

**FILOSOFICKÁ FAKULTA**

**UK V PRAZE**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**2007 Radka ŠTEFAŇÁKOVÁ**

Prohlašuji, že diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s využitím odborné literatury.

Radka Štefaňáková, 2007

**Metody a principy sebevýchovy a sebezdvělávání učitelů a dalších  
pedagogických pracovníků v ČR**  
**METHODS AND PRINCIPLES OF THE TEACHER'S SELF-EDUCATION  
AND SELF-CULTIVATION IN THE CZECH REPUBLIC**

Děkuji za vedení panu docentu Kot'ovi. Dále vyučujícím katedry pedagogiky FF UK, rovněž za pomoc při získávání studijních materiálů katedře andragogiky FF UK, knihovně vědeckých informací FF UK, Národnímu vzdělávacímu fondu, knihovně MŠMT, katedře managementu a knihovně Pavla Eislera na VŠE a pedagogickým centřum.

Obsah:

Úvod .....	6
1. Formy a metody vzdělávání pracovníků	
1.1 Vzdělávání na pracovišti a mimo pracoviště .....	9
1.2 Odborné formování pracovníků (učitelů) v průběhu jejich profesionální dráhy .....	15
2. Specifika dalšího vzdělávání učitelů	
2.1 Základní teorie a pojmy efektivního vzdělávání dospělých .....	34
2.2 Možnosti dalšího vzdělávání učitelů a řídicích pracovníků ve školství a aktuální otázky vzdělávání .....	54
2.3. Klíčové problémy dalšího vzdělávání a sebevzdělávání učitelů v zahraničí.....	64
2.4 Podmínky optimálního průběhu autodidaktického procesu .....	68
2.5 Autodidaktické prostředky při provádění sebevzdělávacího a sebevýchovného plánu .....	72
2.6 Autodidaktické metody při sebevýchovném a vzdělávacím procesu .....	76
3 Konkrétní postupy při dalším vzdělávání učitelů a řídicích pracovníků ve školství .....	79
3.1 Použití metod předpokládajících diferencované individuální studium či individuální studium s lektorem .....	80

3.2	Přehled didaktických pomůcek používaných ve výuce dospělých (včetně samostudia) .....	81
3.3	Prostředky vyučovací (didaktické a autodidaktické) techniky .....	82
3.4.	Podmínky výchovně vzdělávacího působení pomůcek a didaktické techniky .....	84
4.	Metodika zjišťování ekonomické efektivity výchovy a vzdělávání dospělých .....	85
5.	Pedagogika a andragogika ve vzdělávání dospělých .....	85
5.1	Vztah pedagogiky dospělých k ostatním odvětvím pedagogiky a jejím speciálním disciplínám .....	88
5.2	Výchova a vzdělávání dospělých v dějinách pedagogického myšlení .....	96
6.	Osobnost učitele v sebevýchově a sebevzdělávání .....	114
7.	Vzájemná interakce mezi pojmy sebevýchova a sebevzdělávání .....	116
8.	Praktická část .....	117
8.1	Cíl a úkoly praktické části práce .....	117
8.2.	Charakteristika použité metody .....	119
8.3	Charakteristika vzorku .....	120
8.4	Závěr výzkumu .....	133
	Závěr .....	135
	Seznam literatury .....	138
	Přílohy .....	145

## Úvod

-----

Požadavky na znalosti a dovednosti člověka v moderní společnosti se neustále mění, a aby člověk mohl fungovat jako pracovní síla, musí nutně prohlubovat neustále své znalosti a dovednosti. Už dávno pominuly doby, kdy člověk po celou dobu své ekonomické aktivity vystačil v podstatě s tím, co se naučil během přípravy na povolání. Vzdělávání a formování pracovních schopností se v moderní společnosti stává celoživotním procesem. Vzhledem k dynamickému vývoji vědy a techniky, výzkumu a stálému posunu hranice lidských vědomostí, patří další vzdělávání k zásadním úkolům učitelů a řídicích pracovníků ve školství. Jejich vzdělávání může být buď **organizované školou** či jinou institucí, v níž jsou zaměstnání (ministerstvo školství, školský úřad výchovné a diagnostické ústavy, dětské domovy aj.) či mohou vycházet **z vlastního studia** a z vlastní práce na svých znalostech a dovednostech (samostudium) – **na tuto oblast je především zaměřena tato diplomová práce.**

**Samostudium a sebevzdělávání jsou však obvykle i nutnou součástí studia v organizovaných kursech** - požadavky na studujícího kladené totiž vyžadují i jeho aktivní spolupráci a vlastní úsilí a čas věnovaný studiu vedle plnění pracovních povinností. Ideální kombinací je spojení organizovaného školení a vlastního domácího samostudia.

Formování pracovních schopností v moderních systémech vzdělávání pedagogických pracovníků překračuje hranice pouhé kvalifikace a stále více zahrnuje i formování sociálních vlastností, **formování osobnosti pracovníka**, tedy vlastností, které hrají tak významnou roli v mezilidských vztazích, ovlivňují chování (to znamená i pracovní chování) a vědomí (potřeby, hodnoty, zájmy, postoje a normy), a tedy motivaci pracovníka. Odrážejí se i ve vztazích na pracovišti, výrazně ovlivňují procesy formování týmů a samozřejmě i individuální a kolektivní pracovní výkon. V podnikovém systému vzdělávání pracovníků se má angažovat nejen personální útvar či dokonce zvláštní útvar vzdělávání pracovníků, ale také všichni vedoucí pracovníci a odbory či jiná sdružení zaměstnanců. V některých zemích (např. ve školství v Německu) jsou zřizovány zvláštní komise pro vzdělávání pracovníků složené ze zástupců vedení podniku i zaměstnanců, příp. z externích odborníků. Podnikové vzdělávání pracovníků je personální činností, v níž se nejčastěji vyskytuje tak úzká spolupráce podniku s externími odborníky a mimopodnikovými vzdělávacími institucemi. Většina institucí, včetně škol, ve vyspělých zemích věnuje vzdělávání svých pracovníků trvalou pozornost, má vypracovanou vlastní koncepci vzdělávání a má nezřídka i vlastní vzdělávací instituce.

Důvodem volby této problematiky byl záměr nastínit základy teorie dalšího vzdělávání učitelů a zdůvodnit její význam při koncipování systému dalšího vzdělávání učitelů. Současně práce sledovala zvýraznění skutečnosti, že profesní rozvoj učitelů není pouhá organizačně-administrativní záležitost, ale že je nezbytné pojednávat tuto problematiku na teoretické úrovni jakožto součást věd o vzdělávání.

Předmětem této práce je další vzdělávání učitelů jako jeden ze základních faktorů transformace školství a realizace záměrů vzdělávání politiky, jako podstatná součást profesního rozvoje učitelů. Práce usiluje o podání širokého a rozmanitého spektra problematiky dalšího vzdělávání učitelů, o rozlišení různých druhů a forem dalšího vzdělávání a o osvětlení jejich specifických funkcí. Sleduje jejich význam pro udržování kvalitního standardu vzdělávání i pro rozvoj a proměnu školství.

---

**Tato práce si klade za úkol alespoň částečně zmapovat podmínky k sebevýchově a sebezvzdělávání pedagogických pracovníků v ČR, jejich zájem o tyto aktivity a motivaci. Především se však zaměřuje na metody a principy sebevýchovného a sebezvzdělávacího procesu v této dynamicky se vyvíjející společnosti, pokouší se hledat a navrhnout metody, principy a prostředky procesu obohacujícího osobnost a rozšiřujícího vědomostní obzor učitele a v neposlední řadě se ptá, má-li sebevýchovný a sebezvzdělávací proces pro učitele a pro společnost smysl, za jakých podmínek má být realizován a k jakým cílům má směřovat. Práce se rovněž zabývá dalšími aspekty vzdělávání dospělých, kam podle autorky práce přes respektování určitých specifík vzdělávání pedagogických pracovníků patří a pojednává o osobnosti učitele, protože autorka předpokládá existenci vzájemného vztahu mezi osobností pedagogického pracovníka a jeho sebevýchovou a sebezvzděláváním.**



## 1. Formy a metody vzdělávání pracovníků

### 1.1. Vzdělávání na pracovišti a mimo pracoviště

-----

Nejefektivnějším vzděláváním pracovníků v podmínkách školy je dobře organizované systematické vzdělávání. Je to neustále se opakující cyklus, sledující cíle strategie vzdělávání a opírající se o předem vytvořené organizační a institucionální předpoklady vzdělávání. Prohlubování pracovních schopností (flexibilita v rámci pracovního místa, tzv. podélná, longitudinální flexibilita) je hlavním úkolem **podnikového vzdělávání** pracovníků. Neméně důležité je však i zvyšování použitelnosti pedagogických pracovníků tak, aby alespoň zčásti zvládli znalosti a dovednosti potřebné k vykonávání dalších pracovních míst (např. rozšiřování aprobace o další předmět či možnosti dlouhodobě suplovat jiný předmět). Dochází tak k rozšiřování pracovních schopností (flexibilita, kterou nazýváme příčná, transverzální). Vzdělávání dospělého pracovníka lze rozdělit pro snazší pochopení problematiky na čtyři základní fáze:

**1/1 identifikace potřeby vzdělávání:** identifikace potřeby vzdělávání a kvalifikace představuje dosti obtížný problém už z toho důvodu, že kvalifikace a vzdělávání jsou těžko kvantifikovatelné vlastnosti učitele. Kvalifikaci a vzdělání dokážeme měřit a posuzovat jen základními způsoby, např. stupněm dokončeného školního vzdělání,

typem aprobace, délkou praxe atd., individualitu pracovníka, jeho specifické schopnosti, vlastnosti, talent, jeho přístup k řešení problému, jeho postoje, tedy všechno to, co rozhoduje, do jaké míry se např. absolvování určitého stupně školního vzdělání a délka praxe promítnou do jeho pracovního výkonu, však žádným měřením postihnout neumíme. V této fázi zjišťujeme jak potřeby školy na zajištění vzdělání učitele, tak individuální potřeby a zájem učitele o další vzdělávání.

**2. plánování školního vzdělávání: fáze identifikace potřeby vzdělávání** plynule vzrůstá do fáze plánování vzdělávání. Dobře vypracovaný plán vzdělávání ve škole by měl odpovídat na následující otázky.

a) jaké školení má být zabezpečeno?

b) komu?

c) jakým způsobem?

d) kým?

e) kdy?

f) kde?

g) za jakou cenu?

h) s jakými náklady?

Na tyto otázky by si měl odpovědět i individuálně každý učitel či školský pracovník usilující o další sebevzdělání. Nutným předpokladem je právě sestavení odpovědí na výše uvedené otázky: v jakém oboru chci získat další vědomosti a znalosti, jaké jsou moje motivy a předpoklady k dalšímu vzdělávání, proč o něj usiluji, jak jej využiji, jaké jsou moje časové a další možnosti věnovat se dalšímu vzdělávání (finanční náklady, rozvržení času, přístup ke studijním materiálům atd.), jaké jsou cíle tohoto sebevzdělávání

- jakým způsobem toho dosáhnu, samostudium, kursy, společné učení s kolegou, stipendijní studijní pobyt apod.), kde budu studovat, v jakých časových intervalech, kdo případně povede výuku, jaké využiji studijní materiály a kde k nim získám přístup, jak a kde nově získané poznatky využiji, zda potřebuji certifikát potvrzující získání znalostí a dovedností, jaké náklady budou muset být vynaloženy na toto vzdělávání.

### **3.vlastní proces školení – realizace vzdělávacího procesu uplatňováním metod školení**

Pro úplnost uveďme ještě typové rozdělení vzdělávacích programů. V praxi rozlišujeme: profesní přípravu (u učitele např. získání vysokoškolského vzdělání pedagogického směru), doškolování a rozšiřování kvalifikace (training) – např. rozšíření dosavadní aprobace, studium dalšího cizího jazyka, vzdělání k práci na vyšším stupni školy atd., přeškolení, předkvalifikace (retraining) – směřuje k osvojení si nového povolání nebo nových schopností, může jít o rekvalifikaci plnou či jen částečnou. Zvláštním případem rekvalifikace je pracovní rehabilitace, směřující k opětovnému pracovnímu zařazení osob se změněnou pracovní schopností – může se jednat i o návrat učitele, který po delší dobu neučil, ať už z důvodů zdravotních, vykonávání jiné profese či jiných. 2/

Programy by měly napomáhat k dalšímu rozvoji a formování pracovních schopností učitele.

Škálu metod vzdělávání lze zařadit do dvou velkých skupin:

- metody používané ke školení na pracovišti
- metody používané ke vzdělávání mimo pracoviště

Chceme-li správně přistoupit k procesu sebevýchovy a sebevzdělávání učitele, musíme zvolit optimální metody tohoto procesu. Nejběžněji užívané metody používané zpravidla ke vzdělávání na pracovišti jsou např. **instruktáž při výkonu práce** – jednorázová instruktáž při zácviku pracovníka (např. zkušenější učitel vysvětluje novému kolegovi způsob vedení třídní knihy) – **coaching** (dlouhodobější instruování) – (např. instruování při vedení výuky předmětu) – **mentoring** (obdobu coachingu) – školený pracovník si sám vybere rádce (mentora), který mu radí, stimuluje jej a usměrňuje. – **counselling** – jde o vzájemné konzultování a ovlivňování, které překonává jednosměrnost vztahu mezi školeným a školitelem, podřízeným a nadřízeným – **asistování** – školený pracovník je přidělen ke zkušenějšímu pracovníkovi (např. student pedagogiky je přítomen vyučování vedenému zkušenějším učitelem) – **pověření úkolem** – rozvinutí předchozí metody, školený pracovník je pověřen splnit určitý úkol (zkušenější učitel pověří studenta pedagogiky opravou písemných prací) – **rotace práce** (cross training) – školený pracovník je na určitá období pověřen vždy určitou prací na různých odděleních (učitel biologie pomáhá též např. při práci ve výpočetním centru atd.) – **pracovní porady** – účastníci se seznamují s problémy a fakty týkajícími se dané problematiky.

Mezi další metody řadíme i **samostudium (s využitím odborné knihovny, počítačových programů atd.)** – mělo by být prováděno na základě autodidaktického plánu – přednáška, **přednáška spojená s diskusí, seminář – demonstrování (názorné vyučování)** – možnost využití audiovizuální techniky, počítačů, trenažerů atd. – **případové studie** – vylíčení organizačního problému, který účastníci studují a navrhují řešení – **workshop** – varianta případových studií, tzv. pracovní dílna – **brainstorming** – též varianta případových studií. Skupina hledá způsob řešení

problému. Každý jednotlivec navrhne řešení, pak se vyhodnotí optimální návrh. Dále **simulace** – účastníci dostanou scénář problému a mají uskutečnit řadu rozhodnutí – **hraní rolí** – účastníci si vezmou určité role v problému (např. situace pozdní příchod žáka do vyučování a reakce učitele, učitel sehraje svoji roli v situaci, pak se role obrátí, učitel hraje roli žáka) – **assessment (development) centre** – diagnosticko-výcvikový program vedený ve spolupráci s počítačem, počítačem bývají vyhodnocována i řešení problémů a učiněná rozhodnutí.

Odborná metodická centra, která vzdělávací programy pro učitele připravují a realizují, by měla vhodnou volbou a kombinací uvedených metod podněcovat zájem učitele o výuku, zpestřovat jeho studium, umožnit mu získat maximum znalostí a vědomostí, které posléze použije v praxi. Jediným způsobem, jak si ale ověřit vhodný výběr metod, je pro tvůrce pečlivé vyhodnocení výsledků programu.

#### **4. Vyhodnocování výsledků vzdělávání a účinnosti vzdělávacího programu**

Základním problémem této fáze je stanovení kritérií hodnocení. 3/ Jak již bylo uvedeno v první fázi, jsou kvalifikace a vzdělání jakožto kvalitativní charakteristiky obtížně kvantifikovatelné. Ve vyspělých zemích se stále více ustupuje od testů či jiných spíše formálních metod hodnocení a převahu získávají hodnocení spíše neformální, založená na informacích pocházejících přímo od vzdělávajících se pracovníků. Upozorňuje se však na to, že tento postup vyžaduje mnoho osvěty, z důvodu zabránění subjektivismu či zkreslování. 4/

Výzkumné sondy, ankety, pohovory s pracovníky, kteří programy absolvovali a samozřejmě jejich následná úspěšnost v zaměstnání, kde získané vědomosti využijí,

případně zájem o další vzdělávací programy mohou být jedinými vodítky v hodnocení vzdělávacích programů.

---

*1/ Europe 1992. Trends and Developments In Human Ressource Management. EC Report. Amsterdam, KPMG, 1990*

*2/ Wyllie, R.C.: The Self Konzept, A Critical Survay, Nebraska, University Press, 1961*

*3/ Griffin, C.: Curriculum Tudory in Adult and Lifelong Education. London / Sydney 1983*

*4/ Průcha, J.: Rok 2000. Budeme celý život žáky? Praha, Mladá fronta, 1983, s. 31*

## 1.2. Odborné formování pracovníka v průběhu jeho profesionální dráhy

---

Profesionální dráha učitele či jiného odborného pracovníka ve školství představuje průběh jeho pracovního zařazení od vstupu do prvního pracovního poměru do jeho trvalého ukončení, zpravidla do odchodu do důchodu. Stanovená pravidla a zájem o tuto oblast posilují hodnotu pracovního zařazení učitele a přispívají k jeho identifikaci se školou. Naopak nedůslednost a zejména živelnost v této oblasti (mívají podobu náhodného průběhu profesionální kariéry, nerespektování kvalifikačních předpokladů pracovníků atd.) mají demoralizační účinky a v konečném efektu dokáží snížit efekt pracovníkovy práce. Obecně je možno stanovit několik základních modelových typů profesionální dráhy: 1/

a) stálá struktura profesionální dráhy – jedná se o trvalou shodu mezi profesní přípravou a obsahem vykonávané práce. Pracovník v průběhu života nemění profesi a obvykle ani typ pracovního zařazení (např. učitel zůstává po léta stále na stejném stupni ZŠ u těž aprobace). V rámci tohoto zařazení dochází k sociálnímu vzestupu učitele, vyhraňuje se jako specialista (možnost dalšího vzdělávání a vědecké práce atd.).

b) stálá struktura profesionální dráhy provázená přechodem do řídicích funkcí – pracovník postupně přebírá řídicí zodpovědnost (např. učitel se stává ředitelem školy). Na tomto základě dochází i k jeho sociálnímu vzestupu.

c) Nestálá struktura profesionální dráhy – profesní příprava jen zčásti odpovídá obsahu vykonávané práce, pracovník i vícekrát práci a často i pracoviště mění (např. přechody učitele od vyučování na ZŠ ke SŠ, dále např. od vyučování na škole k vědecko-výzkumné činnosti v oboru apod.).

d) Difuzní struktura pracovní dráhy – profesní příprava neodpovídá obsahu vykonávané práce, dochází k časté změně pracovního zařazení. Tyto změny mohou být situační, nemají vazbu na kvalifikační profil a sociální vzestup pracovníka.

Struktura profesionální dráhy se vždy promítá v hodnotové a postojoyé orientaci člověka, ve formování jeho osobnosti. To se týká i jeho vztahu ke škole a k práci. Profesionální dráha souvisí i s dalšími oblastmi, s pracovní a sociální adaptací, s průběžným vzděláváním, s pracovním hodnocením učitele a jeho odměňováním. 2/ Péče o rozvoj profesionální dráhy učitele by měla patřit mezi úkoly vedení školy. V zahraničí (Německo, Švédsko, Francie aj.) je povinností podniku (včetně škol, zdravotnických zařízení atd.) organizovat další vzdělávání a doškolování zakotvena v tripartitních dohodách či kolektivních smlouvách. Starost o rozvoj v této oblasti a její organizaci přebírá personální odbor či přímo vedení školy. Sledujeme-li metody a principy sebevýchovného a sebevzdělávacího procesu, musíme připomenout, že tento proces by měl být celoživotní a měl by učitele provázet po celou jeho profesní dráhu. Cílem je tedy zachovat model stálé struktury profesionální dráhy, kde je další vzdělávání nezbytným předpokladem. U některých učitelů především v souvislosti s dynamickými změnami v organizačních schématech našeho školství a se změnami celospolečenskými nezbyvá než přizpůsobit se jim změnami typu, stupně školy, kde vyučují, či aprobace. Jejich profesní dráha tedy vykazuje prvky tzv. nestálé struktury profesní dráhy. Právě v jejich případě je další vzdělávání nezbytnou nutností, přistupuje k němu navíc požadavek, aby učitele vzdělávací program připravil rychle, efektivně a obvykle pro okamžité využití v praxi. Při tvorbě programů pro tyto učitele je nutné zvolit optimální metody vzdělávacího procesu, posoudit možnost samostudia a podmínky učitele k němu (časová způsobilost apod.) a sestavit takový didaktický či autodidaktický plán který by odpovídal přesně požadavkům praxe, tedy



těm požadavkům na vědomostní připravenost učitele, které na něj budou při novém typu práce, ať už mění stupeň školy či aprobaci, kladeny.

Vzdělává-li se pedagog samostatně, měl by využít možnosti konzultovat svůj autodidaktický plán s odborníky, např. s okresním metodikem apod. Vhodně zvolené metody, předem připravený didaktický plán a píle učitele a jeho zájem spolu s příznivými vnějšími podmínkami ke studiu jsou základem k získání nových znalostí a případně i k zvýšení kvalifikace.

Rozeberme v rámci této kapitoly i systém tzv.kvalifikačního vzdělávání, které se sebevzděláváním přímo souvisí.

**Kvalifikační vzdělávání** je postgraduální vzdělávání učitelů, které vede k získání další kvalifikace v rámci profese, doplnění vzdělání, rozšíření vzdělání o aprobovanost pro nový vyučovací předmět, případně pro jiný typ školy, získání specializace nebo získání kvalifikace pro výkon specifické funkce ve školství.

Jedná se o další vzdělávání učitelů časově omezené, se specifikovaným obsahem a rozsahem, s pevně stanovenými požadavky a zřetelně definovanou kvalifikací, ke které studium vede. Toto studium opravňuje k výkonu určité činnosti nebo funkce a je spojeno s platovým zařazením. Tyto druhy dalšího vzdělávání učitelů představují výraznou a náročnou část profesního rozvoje učitelů, dřívější legislativou bylo toto vzdělávání vymezeno.

Pokud budeme specifikovat problematiku tohoto studia v ČR, jak již bylo uvedeno, je v současnosti jeho postavení nejasné a platnost zpochybněna nedostatečným legislativním ošetřením. Jak vyplývá z analýzy stavu kvalifikačních druhů dalšího vzdělávání učitelů na řadě fakult v ČR a názorů odborníků z vysokých škol, je nutností zavedení nové legislativní normy. Pro zajištění funkčního systému profesního rozvoje učitelů je nezbytné, aby tyto typy studia byly akreditaci jakožto studijní programy vysokých škol. Jedná se ve skutečnosti o formalizované studium. Měly by být zpracovány standardy tohoto studia, mělo by mít stejné

nároky jako pregraduální studium, jeho absolvování by mělo mít platnost rovnocennou pregraduálnímu studiu a absolventi by měli obdržet vysvědčení, které by bylo přílohou k jejich vysokoškolskému diplomu (ev. u absolventů středních škol k maturitnímu vysvědčení).

Podle zahraničních expertů existují čtyři druhy kvalifikačního vzdělávání:

vzdělávání zaměřené na zdokonalení počátečního vzdělávání (různé formy získání způsobilosti „referendariát“ v Německu, programy uvádění začínajících učitelů v Řecku, Japonsku...),

vzdělávání vedoucí k dosažení dalších diplomů, které poskytují vyšší postavení, aniž by nezbytně měnily profesní povinnosti,

vzdělávání vedoucí ke změně postavení v rámci profese (studium speciální pedagogiky, specializace v této oblasti, studium pro školní knihovníky...)

vzdělávání umožňující vyučovat jiným předmětům (systém kapitalizovaných kreditů v Dánsku apod.).

Toto dělení je samozřejmě rozdílné podle podmínek té které země. Pokud vyjedeme z naší dřívější legislativy, ale i ze stávajících vnitřních předpisů vysokých škol, pak lze kvalifikační vzdělávání pro naše podmínky rozdělit následovně:

### **Rozšiřující studium**

vzdělávání umožňující rozšířit z různých důvodů předmětovou aprobaci, získat aprobovanost pro vyučování dalšímu předmětu.

### **Specializační studium**

vzdělávání určené pro přípravu pedagogických pracovníků pro činnosti nad rámec jejich aprobace, vedoucí ke změně postavení v rámci profese, aniž by se měnily profesní povinnosti – např. studium zaměřené na obory speciální pedagogiky, na výchovné poradenství, knihovnictví, dále pro vedoucí předmětových komisí, odborníky na tvorbu školního kurikula, atd.

### **Rozdílové studium**

jedná se o získání kvalifikace na základě absolvování „modulově“ upraveného studijního programu, kdy jsou studiem doplněny neabsolvované složky příslušného boru či předmětu.

### **Funkční studium**

studium pro pracovníky ve školství vedoucí k dosažení dalších diplomů a získání kompetencí pro vyšší funkční postavení. Jedná se o celou škálu funkcí, které učitelé zastávají v rámci zajištění pedagogických funkcí školy jako vzdělávací instituce.

Funkcí rozumíme přesně vymezený soubor úkolů, kterými je pověřena jedna osoba a za jejichž realizaci přejímá zodpovědnost. Tyto úkoly jsou zajišťovány určité kompetence, ty lze získat odpovídajícím školením.

pro řídicí činnosti (školský management)

určené řídicím pracovníkům ve školství:

především ředitelům škol a jejich zástupcům,

ředitelům školských zařízení,

pracovníkům státní správy ve školství,

vedoucím pracovníkům vzdělávacích zařízení pro další vzdělávání učitelů,

pro metodické činnosti

metodicky vést pedagogické činnosti jiných učitelů,

koncipovat vzdělávací programy pro učitele ze školy i pro širší okruh učitelů,

uvádět začínající učitele,

poradenské a sociálně diagnostické metody v rámci třídy a při kontaktu s rodiči, pro specifické skupiny dětí z celé školy,

pro kurikulární činnosti

koncipovat školní kurikulum,

koncipovat zásadní vzdělávací programy pro žáky i učitele nad rámec školy a garantovat je,

koncipovat výuku jednotlivého předmětu nebo skupiny předmětů a koncipovat didaktické zásady pro tento rámec, včetně zavádění inovativních postupů,

koncipovat nadstandardní evaluační programy pro žáky,

koordinovat realizaci projektů národních i mezinárodních na úrovni školy,

pro specifické funkce ve školství

např. pro školní inspektory,

pro učitele fakultních škol

určené učitelům, kteří metodicky vedou praxe studentů učitelství

pro vzdělavatele učitelů

pro třídní učitele

Skupina třídních učitelů má zvláštní postavení, její vzdělávání se týká ve skutečnosti všech učitelů a jeho zaměření je jak manažerské, tak metodické a má i další přesahující charakteristiky.

Pro jednotlivé uvedené druhy dalšího vzdělávání je rozdílná závaznost výběru realizátorů dalšího vzdělávání. Druhy dalšího vzdělávání, kde se jedná o formalizované studium a získaná kvalifikace koresponduje s výstupem řádného studia, je nutným realizátorem vzdělávání vysoká škola. Vzdělávání pro jiné výše uvedené pedagogické funkce v rámci školy a školského systému je možné realizovat různými vzdělavateli.

### **Doplňující pedagogické studium**

Zvláštním druhem vzdělávání, které sice z logiky věci nepatří mezi „další vzdělávání učitelů“ protože se jedná o získání plné učitelské kvalifikace, je doplňující pedagogické studium. Týká se však velké skupiny „učitelů v praxi“, jak již bylo uvedeno, jedná se o vzdělávání aktivních učitelů, i když v tomto případě učitelů nekvalifikovaných, resp. pedagogických pracovníků, kteří mají odbornou (oborovou) způsobilost, ale nezískali během svého studia pedagogickou způsobilost.

Doplňující pedagogické studium zajišťuje získání pedagogické způsobilosti při následném(konsekutivním) modelu učitelského vzdělávání. Zde však dochází ke kvalitativně významným odlišnostem od studia realizovaného v rámci integrovaného modelu. Zatímco odborná i pedagogická složka pregraduálního vzdělávání učitelů realizovaného v rámci

integrovaného modelu je ovlivňována prostřednictvím akreditačního řízení, u následného modelu je sledována pouze kvalita odborné složky pregraduální přípravy, pedagogická složka akreditačnímu řízení nepodléhá.

Při následném modelu je získání pedagogické způsobilosti možné v ČR v současné době jen za úplaty, bezplatně lze studovat pouze odbornou část, přičemž integrované učitelské studium je bezplatné celkově. Dále je konsekutivní model realizován v poměrně kratším čase a podstatnou otázkou je, zda jsou dostatečně rozvíjeny příslušné oborové didaktiky odborných předmětů i další složky pedagogicko-psychologické přípravy.

### **Další specifické druhy vzdělávání**

Mezi kvalifikační studium je možné přiřadit i takové druhy dalšího vzdělávání učitelů, které nespĺňují zcela kritéria výše uvedená, i když jde o časově vymezené studium, jedná se spíše o „procvičení, ověření a potvrzení kvalifikace získané předchozím studiem“:

### **Adaptační vzdělávání**

je to především uvádění začínajících učitelů.

### **Aktualizační vzdělávání**

---

v některých státech rozšířená vzdělávací nabídka pro učitele, kteří byli delší dobu aktivní mimo školství, resp. školu, ale i např. pro učitelky, resp. učitele po mateřské / rodičovské dovolené.

U obou těchto typů je délka studia časově determinovaná. Toto vzdělávání bývá legislativně definované, jeho absolvování by mělo mít také nezpochybnitelnou platnost a požadovanou úroveň. Význam jeho absolvování je pak možno zohlednit např. při přijímání do zaměstnání nebo jistou nárokovatelnou formou finančního ohodnocení. Odlišnost tohoto druhu kvalifikačního vzdělávání je také v tom, že v těchto případech není nutně realizátorem vysoká škola.

### **Průběžné další vzdělávání učitelů**

Průběžné (soustavné, kontinuální) další vzdělávání představuje celý komplex vzdělávacích aktivit. Právě tento druh dalšího vzdělávání učitelů zajišťuje jak udržení stávající úrovně školství, tak návazně působí na jeho rozvoj a zavádění potřebných změn vzhledem k potřebám nového vzdělávacího kontextu a specifických potřeb společnosti.

Součástí tohoto dalšího vzdělávání jsou jednak kurzy zaměřené předmětově, nebo na rozvoj školy či školství jako celku. Patří sem .j. i vzdělávací aktivity profesních učitelských svazů, stejně jako soustavná celoroční činnost metodiků a metodických center na místní nebo okresní, příp. krajské úrovni. Patří sem typy profesního rozvoje, jejichž dopad na rozvoj vzdělání, na mravní a hodnotovou orientaci mládeže je nesporný, ale je současně velmi těžce

měřitelný. Stejně jako sem patří řada dalších vzdělávacích a podpůrných aktivit důležitých pro rozvoj a proměnu školy.

Lze rozlišit dvě podskupiny tohoto druhu dalšího vzdělávání učitelů:

### **Kurzy a podobné vzdělávací akce**

Řadíme sem jednotlivé vzdělávací akce, kurzy, vzdělávací cykly, letní školy apod., pro něž je např. v ČR vyžadována akreditace Akreditační komise pro další vzdělávání pedagogických pracovníků MŠMT ČR (tzv. „malá“ akreditace) – osvědčení o způsobilosti vzdělávacího zařízení pro určitý konkrétní vzdělávací program. Zde je rozsáhlá oblast realizátorů. V rámci resortní sítě dalšího vzdělávání učitelů je zastoupena především krajská/regionální úroveň.

Pokud je toto vzdělávání realizováno prostřednictvím resortní sítě dalšího vzdělávání učitelů, kdy jde o záměry vzdělávací politiky, efektivní a adekvátní realizaci celostátních programů, záměrů a požadavků, řešení aktuálních potřeb, kdy se jedná o odpovědi na požadavky učitelů, potřeby škol, žáků, jednotlivých lokalit atd., je tento druh dalšího vzdělávání oním základním komunikačním prostředkem v resortu školství.

Jedním z typů tohoto druhu dalšího vzdělávání jsou i normativní školení (kurzy), která mohou být z určitých důvodů často povinná. Je to vzdělávání vázané na výkon určité činnosti, kde je předpisem stanovena povinnost nebo doporučení odpovídajícího školení. Tyto kurzy jsou organizovány opakovaně podle požadavku a charakteru příslušné činnosti nebo na základě aktuální potřeby. Především jsou to školení související s bezpečností práce, předpisy pro práci s nebezpečnými materiály. Mohou to být kurzy pro management, tak i např. pro moderátory



(tutory), kteří realizují vzdělávání v rámci kaskádového modelu dalšího vzdělávání učitelů. Jsou zde stanoveny specifické podmínky účasti i certifikace.

### **Soustavná metodická a servisní činnost zařízení pro další vzdělávání učitelů**

Jedná se o další vzdělávání učitelů, které provádějí instituce dalšího vzdělávání učitelů a které je založeno na soustavné činnosti metodických kabinetů, metodiků, předmětových sdružení, školského managementu. Je to činnost metodická, poradenská, konzultační, ale i vzdělavatelská, dále informační a koordinační služby dalšího servisu. patří sem aktivity zajišťující působnost státní správy ve školství po úroveň školy – např. školení školského managementu (školská legislativa, ekonomické předpisy, ministerské pokyny...) a realizaci záměrů vzdělávací politiky (školení k zavádění kurikulárních inovací, nové maturity atd.)

Za optimální je považována realizace takového vzdělávání na úrovni menšího územního celku, kde je např. snadná dopravní dostupnost, malé časové a finanční náklady na cestu do vzdělávacího střediska. Výhodou je i to, že účastníci znají navzájem sebe a znají kvality svých kolegů. Není zanedbatelné, že je také možné využívat bezplatně školních prostor a vybavení.

Toto vzdělávání plní řadu funkcí, které se mohou plně realizovat díky výše uvedeným přednostem právě na okresní úrovni. Především se však jedná se o práci okresních metodických kabinetů pro jednotlivé předměty, skupiny pedagogických pracovníků nebo stupně či typy škol.

## **Specifické druhy dalšího vzdělávání učitelů**

### **Atestace**

Již od počátku 90. let jsou úvahy o transformaci dalšího vzdělávání učitelů v ČR doprovázeny návrhy, výzkumy a studii o učitelských atestacích. Atestace jsou chápány jako forma ověření způsobilosti pro vykonávání vysoce kvalifikovaných činností. Tyto záměry se nediskutují pouze u nás, ale je trend i v zahraničí. U nás od r. 1954 se atestačním zkouškám podrobují lékaři a farmaceuti. Objevuje se snaha vytvořit kvalifikační požadavky a systém profesních norem a definovat kvalifikační zkoušky (atestace) pro všechny úrovně učitelů a definovat podmínky pro získání „kvalifikačního osvědčení“ o zdokonalujícím vzdělávání. Kromě diskuse v odborném tisku a publikovaných studií (Bečvář, 1991, 1992; Müllner, 1996; Tomek, 1998) byly realizovány projekty v rámci výzkumných programů MŠMT, např. to byly granty řešené na Pedagogické fakultě UK „Hodnocení a odměňování profesionální činnosti učitelů vzhledem k systému jejich celoživotního vzdělávání – atestace“ (Sýkora, 1991), „Atestace řídicích pracovníků ve školství“ (Svoboda a kol., 1993), „Atestace. Řešení obsahových a organizačních otázek atestací učitelů jako důležitého stimulu zvyšování jejich pedagogické kompetence“ (Kohnová, 1993).

Jedná se o zvažovanou formu dalšího vzdělávání učitelů, která by měla ovlivnit úroveň učitelského vzdělání a umožnit diferencované platové odstupňování. Atestace by úroveň práce učitelů pravděpodobně jako každý profesní rozvoj ovlivnily, ale primárně jsou v současných úvahách spíše zaměřeny na sebepotvrzení znalostí (a dovedností) učitele, než na aktuální

potřebu školy a vzdělávacího systému. Lze je považovat za motivující pro rozvoj pedagogických kompetencí, ale bylo by vhodné rozpracovat jejich zaměření více na specifické pedagogické funkce školy.

O atestacích existuje dost nepodložených tvrzení, například se argumentuje tím, že učitelé atestace odmítají. Na základě anketních šetření jsme zjistili, že řada učitelů naopak atestace vítá jako možné ocenění svých schopností a svého úsilí vynaloženého pro zajištění kvalitního vyučování.

Současně však projevovali učitelé obavy z toho, zda je dost kvalitních odborníků na zajištění smysluplného koncipování a provádění atestací a zda nepovede zaměření atestací k zatížení učitele, které nebude v důsledku zkvalitněním jeho práce ve škole (Kohnová, 1992; 1993). Zajímavé jsou výsledky výzkumu (Zlámalová, 1998). Na otázku, „v čem spatřují význam a účel atestací“, uvádějí učitelé v několikanásobně vyšší míře odpovědi, které se vztahují k rozvoji jejich profesních kompetencí, než k finančnímu efektu. Odpovědi učitelů lze sice do jisté míry korigovat, ale skutečnost, že učitelé přinejmenším považují finanční argumentaci za profesně nevhodnou, má výpovědní hodnotu již sama o sobě. Otázkou ovšem také je, zda ještě vůbec učitelé v možnost zlepšení svého sociálního (finančního) ohodnocení doufají.

Na obdobnou otázku „co očekávají učitelé od zavedení atestací“, opět odpovídají, že očekávají efekt, který je spojen s jejich profesním rozvojem. Liší se např. střední školy od základních škol v tom, že upřednostňují „nové informace z oboru“, oproti prioritě základních škol „praktické znalosti a dovednosti“.

## **Doktorské studium**

---

Doktorský studijní program (dříve doktorandské studium) je typ studijního programu na vysokých školách vedoucí k získání akademicko-vědeckého titulu „doktor“ (Ph.D.) Jedná se o studijní program zaměřený na vědecké bádání a samostatnou tvůrčí činnost. U tohoto druhu studia není bezpodmínečná vazba na práci školy nebo učitele ve škole.

U obou těchto typů dalšího vzdělávání (atestace, doktorské studium) je nebezpečí, že převáží individuální zájem učitele nad potřebami školy a záměry vzdělávací politiky. Přesto jsou významné nejen individuálně, ale i pro prestiž profese. Záleží na stanovení pravidel a podmínek pro realizaci profesního rozvoje učitelů, potom by bylo možné i u doktorského studia zohledňovat zaměření na rozvoj školy a vzdělávání, resp. přímost pro rozvoj věd o vzdělávání.

### **Certifikace dalšího vzdělávání učitelů**

Zde se jedná o oblast, která je velmi málo přehledná a nemá prakticky oporu v legislativě. Certifikace bývá udělována na základě absolvování příslušného vzdělání, případně na základě vykonaných zkoušek, kde nemusí být vždy podmínkou absolvování příslušného vzdělání, případně na základě vykonaných zkoušek, kde nemusí být vždy podmínkou absolvování příslušného vzdělání, dle je možné získat certifikaci „nastřádáním“ kreditů za účast na vzdělávání, příp. mohou být zohledněny určité verifikovatelné praktické činnosti.

Na základě absolvování dalšího vzdělávání by měly být, podle mínění odborníků participujících na diskusích o dalším vzdělávání, vydány příslušné certifikáty. Tyto certifikáty by měly být rozlišeny pro různé druhy dalšího vzdělávání a právo udělovat tu kterou certifikaci by mělo být legislativně stanoveno pro:

### **Formalizované (kvalifikační) studium**

rozšiřující, specializační, rozdílové a funkční studium a pro doplňující pedagogické studium:

#### **vysvědčení**

jako příloha k vysokoškolskému diplomu, resp. pro pedagogické pracovníky se středoškolským vzděláním jako příloha k maturitnímu vysvědčení,

#### **atestace**

osvědčení o atestační zkoušce podle stupně atestace,

#### **pro studium zaměřené na specifické funkce ve školství**

pro funkce jako výchovný poradce, metodik, třídní učitel, uvádějící učitel, tvůrce školního kurikula, předseda předmětové komise a řady dalších:

osvědčení s uvedením kvalifikovanosti pro konkrétní funkci

### **pro normativní školení (kurzy)**

osvědčení o absolvování kurzu,

### **pro průběžné další vzdělávání**

Osvědčení o absolvování programu dalšího vzdělávání učitelů, zde by mělo být zohledněno několik faktorů – jako např. akreditace vzdělávacího programu, příp. na jakém stupni významnosti podle státem stanovených priorit je program uveden, hodinový rozsah vzdělávacího programu, způsob jeho zakončení.

Získané certifikáty by měly znamenat nejen oprávnění k výkonu určitých činností, ale měly by být základem i pro finanční ohodnocení, případně pro zařazení do vyšších platových stupňů. V neposlední řadě je význam zřetelného ocenění a zviditelnění účasti na dalším vzdělávání krokem ke zkvalitnění práce školy a vzdělávání, k rozvoji vzdělanosti.

Další vzdělávání je jednou ze součástí profesního rozvoje učitelů. Bývá definováno jako vzdělávání skupin učitelů v praxi koncipované s ohledem na sledovaný záměr rozvoje školy a vzdělávání, resp. sledující širší či specificky určené vzdělávací a výchovné záměry (OECD,

1997. Z výkladu je zřejmý celospolečenský zájem. Z oblasti vzdělávací politiky jsou i další charakteristiky:

Systematické a cíleně koncipované vzdělávání nelze realizovat nahodilými aktivitami nesourodých subjektů. Požadavkem vyplývajícím z povahy a cílů dalšího vzdělávání učitelů je systematizace, institucionalizace a profesionalizace (Kröll, 1980). Další vzdělávání učitelů lze chápat jako tu část profesního rozvoje, která je institucionalizovaná a koresponduje se vzdělávací politikou. Sledování „institucionálního“ rozměru dalšího vzdělávání učitelů je v jednotlivých kapitolách práce zřejmé.

Problematika dalšího vzdělávání učitelů se dostává v posledních letech také v České republice do popředí i na úrovni decísní sféry. Provádějí se změny v institucionálním zajištění tohoto vzdělávání, je připravován kariérní řád, stejně jako řada legislativních dokumentů. Toto všechno se děje především v praktické administrativně-organizační rovině. Teoretická východiska jsou dána jen v obecných obrysech, existující odborné studie nejsou primárně zaměřeny na další vzdělávání učitelů. Největší deficit je patrný v terminologii, v rozdílném výkladu pojmů, v opomíjení souvislostí. Přitom však další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj a analytické studie této problematiky jsou mezinárodními institucemi považovány za zvláště významné v souvislosti s programy rozvoje vzdělávání, např. s cílem OECD „identifikovat a analyzovat klíčové rysy školního vzdělávání pro zítřek“.

„**Celoživotní učení** spojuje individuální i společenský rozvoj ve všech směrech a prostředcích- v rámci formalizovaném, tedy ve školních institucích, v zařízeních odborné přípravy; terciálním vzdělávání, vzdělávání dospělých; v prostředí neformálním, tedy doma, v zaměstnání a v jiných společenských celcích. Jedná se o systémový přístup: zaměřuje se na

standardy vědomostí a dovedností, které platí pro všechny děti od nejútlejšího věku k učení po celý život a koordinovat snahy o zajištění příslušných možností pro všechny dospělé, bez ohledu na zaměstnané usilující o postoupení na vyšší kvalifikační stupeň či nezaměstnané, kteří se potřebují rekvalifikovat.“ ( definice OCED z roku 2000)

**V Memorandu EU o celoživotním učení** (listopad 2000) se hovoří o všeživotním učení („lifewide“), které obrací pozornost na rozšíření učení tak, aby probíhalo bez ohledu na životní etapu, místo, čas a formu učení. Memorandum také v rámci celoživotního učení rozlišuje vzdělávání formální, neformální a informální. Všechny tyto oblasti hrají v rámci celoživotního učení významnou úlohu a jsou si co do významu rovnocenné.

O oblasti celoživotního učení v ČR pojednává několik **strategických dokumentů**:

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – [Bílá kniha \(2001\)](#)

[Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR \(2002\)](#)

Memorandum o celoživotním učení – Závěrečná zpráva o konzultačním procesu v ČR (2001)

Strategie rozvoje lidských zdrojů v ČR ( 2003)

Národní akční plán zaměstnanosti

Sektorový operační program (2002)

Aktivity MŠMT v oblasti celoživotního učení jsou velmi rozmanité a rozsáhlé, neboť tato oblast se dotýká regionálního školství, vysokého školství, skupiny mládeže a tělovýchovy i přímo řízených organizací MŠMT.



1/ Wain, K.: *Philosophy of Lifelong Education*. London 1987

2/ Tuma, M.: *Metódy výchovy a vzdelávanie dospelých*. Bratislava. Obzor, 1987

Zde autorka sestavila přehledně systém celoživotního vzdělávání v ČR:

---

## CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (UČENÍ)

---

vzdělávání dětí a mládeže		vzdělávání dospělých		
<b>ucelené (formalizované) studium na školách</b>	<b>vzdělávání a výchova v rodině</b>	<b>zájmové vzdělávání</b>	<b>vzdělávání dospělých v produktivním věku</b>	<b>vzdělávání seniorů: zájmové kurzy</b>
prezenční, distanční dálkové, večerní, externí				akademie třetího věku, univerzity třetího věku
• základní vzdělání, vyučení v oboru, maturitní studium, VOŠ, VŠ – bakalářské, magisterské, doktorské studium				

---

## VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH v produktivním věku

---

<b><u>ucelené (formalizované)</u></b>	<b><u>další profesní vzdělávání</u></b>	<b><u>zájmové a občanské</u></b>
<b><u>studium na školách;</u></b>	<b><u>1. kvalifikační</u></b>	<b><u>vzdělávání</u></b>
<u>řádné studium</u> (přípravné vzdělávání)	specializace, rozšíření kvalifikace	

prezenční, distanční, dálkové, večerní, externí: základní vzdělání, vyučení v oboru, maturitní studium, VOŠ, bakalářské, magisterské, doktorské studium	formalizované - řádné studium <b>2. průběžné</b> kontinuální, prohlubující	realizované různými subjekty (vzdělávací instituce, nadace, úřady, ministerstva, podniky a další zaměstnavatelé, soukromé osoby)
celoživotní vzdělávání umožňuje doplnit si i takové druhy vzdělání pro celý život	realizované různými subjekty (vysoké školy, podniky a další zaměstnavatelé, úřady, ministerstva, vzdělávací instituce, nadace, soukromé osoby) (podrobněji následující tabulka)	

## 2. Specifika dalšího vzdělávání učitelů

### 2.1. Základní teorie a pojmy efektivního vzdělávání dospělých

Nejprve se pokusme vymezit pojmy sebevýchova a sebevzdělávání. Snažit se o to bude i vzorek učitelů – respondentů v praktické části práce, kde se k pojmům vrátíme, a zabývat se jimi budeme v různých souvislostech i na dalších místech této odborné práce.

Vymezení těchto pojmů není snadným úkolem. Jak vyplývá i z praktické části práce, bývají chápány individuálně v různých významech a též jednotlivé epochy v dějinách pedagogiky jim přiřazovaly své vlastní definice. Autorka diplomové práce se po prostudování pramenů přiklání k modernímu pojetí pojmů sebevýchova a sebevzdělávání z let devadesátých, tak, jak je chápe většinou současná pedagogika. Zároveň ale sleduje sebevýchovné a sebevzdělávací procesy i na pozadí vývoje nových disciplin, jako je andragogika, vzdělávání dospělých, psychologie vzdělávání, pedagogika či ekonomie vzdělávání atd. Současná pedagogika si uvědomuje, že vzdělávání učitelů, potažmo obecně vzdělávání dospělých, se stává vzhledem ke stále

se zvyšujícím nárokům na výkony vzdělávaného ze strany společnosti stále obtížnější a v jeho rámci či v těsné souvislosti se vyvíjejí i další obory. Nelze si představit tvorbu didaktického plánu pro vzdělávací program bez respektování požadavky psychologie vzdělávání, bez tvorby finančního rozpočtu, k němuž mohou být návodem poznatky z ekonomie vzdělávání atd.

Více než jiné pedagogické oblasti tedy vzdělávání učitelů podléhá trendům a požadavkům doby a stavu a podmínkám současného školství.

Všeobecným cílem výchovy v pedagogickém slova smyslu je personálně a profesně kompetentní, tvořivá, přizpůsobená a rozvinutá osobnost. 1/ Tento cíl by měl přejít i do sebevýchovy, protože ta na výchovu navazuje, úzce s ní souvisí a doplňuje ji. Pedagogika nechápe učitele jako pouhý pasivní objekt působení vnějšího prostředí, ale bere jej jako subjekt, který toto prostředí může aktivně přetvářet, který bude stále více aktivním tvořivým činitelem společenského pokroku. Učitel by měl mít proto silnou schopnost sebevýchovy, tj. autoregulace, a sebevzdělání, tj. autodidaktiky.

Sebevýchovu je nutné opírat o sebepoznání osobnosti, sebehodnocení a sebeprojektování. Obsahovou strukturu sebevýchovy lze rozdělit do několika oblastí:

2/

- a) Kompetentnost vlastní odbornosti, průběžné osvojování vědomostí a rozvoj schopností. Vedle získávání poznatků sem patří osvojování správných metod učení, myšlení a řešení problémů apod.
- b) Rozvoj kladných vlastností v oblasti emocionality a temperamentu a potlačování záporných vlastností.

- c) Formování volných, charakterových a morálních konzistentních vlastností, které nemají ráz pouhého situačního chování, ale mají charakter rysů osobnosti.
- d) Utváření a rozvíjení postojů, potřeb, zájmů, tendencí, vzorců pudových reakcí, hodnotové orientace, jde o tzv. motivační jednotky osobnosti.
- e) Osvojení si žádoucí životosprávy, dodržování principů duševní hygieny, odolnost vůči zátěžím a stresům.

Stimuly pro sebevýchovu mohou být i oficiální hodnocení pracovní posudky aj.) a neoficiální připomínky osob, na kterých nám záleží a které uznáváme.

**Sebevýchovu definujeme proto na základě výše uvedených skutečností jako cílevědomý, plánovitý a systematický proces formování vlastní osobnosti na základě vytyčení cílů k dosažení žádoucích vlastností pro plodný a tvořivý život v současnosti i v budoucnosti. Účinnost sebevýchovy je zvyšování respektováním principů aktivity, uvědomělosti, cílevědomosti, soustavnosti, dobrovolnosti a samostatnosti.<sup>3/</sup>**

Nezbytnou součástí sebevýchovy je sebeřízení (autoregulace). Znamená to regulaci vlastní činnosti směrem k určitému cíli. V podstatě jde o sebemonitorování, automonitorování), sebeinstruování, sebezpevňování, sebehodnocení (autoevaluaci) a autoregulaci.

Při hledání motivace **sebevýchovného formování** zjišťujeme, že jí bývá potřeba uznání jiných lidí, sebeuplatnění, společenského kontaktu, potřeba realizovat vlastní cíle a žít v souladu se samostatně zvoleným hodnotovým systémem.

Správný **systém celoživotní výchovy** by proto měl být dobře promyšlenou celoživotní záležitostí. Sebevýchova má své zákonité etapy. V první z nich začínáme

sebepoznáním, ve druhé pokračujeme projektováním cílů, třetí etapu tvoří sebemonitorování, tedy volba a aplikace metod, způsobů a prostředků, ve čtvrté etapě zjišťujeme, zda se člověk v důsledku sebevýchovy podle plánovaných cílů změnil.

V úzkém sejetí se sebevýchovou chápeme i **sebevzdělávání**. Definujeme jej jako cílevědomý postup člověka rozhodnutého samostatně dosáhnout vytyčený výchovně vzdělávací cíl. Pedagogické zásady, metody a principy tohoto procesu podrobněji rozebírá tato práce. Nutné je zdůraznit vzájemnou interakci mezi sebevýchovou a sebevzděláváním. Podle některých pohledů může být sebevýchova totožná se sebevzděláváním, podle jiného náhledu může být sebevýchova nadřazena sebevzdělání či naopak sebevzdělání sebevýchově, moderní pedagogika však většinou zahrnuje sebevzdělání do pojmu sebevýchova a zdůrazňuje vzájemnou podmíněnost obou složek.

Na tomto místě je nutné zmínit jeden z bodů ve vývoji pedagogiky dospělých, a to její vztah k andragogice. Podle některých pedagogů je andragogika nyní oprávněně samostatným vědním oborem, podle jiných by měla být zahrnuta zpět do pedagogiky, podle dalších názorů se v některých myšlenkových tendencích s pedagogickou prolíná, podle dalších hlasů jde naopak o jakousi formu „antipedagogiky“. Není cílem této diplomové práce podrobněji mapovat stanoviska andragogiky či vzdělávání dospělých. Autorka práce ale považuje za vhodné uvést na základě studia odborné literatury definice základních pojmů z těchto oblastí a jejich souvislosti tak, aby napomohly lepšímu chápání problematiky sebevýchovy a sebevzdělávání. Právě toto vysvětlení, např. postoj Herbarta k andragogice, ukáže, jak některé styčné body, tak rozdíly mezi andragogikou a pedagogikou v oblasti sebevýchovy a sebevzdělávání.

**Pedagogika dospělých** se postupně vyvinula v novou disciplínu, v tzv. andragogiku, základní pojmy a vzdělávání učitelů a řídicích pracovníků však zahrnujeme vzhledem ke specifičnosti problematiky a přímou vazbou na otázky školství spíše do pedagogiky jako takové. Název andragogika vznikl z řečtiny, z anér, gen. andrós – dospělý muž, člověk, agein – vést. Poprvé tento pojem použil německý vysokoškolský pedagog Kapp v roce 1833. Kapp se právě snažil odlišit pedagogiku a vzdělávání dospělých. V opozici k této teorii stál Herbart, který pro dospělé uznával jako cestu ke zdokonalení jen sebevýchovu. Andragogické zásahy by podle něj znamenaly zásah do autonomie, která se za spoluúčasti pedagogiky dotváří u dorůstajících. Dále se na rozvoji oblasti vzdělávání dospělých podílel ve dvacátých letech tohoto století německý sociolog a vzdělavatel dospělých Rosenstock – Huessy, a v padesátých letech Hanselmann a Póggeler. Také v padesátých letech vznikla v Holandsku koncepce vyvinutá Ten Havem, který rozlišoval pojmy andragogie (praxe sociální a vzdělávací práce s dospělými), andragogiek (normativní teorie pro potřeby praxe) a andragologie (věda o vzdělávání dospělých). V USA zavedl tento pojem Knowles v roce 1970 a označuje jím umění a vědu pomáhající dospělým se učit. Určité rozšíření získal pojem andragogika také v Polsku, bývalé Jugoslávii a v Německu. Podle Pógglera jde o vědecky fundovanou snahu o vytvoření teorie a praxe vzdělávání dospělých. Podle některých tezí se andragogika považuje někdy až za protiklad pedagogiky. Tyto teze lze však hodnotit jako sporné, vzdělávání dospělých, jeho metody, principy, včetně sebevzdělávání, vycházejí totiž z obecných pedagogických principů. **Vzdělávání dospělých** je dalším problematickým pojmem na pedagogicko-andragogickém poli, na hranicích těchto dvou oborů. Používá jej totiž jak pedagogika, tak andragogika. Autorka práce definice, jejich odlišnosti i styčné body a vývoj v chápání a používání těchto pojmů v odborné literatuře dle dostupných

zdrojů srovnala a pod vzděláním dospělých rozumí především pedagogický proces organizovaného učení. Neorganizované učení se někdy označuje jako socializace dospělých. Ovšem ve skutečnosti probíhá učení dospělých do jisté míry většinou jako sebevzdělávání (self-directed-learning), jako čtení, získáváním informací z médií atd. Dříve se užívalo pojmu lidové vzdělávání (popular edecation), další vzdělávání jako vzdělávání odborné (further education), celoživotní učení a vzdělávání (lifelong learning and education).

Zaměřme se nyní na **didaktiku a metodiku vzdělávání učitele**. Jak jsme již uvedli, je základem efektivního sebevýchovy a sebevzdělávání. Vztahují se na obecné cíle, obsahy a cesty jejich zprostředkování, stejně jako v pedagogice zaměřené na děti a mládež. I když ve vzdělávání dospělých lze používat školské metody výuky, přesto tu v didaktice a metodice existují zásadní rozdíly. Spočívají při dobrovolném vzdělávání dospělých především v absenci uzavřeného kurikula a nutnosti zohlednit účastníka. Při méně dobrovolném kvalifikačním vzdělávání jde zase především o jiný účel než ve škole – využitelnost a absence konstrukce jednotnosti a všeobecnosti. Metody se orientují na specifika účastníků. Neexistuje státní kontrola a standarty.

Autorka práce se dále snažila na základě odborné literatury a praktické části diplomové práce i na základě dosavadních studijních zkušeností vybrat nejdůležitější pojmy, principy a metody sebevýchovného a sebevzdělávacího procesu. Autorka se domnívá, že pouze jejich znalost a praktické využívání při realizaci sebevýchovných a sebevzdělávacích programů mohou zaručit vyváženost, efektivitu a úspěšnost těchto programů. Také vzdělávací programy MŠMT pro učitele, s nimiž se autorka seznámila, by měly být na těchto principech důsledně založeny. V praxi tomu tak bohužel často není.

Jednotlivé okruhy jsou řazeny pro větší přehlednost bod po bodu a jejich definice jsou výsledkem studia četných odborných pramenů, z nichž se autorka snažila zvolit tu obsahovou náplň, která podle jejího názoru nejvíce odpovídá současným podmínkám vzdělávání učitelů.

Tento stručný přehled by mohl být vodítkem pro tvůrce programů. Metodik programu musí uvážit nejen trendy profesní a oborové, měl by brát na zřetel i celospolečenský požadavek emancipace ve vzdělávání učitelů, využívat poznatků gerontopedagogiky, respektovat zásadu rovnosti šancí a evaluace ve vzdělávání pedagogických pracovníků apod. Autorka tímto výčtem též dokládá nutnou zodpovědnost přístupu k metodám a principům sebevýchovných a sebevzdělávacích programů a náročnost jejich přípravy. Tvůrce programu, ať už jsou jím metodici MŠMT či sám učitel, který bude studovat formou samostudia, by měl brát zřetel na tyto principy, zásady a tendence:

**Emancipace ve vzdělávání učitelů** se chápe většinou jako individuální i celospolečenská snaha o vytvoření reálných, zároveň do budoucna zaměřených snah ke zlepšení vzdělanosti, demokratizace, k dosažení lidského pokroku. V šedesátých a sedmdesátých letech šlo o neomarxistickou fundovanou snahu o emancipaci od všech nátlaků „kapitalistické“ společnosti a pracovního světa a konvencí. **Evaluace ve vzdělávání učitelů** – jde o kontrolu účinnosti nebo působnosti vzdělávání či sebevzdělávání, umožňuje výpovědi o úspěchu učebních procesů a zlepšení budoucí práce. Ve volném vzdělávání učitelů nejde jenom o kritéria formálního dosažení cílů, ale např. i o vnitřní spokojenost vzdělávajících se učitelů, jejich schopnost se dále samostatně učit atd. **Využití poznatků gerontopedagogiky v dalším vzdělávání učitelů** – další vzdělávání a sebevzdělávání učitelů by nemělo být omezováno věkem – i obecné trendy umožňují vzdělávání též starším generacím (existuje např. Univerzita třetího věku, vzdělání není věkově obecně zpravidla omezováno). Z gerontopedagogiky čerpáme též poznatky zaměřené na fázi odchodu z aktivního pracovního



života s možnostmi jejího aktivního průběhu. Zájem učitelů o další vzdělávání nebývá obecně limitován věkem. **Motivace k dalšímu vzdělávání u učitelů** – při vzdělávání dospělých je obecně nutno znát motivy účasti a zamýšlený účel využití naučeného. Dále je třeba brát v potaz úroveň výkonnostní motivace a specifika dospělých, totiž snahu po samostatnosti, vytvořený hodnotový a zkušenostní systém, který musí být sladěn se vzdělávacími obsahy. **Plánování programů** – na rozdíl od provádění programů, tedy vlastní výuky, by mělo být plánování programů výsadou kvalifikovaných pedagogických pracovníků. K jejich činnosti patří obzvláště rozhodnutí o cílech, tematických okruzích, rozložení do jednotlivých sekvencí, určení předpokladů účastníků, získávání a motivaci k účasti, výběr a podpora vedoucích kursů, kontrola, koordinace, komunikace uvnitř a vně instituce. **Orientace na cílové skupiny** – ve vzdělávání dospělých jsou obecně více zastoupeny vrstvy, které jsou již získaným vzděláním privilegovány. Jako korektiv byly vyvíjeny programy pro méně privilegované vrstvy, což ovšem vedlo ke stigmatizaci určitých skupin jako starší populace, postižení, nezaměstnaní. V současnosti se proto přechází při orientaci na cílové skupiny k didaktickým strategiím (ohled na skupinové zájmy, podobné životní okolnosti, podmínky účasti) a upouští se od společensko-politických strategií. U učitelů by z toho měl vyplývat volný přístup k dalšímu vzdělávání bez ohledu na dosavadní vzdělání, sociální podmínky, věk, místo bydliště apod. **Teorie orientace na jednání** – definici dospělosti jako schopnosti jednat samostatně jednat implikuje chápání učení dospělých jako snahu udržet, rozvinout nebo znovu získat schopnost jednat. K této schopnosti patří i pochopení vlastních interpretačních vzorců, které mohou být předmětem vzdělávacích aktivit s cílem jejich pochopení a diferenciací pro zlepšení vlastní praxe. **Teorie orientace na situaci** – zpravidla jsou vzdělávací kurzy koncipovány podle systematiky oboru a nekryjí se s reálnými situacemi použití. Orientace na situaci má právě zajistit schopnost účastníků zvládat reálné situace, tzn. vytvářet schopnost použít naučení. **Teorie orientace na účastníky** – didaktický princip

orientace na účastníky znamená, že účastníci (učitelé) tvoří určitý korektiv při plánování kurzů (participační možnost), že se zohledňují jejich subjektivní a sociálně – biografické zvláštnosti (zohlednění identity) a že se bere vážně jejich kompetence a autonomie (překonání pedagogických situací), že účastníci (učitelé) převážně sami řídí své procesy učení a aktivně zasahují do vyučování. V radikálním směru to může ovšem znamenat i zásad do vnitřních vrstev života i do vědomí, přičemž pedagogizace je nahrazena jinou formou „ovládání“, účastníků (učitelů). **Teorie orientace na všední den** – tento pojem akcentuje známý pojem zkušenosti účastníků vzdělávání dospělých. Pro vzdělávací proces je spolukonstitutivní každodenní vědění účastníků, které ovlivňuje jejich jednání a rozhodování. Přitom nejde především o jeho obsah, spíše o jeho strukturu, která ho odlišuje od vědecky formulovaného vědění. Všední den je běžná forma sociálního jednání a tímto specifickým producentem vědění a sociální reality. Všední den je východisko a vztažný bod určitých forem vzdělávání. **Teorie orientace na zkušenosti** – zohlednění zkušeností účastníků není žádný motivační trik, ale umožňuje variovat při strukturalizaci kurzu. **Rovnost šancí** – od doby osvícení se hovoří o právu všech na vzdělání. Ukázalo se, že nadání a zájmy nejsou jen vrozené vlohy, ale že jsou závislé na životním osudu a tím i společensky podmíněné. Vzdělávání dospělých má také napomáhat někdy promeškané životní šance, a oslovuje proto jednotlivé cílové skupiny specificky. Ze sociologického hlediska ovšem vzdělávání dospělých často prohlubuje sociální a vzdělanostní rozdíly, umožňuje ovšem parciálně překonávání nerovností. **Sociální učení** – sociální učení je více než čisté zprostředkování znalostí. Jeho cílem je zprostředkování sociálních kompetencí a vytvoření vědomí pro sociální problematiku. V interakci se člověk učí, podle jakých pravidel se jedná, jak se chovají jiní, a jaké důsledky má vlastní jednání pro druhé. Sociální učení se tedy zakládá na mezilidském aspektu procesu učení. Sociální učení může být zaměřeno na přizpůsobení se nebo na změnu. **4/ Testy ve vzdělávání učitelů** – testy by měly být objektivní, spolehlivé a validní. Ve vzdělávání dospělých nejsou vždy nutné,

ovšem existují i dostatečné důvody k jejich použití, např. při zařazení do jednotlivých stupňů jazykových kurzů, při zájmu účastníků o zjištění dosažených výsledků apod. **Učení se v dospělosti** – nutnost učit se i v dospělosti je dána nejen společenským vývojem, ale i antropologickými premisami. Schopnost učit se je dostatečně prokázána. Pro učení dospělých musí ovšem být vytvořeny odpovídající podmínky. Základem úspěšnosti učení dospělých je – vztaženo k jejich životní situaci – využitelnost výsledků učení a určité situativní a atmosférické podmínky, např. zohlednění názorů, zkušeností, dospělosti vůbec, motivace. Dospělý se neučí do zásoby, pro budoucnost, ale chce řešit určité problémy. **Úbytek účastníků (drop – out)** – v každém dobrovolném vzdělávání dospělých dochází k úbytku účastníků během průběhu programu. Tato skutečnost může mít obsahové nebo didakticko-metodické příčiny, zároveň působí zpravidla i faktory vnější – rámcové podmínky a specifické podmínky účastníků. Kvóta účastníků, kteří neukončí kurz, nevypovídá sama o sobě o jeho kvalitě. **Vyučování dospělých** – výuka dospělých by měla být koncipována na jiných základech než výuka školní. Je třeba vytvořit otevřené situace učení a jeho průběhu. Na rozdíl od školy nejde o uspořádání obsahu podle logiky předmětu, o pasivní získávání předepsaného vědění, ale i o pomoc při formulování problémů a podporu při hledání vlastní cesty jejich řešení. **Vývoj v dospělosti** – vývoj v dospělosti se považuje za rezultat interakce vyvíjejícího se organismu, individuálního já, hodnotových představ a specifické sociální situace. V dospělosti a stáří se vývoj orientuje na tři oblasti: intelektuální schopnosti, vývoj osobnosti a sociálních kontaktů. **Vzdělávání** – pojem vzdělání je v pedagogice dospělých chápán zhruba ve stejných intencích jako v pedagogice dětí a mládeže. Zakladatel dánského lidového školství Gruntvig poznal, že dospělý je zapojen do svého životního kruhu, své biografie, práce, sociální vrstvy a třídy. S tím je spojeno přesvědčení o nutnosti vzdělávání odzodla, vzdělávání laiků v rámci jejich kultury, rovnocenné s ostatními formami. I pojmy jako vzdělávání pro život (Lebensbildung – E. Rosenstock-Huessy) nebo životní pomoc

(Lebenshilfe) ukazují na možné diference k pedagogickému myšlení. V šedesátých letech jsou tyto myšlenky nahrazeny pojmy kvalifikace, kompetence, celoživotní učení, čili pragmatickým a racionalizačním přístupem, ale na druhé straně i pojmy jako seberealizace, sebeurčení atd. Tímto se ztrácí původní idea vzdělání jako balance na individuálním rozvojem a společenskými úlohami. V současnosti ovšem hledá pedagogika znovu ideu vzdělání jako protipólu k nejednotnosti a účelovosti světa.

Učitelské profesní vzdělávání, má dvě samostatné oblasti, které jsou v úzké souvislosti a vzájemné podmíněnosti:

### **Profesní příprava – studium učitelství**

### **Profesní rozvoj – praxe, samostudium a další vzdělávání učitelů**

---

Adekvátní označení je rovněž: pregraduální a postgraduální vzdělávání.

Obě tyto složky jsou považovány za **součást integrovaného systému celoživotního profesního vzdělávání.**

**Další vzdělávání učitelů** můžeme charakterizovat následujícími tezemi jako:

systematický, nepřetržitý a koordinovaný proces, který navazuje na pregraduální vzdělání a trvá po celou dobu učitelovy profesní dráhy,

celoživotní rozvíjení profesních kompetencí učitele a trvalý osobnostní rozvoj učitele,

nejrozsáhlejší resortní a celospolečensky významnou oblast vzdělávání dospělých,

jeden ze základních předpokladů transformace školství,

---

nejefektivnější formu vyrovnávání obsahu i metod vzdělávání a výchovy ve školství s rychlými proměnami v hospodářsko-technickém i kulturněsociálním kontextu.

Další vzdělávání je podmíněno úrovní a charakterem přípravného vzdělávání, navazuje na toto vzdělávání, rozvíjí a doplňuje toto vzdělání, ale v žádném případě ho nemůže suplovat. Přípravné vzdělávání by mělo být v kontaktu s dalším vzděláváním učitelů a na základě ověření úspěšnosti či zjištěných nedostatků svého zaměření a podle nových požadavků praxe by mělo být modifikováno. Pro koncipování dalšího vzdělávání je důležitým východiskem stanovení standardu přípravného vzdělávání učitelů.

Jak bylo uvedeno výše, další vzdělávání je součástí profesního rozvoje, vedle sebevzdělávání a praktických pedagogických činností. Jednotlivé složky profesního rozvoje se vzájemně doplňují a někdy je těžké dodržovat striktní kategorizaci. Některé definice chápou pod dalším vzděláváním učitelů:

všechny aktivity, které v návaznosti na dosaženou kvalifikaci učitele slouží (prostřednictvím úkolů orientovaných na kariéru a podporou inovací) k udržení a zvýšení profesní zdatnosti učitele (Böhmer, 1982)

všechny formy pokračujícího vzdělávání po ukončení přípravy pedagogických pracovníků (Hoeben, 1986)

aktivity, na kterých jsou učitelé „školeni“, ale i ty, kdy pod dohledem svých školitelů i jiných osob, připravují učitelé nové strategie a přístupy (OECD, 1997)

soubor činností a postupů, do nichž se učitelé zapojují za účelem rozšíření svých znalostí, zdokonalení svých dovedností, poznání a rozvoje svých profesních postojů (Perron, 1991)

vzdělávání učitelů v průběhu jejich profesní dráhy (Průcha – Walterová – Mareš, 1998).

Podle mezinárodních analýz a odborných studií z oblasti dalšího vzdělávání učitelů je významné, aby další vzdělávání bylo realizováno pomocí sítě institucí dalšího vzdělávání učitelů.

Další vzdělávání učitelů můžeme charakterizovat jako:

institucionalizované, a různých úrovních koncipované a řízené vzdělávání skupin učitelů v praxi, zaměřené na rozvoj vzdělávání a rozvoj školy jako vzdělávací instituce.

Institucionalizace neznamena, jak bylo řečeno výše, že podmínkou je realizace „v instituci“, ale „prostřednictvím institucionalizovaného systému“, který může mít velmi pluralitní formy, metody i obsahy. Odborná doporučení zdůrazňují, že úroveň rozhodování a koncipování má být vertikálně strukturovaná, na různých úrovních pak mají být také delegovány pravomoci i odpovědnost, ovšem s ohledem na funkčnost a priority systému.

Jak jsme již uvedli, je další vzdělávání učitelů onou částí profesního rozvoje, která má institucionální charakter. Při posuzování stavu a rozvoje podmínek pro další vzdělávání učitelů je v odborné literatuře opakovaně zdůrazňováno právě toto hledisko. Míra institucionalizace a profesionalizace dalšího vzdělávání jako integrální součásti vzdělávání

učitelů signalizuje, jaký význam přikládají výzkumné instituce a státní správa dosažení a rozvoji učitelských kompetencí (Kröll, 1980).

Za optimální je považován institucionalizovaný systém, který by byl organizován na několika úrovních:

místní/okresní úroveň: školy, okresní střediska dalšího vzdělávání učitelů

regionální úroveň: pedagogická centra, vysoké školy

centrální úroveň: instituce s koncepční, koordinační, informační a iniciační funkcí.

Zdůrazňovaný systém dalšího vzdělávání učitelů klade v protikladu k dílčím a nepropojeným aktivitám a místům důraz na síť vzájemně se doplňujících institucí a služeb, které se navzájem posilují a nabízejí návazný a ucelený program. Mezinárodní srovnávací studie konstatují, že ve většině zemí je obrovský prostor pro zlepšování organizace systému dalšího vzdělávání učitelů a doporučuje se tvůrcům školské politiky, aby se pokusili vytvořit příznivější podmínky pro další vzdělávání učitelů. Jako příčina nedostatečné funkce dalšího vzdělávání a překážka rozvoje tohoto vzdělávání (a s ním spojených očekávání změn ve školství a rozvoje vzdělanosti) je uváděn fakt, že další vzdělávání učitelů není efektivně institucionalizováno. (Status učitele – UNESCO, 1984).

Struktura systému dalšího vzdělávání učitelů se v jednotlivých zemích značně liší, i důraz na centralizaci či decentralizaci je velmi rozdílný. Základní model celostátní struktury – úroveň centrální; regionální; oblastní; místní; školní – je odlišný podle významu kladeného na ten který stupeň. Kromě zdůrazňovaného trendu k decentralizaci, který v praxi však není tak zřejmý, je pozorovatelný spíše trend, kdy v zemích s nejvyšší decentralizací (Dánsko a další)

se objevuje snaha zavést všeobecný rámec, který by napomáhal koordinaci. Struktura systému dalšího vzdělávání učitelů a jeho funkčnost hraje významnou roli ve vzdělávacím systému jednotlivých zemí. „Vzhledem k tomu, že další vzdělávání učitelů je nepostradatelným komunikačním prostředkem pro celonárodní vzdělávací politiku, jeho koncepční rámec většinou určuje ministerstvo.“ (A. Barriuso De Ceuster, 1996).

Novým problémem organizační struktury je vzrůstající diferenciací úkolů a činností dříve spolu propojených. Vyvstává otázka, zda a v které oblasti je tato diferenciací funkční, zda narůstající počet institucí se stále specifitějšími úlohami je opodstatněný, a nemá-li se spíše přejít k integraci. problém je stavěn jako: diferenciací či atomizace. Hovoří se o nebezpečí, že tato přílišná diferenciací může dříve provázané úlohy pedagogického procesu problematicky fragmentovat a atomizovat. Stává-li se rozmanitost a pluralita samoučelem, může vést nejen k negativnímu ovlivnění ve vzdělávacím procesu, ale vede i k ztrátě sociální integrace (R. Tippelt – T. Eckert, 1996).

Je skutečností, že v devadesátých letech nebyla ani ve vyspělých zemích situace pro školství, a tím více pro další vzdělávání učitelů, tak příznivá jako v šedesátých letech, kdy např. ve Spolkové republice Německo bylo další vzdělávání učitelů v čele pozornosti jednotlivých zemí a v doporučení výboru pro výchovu a vzdělávání se konstatuje, že „ve svých cílech a ve své podstatě není (další vzdělávání učitelů) privátní záležitostí“ a je povinností státu vytvořit a financovat instituce pro další vzdělávání učitelů. V SRN bylo další vzdělávání učitelů postupně zařazeno jako 3. fáze učitelského vzdělávání (pregraduál, referendariát, další vzdělávání učitelů) a v následujících letech (do r. 1971) byly zakládány zemské instituty pro další vzdělávání učitelů (Lehrerfortbildungsinstitute) i v těch spolkových zemích, kde nevznikly hned v letech 1947 – 1951.



Institucionalizace dalšího vzdělávání učitelů je celoevropské téma v sedmdesátých a osmdesátých letech. Formy institucionálního zajištění a modely institucionální sítě jednotlivých zemí se výrazně liší. Jedním z důvodů odlišnosti je míra významu, který je přikládán institucím na jednotlivých úrovních vertikály centrum – škola, je-li systém dalšího vzdělávání více centralizovaný, nebo více decentralizovaný, příp. zda některé úroveň chybí. V doporučeních Konference evropských ministrů školství z r. 1987 se hovoří o požadavku vytvoření nové organizace a nových modelů koordinace mezi centrální vládou, místní nebo městskou správou a učitelstvem a v doporučeních pro další vzdělávání se zdůrazňuje, že základní učitelská příprava a další vzdělávání učitelů by měly být vnímány jako integrovaný celek, hovoří se zde o dalším vzdělávání učitelů realizovaném na třech zmíněných úrovních – celostátní, regionální a místní. Komise Evropských společenství (Blackburn, Moisan, 1986) doporučuje, aby bylo další vzdělávání učitelů organizováno prostřednictvím systémové sítě. Síť první úrovně by měla sestávat z místních středisek spojených se školami na jedné straně a na druhé s institucemi druhé úrovně (region/kraj), ta by pak navazovala na třetí (celostátní) úroveň.

Obecně je považováno za obtížné jednoznačně a stručně definovat „další vzdělávání učitelů“ (Peter, 1996; Böhmer, 1983). Při pokusech o klasifikaci druhů dalšího vzdělávání učitelů se vychází z několika základních určení. Nezpochybnitelné je, že se jedná o postgraduální vzdělávání. Další určení již ukazují, o jak širokou škálu aktivit s rozdílným charakterem obsahů, forem, náročnosti, časové determinace apod. se jedná, přičemž první obtíž spočívá už v tom, že nelze stanovit pořadí významnosti jednotlivých druhů dalšího vzdělávání učitelů nebo prohlásit ty či ony aktivity za důležitější. Dokonce, jak ukážeme dále, tyto rozdílné aktivity, rozdílné druhy dalšího vzdělávání, i když jsou samostatnými součástmi systému

dalšího vzdělávání učitelů, vzájemně často nezastupitelné, ale pro profesní rozvoj stejně významné, často se vzájemně podmiňují nebo podstatně doplňují.

Vedle jasně specifikovaných postgraduálních typů vzdělávání, které jsou zaměřeny na zvýšení nebo rozšíření kvalifikace pro úkoly ve stanovené oblasti či oboru, existuje široký okruh aktivit průběžného dalšího vzdělávání – akcí vzájemně odlišných co do časového rozsahu, forem a metod, realizátorů, úrovně a náročnosti, přínosu pro učitele či školu, odlišných ve významu pro různé lokality, odlišných co do možnosti evaluace.

V německy psané literatuře a v německé teorii dalšího vzdělávání je jasné rozlišení těchto dvou typů postgraduálního vzdělávání na Lehrerfortbildung, což je ono obtížně definovatelné soustavné (průběžné, kontinuální) profesní vzdělávání opět v celém rozsahu všech komponent učitelské profese, a Lehrerweiterbildung jako jasně specifikovaný a kvalifikačně zaměřený typ studia.

Pojmové vymezení dalšího vzdělávání učitelů je u nás nově komplikováno terminologií nového vysokoškolského zákona (1998, 2001), kde došlo k neadekvátnímu posunu významu u termínu „celoživotní vzdělávání“. Další vzdělávání učitelů nelze zařadit v tomto zákoně jinam než pod celoživotní vzdělávání, které je zařazeno mimo rámec studijních programů. I v případě, že se jedná o formu vzdělávání pro rozšíření nebo doplnění kvalifikace, není studiem podle tohoto zákona, není tedy považováno tímto zákonem za uznávané studium.

Nový vysokoškolský zákon neobsahuje kategorii postgraduální studium. Na rozdíl od vysokoškolského zákona z roku 1990, kde bylo postgraduální studium uvedeno

v samostatném paragrafu (i když v omezeném významu), dále zde byl i paragraf „celoživotní vzdělávání občanů“.

Model dalšího vzdělávání učitelů prakticky odpovídá obecnému modelu dalšího profesního vzdělávání.

Klasifikace dalšího vzdělávání je možná podle různých kritérií, na základě vybraných charakteristických znaků, časových dispozic či funkce toho kterého typu vzdělávání. Významným kritériem jsou formy a podmínky realizace. Další vzdělávání učitelů lze pak dělit na dvě základní skupiny:

vzdělávání časově ohraničené, které má jasně stanoven obsah vzdělávání a požadavky výstupních znalostí absolventů, pravidla evaluace, jehož absolvování je dokladováno certifikátem, který potvrzuje zvýšenou odbornost (kvalifikovanost) v přesně specifikované oblasti;

vzdělávání probíhající průběžně po celou dobu učitelovy profesní dráhy, velmi pluralitních forem i obsahů, kde absolvování zvyšuje učitelovy kompetence, ať již v širokém smyslu slova nebo parciálně, ale bez získání vyššího stupně kvalifikovanosti.

Lze dělit další vzdělávání učitelů na čtyři základní druhy: kvalifikační, rekvalifikační, normativní školení daná zákonem a průběžné další vzdělávání. Jak bude rozvedeno dále, na základě jiných hledisek lze další vzdělávání učitelů dělit na dvě základní skupiny spojením kvalifikačního a rekvalifikačního vzdělávání, protože v učitelské profesi jde v případě „rekvalifikace“ spíše o rozšíření kvalifikace. Normativní školení (kurzy) jsou sice cyklicky (průběžně) se opakující kurzy, ale mají pravidla blízká kvalifikačnímu vzdělávání. V tomto

dělení je patrné několik aspektů – především je významná odlišnost certifikace v jednotlivých skupinách, dále zda je vzdělání podmínkou pro výkon jisté činnosti či funkce.

Při předkládané klasifikaci druhů dalšího vzdělávání učitelů, vycházíme z obecných tezí zahraniční literatury, ale primárně respektujeme stav a vývoj tohoto vzdělávání u nás.

## DALŠÍ PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

kategorizace podle validity výstupní certifikace

### Certifikace s obecně závaznou platností

### Osvědčení

kvalifikační vzdělávání	normativní školení (kurzy)	průběžné další vzdělávání	
<p><b>postgraduální studium</b></p> <p>vstupním předp. je VŠ diplom</p> <p><b><u>rozšiřující studium</u></b> <b><u>specializační</u></b> <b><u>rozdílové, funkční studium.</u></b></p> <p><b>Podmínky:</b> (zatím nesplněné): akreditovaný studijní program, ukončený státní zkouškou. Certifikace: vysvědčení jako příloha k diplomu</p>	<p><b>rekvalifikační vzdělávání</b></p> <p><b>změna kvalifikace</b></p> <p>změna kvalifikace urč. stupeň, typ školy</p> <p>specifické je: <b><u>doplňující pedagogické studium</u></b></p>	<p><b>školení podmiňující výkon činnosti</b> (často povinná)</p> <p><b>legislativně stanoveno</b> podle:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. charakteru činnosti</li> <li>. aktuální potřeby</li> </ul> <p>stanoveny specifické podmínky účasti, certifikace (povinné např. pro učitele chemie)</p>	<p><b>průběžné (kontinuální) prohlubování a obnova profesních kompetencí</b></p> <p><b>1. průběžně během učitelovy prof. dráhy probíhající kurzy a školení</b></p> <p><b>2. soustavná metodická a servisní činnost zařízení pro DVU</b> a aktivní činnost učitelů pro rozvoj školy nad rámec běžné výuky</p>

*1/ Kohoutek, R.: Osobnost a sebepoznání studentů. Brno, CERM 1998*

*2/ viz.: ad 1/*

*3/ Baláž, O.: Učitel a společnost. Bratislava, SPN, 1973*

*4/ Viz Tuček, A.: a kol.: Další vzdělávání učitelů se zřetelem k úloze vysokých škol. In:  
Učitelské vzdělání IV. Sborník Ústavu pro učitelské vzdělání na Univerzitě Karlově.*

*Praha, Univerzita Karlova 1970*

## 2.2. Možnosti dalšího vzdělávání učitelů a řídicích pracovníků ve školství a aktuální otázky vzdělávání

---

V praxi se další vzdělávání uskutečňuje **při pedagogických fakultách a dalších odborných školách** (u řídicích pracovníků např. studium managementu VŠE aj.), dále odbornými kursy např. jazykovými atd.) Učitel projevující zájem o další vzdělávání může buď **pokračovat v oboru**, jehož vysokoškolské studium ukončil, dále na vysoké škole formou postgraduálního studia, může též rozšířit oblast svého vzdělávání např. o pedagogiku či psychologii. Učitelům je samozřejmě umožněno **vysokou školou další studium dalších oborů**, např. FF UK, stejně jako další **vysoké školy**, otevírá formu studia při zaměstnání. Další možností je vzdělávání v tzv. pedagogických centrech. 1/

Autorka práce získala bližší informace o práci center v Ústavu informací o vzdělávání a sama navštívila centrum Vysočina. Zde uvádí pro ilustraci nabídku vzdělávacích kursů pro učitele a další pedagogické pracovníky pro období září 2007 až červen 2008.

Termín	Název a anotace	Lektor	Místo konání	Kurzovné	Garant
	<a href="#">Vzdělávání lektorů pro tvorbu ŠVP</a> Partnerská spolupráce s NÚOV Praha				<a href="#">Mgr. Roman Krivánek</a>
13.9.2007	<a href="#">Celoroční kurz anglického jazyka pro začátečníky</a> čtvrtek 15.30 hod.	Alena Pelechová	PC Vysočina, Žižkova 20 Jihlava	2500	<a href="#">PaedDr. Lenka Malenovská</a>
10.10.2007	<a href="#">Celoroční kurz anglického jazyka pro mírně pokročilé</a>	Alena Pelechová	PC Vysočina, Žižkova20, Jihlava	2500	<a href="#">PaedDr. Lenka Malenovská</a>

<b>Termín</b>	<b>Název a anotace</b>	<b>Lektor</b>	<b>Místo konání</b>	<b>Kurzovné</b>	<b>Garant</b>
	středa 15.30 hod				
15.10.2007	<b><u>Konverzační kurz pro učitele angličtiny</u></b> Zahraníční lektor	David White	PC Vysočina, Žižkova 20, Jihlava	2000	<a href="#">PaedDr. Lenka Malenovská</a>
18.10.2007	<b><u>Celoroční konverzační kurz anglického jazyka</u></b> Zahraníční lektor	David White	PC Vysočina Jihlava, Žižkova 20	2000	<a href="#">PaedDr. Lenka Malenovská</a>
4.12.2007	<b><u>Konzultační podpora k nově vytvořeným ŠVP na málotřídní škole</u></b> 2. setkání - spisový a skartační řád	Mgr. Petr Baueršíma, PhDr. Helena Nedbalová	PC Vysočina, Žižkova 20, Jihlava	2500	<a href="#">PaedDr. Lenka Malenovská</a>
7.1.2008	<b><u>Studium pro ředitele škol</u></b> 4. třídní blok: 7. až 9. ledna 2008	Šupková, Herzánová, Balíková, Chvátalová, Ludvík	PC Vysočina Jihlava	3900	<a href="#">PaedDr. Lenka Malenovská</a>
14.1.2008	<b><u>Zeměpis - didakticko-metodický kurz</u></b> Didakticko metodický kurz /ZŠ zeměpis, vlastivěda/	Mgr. Václav Bělík /UHK/			
15.1.2008	<b><u>Konzultační podpora k nově vytvořeným ŠVP na málotřídní škole</u></b> 3. setkání - škola a ČŠI	Mgr. Petr Baueršíma, PaedDr. Olga Drápalová	PC Vysočina, Jihlava	300	<a href="#">PaedDr. Lenka Malenovská</a>
22.1.2008	<b><u>"Zrcadlení"</u></b> Zážitkový seminář, využití arteterapeutických technik a témat	Monika Nikodýmová	Ateliér MŠ Mozaika Jihlava	300	<a href="#">PaedDr. Lenka Malenovská</a>
25.1.2008	<b><u>Studium pro asistenta pedagoga</u></b> 1. dvoudenní blok: 25. až 26.1. 2008	Váchová, Křivková, Prošková, Švestková	SPC Demlova 28, Jihlava, PC Vysočina Jihlava	5000	<a href="#">PaedDr. Lenka Malenovská</a>
30.1.2008	<b><u>Jak snáze naplnovat požadavky RVP</u></b> Konkrétné metody kritického myšlení a kooperativního vyučování použitelné na 1. i 2. stupni ZŠ	Libor Kyncl	PC Vysočina Jihlava	500	<a href="#">PaedDr. Lenka Malenovská</a>
5.2.2008	<b><u>"Svět barev"</u></b> Zážitkový seminář v němž jsou využity prvky arteterapie a artefietiky.	Monika Nikodýmová	Ateliér MŠ Mozaika Jihlava	300	<a href="#">PaedDr. Lenka Malenovská</a>

Termín	Název a anotace	Lektor	Místo konání	Kurzovné	Garant
20.2.2008	<b><u>"Město"</u></b> Praktická dílna - seznámení s jednoduchým projektem	Mgr. Zdeněk Petržela	PC Vysočina Jihlava	500	<a href="#">PaedDr. Lenka Malenovská</a>
23.2.2008	<b><u>"Den s hedvábím"</u></b> Směs různých technik malby na hedvábí od batiky po voskové techniky netradičním způsobem	Monika Nikodýmová	Ateliér MŠ Mozaika, Jihlava	680	<a href="#">PaedDr. Lenka Malenovská</a>
5.3.2008	<b><u>Konzultační podpora k nově vytvořeným ŠVP na málotřídní škole</u></b> 4. setkání - vedení školní matriky	Mgr. Petr Baueršíma	PC Vysočina, Jihlava	300	<a href="#">PaedDr. Lenka Malenovská</a>
6.3.2008	<b><u>"Svět zvuků"</u></b> Zážitkový seminář s prvky arteterapie a muzikoterapie	Monika Nikodýmová	Ateliér MŠ Mozaika Jihlava	300	<a href="#">PaedDr. Lenka Malenovská</a>
26.3.2008	<b><u>Jak na třídní a školní projekt</u></b> Pro učitele, kteří začínají s projekty	Libor Kyncl	PC Vysočina Jihlava	400	<a href="#">PaedDr. Lenka Malenovská</a>
23.4.2008	<b><u>"Modré z nebe aneb o čem se zpěvným ptáčkům zdává"</u></b> Projektové vyučování na 1. stupni ZŠ a klíčové kompetence	Mgr. Alena Aiglová	PC Vysočina Jihlava	400	<a href="#">PaedDr. Lenka Malenovská</a>
24.4.2008	<b><u>"Co se skrývá za dveřmi" -</u></b> Tvořivá dramatika v praxi na MŠ	Mgr. Alena Aiglová	PC Vysočina, Jihlava	500	<a href="#">PaedDr. Lenka Malenovská</a>
14.5.2008	<b><u>Konzultační podpora k nově vytvořeným ŠVP na málotřídní škole</u></b> 5. setkání - nakládání s fondy FKSP ...	Mgr. Petr Baueršíma	PC Vysočina, Jihlava	300	<a href="#">PaedDr. Lenka Malenovská</a>

### **Studium pro ředitele škol 7**

Termín	Název a anotace	Garant
	<b><u>Studium pro ředitele škol a školských zařízení - přijímání přihlášek uzavřeno</u></b> Kvalifikační studium realizované v rámci DVPP je určeno pedagogickým pracovníkům, kteří vykonávají nebo mají zájem	<a href="#">PaedDr. Lenka Malenovská</a>



Termín	Název a anotace	Garant
	vykonávat funkci ředitele školy nebo školského zařízení. Vzdělávací program je zaměřen na získání znalostí v oblasti řízení školství.	
	<a href="#">Studijní materiály</a> Materiály pro účastníky studia	<a href="#">Mgr. Ivo Kuttelwascher</a>
8.10.2007	<a href="#">Zahájení studia dne 8.10. 2007</a> Časový a obsahový harmonogram studia	<a href="#">PaedDr. Lenka Malenovská</a>

### Vzdělávací akce

Termín	Název a anotace	Lektor	Místo konání	Kurzovné	Garant
	<a href="#">Vzdělávání ředitelů kraje Vysočina</a>				<a href="#">Mgr. Roman Křivánek</a>
	<a href="#">Vzdělávání ředitelů škol kraje Vysočina</a>				<a href="#">Mgr. Roman Křivánek</a>
20.9.2007	<a href="#">Pozvánka na konferenci o nadaných dětech „Potřebují nás?“</a>		VKC Telč (www.vkc-telc.cz)	0	<a href="#">Mgr. Roman Křivánek</a>

### Studium v oblasti pedagogických věd

Termín	Název a anotace	Garant
	<a href="#">Studium v oblasti pedagogických věd - uzávěrka přijímání přihlášek do 30.1. 2008</a> Studium se uskuteční ve spolupráci PC Vysočina v Jihlavě a Centra celoživotního vzdělávání PdF UHK. Nabízené obory: Učitel střední školy Učitel odborného výcviku a učitel praktického vyučování Vychovatel a pedagog volného času	<a href="#">PaedDr. Lenka Malenovská</a>

### Studium pro asistenta pedagoga

Termín	Název a anotace	Garant
	<a href="#">Studium pro asistenta pedagoga - přijímání přihlášek uzavřeno</a> Kvalifikační studium realizované v rámci DVPP je určeno pracovníkům, kteří vykonávají nebo mají zájem vykonávat funkci asistenta pedagoga a mají úspěšně ukončené základní vzdělání.	<a href="#">PaedDr. Lenka Malenovská</a>
25.1.2008	<a href="#">Zahájení studia 25.1. 2008</a> Časový a obsahový harmonogram studia	<a href="#">PaedDr. Lenka Malenovská</a>

### Místo konání - Havlíčkův Brod

Termín	Název a anotace	Lektor	Místo konání	Kurzovné	Garant
	<b><u><a href="#">HB Kurz anglického jazyka – 3. ročník Chotěboř</a></u></b> Pokud bude mít někdo zájem se účastnit tohoto kurzu, dohodněte se s pí. řed. Königsmarkovou, ZŠ Buttulova Chotěboř	Mgr. Stanislav Pavlíček	ZŠ Buttulova Chotěboř	2500	<a href="#">Jana Krajičková</a>
17.9.2007	<b><u><a href="#">HB Kurz anglického jazyka – začátečníci</a></u></b> Kurz bude zahájen, pokud bude alespoň 12 zájemců	Ing. Helena Schneiderová	ZŠ Štáflova H. Brod	2500	<a href="#">Jana Krajičková</a>
17.9.2007	<b><u><a href="#">HB Kurz anglického jazyka – 2. ročník</a></u></b> Kurz bude zahájen, pokud bude alespoň 12 zájemců	Lenka Paulíčková	ZŠ Nuselská H. Brod	2500	<a href="#">Jana Krajičková</a>
18.9.2007	<b><u><a href="#">HB Kurz anglického jazyka – 4. ročník</a></u></b> Úroveň: mírně pokročilí: Probraná gramatika a slovní zásoba: dle Angličtiny pro jazykové školy I. a předpřítomný čas prostý, témata jsou prohloubena. Nabízíme: pokračování výuky dle Angličtiny pro jazykové školy II. pravidelná poslechová cvičení, prohlubování dalších tematických okruhů, výuku dle tempa účastníků kurzu. Kurz bude zahájen, pokud bude alespoň 12 zájemců	Lenka Paulíčková	ZŠ Nuselská H. Brod	2500	<a href="#">Jana Krajičková</a>
3.10.2007	<b><u><a href="#">HB Kurz konverzace v anglickém jazyce - pokročilí</a></u></b> Kurz nebude zahájen pro malý počet zájemců	Ing. Milan Kašpar, CSc.	ZŠ V Sadech H. Brod	2500	<a href="#">Jana Krajičková</a>
6.2.2008	<b><u><a href="#">HB Boty, které chodí rády do školy</a></u></b> Tvůrčí dílna s cílem výcviku pedagogů v oblasti projektového vyučování	Mgr. Alena Aiglová	Havlíčkův Brod, přednáškový sál Domova mládeže Střední zemědělské školy, Jihlavská 1113	300	<a href="#">Jana Krajičková</a>

Termín	Název a anotace	Lektor	Místo konání	Kurzovné	Garant
7.2.2008	<a href="#">HB Tvořivá dramatika v MŠ - ztracený korálek</a>	Mgr. Alena Aiglová	Havlíčkův Brod, přednáškový sál Domova mládeže Střední zemědělské školy, Jihlavská 1113	400	<a href="#">Jana Krajíčková</a>

### Místo konání - Pelhřimov

Termín	Název a anotace	Lektor	Místo konání	Kurzovné	Garant
	<a href="#">-- Zadejte název --</a>				<a href="#">Ing. Blanka Musilová</a>
	<a href="#">Studium k výkonu specializačních činností - Prevence sociálně patologických jevů, Termín zahájení dle zájmu - podzim 2007</a>	Kolektiv zkušených lektorů	PCV – v prostorách Obchodní akademie Pelhřimov, Jirsíkova 875 a dle potřeby na různých místech v kraji.	12350	<a href="#">Ing. Blanka Musilová</a>
18.9.2007	<a href="#">Anglický jazyk - začátečníci, celoroční kurz</a>	Mgr. Pavla Forejtová	PCV, Pelhřimov	2500	<a href="#">Ing. Blanka Musilová</a>
19.9.2007	<a href="#">Anglický jazyk - 3.ročník, pokročilí, celoroční kurz</a>	Mgr. Irena Zvolánková	PCV, Pelhřimov	2500	<a href="#">Ing. Blanka Musilová</a>
19.9.2007	<a href="#">Anglický jazyk -- 2. ročník, celoroční kurz</a>	Mgr. Jitka Šušmáková	PCV Pelhřimov	2500	<a href="#">Ing. Blanka Musilová</a>
20.9.2007	<a href="#">Anglický jazyk - 4. ročník, celoroční kurz</a>	Mgr. Jana Sankotová	PCV, Pelhřimov	2500	<a href="#">Ing. Blanka Musilová</a>
26.9.2007	<a href="#">Autoevaluace na ZŠ - Zrušeno</a>	Mgr. Zdeněk Dlabola	PCV Pelhřimov		<a href="#">Ing. Blanka Musilová</a>
9.10.2007	<a href="#">Zážitková pedagogika II. - Zrušeno</a>	PaedDr. Jana Svobodová, Mgr. Vladimír Straka	DM Lipnice	2600	<a href="#">Ing. Blanka Musilová</a>
12.10.2007	<a href="#">Evaluace v MŠ</a>	PaedDr. Hana Sedláčková	PCV Pelhřimov	800	<a href="#">Ing. Blanka Musilová</a>
27.11.2007	<a href="#">První pomoc při úraze</a>	Bc. Radek	PCV, pracoviště	150	<a href="#">Ing.</a>

Termín	Název a anotace	Lektor	Místo konání	Kurzovné	Garant
	<a href="#">na SŠ</a>	Benda	Pelhřimov		<a href="#">Blanka Musilová</a>

### Místo konání - Třebíč

Termín	Název a anotace	Lektor	Místo konání	Kurzovné	Garant
19.9.2007	<a href="#">TR-35/07 Angličtina pro učitele 1. stupně ZŠ – falešné začátečníky (1. ročník)</a> celoroční kurz pro falešné začátečníky zahájení 19.září 16.15 - 17.45 hod.	PaedDr. Elana Kováčsová	PC Vysočina Třebíč	2800	<a href="#">Milena Vídeňská</a>
19.9.2007	<a href="#">TR-34/07 Angličtina pro učitele 1. stupně ZŠ – začátečníky (1. ročník)</a> celoroční kurz pro úplné začátečníky zahájení 19.září 2007 od 14.30 - 16.00 hod.	PaedDr. Elana Kováčsová	PC Vysočina Třebíč	2800	<a href="#">Milena Vídeňská</a>
20.9.2007	<a href="#">TR-37/07 Angličtina pro učitele 1. stupně ZŠ – pro mírně pokročilé (2. ročník) – skupina B</a> Celoroční kurz - 2. ročník - skupina B zahájení 20.září 2007 od 16.15 - 17.45 hod.	PaedDr. Elana Kováčsová	PC Vysočina Třebíč	2800	<a href="#">Milena Vídeňská</a>
20.9.2007	<a href="#">TR-36/07 Angličtina pro učitele 1. stupně ZŠ – pro mírně pokročilé (2. ročník) – skupina A</a> celoroční kurz - 2. ročník - skupina A zahájení 20.září 2007 od 14.30 - 16.00 hod.	PaedDr. Elana Kováčsová	PC Vysočina Třebíč	2800	<a href="#">Milena Vídeňská</a>

### Místo konání - Žďár nad Sázavou

Termín	Název a anotace	Lektor	Místo konání	Kurzovné	Garant
	<a href="#">Kurzy pro instruktory lyžování a snowboardu</a> Přehled všech lyžařských kurzů				<a href="#">Mgr. Ivo Kuttelwascher</a>

Termín	Název a anotace	Lektor	Místo konání	Kurzovné	Garant
28.8.2007	<u><a href="#">Metodická podpora pro začínající učitele</a></u> Možnost využít podpory metodiků PC Vysočina začínajícím a neaprobovaným učitelům v kraji Vysočina	Mgr. Miloslav Straka	PC Vysočina, Žižkova 20, Jihlava	0	<u><a href="#">Mgr. Ivo Kuttelwascher</a></u>
18.9.2007	<u><a href="#">Angličtina pro mírně pokročilé (2. ročník)</a></u> Celoroční jazykový kurz	Mgr. Jitka Smažilová	ZŠ Švermova 4, Žďár nad Sázavou	1900	<u><a href="#">Mgr. Ivo Kuttelwascher</a></u>
18.9.2007	<u><a href="#">Angličtina pro pokročilé (3. ročník)</a></u> Celoroční jazykový kurz	Mgr. Jitka Smažilová	ZŠ Švermova 4, Žďár nad Sázavou	1900	<u><a href="#">Mgr. Ivo Kuttelwascher</a></u>
19.9.2007	<u><a href="#">Angličtina pro více pokročilé (4. ročník)</a></u> Celoroční jazykový kurz	Mgr. Jitka Smažilová	ZŠ Švermova 4, Žďár nad Sázavou	1900	<u><a href="#">Mgr. Ivo Kuttelwascher</a></u>
19.9.2007	<u><a href="#">Angličtina pro začátečníky</a></u> Celoroční jazykový kurz	Mgr. Jitka Smažilová	ZŠ Švermova 4, Žďár nad Sázavou	1900	<u><a href="#">Mgr. Ivo Kuttelwascher</a></u>
19.12.2007	<u><a href="#">Aktuality v účetnictví</a></u>	ing. Olga Hanzlová	kinosál PC Vysočina, Dolní 3, Žďár nad Sázavou	500	<u><a href="#">Mgr. Ivo Kuttelwascher</a></u>
1.1.2008	<u><a href="#">Modely jednání se žáky s poruchami chování na SŠ, SOU, SOŠ</a></u>	Mgr. Dana Forýtková, Mgr. Lucie Švestková, Mgr. Miroslava Florianová	PC Vysočina, žižkova 20, Jihlava DDŠŠ, ZD a ŠJ, Dělnická 1 Jihlava	1600	<u><a href="#">Mgr. Ivo Kuttelwascher</a></u>

Další oslovená **pedagogická centra nabízejí vzdělávací aktivity v podobné struktuře a rozsahu.**

Příklad: Centrum v Českém Těšíně nabízí též odbornou knihovnu a půjčovnu školních filmů a didaktické techniky. Jednotlivé semináře a kurzy se střídají a mají

široký záběr, oddělení jsou ale rozdělena do stejné struktury jako centrum Vysočina. Navíc je tu úzká regionální spolupráce s polskými pedagogy a centry a některé kursy jsou vedeny i v polštině.

V současné době je věnována značná pozornost problematice pedagogických center a obecně dalšího vzdělávání jak samotnými učiteli, tak školami, MŠMT i dalšími školskými institucemi a sdělovacími prostředky.

MŠMT i další instituce přicházejí s návrhy na projekty, které by umožnily učitelům další profesionální růst.

Autorka diplomové práce zmapovala v praktické části práce na zkoumaném vzorku současný stav sebevzdělávání a sebevýchovy učitelů a řídicích pracovníků ve školství, jejich motivaci, důvody, které uvádějí jako bránící jim v dalším vzdělávání i navrhovaná řešení.

V současné době probíhá veřejná diskuse ke školským reformám.

Autorka práce se s některými připomínkami k návrhu a s problémy v této diskusi seznámila v Ústavu informací vzdělávání v Praze, na MŠMT a v odborném tisku.

V souvislosti se školskými reformami se autorka seznámila s řadou programů, které MŠMT nabízí učitelům. Jedná se např. o Rozvojový program ve vzdělávání Další vzdělávání pedagogických pracovníků v souvislosti se zavedením nové maturitní zkoušky, [Rozvojový program ve vzdělávání Podpora dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v regionech](#), [Vzdělávání ředitelů škol a školských zařízení](#), [Zpřístupnění dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků základních škol s ročníky pouze I. stupně](#), [Podpora dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zabezpečeného vzdělávacími zařízeními zřizovanými kraji](#), [rekvalifikační programy atd.](#)

Nové školské reformy by měly usnadnit pedagogickým pracovníkům další vzdělávání po všech stránkách a měl by je k tomu více motivovat, nikoliv odrazovat. Systém by měl zároveň kultivovat jejich osobnost a pozitivně ovlivňovat jejich profesní i lidský růst.

Jako pozitivum lze hodnotit zájem odborné i laické veřejnosti o školské reformy a obecně o situaci ve školství v této oblasti. Nelze než vyjádřit přesvědčení, že četné hlasy veřejnosti a odborníků napomohou k řešení této situace (srv. Kohnová, J. Rozvoj profesních kompetencí učitele a zvýšení přímé vyučovací činnosti, In: Cesty k profesionalizaci učitele, grant RS 9700 11, Praha 1998).

---

*1/ Kohnová, J, Další vzdělávání učitelů základní a středních škol,  
Studia paedagogica 16, PaedF UK, Praha 1995*

## 2.3. Klíčové problémy dalšího vzdělávání a sebevzdělávání

---

### učitelů v zahraničí

---

Při komparaci systémů dalšího vzdělávání učitelů v zahraničí jsou důležité okruhy, které charakterizují základní komponenty systému tohoto vzdělávání, sledují zaměření vzdělávací politiky vzhledem k možné modifikaci výsledků a efektivity dalšího učitelského vzdělávání. Výrazným rysem, který je patrný ve všech uváděných studiích, je skutečnost, že v koncepcích vzdělávací politiky, tedy i v oblasti profesního rozvoje učitelů, převládá komplexní pojetí, které zdůrazňuje výraznou a nezastupitelnou sociální a socializační funkci vzdělávání, kdy vedle individuálního rozvoje plní vzdělávání četné další funkce podstatné pro společnost, její stabilitu a rozvoj. Proto je zdůrazňováno, že profesní rozvoj a vzdělávání, které je roztržité, které se nesoustředí na otázky kurikula a které nenabízí učitelům příležitost dál se rozvíjet, se nemůže stát konstruktivním nástrojem pro zavádění celostátních nebo místních záměrů vzdělávací politiky (Cohen; Hill, 1997).

Základním východiskem koncipování a hodnocení dalšího vzdělávání učitelů je formulování politických požadavků a následně pak nároků na modernizaci školství. Vychází se samozřejmě ze zohlednění celkového vzdělávacího kontextu každé země a specifických národních podmínek a dalších faktorů s všeobecnější či celosvětovou platností.

Bývá srovnáváno nebo alespoň prezentováno několik oblastí – legislativa; forma a stupeň uplatňování národní vzdělávací politiky; aspirace dalšího vzdělávání učitelů; institucionální struktura zajišťování, výzkumu a iniciace dalšího vzdělávání učitelů, včetně otázky zastupování učitelů; účast učitelů na aktivitách dalšího vzdělávání, doba konání a rozsah



účasti, právo a povinnost dalšího vzdělávání; financování – státní investice, soukromé investice, podíl účastníků; obsahy a zaměření dalšího vzdělávání; lektoři, způsoby prezentace dalšího vzdělávání učitelů; akreditace pracovišť dalšího vzdělávání; hledání standardů; evaluace dalšího vzdělávání učitelů.

Lze říci, že převažuje trend uznat další vzdělávání učitelů jako součást vzdělávacího systému, ne jako pouhý podpůrný systém. Toto postavení je posilováno legislativně. Ve většině zemí je další vzdělávání učitelů upraveno zákonem, většinou školským zákonem, zákonem o vzdělávání pro určitý stupeň škol, někdy zákonem o vzdělávání učitelů, někde vycházejí tyto podmínky ze zákoníku práce. Je dost zemí, kde se upravuje další vzdělávání učitelů prezidentským nebo královským dekretem, často se na další vzdělávání učitelů vztahuje několik legislativních norem. Některá opatření k dalšímu vzdělávání učitelů jsou ustanovena jako rozhodnutí vlády, v některých zemích stanovuje vláda každoročně priority dalšího vzdělávání učitelů (Velká Británie a další země). „Celostátní plán pedagogického výzkumu a vzdělávání učitelů“, ve kterém se projevuje zohlednění místních specifik a decentralizovaný přístup k plánování, předkládá ministerstvo školství každoročně ve Španělsku. Ve Francii jsou rovněž koncipovány celostátní plány vzdělávání, stejně jako v Itálii. Také v řadě dalších zemí jsou každoročně stanoveny centrálně (vládou, parlamentem, ministerstvem školství) vzdělávací priority, od nichž se preference zaměření dalšího vzdělávání učitelů odvíjejí.

Stále více se zdůrazňuje, že do procesu dalšího vzdělávání by měli být v optimální situaci zapojeni všichni jeho nositelé (OECD, 1997), nejen v rovině organizačního zajišťování, ale především jako iniciátoři a při koncipování cílů vzdělávání. Za nejvýznamnějšího iniciátora

jsou považovány výzkumné a vědecké instituce, které se zabývají pedagogikou, teorií dalšího vzdělávání učitelů, ale i dalšími obory, které se školstvím a vzděláváním souvisejí obsahově nebo metodologicky. Na jednom z předních míst jsou to tedy vysoké školy, především učitelské fakulty nebo přímo fakulty pedagogické.

V řadě zemí vystupují jako iniciátoři dalšího vzdělávání profesní svazy, učitelské asociace (viz USA), často jsou tato sdružení orientována předmětově (Dánsko, Portugalsko). Především při tvorbě standardů dalšího vzdělávání a současně s tímto i při reformě přípravného vzdělávání by měly hrát profesní svazy spolu s odborníky z vysokých škol a výzkumných ústavů významnou roli. V řadě zemí je významný vliv školní inspekce (Belgie – Francouzské společenství, Rakousko, Irsko, Francie), jak při diagnostikování potřeb dalšího vzdělávání učitelů, tak i při hodnocení jeho vlivu na změnu kvality školy. Významnou roli hrají samotní učitelé a ředitelé škol, především pokud jsou koncipovány celoškolské programy zaměřené na rozvoj jejich vlastní školy a řešení problémů učitelského sboru i problémů daných okolím školy.

Další vzdělávání učitelů je proklamováno jako právo a povinnost, ale i v mezinárodních dokumentech se uvádí, že jde často, především co se týká práva učitele na další vzdělávání, o prázdnou proklamaci. V expertní studii k vybudování Berlínského institutu pro další vzdělávání učitelů se argumentuje zákonem o vzdělávání učitelů. Zde se kromě povinnosti každého učitele vzdělávat se i „v pracovní době mimo vyučování“ (Lehrerbildungsgesetz, § 15a) konstatuje také, že je povinností školských úřadů vytvořit zařízení pro další vzdělávání učitelů, která „jsou schopná úsilí učitelů po dalším vzdělávání podpořit“ (§ 13).

Samotná otázka práva a povinnosti je formulována chybně. Některé druhy dalšího vzdělávání jsou považovány obecně za povinnou podmínku pro výkon povolání (např. doplnění kvalifikace, školení o legislativě atd.), ale některé země tyto druhy uvádějí ve výčtu, a uvádějí tedy, že část dalšího vzdělávání je u nich povinná, jiné je nezmiňují. Skutečností je, že další vzdělávání (postgraduální), je většinou nepovinné, přičemž účast na něm bývá ve většině zemí nějak zohledněna, např. při pracovním postupu, při konkurzu na nové, příp. náročnější učitelské místo, na funkci ve vedení školy. V několika zemích se hodnocení účasti na dalším vzdělávání projeví v návaznosti na určitá kritéria (např. počet kreditů) zvýšením platu. Většinou se však další vzdělávání učitelů automaticky na postupu a povýšení učitele neprojeví, resp. stávající struktura učitelské profese to neumožňuje.

Vzhledem k tomu, že všeobecně je za významný a pozitivní považován fakt, je-li další vzdělávání maximálně dobrovolné, uvedeme tento příklad z Řecka. Povinnost dalšího vzdělávání je stanovena zákony z r. 1985 a 1988 a prezidentským nařízením z r. 1992. Týká se několika oblastí:

uváděcí kurzy pro začínající učitele nebo pro kandidáty na učitelská místa,  
studium na „Vysoké škole pedagogické pro učitele technických škol“ při „Vysoké škole pro další vzdělávání učitelů technických a odborných předmětů“,  
pravidelná tříměsíční školení, jichž se učitel musí účastnit každých 5 až 6 let, kurzy se týkají nového vývoje v jejich specializaci, nových osnov a nových vyučovacích metod,  
speciální krátké programy dalšího vzdělávání, které se týkají školských reforem, inovací, změn v učebních osnovách a zavádění nových předmětů, nových metod a nových učebnic.

---

Speciální krátké programy dalšího vzdělávání, které se týkají školských reforem, inovací, změn v učebních osnovách a zavádění nových předmětů, nových metod a nových učebnic.

Skutečností je, že prakticky vždy je další vzdělávání deklarováno jako právo a morální či profesní povinnost, i když naplnění tohoto práva není zcela jednoznačně vždy zaručeno, většinou je tomu tak z finančních důvodů. někde je právo na další vzdělávání odvozeno z širší legislativy, týkající se celoživotního vzdělávání všech zaměstnanců, případně jen zaměstnanců státní správy, v řadě zemí tento statut učitelé mají. V Itálii je zákonem stanoveno, že „pro zaměstnání ve státní správě mají její orgány povinnost zajistit, aby jejich zaměstnanci měli vzdělání odpovídající požadavkům na kvalitu a výkonnost nutnou v jejich zaměstnání.“

---

#### **2.4. Podmínky optimálního průběhu autodidaktického procesu**

---

Sebevýchova a sebevzdělávání jsou vyšším stupněm výchovně-vzdělávacího procesu dospělého člověka. Může se realizovat ovšem jen po jisté předpřípravě v jiném typu vzdělávání, ve kterém jedinec získá určitý stupeň vzdělanostní úrovně. Podle švédských prognostiků pedagogických věd Huséna a Larsena existuje dokonce následující pořadí důležitosti vzdělávání:

1. permanentní vzdělávání dospělých
2. předškolní vzdělávání dětí
3. školní vzdělávání mládeže

Thorndike zkoumal problém rychlosti studia v různých věkových skupinách. Došel k názoru, že dospělí ve věku 21 – 35 let mají při učení stejný výkon jako 15 – 20 letí. Ve věku 35 – 49 let klesá schopnost mechanického učení, ale logické učení zůstává

do 60 let nezměněné. Pokud ale dospělý člověk trvale intelektuálně pracuje, pokles výkonu při učení se neprojevuje. **Sebevzdělání tedy není nijak omezeno věkovou hranicí.**

Ve všech typech vzdělávání je vyžadován určitý podíl **samostudia**. Samostudium lze však pochopitelně provádět i bez účasti v organizovaných kursech. Pojem **sebevzdělávání** je tu úzce spojen s pojmem **sebevýchova**. Vycházíme z následujících zásad: 1/

Každý člověk se může sám vychovávat i vzdělávat. O sebevýchově dospělého člověka hovoříme tehdy, když sám usiluje o pozitivní změny svojí osobnosti, když se snaží kladně ovlivnit svůj charakter, morální profil, stejně jako společenskou stránku svého „já“. Sebevýchova je tedy vysoce aktivní proces uvědomělé činnosti zaměřené na systematické zdokonalování a pozitivní změnu kvality vlastní osobnosti v souladu s vlastními potřebami, osobními možnostmi a celospolečenskými zájmy. Sebevzdělávání charakterizujeme jako proces získávání, rozšiřování a osvojování nových poznatků, znásobování intelektuálního potenciálu a pozitivních návyků u sebe samého. Sebevzdělávání chápeme tedy z hlediska systémového jako autoregulaci osobnosti, jako tvořivý proces dalšího sebeutváření. Tento proces lze označit též pojmem **autodidaktika**. První část slova, auto, je řeckého původu a označuje vztahující se k sobě samému, druhá část, didaktika, obsahuje celou šířku vzdělávacího procesu, tedy stránku teleologickou, obsahovou a metodickou. Autodidaktiku tedy chápeme jako tu část didaktiky, která zkoumá u člověka souvislosti a vztahy mezi individuálně určeným cílem, korespondujícím obsahem, odpovídajícími podmínkami a prostředky sebevzdělávání. **K vnějším podmínkám při sebevzdělávání při použití autodidaktického plánu** –patří optimální teplota (kolem 21 stupňů)

v místnosti, mikroklima, osvětlení, zvukové poměry (ticho a klid), nutný je dostatečný odpočinek před studiem. Je vhodné, když blok sebevzdělávání trvá maximálně 40-50 minut a potom následuje aspoň 10-15 minutová přestávka spojená nejlépe s osvěžením na čerstvém vzduchu. Po 2-3 hodinách studia je třeba změnit charakter práce. Při sebevzdělání je dobré sestavit si autodidaktický plán, nejlépe ve spolupráci s odborníkem na studovanou oblast, příp. též psychologem či lékařem. Dobrý autodidaktický plán by měl být u vzdělávajícího se učitele: a) operativní – umožňuje adaptaci činnosti z nevyhnutelných důvodů. Dále umožňuje nesplněné úkoly nahradit v náhradním termínu tak, aby se alespoň etapové termíny dodržely. B) reálný – vychází z reálných a vnitřních potřeb rozvoje osobnosti a z rozpoznání činitelů, které ovlivňují jeho plnění. C) variabilní – mívá obvykle tři varianty. Minimální, která předpokládá splnění nejnaléhavějších potřeb. Optimální, která počítá se splněním všech úloh beze zbytku. Maximální, která počítá se splněním úkolů navíc, příp. se splněním úkolů v časovém předstihu. D) komplexní – musí obsahovat i prostředky na plnění úkolů a zohledňovat všechny okolnosti, které podmiňují jeho reálné plnění (např. dostupnost studijních materiálů atd.. V plánu by si měl vzdělávající se učitel vyjasnit i svoji motivaci k sebevzdělávání a následné využití získaných znalostí.

Příklad autodidaktického plánu učitele 2. stupně ZŠ usilujícího o rozšíření základní znalosti německého jazyka:

Plán rozvržen na období 10 měsíců:

Forma: samostudium

Vzdělávat nebudu: 2x týdně v úterý a čtvrtek, kdy končím vyučování dříve a mohu začít se studiem už odpoledne

Náhradní varianta: při změně rozvrhu a dalších nečekaných změnách možno omezit studium na 2x týdně a dobu studia prodloužit ze dvou na 3-4 hodiny nebo přesunout studium na víkendy

Místo: doma, střídavě po týdnu v knihovně a v místním multimediálním jazykovém centru VŠ, která je přístupná odborné veřejnosti

možnosti konzultace s odborníkem: na VŠ v jazykovém centru, s kolegou vyučujícím němčinu

cíle: zvládnout látku v rozsahu celé učebnice a připravit se tak k získání certifikátu ze znalosti jazyka – optimální varianta

zvládnout alespoň  $\frac{3}{4}$  látky v učebnici a získat schopnost konverzace a čtení odborného tetu v němčině – bez nároku na získání certifikátu z němčiny – minimální varianta

zvládnout látku v rozsahu celé učebnice, připravit se k získání certifikátu a nastudovat ještě konverzační příručku učebnice němčiny, příp. splnit optimální variantu, a to v předstihu, za 8 měsíců – maximální varianta

prostředky, učební materiál: učebnice pro samouky, konverzační příručka, slovníky, odborné časopisy, multimediální jazykové programy

- doplnit sledováním TV a rozhlasových pořadů a zpravodajství v němčině, konverzací a korespondencí s rodilými mluvčími

dostupnost materiálu: učebnice a slovníky vlastním, dále materiály si vypůjčím v knihovně a multimediální učebně

- zpravodajství sleduji doma, kontakty s rodilými mluvčími jsem navázal při předchozím pracovním pobytu v zahraničí

využitím znalostí němčiny po skončení samostudia a motivace k samostudiu: složení certifikátu mi umožní vyučovat v jazykových kursech němčiny i po dohodě s vedením školy mimo vlastní aprobaci

- rozšířím si tak znalosti, získám možnost číst a hovořit v cizím jazyce, budu se moci přihlásit ke konkursu na odbornou pedagogickou stáž v zahraničí

- po složení certifikátu mohu vyučovat německý jazyk a zvýšit tak svůj příjem

## **2.5 Autodidaktické prostředky při provádění sebezvzdělávacího sebevýchovného plánu**

-----

Každý vzdělávající se používá při provádění didaktického či autodidaktického plánu tzv. autodidaktické prostředky. Základními prostředky, jež by měli brát v úvahu opět i tvůrci vzdělávacích programů, jsou:

- sebezpoznání



- sebehodnocení
- sebekontrolu
- sebeuplatnění
- sebevzdělávání

**Sebepoznávání (autodiagnostika)** znamená poznat sebe samého, umět se ponořit do svého nitra a provést sám na sobě diagnostiku vlastních hodnot je složitý děj. Nežijeme sami v sobě, ale jsme částí toho, co je okolo nás a co nás obklopuje. Poznat sebe samého znamená tedy hlavně poznat vlastní činnost. Jako základní metodu sebepoznávání používáme metodu porovnávání vlastností, chování, jednání. Člověk při komparační autoanalýze vlastní činnosti porovnává sebe s analogickými projevy jiných lidí, porovnává vlastní činnost s činností jiných.

Poznávat sebe samého je velmi náročné. Myslitel a spisovatel E. Hemingway tvrdil, že člověk raději poznává vesmír než sebe samého.

**Sebehodnocení** chápe autorka práce jako pojem, který úzce souvisí se sebepoznáváním. Člověk musí být k sobě kritický a náročný. A. Einstein napsal: „Hodnocení člověka má vycházet z toho, co dává, ne z toho, co je schopný získat.“ Sebehodnocení, včetně např. hodnocení vlastní vědomostní a znalostní úrovně bez využití objektivních metod, např. testů, bývá málokdy úplně přesné, obvykle sklouzne do některé z poloh:

- přeceňování
- podceňování

Ideální je **zdravé sebedůvědomí a sebedůvěra**, kde je třeba pěstovat v přiměřené míře i ctižádost něco dosáhnout (u zmíněného autodidaktického plánu např. skutečně uspět, látku zvládnout a získat certifikát z prokázaných znalostí).

**Sebekontrola** je logickým završením sebehodnocení Účelem sebekontroly je postřehnout a správně identifikovat odklon od vytyčeného cíle, směru či úkolu, dále přijetí účinných opatření na odstranění nežádoucích rozdílů mezi požadovaným a dosaženým či právě dosahovaným stavem. 2/

U dalšího pojmu, **sebeuplatnění**, je nutno zastavit a obšírněji jej rozvést. Už jen proto, že naše dynamicky se vyvíjející společnost na jedné straně dává jedinci široké spektrum možností sebeuplatnění, na druhé straně je omezuje vysokou profesní konkurencí, stupňujícími se pracovními nároky a zátěžovými faktory, zvyšující se mírou nezaměstnanosti apod.

Předcházející autodidaktické prostředky, které člověk používá na objektivní hodnocení sebe samého, tvoří základní banku dat, jsou významným zdrojem informací o sobě samém. Když to dokážeme správně získat, účelně třídít a vhodně hierarchizovat, získáme cenný zdroj, který dává reálné šance na vlastní sebeuplatnění. 3/ učitel by měl mít správně individuálně vytyčené cíle sebeuplatnění – v rámci společnosti, školy kolektivu spolupracovníků atd.

Příklad na základě autodidaktického plánu – učitel se chce po zvládnutí znalosti němčiny více uplatnit v systému vyučování školy. Zároveň hodlá vyučovat i v jazykových kursech a přihlásit se k pedagogické stáži v zahraničí.

Autodidaktické cíle realizujeme **sebevzděláváním**. Sebevzdělávání charakterizujeme jako cílevědomý postup člověka rozhodnutého samostatně dosáhnout vytyčený výchovně-vzdělávací cíl. Jako každý výchovně-vzdělávací proces musí také autodidaktický proces respektovat základní pedagogické zásady:

- zásada spojení teorie s prací
- zásada plánování a soustavnosti

- zásada obsahového zaměření (zohledňuje reálnou potřebu a následnou využitelnost osvojených poznatků)
- zásada duševní hygieny (respektuje principy správné organizace práce, techniku duševní práce s psychohygienou)
- zásada aktivního seberozvoje (je motorem sebevzdělávání a mobilizace vnitřních sil)
- zásada aktivace emotivní složky (akcentuje citovou motivaci a vědomí zodpovědnosti za práci)
- zásada aktivace rozumové složky (zdůrazňuje rozumovou činnost osvojovacího aktu)
- zásada maximální účinnosti (klade důraz na vysokou efektivnost, racionalitu a optimální průběh autodidaktických procesů)

---

*1/ Souček, J., Holubář, Z.: Úvod do sociální psychologie pro učitele. Praha, SPN 1966*

*2/ Toman, J.: Organizace a technika duševní práce. Praha 1967*

*3/ viz.: ad 2/*

*4/ Kohoutek, R.: Osobnost a sebepoznání studentů. Brno, CERM 1998*

## **2.6. Autodidaktické metody při provádění sebevýchovného a sebevzdělávacího plánu**

---

Autodiskusní metody představují vnitřní diskusi jedince se sebou samým. Na základě vnitřního dialogu hodnotí člověk své vlastní chování, zdůvodňuje, obhajuje, příp. odmítá své počínání.

---

**Příklad: učitel hodnotí zpětně své chování v krizové situaci ve vyučování – žák jej např. slovně napadne – učitel reaguje emotivně křikem, žák nepřiměřeně potrestá a též celou třídu. Jak své chování zpětně hodnotí?**

Při sebezpovzbuzovacích metodách se subjekt zamýšlí nad svojí prací, nad jejím dalším postupem, strategií i taktikou dalšího nasměrování, hodnotí ji, schvaluje dobré výsledky nebo v nich nachází morální satisfakci.

**Příklad: učitel ve zmíněné krizové situaci zachová klid a situaci zvládne – žák je přiměřeně potrestán, autorita učitele zachována, žák uzná svoji chybu, učitel pro něj stále zůstává partnerem v komunikaci. Učitel může z této situace vyvodit kladné hodnocení svého postupu a čerpá z ně pro další práci.**

Aktivním tréninkem se cvičíme a zdokonalujeme ve správném jednání při plnění osobních, pracovních a celospolečenských úkolů.

**Příklad: učitel si promítá a „trénuje“ v duchu správný pedagogický postup ve výše zmíněné situaci. Zdokonaluje se tak v přístupu k žákovi, učí se regulovat své**

**chování a zvažovat své reakce. Na zdánlivě malém úkolu se cvičí pro obtížnější pracovní, osobní či mezilidské situace.**

Nezastupitelné místo v autodidaktických metodách má metoda pozitivního příkladu, tedy jistého ideálu jako odrazu konkrétní reality. Touha napodobování a hledání ideálu provází člověka po celý život. V dětském věku je to rodič, blízký příbuzný, pedagog, v pubertě zpěvák, herec, sportovec, u adolescenta konkrétní člověk, filmový či románový hrdina apod. Dospělý člověk je ve výběru ideálu náročnější a vybírá si z představitelů vědy, techniky, politiky, kultury, umění atd. I u vzdělávajícího se učitele to může být např. význačná osobnost v oboru, kolega atd.

**Příklad: učitel se seznámí s dílem významné pedagogické osobnosti, jejíž práci sleduje či studuje z díla. Odpovědět by si měl též na otázku, proč tuto osobnost uznává a v čem vidí sílu jejího pozitivního příkladu.**

Autoaktivační metody vycházejí z poznatku, že člověk si osvojuje poznatky myšlením. Z hlediska autodidaktických procesů nás zajímá aktivace psychických mechanismů, která umožní racionalizovat myšlenkové operace při osvojování poznatků. 1/

Podle toho, na základě jakých myšlenkových operací se člověk učí, rozeznáváme:

- a) pojmové učení – dovoluje vzdělávanému subjektu chápat předměty a děje na základě jejich příslušnosti k určité třídě.
- b) učení principem- principem nazýváme pojmy, které vyjadřují vztah mezi nimi, tím u vzdělávajícího se subjektu vznikají vědomosti.

Osvojené (pochopené a porozuměné) principy zůstávají v paměti delší čas, déle než jen verbálně osvojené principy.

c) problémové učení – vzdělávaný subjekt na základě známých principů generuje princip vyššího stupně, aby našel odpověď na problém. Vzdělávaný subjekt touto autodidaktickou metodou získává novou způsobilost řešit analogické problémy. 2/

Při jakémkoliv vzdělávacím procesu by mělo docházet k praktickému využití těchto metod. Autorka je uvedla včetně příkladů odpovídajících konkrétní problematice sebevýchovného a sebevzdělávacího procesu.

---

1/ Woods, P.: *Teachers Skills and Strategie*. London, The Falner Press, 1990

2/ Tuma, M.: *Sebeformovanie moderného človeka*. Bratislava, SAV 1989, 1991

### 3. Konkrétní postupy při dalším vzdělávání učitelů a řídicích pracovníků ve školství

---

K již zmíněným metodám výchovy a vzdělávání používaných jak při organizovaném vzdělávání, tak při sebevzdělávání, lze uvést pro větší přehlednost ještě zřejmě nejfrekventovanější klasifikaci metod z hlediska zdroje poznání a typu poznatků. Tento základní aspekt je někdy kombinován s dalšími hledisky, jako je např. aktivita vzdělávajících se či logický postup. 1/

Podle zdroje poznání lze metody rozčlenit do tří hlavních skupin a členit je na vhodné a nevhodné při sebevzdělávání:

a) Metody slovní:

- monologické: přednáška, vyprávění, vysvětlování, instruktáž
- dialogické: rozhovor, diskuse, dramatizace
- metody písemných prací

b) Metody práce s učebnicí a knihou

- metody názorně demonstrační:
- pozorování
- předvádění: předmětů, pokusů, činností

d) Metody praktické:

- nácvik pohybových a pracovních dovedností (nutné např. při výuce tělesné výchovy, pracovní výchovy, speciálních sportovních předmětů atd.)
- pokusy a jiné laboratorní činnosti účastníků (při výuce chemie, fyziky, dalších odborných předmětů s nutností experimentální laboratorní práce)

- grafické a výtvarné práce, další umělecké činnosti, např. hudební (k výuce uměleckých předmětů)

Pro samostudium jsou nejvhodnější metody práce s učebnicí, přednášky a zčásti metody praktické, zvláště je-li při nich možná konzultace s odborníkem, lze využít i další, zde se jedná však spíše o organizovanou formu vzdělávání.

Neexistuje univerzální návod na to, jaké metody zvolit. Mělo by záležet na zkušenosti tvůrce programu a znalosti podmínek programu, vzdělávaného jedince i požadavků na něj kladených.

---

*I/ Tuma, M.: Metódy výchovy a vzdelávanie dospelých.*

*Bratislava, Obzor, 1987*

### **3.1. Použití metod předpokládajících diferencované individuální studium či individuální s lektorem**

Metody s převahou auditivního přenosu – monologická a dialogická verbální metoda – vzdělávající se pracuje individuálně s lektorem

Metody s převahou vizuálního podílu – např. televizní či filmová lekce (médiem je tu televizor či videopřístroj)

Metody s převahou auditivní – studium magnetofonového či gramofonového záznamu



- studium rozhlasové lekce

Metody s převahou vizuální – studium ze skript, poznámek, knih, korespondenční, studium statických či kinetických obrazů

Metody se silným podílem fyzické manipulace – např. práce s trenažérem při nácviu speciální tělesné obratnosti, řízení vozu či jiného stroje

Metody multimediální – výuka na multimediálních nosičích, speciální výukové programy

### **3.2 Přehled didaktických pomůcek používaných ve výuce dospělých (včetně samostudia)**

---

Skutečné předměty:

- přírodniny, preparáty, výrobky, předměty multiplikačního charakteru

Modely – podle funkčnosti:

- věrně zobrazující předmět
- zobrazující princip
- symbolické modely
- podle technického principu
- statické modely
- dynamické modely

Zobrazení statické:

- obraz, symbolické zobrazení, fotografie
- pomůcky pro promítání statického obrazu (diapozitiv, průsvitka pro zpětný projektor)

Dynamické:

- zobrazení postupně vytvářená před očima vzdělávajícího se
- pomůcky pro promítání dynamických obrazů (němý nebo zvukový film, záznam televizního obrazu a zvuku)

Zvukové pomůcky:

- s mechanickým záznamem zvuku, s optickým záznamem zvuku, s magnetickým záznamem zvuku

Literární pomůcky:

- učebnice, pracovní sešit, metodické příručky, odborná literatura, odborné časopisy
- vyučovací programy – včetně multimediálních

Speciální pomůcky, určené pro pokusy, laboratorní práce, pohybové cvičení atd.

Používání metod a pomůcek je ryze individuální záležitostí. Moderní pedagogické přístupy doporučují užívat kombinaci několika a jejich střídání, tak, aby vzdělávací program byl pestrý a naplňující pro vzdělávaný subjekt i pro vzdělávajícího.

### **3.3. Prostředky vyučovací (didaktické a autodidaktické) techniky**

---

#### Zobrazovací techniky:

- tabule, promítací plochy

#### Přístrojová technika:

- demonstrační přístroje a zařízení, přístroje na měření či počítání, přístroje na pozorování, laboratorní přístroje
- přístroje na záznam obrazu /(reprografické přístroje, fotoaparáty, filmové kamery, televizní kamery, přístroje na záznam televizního obrazu a zvuku)
- projekční přístroje (diaprojektory, epiprojektory, zpětné projektory, filmové projektory)
- zvukové přístroje (magnetofony, gramofony, diktafony, rozhlasové přijímače, sluchátkové soupravy, jazykové laboratoře)
- přístroje využívající multimediální technologie

#### Televizní technika:

- zařízení pro otevřený televizní okruh
- zařízení pro uzavřený televizní okruh
- televizní přijímače
- zařízení na snímání televizního obrazu z filmu, diaobrázků

#### Vyučovací a testovací přístroje:

- informátory
- examinátory
- repetitory
- trenažery

- kombinované typy

Automatizované (počítačové a plně multimediální) učebny

Mezi didaktickou pomůckou a vyučovací technikou neexistuje ostrá hranice, magnetofon může být jak didaktickou technikou, tak pomůckou. Záleží na funkci, kterou plní v konkrétní vzdělávací situaci. Zmíněné pomůcky a techniky lze používat jak v samostudiu, tak ve studiu organizovaném školou či jinou institucí.

### 3.4 Podmínky výchovně vzdělávacího působení pomůcek a didaktické techniky

---

Vzdělávání, včetně sebevzdělávání, si v našich podmínkách uchovává především verbální charakter, používání pomůcek však bezesporu přispívá k větší názornosti.

I u samostudia se doporučuje jejich využívání. Samostudium by nemělo končit u pouhého studia učební látky pasivní četnou z učebnice.

Pomůcky mohou plnit několik funkcí:

- informativní – jsou zdrojem nových poznatků pro vzdělávající se

#### **Příklad: učebnice přináší učiteli nové poznatky a vědomosti**

- formativní – ovlivňují proces vytváření vědomostí, dovedností, pracovních postupů i motivaci vzdělávajících se

**Příklad: examinátoři, kde učitel koná jazykové testy, mu nejenže dávají možnost objektivně zjistit stav zvládnutí látky, ale učí se i chybnými odpověďmi, které**

**mu přístroj označí, učí se odpovídat na otázky v časovém limitu, trénuje koncentraci, každý test na přístroje je pro něj zároveň motivací uspět, určitou výzvou.**

- instrumentální – jsou nástroji vedoucími k odhalení nových poznatků, k řešení problémových úkolů atd.

**Příklad: učitel přednášející chemii řeší nové úkoly a problémy na moderním laboratorním zařízení. Učí se tu nových přístupům, práci se zařízením, zvládá jednotlivé úkoly.**

#### **4. Metodika zjišťování ekonomické efektivity výchovy a vzdělávání dospělých**

Protože i individuální studium zařazujeme mezi formy dalšího vzdělávání pracovníků, lze jeho ekonomickou efektivnost hodnotit prostřednictvím kvantitativních ukazatelů, jež se získávají ekonomickými výpočty na základě statistického zobecnění, metod statistické analýzy, ekonomického modelování, empirických výzkumů a experimentů.

**Příklad: Používá se např. metodika výpočtu ekonomické efektivity vzdělávání na základě rozdílů v produkci a odměně za kvalifikovanou a nekvalifikovanou práci se dodnes používá v různých formách na celém světě.**

Specifickými otázkami ekonomické efektivity vzdělání se zabývá ekonomika vzdělávání. V jejím rámci se konstituuje ekonomika výchovy a vzdělávání dospělých, jejímž předmětem se stávají otázky plánování, hodnocení,

**řízení, organizace, financování a hospodářského hodnocení výsledků zvyšování kvalifikace a dalších výchovně vzdělávacích aktivit dospělých.**

Základním předpokladem pro jakýkoliv výpočet je samozřejmě skutečnost, že učitel či jiný pracovník ve školství znalosti a vědomosti získané samostudiem skutečně v praxi **používá a případně je osvědčí složením odborné zkoušky, testu apod.** Obecně samostudium snižuje náklady školy na další vzdělávání a odstraňuje i administrativní a organizační nároky na organizaci dalšího vzdělávání.

Z ekonomického hlediska ukazatel celkové efektivity vzdělání charakterizuje částku přírůstku národního důchodu na 1 Kč nákladů na vzdělání. Vypočítává se nejčastěji podle vzorce:

Ev (efektivnost vzdělání) jako ND (národní důchod) vydělený NV (náklady na vzdělání)

Nejadekvátněji vyjadřuje ekonomickou efektivnost ukazatel rentability nákladů (R) na vzdělání. Je to poměr mezi čistým přínosem vzdělání (ČPV) a náklady vynaloženými na vzdělání (NV). Vypočítává se podle vzorce:

R je výsledkem ČPV vyděleno NV, kde ČPV je rozdílem mezi ND a NV.

Ekonomika vzdělávání je dynamicky se rozvíjející obor. Není cílem této práce podrobněji mapovat metody výpočtů efektivity vzdělávání. Chce však upozornit na vhodnost individuálního výpočtu efektivity vzdělávání při sestavování vzdělávacích programů apod. Jednotlivci i organizace působící ve školství musejí brát na zřetel

skutečnost, že vzhledem ke stavu naší ekonomiky není vzdělávání už jen záležitostí duchovní či mravní, ale bohužel stále více i ekonomickou.

Dochází ke změně hodnot, kdy např. kniha již není chápána jako zdroj informací plus jakýsi symbol vzdělávání a osvěty, nýbrž jako pouhý „obal“, v němž čtenář najde požadované informace v co nejstručnější a nejprehlednější formě. V těchto podmínkách jsme nuceni na vzdělávání nahlížet stále více i z ekonomického hlediska.

I samostudující by si měl **spočítat náklady na vzdělání** (učební materiály, odborné přístroje apod.) a zvážit rentabilitu studia.

**Obecně však patří potřeby učit se novému, zvědavosti, k lidské přirozenosti, efekt získaného vzdělání je dlouhodobý a lze ho v individuálním případě těžko vyčíslit – učíme se také nejen proto, že musíme, ale také proto, že chceme – učení je záležitostí našich tužeb, přání, ambicí a potřeby seberealizace.**

**Z hlediska školy je např. však vhodné zvážit, že vyšší kvalifikace učitele je pro ni přínosem a umožnit mu např. úpravou rozvrhu či příspěvkem na nákup studijního materiálu optimální individuální přípravu k odborné či jiné zkoušce. Získá tak kvalifikovaného odborníka s větším rozhledem a širším spektrem odborných vědomostí a znalostí.**

**Mzdová politika školy by měla též učitele vést k dalšímu zvyšování kvalifikace - je na zvážení školy, zda z ekonomických důvodů zorganizuje pro učitele např. přípravný kurs či mu umožní např. úpravou pracovní doby či jinými formami individuální přípravu ke zkouškám z oboru.**

**Nezapomínejme ani na možnost, že učitel si vzdělávání rozšiřuje bez cíle osvědčit své znalosti certifikátem či jinou oficiální formou. V tomto případě lze ekonomickými faktury přínos tohoto sebevzdělávání jen obtížně poměřit.**

## **5. Pedagogika a andragogika ve vzdělávání dospělých**

---

K předmětu pedagogiky bývají vyjadřovány různé názory, obecně je však obvykle označována jako věda o výchově a vzdělávání, teorie o výchově a vzdělávání. Věda o výchově a vzdělávání dospělých bývá označována jako pedagogika dospělých.

Spolu s tím je však třeba připomenout, že je rozvíjena též obecná teorie výchovy, v níž je pedagogika pouhou součástí, a to již zmíněná andragogika.

Autorka práce však vzdělávání a výchovu dospělých, včetně sebevýchovy a sebevzdělávání, řadí do pedagogiky jako tzv. pedagogiku dospělých.

V historii došlo též k zavedení názvu antropogogika.

Antropogogiku vysvětlujeme jako obecnou teorii výchovy člověka, v poměru k ní byla pedagogika opět jen užší disciplínou. Se zmínkou o andragogice se setkáváme u řady pedagogů, např. u Herbarta, který k ní měl jednoznačně odmítavé stanovisko. Teoretik G. Fischer považuje za evidentní, že pedagogika a andragogika nejsou dvě samostatné disciplíny, nýbrž v rámci vždy o výchově jsou volně spjaty a že s přihlédnutím ke zřetelům psychologickým a sociologickým je nutno připustit určitou modifikaci v pojetí otázky výchovy z hlediska pedagogiky a andragogiky. 1/

---

1/ *Fischer, G.: Zur Geschichte und Theorie der Volksbildung, Linz 1961*

### **5.1 Vztah pedagogiky dospělých k ostatním odvětvím pedagogiky a jejím speciálním disciplínám**

---



Její vztah k příbuzným disciplínám může být jednak více nebo méně zprostředkovaný v rámci obecné pedagogiky, například k sociologii, psychologii atd., dále více nebo méně bezprostřední, zejména jedná-li se o její vztah, např. k psychologii dospělého člověka pod.

Pedagogika dospělých, vedle odvětví, jež se zabývají obecnými základy, zahrnuje v sobě i historii pedagogiky dospělých, srovnávací pedagogiku dospělých, speciální pedagogiky dospělých /(kam lze řadit právě např. systémy dalšího vzdělávání), didaktiku dospělých s příslušnými dílčími metodikami. Předpokladem je celistvé chápání výchovných procesů a systémů, v rámci pedagogiky se totiž zabýváme výchovou a vzděláváním člověka od jeho dětství a dospívání až po dospělost. I z tohoto důvodu považuje autorka za vhodné začlenit pedagogiku dospělých do pedagogiky jako takové. Tato práce se však pochopitelně zabývá i teoriemi a pojmy z andragogiky a čerpá z nich, protože jak je výše uvedeno, andragogika a pedagogika se spolu vzájemně prolínají. Schopnost člověka být formován se nepovažuje za nic jiného, než schopnost učit se. Člověk je formován nejen vlivem přírodního a společenského prostředí, v němž žije, nýbrž především svou vlastní činností. **Sebevýchova a sebevzdělávání v tom tedy hrají významnou roli.**

**Analýzy a dokumentace stavu a změn v celé oblasti školství jsou publikovány v řadě odborných zpráv, některé jsou určeny i pro zahraniční instituce, kde předkládání těchto zpráv (zpracovaných komisemi domácích expertů, často i zahraničních examinátorů) plyne mnohdy z povinností spojených s naším členstvím, případně se jedná o studie určené jako podklady pro nejrůznější jednání při koordinaci celoevropské vzdělávací politiky. Kromě odborných studií publikovaných od počátku 90. let v odborném i denním tisku, které byly často součástí celonárodní diskuse k problematice vzdělávání, se objevily i materiály jako dokument „Kvalita a odpovědnost“ (1994), který se pokusil o**

nastínění koncepčního rámce pro vládní politiku v oblasti rozvoje lidských zdrojů. Významnou komplexní analýzu stavu českého školství po r. 1989 podává podkladová zpráva pro OECD „Proměny vzdělávacího systému v České republice“ (Čerych, Bacík, Kotásek, Švecová, 1995) a „Zpráva examinátorů o vzdělávacím systému v České republice“ (Jallade, Grootings, Halász, Kallen, Wagner, 1996). Z těchto studií vycházela jedna z prvních komplexních analýz stavu a problémů českého školství prezentovaná na mezinárodní úrovni – „Zpráva o národní politice ve vzdělávání“ (Čerych, Bacík, Kotásek, Švecová, 1996), kde anglický a francouzský text jsou oficiálními dokumenty OECD. Na tuto „Zprávu“ navazuje dokument „Priority pro českou vzdělávací politiku“ (1999), kde je analyzován vývoj českého školství v letech 1996 až 1999 a je hodnocena míra realizace doporučení examinátorů OECD z roku 1996. Dalšími souhrnnými dokumenty jsou „Výroční zprávy ministerstva školství o stavu a rozvoji výchovně vzdělávací soustavy České republiky“ za rok 1995-1996 „Školství v pohybu“ (1996), za rok 1996-1997 „Školství na křižovatce“ (1998), za rok 1999 „Na prahu změn“ (2000). Souhrnný pohled na současnost české školství podává také publikace „Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí“ (2001), což je „protokol“ ze Sjezdu učitelů, který se konal v r. 2000. Jako nejaktuálnější a pro vzdělávací politiku v současné době zásadní je třeba uvést „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha“ (2001). Ve všech těchto publikacích je v určité podobě a rozsahu obsažena i problematika dalšího vzdělávání učitelů.

Problematika českého školství a vzdělávání v České republice je uváděna již pravidelně i v řadě srovnávacích mezinárodních studií nebo souhrnných informačních přehledů, v nichž máme možnost srovnání České republiky s dalšími zeměmi. Jsou to např. statisticko-analytická studie „Pohled na školství v ukazatelích EOCED“ (1997) a „Analýza vzdělávací politiky“ (1997, 1998), dále publikace „Klíčové údaje o školství v Evropské unii“ (1997, česky 1998), „České vzdělání a Evropa“ (1999). Přehled o školství jednotlivých evropských zemí, kde je uváděna i ČR, najdeme na rozsáhlém internetovém souboru Eurydice „Database on Education – The Information Network on Education in Europe“. Zde jsou kapitoly nebo jednotlivé pasáže věnované dalšímu vzdělávání učitelů. Přehlednou prací o vzdělávacích systémech v Evropě, kde ještě Česká republika chybí, ale u každého státu a u každého stupně školy je kapitola věnovaná vzdělávání učitelů i jejich dalšímu vzdělávání, je publikace Eurydice „Struktury systémů vzdělávání a počáteční odborné přípravy v zemích Evropské Unie“ (1995, česky 1997).

Stejně tak jsou otázky dalšího vzdělávání a rovněž otázky dalšího vzdělávání učitelů obsaženy v mnoha specializovanějších dokumentech, např. to jsou „Lidské zdroje v České republice“ (1999) nebo výstupní zpráva programu Phare Reforma odborného školství – „Od pilotních škol k reformní strategii“ (1997).

Vzdělávání dospělých a další vzdělávání je reprezentováno poměrně bohatou odbornou literaturou. Přehled literatury uveřejněný ve slovníku „Výchova a vzdelávanie dospelých“ /2000) uvádí cca 600 titulů převážně z posledního desetiletí, většinou v češtině nebo slovenštině. Publikací, která formuluje východiska pro strategickou koncepci a reformu v pojetí vzdělávání, formuluje vzdělávání jako celoživotní učení

sahající od raného dětství až do důchodového věku, je rozsáhlý materiál ze zasedání Výboru pro vzdělávání OECD „Celoživotní učení pro všechny“ (1996, česky 1997). Zde ještě není uváděna Česká republika. Již v r. 1994 u nás vychází dokument Poradního výboru pro průmyslový výzkum a vývoj při Evropské komisi (IRDAC) „Kvalita vzdělávání – odpověď na výzvy budoucnosti“, který je apelem ekonomů na nutnost rozšíření investic do vzdělávání a upozorňuje na nedostatečné využívání bohatého potenciálu lidských zdrojů v Evropě a na nezbytnost investic do celoživotního učení.

Jako jeden ze základních pramenů ke studiu obecných trendů ve vzdělávání, který shrnuje jak období bezprecedentního růstu vzdělávání v 60. letech, tak i následné období po r. 1975, kdy přichází období „kontrolované alokace zdrojů“, je uváděna publikace „Education 1960-1990. The OECD Perspective“, jejímž autorem je G.S. Papadopoulos (1994); u nás vyšel výtah z této publikace v r. 1995 pod názvem „Vývoj spolupráce zemí OECD ve vzdělávací politice“. Dalším dokumentem obdobného zaměření je „Teaching and Learning – Towards the Learning Society. White Paper on Education and Training“ (European Communities, 1995) u nás vydaná v r. 1997 jako „Vyučování a učení – Cesta k učící se společnosti“ (Bílá kniha o vzdělávání).

V historii české vzdělanosti můžeme vyzvednout spisy o vzdělávání dospělých a tradici tohoto vzdělávání sahající hluboko do minulosti. Jakkoli pojednáváme o nejaktuálnějších materiálech k vzdělávání dospělých, nelze neuvést, že už Komenský byl také „pedagog dospělých“ (Popelová, 1970), a neodkázat na jeho „De rerum humanarum emendatione consultatia catholica“, zvláště aktuální je pro naši dobu díl čtvrtý „Pampaedia“ s ideou celoživotní školy, kde se všichni učí celý život.

Pro základní orientaci v problematice dalšího vzdělávání bylo významné vydání publikací „Vzdělávání dospělých“ (Pavlík – Chaloupka – Kohout, 1997) a „Výkladový slovník vzdělávání dospělých“ (Palán, 1997) a dalších publikací z oblasti andragogiky (Škoda, 1996; Beneš, 1997; Mužík; 1998). Kromě článků publikovaných v časopise Andragogika se pojednání o vzdělávání dospělých objevují i v odborných pedagogických časopisech (m.j. Pedagogická orientace).

Na problematiku dalšího vzdělávání učitelů jsou na řadě vědeckých konferencích orientovány často samostatné sekce, jedná se o konference České asociace pedagogického výzkumu, České pedagogické společnosti nebo jednotlivých vysokých škol, především pak učitelských fakult. Často jsou to konference celostátní, většinou se zahraniční účastí, nebo i rozsáhlé mezinárodní konference. Odborná literatura věnovaná přímo dalšímu vzdělávání učitelů, i když je četná, však od r. 1990 zůstává v České republice na úrovni konferenčních sborníků a odborných časopisů. Mnohé z těchto článků jsou velmi fundované, další jsou na úrovni informačních příspěvků do diskuse. Jako tematicky speciálně na další vzdělávání učitelů zaměřené publikace vydané česky, můžeme uvést pouze překlad studie Eurydice „Další vzdělávání učitelů v Evropské unii a v zemích ESVO/EHP“ a jednu monografii.

Každoročně je realizována v České republice řada výzkumů i z oblasti dalšího vzdělávání učitelů. Zde je uveden jen omezený výběr z posledního desetiletí, především jako ukázka tématické šíře a rozsahu zkoumané a zpracované problematiky. Jedním z prvních výzkumů, který reagoval na změněnou situaci po roce 1989, byl dotazníkový výzkum „Prieskum názorov pedagogických pracovníkov stredných skol na aktuálne problémy školstva“ (Tuerk – Mikuš – Lang, 1991) prezentovaný v publikaci MC Prešov

„Návrh systému vzdelávania pedagogických pracovníkov v SR“ (Turek, 1991). Metodologicky obdobný byl rozsáhlý dotazníkový výzkum situace dalšího vzdělávání učitelů v ČR (Kohnová – Dostálová, 1993) „Systém dalšího vzdělávání učitelů a servisní střediska pro učitele v regionu“, který zjišťoval názory, požadavky a potřeby učitelů souvisejících s proměnou školy a nároků na učitele. Existuje i pozdější modifikovaná aktualizace tohoto výzkumu (Zlámalová, 1998).

Začátkem 90. let bylo provedeno několik výzkumů a zpracováno několik projektů, které se týkaly zamýšleného zavedení atestací pro učitele (Sýkora, 1991; Bečvář, 1991; Svoboda, 1993; Kohnová, 1993). Byly realizovány výzkumy vzdělávacích potřeb pro atestace (Obst – Prášilová – Konečný – Chráska, 1996) a možnosti jejich realizace (Zlámalová, 1998).

Na institucionální resortní zajištění dalšího vzdělávání učitelů byly zaměřeny dotazníkové výzkumy „Další vzdělávání učitelů na úrovni okresů“ (Kohnová, 1995, 1996, 2000). Orientovaly se na činnost zařízení dalšího vzdělávání, na funkce a formy této úrovně dalšího vzdělávání. Tuto tematiku sledovaly i některé dřívější výzkumy – např. výzkum činnosti metodiků a řízení metodických útvarů na školách a v institucích dalšího vzdělávání učitelů (Blížkovský, 1990), průběžně pak i opakovaná dílčí výzkumný šetření pracovníků mnohých okresních zařízení pro další vzdělávání učitelů. Činnost regionálních pedagogických center sledoval projekt MŠMT, který byl realizován ve spolupráci s holandskými experty (1997). Rovněž krajská/regionální zařízení prováděla dílčí výzkumy názorů a požadavků učitelů.

Na profesní rozvoj učitelů byl zaměřen projekt „Cesty k profesionalizaci učitelů“ (Kot’a, 1997, 1998). Byl proveden výzkum a analýza profesionálních činností vedoucích pedagogických pracovníků všech typů škol v souvislosti s návrhy jejich celoživotního vzdělávání (Nezvalová – Konečný – Obst – Prášilová, 1998). Publikovány byly výsledky srovnávacího výzkumu věnovaného profesi učitele a profesní činnosti učitelů ve třech středoevropských zemích (Blížkovský – Kučerová – Kurelová, 1999). Nejnovější jsou závěry rozsáhlého projektu resortního výzkumu „Podpora práce učitelů“ (Walterová – Švec – Vašutová – Kohnová, 2001) a dosud publikované výsledky dlouhodobého výzkumného záměru „Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu“ (Walterová, 2000, 2002).

Další vzdělávání učitelů, stejně jako další profesní vzdělávání jiných absolventů vysokých škol, jak již bylo uvedeno, je často bez dalšího rozlišení i v legislativních dokumentech označováno jako celoživotní vzdělávání. Výklad významu pojmu „celoživotní vzdělávání“ a dalších pojmů, které jsou pro tuto oblast významné, je sice znám jak z překladů zahraniční literatury, tak i z odborné literatury české, ale v legislativě není respektován. Při prosazování koncepčních záměrů profesního vzdělávání učitelů je citelná absence obecných pravidel, která by pro tuto oblast měla být stanovena širší legislativní normou – tou by měl být zákon o celoživotním vzdělávání občanů, který by byl východiskem i pro výklad terminologie. Koncepce rozvoje vzdělávání dospělých a zásady zákona o vzdělávání dospělých byly připraveny v r. 1991. První návrh zákona o celoživotním vzdělávání byl podán již v r. 1992. Dodnes ztěžuje absence tohoto zákona i pozici ministerstva školství při prosazování podmínek, především finančních, pro další vzdělávání učitelů.

Celoživotní vzdělávání (učení) – lifelong learning, éducation permanente, lebenslanges Lernen – představuje zásadní změnu pojetí celého vzdělávání, kdy všechny možnosti učení, ať v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně, jsou chápány jako jediný propojený celek a organizovaný systém příležitostí pro účast na periodicky se opakujících studijních programech a na celé škále vzdělávacích příležitostí v průběhu celého života. Celoživotní vzdělávání umožňuje rozvoj všeobecného, občanského i odborného vzdělání, ale i získání kvalifikace a kompetence různými cestami kdykoli během života.

Celoživotní vzdělávání nelze ztotožňovat se vzděláváním dospělých (jak je častá tendence), i když vzdělávání dospělých je jednou z jeho nejvýznamnějších složek. Celoživotní vzdělávání se dělí primárně na vzdělávání dětí a mládeže a na vzdělávání dospělých (následující tabulka č. 1).

Toto rozlišení na vzdělávání dětí a mládeže a vzdělávání dospělých je dáno celou řadou důvodů. Rozdílnost je také v legislativních normách, institucionálním zajištění, míře státní intervence, možnostech volby, v neposlední míře je rozdílná didaktika těchto věkově diferencovaných typů vzdělávání. Proto i pro oblast dalšího vzdělávání učitelů je významná andragogika a také didaktika dalšího vzdělávání učitelů, kterou můžeme chápat jako součást androdidaktiky.

---

## 5.2 Výchova a vzdělávání dospělých v dějinách pedagogického myšlení

---



Řada řeckých filozofů se zabývala přímo otázkami výchovy dospělých.

Ve starém Řecku, v 6. století př. n. l., lze tzv. efebii, přípravu k vojenské službě mužů starších 18 let, pokládat za výchovu dospělých. Sokratův žák Platón věnoval ve svých teoriích pozornost systému výchovy dospělých.

Společnost dělí na tři skupiny: filozofy, strážce a řemeslníky a zemědělce. Jeho navrhovaný vzdělávací systém je určen pouze prvním dvěma skupinám. Po tříleté efebii se ti, kteří nechtějí dále studovat, stávají vojáky, jednotlivci se schopnostmi abstraktního myšlení se mohou vzdělávat až do 30 let a předmětem jejich studia jsou vedle základů dialektiky a aritmetika, geometrie, astronomie a teorie hudby. Absolvování tohoto studia dává předpoklady pro práci ve státní správě. Nejnadanější pokračují v pětiletém studiu a stávají se filozofy – vládci státu. Tento systém se stal základem pro sedmero svobodných umění ve středověku.

Aristoteles je tvůrcem ideje harmonického rozvoje osobnosti. Též rozpracoval periodizaci věku člověka vzhledem k potřebám člověka. Také helénistická kultura podporovala rozvoj vzdělávání dospělých.

Velký vliv na rozvoj tohoto typu vzdělávání má i rozvinutá kultura byzantská, navazující na antickou řeckou vzdělanost, stejně tak je nutné jmenovat křesťanství.

Významné místo má v historii tzv. škola arabská. Arabské školy se staly též do jisté míry předobrazem evropských středověkých univerzit.

Značný vliv tu má scholastika jako metoda vědeckého bádání, která přispěla k rozvoji formálního logického myšlení.

Dodnes se vzdělávání dospělých věnuje i Univerzita Karlova, založená roku 1348.

Česká historie má své osobnosti, které se věnovaly výchově a vzdělávání dospělých /kazatel Jan Hus, Jan Ámos Komenský aj.)-. Jan Ámos Komenský se

Výchovou dospělých zabývá např. v díle „Všeobecná porada o nápravě věci lidských“, v části „Vševýchova“, v němž rozvádí svůj plán **univerzálního vzdělání celého lidského pokolení**. Hovoří zde m.j. o škole mužného věku, čili životní praxe (je určena jedincům vstupujících do období vykonávání povolání), dále o škole stáří (jde o vytěžení ze života, pokračování v povolání) a o škole přivádějící životní povolání ke konci (možno analogicky ztotožnit s naším pojmem gerontopedagogiky).

Prostředky ke cvičení v jeho školách jsou příklady, předpisy praxe a pedagogické zásady:

- vzbudit zájem žáka o věc
- postupovat od věcí blízkých ke vzdáleným, od známých k neznámým
- učit názorně
- stručně, srozumitelně
- opakovat látku
- postupovat od obecného k zvláštnímu, od celku k částem

Ve „Všenápravě“ zdůrazňuje, že každý má začít s nápravou u sebe tak, aby se stal dobrým člověkem, který je povznesen nad všechno nerozumné, filologem, aby chápal vztahy věcí, fyzikem a lékařem, aby vedl správnou životosprávu, etikem, aby dovel sám sebe ve všem správně řídit, ekonomem, aby znal způsoby získání životních potřeb, politikem, aby se uměl stýkat moudře s lidmi, křesťanem, aby se cele oddal Bohu.

Komenský dbal na sebevýchovu a sebevzdělávání učitele, uplatňoval též zásady širokého obecného vzdělání pro všechny, v díle „Cesta světla“ vyložil dokonce ideu soužití a míru mezi národy, univerzálního mezinárodního jazyka a utvoření

mezinárodní pansofické akademie. Považoval též na nutné učit se od jiných národů, byl však velkým vlastencem.

Jeho pedagogické zásady lze ve svém základu **obecně aplikovat i současné na vzdělávání dospělých a formy a metody sebevýchovy a sebevzdělávání.**

V období od druhé poloviny 17. století po první polovinu 19. století lze jmenovat jako výrazné osobnosti vzdělávání dospělých např. Johna Locka, Jeana Jacquese Rousseau, Diderota a Helvétia, významný byl Condorcetův návrh, který radil učitelům učit nejen ve škole, ale vést i rozhovory s dospělými o právech občana. Vyslovoval se pro další sebevzdělávání učitelů. Dalšími významnými osobnostmi razícími sebevzdělávání dospělých byli Pestalozzi, Saint-Simon, Fourier, Dwen, Diesterweg, naopak např. Herbart prohlašoval, že úspěšných vzdělávacích výsledků lze dosáhnout jen u dorůstající mládeže.

Nezastupitelnou úlohu ve vzdělávání dospělých v Rusku sehrával Tolstoj se snahou o lidové vzdělávání.

V období od druhé poloviny 19. století do 20. století jmenujme např. Spensera, Deweye, Thorndika, Livingstona, Sprangera. V dějinách sovětské pedagogiky je to např. Makarenko, který kladl velký důraz na vzdělávání dospělých.

Z českých teoretiků lze připomenout např. Amerlinga, Purkyněho, Lindnera, Tyrše, Hostinského. V českých zemích zmiňme první známý kodex vzdělávání učitelů elementárních škol z poslední třetiny 18. století, který je součástí Všeobecného školního řádu pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech císařských zemích dědičných. Byly tak poprvé zformulovány představy o požadavcích na učitelovo vzdělání. V roce 1775 byly rozpracovány pod názvem Knihy metodní. V průběhu dějin postupovalo formování představ o vzdělávání učitele. Významným mezníkem tu byly postoje G. A. Lindnera (1828-1887), který požadoval pedagogické

semináře při univerzitách a technických školách pro učitele. Na Lindnerovy požadavky a vize navazovaly snahy první republiky. Stále však mělo vzdělávání učitelů hlavně elementárních škol nízkou úroveň. Poskytovaly ho instituce úrovní připomínající střední školy.

Naopak úroveň vzdělávání středoškolských profesorů byla vyšší. V problematice vzdělávání učitelů, a to jak základních, tak středních škol, se autorka práce seznámila podrobně především s Chlupovou koncepcí. Učitelskou přípravou rozumí souhrn filosofie, sociologie, etiky, estetiky a filosofie umění, přírodních věd, fyziologie, biologie, psychologie, školní hygieny a anatomie. Z dnešního hlediska moderními požadavky apeluje na zamezení teoretičnosti učitelské přípravy a proces vzdělávání učitele chápe jako **celoživotní**. Podobně se však k problému stavěla i řada dalších českých odborníků (Nejedlý, Charvát, Vodička a.j.).

Další vzdělávání učitelů v České republice vychází z dlouhodobé tradice. V minulosti vzdělávání učitelů i jejich další vzdělávání připravovaly a aktivně se na něm podílely významné osobnosti naší historie. Kulturní a sociální rozvoj českého národa v 19. století souvisí s rozvojem školství a vzdělanosti a s rozvojem vzdělanosti učitelů. Současné trendy v dalším vzdělávání učitelů, aktivity učitelů a navrhované koncepce nejsou inspirovány pouze zahraničními vzory, ale často navazují na domácí zkušenosti. Uvádíme stručně vývoj tohoto vzdělávání v Československu (1918-1992), ale také předchozí vývoj v českých zemích v Rakousko-Uherské monarchii (1867-1918), resp. v Rakouské monarchii (před r. 1867).

Tradice dalšího vzdělávání učitelů, resp. soustavné vzdělávání učitelů v praxi, pokud budeme vycházet z tereziánských školských reforem, má v českých zemích více než dvoustleté trvání. Můžeme však odkázat i na dřívější doby – na zajímavou dobu předbělohorskou, kdy

pražská univerzita pedagogicky řídila v Praze 17 „Partikulárních“ škol a rektor univerzity byl nejvyšším správcem celého školského systému, který v Čechách a na Moravě podléhal univerzitě. Učitelé latinských škol zůstávali členy univerzitní obce, rektor prováděl inspekci těchto škol a správcové jednotlivých škol byli předvoláváni k přezkoušení a k pedagogické instruktáži. Rektor posílal na školy pomůcky a ukázky učebnic a školské literatury a v nesčetných dopisech instruoval mladé pedagogy, co nemají ve školní službě opomíjet (Peček, 1997). Dále bychom neměli opomenout uvést J. A. Komenského, což by si ovšem vyžádalo nejméně samostatnou kapitolu.

O uceleném a centrálně, celostátně zavedeném systému však můžeme hovořit až od konce 18. století v souvislosti s vytvářením novodobé školské soustavy, kdy bylo samozřejmě prvořadým problémem zajištění dostatečného a odpovídajícího přípravného vzdělání učitelů. K prohlubování pedagogického vzdělávání učitelů a zkvalitnění výuky v elementárním školství přispívala „Metodní kniha“ Jana Ignáce, Felbigerem navržený „Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy v zemích c.k. monarchie. Tento „školní řád“ z r. 1774 řešil nejen rozvoj elementárního školství, ale poprvé také systémově přípravu budoucích učitelů, kdy učitel musel mít ukončenou hlavní nebo normální školu a pak absolvoval teoretický a praktický učitelský kurz (tříměsíční nebo šestiměsíční) a stal se pomocníkem na škole.

Rozvoji pedagogického vzdělávání napomáhaly i první pedagogické časopisy – v letech 1786-1789 to byl „Volkslehrer“, překládaný do češtiny J. Tomsou, a v letech 1816-1822 „Der Schulfreund Boehmens“. Zde byly publikovány i teoretické pedagogické studie, přehledy nových učebnic, čítanek a odborných knih. Lze předpokládat, že další vzdělávání učitelů bylo podpořeno i rozvíjejícím se vydáváním českých odborných časopisů, vliv měla i činnost

vlasteneckých společností a vydávání českých odborných a uměleckých knih. Významným bylo středisko národního hnutí Společnost vlasteneckého Musea v Čechách, kolem níž byli seskupeni nejvýznamnější čeští vzdělanci. V kontaktu s touto společností byli i mladší buditelé, kteří byli zaměřeni na problematiku školství.

Významnou postavou byl Karel Slavoj Amerling. Velmi aktivní byli např. bratři Josef a Štěpán Bačkorové. Od r. 1840 pořádal Štěpán Bačkora pro učitele soukromé učitelské porady. Po sedmi letech se z nich vyvinuly veřejné „Porady učitelské při Budči pražské“ jako „středisko školského ruchu“. 1842 byl zřízen učitelský ústav s názvem Budeč, především zásluhou K.S. Amerlinga. Jedním z úkolů Budče bylo vzdělávat i učitele v praxi prostřednictvím svolávaných učitelských konferencí. Poznatky ze školské praxe, získané z Budče, byly podkladem pro návrh reformy elementárního školství, který v roce 1747 vypracoval K. Amerling a publikoval v časopise „Posel z Budče“. Na poradě konané při Budči v r. 1848 se shromáždilo v Praze 500 učitelů národních škol ze všech krajů Čech. Jejich požadavky formulované v usnesení zaslaném říšskému shromáždění ve Vídni přispěly ke zkvalitnění učitelské přípravy. Josef M. Bačkora se věnoval vzdělávání učitelů mateřských škol – „opatroven“. Opatrovna Na Hrádku, kde byl od r. 1836 učitelem, byla cvičnou školou pro toto vzdělávání.

Základem novodobého středního školství v zemích rakouské monarchie se stal „Nástin organizace gymnázií a reálků v Rakousku“ (Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich), vydaný roku 1849. Znamenal jednak výrazné posílení postavení

středoškolských učitelů a měl zásadní význam pro vývoj středního školství v c. k. zemích. Kromě dalších opatření týkajících se středoškolských učitelů stanovuje jako podmínku pro přijetí učitele na gymnázium vysvědčení učitelské způsobilosti.

O dalším vzdělávání učitelů hovoří zákon č. 62 „Zákon říšský ze dne 14. května 1869, jímžto ustavují se pravidla vyučování na školách obecných“. Školský zákon z roku 1869 týkající se základního školství znamenal značný pokrok i pro přípravu učitelů, která byla prodloužena na 4 roky. Dokonce zavedl i vysokoškolskou přípravu učitelů - § 42 zněl: „Aby kandidáti dojít mohli důkladnějšího vzdělání, zařídí se zvláštní kurzy učitelské (semináře pedagogické) na universitách nebo na vysokém učení technickém.“

V tomto zákoně je samostatná kapitola „O dalším vzdělávání učitelů“ (kapitola IV. §§ 43 a 47): „Dalšímu vzdělávání učitelů, pedagogickému a vědeckému, mají pomáhati školní časopisy, periodické konference a kurzy dalšího vzdělávání“. Podle tohoto zákona mají být v každém okrese zřizovány učitelské knihovny. Učitelé byli povinni podle § 45 účastnit se okresních učitelských konferencí, které se konaly alespoň jedenkrát ročně. Zde se učitelé měli „raditi a rokovati o věcech školství se týkajících, zvláště o předmětech, jimž se na škole vyučuje, o methodách vyučování, o prostředcích vyučovacích, o zavedení nových knih vyučovacích a čítanek, o kázni školní a podobných věcech“. Každé tři roky se pak měly konat konference zemské, kam byli vysláni delegáti z okresních konferencí. Kurzy pro další vzdělávání učitelů se podle § 47 konaly na učitelských ústavech, především o prázdninách, a k účasti na kurzu dalšího vzdělávání vyzýval školský úřad zemský.

Soustavné a „usilovné“ vzdělávání učitelů bylo již v této době v celém kontextu tehdejšího kulturně-společenského rozmachu českého politického života považováno, stejně jako jiné vzdělávací aktivity, za významnou součást kulturní a politické emancipace Čechů. V r. 1872 vychází např. v Besedě učitelské příspěvek J. Prokeše „Jak důležité jest, aby učitel se dále vzdělával“. Mezi nejvýznamnější teoretiky učitelského vzdělávání v 2. polovině 19. století u nás musíme jmenovat Adolfa Lindnera. Ve „Všeobecném vyučování“ z roku 1887 stanovil i profil učitele – vzdělanostní, osobnostní a morální předpoklady, které mají mít učitel. Pro další rozvoj vzdělání učitelů vydával od r. 1879 časopis „Pedagogium“ (Veselá, 1992). O rozvoj českého školství a vzdělávání učitelů se zajímala a zasloužila v 19. století řada dalších významných intelektuálů.

V roce 1883 byla vydána novela školského zákona z roku 1869 – zákon č. 53, kterým se změnila některá ustanovení zákona ze dne 14. května 1869. Kromě návratu k výraznému vlivu církve ve školách byly celkově zhoršeny vzdělávací podmínky. Sníženy byly také nároky na učitelskou profesi a byla snížena úroveň přípravného vzdělávání učitelů. Byl vypuštěn § 42, který požadoval vysokoškolskou přípravu pro učitele – v novém znění § 42 se uvádí: „K vůli dalšímu vzdělávání učitelů pro povolání učitelské, jmenovitě v předmětech učebních školdy měšťanské, zřízeny buďte zvláštní kurzy učební.“

Přesto i tato novela uvádí pojem další vzdělávání učitelů a v oddíle IV. „O dalším vzdělávání učitelů“ zůstávají ustanovení na úrovni zákona z r. 1869, kromě § 46, kde termín svolávání zemských učitelských konferencí byl prodloužen ze tří na šest let.

Učební kurzy, jejich zřizování je dáno již zákonem z roku 1869, byly formou dalšího vzdělávání učitelů. Připravovat se v nich mohli např. i učitelé, kteří splňovali podmínku



vzdělání a způsobilosti pro vyučování na školách obecných, také k působení na měšťanských školách. Toto určoval Statut kursů, vydaný „ministerstvem věcí duchovních a vyučování“ č. 6032, z roku 1886.

Po roce 1918 vycházelo v Československé republice nadále další vzdělávání učitelů ze zákona (Ř. zák.) č. 62/1869, ale bylo ošetřeno ještě dalšími novějšími předpisy – např. to byl Řád školní a vyučovací (výnos MŠO č. 112.128/1925). Povinné byly každoroční okresní konference, každých šest let se pak měla konat zemská konference delegátů okresních konferencí. Na kurzy pro další vzdělávání vysílal učitele („vyzýval k účasti“) školský úřad. Kromě toho byly povinné jednou za měsíc pořádané školní konference, které měly „za účel společný rozhovor o všech pedagogických a administrativních záležitostech školních a další vzdělávání učitelů“. Předmětem jednání těchto konferencí byly:

seznámení s nejnovějšími úředními výnosy, se zprávami z věstníků;

byly předvedeny ukázky nově došlých vyučovacích a učebních pomůcek;

rozprava o důležitých novějších pedagogických a literárních pracích;

krátké referáty o otázkách obecně vědeckého a pedagogicko-didaktického obsahu, reflektující především školní skutečnost;

porada o otázkách a potřebách místní školy.

Dalšímu vzdělávání měly napomáhat školní časopisy a učitelské knihovny, v každém okrese měla být jedna učitelská knihovna pod správou komise zvolené na okresní učitelské konferenci.

Přípravné vzdělávání učitelů obecných a měšťanských škol se realizovalo na čtyřletých učitelských ústavech, které byly na úrovni střední školy, nebo na jednoročních pedagogických akademiích, oba typy končily „zkouškou učitelské dospělosti“. Pro učitele škol měšťanských byly na základě zákona z r. 1883 zřizovány kurzy, které měly „za úkol, aby poskytovaly příležitost k dalšímu vzdělávání pro učitelstvo na školách obecných, zvláště v učebních předmětech škol měšťanských“. Kurzy byly zpravidla jednoroční, kromě teorie měly mít na zvláštním zřeteli rovněž metodiku a měly být konány praktické výstupy při vyučování. Osnovy kurzů měly vycházet ze vzdělání získaného na ústavech pro vzdělávání učitelů (učitelek) a rozšiřovat toto vzdělání vzhledem k požadavkům zkoušek způsobilosti pro školy měšťanské a z potřeb škol daného místa a okresu. Vyučujícími v těchto kurzech byli vysokoškolští profesori a docenti, případně středoškolští učitelé a jiní vynikající odborníci. Kurzy byly pro účastníky bezplatné, byly hrazeny státem. V r. 1931 upravilo MŠO výnosem podmínky kurzů pro přípravu učitelstva k odborným zkouškám pro měšťanské školy, kurzy se konaly při státních pedagogických akademiích v Praze, v Brně a v Bratislavě, od r. 1932 byly tyto kurzy dvouleté.

Významně pečovaly o další vzdělávání učitelů v době první Československé republiky učitelské organizace. Byly to dvě vrcholové (centrální) organizace – Československá obec učitelská a Svaz učitelstva československého, které zastřešovaly řadu dalších učitelských organizací, orientovaných buď předmětově, nebo územně, kromě toho byly ještě další učitelské organizace bez vazby na uvedené centrální organizace. Snahy učitelů o zavedení vysokoškolského studia nebyly úspěšné, proto učitelské organizace zřídily pro další vzdělávání učitelů – absolventů učitelských ústavů – vlastní Školu vysokých studií pedagogických 1921 v Praze, 1922 v Brně. Byly to jedinečné a vyhledávané vzdělávací instituce, i když neměly oprávnění k poskytování učitelské kvalifikace. V r. 1929 byla

založena dvouletá Soukromá pedagogická fakulta v Praze (později akademie) jako oddělení Školy vysokých studií pedagogických, která pro další vzdělávání učitelů pořádala „pedagogické týdny“. Původně zamýšlená čtyřletá škola měla v prvních čtyřech semestrech sloužit k přípravě učitelů národních škol a vyšší dvouleté oddělení mělo být věnováno teoretické i praktické badatelské práci v oboru výchovy.

Významný je model vzdělávání učitelů středních odborných škol. Snahy o pedagogické vzdělávání učitelů zemědělských škol se objevují již v 2. pol. 19. století, v r. 1930 vznikl Státní pedagogický seminář pro kandidáty učitelství škol zemědělských v Praze.

Z dnešního hlediska jsou zajímavé aktivity zaměřené na další vzdělávání učitelek mateřských škol. Byly patrné výrazné snahy o vysokoškolské vzdělání těchto učitelek. Svaz čs. učitelek mateřských škol v Praze pořádal vysokoškolské kurzy pro vyšší pedagogické vzdělání učitelek mateřských škol. První se konal 10. – 24. dubna 1927 v Praze, byl povolen výnosem ministerstva školství a národní osvěty a absolventky dostávaly „frekvenční vysvědčení“. Přednášeli zde profesori a docenti Univerzity Karlovy i Masarykovy.

Při Škole vysokých studií pedagogických, byly konány rovněž dvouleté kurzy pro učitelky mateřských škol (od r. 1932). Přednášky byly koncipovány pro potřeby pedagogické práce na těchto školách – např. Užití psychologie osobnosti na věk předškolní (1934).

Pro další vzdělávání učitelek mateřských škol byla od r. 1938 významná „Studovna“ v Praze. bylo to středisko pro další vzdělávání učitelek mateřských škol, které vybudovaly učitelky těchto škol. Studovna byla zaměřena na další vzdělávání i na výzkum, byla informačním centrem i místem společenských a kulturních setkání. (Macháčková, 2001)

Po 2. světové válce dochází ke zvýšenému zájmu státu o učitelské vzdělání. Dekretem prezidenta republiky ze dne 27. října 1945 bylo v Československu uzákoněno vysokoškolské studium pro učitele všech stupňů a druhů škol. Vládním nařízením č. 170 ze dne 27. srpna 1946 byl vydán statut pedagogických fakult a byla určena délka učitelského studia. Podle výše uvedeného dekretu prezidenta byl již v roce 1945 založen „Výzkumný ústav pedagogický J. A. Komenského“ v Praze a jeho pobočka v Brně. Tento ústav řídil činnost krajských a okresních pedagogických sborů – ty měly pomáhat školské správě při dalším vzdělávání učitelů, při zvyšování jejich kvalifikace. V roce 1955 vznikly krajské ústavy pro další vzdělávání učitelů (později nazvané krajské pedagogické ústavy) a okresní pedagogická střediska. Ty byly řízeny ústředními ústavami pro vzdělávání učitelů a výchovných pracovníků. Po r. 1958 je řídily resortní výzkumné ústavy pedagogické.

Zvláštní problematiku tvořilo další vzdělávání učitelů středních odborných škol, podobně jako učitelů a dalších pedagogických pracovníků odborných učilišť. V r. 1959 vyšel výnos ministerstva školství a kultury o „Zásadách pro doplňování a zvyšování odborného a pedagogického vzdělání učitelů, mistrů odborného výcviku a vychovatelů odborných učilišť“.

V r. 1960 došlo k zavedení všeobecného postgraduálního studia a odborného postgraduálního studia učitelů a školských pracovníků. Toto studium organizovaly ústavy pro další vzdělávání, byla vydána „Směrnice o dalším vzdělávání učitelů a výchovných pracovníků“. Jako úkol vysokých škol bylo od r. 1966 zakotveno v novém vysokoškolském zákoně prohlubovat a rozšiřovat odborné znalosti pracovníků s vysokoškolským vzděláním, tedy i pro učitele

s vysokoškolským vzděláním. Vyhláškou ministerstva školství č. 49/1967 Sb. bylo zavedeno od r. 1967 postgraduální studium. Tento nový typ postgraduálního studia prováděly vysoké školy. Koordinací a metodickou pomocí byl pověřen Ústav pro učitelské vzdělání na Univerzitě Karlově.

V r. 1977 byla vydána Vyhláška o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků. Namísto Ústavu pro učitelské vzdělávání na Univerzitě Karlově byl zřízen Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků jako resortní pracoviště (1977). V zákoně o školských zařízeních z r. 1978 byla samostatná část „Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků“, kde byly zakotveny instituce pro další vzdělávání učitelů a ostatních pedagogických pracovníků.

Na školský zákon č. 29 z r. 1984 navazovala vyhláška MŠMT ČSR č. 59/1985 Sb. o odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o určení školských zařízení, ve kterých mají pedagogičtí pracovníci postavení učitele. Na tuto vyhlášku navazovala další, která určovala, jak je možné pedagogickou způsobilost získat – vyhláška MŠMT ČSR č. 60/1985 o doplňujícím studiu studentů vysokých škol a absolventů vysokých a středních školy pro získání pedagogické způsobilosti. Tento soubor vyhlášek uzavírala ještě vyhláška MŠMT ČSR č. 61/1985 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků a tu dále rozváděl (v r. 1987) velmi podrobný Výklad MŠMT ČSR k této vyhlášce. V prosinci 1987 vydalo MŠMT ČSR Zásady o organizaci a činnosti zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a pro tvorbu sítě těchto zařízení.

V legislativních dokladech se v různé míře projevovala ideologická dikce, ovšem musíme konstatovat, že koncem 80. let brát tyto dokumenty, až na několik „ideologických dodatků“, jako odborně fundované materiály pro resortní zajištění dalšího vzdělávání učitelů. Do r. 1989 byla v Československu dobudována struktura institucí pro další vzdělávání učitelů a vytvořena institucionální resortní síť pro další vzdělávání učitelů, byly tvořeny podmínky institucionalizovaného a systémového dalšího vzdělávání učitelů.

Jedněmi z prvních mezinárodních komparativních publikací o vzdělávací politice v oblasti dalšího vzdělávání učitelů jsou již uváděné práce Blackburnové a Moisanové vydané v Maastrichtu 1987, studie UNESCO a Rady Evropy „Další vzdělávání pedagogických pracovníků v komparativní studii“ (Hoeben, 1986) a „Nové výzvy pro učitele a jejich vzdělávání“ ve zprávě ze zasedání Stálé konference evropských ministrů školství (Neave, 1987).

V současné době lze považovat za nejvýznamnější zdroje pro studium systémů dalšího vzdělávání tři komparativní dokumenty, o nichž jsme pojednali již dříve.

Jsou to publikace Eurydice „Další vzdělávání učitelů v Evropské unii a v zemích ESVO/EHP“ (1977) a oficiální dokument OECD „Další vzdělávání učitelů a profesní rozvoj“ (1977), třetím zdrojem informací je na internetu zveřejňovaný rozsáhlý a v jistých časových intervalech aktualizovaný materiál Eurydice „Database on Education – The Information Network on Education in Europe“. Zde jsou uvedeny v angličtině a v jazyce příslušné země přehledy vzdělávacích systémů zemí EU a zemí přidružených, celkem jsou zde informace ze dvaceti devíti zemí. U jednotlivých zemí je shodná osnova a tituly kapitol i podkapitol. Tento dokument je k dispozici na internetu. V kapitole č. 8 „Teachers and Educational Staff“ je třetí

podkapitola věnována dalšímu vzdělávání učitelů. Z tohoto pak první část (8.3.1) pojednává o dalším vzdělávání učitelů mateřských, základních a středních škol. Tato subkapitola je pak dělena na další části – označené 8.3.1.1. až 8.3.1.9 – např. historický přehled vývoje dalšího vzdělávání učitelů; právní předpisy; příslušné instituce decimální sféry zodpovídající za další vzdělávání učitelů; typy zařízení pro další vzdělávání učitelů; hodnocení a certifikace. Nevýhodou tohoto materiálu je poměrná stručnost a heslovitost.

Problematika dalšího vzdělávání učitelů odborných předmětů je zpracována např. ve studii CERIO/OECD „Country survey on VET teacher/trainer training“ (Nielsen, 1999).

U výše uvedených studií jsou významné úvodní obecné kapitoly, které uvádějí společné trendy v dalším vzdělávání a nejdůležitější skutečnosti. U všech uvedených materiálů je však velmi těžké srovnávání jednotlivých zemí. Metodologie komparace je v teorii dalšího vzdělávání učitelů zatím málo rozpracovaná, popisy jednotlivých tematických okruhů jsou obecné, značně neurčité, podle všeho i neúplné, je zde značná termínová a významová nejednotnost. Taková komparativní studie, na jejímž základě by bylo možno sestavit přehledná pořadí a tabulky o dalším vzdělávání učitelů nebo srovnávat konkrétní fakta, zatím neexistuje, přesněji v základních informačních přehledech stavu dalšího vzdělávání učitelů v jednotlivých zemích není toto ani cílem. Proto pokud vycházím z podrobného popisu stavu dalšího vzdělávání u nás, můžeme srovnání se zahraničím uvádět jen velmi opatrně, pokud nezpracujeme studii vycházející z rozsáhlejší původní literatury a dokumentů.

Rozvoj dalšího vzdělávání učitelů byl ve vyspělých státech nejdůležitější, jak jsme již uvedli, v sedmdesátých a osmdesátých letech, kdy na toto vzdělávání bylo vynaloženo největší množství finančních prostředků, kdy byl nejvíce podporován výzkum této oblasti, největší

množství odborných titulů je z této doby. Souvisí to s celkovou změnou přístupu rozvinutých zemí ke vzdělávání v šedesátých a sedmdesátých letech. Do popředí se dostala otázka celoživotního vzdělávání, profesního rozvoje pracovníků různých oblastí, potřeba vyrovnávat odbornou přípravu pracovníků v praxi s explozivním rozvojem techniky a vědy a zároveň potřeba připravit co nejširší základnu žáků a studentů tak kvalitně, aby bylo možné připravit z nich vysokoškolských studií vědce, kteří by další rozvoj vědy a techniky zajistili. Tato změna v sociálním a politickém názoru na vzdělávací politiku měla být podle řady západních autorů mimo jiné reakcí na tzv. „sputnik-šok“ v roce 1956. Stejně jako v jiných profesích objevily se i ve školství rozsáhlé programy profesního rozvoje, nabídky další kvalifikace, programy dalšího vzdělávání učitelů. Již v r. 1957 je např. v ročence „National Society for the Study of Education“ zásadní pojednání o dalším vzdělávání učitelů.

V jednotlivých zemích byl význam dalšího vzdělávání učitelů hodnocen z hlediska formálních struktur již dříve, od poloviny 60. let, někde ještě v dřívější době. Oficiální dokumenty a souhrnné zprávy Evropské unie a OECD uvádějí formální ustavení a legislativní zakotvení dalšího vzdělávání učitelů s datací poměrně nedávnou, většina zemí má uveden začátek dalšího vzdělávání učitelů v 70. až 70. letech, výjimku tvoří Španělsko – 1958, Rakousko – 1948, Německo – 1947, Spojené království – 1944, Řecko – 1910. U většiny je uvedeno kromě letopočtu oficiálního zavedení, že bylo „již předtím neoficiálně“, tedy realizované bez existence formálních struktur.

Na základě odborné literatury a dalších dokumentů je třeba zpochybnit údaj (OECD) o počátku neoficiálního dalšího vzdělávání učitelů koncem 19. století. Především se to týká některých zemí současné SRN a zemí bývalé rakouské (rakousko-uherské) monarchie. Německá odborná literatura dokumentuje další vzdělávání učitelů v dvěstěleté tradici. Jsou



publikace, které se zabývají dějinami dalšího vzdělávání v německých zemích od r. 1750 nebo 1752 (Krüger, 1978; Böhmer, 1983). V zemích bývalé rakouské monarchie můžeme hovořit o dalším vzdělávání učitelů, o počátcích „profesionalizace“ učitelů, v jistém smyslu již od tereziánských reforem. Pokud budeme považovat za oficiální uznání dalšího vzdělávání učitelů jeho legislativní zakotvení – potom stejně jako v českých zemích, tak i v jiných „královstvích a zemích v radě říšské zastoupených“, bylo „další vzdělávání pro povolání učitelské“ v Rakousku-Uhersku ustanoveno říšským zákonem č. 62 z r. 1869.

Stejně jako u nás bylo i v jiných zemích další vzdělávání učitelů zpočátku převážně záležitostí učitelských svazů. V posledních čtyřech desetiletích je stále více ve vyspělých zemích chápáno jako úloha státu, zdůrazňuje se potřeba přizpůsobit vzdělávací systém novým požadavkům a podmínkám. Lze konstatovat, že vývoj i institucionalizaci, se silným zřetelem na funkci centrální složky, probíhal v šedesátých až osmdesátých letech co do struktury a funkcí institucí dalšího vzdělávání učitelů obdobně v obou politických blocích, samozřejmě s odlišnostmi danými odlišnostími obou systémů. Komparace systémů dalšího vzdělávání učitelů v evropských zemích by přinesla jistě četné podněty, toto ovšem přesahuje záměr této práce.

---

**Z tohoto pouze dílčího výčtu je patrné, že pedagogika dospělých a snaha o vzdělávání dospělých má historicky v pedagogice své místo a opodstatnění. Významní pedagogové si uvědomovali její důležitost a na nás je tuto disciplínu dále rozvíjet, zkoumat a obohacovat o nové prvky, poznatky a podmínky.**

## 6. Osobnost učitele ve výchově a vzdělávání

---

Potřeby a provádění sebevýchovy a sebevzdělávání v praxi vyžadují u pedagogických pracovníků nejen zájem, motivaci a adekvátní podmínky, ale i určité volní a charakterové vlastnosti, které by však měly být, alespoň tak, jak je představou většiny z nás, u učitele samozřejmou vlastností.

Není cílem této práce podrobně mapovat osobnost učitele. Autorka práce však považuje za nutné zdůraznit, že rodiče, pedagogové, filozofové i sami žáci si jako učitele představují osobnost hluboce fundovanou. Vychovávat člověka je totiž úkol nesmírně těžký. Stejně těžké je vzdělávat a vychovávat i sám sebe. Právě z tohoto důvodu byly na osobnost učitele kladeny vždy požadavky, které se s vývojem společnosti mění.

Požadavek na všestranně rozvinutou učitelovu osobnost, kam patří snaha po sebevýchově a sebevzdělávání a schopnost ji realizovat, však stále trvá.

Zatímco Platon požadoval učitele filozofa vzděláním i myšlením, Rousseau ho chtěl mít bytostí vznešenou a krásnou, Příhoda v něm viděl v první řadě vědce. Co autor, to jiný pohled na učitele. Obecně by však mělo stále platit, že učitel má nejen vzdělávat, ale i vychovávat a má jít žákům vlastním příkladem, má pro ně být skutečnou autoritou.

Učitel je rozhodujícím činitelem ve výchově mladé generace a současně veřejným činitelem tím, že působí na veřejnost. Je nositelem a hlavním realizátorem cíle výchovně vzdělávacího procesu ve škole. K tomu, aby mohl těchto cílů dosahovat, je nutná kromě jiného i soustavná a neúnavná profesionální příprava. Kromě odborné připravenosti by měl učitel být dobře připraven i metodicky a měl by být dobrým organizátorem vlastního vzdělávacího procesu. 1/

V tomto smyslu můžeme formulovat základní funkci učitele – funkcí učitele je být osobností schopnou sebereflexe a neustálého zušlechťování svých vlastností lidských i pedagogických a rozšiřování znalostí a dovedností. 2/

Pohlížíme-li na učitele jako na obyčejného člověka, je nám jasné, že nikdy nelze dosáhnout ideálního stavu. Učitel se ale může ideálu alespoň snažit přiblížit. Snaha, skutečný zájem, je s ohledem na problematiku této diplomové práce v oblasti sebevýchovy a sebevzdělávání tou nejcennější devizou.

---

*1/ Vorlíček, CH.: Úvod do teorie výchovy. Praha, SPN, 1984*

*2/ Galla, K.: Kompendium základů pedagogiky. Praha, SPN, 1985*

## 7. **Vzájemná interakce mezi pojmy sebevýchova a sebezvzdělávání**

---

Pokud se označuje výchova za záměrný proces působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jeho vývoji (srv. Průcha-Walterová-Mareš, Jůva-Jůva, Kořa), nemohu proti chápání pedagogiky dospělých jako vědy o výchově dospělých mít námitky. Problém nastává při hledání hranice mezi pedagogikou dospělých a andragogikou, mezi pojmy sebevýchova a sebezvzdělání. Pojmy sebevýchova a sebezvzdělání jsme již teoreticky definovali. Sami učitelé se o vymezení těchto pojmů pokoušejí v dotaznících uváděných v praktické části práce. Jaká je však vzájemná interakce mezi sebevýchovou a sebezvzděláváním?

Autorka práce je chápe jako vzájemně se doplňující a prolínající proces, který pomáhá dotvářet a formovat osobnost učitele. Kulturní pluralizace a neustálé změny nutí učit se každého z nás. Učení je součástí individuálního životního stylu (rozhodování). V moderní společnosti se vyžadují nové normy racionalizace při zvládnutí vlastního života, vlastní aktivita a samostatnost při úsilí o kariéru, splnění profesních i osobních cílů a lepší výkony vedou k sebedisciplinizaci. Od učitelů, ale i žáků se očekává schopnost seberegulace.

V této době a při stupňujících se nárocích společnosti na učitele jako na odborníka, jako na člověka, ale i jako na rozhodujícího a veřejného činitele v procesu výchovy a vzdělávání, se jeví sebevýchova a sebezvzdělávání jako neoddělitelné, vzájemně se doplňující a nutné k celkovému formování osobnosti učitele. 1/

J. W. Gardner, bývalý americký ministr vzdělávání, napsal:

„Nejvyšším cílem výchovně vzdělávací soustavy je přenést břímě starosti o jeho vzdělávání na jedince.“ (srv. Kohoutek, R. : Osobnost a sebepoznání studentů. Brno, CERM, 1998, s. 34)

Moderní demokratická společnost skutečně potřebuje rozvinutého, vzdělaného a tvořivého jedince, který má rovněž schopnost adekvátní **sebevýchovy (autoregulace) a sebevzdělání, autodidakte) ve vzájemné interakci**. Adekvátní formy sebevýchovy je nutno opírat o sebepoznání osobnosti.

**Učitel musí být v tomto případě sám subjektivním činitelem pedagogického procesu.** Navazuje na dosavadní sebevýchovu, sebevzdělávání a sebepoznávání prováděné od dětského věku.

Cílem by měla být kultivovaná osobnost, která je především výsledkem působení duševních funkcí sebeutváření v procesu internalizace sociálně výchovných vlivů a využívání vlastní individuální kapacity. Všechny tyto složky by měly být ve vzájemné interakci. Osobnost učitele je v tomto pohledu, s nímž se autorka ztotožňuje, syntézou toho, co je v člověku původní, a toho, co si osvojil v socializačním procesu autoregulaci, selfmanagementu, tedy i sebevzdělávacích a sebevýchovných snad.

Již studenti by měli být vedeni k sebepoznávání a osvojování si principů a metod sebevýchovy a sebevzdělávání (srv. Kohoutek, R.: Závěry pro teorii a praxi sebepoznání a sebevýchovy. In: Osobnost a sebepoznání studentů. Praha, CERM, 1998, s. 71)

---

1/ Štefanovič, J.: *Psychologie učitelovo pedagogického taktu*. Bratislava, SPN,

## **8. Praktická část**

---

### **Cíl a úkoly praktické části práce**

Cílem praktické části diplomové práce je snaha o zmapování problematiky zájmu učitelů o sebevýchovu a chápání tohoto pojmu. Základním posláním učitele je vychovávat a vzdělávat a jedním z úkolů každého učitele by mělo být průběžné, celoživotní seznamování se s dalšími poznatky oboru, rozšiřování všeobecného rozhledu a práce na sobě samém formou sebevýchovy a sebevzdělávání. Součástí by mělo být i pěstování morálních vlastností, vůle, kladného přístupu k práci. Učitel by měl být v každém ohledu vzorem svým žákům. Výzkumná sonda se zaměřila na zjištění, zda se učitelé věnují sebevzdělávání, v jakých oborech, zda ve své aprobaci či v jiných oborech, zda postupují podle autodidaktického plánu, zda chápou význam sebevzdělávání, co jim v něm případně brání, dále jak si vykládají pojem sebevýchova. Prvním úkolem bylo zjistit, jak učitelé chápou sebevzdělávání a sebevýchovu a zda se mu věnují. Druhým úkolem bylo zjistit formy a motivy sebevzdělávání a sebevýchovy učitelů. Třetí úkol byl zaměřen na zjištění důvodů a negativních podmínek, které ztěžují další vzdělávání a výchovu učitelů. Na podkladě studované literatury a zkušeností z praxe byly stanoveny tyto hypotézy.

**H 1 Předpokládáme, že učitelé chápou nutnost sebevzdělávání a sebevýchovy, v praxi se jí ale nevěnuje více než 50%.**

**H 2 Nejčastějšími příčinami sebevzdělávání a sebevýchovy je zvýšení platu a snaha využít nově nabyté vědomosti a znalosti ve vyučování.**

**H 3 Domnívám se, že dalšímu vzdělávání u učitelů brání především důvody časové.**

### **Charakteristika použité metody**

-----

Ke zjištění požadovaných dat jsem zvolila metodu dotazníku. Dotazník řadíme ke specifickým metodám, používaným hlavně ve společenských vědách. Tato metoda slouží ke shromažďování dat. Zakládá se na dotazování osob, charakterizuje se tím, že je určena pro hromadné získávání údajů. Základní podmínkou účelného koncipování dotazníku je přesná formulace konkrétního cíle a úkolů dotazníku. Hlavní úlohu v dotazníku hraje správná formulace otázek a zdůvodněná volba. Otázky musí být formulovány jasně a přesně, což vede k navození jasné odpovědi. Nepřesné a příliš široké otázky mohou vyvolávat u respondenta různé asociace vedoucí k nepřesné odpovědi. Každá otázka musí být jasná. Je třeba však dbát na to, aby nebyly sugestivní a nenaváděly k určitým odpovědím. Dotazování je vždy založeno na sociálním kontaktu mezi tazatelem a respondentem. Důležité je navození správné atmosféry, proto se přiřazuje k samotnému dotazníku ještě stručné vysvětlení významu a cílů. Interakce mezi dotazovanými je nepřímá, neosobní. Problémem takových kontaktů je návratnost dotazníků, která je asi 50%. Použití dotazníku je zde základní metodou. Dotazník obsahuje 14 položek strukturovaných i

nestrukturovaných. Otázky jsou zaměřeny na okruhy: vymezení pojmu sebezdvělávání a sebevýchova učitele, hodnocení nutnosti dalšího sebezdvělávání a sebevýchovy učitelů, zájem učitelů o další sebevýchovu a sebezdvělávání, formy a metody dalšího sebezdvělávání učitelů, důvody bránící většímu sebezdvělávání a sebevýchově učitelů. Dotazník byl anonymní, vzor dotazníku je přiložen.

U dotazníku se jednalo o tzv. základní metodu. Dotazník sloužil jako prostředek širokého záběru i jako východisko pro hlubší proniknutí do názorů učitelů.

Další užitou metodou byla ÚVAHA na témě: „Jak chápete potřebu sebezdvělávání a sebevýchovy u učitele?“

Respondenty bylo 20 pedagogických pracovníků, z toho 16 učitelů ZŠ a 4 ředitelé. Respondenti byli požádáni, aby se zamysleli nad těmito body:

- a) jak důležité je v jejich práci a pedagogické práci a osobním životě sebezdvělávání a sebevýchova
- b) jakým způsobem by mělo další vzdělávání, ať už organizovanou formou či samostudiem, probíhat
- c) jak hodnotí úroveň vlastního vzdělání a přístup k dalším novinkám ve vlastním oboru vzhledem k prudkému vývoji vědy a techniky a celospolečenského vývoje

Organizace výzkumné sondy:

-----



Dotazník byl zaslán do čtyř základních škol v okrese Beroun v počtu 100 kusů. Z rozeslaného množství se vrátilo 50 vyplněných dotazníků, což je 50%. Šlo tedy o korespondenční způsob dotazníkového šetření.

Před rozesláním dotazníku provedla autorka předvýzkum na místní základní škole v dubnu 2006. Cílem bylo též přesvědčit se, zda otázky jsou jasně a zřetelně formulovány. A zda jim respondenti dostatečně rozumějí. Získali jsme tak cennou zkušenost, že dotazník splnil svůj účel po této stránce a že dotazy byly správně stylizovány. Definitivní podobu dotazníku jsme vytvořili po skončení předvýzkumu na základě připomínek.

Jako doplňující metodu jsme zvolili úvahu. Respondenti ji zpracovávali doma. Návratnost byla pouze 25 %. Z celkového počtu 16 oslovených pedagogických pracovníků (4 ředitelé a 12 učitelů) byly odevzdány 4 práce.

Další doplňující metodou byl rozhovor. Autorka práce vedla rozhovor na témě „Individuální zkušenosti s možnostmi sebevýchovy a sebevzdělávání u učitelů“ s deseti učiteli ZŠ v okrese Beroun. Poznatky z rozhovorů napomohly autorce diplomové práce k lepšímu pochopení problematiky v praxi a zpracování závěrů výzkumu, výsledky úvah a rozhovoru ale nelze prezentovat samostatně, jednalo se pouze o doplňující metody výzkumu.

**Statistické metody:**

-----

Pro hodnocení výsledků dotazníku bylo použito prostého aritmetického průměru a procentuálního vyjádření.

**Charakteristika vzorku dotazníku:**

---

Vzhledem k tomu, že základním problémem diplomové práce jsou metody a principy sebevýchovy a sebevzdělávání učitelů a řídicích pracovníků ve školství, byl výběr vzorku orientován na ZŠ. Autorka práce se zaměřila na respondenty ze ZŠ v okrese Beroun. Při výběru vzorku se autorka obrátila na ředitelství ZŠ Hořovice.

**Tab. č. 1 Charakteristika souboru**

---

<b>Škola</b>	<b>Počet respondentů</b>
<b>ZŠ Beroun 1</b>	<b>22</b>
<b>ZŠ Beroun 2</b>	<b>14</b>
<b>ZŠ Hořovice 1</b>	<b>10</b>
<b>ZŠ Hořovice 2</b>	<b>4</b>

---

## Vymezení pojmu sebevýchova a sebezdvělávání:

---

V teoretické části bylo konstatováno, že vymezení těchto pojmů může být různé a bylo takto odlišnými způsoby chápáno v pedagogice v historii i současnosti.

Vymezení pojmu sebevýchova a sebezdvělávání je základní otázka, ze které vychází další struktura dotazníku. Cílem autorky práce bylo v tomto případě zjistit, jaký obsah přisuzují respondenti výše uvedeným pojmům.

Tab. č. 2 Obsah pojmu sebevýchova

---

pojem sebevýchova	počet	%
hodnocení prožitých pedagogických situací a čerpání zkušeností z nich jako z modelových situací	24	48
hodnocení nejen pedagogických, ale i dalších situací (mimo školu, pedagog hodnotí sám sebe i jako člověka a občana)	19	38

---

<b>reflexe sebe sama především jako člověka a občana, pedagoga až ve druhé řadě</b>	<b>3</b>	<b>6</b>
---	----------	----------

---

<b>nemá potřebu další sebevýchovy, čili tento pojem nevymezuje</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
--	----------	----------

---

<b>nedokáže či nechce vymezit pojem sebevýchova učitelů</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
---	----------	----------

---

**Dotazování chápou sebevýchovu většinou jako zpětné hodnocení pedagogických situací, které berou jako tzv. modelové, zamýšlejí se nad nimi zpětně, vyhodnocují je a čerpají z nich poznatky a zkušenosti do situací do budoucna. Sebevýchovu tedy chápou jako „práci na sobě v rámci pedagogického procesu“ („zamyslet se nad sebou, co dělám ve vyučování špatně“, „promítnout si chyby a poučit se z nich“). Tato část vzorku chápe sebevýchovu spojenou se sebezdvěláním a využívá se při tom i odborné literatury a dalších pomůcek („učit se, vzdělávat, studovat pedagogickou literaturu“).**

**Dalších 38% se neomezuje v sebevýchově jen na vyučování, ale chápe jej jako širší proces. Učitel je v první řadě podle nich osobnost, musí se rozvíjet nejen jako pedagog, ale i jako občan a člověk („sledovat nejen pedagogické novinky, ale i vývoj ve společnosti a sebe sama“). Také tato část respondentů pojí**

sebevýchovu se sebevzděláním („učit se stále novému nejen ve svém oboru, ale i mimo obor“).

6% respondentů chápe sebevzdělávání jako proces lidský, teprve ve druhé řadě jako pedagogickou záležitost. Preferuje tedy práci učitele na sobě samém jako práci na člověku a občanu této společnosti před sebereflexí pedagoga zamýšlejícího se nad svojí činností ve škole („pedagog se musí sebevzdělávat hlavně jako člověk“).

Další 4% učitelů necítí potřebu sebevýchovy, čili pojem nevymezili. Další 4 % nedokáží nebo nechtějí pojem vymežit. Vzhledem k závažnosti problematiky a nesnadné definici pojmu autorka práce získal bližší přehled o názorech respondentů nejen dotazníkem, ale i již uvedenou úvahou a rozhovorem.

Díky těmto zdrojům mohla obsáhleji zpracovat ve výsledku výzkumu postoje učitelů a lépe je pochopit.

Vymezení pojmu sebevzdělávání:

-----

Tab. č. 3 Obsah pojmu sebevzdělávání

-----

Pojem sebevzdělávání	počet	%
další vzdělávání v oboru organizovanou formou i samostudiem	31	62

-----

další vzdělávání v oboru i

**mimo obor org. Formou i**

<b>samostudiem</b>	<b>11</b>	<b>22</b>
--------------------	-----------	-----------

---

**další vzdělávání v oboru**

<b>samostudiem</b>	<b>4</b>	<b>8</b>
--------------------	----------	----------

---

**další vzdělání v oboru**

<b>i mimo obor samostudiem</b>	<b>4</b>	<b>8</b>
--------------------------------	----------	----------

Většina respondentů chápe sebevzdělávání jako organizované či neorganizované (samostudiem) vzdělávání ve svém oboru. Dalších 22 % chápe sebevzdělávání jako další vzdělávání v oboru i mimo něj organizovanou formou či samostudiem. Jako vzdělávání v oboru samostudiem je chápána 8 % respondentů, jako další vzdělávání samostudiem i mimo obor 8 %.

Ve vymezení pojmu nezůstala tato otázka nezodpovězena u žádného respondenta.

**Zájem o sebevzdělávání a sebevýchovu u učitelů**

---

Podle výsledků výzkumu připouští 35 respondentů, tj. 70 %, že pokračuje dále v sebevzdělávání. Dalších 15 respondentů, tj. 30 %, odpovědělo, že nepokračuje.

Důvody, které učitelé vidí jako bránící jim v dalším sebevzdělávání:

Tab. č. 4

<b>důvody</b>	<b>počet</b>	<b>%</b>
<b>časové důvody</b>	<b>12</b>	<b>24</b>
<b>rodinné důvody</b>	<b>9</b>	<b>18</b>
<b>finanční důvody</b>	<b>7</b>	<b>14</b>
<b>zdravotní důvody</b>	<b>3</b>	<b>6</b>
<b>nedostupnost relevantní odb. literatury</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
<b>velká vzdálenost od místa, kde jsou organizovány kursy</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
<b>odmítavý postoj vedení školy</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
<b>nedůvěra v perspektivu odborného růstu a využití nabytých vědomostí</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>nezájem učitelů o další vzdělání</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

---

Respondenti uvádějí především časové důvody, přetíženost, kdy mají velmi málo času na další vzdělávání, ať už v oboru, či mimo něj. Většina respondentů se snaží prohlubovat si celospolečenský a kulturní rozhled (četba tisku, sledování zpráv), sleduje odborný tisk ve svém oboru (odebírání jej škola či si jej respondent kupuje sám), snaží se o získávání dalších informací, stěžuje si ale na rozvrh ve vyučování, kdy mají učitelé ještě spolu s přípravou na vyučování málo času na další vzdělávání.

Nedostatek času podle nich brání i sebereflexi, posuzování vlastních postojů a chování v konkrétních pedagogických situacích apod. Tlak pracovních povinností jim často, jak uvedli i v rozhovorech a úvaze, nedává příliš času k sebereflexi a zájmu o ni, za prioritní považují spíše splnit pracovní povinnosti a řešit nejnaléhavější pedagogické problémy ve své praxi.

Dalšími důvody byly důvody rodinné, které se pojí a překrývají s časovými (respondenta např. uvádí péči o malé děti, nedostává se jí tedy času na další vzdělávání).

Finanční důvody udávají respondenti např. u jazykového studia, kde respondenti zvažují, zda si zakoupí za relativně vysoké ceny učebnice, magnetofonové kazety apod.

Na základě doplňujících metod (rozhovor, úvaha) autorka zjistila, že učitelé by upřednostnili buď plné hrazení pomůcek (i k použití pro samostudium doma



v případě, že se neúčastní organizovaného kursu) nebo bezplatné vypůjčení materiálů po dobu svého studia.

Respondenti by také uvítali další organizované kursy, a to přímo v místě bydliště či blíže k němu, uvádějí, že odborné materiály ke studiu nejsou pro ně často dostupné, nevěří v možnost nově získané vědomosti a poznatky plně uplatnit v praxi. Vyskytl se i případ odmítavého postoje školy k dalšímu vzdělávání učitele či respondent přímo uvedl, že nemá o další vzdělávání zájem.

Respondenti často volili možnost volného vyjádření odpovědi. V položce jiné důvody se vyskytovaly dále např. odpovědi: důvody osobní, respondent se ostýchá účastnit se jazykového kursu pro pokročilé, protože by se mohla projevit nedostatečná úroveň jeho vědomostí, dále ztráty motivace, protože respondent chce od září 1999 změnit profesi apod.

Za závažné považuje autorka práce především důvody časové vyplývající z nadměrného zatížení učitelů, finanční, odmítavý postoj školy a především nezájem učitele samého o další vzdělávání.

#### Hodnocení ochoty respondentů financovat nákup studijních pomůcek

Tab. č. 5

možná investovaná částka	počet	%
-----		

<b>do 500 Kč</b>	<b>5</b>	<b>10</b>
-----		
<b>do 1 000 Kč</b>	<b>40</b>	<b>85</b>
-----		
<b>nad 1 000 Kč</b>	<b>5</b>	<b>5</b>
-----		

**Další zjištění výzkumu:**

- **organizovanou formou (kursy, semináře atd.) pokračuje 11% respondentů**
- **formou samostudia pokračuje ve vzdělávání 40% respondentů, ale jen 5% z nich postupuje podle autodidaktického plán**
- **u 60% respondentů vzdělávajících se dále organizovanou formou hradí kurs zaměstnavatel, ostatní jsou samoplátci**
- **největší zájem je mezi respondenty o jazykové kursy a o kursy vztahující se k oboru, v němž učí**
- **20% dále se vzdělávajících se respondentů pokračuje ve vzdělávání na VŠ, 12% navštěvuje pedagogické centrum**
- **90% dále se vzdělávajících respondentů chce zakončit vzdělávání zkouškou či získat osvědčení o absolutoriu**

**Motivace k dalšímu vzdělávání**

-----

**Tab. č. 6**

-----

<b>Motivace</b>	<b>počet</b>
-----	
<b>Zvýšení platu</b>	<b>37</b>
-----	
<b>Uznání kolegů, přátel, žáků</b>	<b>42</b>
-----	
<b>Možnost využít poznatky ve vyučování</b>	<b>49</b>
-----	
<b>Možnost odchodu k jinému zaměstnavateli</b>	<b>0</b>
-----	
<b>Možnost změny profese</b>	<b>1</b>
-----	
<b>Pocit vnitřního uspokojení</b>	<b>40</b>
-----	
<b>Jiný přínos</b>	<b>0</b>
-----	

**Respondenti tu volili z vícero možností, většinou zatrhli dvě a více možností. Ačkoliv měli možnost uvést jinou, zde neuvedenou motivaci, žádný z respondentů ji nevyužil.**

**Navrhovaná opatření na umožnění dalšího sebevzdělávání a sebevýchovy učitelů**

-----

**Tato položka byla otevřená a respondenti přicházeli s vlastními návrhy na umožnění dalšího sebevzdělávání a sebevýchovy učitelů.**

**Položka navazuje na část, v níž respondenti uváděli důvody bránící dalšímu vzdělávání.**

**Jako opatření navrhovali snížení počtu vyučovacích hodin, funkčnější sestavení rozvrhu, např. zabránění volným hodinám mezi předměty, kdy pedagog neučí, je ale např. dozorem na chodbách, v jídelně apod. stále k žákům vázán a nemůže se věnovat souvislé studijní práci apod.**

**Dále navrhuji hrazení kursového pomůcek plně zaměstnavatelem, včetně samostudia, možnost placených studijních stáží, i v zahraničí, vzdělávací kurzy přímo v místě bydliště či zaměstnání bez nutnosti dlouhého dojíždění, výraznější platový nárůst po absolvování vzdělávacího kursu a možnost jeho využití v praxi, zlepšení přístupu zaměstnavatele k dalšímu vzdělávání učitelů (např. umožnit úpravou rozvrhu či placenou nebo neplacenou formou volna k návštěvě kursů, čerpání studijního volna před zkouškou apod.).**

**Obecně si respondenti stěžují na nízké platové ohodnocení práce, kdy ani při např. absolvování odborného kursu v oboru nedochází k výraznému nárůstu výše mzdy. Vadí jim též nízká společenská prestiž profese učitele. Uvádějí, že to může přispívat k nízké motivaci k dalšímu vzdělávání. Rovněž někteří respondenti uvádějí, že vědomostní základ, s nímž přicházejí do praxe mladí učitelé, je nízký, stejně jako zájem těchto absolventů o další sebevýchovu a sebevzdělávání. Dáno je to podle nich nízkou prestiží oboru a nízkými platy, proto přicházejí do praxe jen studenti s horšími studijními výsledky, zatímco studenti s dobrými výsledky volí raději po absolutoriu jiné profese.**

**Při rozhovoru se respondenti vyslovili i k navrhovanému zákonu o vzdělávání. 90% respondentů o něm v hrubých rysech slyšelo, ale neznají podrobnosti. Plných 100% respondentů by uvítalo možnost se k němu vyjádřit a ovlivnit jej.**

**50% respondentů odmítá formu kreditů navrhovanou v zákoně. Podle 80% respondentů by problematiku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků neměla posuzovat jen vyšší komise, ale měl by se mít možnost vyjádřit i sám učitel, ředitel a rada školy. Respondenti se tedy přiklánějí k požadavkům větší autonomie školy. Zjišťování postojů učitelů k navrhovanému zákonu by však vyžadovalo samostatný výzkum, tyto údaje zjištěné formou rozhovoru v rámci výzkumu prováděného za jiným účelem mohou být zkreslené a nelze je považovat za směrodatné. Přesto jsou zajímavé v souvislosti s problematikou sebevýchovy a sebevzdělávání pedagogických pracovníků.**

## **Závěr výzkumu**

-----

**Sebevýchova a sebevzdělávání učitelů je jedna ze základních otázek ve školství. Výzkum ukázal, že učitelé se sice v dílčím chápání pojmu sebevýchova a sebevzdělávání liší, v základních bodech se ale v obsahu tohoto pojmu shodují a dokáží jej samostatně vymezit. Sebevzdělávání pojmají buď jako formu organizovaného studia, v němž musí látku z určitého procenta nastudovat sami doma, či ryze formou samostudia.**

**Pojmy sebevýchova a sebevzdělávání chápou v těsné souvislosti. Sebevýchovu vymezují buď jako zpětné hodnocení pedagogických situací a zamyšlení se nad nimi či v širším slova smyslu jako sebevýchovu sebe sama jako občana a člověka,**

**hodnocení a formování vlastního stanoviska k otázkám morálním, společenským apod.**

**Hypotéza č. 1 (H1) se potvrdila, podle výzkumu se sebevýchově a sebevzdělávání nevěnuje více než 50 % učitelů.**

**Hypotéza č. 2 (H2) se též potvrdila, učitelé chtějí nové poznatky a vědomosti získané sebevzděláváním využít ve vyučování a očekávají od nich i možnost dalšího zvýšení platu.**

**Hypotéza č. 3 (H3) se také potvrdila, učitelé nejčastěji udávají, že v dalším sebevzdělávání jim brání časové důvody.**

**Za alarmující považuje autorka práce nezájem některých učitelů o další vzdělávání, dále respondenty uváděné nadměrné přetížení učitelů a učiteli opakovanou souvislost mezi nízkou sebemotivací k dalšímu vzdělávání nízkou společenskou prestiží práce učitele, nízkou mzdou, nízkou vědomostní úrovní absolventů škol přicházejících na učitelská místa a dále nedůvěru samotných učitelů v možnost využití nově získaných vědomostí v praxi. Stejně tak někteří učitelé uvádějí neochotu vedení škol financovat jejich další vzdělávání a časově jim jej umožnit. Jako nejzávažnější důvody bránící sebevzdělávání a sebevýchově můžeme tedy uvést i nedostatek motivace ze strany zaměstnavatele a celé společnosti, včetně nedostatečných legislativních opatření, která by umožnila učiteli uplatňovat nárok na další sebevzdělávání. Nový zákon o vzdělávání by měl být v tomto smyslu proto přínosem a je nutné, aby prošel důkladnou přípravou a zpracováním.**

Legislativní rámec dalšího vzdělávání učitelů, stejně jako celého českého školství, je dán Ústavou České republiky a Listinou základních práv a svobod, která je součástí Ústavy. Další

vymezení dává Zákoník práce a další obecně právní normy. Vlastní formování školského systému je založeno na těchto základních zákonech:

zákon o soustavě základních, středních a vyšších škol (školský zákon)

zákon o školských zařízeních,

zákon o státní správě a samosprávě ve školství,

zákon o vysokých školách.

Nedostatkem v oblasti legislativy pro další vzdělávání učitelů je skutečnost, že chybí dva základní zákony:

**zákon o celoživotním vzdělávání,**

**zákon o dalším vzdělávání učitelů a pracovníků ve školství.**

**Sebevzdělání a sebevýchova však nemusejí souviset plně s legislativním ošetřením, základem je zájem samotného jedince o získávání dalších vědomostí, o sebevýchovu a sebevzdělávání.**

---

**Závěr:**

-----

**Složité podmínky rozvoje současné společnosti, rychlé proměny vědy, techniky, ekonomiky, kultury a způsobu života adekvátně zvyšují i nároky na sebevýchovu a sebevzdělávání dospělých. V této práci jsme znovu potvrdili, že při mimořádných nárocích, a to profesních, lidských i společenských, na učitele, je jejich sebevýchova a sebevzdělávání jedním z nejzákladnějších úkolů.**

Sebevýchova a sebevzdělávání učitelů se vzhledem na cílovou orientaci a na specifika práce učitele, jež jsme rozebrali, vyznačují mimořádně osobitým přístupem a výběrem metod a forem. Jednou z nejdůležitějších složek tohoto procesu je motivace učitelů k sebevýchově a sebevzdělávání, jejich uvědomování si této potřeby a dále i složka realizační, na níž by se měla podílet celá společnost, především tvůrci legislativy a školského systému, tak, aby se zlepšily podmínky dalšího vzdělávání a výchovy pedagogických pracovníků, kam sebevýchova a sebevzdělávání patří.

Základním stavebním kamenem procesu sebevýchovy a sebevzdělávání však stále bude chuť a zájem učitelů rozšiřovat si znalosti a vědomosti a pracovat i na dalším formování své vlastní osobnosti.

Důvody by měly být vnitřní, nikoliv tedy činit tak na nátlak společnosti, nadřízeného, školských úřadů apod., ale na základě sebeuvědomění, touhy po dalším vzdělávání a výchově. Tato potřeba by ostatně u každého člověka měla přetrvávat po celý život.

Dynamický vývoj společnosti vede k rozvoji vzdělávání dospělých, v jehož rámci si pedagogika dospělých, zvláště další vzdělávání pedagogických pracovníků, zachovává své specifické postavení. V budoucnosti lze očekávat ještě další rozvoj pedagogiky dospělých, s tím souvisejících disciplín, jako je např. ekonomie vzdělávání, již jsme se také zabývali, andragogiky, sociologie zaměřené na vzdělávání dospělých apod. Protože systém školního vzdělávání nemůže připravit dnes už člověka na celý jeho produktivní věk, a to platí i pro učitele, měly by se tyto disciplíny, spolu s inovacemi cílů, obsahu, prostředků a metod výchovy a vzdělání závislými na celospolečenském vývoji, vzájemně spíše doplňovat a přispívat k dosažení hlavního cíle - vychovávat plnohodnotné,



aktivní, tvořivé osobnosti, učitele hluboce vzdělané a v pravém slova smyslu lidské, kteří budou schopni plnit náročné úkoly, jež souvisejí s tempem vývoje v naší společnosti.

Společnost usiluje o urychlení sociálního a ekonomického rozvoje, o přechod na novou, vysoce produktivní a technologickou základnu, o zvládnutí nových poznatků z oblasti vědy, techniky, ekonomiky i kultury.

O to větší by měla být starost společnosti o výchovu a vzdělávání mladé generace a o ty, kteří ji spolu s rodinou vychovávají a vzdělávají – o pedagogické pracovníky.

V diplomové práci jsme rozebrali metody a principy sebevýchovy a sebevzdělávání pedagogických pracovníků a v praktické části jsme se zabývali konkrétními postoji učitelů k problematice a jejich zkušenostmi. Potvrdili jsme si, že zájem mezi učiteli o sebevýchovu a sebevzdělávání je. Stejně tak jsou učitelé schopni a ochotni akceptovat metody, techniky a formy určené k realizaci efektivní sebevýchovy a sebevzdělávání.

Problematice sebevýchovy a sebevzdělávání pedagogických pracovníků by se vzhledem k její závažnosti mělo dostávat daleko větší pozornosti jak mezi odbornou, tak i laickou veřejností. Vzdělávání dospělých je stejně tak problematikou, kterou je nutno dále rozvíjet a celospolečensky prezentovat tak, aby se zájem o sebevýchovu a sebevzdělání stále zvyšoval a úroveň tohoto procesu rostla. Naše společnost přece potřebuje lidi vzdělané a kultivované, osobnosti hluboce fundované a aktivní v přístupu k sobě i k životu.

## Seznam literatury:

---

- 1/ Baláž, O.: Profesionální profil učitel a jeho pracovní režim. Jednotná škola, 1972, č. 7
- 2/ Baláž, O.: Učitel a společnost. Bratislava, SPN 1973
- 3/ Bartko, D.: Moderní psychohygienu. Praha, Orbis 1976
- 4/ Beneš, M.: Úvod do andragogiky. Praha, Univerzita Karlova, 1997
- 5/ Čáp, J.: Psychologie pro učitele. Praha, SPN 1989
- 6/ Drapela, V.: Přehled teorií osobnosti. Praha, Portál 1997
- 7/ Dvořák, K.: Osobnost učitele – technika. Praha, ČVU 1973
- 8/ Fišer, J., Mašínová, M.: Kapitoly z psychologie osobnosti učitele. Praha, Pedagogický ústav hlavního města 1975
- 9/ Galla, K.: Kompendium základů pedagogiky. Praha, SPN 1985
- 10/ Galla, K.: Sociologie výchovy. Praha, SPN 1986
- 11/ Hrabal, V.: Jaký jsem učitel? Praha, SPN 1988
- 12/ Hyhlík, F.: Umíte studovat? Praha 1964
- 13/ Chlup, O., Kopecký, J.: Pedagogika. Praha, SPN 1965
- 14/ Janek, M.: Cesty rozvoje osobnosti. Praha, Mladá fronta 1989
- 15/ Jůva, V., Jůva, V.: Úvod do pedagogiky. Druhé rozšířené vydání, Brno 1995
- 16/ Klega, V.: Sebevýchova a vzdělávání pracovníků v organizacích. Praha 1977
- 17/ Kohoutek, R.: Osobnost a sebepoznání studentů. Brno, CERM, 1998
- 18/ Koř'a, J.: Pedagogika jako věda o výchově. Ing: Kasíková, H., Vališová, A. a kol.: Pedagogické otázky současnosti, Praha 1994
- 19/ Langová, M., Kodým, M.: K činnosti a osobnosti učitele. Praha, SPN 1997

- 20/ Langová, M.: Učitel v pedagogických situacích. Praha, Univerzita Karlova, 1992
- 21/ Levi, V.: Umění sebevlády. Praha, Mladá fronta 1981
- 22/ Míček, L.: Sebevýchova a duševní zdraví. Praha, SPN 1976
- 23/ Mrzena, J.: K motivaci volby učitelského povolání. Komenský, roč. III, rok 6/1987
- 24/ Obst, O.: Psychická zátěž a její překonávání v práci vedoucích pedagogických pracovníků. Olomouc, Krajský pedagogický ústav 1986
- 25/ Pardel, T.: Pedagogická psychologie. Praha, SPN 1988
- 26/ Pařízek, V.: Učitel a jeho povolání. Praha, SPN 1988
- 27/ Průcha, J.: Rok 2000. Budeme celý život žáky? Praha, Mladá fronta, 1983
- 28/ Pekelis, V.: Stratéga a taktika života. Bratislava, Obzor 1975
- 29/ Polášek, J.M.: Sebevýchova. Valašské Meziříčí 1921
- 30/ Průcha, J., Walterová, E., Mareč, J.: Pedagogický slovník, Praha 1995
- 31/ Rosenzweig, M.: Sebevýchova a tvůrčí aktivita, Praha 1977
- 32/ Rotterová, B.: K problematice sebevýchovy. Pedagogika, roč. XX, č. 2, 1970
- 33/ Ruchminev, A.: Poznej sám sebe. Praha 1975
- 34/ Ruvinskij, L.: Teorija samovospitanija. Moskva 1973
- 35/ Ruvinskij, L.: Samovospitanije ličnosti. Moskva 1984
- 36/ Říčan, P.: Psychologie osobnosti. Praha, Orbis 1973
- 37/ Skalková, J.: Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu. Praha, SPN 1985
- 38/ Souček, J.: Úvod do sociální psychologie pro učitele. Praha, SPN 1966
- 39/ Suchomlinskij, S.A.: Výchova a sebevýchova. In: Aktuální otázky výchovy a vzdělávání. Bratislava, SPN 1966

- 40/ Škoda, K.: Úvod do pedagogiky dospělých. Praha, Osvětový ústav 1971
- 41/ Špendla, V.: Učitel a učitelská profese. Bratislava. SPN 1974
- 42/ Štefanovič, J.: Psychologie učitelovo pedagogického taktu. Bratislava, SPN? 1974
- 43/ Štefl, V.: Myšlenky o osobnosti učitele a jeho práci. Komenský, roč. 107, rok 3/1983
- 44/ Toman, J.: Organizace a technika duševní práce. Praha 1967
- 45/ Toman, J.: Jak zdokonalovat sám sebe, Praha 1980
- 46/ Toman, J.: Jak sbírat vědomosti. Praha, Orbis 1981
- 47/ Tuček, A.: Společenské uznání učitelů. Praha, Horizont 1986
- 48/ Tuček, A.: Další vzdělávání učitelů se zřetelem k úloze vysokých škol. In: Učitelské vzdělávání IV. Sborník Ústavu pro učitelské vzdělávání na Univerzitě Karlově. Praha, Univerzita Karlova, 19970
- 49/ Tuma, M.: Metódy výchovy a vzdelávania dospělých. Bratislava, Obzor, 1987
- 50/ Velehradský, A. a kol.: Hodnocení a hodnoty v životě člověka. Praha, Svoboda 1978
- 51/ Woods, P.: Trachet Skills and Strategie. London, The Falner Press 1990
- 52/ Wyllie, R.C.: The Self Koncept, A Critical Survey. Nebraska, Univ. Press 1961

#### **DOPLŇUJÍCÍ LITERATURA KE KAPITOLE 2.1., 2.2., 2.3:**

BERAN, Jan. Metodika projektování vzdělávacího programu. Praha: MŠMT ČR; PC Praha, 1999.

BERAN, Jan – KOHNOVÁ, Jana. Proposal for a Conception of In-Servise Teacher Education and Training. In DAYLER, John (ed.) Developing Schools for Democracy in Europe, an example of trans-European co-operation in education. Oxford: Triangle, 1995, ISBN 1-873927-13-4.

BERNARD, Zdeněk – HAUSNER, Milan. Další vzdělávání. Učitelství 1996, roč. 99, č. 9, s. 6-7.

BLACKBRUN, V. – MOISAN, C. The in-service training of teachers in the twelve Member States of the European Community. Maastricht, 1987. „Education Policy“ Series.

BLIŽKOVSKÝ, Bohumír. Řízení metodických útvarů na školách a institucích DVPP. výzkumný projekt. Bratislava, 1990.

BOLAM, R. In-service education and training of teachers: A condition of educational change. Paris : OECD / CERI, 1982.

CAUWENBERGHE-QUAX, Carla; KOHNOVÁ, Jana. Final report: Development and Marketing Consultancy for In-Service Teacher Training Institutions in the Czech Republic : Phare Res, WP4/1/T9204/2401/L013. Hertogenbosch (Nizozemí): KPC Hertogenbosch, 1997. Českou verzi vydalo PC Plzeň, 1997.

Další vzdělávání učitelů v Evropské unii a v zemích ESVO/EHP. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. 189 s. ISBN 80-211-0252-7.

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs – und Bildungswesen Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs – und Bildungswesen 1953-1965. Gesamtausgabe. Stuttgart : Klett, 1966.

FLEISSNEROVÁ, Milena. Kvalitní učitelé především! Návrh koncepce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Obecná/občanská škola, 1996, roč. 2, č. 1, s. 3. ISSN 1211-1775.

FUNDA, Otakar A. Učitelovo sebevzdělávání. Pedagogika, 1995, roč. 45, č. 1, s. 1-2. ISSN 3330-3815.

FUSCH, E. Rozvoj postgraduálního doktorandského studia, rozvoj postgraduálního studia pro učitele SŠ: projekt V001. Brno: Masarykova univerzita, 1992.

HAUSENBLAS, Ondřej. Nebát se být začátečníkem aneb Americké myšlení o školské reformě. Literární noviny, 1995, roč. 6 č. 2, s. 1.

HAUZENBERGER, Franz – NEORAL, Günter – SCHWETLIK, Rudolf. K přípravě učitelstva na univerzitách v Bavorsku. pedagogika, 1995, roč. 45, č. 2, s. 122-126. ISSN 3330-3815.

HAVLÍK, Radomír. Profesionální „kariéra“ a další vzdělávání v názorech a postojích učitelů. Pedagogika, 1999, roč. 49, s. 147-155. ISSN 3330-3815.

HENRY, N.B. (ed.). In-service education for teachers, supervisors, and administrators. In. Yearbook of National Society. Part I., Chicago: University of Chicago Press, 1957.

HOEBEN, W. Th. J. G. – In – service education of educational personnel in comparative studies. Report of a Unesco joint study in the field of education. S°Gravenhage : Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, 1986.

HOEBEN, W. (ed.), et al. In-service education of educational personnel in comparative perspective: Report of a UNESCO joint study in the field of education. SVO/UNESCO, 1986.

HÜBNER, P., at al. Gutachten zum Aufbau eines Berliner Instituts für Fortund Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer, zur „Übergabe an den Senator für Schule, Berufsbildung und Sport, Gründungsberatung für ein Berliner Institut f. Lehrerfort – und – weiterbildung. Berlin, 1992. 54 s.

HÜBNER, Peter – SCHULZ, Andreas. Staatliche Fort – Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer in Berlin nach der Vereinigung. Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung im Rahmen von Kontinuität und Wandel. Berlin : Freie Universität Berlin, 1998. ISBN 3-0-002689-4.

In-service Teacher Training and Professional Development – What Works in Innovation: (oficiální dokument OECD Paříž). Paris : OECD, 1997. CER/CD (97)6.

KALOUS, Jaroslav, aj. Příprava řídicích pracovníků ve školství. Brno: Masarykova univerzita, 1997. 152 s. ISBN 80-210-1679-5.

KAŠTÁNKOVÁ, Jessie. Učitelé ve španělských školách. Učitel'ské noviny, 1997, roč. 100, č. 12, příl. s. 1-2.

KNYTLOVÁ, Alena. Učení neskončilo s diplomem. Informatorium 3-8, 1995/96, roč. 3, č. 4, s. 5. ISSN 1210-7506.

KOHNOVÁ, Jana. Celostátní odborný seminář „Doplňující pedagogické studium“. Pedagogika, 1999, roč. 49, č. 3, s. 291-295. ISSN 3330-3815.

KOHNOVÁ, J. Další vzdělávání učitelů a vzdělávací politika. In Pedagogika, 1999, roč. 49, č. 2, s. 128-132. ISSN 3330-3815.

KOHNOVÁ, Jana, aj. Další vzdělávání učitelů na úrovni okresů: projekt zpracovaný v rámci programu školská politika: EV MŠMT ČR, ev. č. RS 95 RC439. Praha: Ústav rozvoje školství Pedagogické fakulty UK, 1995. 116 s.

KOHNOVÁ, Jana. Další vzdělávání učitelů na úrovni okresů: výzkumný projekt MŠMT ČR: RS 95 RC 349 (pokrač.). Praha: Ústav rozvoje školství Pedagogické fakulty UK, 1996.

KOHNOVÁ, Jana, aj. Další vzdělávání učitelů základních a středních škol. Studia paedagogica, 1995, č. 16, 80 s. ISSN 0862-4461.

KOHNOVÁ, Jana. Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství: resortní výzkum RV/1993/I/1/2. Praha: Ústav rozvoje školství Pedagogické fakulty UK, 1993. 190 s.

KOHNNOVÁ, Jana. 8.3.1. Další vzdělávání učitelů mateřských, základních a středních škol. In „Teachers and Educational Staff“, Database on Education – The Information Network on Education in Europe (online). Brusels – Eurydice, 2001 (cit. 2003-01-30). Dostupné na – <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country CZ & language – česky, též anglicky>

KOHNNOVÁ, Jana aj. Další vzdělávání učitelů: Rozpracování koncepčních otázek dalšího vzdělávání učitelů a zvyšování jejich pedagogické kompetence: resortní výzkumný projekt pro MŠMT ČR. Praha: Ústav rozvoje školství pedagogické fakulty UK, 1993.

KOHNNOVÁ, Jana. Další vzdělávání učitelů se zřetelem k jejich funkcím ve škole. In WALTEROVÁ, Eliška (red.) Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: sborník z celostátní konference. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001, s. 36-42. ISBN 80-7290-059-5.

KOHNNOVÁ, Jana. Další vzdělávání učitelů se zřetelem k jejich rolím a funkcím. In WALTEROVÁ, Eliška. (red.) Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: sborník z celostátní konference. 1. díl. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, Praha 2001, s. 74-91. ISBN 80-7290-059-5.

KOHNNOVÁ, Jana. Návrh kategorizace funkcí učitelů, vychovatelů a mistrů. In WALTEROVÁ, Eliška. (red.) Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: sborník z celostátní konference. 1. díl. Univerzita Karlova v Praze – pedagogická fakulta, Praha 2001, s. 143-154. ISBN 80-7290-059-5.

KOHNNOVÁ, Jana. Další vzdělávání učitelů v zemích Evropské unie a v několika dalších zemích OECD z hlediska vzdělávací politiky. In MALACH, Antonín (ed.). Evropská integrace a české vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita, 1999, s. 249-261. ISBN 80-210-2187-X.

KOHNNOVÁ, Jana (ed.) Doplnující pedagogické studium: sborník podkladových materiálů pro celostátní seminář. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta a ČPdS, 1999. 27 s.

KOHNNOVÁ, Jana. Instituce a systém dalšího vzdělávání. In WALTEROVÁ, Eliška, aj. Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Výzkumný záměr: úvodní teoreticko-analytická studie. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2000, s. 139-150. ISBN 80-7290-034-X.

KOHNNOVÁ, Jana. Koncepce dalšího vzdělávání učitelů. Pedagogická orientace, 1995, č. 16/17, s. 109-118. ISSN 1211-4669.

KOHNNOVÁ, Jana. Podpora práce učitelů: projekt rezortního výzkumu MŠMT ČR LS 20006. Učiteléské noviny, 2001, roč. 42, č. 25, s. 15-16. ISSN 0139-5718.

KOHNNOVÁ, Jana. profesní rozvoj učitelů a druhy dalšího vzdělávání. In MALACH, Antonín (ed.) Vzdělávání – brána k evropské integraci. Brno: Masarykova univerzita, 2000, s. 427-432. ISBN 80-210-2419-4.

KOHNOVÁ, Jana. Resortní instituce dalšího vzdělávání učitelů a řízení kvality ve vzdělávání. E-pedagogium (on-line). 2001, (cit. 2003-01-08).

Dostupná na WWW: - [Http://www.upol.cz/UP/Pracovis/Casopis.pdf](http://www.upol.cz/UP/Pracovis/Casopis.pdf).

KOHNOVÁ, Jana. Specifická funkce dalšího vzdělávání na úrovni okresů. In MIKEŠOVÁ, J. – URBÁNRK, P. (eds.). Pedagogický výzkum v ČR: sborník příspěvků z VII. celostátní konference ČAPV. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2000 (2001), s. 131-141. ISBN 80-7083-468-4.

KOHNOVÁ, Jana (ed.). Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí: Sborník referátů z mezinárodní konference 'Teachers and Their University Education at the Turn of the Millennium: Proceedings of the International Conference. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-7290-036-6.

KOHNOVÁ, Jana. Weiter – und Dortbildung der Lehrer in der Tschechischen Republik. In THIEM, WOLFGANG. Weiter – und Fortbildung der Lehrer – wesentliche Voraussetzung und Bedingung einer inneren Schulreform. Potsdam: Universität Potsdam, 2000, s. 59-65. ISBN 3-935024-05-3.

KOHNOVÁ, Jana – BERAN, Jan. Další vzdělávání učitelů a jeho institucionální struktura. In. WALTEROVÁ, Eliška (red.) Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: sborník s celostátní konference. 2.díl. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001, s. 227-230. ISBN 80-7290-059-5.

KOHNOVÁ, Jana – DOSTÁLOVÁ, Radmila. Systém dalšího vzdělávání učitelů a servisní střediska pro učitele v regionu : resortní výzkumný projekt pro MS~Mt ČR. Praha, 1992. 2. svazky, Nepublikováno.

KONOPÁSKOVÁ, Anna. Odborné vzdělávání v Dánsku. Zpravodaj Informačního střediska VÚOŠ, 1997, č. 4, s. 9-12.

KOZLÍK, Jaroslav. Čím žiji a oč se snažím. Učitelé listy, 1996-97, roč. 4, č. 3, s. 16-17. ISSN 1210-6313.



## **Přílohy**

**Vážené paní učitelky a páni učitelé,**

**obracím se na Vás s prosbou o pomoc při zpracovávání diplomové práce, která se zabývá sebezvděláváním a sebevýchovou učitelů.**

**Chci Vás poprosit o pravdivé a otevřené odpovědi na níže uvedené otázky. Dotazník je anonymní a bude sloužit výhradně pro potřeby vypracování diplomové práce.**

**Děkuji Vám za spolupráci.**

**Nechcete-li na otázky odpovídat, dotazník, prosím, vraťte.**

**1/ Co si představujete pod pojmem sebezvdělávání učitele?**

.....  
.....  
.....

**2/ Co si představujete pod pojmem sebevýchova učitele?**

.....  
.....  
.....

**3/ Jaká je vaše nejvyšší dosažená kvalifikace?**

.....  
.....  
.....

**4/ Pokračujete dál ve vzdělávání organizovanou formou (např. jazykové kursy, rozšiřování aprobace atd.?) (uved'te jakou)**

.....  
.....  
.....

**5/ Pokračujete v dalším vzdělávání individuálně doma? (zatrhněte)**

ano - ne

**6/ Vzděláváte se dál v oboru, který nějak souvisí s Vaší aprobací? (zatrhněte)**

ano - ne

**7/ Pokud se vzděláváte formou organizovaného kursu, hradí jej: (zatrhněte)**

- zaměstnavatel
- hradíte si jej sám

**8/ Jakou částku byste byl ochoten investovat do studijního materiálu (např. učebnice, kazety atd.?) (zvolte jednu z možností)**

- a) do 500,- Kč
- b) do 1.000,- Kč
- c) více než 1.000,- Kč

**9/ Pokud se dále vzděláváte, ať už organizovanou formou nebo doma, zamýšlíte toto vzdělávání zakončit zkouškou?**

**(zatrhněte)**

ano - ne

**10/ Od nově získaných znalostí a dovedností očekáváte:**

**(zatrhněte jednu nebo více možností)**

- a) hlubší znalost problematiky, kterou využijete ve vyučování**
- b) zvýšení platu**
- c) uznání kolegů, žáků, rodiny, přátel**
- d) možnost odchodu na jiné pracoviště**
- e) možnost změny profese**
- f) pocit vnitřního uspokojení ze zvládnutí látky a osvojení si nových vědomostí a znalostí**
- g) jiný přínos (uved'te jaký)**

.....

.....

.....

**11/ Považujete u učitele za nutné další sebevzdělávání a sebevýchovu?**

**(zatrhněte)**

ano - ne

**12/ Brání Vašemu dalšímu sebevzdělávání důvody: (Zatrhněte jednu nebo více možností)**

- a) časové**

**b) rodinné**

**c) finanční**

**d) zdravotní**

**e) jiné (uved'te) .....**

**f) žádné – necítíte, že by Vám něco bránilo v sebevzdělávání**

**13/ Pokud se sami sebevzděláváte individuálně, postupujete podle předem sestaveného plánu? (zatrhněte)**

**(pokud se dále nesebevzděláváte, na otázku neodpovídejte)**

**ano - ne**

**14/ Navrhujete nějaká opatření, která by napomohla dalšímu sebevzdělávání a sebevýchově učitelů? (vepište)**

.....

.....

.....

## **Světová deklarace vzdělání pro všechny**

### **Uspokojení základních vzdělávacích potřeb**

**Jomtien, Thajsko, 5. - 9. března 1990**

#### **Úvod**

**Před více než 40 lety, národy světa spojené Mezinárodní deklarací lidských práv, zdůraznily, že "každý má právo na vzdělání".** Navzdory značným snahám zemí celého světa o zajištění práva na vzdělání pro všechny, přetrvávají tyto skutečnosti:

- Více než 100 milionů dětí, včetně 60 milionů dívek, nemá přístup k základnímu vzdělání;
- Více než 960 milionů dospělých, z nich dvě třetiny žen, je negramotných a funkční negramotnost je významným problémem ve všech zemích, průmyslových i rozvojových;
- Více než třetina všech dospělých světa nemá přístup k tištěným vzdělávacím materiálům, novým dovednostem a technologiím, které by mohli zlepšit kvalitu jejich života a pomoci jim přetvořit a adaptovat se na sociálním a kulturní změny; a
- Více než 100 milionům dětí a bezpočtu dospělým se nepodařilo dokončit základní vzdělávací programy, miliony dalších školy navštěvovalo, ale nedostalo se jim základních znalostí a dovedností.

Ve stejné době čelí celý svět odrazujícím problémům, především: vzrůstajícímu břemenu dluhů, hrozbě ekonomické stagnace a úpadku, rychlému růstu populace, zvětšující se ekonomické nerovnosti mezi a uvnitř států, válce, okupaci, občanskému boji, násilnému zločinu, smrtím milionů dětí, kterým bylo možno předejít a rozšířené devastaci životního prostředí. Zatímco nedostatek základního vzdělání značného procenta populace zabraňuje společností účelně a razantně proti těmto problémům vystupovat, tyto problémy si vynucují snahy uspokojit základní vzdělávací potřeby.

V 80. letech vedly tyto problémy ke značnému zpoždění základního vzdělávání v nejméně rozvinutých zemích. V některých dalších zemích ekonomický růst dovolil financovat rozvoj vzdělávání, ale přesto zůstalo mnoho milionů lidí v chudobě a bez vzdělání nebo zcela negramotných. Také v některých průmyslových zemích vedlo omezení vládních výdajů v 80. letech ke zhoršení vzdělávání.

Nyní také stojí svět na prahu nového století se všemi jeho přísliby a možnostmi. Dnes tu máme opravdový pokrok v mírové a širší spolupráci mezi národy. Dnes se realizují základní práva a zlepšuje se postavení žen. Dnes jsme svědky mnoha užitečných vědeckých a kulturních výdobytků. Dnes je po celém světě dostupné prudce vzrůstající množství informací, mnohé z nich důležité k přežití a základnímu standardu bytí, které je mnohokrát větší než množství dostupné jen před několika lety a rychlost tohoto růstu stoupá. Ty zahrnují informace vedoucí k získání znalostí zhodnocujících život - nebo učení jak se učit. Když se důležitá informace spojí s dalším moderním postupem - s naší novou schopností komunikovat, dostavuje se komplexní efekt.

Tyto nové snahy, kombinované s rozšiřujícími se zkušenostmi z reform, inovací, výzkumů a pozoruhodných vzdělávacích postupů z mnoha zemí, vytvářejí cíl - "základní vzdělání pro všechny", poprvé v historii, cíl dosažitelný.

Proto my, účastníci Světové konference o vzdělání pro všechny shromáždění v Jomtienu, Thajsku, 5 - 9 března 1990:

*Máme na paměti, Že vzdělání je základním právem všech lidí, mužů i žen, každého věku, celého světa.*

*Chápeme, že vzdělání může pomoci zajistit bezpečnější, zdravější a k životnímu prostředí šetrnější svět a zároveň přispět k sociálnímu, ekonomickému a kulturnímu rozvoji, toleranci a mezinárodní spolupráci.*

*Víme, Že vzdělání je nezbytný klíč k osobnímu a sociálnímu zdokonalení, ačkoliv samotné není dostačující podmínkou.*

*Zjistili jsme, že tradiční znalosti a místní kulturní dědictví mají svou hodnotu a platnost a schopnost definovat a podporovat rozvoj.*

*Uvědomili jsme si, že všeobecně má současné zajištění vzdělání vážné nedostatky, musí být bráno seriózněji, musí být všestranně dostupné a také kvalita musí být zlepšena.*

*Zjistili jsme, že dobré základní vzdělání je nezbytné pro posílení dalších stupňů vzdělání, vědecké a technické gramotnosti a kapacity a zároveň tedy i k sebevědomému rozvoji.*

*Zjistili jsme nezbytnost dát současné a přicházející generaci rozšířenou vizi a znovuobnovit závazek k základnímu vzdělání, abychom tak určili měřítko i komplexnost výzvy.*

a vyhlašujeme

***Světovou deklaraci vzdělání pro všechny:***

***Uspokojení základních vzdělávacích potřeb***

**Vzdělání pro všechny: Účel**

**Článek 1: Uspokojení základních vzdělávacích potřeb**

- **Každý člověk - děti, mladí i dospělí - bude mít prospěch z možností, které nabízí vzdělání a které budou vytvořené uspokojením základních vzdělávacích potřeb.** Tyto potřeby zahrnují jak základní vzdělávací nástroje (gramotnost, ústní vyjadřování, počítání, řešení problémů) tak i základní výukový obsah (znalosti, dovednosti, hodnoty, postoje) jež jsou potřebné pro přežití lidských bytostí, k plnému rozvoji jejich schopností, k důstojnému životu a práci, k plné účasti na rozvoji, ke zlepšení kvalit životů, ke kompetentnímu rozhodování a k dalšímu učení se. Možnosti základních

vzdělávacích potřeb a způsob jakým by měly být uspokojeny se liší v každé zemi a kultuře a nevyhnutelně se mění i v čase.

- Uspokojení těchto potřeb zplnomocňuje jednotlivce každé společnosti a dává mu odpovědnost respektovat a stavět společné kulturní, jazykové a duchovní dědictví, prosazovat vzdělávání ostatních, podporovat záležitosti sociální spravedlnosti, dosáhnout ochrany životního prostředí, být tolerantní k sociálním, politickým a náboženským systémům, které se liší od jejich vlastního, zajišťovat dodržování společných lidských práv a hodnot a pracovat na míru mezi národy a solidarnosti ve vzájemně na sobě závislém světě.
- Dalším neméně důležitým cílem ve vývoji vzdělání je přenos a rozšíření společných kulturních a morálních hodnot. V těchto hodnotách nachází každý jedinec i společnost svou identitu a cenu.
- Základní vzdělání není cílem samo o sobě. Je základem celoživotnímu učení a rozvoji života, na kterém mohou země systematicky stavět další úroveň a typy vzdělávání a výchovy.

## **Vzdělání pro všechny: Rozšířená vize a znovuoobnovený závazek**

### **Článek 2: Formování vize**

Dodávat základní vzdělání všem vyžaduje více než znovuzavázání se k základnímu vzdělání v jeho současné podobě. To, co je potřeba, je "rozšířená vize", které překračuje úroveň nynějšího východiska, struktury institucí, kurikula i tradiční systémy předávání vzdělání a současně je třeba stavět na těch nejlepších současných zkušenostech. Dnešní nové možnosti jsou výsledkem sblížování díky vzrůstajícímu množství informací a nebyvalé schopnosti komunikovat. Musíme se jich zhostit s tvořivostí a odhodlaností zvýšit efektivnost.

Jak je upřesněno v článcích 3 - 7, tato rozšířená představa obsahuje:

- všestranný přístup a podporování spravedlivých požadavků
- zaměření na učení se
- rozšíření prostředků a sféry základního vzdělání
- zvětšení prostředí pro učení se
- posílení partnerství

Realizace a zmocnění se obrovského potenciálu lidského pokroku je podmínkou, která umožní lidem získávat vzdělání a začít klepat na dveře neustále se rozšiřujícím znalostem a novým prostředkům, které umožňují se o tyto znalosti podělit.

### **Článek 3: Zobecnění přístupu a podpora spravedlivosti**

- **Základní vzdělání by mělo být poskytnuto všem dětem, mládeži i dospělým.** Kvalita základního vzdělávání by měla být zlepšena a měla by být zavedena důsledná opatření k potlačení nerovnosti.
- Všem dětem, mládeži i dospělým musí být umožněno získat a udržet si vhodnou úroveň vzdělávání tak, aby základní vzdělání bylo spravedlivé.
- Nejnáléhavější záležitostí je zajištění přístupu ke vzdělávání a zlepšení jeho kvality pro dívky a ženy a odstranění všech překážek, které narušují jejich aktivní účast. Všechny rodové konvence ve vzdělávání by měly být eliminovány.



- Musí být ustanoven účinný závazek k odstranění nerovnosti ve vzdělávání. Uvedené skupiny - chudí; děti na ulicích a pracující děti; venkovské a na samotách žijící obyvatelstvo; kočovníci a přistěhovalci; domorodé obyvatelstvo; etnické, národnostní a jazykové menšiny; uprchlíci; lidé odsunutí kvůli válce a lidé v okupaci - by neměli pociťovat žádné rozdíly v přístupu k učebním možnostem.
- Zvláštní pozornost vyžadují vzdělávací potřeby postižených osob. Kroky musí být učiněny tak, aby všem kategoriím postižených lidí byl poskytnut stejný přístup ke vzdělávání, který musí být nedílnou součástí jeho systému.

#### Článek 4: Zaměření se na přínos z učení

**Zda se rozšířené vzdělávací možnosti přemění ve smysluplný rozvoj jedince i společnosti či ne záleží v zásadě na tom, zda se ve skutečnosti lidé učí kvůli těmto možnostem, zda např. přijímají potřebné znalosti a hodnoty, jsou schopni úvahy, osvojují si dovednosti.** Proto se základní vzdělávání musí zaměřit spíše na aktuální přínos a výstup ze vzdělávání, a ne výlučně na nábor, prezenci v organizovaných programech a plnění požadavků k získání osvědčení. Činorodý a účastnický přístup je obzvláště cenný k zajištění přínosu ze vzdělávání a umožnění studujícím využít všech jeho možností. Proto je nutné definovat vhodné stupně přínosu ze vzdělávání pro vzdělávací programy a zlepšit a aplikovat systémy ohodnocení učebních úspěchů.

#### Článek 5: Rozšiřování prostředků a možností základního vzdělávání

Rozmanitost, komplexnost a změna charakteru základních vzdělávacích potřeb dětí, mládeže a dospělých nutně vede k rozšiřování a neustálému předefinování možností základního vzdělávání tak, aby byly zahrnuty následující prvky:

- *Učení začíná po narození.* Zde je nutná včasná péče a iniciace vzdělávání. Ty mohou být docíleny vhodnými opatřeními, jejichž součástí mohou být rodiny, komunity nebo programy institucí.
- *Mimo rodinu je prvotní školní vzdělávání hlavním systémem dodávání základního vzdělávání dětem.* Základní vzdělání musí být obecné a musí zajišťovat uspokojení základních vzdělávacích potřeb všech dětí a brát na vědomí kulturu, potřeby a možnosti komunity. Doplňkové náhradní programy mohou pomoci s uspokojováním základních vzdělávacích potřeb dětí, které mají omezený nebo žádný přístup k formálnímu školnímu vzdělávání. Musí však být poskytovány tak, aby sdílely stejné učební standardy aplikované ve školách a byly náležitě podporovány.
- *Základní vzdělávací potřeby mládeže a dospělých jsou rozdílné a měly by být uspokojeny dodáváním různých systémů.* Nezbytné jsou programy zaměřené na gramotnost, jelikož gramotnost je nutností sama o sobě a je základem dalších životních dovedností. Gramotnost v rodném jazyce posiluje kulturní identitu a dědictví. Další potřeby mohou být uspokojeny: dovednostním tréninkem, učebními dobami, formálními a neformálními vzdělávacími programy ve zdraví, výživě, populaci, zemědělské technice, životním prostředí, vědě, technologii, rodinném životě, včetně povědomí o plodnosti a dalších sociálních otázkách.
- *Všechny dostupné nástroje a toky informací, dorozumění a sociální činnosti by mohly být využity jako pomoc v poskytování základních znalostí, v informovanosti a vzdělávání lidí v sociálních otázkách.* Navíc tradiční prostředky, knihovny, televize, rádio a další media mohou být získány k tomu, aby si lidé uvědomili své schopnosti jimiž mohou dosáhnout uspokojení základních vzdělávacích potřeb všech.

Tyto komponenty by měly tvořit komplexní systém - vzájemně se doplňující a podporující na srovnatelné úrovni. Měly by přispívat k vytvoření a rozvoji možností v celoživotním učení.

## **Článek 6: Zlepšení okolního prostředí pro vzdělávání**

**Vzdělávání se neuskutečňuje izolovaně. Společnost proto musí zajistit, aby všichni vzdělávaní měli zajištěnu výživu, zdravotní péči a byla jim poskytnuta celková duševní a citová podpora, kterou potřebují, aby se procesu vzdělávání aktivně účastnili a měli z něho přínos.** Znalosti a dovednosti, které zlepšují učební prostředí dětí by měly být propojeny se společnými vzdělávacími programy pro dospělé. Vzdělávání dětí a jejich rodičů nebo jiných opatrovníků se vzájemně podporují a tento vliv by měl být použit k vytvoření vřelého a souzněného učebního prostředí pro všechny.

## **Článek 7: Posílení partnerství**

**Národní, regionální a místní vzdělávací úřady mají jedinečnou povinnost poskytovat základní vzdělání pro všechny, ale nemůže od nich být očekáváno uspokojení finančních a organizačních nároků každého jedince. Nezbytností jsou nová a oživená partnerství na všech úrovních:** partnerství mezi všemi odvětvími a formami vzdělávání, uznání speciální role učitelů, ale také správců a dalších vzdělávacích pracovníků; partnerství mezi školstvím a dalšími vládními resorty včetně plánování, financování, práce, komunikace a dalšími sociálními sektory; partnerství mezi vládou a nevládními organizacemi, soukromým sektorem, místními komunitami, náboženskými skupinami a rodinami. Uvědomění si nezbytnosti rolí obou skupin a učitelů je obzvláště důležité. V této souvislosti musí být podmínky služeb učitelů a jejich postavení ve všech zemích rychle zlepšeny ve spolupráci s ILO/UNESCO /Doporučení týkající se postavení učitelů (1966)/, neboť učitelé tvoří určujícího činitele v realizaci vzdělávání pro všechny. Opravdové partnerství přispívá k plánování, uskutečňování, zvládání a zhodnocení programů základního vzdělávání. Jestliže mluvíme o "rozšířené vize a obnovení závazku", pak partnerství patří do jejich středu.

## **Vzdělání pro všechny: Požadavky**

### **Článek 8: Rozvoj podpůrné politiky**

- **Podpůrná politika v sociálním, kulturním a ekonomickém sektoru je vyžadována tak, aby realizovala plné využití základního vzdělání pro zdokonalení jednotlivce i společnosti.** Zajištění základního vzdělání pro všechny závisí na státním závazku a státním postoji doprovázených patřičnými finančními kroky a posílených státními vzdělávacími reformami a institucionálním upevnění. Vhodná ekonomická, obchodní, pracovní, zaměstnanecká a zdravotní politika zvýší stimul a příspěvky vzdělávaných ke společenskému vývoji.
- Společnost by také měla zajistit silné intelektuální a vědecké zázemí pro základní vzdělávání. To znamená zlepšení vyššího vzdělání a rozvoj vědeckého výzkumu. Úzký kontakt s aktuálními technologickými a vědeckými znalostmi by měl být možný v každé úrovni vzdělávání.

### **Článek 9: Získání zdrojů**

- Jestliže základní vzdělávací potřeby všech lidí mají být uspokojeny rozšířenou sférou činností více než v minulosti, bude nezbytné získat kromě existujících i nové finanční

a lidské zdroje, a to veřejné, soukromé i dobrovolné. Celá společnost má možnost přispět k "tvoření", a zároveň si uvědomit, že čas, energie a finance směřované do základního vzdělání jsou snad nejhlubšími investicemi v obyvatelstvo a v budoucnost země, které mohou být činěny.

- Rozšířená podpora veřejného sektoru znamená čerpání zdrojů všech vládních institucí odpovědných za rozvoj člověka prostřednictvím neomezených a poměrných dotací přidělovaných do základního vzdělávání na základě uznání konkurenčních nároků na tyto národní zdroje, jejichž je vzdělání důležitou složkou, ale ne jedinou. Silnější zájem o zvýšení efektivnosti stávajících vzdělávacích zdrojů a programů nejen více přinese, ale může se také očekávat získání nových zdrojů. Naléhavý úkol uspokojení základních vzdělávacích potřeb může vyžadovat přesuny v jednotlivých sektorech, jako např. převod vojenských výdajů na vzdělání. Navíc bude požadována zvláštní ochrana základního vzdělání v zemích, které prodělávají strukturální změny a čelí krutým vnějším závazkům ve formě dluhů. Dnes, více než kdy jindy, musí být vzdělání považováno za základní rozměr sociálního, kulturního a ekonomického modelu.

#### Článek 10: Posilování mezinárodní solidarity

- Uspokojení základních vzdělávacích potřeb tvoří společnou a všeobecnou lidskou odpovědnost. To vyžaduje mezinárodní solidaritu a spravedlivé a čestné vztahy, aby odstranily existující ekonomické rozdíly. Každý národ má cenné znalosti a zkušenosti o které se může podělit, a které vedou k vytvoření efektivních vzdělávacích strategií a programů.
- Bude potřeba značný a dlouhotrvající růst zdrojů pro základní vzdělání. Světové společenství včetně mezivládních agentur a institucí mají naléhavou odpovědnost zmírnit omezení, která zabraňují některým zemím v dosažení cíle - vzdělání pro všechny. To bude znamenat přijetí takových kroků, které zvýší národní rozpočty nejchudších zemí nebo povedou ke zbavení se těžkých břemen dluhů. Věřitelé i dlužníci musí hledat nový a nestranný způsob vyřešení těchto závazků, protože nalezení východiska v řešení problému dluhů značně pomůže mnoha rozvojovým zemím ve schopnosti efektivně reagovat na vzdělání a další základní potřeby.
- Základní vzdělávací potřeby dospělých a dětí musí být osloveny, existují-li kdekoliv. Nejméně rozvinuté země a země s nízkými příjmy mají zvláštní potřeby, které vyžadují přednost v mezinárodní podpoře základního vzdělání v 90. letech 20. století.
- Všechny národy musí také pracovat společně na tom, aby vyřešily konflikty a spory, dořešily vojenská obsazení a usídlily vystěhované obyvatelstvo nebo napomáhaly jejich návratu do svých zemí a ujistily se, že jejich základní vzdělávací potřeby jsou uspokojeny. Pouze stabilní a mírové prostředí může vytvořit podmínky, ve kterých každá lidská bytost, jak dítě tak i dospělí, může vyzískat z cílů této Deklarace.

My, účastníci Světové konference o vzdělání pro všechny potvrzujeme právo všech lidí na vzdělání. Toto je základ naší snahy, jednotlivě i společně zajistit vzdělání pro všechny. Zavazujeme se, že budeme jednat kooperativně prostřednictvím našich sfér vlivu, brát v podvědomí všechny nutné kroky k získání cílů vzdělání pro všechny. Společně oslovujeme vlády zemí, zainteresované organizace a jednotlivce ve snaze připojit se k tomuto naléhavému podniku. Základní vzdělávací potřeby všech mohou a musí být uspokojeny. Nemůže být žádná jiná smysluplnější cesta jak začít Mezinárodní rok gramotnosti, posunout se kupředu k cílům Desetiletí spojených národů postižených osob (1983-92), Světového desetiletí kulturního rozvoje (1988-97), Čtvrté rozvojové dekády spojených národů (1991-2000),

Dohody o odstranění diskriminace žen a Kupředu hledící strategie vzestupu žen a Konvence o právech dětí. Nikdy nebyl tak vhodný čas na to, zavázat se k zajišťování možností základního vzdělávání pro všechny lidi na světě. Přijímáme proto tuto Světovou deklaraci vzdělání pro všechny: Uspokojování základních vzdělávacích potřeb a souhlasíme s Koncepcí činnosti uspokojování základních vzdělávacích potřeb, aby bylo dosaženo cílů vyhlášených v této Deklaraci.

## **Memorandum o celoživotním učení**

**Pracovní materiál Evropské komise listopad 2000**

### **1. Úvod**

### **2. Celoživotní učení – čas jednat**

### **3. Evropa občanů prostřednictvím celoživotního učení**

3.1. Společnost znalostí: výzva, kterou přináší změna

3.2. Kontinuita učení v průběhu života

3.3. Společně uvádět celoživotní učení do života

### **4. Jednat ve prospěch celoživotního učení: šest klíčových myšlenek**

4.1. 1. myšlenka: Nové základní dovednosti pro všechny

4.2. 2. myšlenka: Více investic do lidských zdrojů

4.3. 3. myšlenka: Inovace ve vyučování a učení

4.4. 4. myšlenka: Oceňovat učení

4.5. 5. myšlenka: Přehodnotit poradenství

4.6. 6. myšlenka: Přiblížit učení domovu

### **5. Mobilizovat zdroje pro celoživotní učení**

Příloha I – Příklady dobrých zkušeností z praxe celoživotního učení

Příloha II – Rámec pro tvorbu ukazatelů a kritérií benchmarkingu pro celoživotní učení

### **1. Úvod**

Zasedání Evropské rady v Lisabonu v březnu 2000 **určilo budoucí směr politiky a činnosti v Evropské unii**. Jeho závěry potvrzují, že Evropa nepochybně pokročila do éry znalostí se všemi důsledky, které to bude mít pro kulturní, hospodářský a sociální život. Způsoby učení, života a práce se rychle mění. Znamená to nejen, že se jednotlivci musí přizpůsobovat změnám, ale také, že se musí změnit zavedené způsoby práce.

Závěry z lisabonského zasedání Evropské rady potvrzují, že posun **k celoživotnímu učení musí doprovázet úspěšný přechod k ekonomice a společnosti založené na znalostech**. Proto jsou jádrem nastávajících změn evropské systémy vzdělávání. I ony se musí přizpůsobit. Závěry ze zasedání Evropské rady ve Feiře vyzvaly "členské státy, Radu a Komisi, aby...v rámci oblastí své působnosti formulovaly dlouhodobé strategie a praktická opatření, která by zpřístupnila celoživotní učení všem". Toto memorandum přebírá mandát zasedání Evropské rady v Lisabonu a ve Feiře k realizaci celoživotního učení. Jeho účelem je **zahájit celoevropskou debatu** o účinné strategii pro uskutečňování celoživotního učení na individuální a institucionální úrovni a ve všech sférách veřejného a soukromého života.

Komise a členské státy definovaly celoživotní učení v rámci Evropské strategie zaměstnanosti jako cílevědomou neustálou vzdělávací činnost, vykonávanou s cílem zlepšovat znalosti, dovednosti a kompetence. Je to pracovní definice, kterou toto memorandum považuje za východisko pro následující diskuse a akce.

**Celoživotní učení** již není pouhým aspektem vzdělávání; **musí se stát vůdčím principem pro poskytování a účast na vzdělávání v jakémkoli jeho kontextu. V nadcházejícím desetiletí musí dojít k uskutečnění této vize**. Všichni lidé, kteří žijí v Evropě, bez výjimky, by měli mít stejné příležitosti k tomu, aby se přizpůsobili požadavkům sociálních a ekonomických změn a aby se aktivně podíleli na utváření budoucnosti Evropy.

Důsledky této zásadní změny perspektiv a praxe si zasluhují a ospravedlňují debatu, která se zde navrhuje. **Členské státy**, které odpovídají za své systémy vzdělávání, **by se této debatě měly účastnit**. Měla by se konat také v členských státech, nejen na evropské úrovni. Celoživotní učení se jedinečným způsobem týká budoucnosti každého člověka. Debata by měla probíhat **co nejdříve k samotným občanům. Komise má v úmyslu zpracovat na podzim roku 2001 zprávu o výsledcích této debaty**. Tato zpráva bude součástí otevřené metody koordinace schválené Evropskou radou v Lisabonu.

Memorandum začíná uvedením důvodů pro realizaci celoživotního učení. Ve 2. oddílu je řečeno, že podpora aktivního občanství a podpora zaměstnatelnosti jsou stejně důležité a vzájemně propojené cíle celoživotního učení. Členské státy se shodly na jeho prioritě, otálejí však se vzájemně dohodnutou akcí. Ve 3. oddíle se uvádí, že rozsah současných ekonomických a sociálních změn v Evropě vyžaduje zcela nový přístup ke vzdělávání. Celoživotní učení je společnou střechou, pod kterou by se měly sjednotit všechny druhy vzdělávání. Uvedení celoživotního učení do praxe vyžaduje, aby všichni efektivně spolupracovali – jak jednotlivci, tak i organizace.

Jako odpověď na to se ve 4. oddíle zdůrazňuje **šest klíčových myšlenek, které poskytují strukturovaný rámec pro otevřenou debatu** o zavádění celoživotního učení do praxe. Tyto myšlenky jsou založeny na zkušenostech získaných na evropské úrovni prostřednictvím programů Společenství a Evropského roku celoživotního učení (1996). Ke každé klíčové myšlence patří soubor otázek. Odpovědi na tyto otázky by měly pomoci vyjasnit prioritní oblasti činnosti. Z těchto klíčových myšlenek vyplývá, že účinná a komplexní strategie celoživotního učení pro Evropu by se měla zaměřit na:

zaručení všeobecného a stálého přístupu k učení pro **získávání a obnovování dovedností** potřebných pro trvalou účast ve společnosti znalostí;

viditelné **zvýšení úrovně investic** do lidských zdrojů, aby se tak přiznala prioritní nejdůležitějšímu bohatství Evropy – jejím lidem;  
rozvoj efektivních **metod vyučování a učení** a kontextu pro kontinuitu celoživotního učení;  
výrazné zlepšení způsobů **pojímání a hodnocení účasti na vzdělávání a jeho výsledků**, zejména v případě neformálního a informálního učení;  
zajištění snadného přístupu ke kvalitním **informacím a poradenství** o příležitostech k učení pro každého v celé Evropě a v průběhu celého života;  
**poskytování příležitostí k celoživotnímu učení co nejbližší lidem**, v jejich obcích, a všude tam, kde je to vhodné, podporovat je zařízeními založenými na informační a komunikační technice.

Partnerskou spoluprací by se měly mobilizovat zdroje ve prospěch celoživotního učení na všech úrovních. K tomuto závěru dospívá Memorandum v 5. oddíle, v němž jsou uvedeny příklady akcí na evropské úrovni, které mohou členským státům pomáhat dosáhnout pokroku. Společně pracovat na tom, aby se celoživotní učení stalo skutečností, je nejlepší cestou

**k budování společnosti, která poskytuje rovné příležitosti přístupu ke kvalitnímu učení** v průběhu celého života všem lidem, a v níž vzdělávání vychází především z potřeb a požadavků jednotlivců;

**k přizpůsobování nabídky vzdělávání** a organizace pracovního života tak, aby se lidé mohli učení účastnit v průběhu celého života a mohli si plánovat, jak kombinovat učení, práci a rodinný život;

**k dosažení vyšší celkové úrovně vzdělávání a kvalifikací** ve všech odvětvích tak, aby se zajistila vysoká kvalita vzdělávání a zároveň aby se zajistilo, že vědomosti a dovednosti lidí budou odpovídat měnícím se požadavkům povolání, organizací pracoviště a pracovním metodám;

**k podněcování a uzpůsobování lidí k tomu, aby se aktivněji podíleli** na všech sférách moderního veřejného života, zejména na sociálním a politickém životě na všech úrovních společnosti včetně evropské úrovně.

Klíčem k úspěchu bude pocit společné odpovědnosti za celoživotní učení u všech aktérů – členských států, evropských institucí, sociálních partnerů a světa podnikání, regionálních a místních úřadů, lidí pracujících ve vzdělávání všeho druhu, organizací občanské společnosti, asociací a sdružení a v neposlední řadě i samotných občanů. Naším společným cílem je vybudovat Evropu, v níž bude mít každý příležitost plně rozvíjet svůj potenciál tak, aby pocítoval, že je pro ni prospěšný a že do ní patří.

## **2. Celoživotní učení – čas jednat**

Proč je tato debata tak naléhavá? Proč je uvedení celoživotního učení do praxe pro Evropskou unii tak prvořadou prioritou? Jsou pro to dva stejně významné důvody:

Evropa pokročila ke společnosti a ekonomice založené na znalostech. Více než kdykoliv dříve se přístup k aktuálním informacím a znalostem, spolu s motivací a dovednostmi uváženě využívat tyto zdroje ve svůj prospěch i ve prospěch společnosti jako celku stává klíčem k posílení konkurenceschopnosti Evropy a ke zlepšení zaměstnatelnosti a adaptability pracovních sil;

Dnešní Evropané žijí v komplexním sociálním a politickém světě. Více než kdykoliv předtím chtějí plánovat svůj vlastní život. Očekává se, že budou společnosti aktivně přispívat a že se

musí naučit pozitivně žít s kulturní, etnickou a jazykovou rozmanitostí. **Vzdělávání je ve svém nejširším smyslu klíčem k naučení a pochopení**, jak se s těmito výzvami vyrovnat.

Tyto dva znaky současných sociálních a ekonomických změn jsou vzájemně propojeny. Zdůrazňují **dva stejně důležité cíle celoživotního učení: podporovat aktivní občanství a podporovat zaměstnatelnost**. Aktivní občanství se zaměřuje na to, zda a jak se lidé podílí na všech sférách společenského a hospodářského života, na šance a rizika, s nimiž se při tom setkávají, na míru sounáležitosti, kterou pociťují ke společnosti, v níž žijí, a váhu vlastního slova, které v ní mají. V životě většiny lidí podporuje placená práce nezávislost, sebeúctu a blahobyt, a je proto klíčem k celkové kvalitě lidského života. Zaměstnatelnost – schopnost najít si a udržet zaměstnání – není jen podstatnou dimenzí aktivního občanství, ale je stejně tak rozhodující podmínkou pro dosažení plné zaměstnanosti a pro zlepšení evropské konkurenceschopnosti a prosperity v "nové ekonomice". Jak zaměstnatelnost, tak i aktivní občanství jsou závislé na tom, že lidé mají odpovídající a aktuální vědomosti a dovednosti, že se mohou podílet na hospodářském a společenském životě a přispívat k němu.

**Ke změnám může dojít pouze v členských státech a na jejich podnět**, s případnou podporou a pomocí na úrovni Společenství. Za systémy vzdělávání jsou v první řadě odpovědné členské státy – každý podle svých institucionálních podmínek. V praxi závisí výsledky těchto systémů na vkladu a odpovědnosti řady aktérů z různých oblastí společenského a hospodářského života včetně sociálních partnerů – a neméně na úsilí samotných jednotlivců, kteří jsou v konečném důsledku odpovědní za své učení.

Význam celoživotního učení pro budoucnost Evropy byl nyní potvrzen na nejvyšší úrovni. Hlavy členských států se shodly, že v příštím desetiletí by měla jít Evropská unie světu příkladem. Evropa může – a musí – ukázat, že je možné dosáhnout dynamického hospodářského růstu a zároveň posílit sociální soudržnost. Při zdůraznění toho, že *"lidé jsou hlavním bohatstvím Evropy a měli by být centrem politiky Evropské unie"*, se dospívá k závěru, že především systémy vzdělávání se musí přizpůsobit nové realitě 21. století a že *"celoživotní učení je základním nástrojem rozvoje občanství, sociální soudržnosti a zaměstnanosti"*.

Tyto myšlenky jsou přirozenými výsledky desetiletí, v jehož průběhu se celoživotní učení znovu dostalo na přední místo národních a mezinárodních politických programů. Začátkem 90. let **Pozn6** se evropské ekonomiky musely vyrovnat s prudce se měnícím charakterem výroby, obchodu a investování. To vyvedlo trhy práce z rovnováhy, což mělo za následek vysokou úroveň strukturální nezaměstnanosti spolu se vzrůstajícím nedostatkem kvalifikací a nesouladem mezi jejich nabídkou a poptávkou po nich. Pokud měly modely vzdělávání tyto problémy vyřešit, vyžadovaly více pozornosti. Evropský rok celoživotního učení (1996) ukázal, kolik zájmu a angažovanosti v oblasti celoživotního učení existuje na všech úrovních a to pomohlo ovlivnit politické myšlení v členských státech.

V polovině 90. let se dospělo ke shodě nejen v tom, že vzdělávání v průběhu celého života pomáhá udržovat ekonomickou konkurenceschopnost a zaměstnatelnost, ale že je také nejlepším způsobem překonávání sociální exkluze – a to znamená, že při vzdělávání musí stát v centru pozornosti jednotlivec a jeho potřeby. Na základě toho se celoživotní učení stalo společným vůdčím principem nové generace programů Společenství v oblasti vzdělávání a mládeže. Od roku 1998 zdůrazňují hlavní linie zaměstnanosti (*Employment Guidelines*) význam celoživotního učení pro zaměstnanost, avšak hodnocení jejich realizace ukázalo, že v podpoře komplexní strategie celoživotního učení se dosud dosáhlo malého pokroku. Evropský parlament plně podporuje stanovisko, že celoživotní učení je klíčem k zajištění sociální integrace a k dosažení rovných příležitostí. Na mezinárodním poli zdůraznily poslední summity skupiny G8 poprvé význam celoživotního učení pro každého v "nových ekonomikách" éry znalostí.

Členské státy Unie zřetelně dosáhly značnou míru konsensu ve svém společném zájmu o celoživotní učení, ten však ještě nebyl převeden do účinné akce. Přišel čas jednat.

### 3. Evropa občanů prostřednictvím celoživotního učení

#### 3.1 Společnosti znalostí: výzva, kterou přináší změna

Dnešní Evropa zažívá změny v rozsahu srovnatelném s průmyslovou revolucí. Digitální technika přeměňuje všechny aspekty lidského života, zatímco biotechnologie může jednoho dne změnit samotný život. Obchod, cestování a komunikace ve světovém měřítku rozšiřují kulturní horizonty lidí a mění způsoby, jimiž si ekonomiky navzájem konkurují. Moderní život přináší lidem větší šance a možnosti výběru, avšak také větší riziko a nejistoty. Lidé mohou svobodně přijímat různé životní styly, zároveň však mají odpovědnost za utváření svého vlastního života. Více lidí zůstává ve vzdělávání déle, prohlubují se však rozdíly mezi těmi, jimž kvalifikace umožňuje udržet se na trhu práce, a těmi, kdo neodvolatelně končí na okraji cesty. Evropská populace také rychle stárne. To změnilo skladbu pracovních sil a charakter požadavků na sociální, zdravotnické a vzdělávací služby. Evropské společnosti se také mění v mozaiky různých kultur. Tato diverzita představuje velký potenciál pro tvořivost a inovace ve všech sférách života.

Toto Memorandum nemůže poskytnout důkladnou analýzu změn stručně zmíněných v předcházejícím odstavci. Tyto změny jsou však neodmyslitelnou součástí celkového přechodu ke společnosti znalostí, jejímž ekonomickým základem je tvorba a výměna nehmotných statků a služeb. V tomto druhu společenského světa jsou prvořadě aktuální informace, vědomosti a dovednosti.

Vůdčími aktéry společnosti znalostí jsou sami lidé. Nejvíce záleží na lidské schopnosti vytvářet a efektivně a rozumně používat znalosti ve stále se měnícím světě. Aby lidé plně rozvinuli tuto schopnost, musí chtít a mít možnost vzít svůj život do vlastních rukou, stručně řečeno stát se aktivními občany. Vzdělávání v průběhu celého života je pro každého nejlepší cestou, jak se vypořádat se změnami.

#### 3.2 Kontinuita učení v průběhu života

Vědomosti, dovednosti a porozumění, jimž se učíme jako děti a mladí lidé v rodině, ve škole, v odborné škole nebo na vysoké škole, pro celý život nevystačí. Větší integrace učení do života v dospělosti je velmi důležitou součástí zavedení celoživotního učení do praxe, je však jen jednou částí celku. Celoživotní učení chápe veškeré učení jako nepřerušovanou kontinuitu "od kolébky do hrobu". **Vysoce kvalitní základní vzdělávání pro všechny**, od nejtělejšího dětství, **je jeho základnou**. Základní vzdělávání a následující počáteční odborné vzdělávání by mělo vybavit všechny mladé lidi novými dovednostmi, které vyžaduje ekonomika založená na znalostech. Mělo by také zajistit, že se "naučí učit se" a že budou mít k učení pozitivní postoj.

Lidé si budou plánovat odpovídající učební aktivity v průběhu života jen tehdy, budou-li se *chtít* učit. Pokud jejich zkušenosti s učením v dětství byly negativní, nebudou chtít v učení pokračovat. Nebudou se chtít dále učit, nebudou-li vhodné příležitosti k učení prakticky dostupné (časový rozvrh, tempo, místo, finanční podmínky). Nebudou se cítit motivováni k účasti v učení, jehož obsah a metody nebudou brát v úvahu jejich kulturní perspektivy a životní zkušenosti. A nebudou chtít investovat čas, úsilí a peníze do dalšího učení, pokud vědomosti, dovednosti a odbornost, které již získali, nebudou hmatatelně uznávány, ať už pro osobní důvody nebo pro postup v zaměstnání. Individuální motivace k učení a rozmanitost



učebních příležitostí jsou rozhodujícím klíčem k úspěšné realizaci celoživotního učení. Je podstatné **zvýšit poptávku po učení i jeho nabídce** zejména pro ty, kteří dosud měli ze vzdělávání nejmenší prospěch. Každý by měl být schopen procházet cestami otevřeného učení podle své vlastní volby, a ne být povinen jít předem určenými vzdělávacími trasami. To prostě znamená, že by se systémy vzdělávání měly přizpůsobovat individuálním potřebám a požadavkům spíše než aby tomu bylo naopak.

Existují tři základní kategorie účelové učební činnosti.

**Formální učení** probíhá ve vzdělávacích institucích a vede k získání uznávaných certifikátů a kvalifikací.

**Neformální učení** probíhá vedle hlavních vzdělávacích systémů a zpravidla nevede k získání formalizovaného certifikátu. Neformální učení může být poskytováno na pracovišti a prostřednictvím činností organizací a sdružení občanské společnosti (např. v organizacích pro mládež, v odborech a v politických stranách). Může být poskytováno také prostřednictvím organizací nebo služeb, které byly ustaveny se záměrem doplňovat formální systémy (např. výtvarné, hudební a sportovní aktivity nebo soukromé vyučování připravující na zkoušky).

**Informální učení** je přirozeným doprovodným znakem každodenního života. Na rozdíl od formálního a neformálního učení nemusí být informální učení vždy učení záměrným. Proto ani sami jeho účastníci nemusí snadno rozpoznat, jak přispívá k jejich vědomostem a dovednostem.

Až dosud dominovalo politickému myšlení formální učení. Ovlivňovalo způsoby poskytování vzdělávání i představy lidí o tom, co je to učení. Kontinuita celoživotního učení přivádí na scénu neformální a formální učení. Neformální učení stojí díky své podstatě mimo školy, odborné školy a vysoké školy. Není zpravidla chápáno jako "opravdové" učení a jeho výsledky se na trhu práce nemusí odrazit výrazným zvýšením příjmu. Neformální učení je proto obvykle podceňováno.

Informální učení však pravděpodobně chybí na scéně vůbec, ačkoliv je to nejstarší forma učení a v raném dětství jí nadále zůstává. Skutečnost, že se mikropočítače uplatnily v domácnostech dříve než ve školách, zdůrazňuje význam informálního učení. Informální kontext představuje obrovský potenciál učení a mohl by být důležitým zdrojem inovací metod vyučování a učení.

Termín "celoživotní" učení zdůrazňuje časovou dimenzi: učení v průběhu života, ať již nepřetržitě, nebo periodické. Nově zavedený pojem učení "v celé šíři života" ("*lifewide*") obohacuje scénu tím, že obrací pozornost na rozšíření učení, které se může odehrávat ve všech oblastech našeho života a v jakémkoliv jeho stadiu. **Dimenze "v celé šíři života" zaměřuje pozornost na komplementaritu formálního, neformálního a informálního učení.** To nám připomíná, že užitečné a příjemné učení může probíhat a probíhá v rodině, ve volném čase, v životě v obci a v každodenním pracovním životě. Učení "v celé šíři života" nás také nutí, abychom si uvědomili, že vyučování a učení jsou role a činnosti, které se v různých obdobích a na různých místech mohou měnit a přecházet jedna ve druhou.

Celoživotní učení je však stále v různých národních kontextech a pro různé účely definováno rozmanitě. Poslední dostupné politické přehledy napovídají, že definice zůstávají převážně neformální a pragmatické a jsou spjaté více s činnostmi než s jasnými pojmy nebo právními termíny. Podnětem, který v 90. letech přivedl celoživotní učení do politických programů, byl zájem zlepšit zaměstnatelnost a adaptabilitu občanů se zřetelem k vysoké úrovni strukturální nezaměstnanosti, jež nejvíce postihla osoby s nízkou kvalifikací. Vyhledka prudce stárnoucí evropské populace znamená, že potřeba aktualizovaných vědomostí a dovedností nemůže být uspokojena tím, že se bude spoléhat hlavně na lidi nově vstupující na trh práce, jako tomu

bylo v minulosti – mladých lidí bude příliš málo a tempo technických změn je příliš rychlé, zejména zrychlující se přesun k digitální ekonomice.

**Dnes dochází ke znatelnému posunu k integrovanější politice celoživotního učení, která kombinuje sociální a kulturní cíle s ekonomickou realitou.** Nové myšlenky o rovnováze práv a povinností občanů a veřejných úřadů začínají zapouštět kořeny. Více lidí se stává sebejistějšími v přihlašování se k rozličným identitám a způsobům života. V současné době je široce rozšířen požadavek, aby se rozhodnutí přijímala co nejbližše každodennímu životu lidí a za jejich větší účasti. Z těchto důvodů se pozornost zaměřuje na potřebu modernizovat řízení na všech úrovních evropských společností. Zároveň se rozšiřují rozdíly mezi sociálním životem většiny a životem osob ohrožovaných dlouhodobou sociální exkluzí. Vzdělávání se stává důležitější než kdykoli předtím v ovlivňování šancí lidí na to, že se začlení do společnosti, bude se jim tam dařit a budou zlepšovat své postavení. Stále složitější způsoby přechodu mladých lidí z počátečního vzdělávání do světa práce mohou být předzvěstí toho, co čeká v budoucnosti lidi každého věku. Zaměstnatelnost je zřejmě klíčovým výsledkem úspěšného učení, avšak sociální začlenění nespočívá pouze v získání placeného zaměstnání. Učení otevírá dveře k vybudování spokojeného a produktivního života, značně nezávislého na zaměstnaneckém statusu a vyhlídkách člověka.

### 3.3 Společně uvádět celoživotní učení do života

Ačkoliv ve většině členských států ještě nebyly vyvinuty komplexní a promyšlené strategie, všichni uznávají, že spolupráce v **různých partnerstvích** je **základním** prostředkem k uvedení celoživotního učení do praxe. Tato partnerství zahrnují spolupráci mezi ministerstvy a veřejnými úřady, zaměřenou na vypracování koordinované koncepce. Systematicky začleňují **sociální partnery** do procesu její tvorby a realizace, a to spolu s veřejnými a soukromými iniciativami. Pro partnerství je důležité aktivní začlenění místních a regionálních orgánů a organizací občanské společnosti, které poskytují služby přímo občanům a lépe se přizpůsobují specifickým potřebám místních společenství. Programy Evropského společenství pro vzdělávání a mládež prokazují svou hodnotu podporou mezinárodní spolupráce, partnerství a výměnou dobrých zkušeností.

Kontinuita celoživotního učení a učení "v celé šíři života" také znamená, že různé úrovně a sektory systémů vzdělávání, včetně neformálních oblastí, musí pracovat ve vzájemném souladu. **Efektivní spolupráce** zde bude znamenat pokročit dál od současných snah o budování souvislostí a tras mezi jednotlivými částmi existujících systémů. Vytvoření sítě příležitostí k celoživotnímu učení, soustředěné na člověka **zavádí vizi postupného propojování struktur vzdělávání**, které dnes zůstávají poměrně izolované. Současné debaty o budoucnosti univerzit v členských státech jsou příkladem toho, jak se politické myšlení začíná potýkat s praktickými důsledky této vize. Otevření univerzitního studia nové a širší veřejnosti nelze dosáhnout, aniž by se změnily samy vysoké školy – nejen vnitřně, ale také ve vztahu k jiným "systémům učení". Vize postupného propojování přináší dvojí výzvu: zaprvé ocenění komplementarity formálního, neformálního a informálního učení; za druhé vyvíjení otevřených sítí vzdělávacích příležitostí a vzájemné uznávání všech tří způsobů učení.

## 4. Jednat ve prospěch celoživotního učení: šest klíčových myšlenek

### 4.1 1. myšlenka: Nové základní dovednosti pro všechny

**Cíl: Zaručit všeobecný a neustálý přístup k učení pro získávání a obnovování dovedností potřebných pro trvalou účast ve společnosti znalostí**

Toto je podstatným základem pro aktivní občanství a zaměstnatelnost v Evropě 21. století. Hospodářské a sociální změny modifikují a zvyšují profil základních dovedností, které by měl mít každý, aby se mohl aktivně účastnit pracovního a rodinného života i života obce – od místní úrovně po úroveň evropskou. Nové základní dovednosti zmíněné v závěrech ze zasedání Evropské rady v Lisabonu (odstavec 26) jsou dovednosti v informační technice, v cizích jazycích, v technické kultuře, v podnikání a sociální dovednosti. Tento výčet není vyčerpávající, avšak pokrývá klíčové oblasti. Také to neznamená, že tradiční základní dovednosti – čtení, psaní a počítání – již nemají význam. Je však potřeba poznamenat, že nejde o výčet vyučovacích předmětů nebo disciplin, jak je známe ze svých školních let. Výčet specifikuje široce vymezené oblasti znalostí a kompetencí, jež jsou všechny interdisciplinární: například učení cizím jazykům zahrnuje získávání technických, kulturních a estetických způsobilostí pro komunikaci, výkon a porozumění. Všeobecné, odborné a sociální dovednosti se tak stále více překrývají ve svém obsahu i funkci.

Jako výchozí bod pro diskusi **vymezuje toto Memorandum nové základní dovednosti jako takové, které vyžaduje aktivní účast ve společnosti a ekonomice znalostí** – na trhu práce a v pracovním životě, v reálných i virtuálních společenstvích a v demokracii. Tyto dovednosti umožňují člověku nalézt vlastní identitu a stanovit si životní cíle. Některé z těchto dovedností – například digitální gramotnost – jsou zcela nové, zatímco jiné – například znalost cizích jazyků – se stávají pro mnoho lidí důležitější než v minulosti. Sociální dovednosti, například sebedůvěra, sebeusměrňování a přejímání rizika jsou rovněž významnější, protože se očekává, že lidé budou schopni chovat se samostatněji než dříve. Podnikatelské dovednosti uvolňují kapacity jak pro zlepšení individuálního pracovního výkonu, tak pro diverzifikaci podnikových činností; přispívají také k vytváření pracovních příležitostí, a to jak v rámci existujících podniků – zejména malých a středních – tak i pro samostatnou výdělečnou činnost. Učení jak se učit, jak se přizpůsobit změnám a jak pochopit smysl v záplavě informací patří nyní mezi všeobecně použitelné dovednosti, které by měl získat každý. Zaměstnavatelé stále častěji vyžadují schopnost učit se, rychle získávat nové dovednosti a přizpůsobovat se novým úkolům a situacím.

Dobré ovládnutí těchto základních dovedností je klíčové pro každého, je však pouze začátkem neustálého učení v průběhu života. Dnešní trh práce vyžaduje stále se měnící profily dovedností, kvalifikací a zkušeností. Nedostatek dovedností a nesoulad mezi jejich nabídkou a poptávkou, zejména v informačních a komunikačních technologiích, jsou všeobecně považovány za významnou příčinu přetrvávající vysoké míry nezaměstnanosti v určitých regionech, v průmyslových odvětvích a ve znevýhodněných sociálních skupinách. Ti, kdo z jakýchkoliv důvodů nebyli schopni osvojit si relevantní základní dovednosti, k tomu musí dostat další příležitosti, a to bez ohledu na to, jak často byli neúspěšní nebo kolik příležitostí již měli. Systémy formálního vzdělávání členských států – ať již počátečního, dalšího/vyššího nebo systémy vzdělávání dospělých – odpovídají za zajištění toho, aby pokud možno každý člověk získal, aktualizoval si a udržoval příslušné dovednosti. Oblast neformálního učení hraje v tomto směru také velmi důležitou roli. To vše vyžaduje zajistit vysokou kvalitu učení a jeho výsledků pro co největší počet lidí. Zároveň je žádoucí, aby byl soubor základních dovedností průběžně kontrolován a hodnocen tak, aby vzdělávání poskytovalo to, co je potřebné z ekonomického a sociálního hlediska.

### **Otázky do diskuse**

*Kurikula škol jsou všude přetěžována dalšími a dalšími požadavky na začlenění nového učiva a nových dovedností. Co se dá dělat pro uvolnění tohoto tlaku? Podle jakých zásad by se mělo řídit uspořádání kurikula a výběr jeho obsahu v éře znalostí?*

*Lze uvažovat o právu pro všechny občany získávat a aktualizovat dovednosti prostřednictvím celoživotního učení?*

*Iniciativa elektronického učení (eLearning) si vytkla cíl, aby do roku 2003 byli všichni žáci digitálně gramotní. Na jaké prioritní oblasti by se měly zaměřit akce týkající se občanů – ať již mladých nebo starých – kteří se v nastávajícím digitálním předělu ocitnou na špatné straně?*

*Jak by mohl být vypracován společný evropský rámec pro vymezování nových základních dovedností vyžadovaných pro aktivní účast ve společnosti a ekonomice znalostí, který je navržen v 26. odstavci lisabonských závěrů?*

*Návrh Hlavních linií zaměstnanosti 2001 (linie 3, 4 a 6) vyzývá členské státy, aby zajistily, že mladí lidé absolvují úplné povinné vzdělávání a že zlepší přístup dospělých k učení, zvláště starších pracovníků, těch, kteří pracují na částečný úvazek nebo dočasně, a nezaměstnaných. Jaká opatření by byla vhodná a efektivní pro dosažení těchto cílů a vůbec pro dosažení cíle neustále si aktualizovat své dovednosti?*

*Jaké by mohly být efektivní způsoby monitorování a uspokojování potřeb nově se objevujících dovedností – a prevence nesouladu mezi jejich nabídkou a poptávkou a potíží při přijímání pracovníků – prostřednictvím celoživotního učení v souladu s návrhem Hlavních linií zaměstnanosti 2001 (linie 7)? Jak lze vyvíjet nástroje pro testování a sebehodnocení základních dovedností?*

## **4.2 2. myšlenka: Více investic do lidských zdrojů**

**Cíl: Znatelně zvýšit míru investování do lidských zdrojů a vyjádřit tak prioritu nejvýznamnějšího bohatství Evropy – jejích lidí**

Závěry ze zasedání Evropské rady v Lisabonu stanovily jasné cíle pro všechny, které směřují ke zvýšení ročních investic do lidských zdrojů na jednoho obyvatele, a Hlavní linie zaměstnanosti (13, 14 a 16) vyzývají členské státy, aby si stanovily odpovídající cíle. To znamená nejen, že **současná výše investic je považována za příliš nízkou na to, aby zaručila doplnění zásobárny dovedností**, ale také že **je nezbytné znovu uvážit, co vůbec do celkových investic započítávat**. Daňové systémy, účetní standardy, výkaznictví a požadavky na informace se v jednotlivých členských státech liší. Proto nelze uskutečnit žádná jednotná řešení – pokud jde o stejné nakládání s investicemi podniků do lidských zdrojů jako s kapitálovými investicemi. Jednotná řešení by však nebyla žádoucí i z jiných důvodů: respektování rozmanitosti je jedním z vůdčích principů jednání Společenství. Pro sociální partnery by mohlo být krokem kupředu ustavení rámcových dohod o celoživotním učení všeobecně, které by stanovovaly cíle pro další odborné vzdělávání (založené na dobrých zkušenostech z praxe) a zaváděly evropské ocenění pro zvláště progresivní podniky. Je také třeba, aby se investice do lidských zdrojů staly transparentnější.

Není však pochyb o tom, že na úrovni jednotlivce musí být vypracováno více stimulačních pobídek. Myšlenka individuálních účtů na učení je jedním z příkladů, jimiž jsou lidé podněcováni k tomu, aby přispívali na náklady svého učení prostřednictvím specifických úspor a vkladů, a které se doplňují příspěvky z veřejných a soukromých finančních zdrojů. Jiným příkladem jsou podnikové systémy, které poskytují zaměstnancům určité množství času nebo peněz k tomu, aby mohli absolvovat vzdělávání podle vlastního výběru, nebo profesně relevantní vzdělávání. V některých členských státech se vyjednalo právo zaměstnance na subvencované volno na studium a nezaměstnaní mají rovněž právo na odborné vzdělávání. Dále existují příklady podniků, které svým zaměstnancům na rodičovské dovolené poskytují příležitost zúčastnit se kurzů zaměřených na aktualizaci dovedností, a to buď v průběhu této dovolené, nebo před návratem do práce. Pokud jde o učení na pracovišti nebo učení vztahující se k práci, bude v nadcházejícím desetiletí potřeba věnovat pozornost lidem starším 35 let. Částečně proto, že demografické trendy budou zvyšovat strategický význam starších zaměstnanců. Účast starších pracovníků v dalším vzdělávání také v současné době prudce klesá, zejména u méně kvalifikovaných a těch, kteří vykonávají povolání nižší úrovně.

Zaměstnavatelé zaznamenali rostoucí poptávku po zkrácených pracovních úvazcích, a to nejen z rodinných důvodů, nýbrž i kvůli dalšímu studiu. To je v mnoha případech nesnadné v praxi uskutečnit. Ačkoliv se počet zaměstnanců, kteří dobrovolně pracují na zkrácený úvazek, v jednotlivých členských státech značně liší, existuje prostor pro výměnu dobrých zkušeností.

Obecněji vzato **hrají sociální partneři významnou roli** ve vyjednávání dohod o spolufinancování učení pro zaměstnance a o flexibilnější organizaci práce, která lépe umožňuje účast v učení. Investování do lidských zdrojů je proto také otázkou, jak lidem umožnit, aby si spravovali svá vlastní "časová a životní portfolia" a aby v širším rozsahu všem zúčastněným ukázali výsledky učení. Tvůrčí a inovační přístupy k investování do lidských zdrojů jsou integrální součástí rozvoje učících se organizací.

Até již jsou specifická opatření vytvořená v jednotlivých členských státech, průmyslových odvětvích, povoláních nebo jednotlivých podnicích jakákoliv, důležité je, že vzrůstající investování do lidských zdrojů vyžaduje posun ke kultuře společné odpovědnosti a k jasným způsobům spolufinancování účasti v celoživotním učení.

### **Otázky do diskuse**

*Jak lze investice učinit pro jednotlivce a pro zaměstnavatele nebo podnik hmatatelnější a transparentnější, zejména posílením finančních stimulů a odstraněním překážek? Které způsoby jsou vhodné pro podněcování lidí ke spolufinancování a kontrole svého učení a jak jim to umožnit (například prostřednictvím individuálních účtů na vzdělávání nebo systémem zajišťování kompetencí)?*

*Soustředěná iniciativa založená na výzkumu v členských státech a na úrovni Společenství by mohla pomoci objasnit sociální a ekonomický přínos investování do celoživotního učení, a to včetně vývoje transparentnějších vstupních a výstupních opatření. Existuje k tomu dostatečná kolektivní vůle? Jak by mohla být tato iniciativa nejlépe zahájena a uskutečněna?*

*Jak by mohly být Strukturální fondy a zejména Evropský sociální fond využívány pro cílevědomé investování do infrastruktury celoživotního učení, zejména pro zakládání místních vzdělávacích středisek a pro instalování moderního zařízení informační a komunikační techniky? Do jaké míry mohou tyto zdroje a opatření pomoci zajistit, že kvalita veřejně financovaného vzdělávání nebude zaostávat za soukromě financovanými alternativami?*

*Jakými způsoby zajišťují progresivní zaměstnavatelé čas a flexibilitu pro účast v celoživotním učení, včetně organizačního uspořádání, které pomáhá rodičům a těm, kdo pečují o někoho v rodině, aby sladili učení se svými rodinnými a pracovními povinnostmi? Jak lze dobré praktické zkušenosti lépe zpřístupnit podnikům v celé Evropě? Jak by se mohli státní zaměstnavatelé a zaměstnavatelé ve veřejných službách stát v tomto ohledu efektivními modely osvědčené praxe?*

### **4.3 3. myšlenka: Inovace ve vyučování a učení**

**Cíl: Vyvinout účinné metody vyučování a učení pro celoživotní učení a pro učení v celé šíři života**

Protože směřujeme k éře znalostí, naše chápání toho, co je to učení, kde a jak probíhá a jaký má účel, se mění. Očekáváme, že metody vyučování a učení i jejich kontext by se měly přizpůsobovat velmi rozmanitým zájmům, potřebám a požadavkům nejen jednotlivců, ale také specifických zájmových skupin v multikulturní evropské společnosti. To předpokládá **významný posun ke vzdělávacím systémům orientovaným na uživatele s prostupnými hranicemi mezi sektory a úrovněmi**. Umožnit lidem, aby se stali aktivními studenty, znamená zlepšovat existující praxi i vyvíjet různé nové přístupy s využitím možností nabízených informačními a komunikačními technologiemi a celou řadou dalších prostředků.

Kvalita zkušeností s učením a kvalita jeho výsledků je prubířským kamenem i v očích samotných vzdělávaných. Avšak bez aktivního začlenění profesionálů do této oblasti, kteří mají co nejbližší k občanovi jako vzdělávanému a kteří jsou nejlépe seznámeni s rozmanitostí potřeb a procesů učení, může dojít jen k málo účinným změnám a inovacím. **Učení založené na informačních a komunikačních technologiích (IKT) nabízí značný potenciál** pro inovace metod vyučování a učení, i když učitelé a lektori trvají na tom, že k tomu, aby byly

plně účinné, musí být zasazeny do kontextu "reálného času" a do vztahů mezi učiteli a učiteli se. Nové metody musí také brát v úvahu měnící se roli učitelů a lektorů, kteří jsou od svých studentů odděleni v prostoru a v čase. Navíc je **většina toho, co naše systémy vzdělávání nabízejí, stále uspořádána a učena tak, jako kdyby se tradiční způsoby plánování a organizace lidského života přinejmenším půl století nezměnily**. Systémy učení se musí přizpůsobit měnícím se způsobům, jakými lidé *dnes* žijí a učí se. To je zvláště důležité pro dosažení rovnosti mezi pohlavími a pro péči o stále aktivnější občany "třetího věku". Stále toho víme málo a málo hovoříme například o tom, jak vytvářet produktivní autoregulované učení a nezapomenout přitom, že učení je v konečném důsledku sociální proces; jak se nejlépe učí senioři; jak přizpůsobit učební prostředí tak, aby umožňovalo integraci znevýhodněných osob; jaký může být potenciál věkově smíšených učebních skupin pro rozvoj kognitivních, praktických a sociálních dovedností.

Zlepšování kvality metod a podmínek vyučování a učení bude pro členské státy znamenat významnou investici do přizpůsobování, zlepšování a udržování dovedností osob pracujících ve formálním i neformálním učebním prostředí, ať již jako placení odborníci, jako dobrovolníci nebo jako ti, pro něž vyučovací činnosti představují druhotnou nebo doplňkovou funkci (například zkušení kvalifikovaní odborníci na pracovišti nebo pracovníci obecního rozvoje). Praktici působí ve velmi různých zařízeních a s velmi odlišnými druhy vzdělávaných. Dost často skutečnost, že jejich práce má něco společného s vyučováním a učením, není náležitě uznávána – ani jimi samotnými, jako například v případě těch, kdo pracují v organizacích mládeže. **Pozn21** To vše navíc vyžaduje důkladnou revizi a reformu počátečního a dalšího vzdělávání učitelů, aby získané kompetence opravdu odpovídaly podmínkám a potřebám cílových skupin.

Profesní role vyučujících se v nadcházejících desetiletích podstatně změní: **učitelé a instruktoři se stanou rádci, tutori a prostředníky**. Jejich úlohou – klíčově důležitou – je pomáhat a podporovat učící se osoby, které se pokud možno sami ujmou svého učení. Schopnost a odvaha rozvíjet a používat metody otevřeného a participujícího učení by se proto měly stát podstatnými profesními dovednostmi vzdělavatelů a instruktorů působících jak ve formálním, tak i neformálním vzdělávání. Aktivní učení předpokládá motivaci k učení, schopnost kritického úsudku a znalost způsobu, jak se učit. Nenahraditelné jádro role učitele spočívá v pěstování právě těchto lidských schopností vytvářet a používat znalosti.

### **Otázky do diskuse**

*Jak lze vývoj metod založených na IKT efektivně kombinovat se snahou zlepšovat a inovovat? Jak mohou techničtí odborníci a učitelé/instruktoři efektivněji spolupracovat, aby vytvořili kvalitní učební materiály? Jak lze vzhledem k rostoucí míře komerčně produkováných učebních materiálů nejlépe monitorovat jejich kvalitu a vhodné použití, včetně využití spolupráce na evropské úrovni?*

*Jaký by byl nejlepší způsob monitorování a analýzy výsledků nadnárodních projektů s cílem podat zprávu o efektivních metodách celoživotního učení pro specifické kontexty, účely a typy vzdělávaných? Jaké jsou vyhlídky na vyvinutí smysluplných kvalitativních kritérií vycházejících z komparativních případových studií v této oblasti?*

*Vzdělávací programy a kvalifikace pro praktiky, kteří pracují v neformálním sektoru (například při práci s mládeží nebo pro obec), ve vzdělávání dospělých nebo v dalším vzdělávání jsou všude v Evropě nedostatečně vyvinuté. Co lze učinit pro zlepšení této situace, včetně evropské spolupráce?*

*Jaká by měla být prioritní témata pro aplikovaný pedagogický výzkum v členských státech a na úrovni Společenství v nadcházejícím desetiletí? Jak lze zvýšit přidanou hodnotu výzkumného úsilí prostřednictvím větší nadnárodní spolupráce a výměny? Co by se mohlo udělat pro efektivnější podporu akčního výzkumu ve vzdělávání, který úzce spolupracuje s lidmi z praxe, je však často ve vědeckých kruzích podceňován?*

#### 4.4 4. myšlenka: Oceňovat učení

**Cíl: Významně zlepšit způsoby pojmání a hodnocení účasti na učení a jeho výsledků, zejména u neformálního a informálního učení.**

V ekonomice znalostí je plné rozvíjení a využívání lidských zdrojů rozhodujícím faktorem udržování konkurenceschopnosti. V této souvislosti jsou diplomy, certifikáty a kvalifikace důležitým východiskem jak pro zaměstnavatele, tak i pro jednotlivce na trhu práce a v podniku. Rostoucí poptávka zaměstnavatelů po kvalifikovaných pracovních silách a zvyšující se konkurence mezi lidmi, kteří chtějí získat a udržet si zaměstnání, vede **k mnohem vyšší poptávce po uznávaném učení než tomu bylo dříve**. Jak nejlépe modernizovat národní certifikační systémy a postupy pro nové ekonomické a sociální podmínky se stává důležitým politickým a odborným problémem ve všech částech Evropské unie.

Systémy vzdělávání poskytují službu jednotlivcům, zaměstnavatelům a občanské společnosti jako celku. Zajištění toho, aby učení bylo viditelně a náležitě uznáváno, je neoddelitelnou součástí kvality poskytované služby. V integrované Evropě jak otevřený trh práce, tak i právo občanů na volný pohyb, tzn. žít, studovat, vzdělávat se a pracovat ve všech členských státech vyžaduje, aby znalosti, dovednosti a kvalifikace byly snadněji pochopitelné i praktičtější "přenosné" v rámci Unie. V dohodách o transparentnosti a vzájemném uznávání kvalifikací bylo dosaženo cenného pokroku, zejména ve vysokoškolském sektoru a u regulovaných odborných a technických povolání.

Existuje však široká shoda v tom, že v této oblasti musíme udělat ve prospěch daleko širších částí populace a trhu práce daleko víc. Explicitní uznávání – v jakékoliv formě – je účinným prostředkem k motivaci "netradičních vzdělávaných", a to i těch, kteří po nějakou dobu nebyli aktivní v důsledku nezaměstnanosti, rodinných povinností nebo nemoci. Inovační formy certifikace neformálního učení jsou rovněž důležité pro rozšíření celkového spektra uznávání, bez ohledu na typ vzdělávaného.

Rozhodně je třeba rozvíjet vysoce kvalitní systémy pro uznávání předchozího učení získaného praxí (APEL) a podporovat jejich aplikace ve velmi rozmanitých souvislostech. Zaměstnavatele a tutory pro přijímání do vzdělávacích institucí je také třeba přesvědčit o hodnotě tohoto druhu certifikace. Systémy APEL evaluují a uznávají existující znalosti, dovednosti a zkušenosti získané za dlouhou dobu a v různém kontextu, včetně neformálních a informálních způsobů. Použité metody mohou odhalit dovednosti a kompetence, o kterých si lidé ani sami neuvědomují, že je mají, a které mohou zaměstnavatelům nabídnout. Celý proces vyžaduje aktivní účast kandidáta, která sama o sobě zvyšuje sebedůvěru jednotlivce a zlepšuje jeho mínění o sobě samém.

Odlíšná národní terminologie a základní kulturní paradigmata i nadále činí z transparentnosti a vzájemného uznávání nejistý a delikátní výkon. V této oblasti je podstatné uchýlit se při navrhování a zpracovávání spolehlivých a platných systémů uznávání k odborné expertíze. To musí být doprovázeno **větším začleněním těch, kteří nakonec potvrzují platnost dokladů o dosaženém vzdělání v praxi** a jsou podrobně seznámeni se způsoby, jimiž jednotlivci a podniky tyto doklady používají v každodenním životě. Sociální partneři a relevantní nevládní organizace nejsou proto o nic méně důležité než oficiální úřady a pedagogičtí odborníci.

#### **Otázky do diskuse**

*Inovativní formy hodnocení a uznávání jsou prioritní oblastí pro akci. Co je třeba udělat pro ustavení fungujících systémů typu APEL ve všech členských státech? Jakými způsoby by mohly být vytvářeny systematické informace o jejich používání a přijatelnosti a vyměňovány mezi jednotlivými zeměmi? Jak lze vyvíjet vhodné systémy pro uznávání kompetencí získaných v neformálním a informálním kontextu, například v mládežnických a obecních sdruženích?*

*S podporou programů Společenství pro vzdělávání a mládež se kooperativně vyvíjí několik nástrojů hodnocení a uznávání. Patří mezi ně patří ECTS (Evropský systém přenosu kreditů) a Evropský doplněk diplomu (ve vysokoškolském sektoru), EUROPASS (uznávání praktického odborného vzdělávání), certifikát EVS (účast v systému evropských dobrovolných služeb), ECDL (evropský řidičský průkaz na počítače) a různé automatizované nástroje sebehodnocení (evropské pilotní projekty). Prostřednictvím iniciativy eLearning bude vyvíjen Evropský diplom pro základní dovednosti v informační technice. Jak lze tyto nástroje rozšiřovat a koherentně vyvíjet? Jaký prostor by zde mohl být pro širší iniciativu založenou na kreditech a spojenou s vývojem společného vzoru pro "evropské curriculum vitae", jak je navrhován v odstavci 26 lisabonských závěrů?*

*Návrh Hlavních linií zaměstnanosti 2001 (linie 4) vyzývá členské státy, aby zlepšily uznávání znalostí, kvalifikací a dovedností a usnadnily tak mobilitu a celoživotní učení. Jaká opatření by za tím účelem měla být přijata? Jak by se mělo rozvíjet existující Evropské fórum pro transparentnost kvalifikací, aby sloužilo těmto cílům a jaké druhy podobných iniciativ by mohly zlepšit vývoj společných přístupů a šíření dobrých zkušeností v oblasti hodnocení a uznávání kompetencí?*

*Jak může být zlepšena komunikace a dialog mezi sociálními partnery, podniky a profesními asociacemi, aby se zvýšila vzájemná důvěra v platnost a užitečnost rozmanitějších forem uznávání kvalifikací?*

#### **4.5 5. myšlenka: Přehodnotit poradenství**

**Cíl: Zajistit, aby se každý mohl snadno dostat ke kvalitním informacím a radám týkajícím se vzdělávacích možnostech, a to v průběhu celého svého života a v celé Evropě.**

V minulosti docházelo k přechodu mezi vzděláváním a trhem práce u většiny lidí jen jednou v životě, když jako mladí opouštěli školu, aby našli zaměstnání, možná s jedním nebo více obdobími dalšího odborného vzdělávání v průběhu pracovní kariéry. Dnes patrně budeme potřebovat informace a rady o tom, "co dělat dál" několikrát v průběhu života a třeba zcela nepředvídatelně. To je integrální součástí plánování a uskutečňování životního projektu jako průběžného procesu, v němž je placená práce pouze jednou složkou, jakkoliv může být důležitá. Zvažování možností volby a rozhodování určitě vyžaduje relevantní a přesné informace. Rady odborníků mohou často pomoci ujasnit názor.

V této souvislosti je potřebný nový přístup, který počítá **s poradenstvím jako neustále přístupnou službou pro všechny**, překonává rozlišování vzdělávacího, profesního a personálního poradenství a zasahuje nové uživatele. Život a práce ve společnosti znalostí společnosti vyžaduje aktivní občany, kteří jsou motivováni k tomu, aby usilovali o svůj vlastní osobní a profesní rozvoj. To znamená, že systémy poskytování těchto služeb musí pokročit od poptávkového k přístupu nabídkovému a klást při tom do středu svého zájmu potřeby a požadavky uživatelů.

Úkolem odborníků je provázet jednotlivce na jejich jedinečné cestě životem, motivovat je, poskytovat relevantní informace a usnadňovat jim rozhodování. To zahrnuje rozvíjení aktivnějšího přístupu – tedy spíše jít za lidmi než prostě čekat, až přijdou žádat o radu – a navazovat na dosažený pokrok. Také sem patří pozitivní akce směřující k zabránění neúspěchům v učení a předčasným odchodům ze vzdělávacích kurzů, popřípadě k nápravě těchto neúspěchů.

Budoucí roli poradenských odborníků lze vyjádřit jako "zprostředkovatelství". Poradenský zprostředkovatel je schopen získat a poskytnout podle zájmů zákazníka značné množství informací, aby mu pomohl při rozhodování o nejlepším budoucím postupu. Zdroje informací a diagnostické nástroje, založené na IKT/Internetu, otevírají pro zlepšení rozsahu a kvality



poradenských služeb nové horizonty. Mohou obohatit a rozšířit roli odborníka, nemohou ji však nahradit – a nové technologie přináší nové potenciální problémy, které bude třeba řešit. Například si poradenští odborníci budou muset vytvořit schopnosti vysoké úrovně v oblasti managementu a analýzy informací. Bude se od nich chtít, aby pomáhali lidem najít cestu labyrintem informací a vyhledat to, co je pro jejich potřeby smysluplné a užitečné. V globalizovaném světě vzdělávacích příležitostí budou lidé také potřebovat informace o kvalitě toho, co se nabízí.

Z těchto důvodů se musí poradenství přesunout k "holističtějším" stylům poskytování služeb schopným zaměřit se na řadu potřeb a požadavků a na velmi rozmanité uživatele. Je evidentní, že tyto **služby musí být přístupné lokálně**. Odborníci musí být dobře seznámeni s personálními a sociálními okolnostmi těch, jimž jsou informace a rady poskytovány, avšak stejně dobře musí znát profil místního trhu práce a potřeby zaměstnavatelů. Poradenské služby musí být také pevněji začleněny do sítí příbuzných personálních, sociálních a vzdělávacích služeb. To by umožnilo shromažďovat specifické expertízy, zkušenosti a zdroje.

V posledních letech se také uznává, že značná část informací a rad je hledána a nalézána prostřednictvím neformálních a informálních kanálů. Služby profesního poradenství začínají brát tyto faktory v úvahu nejen tím, že vytvářejí sítě s místními sdruženími a dobrovolnými skupinami, ale také upravováním snadno přístupných služeb v dobře známém prostředí. To jsou důležité strategie pro zlepšení přístupu pro velmi znevýhodněné cílové skupiny.

Poradenství je tradičně poskytováno jako veřejná služba a původně bylo určeno k tomu, aby doprovázelo počáteční přechod mezi školou a trhem práce. V posledních třiceti letech se velmi rozšířily soukromé služby, zejména pro vysoce kvalifikované pracovníky. V některých členských státech je mnoho poradenských služeb zcela nebo částečně privatizovaných. Také samotné podniky začaly investovat do poradenských služeb pro své zaměstnance. **Povinnost veřejného sektoru však zůstává stanovit dohodnuté minimální standardy kvality a definovat sféru jejich působnosti.**

### **Otázky do diskuse**

*Jak mohou být existující iniciativy a služby zlepšeny, aby se staly integrální součástí otevřené Evropy? Jaká zlepšení jsou potřebná k zajištění vzájemně propojených evropských databází o možnostech učení v průběhu celého života? **Pozn24** Jaké jsou důsledky objevujícího se "vzdělávání bez hranic" – to znamená učení poskytovaného v jedné zemi a přístupného z jiné země – pro poradenské služby?*

*Iniciativa eLearning navrhuje, aby poradenské služby nejpozději do konce roku 2002 nabízely univerzální přístup k informacím o odborném vzdělávání, o trhu práce a o možnostech kariéry v kvalifikacích a povoláních "nových technologií". Jak lze tohoto cíle dosáhnout? Obecněji řečeno, jak lze dát další podnět k rozvoji nástrojů pro samoobslužné poradenství založené na Internetu?*

*Co lze učinit pro modernizaci a zlepšení počátečního a dalšího vzdělávání a pro profesní rozvoj poradenských pracovníků? Kde jsou potřeby rozšíření vzdělávání nejnaléhavější? Jaké druhy projektů z této oblasti by měly mít prioritu v rámci programů SOKRATES II, LEONARDO II a MLÁDEŽ?*

*Existuje zřejmá potřeba rozšířit poskytování služeb na místní úrovni, v přístupné formě a určené specifickým cílovým skupinám. Jak mohou být inovační přístupy – například komplexní služby poskytované na jednom místě – více používány v celé v Evropě? Jaká je role marketingových strategií v poradenství a jak mohou být zefektivněny? Jak lze rozvíjet sítě propojující jednotlivé instituce tak, aby místní poradny mohly prostřednictvím zásobárny specializovaných zdrojů nabízet opravdu "na míru šité" individuální služby?*

*Jak lze nejlépe zaručit kvalitu služeb na smíšeném veřejném a soukromém trhu poradenství? Bylo by vhodné vypracovat na evropské úrovni směrnice pro kvalitu poradenských služeb?*

#### 4.6 6. myšlenka: Přiblížit učení domovu

**Cíl: Poskytovat příležitosti k celoživotnímu učení co nejbliže k učícím se osobám, v jejich obcích a využívat přitom metod založených na IKT.**

Regionální a místní úroveň správy zvýšila v posledních letech v souladu se zvýšenými požadavky svůj vliv na rozhodování a služby, které jsou "blíže k lidem". Vzdělávání je jednou z oblastí politiky předurčených k tomu, aby byla součástí tohoto trendu. **Většina lidí** se od dětství až do vysokého věku **učí v určité lokalitě**. Místní a regionální úřady také poskytují infrastrukturu pro přístup k celoživotnímu učení, včetně péče o děti, dopravy a služeb sociální péče. Proto je pro podporu celoživotního učení podstatné mobilizovat zdroje regionálních a místních úřadů. Rovněž organizace a sdružení občanské společnosti jsou nejpevněji zakořeněny na místní úrovni a mají zpravidla rozsáhlé znalosti a zkušenosti týkající se společenství, jejichž jsou součástí.

Kulturní rozmanitost je charakteristickým znakem Evropy. Určité lokality mohou mít odlišné rysy a problémy, všechny však sdílejí jedinečné typické znaky místa a identity. Dobře známý charakter domovského společenství a regionu dodává sebedůvěru a poskytuje sociální síť. Tito činitelé podporují motivaci k učení a tím i pozitivní učební výsledky.

Rozmanité a lokálně přístupné příležitosti k celoživotnímu učení pomáhají zajistit, aby lidé nebyli *nuceni* opouštět svůj domovský region, chtějí-li se vzdělávat – i když by měli mít možnost vzdělávat se jinde, protože již samy zkušenosti získané takovou mobilitou by měly být pozitivním přínosem v učení. Pro některé skupiny, například pro handicapované, není vždy možné být fyzicky mobilní. V takových případech lze rovného přístupu k učení dosáhnout jen tím, že se vzdělávání přiblíží ke vzdělávaným. **IKT nabízejí značný potenciál pro působení na rozptýlenou a izolovanou populaci**, který je ekonomicky efektivní, a to nejen pro samo učení, ale také pro komunikaci, která slouží k udržování identity společenství navzdory velkým vzdálenostem. Obecněji řečeno, "čtyřicetihodinový" přístup ke vzdělávacím službám "odevšad" – včetně učení on-line – umožňuje každému využít času určeného k učení co nejvýhodněji, ať je v daném okamžiku fyzicky kdekoliv.

Pokud jde o hustě obydlené městské oblasti, těm může jejich rozmanitost napomáhat vytvářet víceletá partnerství a využívat **celoživotní učení jako hnací sílu pro místní a regionální regeneraci**. Město, v němž se setkávají neustále se měnící skupiny a ideje, bylo vždy pro inovace a diskuse přitažlivé. Městské prostředí překypuje vzdělávacími příležitostmi všeho druhu pro mladé i staré, od každodenního života na ulicích k rychle se rozvíjejícím podnikům. Vesnice, městečka a města si již také vybudovaly řadu kontaktů s partnerskými obcemi v celé Evropě prostřednictvím družebních programů a činností, z nichž řadu finančně podporuje Společenství. Tyto aktivity poskytují základ pro nadnárodní spolupráci a výměnu zkušeností mezi obcemi a lokalitami, které mají podobný charakter, řeší podobné problémy, a které proto nabízejí přirozenou zájmovou platformu pro iniciativy neformálního učení. IKT rozšiřuje tyto příležitosti vytvářením možností virtuální komunikace mezi místními společenstvími, která jsou fyzicky velmi vzdálená.

Komplexní partnerství a integrované přístupy jsou lépe schopny proniknout k (potenciálním) vzdělávaným a promyšleně reagovat na jejich vzdělávací potřeby a požadavky. Systémy stimulů a dalších podpůrných opatření mohou podněcovat a podporovat aktivní přístup k celoživotnímu učení jak u samotných lidí, tak u měst a regionů jako koordinujících činitelů. Přibližování učení domovu bude také vyžadovat reorganizaci a přesouvání zdrojů tak, aby se vytvořily vhodné druhy **učebních středisek v lokalitách, kde se lidé každodenně shromažďují** – nejen v samotných školách, ale také například v obecních sálech, v obchodech a nákupních střediscích, v knihovnách a muzeích, v modlitebnách, v parcích a na veřejných prostranstvích, na vlakových a autobusových nádražích, ve zdravotních střediscích a v areálech pro trávení volného času a v závodních jídelnách.

### **Otázky do diskuse**

*Závěry lisabonského zasedání Evropské rady (odstavec 26) navrhuje přeměnit školy a vzdělávací střediska v mnohoúčelová vzdělávací centra, všechna připojená na Internet a přístupná pro lidi každého věku. To je hlavní úkol pro všechny členské státy. Jaké druhy projektů a opatření, které by mohly nabídnout slibné cesty vpřed a příklady dobrých zkušeností z praxe, již existují? Jaké druhy pilotních projektů by měly za tímto účelem podporovat programy Společenství pro vzdělávání a mládež?*

*Jak lze výhodně rozvíjet vzájemně prospěšné partnerství mezi poskytovateli vzdělávání, kluby mládeže a sdruženími, podniky a výzkumnými a vývojovými středisky na místní a regionální úrovni? Osvědčila se lokálně organizovaná zkoumání vzdělávacích potřeb občanů a kvalifikačních potřeb zaměstnavatelů jako pozitivní nástroj pro přebudování učebních příležitostí celoživotního učení v určitých obcích a regionech?*

*Závěry lisabonského zasedání Evropské rady (odstavec 38) důrazně preferují decentralizované strategie a strategie založené na partnerství. Jaký druh stimulu bude podněcovat místní a regionální iniciativy – například učící se města a regiony – k tomu, aby spolupracovaly a vyměňovaly si dobré zkušenosti z praxe, a to na několika úrovních, včetně úrovně nadnárodní? Mohly by se místní a regionální úřady zavázat poskytovat určité procento ze svých příjmů na celoživotní učení?*

*Jaký je prostor pro podporu decentralizovaných partnerství pro celoživotní učení prostřednictvím vytváření užších vazeb mezi institucemi na evropské úrovni (Evropským parlamentem, Výborem regionů, Hospodářským a sociálním výborem, Radou Evropy), které mají dobré styky a vazby s obcemi a regiony?*

## **5. Mobilizovat zdroje pro celoživotní učení**

Debata, kterou by toto memorandum mělo zahájit, se bude konat v období, které má pro realizaci závěrů lisabonského zasedání Evropské rady stěžejní význam. Výsledky debaty pomohou stanovit priority a směry v rámci příslušných nástrojů a programů Společenství.

**Nová metoda otevřené koordinace bude umožňovat vypracovat koherentní politiku a mobilizaci zdrojů ve prospěch celoživotního učení, a to na evropské úrovni i na úrovni členských států.** Na úrovni Společenství se mají vyvíjet ukazatele a politické iniciativy a mají být mobilizovány zdroje.

### **Vyvíjení ukazatelů a kritérií**

Otázka stanovení vhodných cílů a smysluplných kritérií týkajících se celoživotního učení bude v souladu s metodou otevřené koordinace zmíněnou v lisabonských závěrech (odstavec 37) a s metodami, které se již užívají v rámci Strategie zaměstnanosti, důležitým aspektem nadcházející debaty. **Ukazatele, které by vyjadřovaly plný význam celoživotního učení tak jak je vymezeno v tomto memorandu, dosud neexistují.** Na evropské úrovni se již začalo uvažovat o tom, jak tuto situaci zlepšit a Evropská rada začala zvažovat, jak by mohl být na oblast vzdělávání aplikován benchmarking, a to při zachování autonomie členských států v této politické doméně. Navíc byly některé ukazatele celoživotního učení specifikovány a použity při hodnocení pokroku v realizaci Hlavních linií zaměstnanosti, některé z nich se uvažovalo začlenit mezi strukturální ukazatele navrhované Komisí pro Výroční souhrnnou zprávu. Je potřeba, aby Společenství a členské státy společně usilovaly jak o vyvíjení údajů vztahujících se k šesti klíčovým myšlenkám, tak o definování vhodných kvantitativních a kvalitativních ukazatelů celoživotního učení, z nichž některé pravděpodobně budou nové a mohou vyžadovat nové evidence. (O této věci se dále pojednává v příloze II – Rámec pro tvorbu ukazatelů a kritérií benchmarkingu pro celoživotní učení.)

## Současné cílené iniciativy na evropské úrovni

Na úrovni Společenství se v současné době závěry lisabonského zasedání Evropské rady (odstavce 11, 25, 26, 29, 37, 38 a 41).

Rada pro vzdělávání v současné době připravuje ve spolupráci s Komisí **první zprávu** o společných zájmech a prioritách **evropských systémů vzdělávání** v budoucnosti, včetně celoživotního učení. Tato zpráva bude předložena Evropské radě na jaře 2001 za předsednictví Švédska.

Nová iniciativa **eLearning, která je součástí širší iniciativy eEurope, Pozn28** se zaměřuje na zvýšení úrovně digitální gramotnosti a vybavení škol, učitelů a žáků nezbytným materiálem, profesními dovednostmi a technickou podporou. Efektivní využití IKT bude významným příspěvkem k uskutečnění celoživotního učení rozšířením přístupu a zavedením rozmanitějších způsobů učení, včetně začlenění místních vzdělávacích středisek do sítí pomocí IKT a otevřených lidem všeho věku.

Má se vytvářet **brána do oblasti evropského vzdělávání**, která má společně s databází EURES poskytovat snadný přístup občanů k informacím o pracovních a vzdělávacích příležitostech v celé Evropě.

Komise navrhne pro usnadnění mobility a zvýšení viditelnosti učení a pracovních zkušeností vypracovat společný vzor "**evropského curriculum vitae**".

Komise předložila návrh **Doporučení k podpoře mobility**. Z iniciativy francouzského předsednictví se zpracovává **Akční plán pro mobilitu**.

Komise bude také pokračovat ve spolupráci s již vytvořenými sítěmi a decentralizovanými agenturami a v rámci existujících mechanismů, zaměřené na rozvíjení celoživotního učení, například s **Evropským fórem pro transparentnost kvalifikací**.

Pokračující uskutečňování **Akčního plánu na podporu podnikatelství a konkurenceschopnosti (BEST)**, který zahrnuje akce v oblasti vzdělávání zaměřené na podnikatelství.

## Akční programy SOKRATES II, LEONARDO DA VINCI II a MLÁDEŽ

Celoživotní učení je vůdčím principem pro nové akční programy Společenství v oblasti vzdělávání a mládeže, které vstoupily v platnost v lednu 2000. Aktivita, které budou financovány (sítě a partnerství, pilotní projekty a akční výzkum, výměnné aktivity a mobilita, srovnávací materiály Společenství), proto patří k předním nástrojům pro rozvíjení evropské dimenze celoživotního učení. Klíčové myšlenky memoranda poskytují základ pro určování priorit v pravidelných výzvách k předkládání návrhů projektů. Nové programy také podporují společné akce, tj. financované aktivity, které se týkají řady akčních oblastí Společenství. To je zvláště významné pro celoživotní učení, a to kvůli jeho nadodvětvové a integrující povaze. Se společnými akcemi by se mohlo počítat například při podpoře spolupráce mezi odborníky pracujícími v různých sektorech vzdělávání nebo v zařízeních formálního a neformálního učení, aby se tak rozvíjely inovativní metody vyučování a učení, spolupráce mezi různými druhy poradenství, aby se jednotlivé služby propojily a aby se podněcovalo vytváření sítí s odborníky různých oborů.

## Hlavní linie a doporučení zaměstnanosti

Hlavní linie zaměstnanosti se ukázaly být **efektivním rámcem pro podporu strukturálních reforem, stanovení cílů a monitorování pokroku** při uskutečňování politických iniciativ, včetně oblasti celoživotního učení. V návrhu Komise pro Hlavní linie zaměstnanosti na rok 2001 byl prvek celoživotního učení značně posílen. Celoživotní učení je nyní chápáno jako horizontální aspekt Strategie zaměstnanosti a také se na ně několik linií zaměřuje. Všechny členské státy budou muset vyvíjet svou politiku realizace nových Hlavních linií zaměstnanosti na rok 2001. Většina členských států bude muset při uskutečňování linií pro celoživotní učení reagovat na specifická politická doporučení.

Členské státy musí stále rozvíjet komplexní strategie pro celoživotní učení, které by umožňovaly promyšleně upravovat a uskutečňovat koordinovaná politická opatření schopná učinit z celoživotního učení realitu pro všechny občany. Návrh evropských Hlavních linií zaměstnanosti na rok 2001 vyzývá členské státy, aby v rámci svých systémů vzdělávání rozvíjely komplexní a koherentní strategie pro celoživotní učení. Také se po nich požaduje, aby stanovily národní cíle pro zvýšení investic do lidských zdrojů a pro účast na dalším vzdělávání a aby monitorovaly pokrok v dosahování těchto cílů.

Jakmile budou tyto strategie vypracovány, vzroste význam přístupů založených na partnerství a decentralizaci, které přivedou učení "blíže k domovu". Zdůraznily to závěry lisabonské vrcholné schůzky. Hlavním úkolem bude **vytvořit a udržet soudržnost v rozmanitosti** na všech úrovních společenského života v Evropě.

### **Využívání Evropských strukturálních fondů**

Závěry lisabonského zasedání Evropské rady (odstavec 41) zdůrazňují potřebu mobilizovat nezbytné zdroje, přičemž by Evropská unie fungovala jako katalyzátor a vnášela v rámci existující politiky Společenství svůj vlastní vklad.

Evropský sociální fond má nyní zvláštní poslání přispívat k akcím uskutečňovaným při realizaci Evropské strategie zaměstnanosti a Hlavních linií zaměstnanosti. Členské státy by měly aktivně rozvíjet politiku celoživotního učení a příslušnou infrastrukturu na celostátní, regionální a místní úrovni. Nová iniciativa Společenství EQUAL se bude zaměřovat na témata relevantní pro různé akce v kontextu strategie zaměstnanosti, včetně celoživotního učení. Zdá se také, že existuje **značný prostor pro posilování vazeb mezi programy Mládež, Sokrates, Leonardo da Vinci a EQUAL na jedné straně a Strukturálními fondy na straně druhé** – zejména pokud jde o využívání úspěšných přístupů a výsledků, vypracovávaných v rámci těchto programů na širším základě.

### **Využívání Rámcového programu výzkumu**

Výzkum vztahující se ke klíčovým myšlenkám by měl být v rámci současného 5. rámcového programu posílen a měl by být brán v úvahu při plánování priorit 6. rámcového programu; národní programy výzkumu by měly stejným způsobem zvažovat upřednostňování výzkumu, který se vztahuje k realizaci celoživotního učení. Témata by mohla zahrnovat například sociální a ekonomické přínosy investic do celoživotního učení a aplikovaný pedagogický výzkum pro vyvíjení inovativních metod vyučování a učení. Cílem jedné z klíčových akcí 5. rámcového programu již v tématu o informační společnosti přátelské k uživatelům je usnadňovat celoživotní učení prostřednictvím vývoje multimediálních nástrojů a obsahů.

### **Práce následující po memorandu**

Komise vyzývá členské státy, aby od nynějška do poloviny roku 2001 zahájily konzultační proces o tomto memorandu, který by byl blíže k občanům a zahrnoval klíčové aktéry odpovědné za celoživotní učení na všech úrovních. Komise bude shromažďovat a analyzovat výsledky těchto diskusí a bude také konzultovat s Evropským parlamentem, Hospodářským a sociálním výborem, Výborem pro regiony, sociálními partnery a dalšími klíčovými partnery, aby k tomuto memorandu získala zpětnou vazbu. Kromě toho bude Komise pokračovat v práci na tvorbě ukazatelů a benchmarkingových kritérií a na identifikaci dobrých příkladů z praxe. Bude také – jak již bylo řečeno výše – mobilizovat zdroje Společenství pro celoživotní učení. Komise posléze vypracuje do podzimu 2001 zprávu o výsledcích tohoto konzultačního procesu se zřetelem k navržení specifických cílů, konkrétních bodů pro akce a benchmarkingových kritérií pro uskutečňování strategie celoživotního učení.