínajících učitelů v kontextu dalšího vzdělávání. Tento údaj může reflektovat stav posílení a demografický vývoj vybrané části, který s sebou přináší nemalé nároky na síť škol, které musí uspokojit poptávku po vzdělání. Nelze však jednoznačně posoudit, zda vybrané městské části mají doopravdy v případě soukromých škol vliv na odpovědi z dotazovaného souboru respondentů. Nelze tedy ani jednoznačně prokázat, v případě soukromých škol, vazbu na jednotlivé městské části. Základním předpokladem je tedy z pohledu soukromých škol uspokojit poptávku po vzdělání

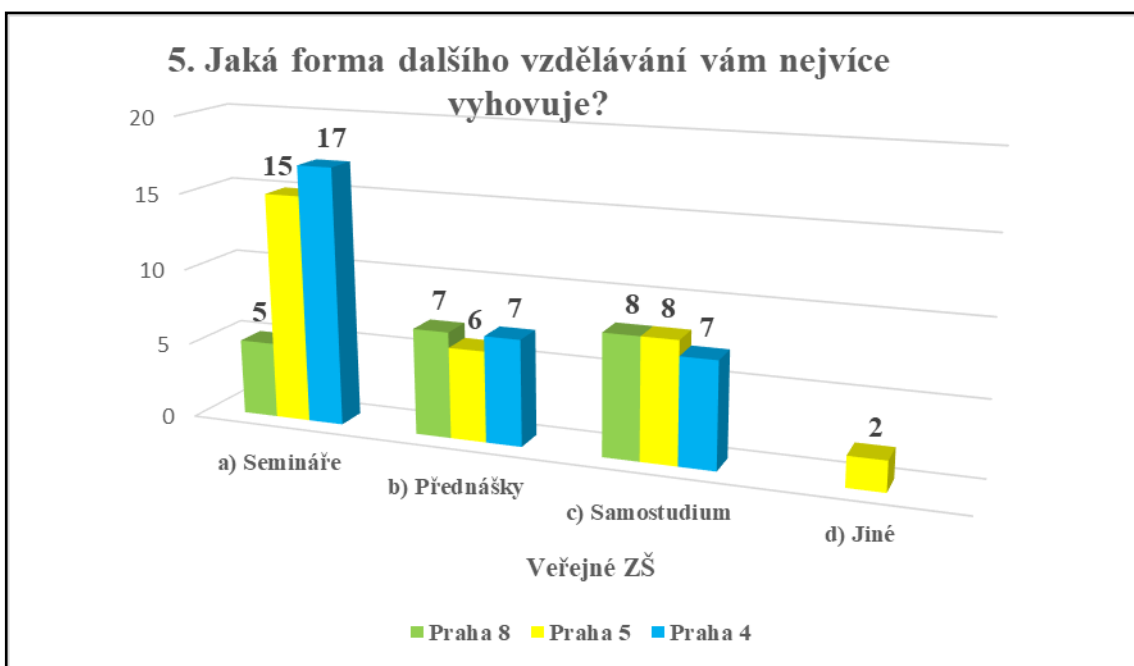
v částech, kde je nabídka nedokonalá, případně nevyhovuje specifickým požadavkům ze strany rodičů (viz graf č. 13).

**Graf č. 14**



Z hlediska realizovaných forem dalšího vzdělávání převládá u soukromých škol Prahy 4 forma seminářů, jakožto nejčastěji volené formy dalšího vzdělávání začínajících učitelů. Opět tedy převládá plošný přístup k dalšímu vzdělávání, který není shodný v přístupech základních soukromých škol na Praze 8 a Praze 5, kde se formy dalšího vzdělávání rovnoměrně prostírají v dalších odpovědích. Tudiž na Praze 8 a Praze 5 není jasně primární formou dalšího vzdělávání seminář, ale jako vhodné se jeví i další formy, které tedy odráží potřeby jednotlivých soukromých základních škol a začínajících učitelů na těchto školách (viz graf č. 14).

**Graf č. 15**



V případě otázky číslo 5, pokud porovnáváme veřejné školy vybraných pražských částí, jsou nejvíce vyhovující formou dalšího vzdělávání na Praze 5 a Praze 4 semináře. V případě Prahy 8 je naopak upřednostňována forma samostudia. Z pohledu Prahy 8 není rozdíl významný, avšak v případě Prahy 5 a 4 jsou rozdíly patrnější (viz graf č. 15).

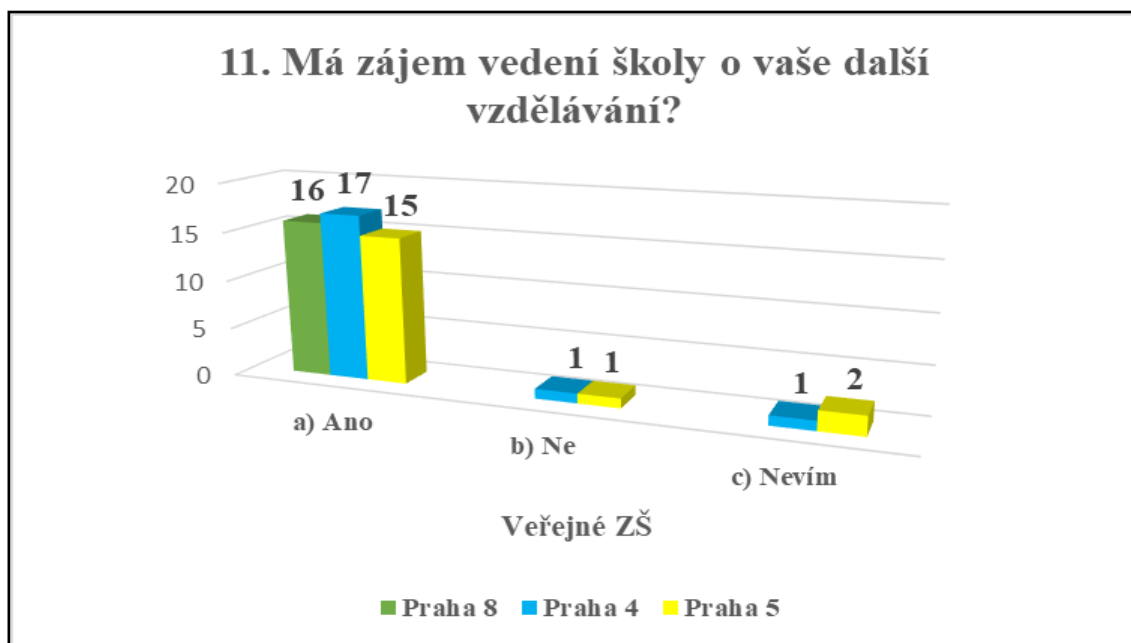


Graf č. 16



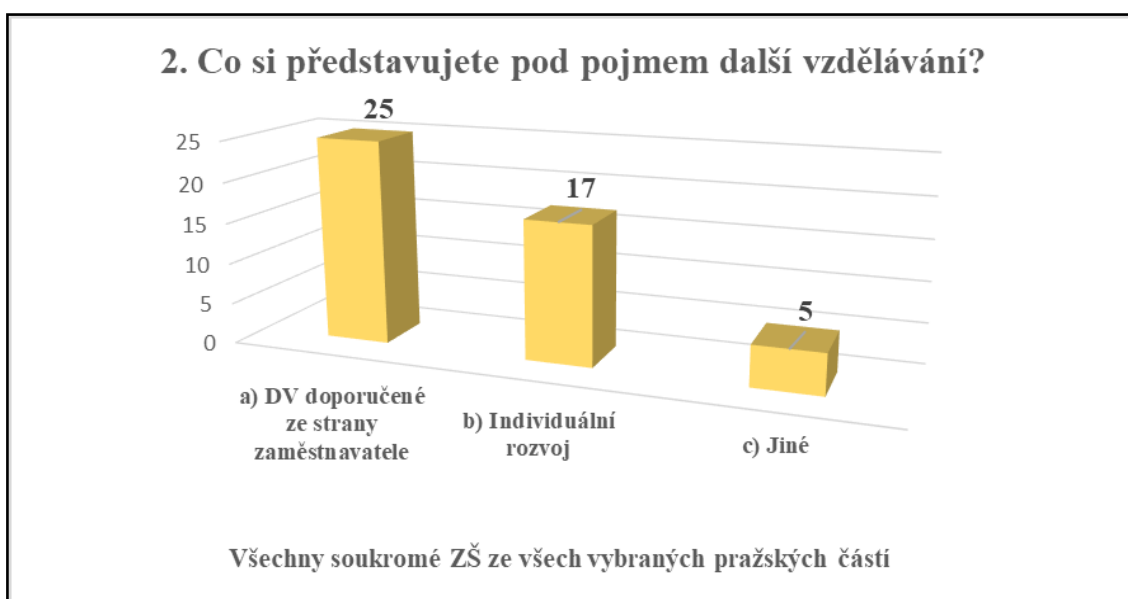
V případě Prahy 5 z odpovědi na otázku číslo 6, došlo u církevních základních škol k záporně hodnocené variantě nabídky dalšího vzdělávání na dané vybrané škole. Toto hodnocení, spíše negativní, s sebou přináší řadu možných faktorů. Církevní školy jsou obecně brány jako přístupnější k dětem, potažmo učitelům, zvláště začínajícím, kdy negativní odpověď o přístupu k nabídce dalšího vzdělávání může být chápána jako upřímná odpověď, popřípadě neznalost nastalé situace. Na církevních školách Prahy 5 a Prahy 4 bylo vyhodnoceno vždy po pěti dotaznících. Tento počet je tedy vyšší, než na Praze 8, kde byly získány 3 vyplněné dotazníky. Proto odpověď c) u otázky číslo 6 v případě církevní školy Prahy 5 chápou jako poměrně rozdílnou oproti ostatním. V ostatních případech všech tří městských pražských částí je spokojenost s nabídkou dalšího vzdělávání spíše kladná (viz graf č. 16).

Graf č. 17



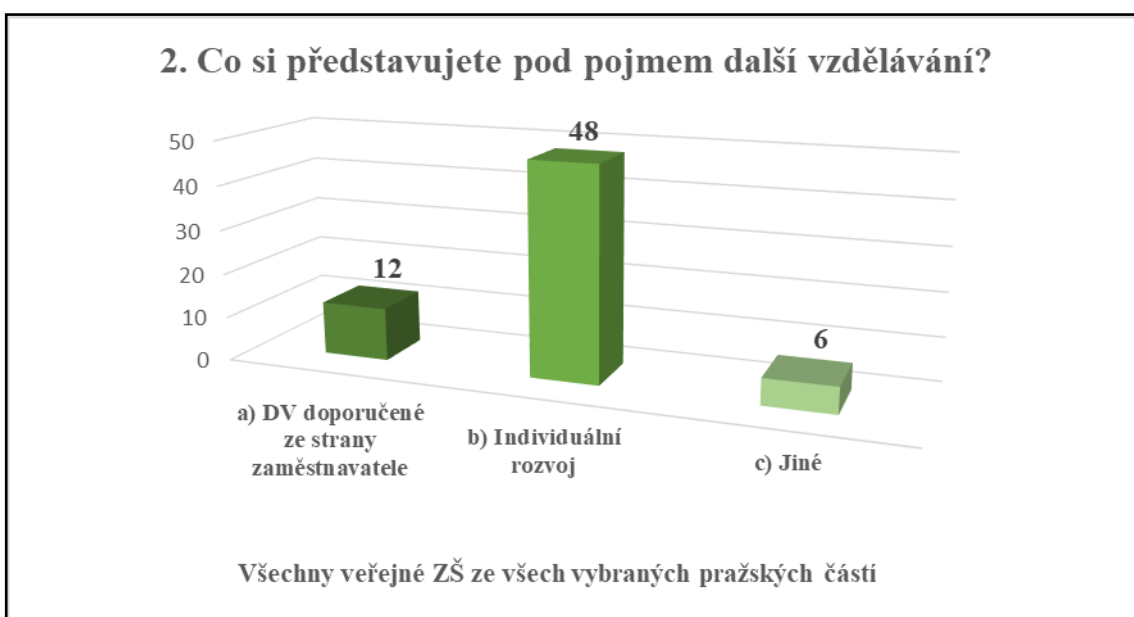
Nejvíce patrný rozdíl v otázce číslo 11 byl zřejmý v případě Prahy 5 a Prahy 4 z pohledu veřejných základních škol. Zde se objevily vždy po jedné odpovědi negativní reakce na zájem vedení školy o další vzdělávání svých začínajících učitelů. Tato odpověď nebyla zaznamenána v případě soukromých a církevních základních škol zmiňovaných městských částí města Prahy. Zde je tedy možné nahlížet na tuto skutečnost z pohledu skutečného nezájmu vedení škol nebo o nedostatečné pochopení zájmu ze strany vedení k začínajícím učitelům (viz graf č. 17). K této otázce se nejlépe váže doplňující výzkumné šetření v podobě rozhovoru, které bylo určující pro správný náhled na současnou situaci v dalším vzdělávání začínajících učitelů ze strany vedení škol.

**Graf č. 18**



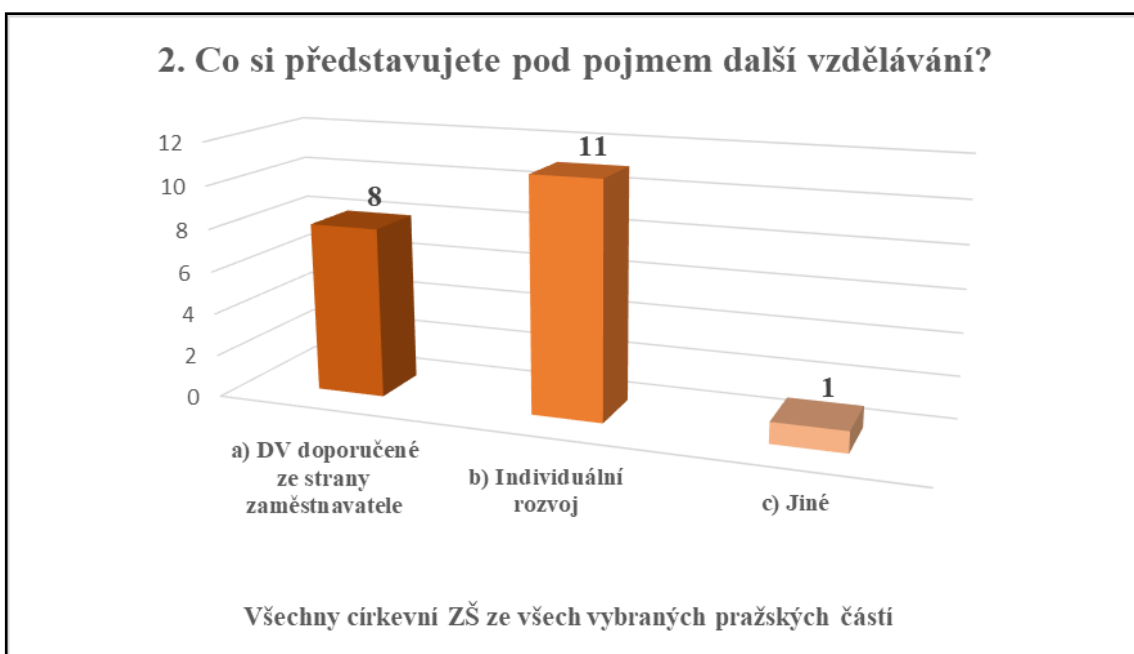
Ve vyhodnocení všech sebraných dotazníků a po identifikaci s jednotlivými zřizovateli došlo ke komparaci těchto 3 typů škol dle zřizovatele. V otázce číslo 2 v případě soukromých škol převládající počet 25 odpovědí ukazuje na fakt, že začínající učitelé na těchto soukromých základních školách si spojují další vzdělávání spíše z možné povinnosti zaměstnavatele ve vztahu k dalšímu vzdělávání začínajících učitelů (viz graf č. 18).

**Graf č. 19**



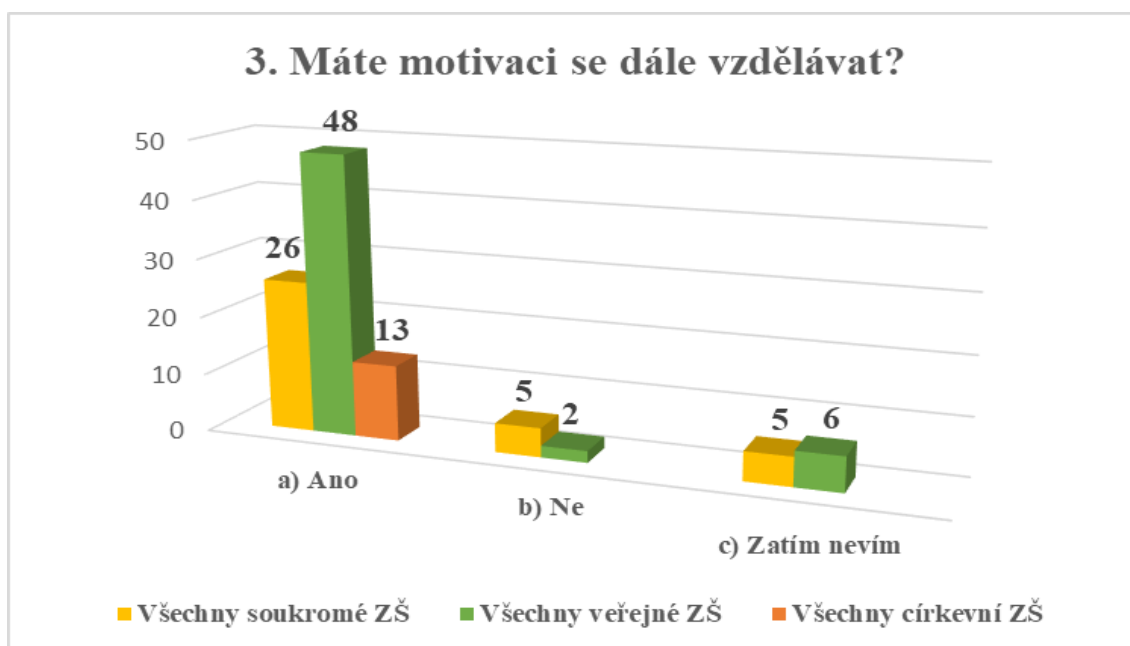
Oproti tomu veřejné školy s počtem odpovědí 48 začínajících učitelů si představuje pod pojmem další vzdělání individuální vzdělávání (viz graf č. 19).

**Graf č. 20**



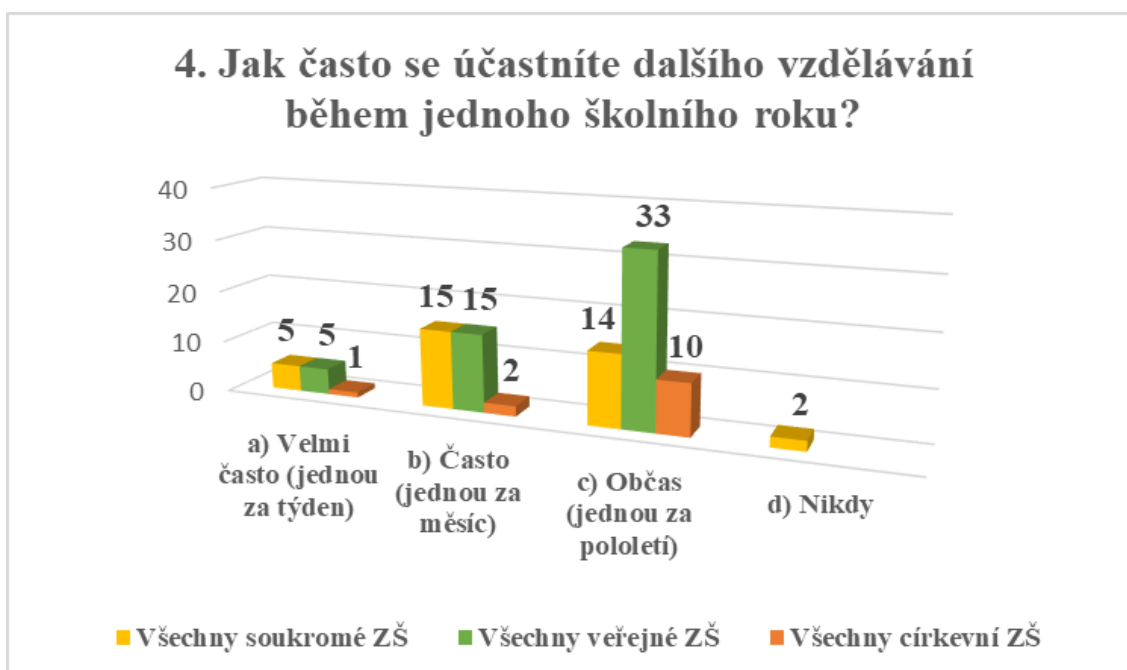
V případě církevních škol je rozdíl 8 ku 11 spíše na straně individuálního rozvoje (viz graf č. 20).

Graf č. 21



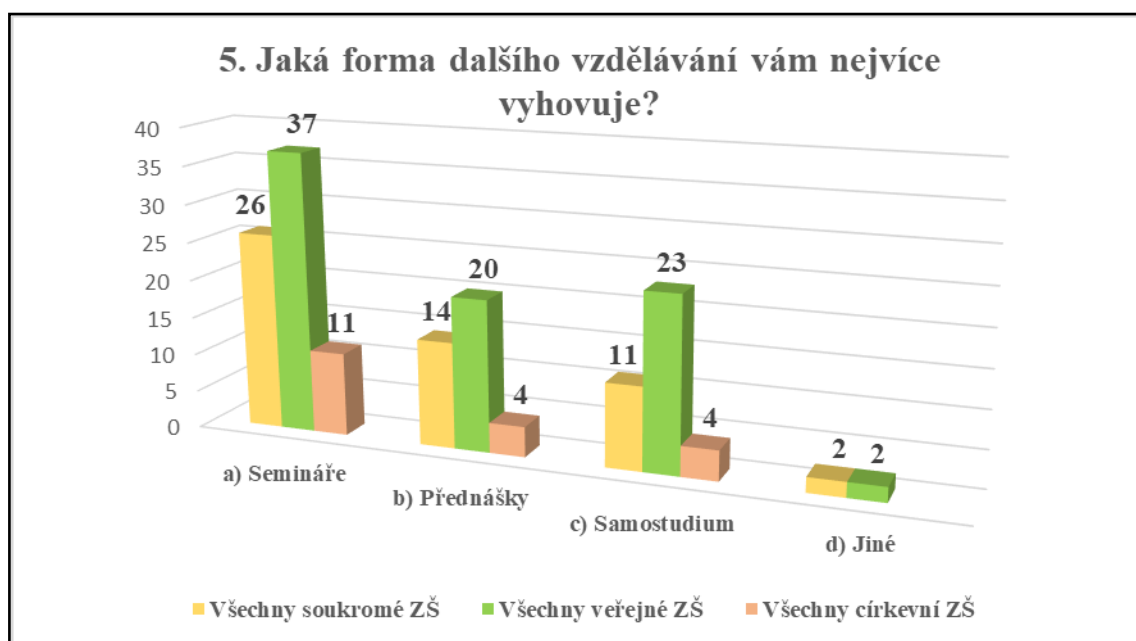
V otázce motivace jsou začínající učitelé na soukromých, veřejných a církevních základních školách motivováni k tomu se dále vzdělávat (viz graf č. 21).

Graf č. 22



Co se týče účasti na dalším vzdělávání, není patrný rozdíl v četnosti absolvování dalšího vzdělání mezi základními školami soukromými na jedné straně a na straně druhé mezi školami veřejnými a církevními. U soukromých škol nejsou odpovědi nijak rozdílné, protože 5 začínajících učitelů soukromých základních škol další vzdělávání absolvuje často (jednou za týden), učitelů na veřejných školách se často účastní dalšího vzdělávání také 6, s relevancí jednou týdně se vzdělává pouze jeden začínající učitel na církevních základních školách (viz graf č. 22).

**Graf č. 23**

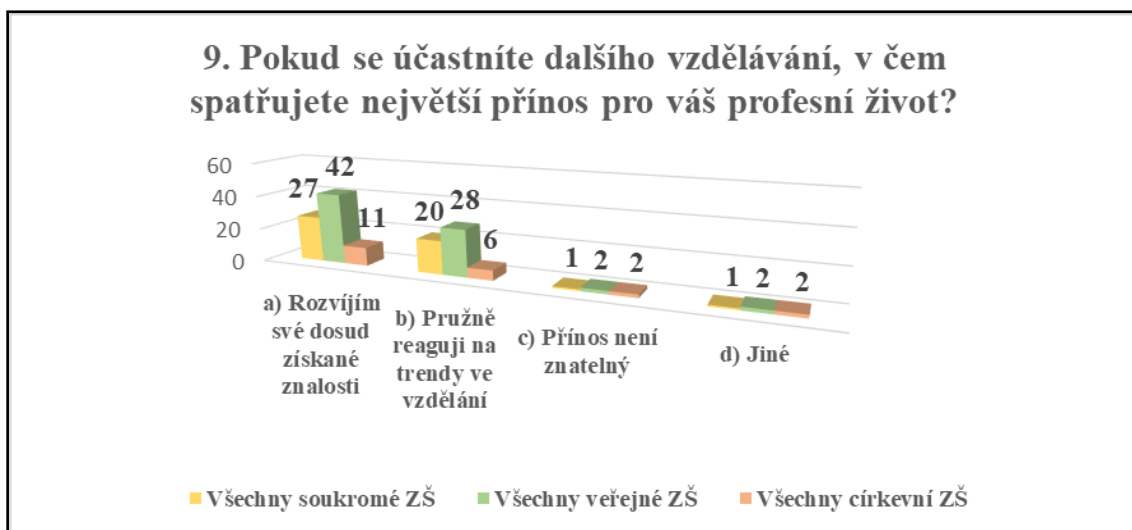


V případě soukromých, veřejných a církevních základních škol jsou nečastější formy dalšího vzdělávání z pohledu všech vybraných městských částí semináře. Forma seminářů je obecně nejčastější formou dalšího vzdělávání, kde následují individuální přístupy (viz graf č. 23).

Zde se však můžeme setkat u odpovědi d), který v sobě zahrnovala i jiné formy dalšího vzdělávání s následujícími odpověďmi. Vzhledem k zahraničním stáží obvyklým na vysokých školách se přenáší forma zahraničních pobytů i do dalšího vzdělávání. U zahraničních stáží v případě kurzů lze z mého pohledu hovořit o dalším vzdělávání v oblastech cizího jazyka, ale také výměny zkušeností se zahraničními kolegy. U této otázky se taktéž setkáváme s moderními přístupy v podobě webinářů a skupin na sociálních sítích, které jsou z dotazníkového šetření chápány jako nové

prvky v přístupu k dalšímu vzdělávání, kde doopravdy lze jednoznačně určit, že tento přístup je spíše vlastní mladým začínajícím učitelům. Předpokládá se, že tuto formu si totiž s sebou si přinesly ze studia na vysoké škole, kde prostřednictvím sociálních sítí studenti spolu komunikují a sdílejí studijní materiály. V neposlední řadě tento způsob komunikace s sebou přináší nejrychlejší a nejefektivnější výměnu informací. Lze také uvažovat, že tento způsob komunikace začínající učitele přenáší nejenom ke svému dalšímu vzdělávání, ale také může být součástí přístupu ke vzdělávání jako takovému. Lze tedy uvažovat, že pokud je forma sociálních sítí a webinářů vhodná pro další vzdělávání začínajících učitelů, je také tato forma použitelná pro výuku dětí na základních školách. Zde se také setkáváme s otevřenou odpovědí, kdy respondent zmiňuje možnost stáží od MŠMT.

**Graf č. 24**



U otázky číslo 9 je v porovnání s ostatními otázkami při vyhodnocování nejvíce patrná možnost označení i více odpovědí. Z pohledu všech tří zřizovatelů, i ve vztahu k městským částem, je nejčastější odpovědí a) „Rozvijím své dosud získané znalosti“. Druhou nejčastější možností je odpověď b) „Pružně reaguji na trendy ve vzdělání“. Obě tyto odpovědi, z pohledu autora bakalářské práce, v sobě zahrnují nejjednoznačnější přístup k dalšímu vzdělávání, protože právě rozvoj získaných znalostí v návaznosti na adaptace a trendy ve vzdělání s sebou přináší předpoklad pro správný rozvoj učitelské profese. Z pohledu církevních základních škol je opět patrné, že dalšímu vzdělávání přistupují začínající učitelé spíše omezeně, protože v případě otázky číslo 9 vyhodnotili dva respondenti přínos jako neznatelný. Dvě podobně negativní odpovědi

byly vyhodnoceny i v případě veřejných základních škol, avšak v případě veřejných škol bylo vyhodnoceno více dotazníků. Z pohledu soukromých škol byla tato negativní odpověď zaznamenána pouze jednou. Nejčastější odpověď jiné byla zaznamenána v případě veřejných a církevních základních škol. Respondenti v otevřené odpovědi se shodují na tom, že další vzdělávání jim přináší pohled na vývoj učitelské profese v porovnání s ostatními začínajícími učiteli. Všichni se shodují na tom, že další vzdělávání přináší znalosti a rozvíjí dovednosti, které je možno využít v budoucím profesním životě. Jeden z respondentů taktéž uvedl, že další vzdělávání v jeho případě může mít vliv na efektivní předcházení konfrontace na pracovišti (viz graf č. 24).

**Graf č. 25**



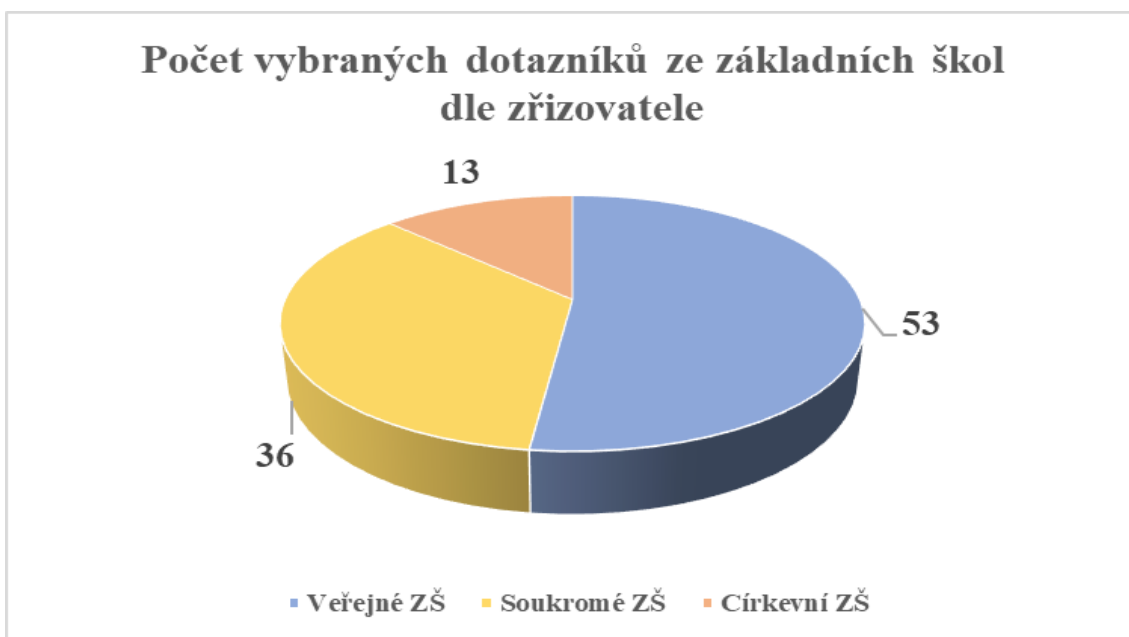
U otázky číslo 10 nejsou sponzorovány významné rozdíly v aplikaci poznatků, které jsou získávány díky dalšímu vzdělávání. Tuto skutečnost si autor bakalářské práce vysvětluje, v případě začínajících učitelů, jako prozatímní nemožnost posoudit vliv dalšího vzdělávání na profesi začínajících učitelů. Další vzdělávání je jistě jedním z nejdůležitějších faktorů v rozvoji začínajícího učitele, avšak na vyhodnocení aplikovatelnosti poznatků z dalšího vzdělávání do profese je vzhledem k tomu, že pregraduální studium bylo ukončeno ve vazbě na otázku číslo 1, nejdřív před třemi lety. Otázka číslo 1 proto nebyla vyhodnocena, protože zvolený rozptyl 0–3 roky praxe je autorem bakalářské práce považována za začínajícího učitele (viz graf č. 25).



U otevřených odpovědí na otázku číslo 7 byly zaznamenány ze strany začínajících učitelů odpovědi týkající se případného zlepšení dalšího vzdělávání v rámci aprobace začínajících učitelů. Začínající učitelé postrádají alternativní přístupy ve své profesi, tedy zda by mohli rozvíjet za pomoci dalšího vzdělávání své aprobované předměty, popřípadě měnit styl výuky tak, aby vyhovoval širokému spektru žáků. Z obecného přístupu k dalšímu vzdělávání je patrná provázanost otázek 5 a 7, protože v případě odpovědi d) „jiné“ v otázce číslo 5 se objevovaly stáže, tak i u otázky číslo 7 je častá odpověď „zahraniční stáž“, která se jeví jako vhodná forma dalšího vzdělávání, která rozvíjí nejen praktické znalosti, ale také řešení konfliktů, které s sebou může přenášet učitelská profese. Dále je z odpovědí na otázku číslo 7 patrné a mnoho respondentů odpovědělo, že jim schází výuka praktických postupů v již zažitých teoretických předmětech, kdy tyto formy výuky jsou pro žáky častěji lépe pochopitelné než teoretická forma výuky, avšak způsob praktické výuky musí být zejména zvládnut samotnými učiteli.

Mimo rámec aprobace schází začínajícím učitelům nejvíce výuka jazyků, popřípadě emoční vzdělávání, chápáno jako rozvoj osobnosti a také se často začínající učitelé zmiňovali o využívání moderních technologií v rámci výuky. Toto si autor práce vykládá, dle vyhodnocených odpovědí, jako zlepšení dovedností při zacházení s informačními technologiemi. Opět je zde také patrné, že v mnohých odpovědích se opakovala forma spolupráce mezi školami, popřípadě mezi zahraničními školami. Právě výměna znalostí mezi jednotlivými školami v České republice, případně na území Evropské unie se jeví jako ideální přístup k dalšímu vzdělávání ze strany všech zúčastněných. V otevřených odpovědích nelze pominout zájem respondentů o kurzy zaměřené na duševní hygienu učitelů, zvláště učitelů začínajících.

**Graf č. 26**



Na závěr analýzy sebraných dat z dotazníků je v této práci vyobrazen graf s počtem vybraných dotazníků ze základních škol rozdělených podle zřizovatele (viz graf č. 26).

## 7 Doplnující výzkumné šetření – rozhovor

V teoretické části bakalářské práce je ředitel školy, potažmo vedení školy vnímáno jako rozhodující článek v otázce „Jakým způsobem bude docházet k realizaci dalšího vzdělávání začínajících učitelů?“. Právě ředitelé škol mají zásadní vliv na svůj pedagogický sbor, jehož prostřednictvím dochází k výuce žáků. Právě zájmem ze strany ředitele by měla být dostatečně kvalitní a smysluplná nabídka dalšího vzdělávání, která tak zajistí kontinuální vývoj ve vzdělání. V doplňujícím šetření – rozhovor, byly dvanácti ředitelům základních škol položené čtyři doplňující otázky.

- 1. Proč je třeba se věnovat v oblasti DVPP speciálně začínajícím učitelům?**
- 2. Jak efektivně naplánovat DVPP pro začínající učitele?**
- 3. Jaký je podíl začínajících učitelů na tvorbě plánu osobního rozvoje prostřednictvím DVPP?**
- 4. Jaký má vliv plán DVPP na profesní rozvoj začínajících učitelů?**

V otázce číslo 1 byla nejčastější odpovědí ze strany ředitelů škol kladení důrazu na teoretické poznatky, které se vhodně musejí aplikovat do praktické části výuky. Někteří ředitelé to chápou tak, že v pregraduálním studiu chybí zcela aplikovatelnost teoretických poznatků do praxe, popřípadě se musejí praktické dovednosti dále rozšiřovat. Obecně pedagogické fakulty dle ředitelů nepřipravují dobře studenty v oblasti třídnictví a dále nedostatečně rozvíjejí možnou komunikaci s rodiči. Právě komunikace s rodiči s sebou váže možné konflikty, které začínající učitelé budou a musí řešit. Zde se jeví jako vhodný způsob dalšího vzdělávání kurz na správně zvolenou komunikaci mezi učitelem a rodičem, který tak spadá mimo rámec aprobační (viz otázka číslo 8 v dotazníku). Méně početná část respondentů odpovídala tak, že není nezbytně nutné se věnovat začínajícím učitelům odlišněji od ostatních pedagogických pracovníků. Další vzdělávání by tedy mělo být přístupně všem pedagogickým pracovníkům, nehledě na délku jejich praxe.

V otázce číslo 2 více než polovina dotazovaných odpověděla, že nejefektivnější způsob plánování dalšího vzdělávání je pro začínající učitele po boku zkušeného, uvádějícího učitele. Dále se svým nadřízeným pak začínající učitel může na základě evaluace svého pracovního výkonu naplánovat krátkodobý i dlouhodobý profesní cíl. Pro dohled nad dalším vzděláváním začínajících učitelů se jeví jako nejvhodnější forma

pravidelných setkání, hospitací, konzultací, tedy průběžnými kontrolami při výuce, kterou poskytují začínající učitelé. Právě zde zkušenější pedagog poznat případné chyby nebo nesrovnalosti v probíhající výuce, na které pak může začínajícího učitele upozornit, popřípadě doporučit vhodný typ dalšího vzdělávání.

V otázce číslo, jež v sobě váže začínající učitele a jejich přístup k osobnímu rozvoji nelze jednoznačně určit, jaký způsob je preferován řediteli školy. Polovina respondentů se shodla na tom, že začínající učitelé by si měli individuálně tvořit svůj plán osobního rozvoje bez ohledu na vazbu s vedením školy tzv. individuální přístup k samostudiu a vlastním potřebám. Druhá polovina respondentů odpověděla, že osobní plán a rozvoj by měl být tvořen po konzultaci s nadřízenými či uvádějícími učiteli. Z pohledu autora bakalářské práce jsou oba přístupy vhodné, protože samostudium by mělo být po celou dobu výkonu učitelské profese jedním z pilířů dalšího vzdělávání. Oproti tomu konzultace s ostatními kolegy s sebou přináší jiný pohled na případné nedostatky či zlepšení výkonu učitelské profese.

V případě otázky číslo 4 se všichni ředitelé vybraných škol shodli na tom, že další vzdělávání pedagogických pracovníků má pozitivní vliv na profesní rozvoj začínajících učitelů. Jedním z předpokladů pro správný rozvoj je, aby plán korespondoval i s cíli profesními. Většina ředitelů označila jako jádrem kvality plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jeho dobré sestavení a zrealizování. Ředitelé mají zájem, aby učitel, co nejobširněji obsáhl činnosti, které nejsou primárně spojené pouze s výukou. Ředitele velmi zajímá, jaký má začínající učitel vztah se svými žáky, rodiči a dále jakým způsobem chápe planou legislativu a umí se pohybovat v mezích, které stanovuje zákon.

Z výše zmíněného a vyhodnoceného doplňkového výzkumného šetření – rozhovor, je patrné, že vedení školy má zájem o další vzdělávání svých učitelů, nejen těch začínajících. To se tedy shoduje s odpověďmi otázky číslo 11 v dotazníku, kdy většina respondentů odpověděla, že vedení školy jeví zájem rozvíjet jejich znalosti a dovednosti a zvyšovat jejich kvalifikaci.

## 8 Shrnutí výsledků

V přístupu k dalšímu vzdělávání jsou představy jednotlivých aktérů z řad soukromých, veřejných a církevních základních škol rozdílné. Výzkumné předpoklady, které vycházejí z výzkumných otázek, poskytly náhled na možný stav současnosti dalšího vzdělávání na základních školách. Z analyzovaných dat sebraných dotazníků je možné vyhodnotit výzkumné předpoklady.

**VP1: Více než polovina začínajících učitelů na velkých základních školách a církevních školách si představuje pod dalším vzděláváním spíše individuální rozvoj, tedy samostudium.**

Výzkumný předpoklad se potvrdil v případě veřejných velkých a církevních základních škol. Přístup k dalšímu vzdělávání z řad učitelů na těchto základních školách je chápán jako individuální rozvoj oproti velkým soukromým školám, které kladou větší důraz na možné další vzdělávání ze strany zaměstnavatele.

**VP2: Začínající učitelé se ve školním roce účastní dalšího vzdělávání alespoň jednou za měsíc na velkých soukromých školách.**

V případě malých veřejných základních škol a malých soukromých základních škol převládá účast na dalším vzdělávání jednou za pololetí. V případě všech škol tato účast převládá také. Lze tedy soudit, že účast na dalším vzdělávání je pouze jednou za pololetí.

**VP3: Začínající učitelé pro své další vzdělávání volí spíše formu seminářů.**

Nejčastěji volenou formou ze strany začínajících učitelů lze z výsledků šetření považovat seminář, jakožto nejvhodnější formu dalšího vzdělávání na všech typech škol dle zřizovatele. Z šetření ale také vyplynulo, že individuální nároky jsou často spojeny například se zahraničními stážemi, které by začínající učitelé uvítali.

**VP4: Na církevních školách mají začínající učitelé sestavený plán svého osobního rozvoje.**

Na církevních školách mají začínající učitelé ve většině případů sestaven plán osobního rozvoje. Lze tedy uvažovat, že církevní školy dbají více na další vzdělávání.

**VP5: Začínající učitelé z velkých veřejných škol spíše neaplikují nabitě poznatky z dalšího vzdělávání do své výuky.**

Začínající učitelé na veřejných školách dle analyzovaných dat z dotazníkového šetření aplikují své poznatky z dalšího vzdělávání do své výuky, avšak u této otázky bylo z řad začínajících učitelů na veřejných základních školách zaznamenáno nejvíce marginálních odpovědí, že neaplikují své poznatky do výuky v komparaci s ostatními typy zřizovatelů.

**VP6: Vedení školy zcela jistě jeví zájem o další vzdělávání svých začínajících učitelů, už z důvodu zvyšování jejich odbornosti bez vazby na zřizovatele.**

Po analýze rozhovoru je jasně prokazatelné, že vedení školy má zájem o další vzdělávání i v návaznosti na legislativu, tedy dalšímu vzdělávání, zvláště začínajících učitelů přikládají větší význam. Ne vždy souhlasí s vybranou formou a spíše se kloní k analyzování současné stylu výuky daného začínajícího učitele a popřípadě jeho korekci v rámci profesního růstu začínajícího učitele. Ředitelé škol nejlépe znají potřeby vlastních škol a také mají nejvyšší získané zkušenosti ve vztazích mezi žáky, učiteli a rodiči, kde začínající učitelé nemají dostatek zkušeností.

## Závěr

Hlavním cílem předkládané bakalářské práce bylo nahlédnutí do současného stavu dalšího vzdělávání s ohledem na začínající učitele na základních školách vybraných městských částí. Teoretická část se zaměřuje na popis a důležitost dalšího vzdělávání jako celoživotní náplně učitelské profese, díky které může učitel flexibilně reagovat na změny trendů ve vzdělávání, přístupu k žákům a obecně ke klientům školy a v neposlední řadě také dbá na svůj individuální rozvoj.

V teoretické části dále bylo poukázáno na další důležitý prvek v oblasti dalšího vzdělávání, a to konkrétně vedení školy. Ředitel, jakožto vrchní manažer celé vzdělávací instituce plní v adaptačním období začínajícího učitele stěžejní roli. Právě z názoru ředitele vyplývají slabá místa začínajících učitelů, které pak následně mohou být zdrojem dalšího rozvoje začínajících učitelů. Jedním z nástrojů pro dosažení kvalitního profesního růstu se ukázal plán osobního rozvoje, ve kterém nadále vystupuje ředitel školy jakožto potenciální poradce začínajícího učitele v rámci úprav a korektur osobního plánu rozvoje začínajících učitelů.

Obsahem výzkumné části této bakalářské práce je analýza pohledů aktérů účastných na dalším vzdělávání. Názory začínajících učitelů nemusejí být vždy ucelené, protože tito učitelé jsou na počátku své učitelské praxe a spousty postupů a dovedností si přivlastňují až v průběhu své profesní kariéry. Právě v tomto období je důležité na potřeby začínajících učitelů, ale také na potřeby škol a jejich cílů. Další vzdělávání začínajících učitelů však musí korespondovat s potřebami škol, které jsou místem nejen určeným ke vzdělávání žáků, ale taky zaměstnavatelem pro samotné učitele, nejen začínající. Tím že škola reflektuje potřeby svých zaměstnanců, zvyšuje svoji atraktivitu na trhu práce a může tak poskytnout kvalitnější vzdělání pro své žáky.

Z výzkumného šetření bakalářské práce se projevilo, že povědomí o dalším vzdělávání má každý začínající učitel a každý ředitel, avšak pohledy a přístupy k dalšímu vzdělávání se liší v jednotlivých formách. Mají však jednotný ukazatel a tím je proaktivní přístup k dalšímu vzdělávání, jakožto důležitému prvku, který zabraňuje případné stagnaci v odbornosti všech učitelů, nejen těch začínajících a vytváří tak vhodné prostředí pro úspěšné zvládnutí procesu vzdělávání na základních školách.

Dále z výzkumného šetření vyplynulo, že začínající učitelé mají často jasnou představu o svém dalším vzdělávání, kterou si s sebou přinesly z pregraduálního studia,

a proto je důležité, aby vedení školy vyšlo vstříc jejím potřebám a požadavkům, souvisejících s jejich osobním rozvojem.

Z pohledu vybraných městských částí lze hovořit o jednotném přístupu k dalšímu vzdělávání s důrazem na individuální požadavky jednotlivých učitelů a ředitelů škol.

Jako autor bakalářské práce chápu další vzdělávání jako neukončený proces, který zvyšuje atraktivitu základního vzdělání pro žáky a učitele základních škol.



## Použité zdroje

### Seznam použité literatury

1. BAREŠOVÁ, Andrea. *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: 1. VOX, 2011. ISBN 978-80-87480-00-7.
2. ČIHÁKOVÁ, Hana, ed. *Aktuální problémy dalšího vzdělávání učitelů odborného výcviku a odborných předmětů v ČR: sborník příspěvků ze 7. konference partnerství TTnet ČR: 9.-10. června 2009 v Kostelci nad Černými lesy*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2009. ISBN 978-80-87063-22-4.
3. FIBICHOVÁ, Naděžda. *Další vzdělávání pracovníků jako andragogický problém: metodická příručka pro lektory, vzdělavatele dospělých, andragogy, hodnotitele, management a administrativu vzdělávacích programů*. Strakonice: vlastním nákladem, 2016. ISBN 978-80-270-0143-9.
4. KOHNOVÁ, Jana. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-625-3.
5. KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 5., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2015. ISBN 978-80-7261-288-8.
6. LANGER, Tomáš. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0093-4.
7. LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6.
8. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
9. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
10. PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

11. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.
12. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.
13. SLÍVA, Jiří, KADLECOVÁ, Kateřina a Ivan LAMPER, ed. *Vzdělávání na doživotí*. 2008. Praha: Respekt institut, 2008. ISBN 978-80-904153-0-0.
14. SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
15. STARÝ, Karel. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. V Praze: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.
16. STROUHAL, Martin, ed. *Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3465-4.
17. ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.
18. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
19. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

## Internetové odkazy

20. *Aktuality: Odborníci diskutovali na mezinárodní konferenci, jak podpořit začínající učitele* [online]. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2017 [cit. 2018-01-15]. Dostupné z: [http://www.nidv.cz/cs/kdojsme/aktuality.ep/1\\_2324-odbornici-diskutovali-na-mezinarodni-konferenci--jak-podporit-zacinajici-ucitele/1/](http://www.nidv.cz/cs/kdojsme/aktuality.ep/1_2324-odbornici-diskutovali-na-mezinarodni-konferenci--jak-podporit-zacinajici-ucitele/1/)
21. *Další vzdělávání pedagogických pracovníků: Opetus- ja kasvatusalan täydennyskoulutus* [online]. Helsinki: Koulutus [cit. 2018-01-15]. Dostupné z: <https://www.koulutus.fi/haku/opettajien-taydennyskoulutus>
22. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2015 [cit. 2018-01-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>
23. *Kariérní systém učitelů: Metodická příručka pro ředitele škol* [online]. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2015 [cit. 2018-01-15]. Dostupné z: [www.nidv.cz/cs/download/kariera/vystupy/karierni\\_system\\_ucitelu\\_-\\_metodicka\\_prirucka\\_pro\\_reditele\\_skol.pdf](http://www.nidv.cz/cs/download/kariera/vystupy/karierni_system_ucitelu_-_metodicka_prirucka_pro_reditele_skol.pdf)
24. *Kariérní systém učitelů: Metodika pro ředitele k plánování a hodnocení profesního rozvoje učitelu* [online]. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2015 [cit. 2018-01-15]. Dostupné z: [www.sskolemb.cz/filemanager/files/file.php?file=45](http://www.sskolemb.cz/filemanager/files/file.php?file=45)
25. MAZÁČOVÁ, Nataša. Učitel začátečník. *Moderní vyučování* [online]. 2001, 1 [cit. 2018-01-15]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2001/09/natasa-mazacova-ucitel-zacatecnik.html>
26. *Plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v roce 2016/2017* [online]. Louny: Základní škola Louny, Školní 2426, příspěvková organizace, 2016 [cit. 2018-01-15]. Dostupné z: <http://www.8zs.ln.cz/>
27. *Plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v roce 2017/2018* [online]. Vlachovo Březí: Základní škola profesora Josefa Brože, Vlachovo Březí, okres

- Prachovice, 2017 [cit. 2018-01-15]. Dostupné z: [http://www.zs-vlachovobrezi.net/wp-content/data/skolni\\_dokumenty/organizacni\\_rady/](http://www.zs-vlachovobrezi.net/wp-content/data/skolni_dokumenty/organizacni_rady/)
28. *Statistická ročenka školství: Výkonové ukazatele 2016/17* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016 [cit. 2018-01-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele-2016-17>
29. *Strategie vzdělávací politiky 2020* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2014 [cit. 2018-01-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>

## **Legislativa**

30. Vyhláška č. 1/2006 Sb., kterou se stanoví druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení pro pedagogické pracovníky škol zřízených Ministerstvem vnitra
31. Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků
32. Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce
33. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
34. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

## Seznam příloh

### Dotazník

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

UNIVERZITA KARLOVA

### Dotazník pro začínající učitele (praxe 0–3 roky)

Vážená paní, vážený pane,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto jednoduchého dotazníku. Dotazník je zaměřený na začínající učitele a jejich další vzdělávání.

Dotazník je anonymní, výsledky tohoto dotazníkového šetření budou využity ke zpracování mé bakalářské práce na téma „*Další vzdělávání začínajících pedagogických pracovníků na základních školách*“ v rámci studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, oboru Školský management.

Za Váš čas věnovaný dotazníku a za ochotu moc děkuji.

Filip Novák v. r.

**1. Počet let praxe:**

- a) do 1 roku
- b) 1 rok
- c) 2 roky
- d) 3 roky a více

**2. Co si představujete pod pojmem další vzdělávání?**

- a) Další vzdělávání doporučené ze strany zaměstnavatele
- b) Individuální rozvoj
- c) Jiné (napište, prosím, jaké):

**3. Máte motivaci se dále vzdělávat?**

- a) Ano
- b) Ne
- c) Zatím nevím

**4. Jak často se účastníte dalšího vzdělávání během jednoho školního roku?**

- a) Velmi často (jednou za týden)
- b) Často (jednou za měsíc)
- c) Občas (jednou za pololetí)
- d) Nikdy

**5. Jaká forma dalšího vzdělávání vám nejvíce vyhovuje?**

- a) Semináře
- b) Přednášky
- c) Samostudium
- d) Jiné (napište, prosím, jaké):

**6. Jste spokojen/a s nabídkou dalšího vzdělávání na Vaší škole?**

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

- 7. Co v nabídce dalšího vzdělávání postrádáte v rámci své aprobace?**  
(V případě odpovědi „Ano“ v otázce č. 6 vyplňovat nemusíte)
- 8. Co v nabídce dalšího vzdělávání postrádáte mimo rámec aprobace?**
- 9. Pokud se účastníte dalšího vzdělávání, v čem spatřujete největší přínos pro váš profesní život? (Je možné zaškrtnout více odpovědí)**
- a) Rozvíjím své dosud získané znalosti
  - b) Pružně reaguji na trendy ve vzdělání
  - c) Přínos není znatelný
  - d) Jiné (napište, prosím, jaké?):
- 10. Aplikujete ve své profesi poznatky, které jste získal/a díky dalšímu vzdělávání?**
- a) Ano
  - b) Občas ano
  - c) Spíše ne
  - d) Ne
- 11. Má zájem vedení školy o vaše další vzdělávání?**
- a) Ano
  - b) Ne
  - c) Nevím
- 12. Máte vytvořený „Osobní plán rozvoje“?**
- a) Ano
  - b) Ne

**13. Pracujete na základní škole:**

- a) Veřejné
- b) Soukromé
- c) Církevní



## **Harmonogram výzkumu**

### **Datum výzkumu**

12. 2. 2018 - 2. 3. 2018

### **Roznášení dotazníků**

V průběhu od 12. 2. 2018 - 23. 2. 2018

Závazné datum pro sběr dotazníků - 26. 2. 2018 - 2. 3. 2018

### **Návštěvní hodiny**

Školy byly navštěvovány, nejen v rámci rozdávání dotazníků, ale i jejich sběru, v průběhu těchto 14 dní.

Každá městská část měla plánované své datum návštěvy:

**P5** (12. 2. - 13. 2. 2018)

**P4** (14. 2. - 15. 2. 2018)

**P8** (19. 2. - 20. 2. 2018)

Dotazníky byly sbírány od ředitelů nebo jejich zástupu ve dnech (dat.):

**15. 2. - 16. 2. 2018**

**21. 2. - 23. 2. 2018**

**26. 2. - 2. 3. 2018** (konečný sběr všech vyplněných dotazníků)

## **Městské části**

### Praha 4

Počet obyvatel: *114 551* k 1. 1. 2018

Rozloha: *24, 22* km<sup>2</sup>

### Praha 5

Počet obyvatel: *72 984* k 1. 1. 2018

Rozloha: *27, 49* km<sup>2</sup>

### Praha 8

Počet obyvatel: *95 433* k 1. 1. 2018

Rozloha: *21, 82* km<sup>2</sup>