

Univerzita Karlova v Praze  
Filozofická fakulta  
Katedra andragogiky a personálního řízení  
Obor andragogika

Ivana Shánilová  
Specifika vzdělávání pedagogických pracovníků  
The specifics of teachers' education  
Disertační práce

Školitel – doc. Dr. Milan Beneš

2013

## Obsah:

<b>I</b>	<b>ÚVOD</b>	<b>6</b>
<b>II</b>	<b>TEORETICKÁ ČÁST</b>	<b>15</b>
<b>1</b>	<b>DVPP v kontextu celoživotního učení ve strategických dokumentech</b>	<b>15</b>
1.1	<i>DVPP a jeho legislativní zabezpečení</i>	20
<b>2</b>	<b>Specifika vzdělávání pedagogických pracovníků</b>	<b>28</b>
2.1	<i>Poskytovatelé dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků</i>	30
2.2	<i>Akreditace</i>	33
2.3	<i>Druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků</i>	36
2.4	<i>Priority státní vzdělávací politiky v oblasti DVPP</i>	37
2.4.1	<i>Priorita oblasti podpory kutikulární reformy</i>	38
2.4.2	<i>Priorita oblasti podpory celoživotního učení</i>	39
2.4.3	<i>Priorita oblasti profesních kompetencí učitelů</i>	40
2.4.4	<i>Priorita oblasti podpory vzdělávání pro udržitelný rozvoj</i>	41
2.5	<i>Financování DVPP</i>	42
<b>3</b>	<b>Učitel – pedagogický pracovník</b>	<b>45</b>
3.1	<i>Profese učitele</i>	50
3.2	<i>Profesní kompetence učitele</i>	52
3.3	<i>Kariérní systém</i>	56
3.4	<i>Profesní standard – standard učitele</i>	66
3.5	<i>Standard kvality práce učitele</i>	68
3.6	<i>Standard, kompetence a kritéria hodnocení kvality práce učitele – současný stav příprav a návrhů</i>	71
3.6.1	<i>Standard 1 Plánování výuky</i>	72
3.6.2	<i>Standard 2 Prostředí pro učení</i>	74
3.6.3	<i>Standard 3 Procesy učení</i>	74
3.6.4	<i>Standard 4 Hodnocení práce žáků</i>	76
3.6.5	<i>Standard 5 Rozvoj školy a spolupráce s kolegy</i>	77
3.6.6	<i>Standard 6 Spolupráce s rodiči a odbornou veřejností</i>	78
3.6.7	<i>Standard 7 Profesní rozvoj učitele</i>	79
3.7	<i>Shrnutí teoretické části</i>	81

<b>III</b>	<b>EMPIRICKÁ ČÁST</b>	<b>85</b>
<b>4</b>	<b>Úvod</b>	<b>85</b>
<b>5</b>	<b>Východiska k vymezení metodologického postupu</b>	<b>87</b>
<b>6</b>	<b>Formulace problému empirického šetření</b>	<b>91</b>
6.1	<i>Základní odborná terminologie</i>	91
6.2	<i>Poslání empirického šetření</i>	92
6.3	<i>Cíle empirického šetření a hypotézy</i>	93
6.4	<i>Základní soubor a vzorek</i>	94
6.5	<i>Strategie a průběh šetření</i>	100
6.6	<i>Cíle šetření</i>	103
6.7	<i>Metody, postupy a zdroje dat</i>	103
6.8	<i>Zpracování dat</i>	105
6.8.1	<i>Dílčí cíl 1</i>	106
6.8.2	<i>Dílčí cíl 2</i>	109
6.8.3	<i>Dílčí cíl 3</i>	113
6.8.4	<i>Dílčí cíl 4</i>	115
6.8.5	<i>Dílčí cíl 5</i>	116
6.8.6	<i>Dílčí cíl 6</i>	118
6.8.7	<i>Dílčí cíl 7</i>	120
6.9	<i>Prezentace šetření</i>	122
<b>7</b>	<b>Shrnutí a závěry empirického šetření</b>	<b>123</b>
<b>8</b>	<b>Závěr</b>	<b>129</b>
<b>IV</b>	<b>SEZNAM LITERATURY</b>	<b>133</b>
<b>V</b>	<b>PŘÍLOHY</b>	<b>142</b>
	<i>Příloha 1 – Seznam tabulek</i>	142
	<i>Příloha 2 – Seznam grafů</i>	143
	<i>Příloha 3 – Seznam map</i>	144
	<i>Příloha 4 – Seznam zkratk</i>	145
	<i>Příloha 5 – Dotazník pro ředitele škol</i>	147
	<i>Příloha 6 – Anketa pro pedagogické pracovníky</i>	152

Prohlášení:

„Prohlašuji, že jsem tezi k disertační práci napsala samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.“

V Praze, dne 27. června 2013

.....

Ivana Shánilová

**Klíčová slova (česky)**

Akreditace

Atestace

Celoživotní učení

Další vzdělávání

Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP)

Financování DVPP

Kariérní systém

Pedagogický pracovník

Profese učitele

Profesní kompetence

Profesní standard

System DVPP

Učitel

**Klíčová slova (anglicky):**

Accreditation

Attestation

Career system

Funding of further education

Further Education

Further education of teachers ( CPD )

Lecturer

Lifelong learning

Professional competences

Professional standard

Teacher

Teaching profession

The system of further education

## **Abstrakt (česky)**

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

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

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

## **Abstract (in English):**

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

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

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

# I ÚVOD

Celoživotní učení je v rozhodnutí evropského parlamentu a Rady EU č. 1720/2006/ES ze dne 15. 11. 2006, kterým se zavádí akční program v oblasti celoživotního učení popsáno jako všeobecné vzdělávání, odborné vzdělávání a odborná příprava, neformální a informální učení v průběhu života a jejich výsledkem je zdokonalení znalostí, dovedností a schopností v osobní, občanské, sociální nebo se zaměstnáním související perspektivě.

Evropa se snaží rozvíjet společnost a ekonomiku založenou na znalostech. Z tohoto důvodu více než kdykoli předtím se přístup k aktuálním informacím a znalostem, samozřejmě i dovednostem tyto zdroje využívat jak ve svůj prospěch, tak ve prospěch společnosti, stává klíčem k posílení konkurenceschopnosti Evropy a ke zlepšení zaměstnatelnosti a adaptability pracovních sil.

Celoživotní učení jako proces aktivní adaptace na měnící se podmínky ekonomiky, techniky a společnosti se stává předpokladem pro trvalý rozvoj osobnosti a zahrnuje formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální vzdělávání /učení (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 13). Ekonomický úspěch je stále více určován kvalifikacemi získanými ve formálním vzdělávání. Dostupná ekonomická data však zatím neujasnila, zda jsou zaměstnavatelé připraveni platit pracovníkům s vyšším vzděláním vyšší mzdy.<sup>1</sup>

Celoživotní učení tedy představuje základní koncepční změnu pojetí vzdělávání, zahrnuje všechny možnosti učení, které se realizuje v tradičních vzdělávacích institucích nebo mimo ně, a které jsou chápány jako propojený celek, který umožňuje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním, a zároveň také umožňuje získávat kvalifikace a kompetence různými cestami a v průběhu celého života. Celoživotní učení lze členit do dvou etap, na počáteční a další učení. Počáteční vzdělávání poskytuje základní a všeobecné vzdělávání pro všechny a je základnou celoživotního učení. Zahrnuje v sobě základní, střední a terciární vzdělávání. Počáteční stadium vzdělávání a přípravy je klíčové, protože představuje „jedinečnou“ investici do základů kvalifikace, o kterou se budou lidé opírat po celý život. McIntosh a Steedmanová také zdůrazňují, že ve všech evropských zemích se velké většině škol nedaří adekvátně připravit mladé lidi na využívání výhod dalšího vzdělávání, i když byly uskutečněny některé formy a inovace ve výuce. Závažnějším problémem je, že někteří mladí lidé opouštějí počáteční profesní přípravu s averzí k učení a zdráhají se účastnit jakéhokoliv dalšího vzdělávání (Zpravodaj, s. 9).

---

<sup>1</sup> Viz. Zpravodaj – Odborné vzdělávání v zahraničí, 2002, příloha 1/2002, s. 18.

Důvod zvyšujícího se významu dalšího vzdělávání je nutnost získávat stále nové dovednosti a znalosti v rámci adaptace na transformující se životní podmínky. V teoretické rovině se ale pojem dalšího vzdělávání velmi obtížně definuje. Jedna z definic je uvedena ve Strategii celoživotního učení<sup>2</sup>, která uvádí, že další vzdělávání či učení, které probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání resp. po prvním vstupu vzdělávajícího se na trh práce. Další možnou definici lze najít v paragrafu 2 Zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání, ve kterém se dalším vzděláváním rozumí vzdělávací aktivity, které nejsou počátečním vzděláním.

Další vzdělávání se zaměřuje na dospělé jedince, kteří působí v praxi a umožňuje jim zvyšování nebo rozšiřování jejich kvalifikace, získání specializace ve své profesi a sebe rozvoj zaměřený ke zkvalitnění výkonu profese. Také proto se takové zaměření dalšího vzdělávání označuje jako profesní vzdělávání nebo profesní rozvoj. Vzdělávání dospělých má ve své pedagogické a didaktické zákonitosti strategie, které se odlišují od pojetí školního vzdělávání žáků a studentů a zabývá se jimi obor andragogika, ve které má vzdělávání dospělých své teoretické zázemí. Andragogika je vědní disciplína, která poskytuje poznání o vzdělávání, výchově a kultivaci dospělých. Zabývá se dospělým jako učícím a rozvíjejícím se jedincem v sociálním, kulturním a profesním kontextu. Profesní andragogika se zaměřuje na další a rekvalifikační vzdělávání, personální management a poradenství v profesní kariéře.

Další odborné vzdělávání zaměstnaných osob chápeme především jako proces zvyšování a zdokonalování profesních znalostí a dovedností, který organizují zaměstnavatelé pro vlastní zaměstnané osoby, a to včetně povinných školení, která vyplývají ze zákonných norem. Další odborné vzdělávání se obecně prolíná veškerými formami vzdělávání a v našich podmínkách zahrnuje dvě základní kategorie, a to odborné vzdělávání zaměstnaných osob a další vzdělávání. Další vzdělávání lze považovat jako investici (Mužik, 2009, s. 5), přičemž za odběratele lze považovat jak zaměstnavatele, tak i zaměstnance.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je jedním z klíčových adaptačních mechanismů, které zajišťují schopnost vzdělávací soustavy adekvátně reagovat na stále se měnící společenské podmínky v současném globalizovaném světě. V důsledku geopolitických změn v Evropě probíhají ve všech členských zemích EU kvalitativní školské reformy a transformační procesy v oblasti vzdělávací politiky s cílem umožnit budoucí generaci

---

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



výchovu a vzdělání v duchu evropského osobnostního profilu. Schopnost dorozumět se v jiných jazycích, pracovat s informacemi a být aktivní občan jsou jádrem evropského směřování ve vzdělávání. EU sama o sobě sice nezasahuje přímo do výuky, učebních osnov ani systému vzdělávání v členských zemích, ale snaží se výrazně podporovat mezinárodní spolupráci, mobilitu učitelů i žáků, partnerství škol a uznávat odborné vzdělávání a studium na zahraničních univerzitách.

Pozornosti Evropské unie však neunikla ani vlastní oblast dalšího vzdělávání učitelů.<sup>3</sup> To dokazuje snaha o vytvoření systému, založeném na organizaci dalšího vzdělávání učitelů prostřednictvím určité systémové sítě. Ta by se sestávala na první úrovni z místních středisek spojených se školami a se sítí druhé úrovně – regiony nebo kraji, a tak by navazovala na třetí úroveň, úroveň celostátní.

Ve většině zemí EU je další vzdělávání učitelů upraveno zákonem. Většinou je to školský zákon nebo zákon o vzdělávání pro určitou úroveň škol, někdy se jedná o zákon o vzdělávání učitelů, ojediněle je upraveno Zákoníkem práce. To dokazuje, že ve všech zemích určuje systém dalšího vzdělávání učitelů stát, tedy vláda nebo celonárodní instituce. V žádném státě EU neřeší další vzdělávání učitelů trh. Srovnávací model pro organizační strukturu dalšího vzdělávání učitelů v jednotlivých zemích EU není doposud zpracován a informace o centralizaci a decentralizaci mají pouze informační hodnotu.

Uvedené skutečnosti však nebrání tomu, aby oblast dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v zemích EU nebyla ovlivněna i zcela novými trendy ve vzdělávání, které plynou z předpokladu, že kvalitní příprava je chápána jako jedna z podmínek ekonomického a sociálního rozvoje současné i budoucí generace a učitelé jsou významným prostředníkem pro realizaci strategie rozvoje lidských zdrojů. Největší pozornost je v této souvislosti věnována profesnímu rozvoji učitele, celoživotnímu vzdělávání a rozvoji lidských zdrojů.

S jistou dávkou zjednodušení lze konstatovat, že systém dalšího vzdělávání učitelů v současné Evropě je bojem o centralizaci i decentralizaci tohoto systému. Například ve Velké Británii jsou některá opatření k dalšímu vzdělávání učitelů ustanovena jako rozhodnutí vlády, která také stanovuje priority pro tuto oblast, obdobně jako ve Španělsku, kde tamní

---

<sup>3</sup> Pozn. autora. Od roku 1985 se Evropská komise aktivně věnuje oblasti dalšího vzdělávání učitelů, v těchto letech byly realizovány návštěvy a rozsáhlé diskuse odborníků ze členských zemí EU. Výsledky těchto akcí byly předloženy na zasedání Rady ministrů dne 14. 5. 1987. Všechny aktivity, které ze zasedání vplynuly, byly popsány v souhrnném dokumentu vydaném v lednu 1989 pod názvem: Komise Evropského společenství: Analýza postupů dalšího vzdělávání učitelů v členských zemích ES, leden 1989, s. 109.

ministerstvo školství předkládá každoročně plán celostátního výzkumu a vzdělávání učitelů. Ve Francii nebo Itálii, jsou rovněž vytvářeny celostátní plány vzdělávání. Přestože ve většině zemí je další vzdělávání učitelů centrálně organizováno, existují i případy, kdy je kladen naopak důraz na decentralizaci. Ve Švédsku za další vzdělávání učitelů odpovídají ústřední a místní řídicí orgány společně a odpovědnost za učitele byla v roce 1991 delegována na místní samosprávné orgány, které jsou zodpovědné za organizaci a realizaci všech vzdělávacích aktivit. Obsah dalšího vzdělávání učitelů ve Švédsku pak není definován na celostátní úrovni, ale parlament a vláda stanovily některá témata vzdělávání učitelů jako prioritní. Předměty a témata vybírá ve Švédsku Národní agentura pro vzdělávání v souladu s ustanovením, která rovněž přiděluje ročně asi 400 stipendií jednotlivcům pro účast na řízeních (konkurzech) v oblasti dalšího vzdělávání učitelů. Současně 90% dalšího vzdělávání učitelů poskytují univerzity a další vysoké školy v návaznosti na národní agenturu a pouze zbývajících 10% programů je připravováno dle místních požadavků. Ve Skotsku si naopak potřeby dalšího vzdělávání určují sami učitelé, školy či regionální úřady. Skotské ministerstvo školství ovlivňuje pouze obsah a směr dalšího vzdělávání učitelů prostřednictvím grantového programu pro další vzdělávání učitelů. Ve Skotsku jsou priority každoročně stanoveny vládou a vzdělávání zabezpečují pedagogické instituce, které tvoří součást univerzitního sektoru.

Samotná praxe v mnoha zemích EU však dokázala, že do procesu dalšího vzdělávání učitelů by měli být v budoucnu zapojeni všichni učitelé jako iniciátoři při koncipování cílů dalšího vzdělávání učitelů, neboť v současnosti je situace značně institucionalizovaná. V některých zemích tuto činnost vykonávají profesní svazy, učitelské asociace, předmětově orientovaná sdružení, odborníci z vysokých škol a výzkumných ústavů, v dalších zemích má na další vzdělávání učitelů naopak významný vliv školní inspekce (příkladem mohou být Belgie, Francie, Rakousko, Irsko), a to jak v oblasti rozlišování potřeb dalšího vzdělávání učitelů, tak při hodnocení vlivu na změnu kvality školy.

Jistým omezením může být fakt, že v převážné části zemí EU je další vzdělávání učitelů nepovinné, přestože účast na dalším vzdělávání je mnohdy zohledňována při kariérním růstu, při výběrových řízeních na funkce ve vedení školy i při vlastním finančním ohodnocení učitele. Velká část dalšího vzdělávání učitelů se uskutečňuje ve volném čase učitelů, případně o prázdninách. V některých zemích EU je legislativně stanoveno právo na další vzdělávání učitelů v rámci jejich pracovní doby. A proto se v některých státech EU uvažuje, jako v případě posledních úprav v rakouském systému dalšího vzdělávání o tom, že bude zavedena povinná účast učitelů na jejich dalším vzdělávání.

Učitel svým jednáním, svými znalostmi i osobností ovlivňuje mladou generaci v procesu socializace, přičemž socializací rozumíme celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specifické formy chování, jednání, jazyk, hodnoty, kulturu, a tak se začleňuje do společnosti. Kromě rodičů a ostatních dospělých jsou to právě učitelé, kteří předurčují (svým každodenním vlivem na dětskou populaci) budoucí generace.

Školská organizace v současné době bez dalšího rozvoje lidských zdrojů nemůže kvalitně fungovat. Tento fakt je všeobecně uznáván v samotné praxi, ovšem existuje mnoho příležitostí ke zlepšení v uvedené oblasti personálního managementu. Tlak velmi omezených finančních zdrojů tak nutí vedení škol k plánování rozvoje pracovníků a ke snaze o jejich efektivní využívání, kde nacházíme i důležitý požadavek legislativní. Vzdělávání a rozvoj pedagogických pracovníků v organizaci vychází z jejich cílů, strategie a je plánováno především na základě vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků.

Hlavním problémem české vzdělávací soustavy je skutečnost, že další vzdělávání pedagogických pracovníků nemá znaky spolehlivě a efektivně fungujícího systému. Existuje sice právní vymezení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, realizuje se celá řada vzdělávacích akcí, kterých se zúčastňuje neopominutelné množství pedagogů, a do dalšího vzdělávání se vkládají nemalé finanční prostředky, ale jak například ukazují Rychlá šetření Ústavu pro informace ve vzdělávání nebo Národního institutu pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, ucelený systém DVPP chybí.<sup>4</sup>

Stěžejní částí předložené disertační práce je empirické šetření týkající se spokojenosti škol se současnou nabídkou a realizací dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Zkoumané pole záměru „DVPP v praxi škol“ je vymezeno čtyřmi tematickými okruhy. Prvním okruhem jsou priority oblastí DVPP z pohledu učitelů a ředitelů škol v rámci realizace DVPP, druhým je spokojenost učitelů a ředitelů škol s nabídkou DVPP, třetí okruh tvoří faktory ovlivňující výběr DVPP z pohledu učitelů a ředitelů škol a čtvrtým okruhem jsou zdroje informací o DVPP z pohledu učitelů a ředitelů škol.

Teoretická část slouží k popisu analýze hlavních záměrů vzdělávací politiky, tak jak se dokumentuje v legislativních opatřeních a dokumentech k této problematice. Vyhodnocení vzdělávací politiky provádíme při využití odborné literatury, především z oblasti andragogiky a pedagogiky.

---

<sup>4</sup> Pozn. V současné době probíhají v rámci Operačního programu pro konkurenceschopnost projekty, které již tento systém monitorují a vypracovávají další strategii dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Jak bylo výše uvedeno, téma dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků představuje soubor stále otevřených otázek, kterými například jsou: Za jakých podmínek probíhá další vzdělávání pedagogických pracovníků? Ve kterých oblastech vzdělávání? Jak je celé DVPP financováno? Jak vypadají současné návrhy kariérního růstu učitelů?

Východiskem při hledání odpovědí na výše uvedené otázky bylo empirické šetření a studium odborné literatury. Zahraniční literatura na téma dalšího vzdělávání je četnější, ale i v české literatuře došlo k určitému posunu. Jako jeden z mezníků v oblasti dalšího vzdělávání učitelů lze považovat polovinu 90. let minulého století, kdy byla vydána zpráva o vzdělávací politice<sup>5</sup> v oblasti dalšího vzdělávání učitelů v zemích tehdejší „Evropské dvanáctky“ od V. Blackburnové a C. Moisanové „The In-service Training of Teachers' in the Twelve Member States of the European Community“ (1985 – 1986). Jedná se o analýzu výzkumů dalšího vzdělávání učitelů, která zároveň navrhuje základní okruhy teorie dalšího vzdělávání učitelů. V rozsáhlé práci (ve významu tématickém i teritoriálním) se věnuje této oblasti Andrea Peter „Aktion und Reflexion“ (Lehrer-fortbildung aus international vergleichender Perspektive) z roku 1996. Do tohoto období patří i dvě významné publikace EURIDICE a CERI. Prvním dokumentem je „Další vzdělávání učitelů v Evropské unii a v zemích ESVO/EHS“ (ed. A. Barriuso-De Cluster, 1996). Druhým je materiál OECD „In-Service Teacher Training and Professional Development“. Tato studie byla vydána jako pátý díl studií „What Works in Innovation“, kterou zpracovala Středisko pro výzkum a inovace ve vzdělávání (CERI).

V ČR se v tomto období stala významnou podkladová zpráva pro OECD „Proměny vzdělávacího systému v České republice“ (Čerych, Bacík, Kotásek, Švecová, 1995), ve které je zpracována komplexní analýza stavu českého školství po roce 1989 a „Zpráva examinatorů o vzdělávacím systému v České republice“ (Jallade, Grootings, Halász, Kallen, Wagner, 1996). Pro základní orientaci v problematice dalšího vzdělávání se stalo významným vydání těchto 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).

---

<sup>5</sup> Andragogický slovník (2012) označuje vzdělávací politiku jako praktickou činnost týkající se plánování zásadních strategických koncepcí, dílčích nebo celkových reforem vzdělávacího systému, především školství. Je vytvářena na nejvyšších úrovních státní správy a řízení vzdělávacího systému (vláda, MŠMT, parlament) a přenáší se na nižší úroveň státní správy. Vzdělávací politika se zaměřuje zejména na strategické cíle rozvoje vzdělávání, způsoby kontroly a hodnocení vzdělávacích zařízení.

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

Za pomoci analýzy různých teoretických přístupů k dalšímu vzdělávání vznikala teoretická část disertační práce, v níž se od popisu celoživotního vzdělávání, legislativu, strategické dokumenty, problematiku vymezení DVPP, jeho systému, profese, kompetence, kariérní řád a standard učitele dostáváme k empirické části práce. Cílem empirické části disertační práce bylo na základě empirického šetření ověřit systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, a to jak z pohledu vedení škol, tak z pohledu pedagogů a zmapovat specifické faktory ovlivňující kvalitu DVPP. Ze strany vedení škol bylo především zjišťováno, jaká je účast ředitelů na DVPP, jestli mají dostatek informací o dalším vzdělávání učitelů a jaká je jejich spokojenost se současnou nabídkou DVPP. Ze strany pedagogů pak bylo například určeno, kolik učitelů se v rámci DVPP vzdělává, v jakých oblastech se vzdělávají a jaká je jejich spokojenost s nabídkou vzdělávacích programů v rámci DVPP.

Závěrem úvodní části si musíme ovšem ujasnit, nakolik se jedná o andragogickou tematiku. Práce se zaměřuje na další vzdělávání, což beze sporu součást vzdělávání dospělých je. To dokazují platné dokumenty ke vzdělávání dospělých. Například Komise evropských společenství říká, že vzdělávání dospělých zahrnuje „*všechny formy učení se dospělých po ukončení všeobecného a/nebo odborného vzdělání nezávisle na dosaženém stupni (tzn. včetně vysokoškolského vzdělání)*“ (Komise, s. 2). Obdobně definuje další vzdělávání i odborná literatura, např. Palán ve svém Výkladovém slovníku Lidské zdroje (hesla Další vzdělávání a Další vzdělávání pedagogických pracovníků). Dalo by se ovšem namítnout, že vzdělávání a další vzdělávání učitelů je svázáno se školstvím a podléhá školské administrativě a legislativě. Zároveň nelze popřít, že se teoreticky vzděláváním a dalším vzděláváním učitelů zabývají především pedagogické fakulty a tím i odchovanci pedagogických studijních programů a protagonisté pedagogiky školy. Proti tomu se dá ale vznést několik podstatných námitek.

Další vzdělávání učitelů je vzděláváním dospělých. Učitel je dospělý nejen věkem, ale hlavně podle sociální role. Učitel sice vykonává při výchově dorůstající generace pedagogickou činnost, sám se ale vzdělává jako dospělý a proto je při jeho vzdělávání nutno využívat andragogické principy.

Institucionálně vzato nezajišťují většinu dalšího vzdělávání jen pedagogicky orientované instituce – pedagogické fakulty a školy. Další vzdělávání učitelů zajišťují i komerční organizace, občanská sdružení a různé specializované organizace, např. Národní institut pro další vzdělávání (NIDV), Národní ústav pro vzdělávání (NÚV). Lektori zajišťující další vzdělávání dospělých se rekrutují nejen z řad učitelů a vysokoškolských učitelů pedagogických fakult, ale i z poradců, manažerů, vědeckých expertů jiných oborů (psychologie, management, právo atd.), z podnikatelské sféry atd. (srovnej Kohnová, s. 415-417). Také se nedá tvrdit, že by převládala ryze pedagogická tematika. Obsahově je nabídka velice pestrá, mezi jinými nalézáme i andragogiku jako předmět dalšího vzdělávání (bližší údaje přinese i empirické šetření, které je součástí této práce). A samozřejmě se při výuce uplatňují andragogické metody. Není bez významu, že v zahraničí je využívání andragogických poznatků a přístupů v dalším vzdělávání učitelů již dlouho samozřejmou součástí diskuze (např. König, 1986; Bernhart, 2009).

Zásadní pro přiřazení zpracovávané tematiky k pedagogice nebo andragogice je ale následující. Není pochyb o tom, že mnoho andragogických přístupů, ale i metod využívaných v rámci rozvoje lidských zdrojů, vzniklo původně v reformní a alternativní pedagogice. Dělení pedagogiky a andragogiky nesmí vést k vytváření umělých rozporů a dogmatickým závěrům. To by bylo i z pohledu koncepce celoživotního učení nešťastné, neboť by to sugerovalo dva nekompatibilní druhy učení. A nakonec základní filozofické směry a teorie výchovy jsou pedagogice a andragogice společné (humanismus, pragmatismus, konstruktivismus, konektivismus, liberální vzdělávání, kritické teorie, technologické teorie atd., srovnej např. Zinn). Například Delahaye, Limerick a Hearn (s. 198) se zaměřují na podíl pedagogických a andragogických elementů v učení se dospělých. Přitom se orientují na Knowlese, který vidí v autonomii dospělého základní znak andragogicky pojatého vzdělávání. Potom ovšem při vzdělávání lze určit určité kombinace pedagogiky a andragogiky, od výrazně pedagogického přístupu (dominance učitele, drill), přes rovnováhy pedagogického a andragogického (učitel jako průvodce, motivátor, např. řízená diskuze, participace účastníků), k výrazně andragogickým postupům (učitel jako facilitátor, skupinové projekty). „Nejvyšším andragogickým“ stupněm je pak vlastně překonání samotné andragogiky, totiž sebeřízené učení (učitel jako konzultant, sebeřízené skupiny učících se). Samozřejmě, Knowles zastupuje

jen jeden možný směr andragogického myšlení. Ale právě jeho ne vždy k pedagogice přívětivý přístup při konsekventním domyšlení všech důsledků dokládá, že absolutní dělicí čáru mezi pedagogikou a andragogikou narýsovat nelze. Nejde ovšem jen o vztah samotné pedagogiky a andragogiky. Styčné body nabízí i diskuze o profesionalizaci povolání ve vzdělávací oblasti, problematika kompetenčních přístupů, zajišťování kvality a evaluace vzdělávání apod.

Z výše uvedených důvodů vidíme další vzdělávání učitelů jako andragogickou záležitost, i když je zároveň z těchto uvedených důvodů pochopitelné, proč mu andragogika doposud jako se školstvím spojenému věnovala malou pozornost. Není tedy žádný důvod ho vyřazovat z andragogické diskuze, navíc, když se týká předmětu veřejného a odborného zájmu, ale i zájmů cílových skupin, odkázaných na vzdělávací nabídku, vyřazovat jen proto, že se tímto prozatím zabývala především pedagogika.

Disertační práce je doplněna přehledem pojmů vztahujících se k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků, se kterými se v textu setkáváme, přehledem tabulek, grafů, map a příloh.

## II TEORETICKÁ ČÁST

### 1 DVPP v kontextu celoživotního učení ve strategických dokumentech

Další vzdělávání pedagogických pracovníků se stává stále více významnou otázkou vzdělávací politiky v mnoha aspektech. Vedle tradičně postulovaných cílů dalšího vzdělávání učitelů je to i jeho nová role v celoživotním vzdělávání<sup>6</sup>, význam kvalitně, profesně a „aktuálně“ vzdělaných učitelů. V závislosti na předmětu této práce byla použita i analýza legislativních norem, strategických dokumentů a oficiálních materiálů resortu školství, které se vztahují ke změnám v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

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

V roce 2000 závěry zasedání Evropské rady vyzvaly „členské státy, Radu a Komisi“, aby v rámci své působnosti formulovaly dlouhodobé strategie a praktická opatření, která by zpřístupnila celoživotní učení všem. Komise a členské státy definovaly celoživotní učení v rámci Evropské strategie zaměstnanosti jako cílevědomou a neustálou vzdělávací činnost vykonávanou s cílem zlepšovat znalosti, dovednosti a kompetence.<sup>7</sup>

---

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

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



Koncept celoživotního učení vyjadřuje nový přístup ke vzdělávání, který staví do centra pozornosti procesy učení a oznamuje, že příležitosti k učení dostupné v průběhu celého života, založené na široké základně a určené všem jednotlivcům jsou významným znakem dnešní společnosti. A právě tady zaznamenáváme přesun od vzdělávání k učení se. Jde o uvědomovaný a reflektovaný proces, který probíhá v celé šíři, rozmanitosti a průběhu lidského života. Jde o všechny učební aktivity, které rozvíjejí znalosti, dovednosti a kompetence z hlediska osobního, občanského a sociálního rozvoje a uplatnitelnosti jedince na trhu práce (European report, 2002). Znaky současných sociálních a ekonomických změn jsou navzájem propojeny a zdůrazňují dva stejně důležité cíle celoživotního učení a to, podporu aktivního občanství<sup>8</sup> a podporu zaměstnatelnosti<sup>9</sup>.

Celoživotní vzdělávání zdůrazňuje aktivní a zodpovědné učení jedince, které se uskutečňuje v rozdílných prostředích a jeho součástí je další vzdělávání, které bývá označováno také jako kontinuální nebo postgraduální. Další vzdělávání učitelů (také další vzdělávání pedagogických pracovníků – DVPP) je považováno za neopominutelnou součást profesního rozvoje učitelů. Koncept celoživotního učení rozlišuje tři kategorie učebních činností: **formální učení**, které je realizováno ve vzdělávacích institucích a jeho funkce, cíle, obsahy, formy a způsoby hodnocení jsou vymezeny v právních předpisech. Zahrnuje získávání zpravidla navazujících stupňů vzdělání (ZŠ, SŠ, SOŠ, VOŠ, konzervatoře, VŠ), jejichž absolvování je potvrzováno vysvědčením, diplomem a podobně. **Neformální učení** je zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou respondentovi zlepšit jeho společenské a pracovní uplatnění. Je poskytováno v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizacích, ve školských zařízeních a dalších organizacích poskytujících další vzdělávání. Nutnou podmínkou k realizaci tohoto vzdělávání je účast odborného lektora, učitele nebo proškoleného vedoucího. Nevede ale k získání stupně vzdělání. **Informální učení**, které je chápáno jako proces získávání vědomostí, dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností

---

<sup>8</sup> „Aktivní občanství se zaměřuje na to, zda a jak se lidé podílejí na všech sférách společenského a hospodářského života, na šance a rizika, s nimiž se přitom setkávají, na míru sounáležitosti, kterou pociťují ke společnosti, v níž žijí a váhu vlastního slova, které v ní mají“, Memorandum, 2000, s. 8. Více na: <http://old.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>

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

v práci, v rodině nebo ve volném čase. Zahrnuje sebevzdělávání, kdy učící se ale nemá možnost ověřit si nabyté znalosti. Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání je informální učení neorganizované a institucionálně nekoordinované.

Na předních místech strategických dokumentů ČR se objevuje důležitost podpory rozvoje lidského potenciálu jako jednoho z faktorů trvale udržitelného hospodářského růstu znalostních ekonomik. Základním pilířem celoživotního učení je ve všech těchto dokumentech vnímána vzdělávací soustava. Velmi významným dokumentem k oblasti celoživotního učení je Závěrečná zpráva z *konzultačního procesu k Memorandu o celoživotním učení*<sup>10</sup>, která vznikla v roce 2001. V dané oblasti zpráva řeší další vzdělávání, respektive vzdělávání dospělých<sup>11</sup> jako zanedbávaný úsek vzdělávacího systému, který stále není dostatečně rozvinutý. Za největší problém je ve zprávě označena neexistence komplexního právního rámce, který by určoval odpovědnost hlavních aktérů v oblasti dalšího vzdělávání (státu, regionů, obcí, sociálních partnerů, veřejných i soukromých institucí), a tak umožňoval prostupnost mezi jednotlivými formami vzdělávání a zajišťoval efektivnost a soudržnost vzdělávací politiky, politiky zaměstnanosti a sociální politiky.

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

Na iniciativy Evropské unie reaguje rovněž i *Národní lisabonský program 2005 – 2008* (Národní program reforem ČR)<sup>13</sup>, který byl zpracován na základě integrovaných směrnic pro růst a zaměstnanost vydaných Evropskou unií. V části o vzdělávání program přímo prohlašuje, že v minulosti nebylo celoživotnímu učení věnováno dostatek pozornosti a je požadován systematický přístup k podpoře CŽU. Důraz je zde převážně kladen na propojení systému počátečního a dalšího vzdělávání dokončením Národní soustavy

---

<sup>10</sup> Více na: [www.nvf.cz](http://www.nvf.cz) (old.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah/htm)

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

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

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

kvalifikací (Národní soustavou kvalifikací chápeme veřejně přístupný registr úplných a dílčích kvalifikací potvrzovaných, rozlišovaných a uznávaných na území ČR)<sup>14</sup> a *Strategie hospodářského růstu*<sup>15</sup>, která vymezuje priority, na které se má Česká republika zaměřit do roku 2013, aby se přiblížila ekonomické úrovni rozvinutějších zemí EU při respektování environmentálních požadavků. Jednou z pěti prioritních oblastí je zde rozvoj lidských zdrojů, který se prolíná realizací ostatních priorit a podmiňuje jejich rozvoj nebo je na nich přímo závislý (institucionální prostředí, zdroje financování, infrastruktura a výzkumu, vývoje a inovace). Oblast celoživotního učení je připomínána přes jednotlivá dílčí opatření bez jednotné koncepce a chybí v dokumentu požadavek na vytvoření uceleného systému CŽU.

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

Prioritou *Národní inovační politiky ČR* na léta 2005 – 2013<sup>19</sup> je zajistit lidské zdroje pro inovace. Je zde požadována podpora různých druhů a forem učení včetně studia v doktorských studijních programech a studia organizovaného v podnikovém sektoru, rovněž potřeba vzdělávat studenty a pracovníky ve výzkumu v oblasti podnikání a marketingu. Z hlediska pojetí systému celoživotního učení je komplexním dokumentem *Strategie rozvoje*

---

<sup>14</sup> Odkaz vlastní databáze na: [www.narodni - kvalifikace.cz](http://www.narodni-kvalifikace.cz)

Informace o systémovém projektu NSK financovaném ESF a státním rozpočtem ČR na: [www.nsk.nuov.cz](http://www.nsk.nuov.cz)

<sup>15</sup> Více na: [www.vyzkum.cz/FrontClanek.aspx?idsekce=13633](http://www.vyzkum.cz/FrontClanek.aspx?idsekce=13633)

<sup>16</sup> Více na: [www.mfcr.cz/cps/rde/xchg/mfcr/xsl/konvergen\\_programy.html](http://www.mfcr.cz/cps/rde/xchg/mfcr/xsl/konvergen_programy.html).

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

<sup>18</sup> Odkaz na vlastní databáze: [aplikace.msmt.cz/HTM/KTDlouhodobyZamer.htm](http://aplikace.msmt.cz/HTM/KTDlouhodobyZamer.htm).

<sup>19</sup> Více na: [www.vyzkum.cz](http://www.vyzkum.cz)

*lidských zdrojů (2003)*<sup>20</sup>, která ukazuje na zásadní systémové a věcné problémy, proč se rozvoj lidských zdrojů a jeho hlavní nástroj celoživotní učení nedaří realizovat a doporučuje pro národní i regionální úroveň opatření, která by měla působit směrem k rozvoji CŽU. K hlavním principům přiřazuje nezbytnost realizovat CŽU jako běžnou, pochopenou a přijatou praxi, odpovědnost jedince, jeho aktivní úlohu a svobodnou volbu vzdělávání a také využití informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání.

Základním strategickým dokumentem pro využívání fondů EU v letech 2007 – 2013 je *Národní strategický referenční rámec ČR (2007 – 2013)*. Tento dokument obsahuje socioekonomickou analýzu, která upozorňuje na nedostatečné rozvinutí systému dalšího vzdělávání v tom smyslu, že není systém přizpůsoben potřebám a možnostem dospělých, tak jako potřebám zaměstnavatelů. V dokumentu se tak celoživotní učení dostává na jedno z předních míst při definování cest vedoucích k dosažení globálního cíle národního referenčního rámce ČR. Novým strategickým rámcem pro evropskou spolupráci v oblasti vzdělávání a odborné přípravy je „*Vzdělávání a odborná příprava 2020*“ (*ET 2020*), jehož účelem je reagovat na výzvy ve snaze vytvořit znalostní Evropu a učinit celoživotní učení skutečností pro všechny. Tento rámec stanoví čtyři strategické cíle: *realizovat celoživotní učení a mobilitu,*<sup>21</sup> *zlepšit kvalitu a efektivitu vzdělávání a odborné přípravy,*<sup>22</sup> *podporovat spravedlivost, sociální soudržnost a aktivní občanství,*<sup>23</sup> *a zlepšit kreativitu a inovace.*<sup>24</sup>

Výrazným pozitivním zlomem ve vzdělávací politice týkající se učitelů a jejich přípravy je vznik *Národního programu rozvoje vzdělávání* (Bílá kniha, 2001)<sup>25</sup>, který představuje koncept žádoucí proměny vzdělávání v ČR v horizontu 5 – 10 let a zabývá se především rozvojem vzdělávací soustavy se zřetelem k celoživotnímu učení. Program zdůrazňuje realizaci konceptu celoživotního učení, kterým je potřeba nejen sektor dalšího

---

<sup>20</sup> Souhrnné informace o dokumentu lze nalézt na: [www.culturenet.cz/res/data/002/000267.pdf](http://www.culturenet.cz/res/data/002/000267.pdf)

<sup>21</sup> Pozn. V této oblasti je nutný pokrok při realizaci strategií celoživotního učení a rozvoji vnitrostátních rámců kvalifikací protínajících se s evropským rámcem kvalifikací.

<sup>22</sup> V rámci strategického cíle musí být všichni občané schopni získat kompetence, úroveň vzdělávání pak musí být atraktivnější a účinnější.

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

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

<sup>25</sup> Pozn. Součástí příprav Bílé knihy byla celonárodní diskuse v ČR k problémům vzdělávání, která byla otevřena v roce 1999 pod názvem „Výzva pro deset miliónů.“ Více informací na: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>.

vzdělávání rozšířit, ale i zásadně změnit pojetí, cíle a funkce vzdělávání, kdy všechny možnosti učení budou chápány jako celek. V tomto kontextu je pak formulována jedna ze strategických linií „*Vzdělávání pro každého po celý život*“, tedy, aby byla zajištěna dostupnost všech úrovní vzdělávání a poskytována spravedlivá příležitost k maximálnímu rozvoji různorodých schopností všech jedinců v průběhu celého života.

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

- Proměna tradičního obrazu vzdělávacích institucí, cílů a obsahu vzdělávání.
- Rozšiřování vzdělávacích příležitostí a zajištění přístupu ke vzdělávání všem.
- Podpora práce učitelů a vytváření podmínek pro zlepšení kvality vzdělávání.<sup>26</sup>

### *1.1 DVPP a jeho legislativní zabezpečení*

Další vzdělávání bylo postupně zaváděno v průběhu 2. poloviny minulého století. I když na bázi dobrovolnosti a bez existence formálních struktur existovalo ve Finsku, Švédsku a v Německu již na konci 19. století.<sup>27</sup> C. Moisan a V. Blackburn ve své studii z roku 1986 poukázali na to, že „další vzdělávání je prioritní oblastí s nevyhraněnou strukturou“. Tyto jejich postřehy zůstávají dodnes v platnosti, a i když se dalšímu vzdělávání teoreticky přiznává priorita, jeho uplatňování v praxi zůstává velmi obtížné. Další vzdělávání pedagogických pracovníků má svá specifika především vzhledem k samotné profesi učitelství.

V Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice je „proměna role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků“ řazena mezi šest hlavních strategických linií, které řeší základní trendy obsahových změn ve vzdělávání. Zkvalitnění dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků patří mezi cíle Evropské unie a společně se zlepšením pregraduálního učitelského studia byl tento cíl Lisabonské strategie nazván cílem „*Zlepšení a vzdělávání pedagogických pracovníků*“. Cílem tohoto materiálu je určit a pojmenovat současné zaměření dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, čeho

---

<sup>26</sup> VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4

<sup>27</sup> RÝDL, K. *Další vzdělávání učitelů v Evropské unii a zemích ESVO/EHP*. Praha. UIV, 1997. ISBN 80-211-0252-7

prostřednictvím DVPP dosáhnout v souvislosti s profesním standardem<sup>28</sup>, co s pomocí DVPP podpořit v souvislosti s prioritami státní vzdělávací politiky v oblasti DVPP, jakým způsobem zajistit kvalitu DVPP v souvislosti se standardem vzdělávacího programu a se změnami systému v oblasti poskytování DVPP, jak zesílit motivaci učitelů k celoživotnímu vzdělávání v souvislosti s profesním standardem a kariérním řádem a jak je možné chápat systém DVPP z pohledu školy především v souvislosti s metodikou pro školy.

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

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je systematický, kontinuální a koordinovaný proces, který navazuje na pregraduální vzdělávání většinou učitelského směru a trvá po celou dobu profesní dráhy. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) vymezuje další vzdělávání učitelů jako „vzdělávání učitelů v průběhu jejich profesní dráhy (angl. in-service teacher training)“.

Kohnová (2004) popisuje další vzdělávání učitelů v následujících tezích<sup>29</sup> jako:

- Celoživotní rozvíjení profesních kompetencí učitele<sup>30</sup> a trvalý osobnostní rozvoj učitele.
- Nejrozsáhlejší rezortní a celospolečensky významnou oblast vzdělávání dospělých.
- Nejefektivnější formu vyrovnávání obsahu i metod vzdělávání a výchovy ve školství s rychlými proměnami v hospodářsko-technickém i kulturně-sociálním kontextu (s. 59).

Průcha v Pedagogické encyklopedii (2009, str. 413) další vzdělávání učitelů vymezuje „v širším významu jako celoživotní rozvíjení profesních kompetencí, které navazuje na přípravné vzdělání, na všechny aktivity, které v návaznosti na dosaženou kvalifikaci učitele slouží k udržení a zvýšení jeho profesní zdatnosti a vzdělávací aktivity, do nichž se učitelé zapojují, aby rozšířili a zdokonalili své znalosti, dovednosti a rozvíjeli své profesní postoje“, a v Andragogickém slovníku<sup>31</sup> se uvádí, že toto vzdělávání se uskutečňuje ve dvou formách. Jednak na vysokých školách a ve vzdělávacích zařízeních s akreditací MŠMT a samostudiem.

---

<sup>28</sup> Zahrnuje stanovení kvalifikačních předpokladů pro vstup do profese. Zároveň definuje nezbytné kompetence učitele vyjadřující způsobilost učitele k výkonu své profese a jejich prokazatelnost.

<sup>29</sup> Viz. Kohnová, J. a kol. Další vzdělávání učitelů základních a středních škol. 1995, s. 7, 58 – 60. ISBN

<sup>30</sup> Pozn. Zde se nejedná o prohloubení pedagogické odbornosti, ale o získání odborných specializací.

<sup>31</sup> PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha. Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1

V průběhu tvorby této práce byla v rámci empirického šetření provedena analýza strategických dokumentů a legislativního vymezení v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, a to z těchto hledisek:

- Zda se strategické dokumenty věnují oblasti DVPP.
- Zda existují návrhy systému poskytování DVPP.

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

*Bílou knihu* lze považovat za ostrý start implementace systémové rekonstrukce. Na druhou stranu největším nebezpečím implementační politiky (tedy pokud jde o systémové změny), je jejich celkové zpochybnění, změny v jejich načasování a oslabení politické podpory. Implementační proces<sup>32</sup> pak může být úspěšný za předpokladu jednoznačné centrální a regionální záštity, veřejné a profesní podpory. Považujeme za nutné se zde zmínit o faktu, že Bílá kniha byla postavena na pedagogické kategorii vzdělávání a výchovy, vztahující se ke všem sférám společenského uplatnění jedinců tzn. osobní, rodinný, společenský a občanský život, profesní uplatnění, zájmový a kulturní život.

V *Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky* 2007 je DVPP chápáno jako prostředek k rozšíření specifických témat do škol. K ucelenější koncepci směřuje prioritou vytvoření profesního standardu učitele.<sup>33</sup> Podporovanými prioritami jsou vzdělávání učitelů k zavádění kurikulární reformy, vzdělávání učitelů k reformě maturitní zkoušky, vzdělávání zaměřené na podporu v oblasti managementu DVPP ve všech krajích ČR, studium, které bude podporovat správní kompetence, studium zaměřené na zvyšování kompetencí učitelů v pedagogicko-psychologické práci, zpřístupnění DVPP malotřídním školám a DVPP, které směřuje k naplňování priorit stanovených vládou.

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

- studium managementu škol;

---

<sup>32</sup> Implementace je proces uskutečňování teoreticky stanovené myšlenky nebo projektu za účelem jejího dalšího použití. Implementaci předchází analýza zadání, plánování postupu a očekávaných výsledků.

<sup>33</sup> Pozn. Standard je popis žádoucích kompetencí a činností učitele. Vystihuje úroveň kvality, kterou by měli dosahovat učitelé po několika letech praxe. Více o Standardu v kapitole 3. 4. této práce.

- kurikulární reforma;
- environmentální a multikulturní vzdělávání;
- didaktika jednotlivých oborů;
- evaluace a hodnocení ve škole;
- cizí jazyky;
- informační technologie;

**Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost v programovém období 2007 – 2013 (OPVK)**<sup>34</sup> v oblasti prioritní osy 1.3. Další vzdělávání pedagogických pracovníků škol a školských zařízení podporuje aktivity, kterými jsou další vzdělávání pedagogických pracovníků škol a školských zařízení včetně realizace specializovaných praxí a zahraničních stáží pedagogických pracovníků s důrazem na realizaci kurikulární reformy, jazykové vzdělávání, ICT vzdělávání, environmentální vzdělávání, a to včetně osvojení si dalších moderních pedagogických metod, které souvisejí se systematickým zvyšováním kvality a efektivity vzdělávání, poradenský a informační portál pro oblast dalšího vzdělávání a zvýšení dostupnosti, kvality, atraktivity nabídky dalšího vzdělávání pro pracovníky škol a školských zařízení. V prioritní ose 4.1. v oblasti systémového rámce počátečního vzdělávání podporuje program vytvoření systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků škol a školských zařízení, rozvoj kompetencí pedagogů, další vzdělávání a podpora pedagogických pracovníků škol a školských zařízení s důrazem na realizaci kurikulární reformy včetně osvojení i dalších moderních pedagogických metod, které souvisejí se systematickým zvyšováním kvality a efektivity vzdělávání.

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

- Podporovat další vzdělávání učitelů, poskytovat metodickou pomoc školám a učitelům při vytváření a realizaci školních vzdělávacích programů, která bude zaměřena zejména na inovativní výukové strategie (aby umožňovaly člověku jednat adekvátně a efektivně v životních situacích).

---

<sup>34</sup> Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost (OP VK) je víceletým tematickým programem v gesci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT), v jehož rámci je možné v programovacím období 2007-2013 čerpat finanční prostředky z Evropského sociálního fondu (ESF), jednoho ze strukturálních fondů Evropské unie (EU).



- Zpracovat standard požadovaných dovedností, práce učitelů, vzdělavatelů učitelů a začlenit rozvoj jejich klíčových kompetencí.<sup>35</sup>
- Navrhnout změny v systému DVPP tak, aby podporoval kurikulární reformu, byl efektivnější a motivoval učitele k vlastnímu vzdělávání.

*Výroční zprávy MŠMT*<sup>36</sup> za roky 2004 – 2010 poskytují DVPP omezený prostor. Ve všech zprávách je nejvíce oblast DVPP spojována s legislativou, kromě roku 2005, kdy je dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků věnována celá kapitola, která má již do problematiky DVPP hlubší vhled.

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

*Výroční zprávy České školní inspekce*<sup>37</sup> (2004 – 2010) se zabývají dalším vzděláváním pedagogických pracovníků z hlediska jeho realizace a plánování. Z těchto zpráv lze vyvodit trendy současného DVPP, které jsou závislé na typu školy:

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

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

---

<sup>35</sup> Tzn. dovedností a technik potřebných pro efektivní výuku a rozvoj klíčových kompetencí u žáků, do vzdělávání budoucích učitelů, a to na základě široké diskuse legislativních změn a monitoringu celé implementace (2010 standard – do 2013 ověřování – rezortní projekt, kapitola školství – 10)

<sup>36</sup> <http://www.msmt.cz/ministerstvo/komunikace/vyrocní-zpravy>

<sup>37</sup> <http://www.csicr.cz/cz/dokumenty/vyrocní-zpravy>

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

**Zákon o pedagogických pracovnících** upravuje podmínky pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich další vzdělávání a kariérní systém. Vztahuje se na pedagogické pracovníky škol a školských zařízení, které jsou zaregistrovány v rejstříku škol a školských zařízení a na pedagogické pracovníky, kteří vykonávají činnost v zařízeních sociální péče. Zákon o pedagogických pracovnících vymezuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka, předpoklady pro výkon funkce ředitele školy a získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků. Dále upravuje povinnost učitele dále se vzdělávat, a tím si obnovit, upevnit a doplnit kvalifikaci. Dle tohoto zákona se učitelé mohou zúčastnit také dalšího vzdělávání za účelem zvýšení kvalifikace (zvýšením kvalifikace se zde rozumí též její získání nebo rozšíření). Ukládá ředitelům škol organizovat DVPP podle plánu dalšího vzdělávání, který vymezuje po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem. Při stanovení plánu DVPP by měl ředitel přihlížet ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy. V zákoně o PP se hovoří i o kariérním systému jako souboru pravidel stanovených pro zařazení pedagogických pracovníků do kariérních stupňů. Kariérní stupeň je určen popisem činností, odbornou kvalifikací, popřípadě dalšími kvalifikačními předpoklady a systémem hodnocení, které musí pedagogický pracovník splnit, aby mohl tyto činnosti provádět. Zařazení pedagogického pracovníka do vyššího kariérního stupně je pak podmíněno výkonem činností, činností řídicích a plněním odborné kvalifikace, případně plněním dalších kvalifikačních předpokladů.<sup>38</sup>

Prováděcím předpisem k zákonu o pedagogických pracovnících v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je **Vyhláška o DVPP**, která vymezuje jeho druhy a podmínky zařazení učitelů a dalších kategorií pedagogických pracovníků do kariérních stupňů.

---

<sup>38</sup> Dalšími kvalifikačními předpoklady se zde rozumí pedagogická praxe, kterou se dále rozumí výkon přímé pedagogické činnosti, osvědčení o způsobilosti k výkonu specializované činnosti, nebo řídicí činnosti vydané akreditovanou vzdělávací institucí.

Tento předpis vymezuje i tyto druhy DVPP:

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

Jedním z posledních připravovaných dokumentů je *„Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020“*, jejíž cílem je aktualizace a konkretizace směrů rozvoje celého vzdělávacího systému v ČR. Tato strategie mimo jiné vznikne na základě veřejné konzultace, která umožní všem relevantním aktérům (vzdělávaným, rodičům, učitelům a ředitelům škol a zástupcům veřejného, neziskového a podnikatelského odvětví) a široké veřejnosti, aby byla zapracována i jejich stanoviska a návrhy. Strategie naváže na Národní program rozvoje vzdělávání (Bílou knihu) z roku 2001, který dosud nebyl vyměněn žádným koncepčním materiálem srovnatelného rozsahu. Tento materiál by měl být předložen ke schválení Vládě ČR na podzim roku 2013 (po standardním připomínkování a projednání v příslušných výborech komor Parlamentu).

Průběžné vzdělávání má být orientováno na aktuální teoretické a praktické otázky, které souvisejí s procesem vzdělávání a výchovy a jeho obsahem by měly být nové poznatky z obecné pedagogiky, pedagogické a školní psychologie, obecné didaktiky, teorie výchovy, uměleckých oborů a jejich didaktik, prevence sociálně patologických jevů, bezpečnosti a ochrany zdraví, rovněž může zahrnovat i jazykové vzdělávání pedagogických pracovníků.

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

Tabulka číslo 1 uvádí počty účastníků v dalšího vzdělávání v akreditovaných oborech a jejich účast v jednotlivých krajích České republiky za rok 2010.<sup>39</sup>

**Tabulka číslo 1: Počty účastníků v dalším vzdělávání podle jednotlivých oborů.**

Oblasti (ISCED)	Počet účastníků			Počet absolventů		
	absolutní	průměr	medián	absolutní	průměr	medián
Vzdělávání a výchova	308	16,2	10,0	275	14,5	10,0
Humanitní vědy a umění	525	27,6	14,0	359	18,9	14,0
Společ. vědy, obchod, právo	14 112	31,2	18,0	12 822	28,4	17,0
Přírodní vědy, MA, ICT	18 640	64,5	30,0	17 590	60,9	28,0
Technika, výroba, stavby	4 108	20,4	11,0	3 819	19,0	10,0
Zemědělství, veterinářství	2 441	24,4	13,0	2 203	22,0	11,0
Zdravotnictví, sociální péče	1 714	32,3	18,0	1 608	30,3	16,0
Služby	12 080	21,8	10,0	11 351	20,5	10,0
Nezařaditelné programy	473	33,8	21,5	364	26,0	19,5
<b>Celkem</b>	<b>54 401</b>	<b>32,0</b>	<b>15,0</b>	<b>50 391</b>	<b>29,6</b>	<b>14,0</b>

<sup>39</sup> Zdroj: Šetření ÚIV. Šetření akreditovaných programů dalšího vzdělávání MŠMT za rok 2010.

## 2 Specifika dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Pojem další vzdělávání (angl. in-service education/training, něm. fortbildung) je důležitou součástí celoživotního učení člověka a má mnoho interpretací, které souvisejí s nastavením společnosti, s typem organizace i epochou, ve které se odehrává. V souvislosti s dalším vzděláváním pracovníků se hovoří o profesním životě, o funkci a rozvoji organizace, o práci, o kariéře, o budoucnosti osob, o struktuře kompetencí a kvalifikace, o efektivitě a racionalizaci práce, o autonomii a odpovědnosti pracovníků, o inovacích i o profesionalizaci.<sup>40</sup> Kohnová a kol. (1995) uvádějí, že další vzdělávání je možné chápat jako subsystem vzdělávací soustavy. Řada pojednání o dalším vzdělávání učitelů je především zaměřena na koncepční a obsahové otázky, případně o vymezení cílů dalšího vzdělávání (někdy také kompetencí), kterých by měl učitel dosáhnout a na metody jejich profesionálního rozvoje (v ČR Kohnová, 1995, 1999, 2001; Kurelová a kolektiv, 2001; Nezvalová, 2003; Spilková, 2001; Veteška, 2011, Vašutová, 2005).

Další vzdělávání je podmíněno úrovní a charakterem přípravného vzdělávání, navazuje na toto vzdělávání, rozvíjí a doplňuje toto vzdělávání, ale v žádném případě jej nemůže nahrazovat. Přípravné vzdělávání by mělo být v kontaktu s dalším vzděláváním pedagogických pracovníků a na základě ověření úspěšnosti či zjištěných nedostatků svého zaměření a podle nových požadavků praxe by mělo být modifikováno.<sup>41</sup> Problematika dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se dostává i v ČR v posledních letech na úroveň rozhodující sféry. Jsou prováděny změny především v institucionálním zajištění tohoto vzdělávání, je připravován Kariérní řád a Standard učitele a dochází ke změnám v legislativním zabezpečení. Další vzdělávání pedagogických pracovníků lze tedy chápat jako část profesního rozvoje, která je institucionalizovaná a samozřejmě koresponduje se vzdělávací politikou.

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

---

<sup>40</sup> PERRENOUD, Ph. La formation continue comme vecteur de professionnalisation de métier d'enseignant. Dostupné na: [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers).

<sup>41</sup> KOHNOVÁ, J. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha. PedF UK, 2004. ISBN 80-7290-148-6

a s pomocí učitele jako zprostředkovatele se v důsledku jedná o zvýšení úrovně vzdělávání samotných žáků.

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

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

DVPP můžeme charakterizovat jako:

- systematický, nepřetržitý a koordinovaný proces, který navazuje na pregraduální vzdělávání a trvá po celou dobu učitelovy profesionální kariéry<sup>42</sup>
- součást celoživotního vzdělávání
- rozvíjení profesních kompetencí učitele
- nejrozsáhlejší rezortní a celospolečensky významnou oblastí vzdělávání dospělých
- jeden ze základních předpokladů transformace školství
- nejefektivnější formu vyrovnávání obsahu a metod vzdělávání a výchovy ve školství s rychlým vývojem a proměnami společnosti
- institucionalizované a na různých úrovních koncipované a řízené vzdělávání skupin pedagogických pracovníků v praxi
- zaměřené na rozvoj vzdělávání a rozvoj školy jako vzdělávací instituce
- možnost sebereflexe učitele a prostor pro předávání zkušeností

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

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

V oblasti DVPP se uplatňují především didaktické principy, kterými jsou *názornost* (použití zobrazení, ilustrací, animace), tzn., že je velmi důležité, aby si účastníci vytvářeli vlastní

---

<sup>42</sup> KOHNOVÁ a kol. Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství. Praha. PedF UK, 1995.

představy jevů nebo jejich zobrazení, osvojovali si pojmy na základě pozorování a přímého vnímání předmětů, jevů, zobrazení a *uvědomělost a aktivita* tzn. vytvoření takových podmínek, ve kterých si mohou učitelé aktivně osvojovat vědomosti a dovednosti, které využijí ve své vlastní praxi. Lektor pak musí umět sdělované poznatky spojovat s praxí učitelů, a to v různých oblastech jejich pracovní činnosti a princip *přiměřenosti*, tzn., že vzdělávací obsah, obtížnost a způsob prezentace se musí shodovat s odbornou úrovní a schopnostmi účastníků studia.

## 2.1 Poskytovatelé dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Další vzdělávání pedagogických pracovníků se uskutečňuje v akreditovaných vzdělávacích institucích. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy akredituje vzdělávací instituce a jejich vzdělávací programy zaměřené na další vzdělávání pedagogických pracovníků na základě žádosti fyzické nebo právnické osoby. Poskytovatelem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se může stát ta instituce, která splnila podmínky akreditace podle Zákona číslo 563/2004 Sb., § 26 a § 27. Součástí žádosti o akreditaci vzdělávací instituce musí být také žádost o akreditaci minimálně jednoho vzdělávacího programu DVPP. V roce 2004 došlo k přebudování a novému rozvrstvení institucionálních složek v oblasti nově se tvořícího systému DVPP v resortu školství. V současné době dochází k dělbě kompetencí jednotlivých poskytovatelů DVPP s cílem vybudovat efektivní a stabilní systém. Instituce pro další vzdělávání pedagogických pracovníků zajišťují jejich další vzdělávání, poskytují školám a školským zařízením odborné poradenství v oblasti metodiky, v oblasti řízení škol a školských zařízení a zprostředkovávají informace o nových směrech a postupech ve vzdělávání, zajišťují koordinaci podpůrných činností pro školy a školská zařízení.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků zajišťují v naší republice v současné době tyto typy organizací: *Národní institut pro další vzdělávání (NIDV)*, který je příspěvkovou organizací přímo řízenou MŠMT, který zajišťuje komplexně celorepublikové úkoly v oblasti DVPP, které vyplývají z usnesení vlády ČR, školské legislativy a zabezpečení úkolů ESF (organizuje a monitoruje národní projekty v ESF). Poskytuje poradenství školám a školským zařízením, informuje o nových směrech a postupech ve vzdělávání v rámci celé ČR. *Vzdělávací organizace zřízené kraji* (jedná se o příspěvkové organizace zřizované krajem nebo o obecně prospěšné společnosti), které jsou zřízeny ve všech krajích ČR. Kromě několika výjimek jsou tato zařízení zapsána do rejstříku škol a školských zařízení jako školská zařízení. Rozsah jejich vzdělávací činnosti je široký a pokrývá oborové didaktiky, projektovou přípravu a vzdělávání orientované na kurikulární reformu.

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

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

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

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

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

**Tabulka číslo 2: Prioritní okruhy a konkretizace obsahu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.**

	PRIORITNÍ OKRUHY DVPP	KONKRETIZACE OBSAHU DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ
1.	Rovnost příležitostí ke vzdělávání	Vzdělávání dětí a žáků ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí, se speciálními vzdělávacími potřebami, v oblasti prevence rizikových jevů.
2.	Udržitelný rozvoj	Vzdělávání v oblasti výchovy ke zdravému životnímu stylu, k udržitelnému rozvoji, v oblasti environmentální výchovy a výchovy ke



		zdraví.
3.	Klíčové kompetence učitelů	Kompetence učitelů a jejich aplikace ve výuce, v oblasti výchovy k profesní orientaci, výchovy k občanství a demokracii, k evropským souvislostem, osobnostní a sociální výchovy a týmové spolupráce učitelů.
4.	Technická komunikace	Zvyšování kvality výuky v oblasti technické komunikace, respektive její individualizace využíváním ICT, v oblasti digitální gramotnosti učitelů.
5.	Efektivní řízení škol	Vzdělávání v oblasti evaluace škol, legislativy ve školství, strategiích rozvoje škol, školského managementu, kurikulární reformě.
6.	Jazyková komunikace	Vzdělávání aprobovaných i neaprobovaných učitelů včetně metodických programů ke vzdělávání jazyků.
7.	Zkvalitnění a Modernizace vyučování	Revize a implementace ŠVP, nové metody a formy vyučování, oblast uplatňování aktivních metod výuky, rozvoje čtenářské, matematické, přírodovědné a finanční gramotnosti ve výuce a jejich rozvoj.
8.	Oborové činnosti	Vzdělávání v oblasti aplikací nových poznatků jednotlivých předmětů, praktických činností a organizace metodických seminářů.

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

- Certifikační systémy privátní – Qfor, BenchFor.
- Certifikační systémy založené na normách ISO 9000 a zároveň ošetřené mezinárodně uznávanou akreditací:
  - ISO 9001 (klasický, certifikovány desítky organizací)
  - ISO/IWA 2:2003 a 2007 (Směrnice pro aplikaci ISO 9001 : 2000 ve vzdělávání)
  - EDuIQ 9001
- Certifikační systémy založené na sebehodnocení vzdělávacích institucí
  - CAF (Common Assessment Framework) vyvinutý Evropským institutem. Aplikační příručka modelu CAF pro školy byla vydána jako NIS-PK v roce 2007
  - Model EFQM – evropský model excelence. KVIS<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> Další informace například in Průvodce dalším vzděláváním. Praha. MŠMT, 2010.

## 2.2 Akreditace

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

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

**Tabulka číslo 3: Právní předpisy upravující akreditace.**

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

115/2001 Sb. o podpoře sportu ve znění pozdějších předpisů.	
Dle zákona číslo 108/2006 Sb. o sociálních službách ve znění pozdějších předpisů.	MPSV
Zákon číslo 96/2004 Sb. o podmínkách získávání a uznávání způsobilostí k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činností souvisejících s poskytováním zdravotní péče a o změně některých souvisejících zákonů.	MZd
Zákon číslo 312/2002 Sb. o úřednících územních samosprávných celků a o změně některých zákonů.	MV

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

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

programy v oblasti osobního rozvoje, v oborech přírodních věd a v oblasti sociálních věd, včetně obchodu a práva.<sup>44</sup>

Jak již bylo uvedeno, DVPP se podle zákona běžně realizuje v akreditovaných vzdělávacích institucích a akreditace se vztahuje na všechny druhy DVPP podle Vyhlášky číslo 317/2005 Sb. Podle této vyhlášky jsou pro některá studia vytvořeny závazné standardy, které vymezují požadavky na základní cíle vzdělávání a tématické okruhy studijního programu, kritéria výběru účastníků, časové rozvržení studia, hodnocení a ukončení studia.

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

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

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

---

<sup>44</sup> Další informace z tohoto šetření lze nalézt v materiálu MŠMT: Šetření akreditovaných a neakreditovaných vzdělávacích programů MŠMT za rok 2011. Praha. MŠMT, červen 2012.

### 2.3 Druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Průcha (2009, str. 415) uvádí, že typy programů dalšího vzdělávání lze rozlišit podle podpůrné funkce, kterou pro učitele plní:

a) Předmětová orientace, ve které jsou programy dalšího vzdělávání zaměřeny na rozvoj oborových a oborově didaktických kompetencí pro jednotlivé předměty.

b) V rámci problémové orientace jsou programy zaměřené na překonávání těžkostí ve školní a vyučovací praxi, které jsou determinovány sociálně, kulturně nebo individuálními dispozicemi nebo handicapem žáků. Dále jde o rozvíjení schopností řešit společné problémy sociální skupiny, rozvíjení komunikativních dovedností, flexibility a schopnosti týmové práce.

c) Programy zaměřené na osobu učitele jsou v rámci osobnostní orientace a psychohygieny zaměřené na osobnostní rozvoj v širokém smyslu slova, rozšiřování kulturního a všeobecného vzdělání učitele, programy orientované na psychickou regeneraci učitele a programy zohledňující, že učitelské povolání je „work in progress“, že tedy učitelovo profesní vzdělávání není nikdy uzavřené.

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

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

*E – learning* jako otevřená a na zakázku vytvořená efektivní forma vzdělávání určená pro velké skupiny pedagogů v oblasti teoretické přípravy a upevňování učiva. Umožňuje posluchačům vstup ve stejném čase, v různých místech s připojením na lektora, který s nimi konzultuje, zadává úkoly apod. Předností je distribuce znalostí velké cílové skupině, časová a obsahová flexibilita, úspora finančních nákladů. Lze snadněji zjistit vstupní i výstupní znalosti

posluchačů a kapacita výuky je neomezená tzn., že se lze vrátit k předchozímu učivu. Tato forma ale není vhodná pro všechny typy vzdělávání např., kdy je nutný kontakt vyučujícího a posluchače.

*Samostudium* nebo také informální vzdělávání, které je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované. Od roku 2005 je Zákonem číslo 365/2004 Sb., uznáno jako nová forma DVPP. Umožňuje získávat vědomosti, dovednosti a postoje z každodenních zkušeností, z prostředí, kontaktů. Jedná se o typ vzdělávání, které vychází z vlastní iniciativy, zájmů, potřeb a umožňuje vlastní časové rozvržení studia i místo jeho konání, včetně stanovení tempa výuky. Tato forma ale neumožňuje měřitelnost získaných vědomostí a nelze použít pro všechny typy vzdělávání, jelikož lze převážně získat jen teoretické znalosti a vědomosti, které se těžko ověřují v praxi.

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

## 2.4 Priority<sup>45</sup> státní vzdělávací politiky v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Priority byly stanoveny na základě analýzy strategických materiálů MŠMT a Rady vlády pro rozvoj lidských zdrojů a analýzy vzdělávacích potřeb na základě Rychlého šetření, které realizoval Ústav pro informace ve vzdělávání<sup>46</sup>.

Jako nejdůležitější chápeme podporu kurikulární reformy, podporu celoživotního učení, podporu profesních kompetencí učitele, podporu vzdělávání pro udržitelný rozvoj a další priority<sup>47</sup> státní vzdělávací politiky.

---

<sup>45</sup> Priority mají označit oblasti dalšího vzdělávání, se kterými se mají organizace, které působí v oblasti DVPP zabývat.

<sup>46</sup> Rychlá šetření Ústavu pro informace ve vzdělávání, [www: http://uiv.cz/rubrika/17](http://uiv.cz/rubrika/17).

<sup>47</sup> Tyto priority jsou popsány v následujícím textu.

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

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

#### *2.4.1 Priorita oblasti podpory kurikulární reformy*

Nové pojetí kurikula v České republice se zaměřuje na získání klíčových (v celém procesu vzdělávání) a odborných (střední vzdělávání) kompetencí a znázorňuje posun od typického zaměření se na předání co nejpočetnějšího množství hotových poznatků následujícím generacím. K zásadnímu posunu došlo v kategorii cílů vzdělávání. Centrální úroveň kurikulárního systému představují rámcové vzdělávací programy (RVP), které vymezují vzdělávání odpovídající jednotlivým oborům vzdělání. Představují humanistické a demokratické hodnoty, které jsou základem vzdělávání žáků i celého života školy, definují cíle vzdělávání, klíčové a odborné kompetence stejně jako vzdělávací obsahy nezbytné pro jejich dosažení. RVP vymezují rámec vzdělávání a stanovují pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP). ŠVP umožňuje rozhodování o konkrétní podobě vzdělávání, reaguje na konkrétní potřeby žáků a na požadavky trhu práce a vytváří podmínky pro to, aby realizace vzdělávání byla co nejefektivnější.

Příprava učitelů na realizaci kurikulární reformy musí být uchopena relativně široce, neboť příprava na tvorbu ŠVP je pouze její složkou. Další vzdělávání proto musí učitele připravovat i na realizaci nově vytvořeného kurikula, tzn. rozvoj sociálně komunikativních i

profesních kompetencí učitelů, modernizace vzdělávání, změna kontextu výchovy a vzdělávání, projektování a týmová práce, nové strategie vzdělávání žáků, realizace nových prvků ve vzdělávání (klíčové kompetence, průřezová témata), hodnocení žáků. Z výše uvedeného pak vyplývají zásadní témata pro další vzdělávání pedagogických pracovníků:

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

#### *2.4.2 Priorita oblasti podpory celoživotního učení*

Jak již bylo zmíněno, nový koncept celoživotního učení formulovaly v polovině 90. let paralelně tři organizace – Evropská unie (Rok celoživotního učení, 1996, Memorandum o celoživotním učení, 2000), OECD (Celoživotní učení pro všechny, 1996) a UNESCO (tzv. Delorsova zpráva, Učení je skryté bohatství, 1996). Celoživotní učení je prostředkem pro zajištění osobního růstu, konkurenceschopnosti a inovací, uplatnění jedince na trhu práce. Nový koncept celoživotního učení významně rozšiřuje dosavadní představu o vzdělávání a vzdělávacím systému a propojuje ji s oblastí práce a volného času. Vzdělávání není omezeno jen na jedno období života, docházky do školy, ale realizuje se po celý život (life-long). Jeho úkolem je nabídnout dostatek příležitostí pro získání, změnu nebo zvýšení vzdělání a kvalifikace. Nejedná se jen o formální vzdělávání ve vzdělávacích institucích, ale i o všechny formy a typy učení (life-wide) bez ohledu na čas nebo prostředí (institute, pracoviště, domov, obec). Zahrnuje i neformální vzdělávání (sice mimo tradiční vzdělávací systém, ale organizované například podnikové vzdělávání) a informální učení (neorganizované, případně neintencionální získávání dovedností, zkušeností a znalostí – prací, zájmovou činností, četbou apod.) Zároveň se jedná o poskytnutí příležitosti pro všechny, bez ohledu na věk, nadání nebo postavení. Tedy se jedná o zásadní změnu orientace vzdělávacího systému na vzdělávané tak, aby systém vycházel vstříc jejich potřebám, zájmům, schopnostem. Jde o zaměření na maximální rozvoj jedince a na maximální využití jeho potenciálu.

DVPP je součástí systému dalšího vzdělávání a jeho úkolem je zásadně přispět k proměně počátečního vzdělávání, což by pak mělo být rozhodující motivací k celoživotnímu učení žáka i



učitele. Zahrnuje částečně formální a částečně neformální vzdělávání a je tak ve skutečnosti pouze malou částí procesu učení učitelů.

Proces celoživotního učení učitelů zahrnuje:

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

V nabídce DVPP by se pak měly vedle tradičních forem prosazovat i formy nové například kazuistické semináře, mentoring, koučink, tréninky dovedností, supervize, letní školy, workshopy a stáže. A z výše uvedeného vyplývají opět zásadní témata pro oblast DVPP:

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

#### *2.4.3 Priorita oblasti podpory profesních kompetencí učitelů.*

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

Tématy pro tuto oblast v rámci DVPP jsou:

- a) Učitelé by se měli po dobu své profesní kariéry neustále zlepšovat ve svém plánování, na které se musí nahlížet z těchto hledisek – plánování v souvislosti s požadavky státu, školy a vlastní vize, plánování s ohledem na vztah cíle a prostředku ve vzdělávacím procesu, plánování osobního růstu. Učitelé jsou více ohroženi syndromem vyhoření a poruchami souvisejícími se stresem, kterému je učitel nadměrně vystaven.

- b) RVP zavazuje učitele ke tvorbě takových příležitostí, aby si žáci mohli osvojovat klíčové kompetence. Ale k pochopení významu, obsahu a souvislosti při jejich osvojování je potřeba tyto kompetence rozvíjet u samotných učitelů. V tomto směru by DVPP mělo probíhat prožitkovou formou a z vlastního prožitku pak odvozovat vše, co je nezbytné vědět, umět a znát k formování klíčových kompetencí u žáků.

#### *2.4.4 Priorita oblasti podpory vzdělávání pro udržitelný rozvoj*

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

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

- 1. V rovině utváření klíčových kompetencí tzn. vzájemně propojených schopností, vědomostí.*
- 2. Zařazením konkrétního vzdělávacího obsahu, který souvisí s udržitelným rozvojem do jednotlivých vzdělávacích oborů prostřednictvím očekávaných výstupů tzn. stanovujících, co má žák umět na konci vzdělávacího období.*
- 3. Zařazením průřezových témat jako integračního prvku, který posiluje postoje a hodnotovou orientaci žáků např. osobnostně sociální výchova, enviromentální výchova, multikulturní výchova, mediální výchova apod.*

A opět nám vyplývají další klíčová témata pro DVPP:

- a) Výchova ke zdravému životnímu stylu jedince, který respektuje biologické základy života a zaručuje jeho maximálně dosažitelnou kvalitu v souvislostech ekonomických, sociálních, ekologických.

- b) Oblast týkající se postavení člověka ve společenství dalších lidí tzn. oblast, která je zaměřena na rozvoj odpovědnosti vůči místnímu, globálnímu společenství a tvorbu předpokladů k uvědomělým akcím občanské angažovanosti.

## 2.5 *Financování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků*

Na centrální úrovni je financování DVPP součástí agregovaného normativu a v rozpisu krajských normativů součástí ostatních neinvestičních výdajů. Objem finančních prostředků vydávaných ročně na kurzy DVPP souvisí s velikostí školy. MŠMT stanovuje republikový normativ připadající na jednoho žáka (na jeho základě stanovuje krajský úřad normativ), který v sobě zahrnuje platy, odvody a ostatní neinvestiční náklady, ve kterých jsou započítány i prostředky na DVPP. O podílu prostředků na úhradu DVPP pak rozhoduje ředitel školy.

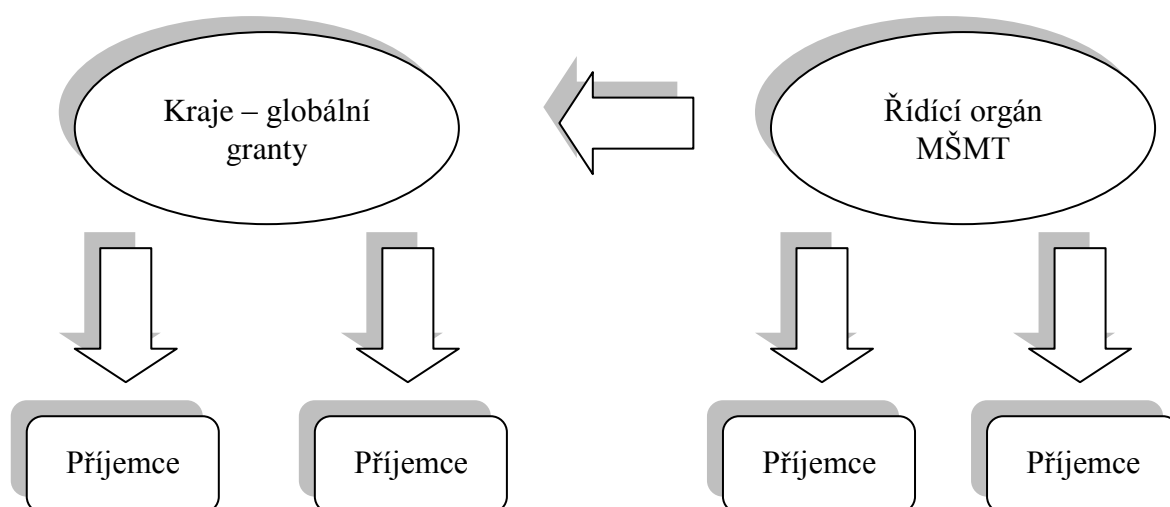
Dalšími zdroji financování DVPP jsou rozvojové programy MŠMT a Evropský sociální fond (ESF). Rozvojové programy jsou určeny k poskytování DVPP bezúplatně nebo za snížený účastnický poplatek. Velká část finančních prostředků ESF v oblasti vzdělávání je určena na DVPP, a to prostřednictvím národních projektů individuálních, národních projektů ostatních a formou grantového schématu, do kterého se školy mohou přihlásit se svými projekty. Evropský sociální fond (ESF) je jedním ze tří strukturálních fondů Evropské unie. Je klíčovým finančním nástrojem pro realizování Evropské strategie zaměstnanosti. Hlavním posláním ESF je rozvíjení zaměstnanosti, snižování nezaměstnanosti, podpora sociálního začleňování osob a rovných příležitostí se zaměřením na rozvoj trhu práce a lidských zdrojů, zvyšování kompetencí řídicích pracovníků škol a školských zařízení v oblasti řízení a personální politiky, zavádění a modernizace kombinované a distanční formy studia, stáže studentů, pedagogů a vědeckých pracovníků v soukromém i veřejném sektoru. Zaměřuje se na podporu *neinvestičních projektů*. Objem finančních prostředků z ESF pro ČR na programovací období 2007-2013 činí 3,8 mld. EUR. Na programové období 2004-2006 bylo pro ČR přiděleno 456,98 mil. Eur.

V rámci Programového období 2007-2013 programy, které umožňují čerpání prostředků z ESF v oblasti lidských zdrojů v období 2007-2013 v České republice a hlavním městem Praze jsou: ***Operační program Lidské zdroje a zaměstnanost (OP LZZ)***, který je zaměřený na snižování nezaměstnanosti prostřednictvím aktivní politiky na trhu práce, profesního vzdělávání, dále na začleňování sociálně vyloučených obyvatel zpět do společnosti, zvyšování kvality veřejné správy a mezinárodní spolupráci v uvedených oblastech a spadá mezi více cílové tematické operační programy. Je financován především z prostředků cíle Konvergence, ale v oblastech aktivní politiky trhu práce, modernizace veřejné

správy a veřejných služeb a mezinárodní spolupráce též z prostředků pro cíl Regionální konkurenceschopnost a zaměstnanost. Způsobilým územím je v těchto oblastech proto také i hlavní město Praha. Na tento program (OPLZZ) z fondů EU bylo pro OP LZZ vyčleněno celkem 1,84 mld. €, což činí přibližně 6,80 % veškerých prostředků určených z fondů EU pro Českou republiku. Z českých veřejných zdrojů má být navíc financování programu navýšeno o dalších 0,32 mld. €.

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

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



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

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

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

Celková částka určená na financování OP VK v programovacím období 2007-2013 činí 2.151,4 mil. € (tj. cca 53,8 mld. Kč při kurzu 25 Kč/€), přičemž zdroje EU (ESF) tvoří 85 % (1.828,7 mil. €, tj. cca 45,7 mld. Kč při kurzu 25 Kč/€) a národní zdroje ze státního rozpočtu ČR zbylých 15 % celkové alokace. Míra spolufinancování pro individuální a

globální projekty dosahuje až 100 % způsobilých výdajů projektu (85 % ze zdrojů ESF a 15 % ze státního rozpočtu ČR).

### 3 Učitel – pedagogický pracovník

Ačkoli literatura sice hovoří o učitelích, vymezit tento pojem je velmi obtížné. Vorlíček<sup>48</sup> uvádí „Jako učitel se označuje osoba, která se profesionálně zabývá výchovou a vzděláváním žáků různých druhů škol, je k tomu stanoveným způsobem kvalifikována a určitou institucí nebo jednotlivcem pověřena“. V Průchově Pedagogické encyklopedii (2009) najdeme mezinárodně akceptované vymezení, kterým se řídí i terminologie vymezení kategorie „učitel“ v zemích Evropské unie: „ Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků (transmission of knowledge), postojů, dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kutikulárních programech, žákům a studentům ve vzdělávacích institucích. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo žáky vyučují. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou počítáni mezi učitele (Education at a Glance: OECD Indicators, 2001, s. 309 – 400).<sup>49</sup> Wikipedie učitelem označuje osobu, která napomáhá procesu vzdělávání a v Pedagogickém slovníku je pak učitel jedním ze základních činitelů výchovně vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.<sup>50</sup>

Legislativa a oficiální dokumenty MŠMT termín učitel používají jen velmi omezeně a převážně jen ve spojení s určitými vzdělávacími programy. Zákon o pedagogických pracovnících (účinnost 1. 1. 2005) přímo vymezuje, že pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu, je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociální péče.

Podle § 2 platného zákona<sup>51</sup> je pedagogickým pracovníkem: učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, vedoucí pedagogický

---

<sup>48</sup> Vorlíček, Ch. Úvod do pedagogiky. Jinočany, H&H, 2š. 118., 2000. ISBN 80-86022-79-X

<sup>49</sup> In PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2

<sup>50</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha. Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4

<sup>51</sup> Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ze dne 24. září 2004

pracovník. Pedagogičtí pracovníci včetně ředitelů škol a zástupců ředitelů škol jsou pedagogickými pracovníky předškolních zařízení, základních škol, základních uměleckých škol, středních škol, speciálně pedagogických center, pedagogicko-psychologických poraden, středních odborných učilišť, odborných učilišť, zařízení pro zájmové studium, školských zotavovacích zařízení, školských zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, zařízení sociální péče, sportovních škol a sportovních tříd středních odborných učilišť.

Pro označení učitele se rovněž používá termínu pedagog. V odborné terminologii se tímto slovem nazývá pracovník, který se odborně zabývá pedagogikou.<sup>52</sup> Pojem učitel tedy není v pedagogické literatuře naprosto jednoznačně vymezen, nicméně můžeme označit učitele za jednoho ze základních činitelů vzdělávacího procesu, který je odpovědný za jeho přípravu, řízení, organizaci a výsledky (Průcha, 2002).

Zároveň v této kapitole představujeme velmi zdařilou typologii učitelů, která byla vytvořena a současně publikována na Slovensku v roce 2001 (Beňo a kol., 2001, s. 291-292), a která pokrývá charakteristiky učitelů, které by se mohli stát dobrou inspirací například pro vzdělavatele učitelů.

*Plačky* představují učitele, kteří naříkají, bědují nad stavem školství a nad vlastním postavením. Bývají ustrašení, nejistí a malověrní. Nevěří nikomu ani sobě a vlastně především sobě. Panicky se bojí nadřizených a v podstatě se dají osedlat každým. Ve své práci jsou nešikovní a málo efektivní. Nejasně a nejistě formulují své vlastní názory, nejraději se schovávají za názory cizí. Neradi se vyjadřují k budoucnosti školství, raději nadávají na špatné sešity, psací potřeby apod. Při troše fantazie bychom tento typ mohli nazvat inkriminovaným termínem „měkkýše“.

*Ignoranti*, kterým je všechno jedno anebo se jen tak tváří. Školství podle jejich názoru bylo, je a bude v neodvratném úpadku a pod jeho děravou střechu oni vstoupili jen proto, aby nemuseli hledat něco jiného. Ignorantství jen předstírají, jejich skutečná pozice je jiná. Vyjadřují se jednoznačně, ale zásadně od věci. Podstatné je pro ně přežít. K budoucnosti školy se odmítají vyjadřovat, protože to prý nemá cenu.

*Fanatici*, nenapravitelní idealisté, kteří jsou zamilovaní do dětí, do pedagogické práce a do vlastního oboru. Příčí se jim nahlas hovořit o špatných platových podmínkách učitelů. Jsou znechuceni stávajícím stavem školství, ale na druhou stranu jim vadí i neustálé přetřásávání tohoto stavu a jeho kritizování ostatními. V hodnocení procesu vyučování a výchovy, včetně jejich podmínek, bývají celkem odtrženi od reality. Pedagogickým pohledem pronikají hluboko

---

<sup>52</sup> VORLÍČEK, CH. *Úvod do pedagogiky*. Jinočany. HaH, 2000. ISBN 80-86022-79-X

do duše žáka, ale neodhlédnou na cesty a východiska školství ze špatné situace (jsou ale zároveň přesvědčeni, že se najdou). Jejich sny o budoucnosti školství jsou ale velmi pevné. Můžeme je pokládat za jednu z hlavních opor školství. Na jejich obětavé práci se většinou přizívuje pohodlnější část kolegů, úředníků státní správy nebo zřizovatelů.

*Tandemisté*, kteří jsou si vědomi „svých kvalit“, žijí pouze ze schopnosti zavěsit se na nejsilnější proud, který hýbe školstvím. Úzkostlivě hlídají směr a sílu „větru“ a neustále se otáčejí tím pro ně správným směrem. Bezmyšlenkovitě (přesněji řečeno velmi promyšleně, i když to vypadá jako bezmyšlenkovitě) se přidávají k pedagogickým módním směrům, organizacím, autorům, projektům a školsko-politickým novinkám, které svoji progresivitu ztrácejí právě tím, že tandemisté v nich velmi rychle vytvoří většinu. V konečném důsledku dokážou zničit i ty nejlepší pedagogické myšlenky. Jsou bezzásadoví. Vůči žákům, kromě vlivných rodičů, často bezohlední, někdy až krutí. Vlastní názor většinou nemají, a pokud ano, nikdy ho nezjistíte, protože v odborných a pedagogických věcech vždy rozmyšlejí cizí hlavou. Na stávající stav ve školství nadávají až poté, co je to přijatelné, v podstatě až, když za kritiku již nic nehrozí. Vcelku jsou sami se sebou spokojeni a v tomto ohledu je pro ně naše školství vynikající a celý svět by se měl od nás učit. Nejlépe se cítí tam, kde právě nejsou.

*Aristokraté*, kteří jsou autonomní, silní, nebojácní, důstojní, dobře připravení, tvořiví, přemýšliví, samostatně kriticky hodnotící a velmi cílevědomí. U žáků mají přirozenou autoritu, jsou často obdivováni a následováni. Aristokraté jsou neoblíbení a „velmi nebezpeční“ pro autoritativní ředitele a inspektory. Neustále studují, zdokonalují se, tvoří, výborně a efektivně vyučují. Často jsou spontánně voleným vzorem výchovy a sebevýchovy žáků. Rodiče si jich váží. Nejsou malicherní, ale stojí za svým. Vlastní názory a myšlenky dokážou argumentovat a obhájit. Dlouhodobými výsledky si získávají všeobecnou důvěru a úctu. Kolegové je respektují a jednotlivě se proti nim nikdo nepostaví, často jim však někdo závidí. Zdvíhají totiž „latku“ hodně vysoko. Jejich školsko-politické názory jsou realistické, nikdy nejsou nesystematické a částečné. Prezentují je však jen tehdy, pokud jsou přesvědčeni o jejich správnosti (jinak raději mlčí a myslí si svoje).

*Podnikatelé*, kteří jsou ve škole nanejvýš jen jednou nohou, hlavou už vůbec ne. Hlavním polem jejich působnosti bylo, je a bude podnikání (legální nebo nelegální). Škola je pro ně institucí, která za ně platí pojistné a vyplácí jim každý měsíc „kapesné“. Za socialismu je nejvíc zajímaví kontakty s vlivnými rodiči, vyjednávání protekcí, přijetí do školy a různé protislužby při stavbě domů, chat, dostavování zahrad, nákupu a výměně aut apod. Nastupující kapitalismus, otevřené hranice a další vymoženosti jim dávají nové možnosti jako například: vtáhli je do legální i nelegální ekonomiky jako dealery, překupníky, spekulanty, malé živnostníky, obchodníky apod.



Někteří učitelé – podnikatelé se rádi angažují v řízení měst a obcí až do té míry, že je škola pro ně druhořadá. Otázky budoucnosti školství a postavení učitele v nich vyvolávají rozpaky a přivádějí je do údivu. Podle nich je totiž ve školství všechno v pořádku.

*Zběhové* bývají učitelé, kteří se vnitřně nedokázali vyrovnat s rozparem mezi nároky na kvalifikaci, prací učitele a úrovní odměňování za tuto práci. Někteří z nich s nostalgií (a jiní bez ní) a s nepotlačeným úsměvem vzpomínají na časy, kdy odolávali volání a kouzlu školy, nejhůře placených služebníků budoucnosti národa. Šustění tolik potřebných peněz jim už překryl „vůni“ čerstvě umyté tabule a hluk velké přestávky nebo fascinující pohled desítek dětských očí. Mnozí z nich už si nemyslí, že učitelství byl až tak těžký oříšek.

Učitelům jsou přisuzovány následující funkce:

- usměrňování osvojovacího procesu žáků (vedení k samostatnosti v učebních činnostech, rozvíjení metod samostatné práce)
- inspirativní funkce (motivace žáků k učení, rozvíjení poznávacích zájmů)
- mobilizační funkce (vyhledávání nových forem a metod, kreativita vlastní i podporování kreativity žákovské)
- zprostředkování poznatků (ve smyslu učinit je pochopitelnými a přístupnými)
- kontrolní a hodnotící funkce (nejen směrem k žákům, ale i k učiteli, reflexe a vyvozování poučení z úspěchů i chyb)
- kooperativní funkce (úsilí o sjednocování různých výchovných vlivů)
- poradenská funkce (volba vzdělávací i životní cesty žáka, ve spolupráci s rodiči, ostatními učiteli a výchovným poradcem)
- regulativní funkce (usměrňování vývoje žáka k naplnění jeho seberozvíjejících a seberegulujících schopností)
- reflexe vlastní činnosti („já a moje činnost jako předmět analýzy“, umět ze zjištěného vyvodit důsledky a modifikovat své přístupy, chování a názory)

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3.1 Profese učitele

V souladu se závěry Rady EU<sup>53</sup> jsou kvalifikovaní a vysoce motivovaní učitelé nejdůležitějším článkem při vzdělávání nastupující generace. Proto je důležité je získat, udržet a zajistit jejich co nejlepší přípravu a profesní rozvoj. Andragogický slovník (2012) definuje profesi učitele jako „jednu z nejrozšířenějších v současné společnosti a s vysokou významností. Je to v důsledku toho, že počty lidí vzdělávajících se v různých druzích škol a v různých formách celoživotního vzdělávání stále vzrůstají. Ve vzdělávání dospělých jsou různé pedagogické profese (lektoři, instruktoři, kouči apod.), kteří vykonávají některé shodné aktivity jako učitelé ve školách, avšak vedle toho také jiné specifické činnosti“.<sup>54</sup> K učitelské profesi neoddelitelně patří celoživotní vzdělávání, mimo jiné i proto, že vychovává pro budoucí, trvale se měnící a upřesňující potřeby.<sup>55</sup> Jak uvádí Průcha (2002) dají se identifikovat jednotlivé etapy profesního vývoje dráhy učitelů:

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

Být dobrým učitelem znamená mimo jiné vzít vážně požadavek celoživotního vzdělávání, ovládnutí dovedností, které se v průběhu jeho profese výrazně mění. Učitelé slouží jako zprostředkovatelé teorií, hodnot, kulturních vzorců, jednání a tradic. Učitelé určují svou odpovědnost za výchovu a vzdělávání dětí a mládeže vzhledem ke společnosti, protože mimo jiné právě tyto děti a mládež uvádějí do společenského života. Způsob, kterým učitelé vykonávají svou profesi, má výrazný podíl na formování žáků a na jejich individuální životní dráhy. Ornstein a Levine (1989) uvádějí seznam 14 charakteristik „úplné profese“, které považujeme za vhodné reprodukovat (zkráceně podle Ornstein a Levin, 1989, s. 43 – 44).<sup>56</sup>

Profesi musí vyznačovat:

- soubor znalostí a dovedností, který přesahuje znalosti a dovednosti „laické veřejnosti“
- smysl pro službu veřejnosti

---

<sup>53</sup> Závěry Rady ze dne 26. 11. 2009 o profesním rozvoji učitelů a vedoucích pracovníků škol – (2009/C 302/04) in Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011 – 2015), MŠMT č. j. 20271/2010 – 20 (březen 2011).

<sup>54</sup> PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha. Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1

<sup>55</sup> HRABAL, V. PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. Praha. Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8

<sup>56</sup> Kritéria k posuzování profese a profesionála nalezneme například i v *Pedagogické encyklopedii* (Průcha, 2009).

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

Z uvedeného lze soudit, že je zcela nepochybné, že nároky učitelské profese na osobnost jsou velmi vysoké a ne každý pedagog, i když je dostatečně odborně připravený, je schopen jim dostát. Efektivnost práce učitele je do značné míry závislá na kvalitě jeho pedagogických dovedností, jejichž základy si budoucí učitelé osvojují již během jejich studia<sup>57</sup> a následně si jejich systém budují v průběhu celé své pedagogické dráhy. V. Švec (2002, str. 280) pedagogické dovednosti učitelů charakterizuje jako „otevřené zkušenostní struktury, které se vyvíjejí na základě jejich jednání v rozmanitých (vždy jedinečných) pedagogických situacích. Tyto struktury se nevytvářejí prostým hromaděním pedagogických zkušeností, nýbrž jejich reflexí v kontextu těchto pedagogických situací. Proces utváření a vývoje pedagogických dovedností není nikdy ukončen.“

---

<sup>57</sup> V pregraduální přípravě učitelů lze vymezit tři základní trendy:

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

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

Trend osobnostní se převážně orientuje na hodnotové (axiologické) struktury osobnosti učitele a žáků, je vstřícný k lidskému porozumění i dorozumění. Méně se zdůrazňují znalosti, pojmy, fakta a více se mluví o vzájemné komunikaci, otevírání se v názorech a postojích, vzájemném akceptování, empatii, řešení konfliktů apod. (Svatoš, Holý, 2002).<sup>57</sup>

### 3.2 Profesní kompetence učitele

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

Vašutová (2002, 2004) vymezuje profesní kompetence jako „otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě“.<sup>58</sup>

Lze naznačit, že kompetence učitele je stále více komplikovaným pojmem jak po stránce jazykové nejednoznačnosti<sup>59</sup>, ale i tím, jak rozdílní autoři s rozdílnými přístupy kompetence definují, strukturují, klasifikují, popisují. Společné pro všechny skupiny pedagogických pracovníků a učitelů jsou osobnostní kompetence, které obsahují:

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

---

<sup>58</sup> VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: UK, 2002. ISBN 978-80-7290-325-2

<sup>59</sup> Například termín kompetence se v odborné literatuře vyskytuje jak v singuláru tak i plurálu (anglicky kompetence/competencies). Rovněž se používají různá spojení například kompetentní chování (angl. competent behavior) nebo kompetentní osoba (angl. competent person), ale tyto odlišnosti nejsou v literatuře jasně vyjádřeny.

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

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

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

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

*Práce s ostatními* tzn. u všech rozvíjet potenciál, znát, chápat lidský rozvoj a vyzářovat sebedůvěru při jednání s ostatními, ke všem přistupovat jako k individualitám, svou práci zvyšovat kolektivní inteligenci, vzájemně spolupracovat s kolegy a svou zkušeností přispět do systému zajišťování standardu.

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

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

K dalším podstatným dovednostem patří správné používání odborných pedagogických pojmů (cíl, metoda, forma, prostředek, projekt, portfolio apod.), porozumění zákonitostem aktivizujících metod a forem vyučování (skupinové, kooperativní, projektové, diskuse, referáty, výjezdy apod.). L. Shulman (1986) uvádí sedm oblastí profesních znalostí: *znalosti oborové, obecně pedagogické (principy a strategie výuky), znalosti kurikula, oborově didaktické znalosti (obsah vzdělávání), interpretace, znalosti žáků a jejich charakteristik a znalosti kontextů vzdělávání (sociokulturní kontexty – rodina, škola, řízení, systém).*

Významným je rovněž model pedagogických kompetencí V. Švece (1999), který obsahuje tyto tři základní okruhy kompetencí: *kompetence k vyučování a výchově* (psychopedagogické, komunikativní, diagnostické), *kompetence osobnostní* a *kompetence rozvíjející* (adaptivní, výzkumné, informační, sebereflektivní, autoreglativní).

Helus (1999, 2001) vymezuje čtyři „jádrové“ kompetence: *kompetenci pedagogickou* (plánování, organizování, řízení učení žáků, schopnost vhledu, vcítění, dovednost odstraňovat zábrany, bariéry v učení, schopnost motivovat, diagnostikovat atd.), *kompetenci oborově-didaktickou* (zvládnutí vědeckých základů vyučovacího předmětu, didaktické transformace apod.), *kompetenci pedagogicko – organizační* (kvalifikované řízení vztahů a činností ve třídě, efektivní prostředí) a *kompetenci kvalifikované pedagogické sebereflexe* (předpoklady učitele reflektovat účinky svého působení na žáky a sebevzdělávání učitele v průběhu profesní kariéry).

Jako velmi inspirativní považujeme přístup J. Vašutové (2001, 2004), která na základě tzv. Delorsova konceptu „čtyř pilířů“ vzdělávání, vypracovala model profesních kompetencí, kdy ke každému „pilíři“ je připojena určitá funkce školy. Obě níže uvedené tabulky jsou převzaty od J. Vašutové, 2001.

**Tabulka číslo 4: Cíle vzdělávání a funkce školy:**

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

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

Cíl – Učit se poznávat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kompetence předmětová</li> <li>• Kompetence didaktická/psychodidaktická</li> <li>• Kompetence pedagogická</li> <li>• Kompetence infromatická a informační</li> <li>• Kompetence manažerská</li> <li>• Kompetence diagnostická a hodnotící</li> </ul>
Cíl – učit se žít společně s ostatními	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kompetence sociální</li> <li>• Kompetence prosociální</li> <li>• Kompetence komunikativní</li> <li>• Kompetence intervenční</li> </ul>
Cíl – Učit se jednat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kompetence všeobecného rozhledu/osobnostně kultivující</li> <li>• Kompetence multikulturní</li> <li>• Kompetence environmentální</li> <li>• Kompetence proevropské</li> </ul>
Cíl – Učit se být	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kompetence diagnostická</li> <li>• Kompetence hodnotící</li> <li>• Kompetence zdravého životního stylu</li> <li>• Kompetence poradensko-konzultační</li> </ul>



### 3.3 Kariérní systém

V Bílé knize je systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků propojen se systémem kariérního a mzdového postupu<sup>60</sup>, s osobním a profesním růstem učitelů a s celkovou efektivitou vzdělávacího systému<sup>61</sup>. Komplexní systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků má podle Bílé knihy podpořit pedagogické pracovníky v oblasti nároků, které vyplývají ze změn, kterými prochází i současný vzdělávací systém<sup>62</sup>. Společným základem všech návrhů, které byly v minulých letech na Ministerstvu školství postupně zpracovávány, byl předpoklad, že se podaří pro resort školství prosadit samostatné odměňování, které by umožňovalo zohlednit jak věkovou hranici, tak odborné vzdělávání a ostatní činnosti, které se běžně vykonávají ve školách a školských zařízeních. Z let 1996 – 1997 je známý program s tehdejší pracovním názvem „Učitel“, který ve své době byl promyšleným a kompaktním materiálem, a který byl v rámci rozsáhlého připomínkového řízení podroben značné kritice zejména pedagogické, ale i laické veřejnosti. Realizace tehdy navrženého kariérního systému však ztroskotala, neboť systém vyžadoval poměrně vysoké finanční prostředky. Přestože se doposud nepodařilo resortu školství záměru o samostatné odměňování dosáhnout, přinesl Zákon o pedagogických pracovnících (563/2004 Sb.) a Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (317/2005 Sb.)<sup>63</sup> zlom, protože poprvé byl formulován možný posun v kariéře, který už není závislý jen na délce pedagogické praxe tak, jako tomu bylo dříve.

Zákonitosti stávajícího kariérního systému charakterizuje ustanovení § 29 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, které v obecné

---

<sup>60</sup> DVPP a kariérnímu postupu je věnován zvláštní bod. Ovšem při posuzování toho, čeho se podařilo dosáhnout, se oba dva body těžce oddělují.

<sup>61</sup> Státy OECD hledají cesty ke zlepšování svých škol tak, aby lépe uspokojily vyšší sociální i ekonomická očekávání. Školní vzdělání poskytuje dovednosti, které jsou potřebné pro celoživotní učení a osobní rozvoj. Nejdůležitějšími školními zdroji jsou učitelé po celou dobu jejich aktivního profesního života, proto se zaměřují snahy právě na ně a jsou spojovány s péčí o profesní růst učitelů.

<sup>62</sup> Velká část učitelů v zemích OECD a také v ČR je starší čtyřiceti let, dokonce v průměru je v zemích OECD 26% učitelů primárních škol a 31% učitelů druhého stupně ZŠ starších padesáti let. Průměrný věk českých učitelů byl podle výroční zprávy MŠMT za rok 2011 ve sledovaných školách 42,5 roku. Přestože zkušenosti učitelé přinášejí výhodu svých zkušeností, je potřeba, aby si osvojovali nové dovednosti. A proto úkolem dalšího vzdělávání je průběžná a trvalá obnova znalostí a dovedností učitelů.

<sup>63</sup>Tyto legislativní dokumenty v současné době upravují kariérní systém pedagogických pracovníků zákon.

rovině vymezují pravidla pro zařazování pedagogických pracovníků do jednotlivých kariérních stupňů a které obsahuje zmocnění ministerstva vydat prováděcí právní předpis obsahující podmínky zařazení pedagogického pracovníka do kariérního stupně, popis činností v jednotlivých kariérních stupních, požadovanou délku praxe a popis podmínek získání osvědčení.

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

Jak uvádíme v předchozích kapitolách, bylo v roce 2006 zrealizováno Rychlé šetření v oblasti DVPP<sup>64</sup> a na dotaz hodnocení současného kariérního systému z hlediska motivace učitelů hodnotila současný kariérní systém téměř polovina škol (46%) jako průměrný (tzn. stupněm 3 v pětistupňové škále) a 40% škol tento systém jako nemotivující (tzn. stupněm 4 a 5 v pětistupňové škále).

Jako velké nedostatky současného kariérního systému lze uvést, že například nejsou stanoveny principy profesního rozvoje učitelů, nejsou dostatečně popsány klíčové úrovně očekávané kvality práce profese učitele.<sup>65</sup> Je známo, že existuje dílčí provázanost mezi DVPP a Kariérním systémem na podporu funkčních pozic, ale ne na kontinuální podporu růstu kvality práce učitele. Učitelé nejsou stávajícím kariérním systémem motivováni, neboť činnosti, za které je možné pobírat specializační příplatek jsou limitovány (tak jako postup do vyšší platové třídy) a rozpětí pohybu mezi jednotlivými platovými třídami je malé. V zásadě tedy neexistuje motivující systém odměňování, které podporuje kvalitu práce. Odpovědnost je na řediteli školy bez jasných a transparentních pravidel. Univerzálním cílem nového kariérního systému je zlepšení výsledků, kterých žáci v průběhu vzdělávání dosahují. Výsledky se odvíjejí zejména od kvality práce učitele. Návrh nového kariérního systému

---

<sup>64</sup> Více informací o tomto šetření lze nalézt v archivu Ústavu pro informace ve vzdělávání, který byl v roce 2010 zrušen, ale jeho agenda byla převedena částečně na ČŠI a MŠMT.

<sup>65</sup> Jsou rozpoznány pouze funkční pozice v kariérním systému, jako je specializovaná činnost ředitele apod.

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

- V souladu s Dlouhodobým záměrem vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2011 (DZ 2011) *stanovit principy kariérního systému učitelů* umožňujícího celoživotní zvyšování kvality jejich práce, propojeného s atestacemi a navázaného na motivující systém odměňování na základě transparentních pravidel.
- *Vytvořit podmínky* pro naplnění ustanovení zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, a vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků ve školské praxi.
- *Zvýšit profesní kompetence a kvalitu práce učitelů.*
- *Sjednotit na odpovídající úroveň pregraduální vzdělávání budoucích učitelů.*
- *Zvýšit atraktivnost profese učitele* a vytvořit podmínky pro to, aby si profesní dráhu učitele volilo co nevíce kvalitních absolventů středních škol.
- *Vytvořit nový systém diferencovaného odměňování učitelů*, který propojí standard profese učitele s kariérním systémem.

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

Jednotlivé oblasti jsou vzájemně prostupné a jsou na sebe v konkrétních případech vázány.<sup>66</sup>

V tabulce číslo 6 uvádíme jeden z pracovních návrhů rámce kariérního systému<sup>67</sup> tak, jak je v současné době (2013) řešen v pracovních a expertních skupinách v rámci Individuálního projektu národního (IPn) Kariérní systém<sup>68</sup>:

---

<sup>66</sup> IPn Kariérní systém stanoví ve svých výstupech vhodnou vazbu mezi funkčními a specializovanými pozicemi na straně jedné a dosažením atestace určitého stupně na straně druhé.

<sup>67</sup> Zdroj: [http://arg.cz/Ok\\_koncepce/Karierni\\_rad\\_ped\\_prac.htm](http://arg.cz/Ok_koncepce/Karierni_rad_ped_prac.htm)

<sup>68</sup> Jedná se o Individuální projekt národní, jehož hlavním cílem je nastavit a v praxi ověřit Návrh Kariérního systému učitelů.

**Tabulka číslo 6: Pracovní návrh rámce kariérního systému.**

Kariérní stupeň	Pedagogická pozice	Délka praxe	Funkční pozice
1. Stupeň – adaptační období <sup>69</sup>	Začínající učitel	Po dobu 1 nebo 2 let pedagogické praxe <sup>70</sup> .	Nemůže vykonávat žádnou z funkčních pozic.
2. Stupeň – výkon standardních učitelských kompetencí (viz odkaz 57)	Učitel	Po 1 až 2 letech pedagogické praxe a dále <sup>71</sup> .	a) Může vykonávat specializovanou činnost. (s výjimkou nově navrhovaných činností uvádějího učitele a učitele, který zajišťuje pedagogickou praxi studentů učitelství) <sup>72</sup> b) Může vykonávat funkci zástupce ředitele.
3. Stupeň (viz odkaz 57)	Učitel s 1. atestací	Po 6 – 9 letech pedagogické praxe a dále <sup>73</sup> .	a) Může vykonávat všechny druhy specializované činnosti. b) Může vykonávat funkci ředitele.
4. Stupeň <sup>74</sup>	Učitel s 2.	Po 10 - 15	a) Může vykonávat všechny

<sup>69</sup> Pro začínajícího učitele bude postup z kariérního stupně 1 do kariérního stupně 2 povinný. Podmínkou postupu bude úspěšné absolvování adaptačního programu. Setrvat na kariérním stupni 1 bude možné maximálně 2 roky. Odpovědnost za schválení postupu do kariérního stupně 2 bude náležet řediteli školy.

<sup>70</sup> Uvedené rozmezí je orientační, požadovaná délka pedagogické praxe je předmětem diskuse.

<sup>71</sup> Uvedené rozmezí je orientační, požadovaná délka pedagogické praxe je předmětem diskuse.

<sup>72</sup> Specializovanými činnostmi se rozumí činnosti podle § 9 vyhlášky číslo 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků tj. koordinace v oblasti ICT, koordinace v oblasti ŠVP, prevence sociálně patologických jevů, specializovaná činnost v EVVO, specializovaná činnost v oblasti prostorové orientace zrakově postižených, činnost výchovného poradce a *nové specializované činnosti nevržené v koncepci KS jako jsou uvádějí učitel, mentor, koordinátor autoevaluace, projektový manažer, cvičný učitel atd.*

<sup>73</sup> Uvedené rozmezí je orientační, požadovaná délka pedagogické praxe je předmětem diskuse.

	atestací	letech pedagogické praxe <sup>75</sup> .	druhy specializované činnosti. b) Může vykonávat funkci ředitele.
--	----------	--	--

Výše uvedená tabulka s návrhem Kariérního systému v ČR představuje 4 kariérní stupně pedagogické pozice. Na základě těchto pozic budou učitelé zařazováni podle jejich úrovně dosažených kompetencí v pedagogické teorii a praxi<sup>76</sup>. K tomu, aby mohli učitelé dosáhnout požadovaných kompetencí, budou vytvořeny vzdělávací programy a další metodická podpora (za předpokladu, že vzdělávací programy budou dostupné s již dosaženým vzděláním učitele). Základem pro definování cílů vzdělávacích programů se stane popis standardu a požadovaných kompetencí pro každý kariérní stupeň. Od vzdělávacího cíle se pak bude určovat obsah jednotlivých vzdělávacích modulů. V tabulce číslo 7, uvádíme indikativní návrh vzdělávacích modulů<sup>77</sup>, které by se měly stát obsahem vzdělávacích programů. Tyto moduly jsou chápány z jedné úrovně do další jako povinné:

**Tabulka číslo 7: Indikativní obsah vzdělávacích programů:**

Podpora dosažení kariérního stupně	Počet hodin	Komu určeno	Činnosti
Na podporu dosažení kariérního stupně 2	100 hodin	Pro začínající učitele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Přehled o platné právní úpravě týkající se činnosti příslušné školy.</li> <li>• Seznámení se s rozpočtem školy.</li> <li>• Možnosti profesní kariéry.</li> </ul>

<sup>74</sup> Kariérní systém umožní učitelům od kariérního stupně 2 volit po celou dobu profesní dráhy ve škole 5 kariérních cest (udržování standardních učitelských kompetencí, získání expertních kompetencí, získání specializačních kompetencí a získání řídicích kompetencí). Tyto cesty se vzájemně doplňují a prolínají. Posun na další kariérní stupně (3 a 4) i postup na specializační nebo funkční pozici budou pro učitele nepovinné, ale navázané na DVPP a jasná pravidla atestací a závěrečných zkoušek. Atestace a závěrečné zkoušky bude udělovat akreditovaná vzdělávací instituce.

<sup>75</sup> Uvedené rozmezí je orientační, požadovaná délka pedagogické praxe je předmětem diskuse.

<sup>76</sup> Jaké úrovně kompetencí v pedagogické teorii a praxi bude muset učitel dosáhnout do příslušného kariérního stupně, bude popsán ve standardu pro každý kariérní stupeň. Standardy viz kapitola dále.

<sup>77</sup> Zdroj: [http://arg.cz/Ok\\_koncepce/Karierni\\_rad\\_ped\\_prac.htm](http://arg.cz/Ok_koncepce/Karierni_rad_ped_prac.htm)

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práce s heterogenitou třídou.</li> <li>• Techniky řízení chování žáků ve škole.</li> <li>• Techniky výuky ve školní praxi, efektivní praxe ve třídě.</li> <li>• Plánování výuky.</li> <li>• Využití ICT ve výuce.</li> <li>• Hodnocení a zpětná vazba.</li> <li>• Sebehodnocení, profesní portfolium.</li> <li>• Sociální kompetence.</li> <li>• Efektivní komunikace.</li> <li>• Týmová práce.</li> </ul>
Na podporu dosažení kariérního stupně 3	100 hodin	Zahájení po 4 – 7 letech praxe <sup>78</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projektový management ve škole.</li> <li>• Vzdělávací politika v kraji, ČR, EU, její dopad na praxi ve škole.</li> <li>• Diferencovaná práce ve třídě, respektování individuálních potřeb a zájmů žáků, tvorba individuálních plánů.</li> <li>• Umění motivovat.</li> <li>• Vedení žáků k dobrému výkonu.</li> <li>• Řešení krizových situací.</li> <li>• Strategie výuky, zdroje informací, učební styly žáků.</li> <li>• Využití ICT ve výuce.</li> <li>• Mezipředmětové vztahy.</li> <li>• Hodnocení a zpětná vazba.</li> <li>• Aplikace technik vědeckého výzkumu při zkoumání vlastní praxe a školy.</li> <li>• Sociální kompetence.</li> <li>• Týmová práce a vedení.</li> </ul>
Na podporu dosažení	250 hodin	Zahájení po 8 – 13 letech	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Andragogika.</li> <li>• Mentoring.</li> </ul>

<sup>78</sup> Uvedené rozmezí je orientační, požadovaná délka pedagogické praxe je předmětem diskuse.

kariérního stupně 4		praxe <sup>79</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Koučování.</li> <li>• Supervize a podpora práce ostatních učitelů.</li> <li>• Vedení.</li> <li>• Projektový management (celoevropské a mezinárodní projekty).</li> <li>• Výzkum v oblasti vzdělávání.</li> <li>• Participace ve vzdělávací politice.</li> <li>• Vedení vědecké práce a publikování výstupů.</li> </ul>
---------------------	--	---------------------	---

Vzdělávací program se bude skládat ze vzdělávání, konzultací, workshopů, formou jak prezenčního tak i distančního studia nebo samostudia. Ukončením vzdělávacího programu pro kariérní stupeň 3 a 4 budou atestace. Předpokládá se, že bude vytvořen model atestací, které se budou opírat jak o teoretické znalosti, tak i o pedagogickou praxi učitele. Zároveň se na základě návrhů předpokládá zavedení profesních portfolií učitelů jako nástrojů pro rozvoj a dokladování pedagogické praxe a reflexe učitelů. Portfolia by měla sloužit k evidenci a doložení absolvovaných vzdělávacích programů DVPP, k evidenci údajů o sebevzdělávání, praxi, hodnocení, autoevaluaci apod.

Poradou vedení MŠMT byly dne 1. 2. 2011 schváleny (č. j. 29871/2010 – 25) předpokládané finanční nároky na státní rozpočet, které řeší náklady na odměňování učitelů. Na základě návrhů v tomto materiálu budou náklady postupné, neboť dopad bude rozložen na období 7 – 9 let od nabytí účinnosti právních norem. Tyto normy budou kariérní systém zavádět nejdříve v letech 2015 – 2016. Předpokládané roční náklady by v cílovém roce 2023 neměly přesáhnout rozpětí 2,349 – 4,536 mld. Kč za předpokladu, že atestaci získá 25% - 50% učitelů s atestačním příplatkem ve výši 5 000,- Kč a 2% - 3% učitelů s atestačním příplatkem 10 000,- Kč (viz tabulka číslo 8<sup>80</sup>):

<sup>79</sup> Uvedené rozmezí je orientační, požadovaná délka pedagogické praxe je předmětem diskuse.

<sup>80</sup> Zdroj: [http://arg.cz/Ok\\_koncepce/Karierni\\_rad\\_ped\\_prac.htm](http://arg.cz/Ok_koncepce/Karierni_rad_ped_prac.htm)

**Tabulka číslo 8: Předpokládané roční náklady na atestace v roce 2023.**

ATESTACE	POČET UČITELŮ V %	VÝŠE PŘÍPLATKU V TIS. KČ/MĚSÍC	CELKEM ZA ROK I S ODVODY
1. atestace	25 - 50	5	2,025 – 4,050
2. atestace	2 - 3	10	0,324 – 0,486
CELKEM	27 - 53		2,349 – 4,536

Ostatní finanční náklady vzniknou až zavedením nových specializovaných činností, tedy vyplácením specializačního příplatku a nákladů na vzdělávání. Tyto náklady se pak budou odvíjet od počtu těchto činností a od počtu učitelů, kteří je budou vykonávat. Z výše uvedeného tedy vyplývá, že kariérní řád by měl nahradit současný tarifní systém, který je demotivující ve smyslu, že nenutí učitele zlepšovat metody práce ani si zvyšovat své vzdělání a zároveň znevýhodňuje ty učitele, kteří se do školství chtějí vrátit (není jim uznávána doba, kterou odpracovali mimo školství). Platy učitelů budou tvořit 3 složky – základní, nárokové a nenárokové. Základní složka bude vypočítávána jako součet nástupního platu a splněných atestací. Nárokové složky budou tvořit činnosti učitele nad stanovený úvazek (třídnictví, vedení knihovny apod.) a nenárokové složky budou plně v kompetencích ředitelů škol, kteří tak budou moct zohlednit výsledky pedagogické práce konkrétních učitelů. Zároveň budou učitelé zařazováni do tří kategorií podle dosaženého vzdělání – vychovatel – učitel – metodik (viz tabulka číslo 9<sup>81</sup>):

**Tabulka číslo 9: Návrh zařazení učitelů dle dosaženého vzdělání:**

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

<sup>81</sup> Zdroj: [http://arg.cz/Ok\\_koncepce/Karierni\\_rad\\_ped\\_prac.htm](http://arg.cz/Ok_koncepce/Karierni_rad_ped_prac.htm)



Atestace budou také rozděleny podle typu do tří kategorií. Na atestace teoretické, praktické a dlouhodobé. Podrobnosti uvádíme v tabulce číslo 10<sup>82</sup>:

**Tabulka číslo 10: Pracovní návrh atestací.**

<b>ATESTACE A - TEORETICKÉ</b>	<b>ATESTACE B - PRAKTICKÉ</b>	<b>ATESTACE C - DLOUHODOBÉ</b>
Příklad: lektor akreditovaného programu DVPP – školské právo, management, evaluace výsledků vzdělávání, tvorba testů apod.	Příklad: světový jazyk (TOEFEL, ...), počítačová gramotnost (ECDL), komunikační výchova, pedagogické a psychologické poradenství.	Příklad: autorství učebních textů, odborná publikační činnost, vyšší titul než magistr, lektor pedagogické praxe (studenti, začínající učitelé).

Tabulka uvádí, že teoretickou atestaci lze získat na základě závěrečného testu tzn. ze školského práva, managementu, evaluace. Praktickou na základě závěrečné zkoušky například z cizího jazyka a dlouhodobou atestaci na základě trvalejších úspěchů v oboru (autorství, titul docent, profesor apod.). Je třeba podotknout, že získání atestace bude pro každého pedagoga svobodnou volbou a získání jedné atestace nebude podmíněno absolvováním jiné. Atestace zároveň ale nebude možné udělovat jen na základě docházky do krátkodobého kurzu, ale pouze centrálními testy a zkouškami, které budou vypisovány několikrát do roka a je předpoklad, že si je učitelé budou platit sami. Udělování atestací bude mít v kompetenci tzv. Atestační rada, kterou budou tvořit zástupci VŠ, institucí zřizovaných MŠMT a dalších vzdělávacích institucí. Jak již bylo uvedeno, zavedení kariérního řádu si vyžádá přechodnou dobu, aby si někteří učitelé mohli doplnit příslušné vzdělání, tak jako učitelé s nedostatečnou kvalifikací, a kteří si budou muset ve lhůtě 1 – 5 let doplnit vzdělání, které bude odpovídat jejich zařazení (vychovatel, učitel, metodik). Kariérní řád bude platit pro učitele ze všech MŠ, ZŠ a SŠ (i soukromých), ale zatím nebude řešit platový postup ředitelů, inspektorů, pracovníků vzdělávacích institucí a VŠ.

<sup>82</sup> Zdroj: [http://arg.cz/Ok\\_koncepce/Karierni\\_rad\\_ped\\_prac.htm](http://arg.cz/Ok_koncepce/Karierni_rad_ped_prac.htm)

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

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

Pro srovnání s návrhem Kariérního řádu, který je připravován v ČR v rámci IPn Kariérní systém (aktuálně v roce 2013) v tabulce číslo 11 uvádíme příklady Kariérního řádu a stupňů v Polsku, Estonsku, Austrálii, Anglii a Slovensku<sup>83</sup>:

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

Země	Návrh pro ČR	Polsko	Estonsko	Austrálie	Anglie	Slovensko
Od roku	2014+	2004	2004	2010	2007, 2012	2010
Stupeň 1	Začínající učitel	Trainee teacher	Junior teacher	Graduate	Přiznání statutu kvalifikovaného učitele (Qualified Teacher Status QTS)	Nově přijatý pedagogický pracovník/učitel
Stupeň 2	Učitel - profesionál	Contract teacher	Teacher	Proficient	Učitelé se zařazením v základní platové stupnici (Core trachet)	Nezávislý pedagogický pracovník
Stupeň 3	Učitel – „zkušený odborník“	Appointed teacher	Senior teacher	Highly Accomplished	Učitelé, kteří překročili platový práh	Pedagogický pracovník s první

<sup>83</sup> Zdroj: [http://arg.cz/Ok\\_koncepce/Karierni\\_rad\\_ped\\_prac.htm](http://arg.cz/Ok_koncepce/Karierni_rad_ped_prac.htm)

					(Post Thres hold Teachers	atestací
Stupeň 4	Učitel „rozsévač“	Chartered teacher	Teacher methodologis	Lead	Vynikající učitelé (Excellent Teachers)	Pedagogický pracovník s druhou atestací

### 3.4 Profesní standard – standard učitele

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

Profesní standard lze považovat za normu, která stanovuje standardní kvality učitele požadované pro výkon učitelské profese. Standard je třeba považovat za základní rámec pro různé úrovně kvalifikací a specializací, v nichž se mohou rozvíjet specifické kompetence různých kategorií učitelů nebo nadstandardní kompetence.<sup>84</sup>

Standard kvality profese učitele (dále jen Standard) tedy chápeme jako rámec profesních kompetencí<sup>85</sup>, které jsou potřebné pro kvalitní vykonávání profese v souvislosti pojetí cílů, obsahů a strategií školního vzdělávání, které je vymezeno kurikulárními dokumenty. Je důležité, aby Standard fungoval především k ujasňování toho, jak se musí proměňovat pojetí učitelské profese, jak by měli být učitelé vzdělávání, a tak zvládali požadavky spojené právě se změnou cílů, obsahů a metod školního vzdělávání. Současně by měl být Standard i východiskem pro proměnu systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) a jako nástroj pro oceňování kvality učitele s vlivem na finanční hodnocení a kariéerní postup.

Původní model profesního standardu tvořilo sedm oblastí kompetencí (Vašutová, 2001, 2004). *Předmětovou*, kdy učitel má osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru, je schopen transformovat poznatky kompetentních vědních oborů do obsahů vyučovacích předmětů. Umí vyhledávat a zpracovávat informace, disponuje dovednostmi informační a komunikační technologie apod. Kompetenci *didaktickou – psychodidaktickou*, díky které učitel ovládá strategie

<sup>84</sup> VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: UK, 2002. ISBN 978-80-7290-325-2

<sup>85</sup> Pozn. Profesní kompetence lze považovat za flexibilní strukturu, která zahrnuje zvnitřněné znalosti, dovednosti, reflektování zkušenosti, postoje a hodnoty učitele (In Vašutová, ...)

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

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

Než v červenci roku 2009 zastavilo MŠMT práce na přípravě Standardu, vznikl po zapracování 1. a 2. kola diskuse učitelské a odborné veřejnosti podkladový materiál pro tvorbu Standardu kvality profese učitele (Košťálová, Pišová, Spilková, Srb, Stýblová, Syslová, Tomášek, 2009). Klíčovými východisky ke zpracování dokumentu byly společenské požadavky a podpora kvality ve vzdělávání, role Standardu, role učitele, pojetí, funkce a procesy tvorby Standardu. Vzhledem k tomu, že na konci této kapitoly uvádíme současný stav prací na Standardu, připomínáme návrh struktury Standardu po tehdejší 2. kole připomínkování (2009), jeho oblasti a kritéria:

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

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

### 3.5 Standard kvality práce učitele

V současné době řeší oblast Standardu kvality práce učitele Individuální projekt národní Kariérní systém.<sup>86</sup> Projekt řeší dlouhodobě očekávaný kariérní systém v oblasti školství, který umožní učitelům a ředitelům škol celoživotní zvyšování kvality jejich práce s návazností na motivující systém odměňování podle transparentních pravidel. Zvyšování profesionality a zlepšování pracovních podmínek pedagogických pracovníků je dlouhodobě jednou z priorit MŠMT.

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

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

Úkolem tohoto projektu je:

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

---

<sup>86</sup> Projekt je v souladu s Dlouhodobým záměrem vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2007), dále s připravovaným Dlouhodobým záměrem (2011) a s usnesením vlády č. 237 ze dne 6. 4. 2011 k Plánu plnění priorit jednotlivých resortů podle Programového prohlášení vlády ze dne 4. 8. 2010.

Vytvořit nástroj pro vedení a hodnocení profesních portfolií a navržený systém pilotně ověřit.

- *Zpracovat návrh* na harmonizaci relevantních právních předpisů týkajících se profesního rozvoje tak, aby byla jasně vymezena pravidla pro všechny účastníky, stanovena práva a povinnosti učitelů v oblasti jejich profesního rozvoje.

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

Z výzkumných šetření realizovaných NIDV v období 2007/2008 vyplývá, že pedagogičtí pracovníci požadují především jednoznačné informace o nabídce vzdělávacích programů, podmínkách jejich realizace a kvalitě. Ředitelé škol považují za nedostatek DVPP malou provázanost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků s jejich kariérním růstem.

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

Standardy budou definovány pro učitele MŠ, ZŠ, ZUŠ, SŠ, konzervatoře, VOŠ, praktického vyučování a odborného výcviku (tedy učitelé ve smyslu přílohy č. 1, částečně přílohy č. 2 a přílohy č. 3 Vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků). Standardy budou sloužit k sebehodnocení učitele tak, aby mohl zjistit, kde jsou dosud slabé stránky jeho práce. Standardy budou pomáhat učitelům při identifikaci možností rozvoje a profesního růstu. Soustava standardů bude vodítkem pro rozšíření odborných znalostí a osobní dovedností a vlastností učitele na všech úrovních a tyto standardy budou rámcem pro soubor kompetencí (profesních dovedností a znalostí) učitele.

Kompetence budou podmnožinou standardů a konkrétním detailem, na kterém je možné hodnotit, zda učitel dosahuje určité úrovně standardu (každý standard obsahuje popis kompetencí, které chápeme jako komplex znalostí, dovedností a postojů v daném kontextu). Do soustavy byly zařazeny kompetence, které jsou klíčové pro zlepšování vzdělávacích výsledků žáků, které jsou zároveň založené na dokladech, dají se hodnotit a soustavně prokazovat, dají se získat a rozvíjet nebo zvýšit dalším vzděláváním. Co se týká kritérií hodnocení kvality, pak stanovit kritéria hodnocení znamená stanovit pro každou jednotlivou

kompetenci, co a jak má uchazeč u zkoušky splnit, aby se z toho dalo určit, zda a v jaké kvalitě disponuje příslušnou kompetencí. Na kritéria hodnocení kvality bude navazovat připravovaná Metodika pro hodnotitele, která zohlední specifika pro různé stupně vzdělávání.

Tabulka číslo 12 uvádí navrhované pracovní verze hlavních oblastí Standardu:<sup>87</sup>

**Tabulka číslo 12: Navrhované pracovní verze oblastí Standardu.**

Standard 1. Plánování výuky	Učitel systematicky plánuje výuku, tj. co, jak a proč se mají žáci učit, vzhledem ke vzdělávacím cílům stanoveným v kurikulárních dokumentech a s ohledem na individuální možnosti a potřeby žáků.
Standard 2. Prostředí pro učení	Učitel ve třídě vytváří klima, v němž se žáci cítí dobře a mohou pracovat s vysokým nasazením. V jednání s žáky uplatňuje rovný přístup, ke každému žákovi přistupuje jako k jedinečné lidské bytosti.
Standard 3. Procesy učení	Učitel promyšleně používá takové výukové strategie, které umožňují každému žákovi v rozsahu jeho individuálních možností porozumět učivu, osvojit si žádanou kompetence a získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení, poznávání a rozvoji.
Standard 4. Hodnocení práce žáků	Učitel hodnotí tak, aby žák získal dostatek informací pro své další učení, aby se učil hodnocení a sebehodnocení a navozuje situace, které učí žáky přebírat odpovědnost za své učení.
Standard 5. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy	Učitel je aktivním členem školního společenství, který se spolupodílí na rozvoji školy a zkvalitňování vzdělávání v ní. Přispívá k vytváření pozitivního klimatu školy, je si vědom, že je nositelem kultury školy.
Standard 6. Spolupráce s rodiči a odbornou veřejností	Učitel aktivně vyhledává příležitosti pro spolupráci s rodiči, odborníky a dalšími partnery školy a využívá jich pro podporu zvýšení kvality učení žáků.

<sup>87</sup> Standard je stejně jako Kariérní systém připravován a navrhován v rámci Individuálního projektu národního Kariérní systém. Pracovní verze je zde uváděna se souhlasem všech zúčastněných v řešitelské skupině tohoto projektu.

Standard 7. Profesní rozvoj učitele	Učitel reflektuje své pedagogické působení a je zodpovědný za svůj profesní rozvoj v oblasti oborově předmětové a pedagogicko-psychologické.
Standard 8. Oborově předmětové znalosti a IT dovednosti	V době tvorby disertační práce se oblast Standardu číslo 8 navrhovala v pracovních skupinách.
Standard 9. Organizační a manažerské kompetence	V době tvorby disertační práce se oblast Standardu číslo 9 navrhovala v pracovních skupinách.

### 3.6 Standard,<sup>88</sup> kompetence a kritéria hodnocení kvality práce učitele

Standardsy jsou důležité jak v národním tak evropském kontextu, aby byla zajištěna kvalita, rovnocennost a mobilita učitelské profese. Standardsy pro učitele by měly směřovat k lepší výuce a učení se žáků a studentů. Standardsy jsou rámcem pro to, co by se mělo očekávat od učitelů na všech typech škol v celé České republice a zároveň definují, jaké jsou profesní charakteristiky učitele, jeho odborné znalosti a profesní dovednosti. Navrhovaná soustava standardů navazuje na současnou legislativu, vychází z ní a dále ji doplňuje z hlediska kvality práce učitele. Standardsy budou pomáhat učitelům při identifikaci možností jejich rozvoje a profesního růstu. Soustava standardů tedy bude návodem pro rozšíření odborných znalostí, osobních dovedností a vlastností učitele na všech úrovních a bude sloužit i k jeho sebehodnocení tak, aby učitel mohl zjistit, kde jsou silné a slabé stránky jeho práce. Každá oblast standardu obsahuje popis kompetencí, které chápeme jako komplex znalostí,

---

<sup>88</sup> Standard je stejně jako Kariérní systém připravován a navrhován v rámci Individuálního projektu národního Kariérní systém. Pracovní verze všech uvedených 7 Standardů na stránkách 63 - 73 je zde uváděna se souhlasem všech zúčastněných v řešitelské skupině tohoto projektu.



dovedností a postojů v daném kontextu. Uváděné kompetence jsou konkrétním detailem, na kterém je možné hodnotit, zda učitel dosahuje určité úrovně standardu. Do připravované soustavy jsou zařazovány kompetence, které jsou rozhodující pro zlepšování vzdělávacích výsledků žáků, které jsou zároveň založené na dokladech, jsou hodnotitelné, soustavně prokazatelné, dají se získat a rozvíjet nebo zvýšit dalším vzděláváním. Co se týká kritérií hodnocení kvality, pak stanovit kritéria hodnocení znamená stanovit pro každou jednotlivou kompetenci, co a jak má učitel u zkoušky splnit, aby se dalo určit, zda a v jaké kvalitě disponuje příslušnou kompetencí. V dalším textu uvádíme pracovní návrhy (v době tvorby disertační práce) jednotlivých Standardů včetně očekávaných kompetencí a kritérií hodnocení kvality.

### *3.6.1 Standard 1. Plánování výuky*

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

V rámci plánování výuky se očekávají tyto kompetence učitele:

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

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

- Respektuje cíle stanovené ŠVP a je schopen je rozpracovat do dílčích vzdělávacích cílů.
- Rozumí tomu, co je smyslem a cílem vyučovacího předmětu dle ŠVP, k jakým očekávaným výstupům má jeho činnost směřovat, a promýšlí, jak toho ve svých třídách bude dosahovat.
- Při plánování výuky přebírá a pracuje s ukazateli dosažených vzdělávacích cílů, které jsou stanoveny v ŠVP.
- Výchovné a vzdělávací strategie plánuje v souladu s ŠVP.

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

### 3.6.2 Standard 2. Prostředí pro učení

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

Očekávané kompetence učitele:

- Vytváří prostředí vzájemné úcty a respektu.
- Podporuje soudržnost třídy a spolupráci mezi žáky.
- Zvládá kázeň ve třídě.
- Přizpůsobuje prostředí třídy.

Příklady kritérií hodnocení kvality:

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

### 3.6.3 Standard 3. Procesy učení

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

Očekávané kompetence učitele:

- Vede výuku podle připraveného plánu, aktuálně reaguje na vývoj situace a na potřeby a možnosti jednotlivých žáků, trvale se zaměřuje na stanovené cíle učení.
- Využívá široké spektrum metod a forem výuky s jednoznačným důrazem na aktivní učení žáků.
- V souladu s ŠVP prokazatelně diferencuje a individualizuje výuku vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých žáků.
- Vede žáky k porozumění obsahu učiva, jeho kontextu, situaci a způsobům vyhodnocení cílů učení, k rozvoji kritického myšlení a efektivní práci s informacemi.
- Průběžně podněcuje a udržuje vnitřní motivaci žáků k učení.

Příklady kritérií hodnocení kvality:

- Seznamuje žáky s výukovými cíli.
- Reaguje změnou plánu na aktuální situaci a potřeby žáků (pozornost, motivace, aktivizace), aniž ztrácí ze zřetele dlouhodobé cíle.
- Podporuje učení žáků řízením kroků učení, jasným zadáváním instrukcí a častou zpětnou vazbou.
- Staví na předchozích zkušenostech žáků, tak aby žáci dosahovali stanovených cílů a dělali soustavné pokroky v učení.
- Vytváří učební situace, v nichž žáci využívají dosavadní znalosti a zkušenosti, pracují s různými zdroji informací (včetně moderních didaktických technologií) a aktivně se podílejí na tvorbě nových poznatků.
- Vytváří příležitosti k přemýšlení, ke konfrontaci různých názorů a představ, vybízí k jejich argumentaci.
- Klade otevřené otázky podporující rozvoj vyšších úrovní myšlení, poskytuje dostatečné množství času pro odpovědi žáků.
- Povzbuzuje žáky ke kladení otázek a oceňuje chuť se ptát („Proč? Co by se stalo, kdyby? Jak bys vysvětlil, že... Jaký je tvůj názor?“); podporuje diskuse mezi žáky, žáky a učitelem.
- Diferencuje učivo a nároky, modifikuje metody a formy práce, kritéria a způsoby hodnocení.
- Vede si záznamy o individuálních potřebách a možnostech žáků (např. na základě soustavného systematického pozorování, formou portfolia žáků).
- Bere v úvahu individuální tempo učení, dává dostatek času k řešení úkolů.

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

### *3.6.4 Standard 4. Hodnocení práce žáků*

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

Očekávané kompetence učitele:

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

- Využívá různých způsobů hodnocení, které podporují zejména vnitřní motivaci žáků k učení a rozvíjejí dovednost vyhodnocovat práci vlastní i druhých.

Příklady kritérií hodnocení kvality:

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

### 3.6.5 Standard 5. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy

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

Očekávané kompetence učitele:

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

Příklady kritérií hodnocení kvality:

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

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

### 3.6.6 Standard 6. Spolupráce s rodiči a odbornou veřejností

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

Očekávané kompetence učitele:

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

Příklady kritérií hodnocení kvality:

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

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

### *3.6.7 Standard 7. Profesionální rozvoj učitele*

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

Očekávané kompetence učitele:

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



Příklady kritérií hodnocení kvality:

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

V současné době je tedy tvorba Standardu pedagogické profese speciálním projektem MŠMT, které tak ve své podstatě plánuje stanovit požadovanou kvalitu pedagogické profese. Na zvláštní části webových stránek MŠMT probíhá otevřená diskuse, které se zúčastňují učitelé i běžní občané. Pedagogičtí pracovníci mají dostatek zkušeností, které by mohly pomoci určit základní požadavky týkající se kvality výuky. Vzhledem k tomu, že se projekt nemá stát překážkou ve výkonu učitelovy práce, jsou doporučení samotných pedagogů

pečlivě zvažována. Přípomínky pedagogů jsou doplňovány o vyjádření pracovní skupiny, která hodnotí i jeho použitelnost v praxi. Výsledkem projektu bude jednoznačné určení požadované úrovně pedagogické profese. Standard by měl prospět učitelům, kteří získají spravedlivější ocenění dobré práce, perspektivu profesního růstu spojeného s platovým postupem, vodítka pro cílené zlepšování vlastní práce (sebereflexe), odbornou pomoc a podporu pro zlepšování (například mentory) a objasní vlastní práci veřejnosti (rodičům a zřizovatelům) a obhájí ji s oporou ve Standardu. Ředitelé budou mít oporu pro spravedlivější rozhodování o finančním ohodnocení kvality práce učitelů, snáze udrží začínající učitele ve škole, získají vodítka pro pedagogické vedení učitelů ve sboru a získají rámec pro rozvojové plány školy. A děti získají učitele, kteří se stále učí a zlepšují a zlepši se tak učení žáků i jeho výsledky.

### *3.7 Shrnutí teoretické části*

V průběhu 90. let minulého století prošlo školství a celá oblast vzdělávání řadou změn. Česká vzdělávací politika začala směřovat k evropské koncepci. Za hlavní prioritu bylo označeno vytvoření „učící se společnosti“, která by pružně reagovala na vývoj společensko ekonomických podmínek doby. Další vzdělávání, vzdělávání dospělých, celoživotní učení a rozvoj lidských zdrojů se proto staly předmětem řady nejen školských strategických dokumentů, které připravovaly a připravují konkrétní opatření k jejich postupné realizaci. Komise a členské státy Evropské unie definovaly celoživotní učení v rámci Evropské strategie zaměstnanosti jako cílevědomou a neustálou vzdělávací činnost, která je a bude vykonávána s cílem zlepšovat znalosti, dovednosti a kompetence. Na předních místech strategických dokumentů se objevuje důležitost podpory rozvoje lidského potenciálu, který je jedním z faktorů trvale udržitelného hospodářského růstu. Na podporu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků vznikají mezinárodní i národní programy. Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj se staly předmětem studií a analýz Evropské unie, OECD, UNESCO a u mezinárodních odborných institucí. Další vzdělávání pedagogických pracovníků je v jednotlivých zemích Evropy posuzováno jako základní nástroj rozvoje a transformace školství. Vzdělávací politika a jakákoli reforma školy se dá realizovat pouze v závislosti na tom, jaké máme učitele a jak se tito učitelé na změnách podílejí. Současná evropská vzdělávací politika vyjadřuje vztah společnosti ke vzdělání a k úrovni jeho zabezpečení pro všechny členy společnosti a má ale za cíl tvořit otevřený evropský vzdělávací prostor tím, že

umožňuje vzájemnou komunikaci a spolupráci národních soustav, vzdělávacích institucí a usiluje o vzájemné uznávání dosaženého vzdělání všemi členskými státy EU.

Po roce 1989 došlo v České republice k řadě změn v zásadních otázkách vzdělávací politiky v oblastech řízení, financování, vzdělávací nabídky i subjektů poskytujících tyto nabídky. MŠMT určuje vzdělávací politiku a strategii tím, že zpracovává Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje (poprvé byl předložen v roce 2003), metodicky řídí a koordinuje tvorbu dlouhodobých záměrů na úrovni krajů.

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

- Vzdělávání učitelů v oblasti kurikulární reformy.
- Vzdělávání učitelů k reformě maturitní zkoušky.
- Studium podporující správní kompetence.
- Zvyšování kompetence učitelů v pedagogicko-psychologické práci.
- Zpřístupnění DVPP malotřídním školám.
- Podpora managementu DVPP v krajích ČR.

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

Úroveň vzdělávání a vzdělání učitelů patří mezi činitele stimulující ekonomický růst a konkurenceschopnost. Úroveň poskytovaného počátečního vzdělávání je však závislá na profesní vyspělosti učitelů. Absolvent učitelského studia na VŠ by si měl v průběhu studia

osvojit profesní kompetence, které se skládají z oborové, didaktické, psychodidaktické, pedagogické, diagnostické, intervenční, sociálně komunikativní, manažerské a legislativní složky. Do této oblasti patří i profesní sebereflexe. Na rozvoj všech těchto složek se musí v průběhu profesní kariéry zaměřit právě DVPP. Na rozvoj profesních kompetencí prostřednictvím DVPP se nově nahlíží jako na formu vyrovnávání obsahu, témat, metod vzdělávání a výchovy v kontextu s rychlým vývojem a proměnami společnosti.

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

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

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

*V oblasti podpory profesních kompetencí učitelů* považujeme za důležité, aby se učitelé po dobu své profesní kariéry neustále zlepšovali ve svém plánování, na které se musí nahlížet především z hlediska plánování v souvislosti s požadavky státu, školy a vlastní vize a plánování

s ohledem na vztah cíle a prostředku ve vzdělávacím procesu, plánování osobního růstu. Je známo, že učitelé jsou více ohroženi syndromem vyhoření a poruchami souvisejícími se stresem, kterému je učitel nadměrně vystaven, a proto je jejich další vzdělávání nutno zaměřit i do této oblasti. Z hlediska profesních kompetencí učitelů je potřeba se zmínit, že zároveň RVP zavazuje učitele ke tvorbě takových příležitostí, aby si žáci mohli osvojovat klíčové kompetence. Ale k pochopení významu, obsahu a souvislosti při jejich osvojování je potřeba tyto kompetence rozvíjet u samotných učitelů. V tomto směru by DVPP mělo probíhat prožitkovou formou a z vlastního prožitku pak odvozovat vše, co je nezbytné vědět, umět a znát k formování klíčových kompetencí u žáků.

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

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

### III EMPIRICKÁ ČÁST

#### 4 Úvod

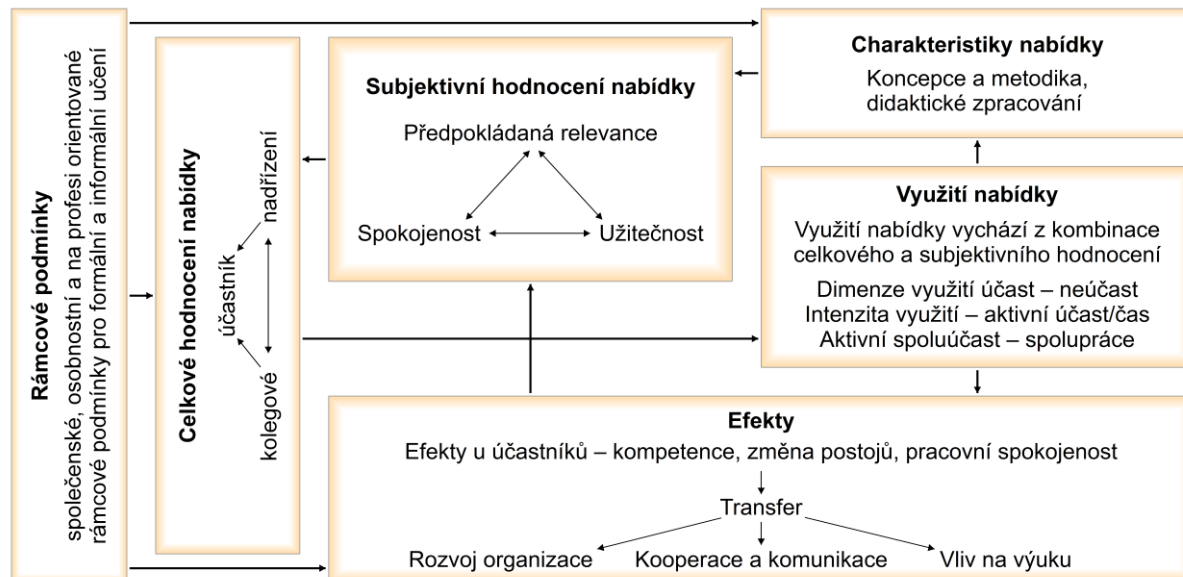
Problematikou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se autorka zabývá již delší časové období. Působila několik let jako učitelka základní a střední školy, má praxi ve školské správě, v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a díky této praxi tak neztratila kontakt s danou problematikou.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

Empirických výzkumů v oblasti vzdělávání dospělých v poslední době přibývá, nicméně nelze než souhlasit s Průchou, že jednou ze slabín andragogiky je nedostatečné empirické zajištění jejích výpovědí. Existují dvě možnosti při postupu získávání empiricky ověřených faktů. První přístup vychází z nějaké teorie a snaží se ji ověřit. Nutno dodat, že tato cesta není ve vědách o výchově převažující, využívá se především v oblastech jako verifikace teorií učení. Rovnocennou a více frekventovanou cestou je zjišťování empirických faktů, týkajících se určitého ohraničeného úseku reality a pomáhající při řešení ve vzdělávání dospělých identifikovaných problémů. Získané údaje pak mohou sloužit vzdělávací politice, plánování kurzů, managementu nebo marketingu či výběru metod ve vzdělávání dospělých. Empirická část této práce neodvozuje hypotézy z nějaké teorie, ale snaží se získat empiricky podložené údaje k určitému výseku reality dalšího vzdělávání učitelů. Cílem je získat empiricky ověřené podklady pro identifikaci a řešení určitých problémů. Zcela bez opory

v teorii empirická část ovšem není. Vycházíme z modelu, který byl vyvinut za účelem výzkumu a evaluace účinnosti dalšího vzdělávání učitelů na Institutu pro vzdělávací management a vzdělávací ekonomii při Pedagogické vysoké škole centrálního Švýcarska, Zug. Tento model byl vyvinut na základě relevantní andragogické teoretické literatury a byl předložen odborné veřejnosti, která ho přijala příznivě. Samozřejmě nemůžeme zkoumat problematiku dalšího vzdělávání učitelů v komplexní šířce, kterou tento model předpokládá. Vzhledem k možnostem této práce jsme se zaměřili na spokojenost učitelů a ředitelů škol s programovou nabídkou v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, na analýzu vzdělávacích oblastí z pohledu jejich žádanosti, na faktory ovlivňující výběr DVPP a zdroje informací o nabídce vzdělávacích programů současného dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

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

**Schéma číslo 2: Švýcarský rámcový model teoreticky podloženého empirického výzkumu a evaluace – Účinnost dalšího vzdělávání učitelů.**



Upraveno podle: HUBER, Stephan, G., RADISCH, Falk, SCHNEIDER, Nadine. *Wirksamkeit von Lehrerweiterbildung – ein Rahmenmodell zur theoriegeleiteten empirischen Forschung und Evaluation*. Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB). Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ) Zug. [www.phz.ch/fileadmin/media/phz.ch/weiterbildung/R6\\_Modell\\_Huber.pdf](http://www.phz.ch/fileadmin/media/phz.ch/weiterbildung/R6_Modell_Huber.pdf)

## 5 Východiska k vymezení metodologického postupu

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

Jako jeden z mezníků v oblasti dalšího vzdělávání učitelů lze považovat polovinu 90. let minulého století, kdy byla vydána zpráva o vzdělávací politice<sup>89</sup> v oblasti dalšího vzdělávání učitelů v zemích tehdejší „Evropské dvanáctky“ od V. Blackburnové a C. Moisanové „The In-service Training of Teachers' in the Twelve Member States of the European Community“ (1985 – 1986). Jedná se o analýzu výzkumů dalšího vzdělávání učitelů, která zároveň navrhuje základní okruhy teorie dalšího vzdělávání učitelů. V rozsáhlé práci (ve významu tématickém i teritoriálním) se věnuje této oblasti Andrea Peter „Aktion und Reflexion“ (Lehrer-fortbildung aus international vergleichender Perspektive) z roku 1996. Do tohoto období patří i dvě významné publikace EURIDICE a CERl. Prvním dokumentem je „Další vzdělávání učitelů v Evropské unii a v zemích ESVO/EHS“ (ed. A. Barriuso-De Cluster, 1996). Druhým je materiál OECD „In-Service Teacher Training and Professional Development“. Tato studie byla vydána jako pátý díl studií „What Works in Innovation“, kterou zpracovala Středisko pro výzkum a inovace ve vzdělávání (CERl).

V oblasti dalšího vzdělávání učitelů a jejich profesního rozvoje uvádíme výběr některých uskutečněných výzkumů po roce 1989. Jedním z prvních byl dotazníkový výzkum s názvem „Prieskum názorov pedagogických pracovníkov strednych škol na aktuálne problémy školstva“ (Turek, Mikuš, Lang, 1991). Z pohledu metodologického byl v ČR zrealizován podobný rozsáhlý dotazníkový výzkum „Systém dalšího vzdělávání učitelů a servisní střediska pro učitele v regionu“ (Kohnová, Dostálová, 1993), který zjišťoval názory, potřeby a požadavky učitelů, které souvisely s proměnou školy a nároků na učitele (tento výzkum pak v roce 1998 zrealizovala Zlámalová). Na resortní zajištění dalšího vzdělávání učitelů byly zaměřeny dotazníkové výzkumy „Další vzdělávání učitelů na úrovni okresů“

---

<sup>89</sup> Andragogický slovník (2012) označuje vzdělávací politiku jako praktickou činnost týkající se plánování zásadních strategických koncepcí, dílčích nebo celkových reforem vzdělávacího systému, především školství. Je vytvářena na nejvyšších úrovních státní správy a řízení vzdělávacího systému (vláda, MŠMT, parlament) a přenáší se na nižší úrovně státní správy. Vzdělávací politika se zaměřuje zejména na strategické cíle rozvoje vzdělávání, způsoby kontroly a hodnocení vzdělávacích zařízení.



(Kohnová, 1995, 1996, 2000), které se zaměřovaly na činnost zařízení pro další vzdělávání, na jejich funkce a formy. V roce 1997 sledoval činnost regionálních pedagogických center (Pedagogická centra byla v roce 2004 zrušena) projekt MŠMT, který byl realizován ve spolupráci s holandskými experty. Projekt s názvem „Cesty k profesionalizaci učitelů (Kořa, 1997, 1998) byl zaměřen na profesní rozvoj učitelů. V roce 1998 byl proveden výzkum a analýza profesionálních činností vedoucích pracovníků škol (Nezvalová, Konečný, Obst, Prášilová) v souvislosti s návrhy na jejich celoživotní vzdělávání.

Blížkovský, Kučerová, Kurelová (1999) publikovali výsledky srovnávacího výzkumu, který byl zaměřen na profesi učitele a jejich profesní činnosti ve třech středoevropských zemích. Mezi velmi aktuální patří závěry z rozsáhlého projektu resortního výzkumu „Podpora práce učitelů“ (Walterová, Švec, Vašutová, Kohnová, 2001) a výsledky dlouhodobého výzkumného záměru „Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu“ (Walterová, 2000, 2001). Výzkumné šetření s názvem „Nové možnosti vzdělávání učitelů, vychovatelů a žáků pro učící se společnost 21. století“ realizovala Lukášová v roce 2002 s cílem přispět k procesu profesionalizace ohrožené učitelé profese a vytvářet učitelé profese jako expertní profese a předmětové změny v procesu profesionalizace vzdělávání učitelů.

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

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

V letech 2008 – 2009 byla na základě pověření MŠMT vypracována „Analýza stavu naplnění cílů stanovených v Národním programu rozvoje vzdělávání“, která zároveň navrhla priority a opatření pro další období (Straková, Greger, Kalous, Košťálová, Polechová, Simonová, Šteffl, Veselý, 2009)<sup>90</sup>. Analýza byla zaměřena na vyhodnocení míry naplnění cílů, které byly vymezeny v šesti strategických liniích.

V roce 2009 byla zrealizována poslední velká analýza „Potřebujeme více kvalifikovaných učitelů. Evropské peníze pomohou“, v jejímž rámci se uskutečnilo dotazníkové šetření ve spolupráci s Ústavem pro informace ve vzdělávání. Výsledky přinesly

---

<sup>90</sup> Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání. Praha: MŠMT, verze 13. 3. 2009.

zjištění v oblasti struktury a odhadovaných vzdělávacích potřeb cílové skupiny nekvalifikovaných učitelů. Na základě této analýzy byl vypracován soubor doporučení, kterých se týkaly přípravy projektů zaměřených na podporu doplňování a rozšiřování kvalifikovanosti učitelů v oblasti regionálního školství.

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

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

Mezinárodní výzkum zaměřený na učitele, vyučování a učení (TALIS - Teaching and Learning International Survey) Tento projekt je zaměřen na zkoumání podmínek ovlivňujících výchovně vzdělávací proces uvnitř škol, které působí na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání, včetně způsobu řízení škol a pracovních podmínek učitelů. Projekt probíhá v plném rozsahu od roku 2007 a dosud se ho účastnilo 24 zemí. Jeho výsledky mají doplnit chybějící informace potřebné pro srovnávání vzdělávacích systémů různých zemí. Fáze projektu jsou zaměřeny na analýzu klíčových aspektů prostředí, které ovlivňují kvalitu vzdělávání ve školách a na problematiku pregraduální přípravy učitelů s ohledem na požadavky praxe. Dílčí výstupy pro zúčastněné země budou mít podobu tematických zpráv zaměřených např. na analýzy školního klimatu v závislosti na spolupráci učitelů a způsobu vedení školy; charakteristiky učitelů, kteří se účastní inovačních aktivit, z hlediska jejich profesního rozvoje; na rozdíly mezi názory učitelů a jejich praxí; na vliv používaných systémů hodnocení a zpětné vazby v rámci školy apod. První zpráva bude hotova v červnu 2014. Od října 2011 je projekt v gesci České školní inspekce (ČŠI).

Mezinárodní projekt OECD v oblasti vzdělávání „Indikátory systému vzdělávání“ (INES - Indicators of Education System), který zaujímá mezi všemi mezinárodními projekty z oblasti vzdělávání významné a do jisté míry specifické místo. Jeho cílem je především kvantitativní srovnávání. Neklade si žádná tematická omezení a pojímá vzdělávací systémy do značné míry komplexně (spolu s řadou důležitých společenských a ekonomických souvislostí) a zároveň funguje dlouhodobě (od roku 1988) a pravidelně. Nabízí tak jedinečné srovnání mezi všemi členskými a v řadě případů i nečlenskými zeměmi OECD. Každoročním

nejdůležitějším výstupem je publikace *Education at a Glance*. Řešitelem projektu byl do 31.12.2011 Ústav pro informace ve vzdělávání. Od 1.1.2012 je za realizaci projektu odpovědné Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

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

## 6 Formulace výzkumného problému

### 6.1 Základní odborná terminologie

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

*Další vzdělávání* znamená vzdělávání nebo učení, které probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, respektive po prvním vstupu vzdělávajícího se na trh práce<sup>91</sup>. Další vzdělávání může být zaměřeno na různorodé spektrum vědomostí, dovedností a kompetencí, které jsou důležité pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě.

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

*Pedagogický pracovník* je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu, je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociální péče. Podle § 2 platného zákona<sup>92</sup> je pedagogickým pracovníkem učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér a vedoucí pedagogický pracovník. Všichni uvedení včetně ředitelů škol a zástupců ředitelů škol jsou pedagogickými pracovníky předškolních zařízení, základních škol, základních uměleckých škol, středních škol, speciálně pedagogických center, pedagogicko-psychologických poraden, středních odborných učilišť, odborných učilišť, zařízení pro zájmové studium, školských zotavovacích

---

<sup>91</sup> Poznámka autora. V této rovině se toto vymezení dalšího vzdělávání částečně překrývá s vymezením počátečního vzdělávání, a to tím, že zahrnuje i formální vzdělávání získané dospělými ve školském systému.

<sup>92</sup> Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění zákonů č. 383/2005 Sb., č. 179/2006 Sb., č. 264/2006 Sb., č. 189/2008 Sb., č. 384/2008 Sb., č. 233/2009 Sb. a č. 422/2009 Sb.

zařízení, školských zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, zařízení sociální péče, sportovních škol a sportovních tříd středních odborných učilišť.

Legislativa a oficiální dokumenty MŠMT termín *učitel* používají jen velmi omezeně a převážně jen ve spojení s určitými vzdělávacími programy. V Pedagogickém slovníku je pak učitel jedním ze základních činitelů výchovně vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.<sup>93</sup> V Průchově Pedagogické encyklopedii (2009) najdeme mezinárodně akceptované vymezení, kterým se řídí i terminologie vymezení kategorie „učitel“ v zemích Evropské unie: „Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků (transmission of knowledge), postojů, dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech, žákům a studentům ve vzdělávacích institucích. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo žáky vyučují. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou počítáni mezi učitele (Education at a Glance: OECD Indicators, 2001, s. 309 – 400).<sup>94</sup>

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

## 6.2 Poslání empirického šetření

Ze strany pedagogů a ředitelů škol bylo potřeba zjistit:

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

Empirické šetření bylo realizováno použitím explorativních metod - **ankety, dotazníku a interview (řízených rozhovorů)**. V rámci předvýzkumu bylo potvrzeno, že je možno pracovat s dotazníkem i s anketou. Cílem pak bylo následně zjistit u oslovených respondentů jejich názory na DVPP na základě jejich zkušeností, zmapovat věkové kategorie,

---

<sup>93</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4

<sup>94</sup> In PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2

jednotlivé oblasti vzdělání tak, aby výsledek mohl potvrdit či vyvrátit celkovou spokojenost se stávajícím systémem DVPP a jeho využívání ze stran pedagogů.

### **6.3 Cíle empirického šetření a hypotézy**

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

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

Základním šetřeným problémem bylo odpovědět na otázku:

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

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

#### **Ověřit míru spokojenosti škol se současnou nabídkou a realizací DVPP.**

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

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

#### **Dílčí cíle a hypotézy (vp = výzkumný problém, c = cíl, h = hypotéza):**

vp<sub>1</sub>: Které oblasti DVPP jsou pro potřeby učitelů nejžádanější?

c<sub>1</sub>: **Analyzovat jednotlivé oblasti DVPP z pohledu jejich žádanosti.**

h<sub>1</sub>: **Nejžádanější oblastí učitelů je, a tedy nejvyšší četnost získá odpověď „oblast pedagogiky a psychologie“.**

vp<sub>2</sub>: Které oblasti DVPP jsou pro potřeby ředitelů škol nejžádanější?

**c<sub>2</sub>: Analyzovat jednotlivé oblasti DVPP z pohledu jejich žádanosti.**

**h<sub>2</sub>: Nejžádanější oblastí ředitelů je, a tedy nejvyšší četnost získá odpověď „oblast řízení škol“.**

vp<sub>3</sub>: Jaká je spokojenost učitelů a ředitelů škol s nabídkou DVPP?

**c<sub>3</sub>: Zjistit míru spokojenosti učitelů a ředitelů škol se současnou nabídkou DVPP.**

**h<sub>3</sub>: Relativní četnost v oblasti spokojenosti se současnou nabídkou DVPP bude vyjádřena odpověďmi „naprosto ano“ a „spíše ano“ větší než 50%.**

vp<sub>4</sub>: Které faktory ovlivňují učitele při výběru DVPP?

**c<sub>4</sub>: Identifikovat faktory ovlivňující učitele při výběru DVPP.**

**h<sub>4</sub>: Nejvyšší absolutní četnost získá odpověď „lektor“.**

vp<sub>5</sub>: Které faktory ovlivňují ředitele škol při výběru DVPP?

**c<sub>5</sub>: Identifikovat faktory ovlivňující ředitele škol při výběru DVPP.**

**h<sub>5</sub>: Nejvyšší absolutní četnost získá odpověď „pořadatel akce“.**

vp<sub>6</sub>: Jakým způsobem získávají učitelé informace o nabídce DVPP?

**c<sub>6</sub>: Zmapovat zdroje získávání informací o DVPP z pohledu učitelů.**

**h<sub>6</sub>: Nejvyšší absolutní četnost získá odpověď „internet“.**

vp<sub>7</sub>: Jakým způsobem získávají ředitelé škol informace o nabídce DVPP?

**c<sub>7</sub>: Určit zdroje získávání informací o DVPP z pohledu ředitelů škol.**

**h<sub>7</sub>: Nejvyšší absolutní četnost získá odpověď „e-mail“.**

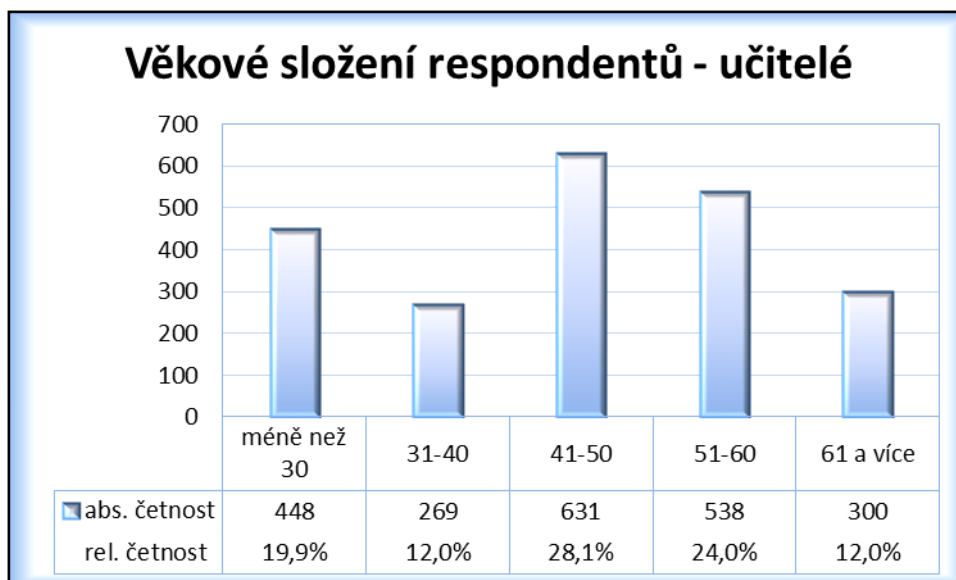
#### **6.4 Základní soubor a vzorek**

Empirického šetření se zúčastnilo celkem 2246 učitelů (anketa) a 276 ředitelů ZŠ a SŠ (dotazníkové šetření) a 90 učitelů a ředitelů škol (interview) ze 14 krajů České republiky, tj. celkem 2612 respondentů. Autorce se díky spolupráci s krajskými pracovišti NIDV a přímé účasti při zadávání dotazníků a ankety podařilo získat takový „druh“ škol, které do významné míry mohou představovat průřez českými školami od nejmenších ZŠ (malotřídních) až po největší SŠ a víceletá gymnázia. Pro samotný výběr zkoumaného vzorku (škol a

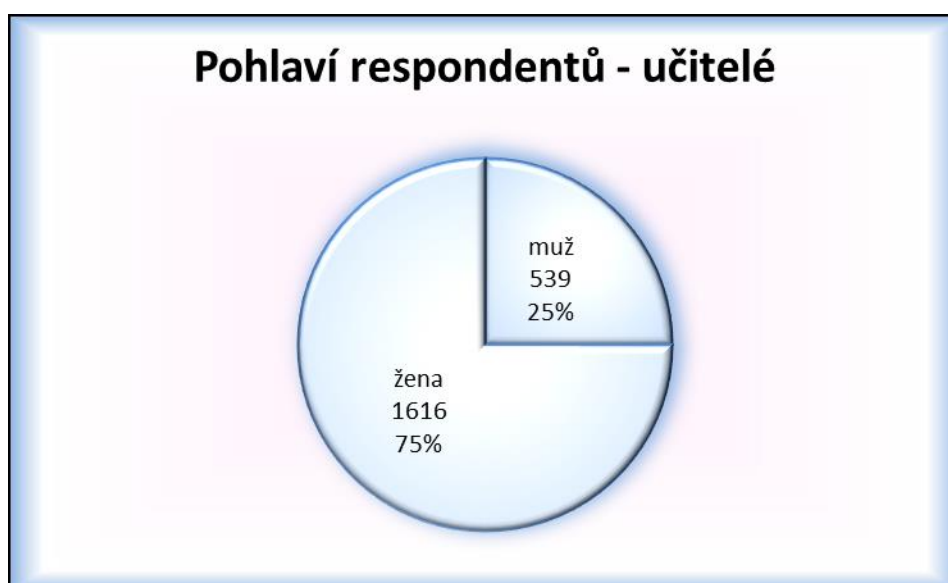
pedagogických pracovníků) nebyly předem stanoveny kvóty, ale z praktických důvodů probíhal spíše nahodile.

Cílovou skupinu tvořili učitelé (grafy číslo 1, 2), zástupci ředitelů a ředitelé ZŠ, SŠ a Gymnází. Anketního šetření se zúčastnilo 1616 žen tj. 75% a 539 mužů tj. 25%, převážně ve věku 41 – 50 let (631, tj. 28,1% ) a 51 – 60 let (538, tj. 24,0%).

**Graf číslo 1: Anamnéza respondentů – učitelé:**

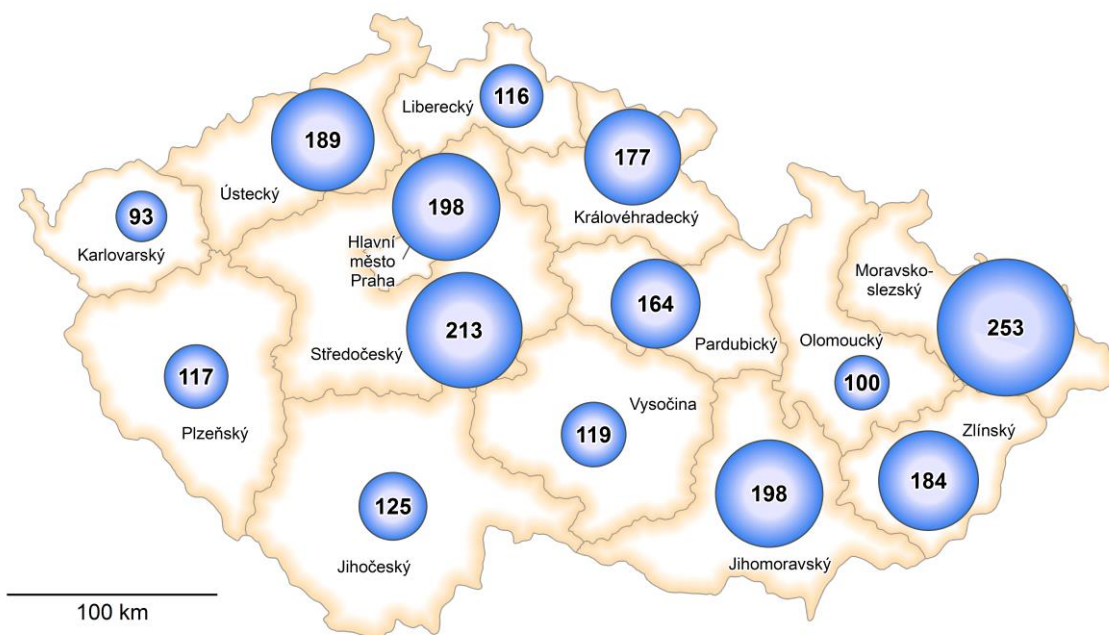


**Graf číslo 2: Zastoupení mužů a žen – učitelé:**



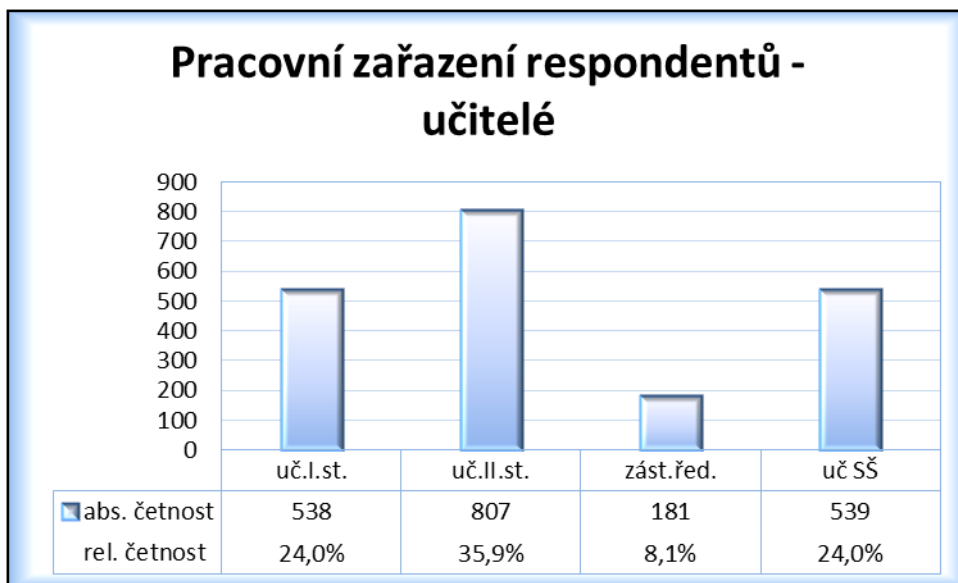


Mapa číslo 1: Respondenti – učitelé podle krajů:



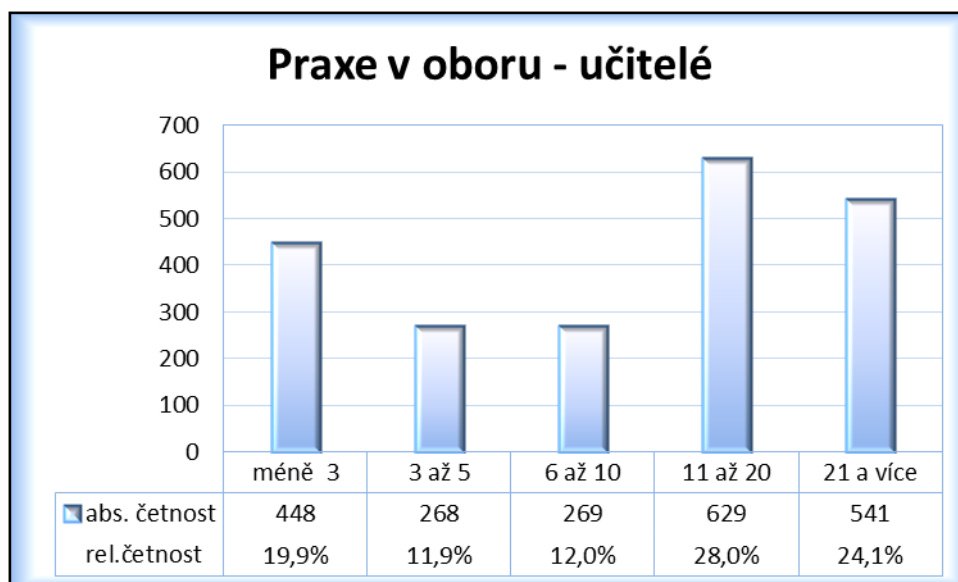
V rámci ankety se zúčastnilo nejvíce učitelů (253 tj. 11,3%) z Moravskoslezského kraje a nejmenší zastoupení pak bylo v kraji Karlovarském v celkovém počtu 93 učitelů tj. 4,1 %. Počet respondentů z Moravskoslezského kraje byl překvapující, neboť největším předpokládaným zastoupením v rámci ankety byli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

Graf číslo 3: Pracovní zařazení učitelů:



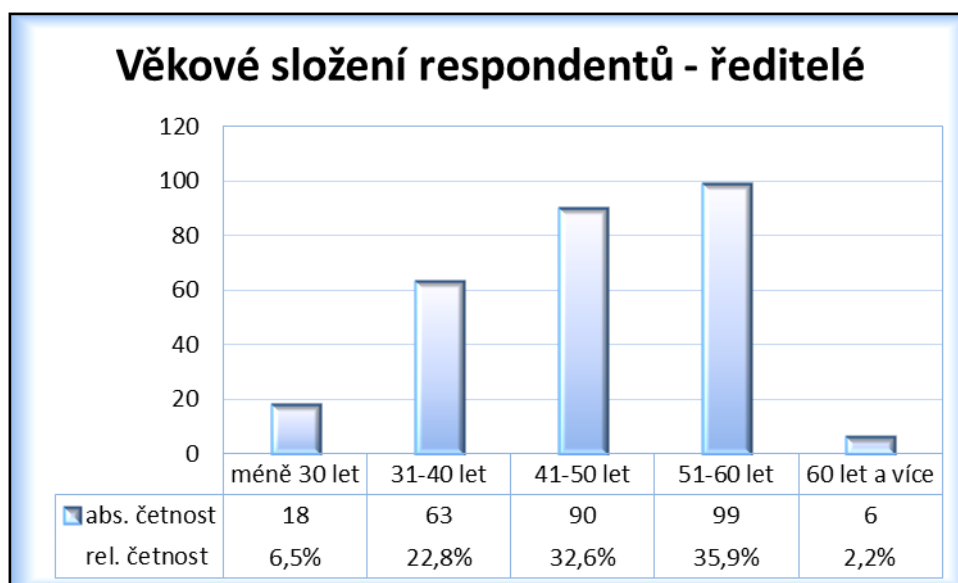
Z grafu číslo 3 je patrné, že největší podíl tvořili učitelé s praxí 11 – 20 let (celkem 629, tj. 28%) a s praxí od 21 let a více (celkem 541, tj. 24,1%). V daném grafu nelze přehledně vidět věkové zastoupení učitelů do 3 let praxe (celkem 448, tj. 19,9%), neboť z různých statistických dat (statistiky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

**Graf číslo 4: Praxe učitelů (v letech):**

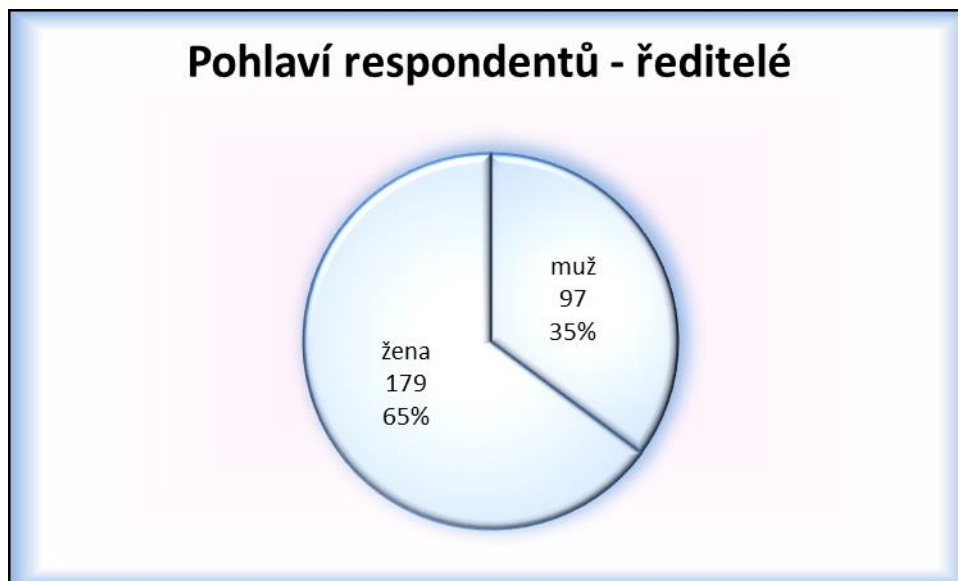


Grafy číslo 5, 6 ukazují, že cílovou skupinu ředitelů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření tvořilo z celkového počtu 276 ředitelů 179 žen (65%) a 97 mužů (35%). V této skupině převažovali ředitelé ve věku 51 – 60 let (celkem 99, tj. 35,9%) a 41 – 50 let (celkem 90, tj. 32,6%).

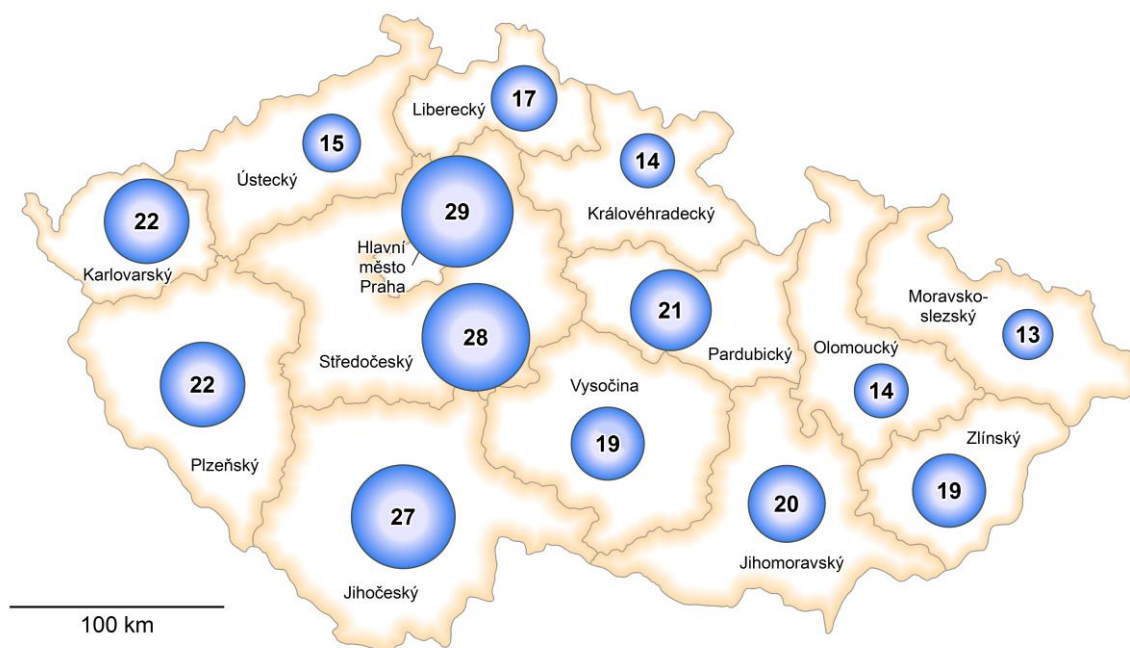
**Graf číslo 5: Anamnéza respondentů (v letech)– ředitelé:**



Graf číslo 6: Zastoupení mužů a žen – ředitelé:



Mapa číslo 2: Respondenti – ředitelé podle krajů:

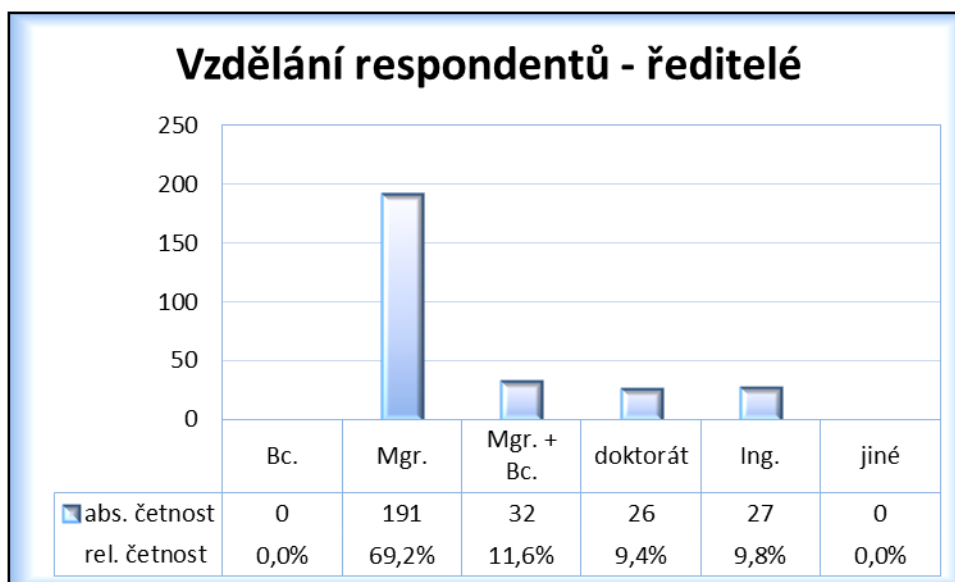


Na rozdíl od zastoupení učitelů v jednotlivých krajích v anketním šetření (viz mapa číslo 1) se dle mapy číslo 2 dotazníkového šetření zúčastnilo nejvíce respondentů – ředitelů z Prahy (celkem 29, tj. 10,5%) a středních Čech (celkem 28, tj. 10,1%) a naopak nejméně 13 ředitelů (4,7%) z kraje Moravskoslezského.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

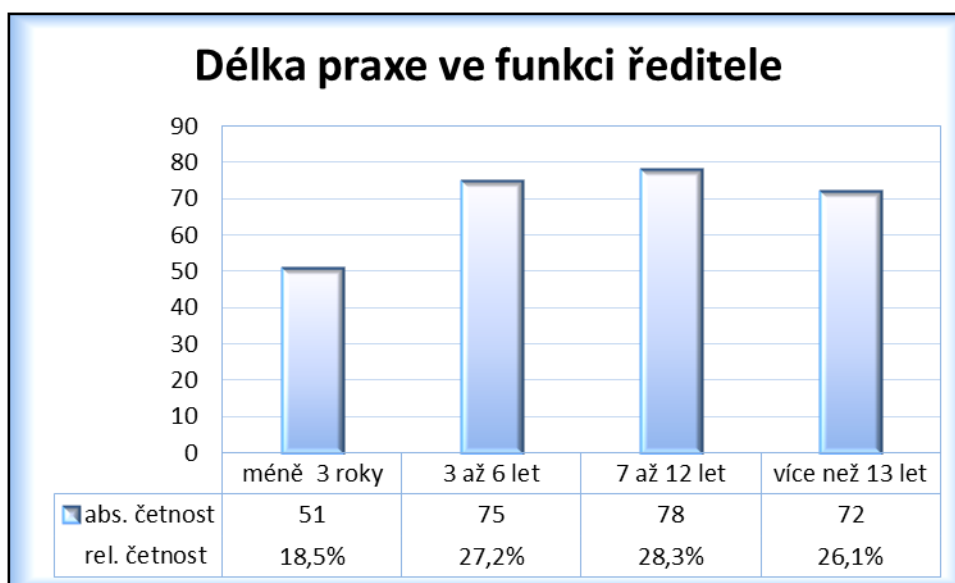
vytíženost, časové možnosti a cestování na jednotlivé semináře v rámci DVPP) s cílem vyplnění dotazníků, které realizovala sama autorka.

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

**Graf číslo 7: Vzdělání ředitelů škol:**



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



### 6.5 Strategie a průběh empirického šetření

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

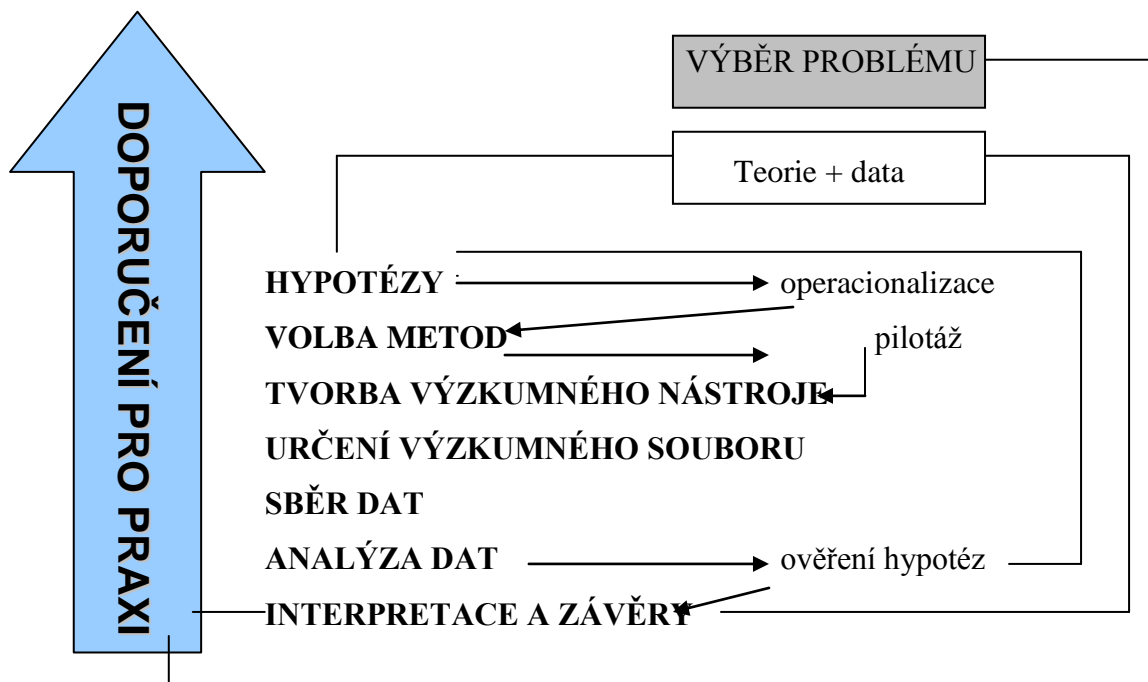
V roce 2011 byl proveden předvýzkum budoucího empirického šetření, který byl zaměřen na úpravu nástrojů s cílem získat odpovědi na otázky, zda respondenti rozuměli pokynům a otázkám, kolik času potřebovali k vyplnění dotazníku a anket, zda se dají sebraná data správně vyhodnotit. Výsledkem pak byla úprava dotazníků, anket a otázek pro interview a také pro přesnější určení času potřebného k použití nástrojů.

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

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

*Etapy empirického šetření:*

1. Etapa (2011)
  - Upřesnění projektu empirického šetření, konkretizace cílů a úkolů, tvorba hypotéz.
  - Tvorba metod empirického šetření.
  - Realizace předvýzkumu.
2. Etapa (2010 – 2012)
  - Analýza strategických dokumentů v oblasti DVPP.
  - Realizace empirického šetření.
3. Etapa (2012)
  - Realizace interview a analýzy dokumentů škol.
  - Zpracování získaných dat.
4. Etapa (2012)
  - Vyhodnocení empirického šetření, zpracování shrnutí, doporučení.



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

V empirickém šetření bylo získáno celkem jednotlivých výzkumných problémů:

**vp<sub>1</sub>: 2246 anket od učitelů, 45 interview od učitelů a 45 interview od ředitelů škol a analýza dokumentace škol**

**vp<sub>2</sub>: 276 dotazníků od ředitelů, 45 interview od učitelů a 45 interview od ředitelů škol a analýza dokumentace škol**

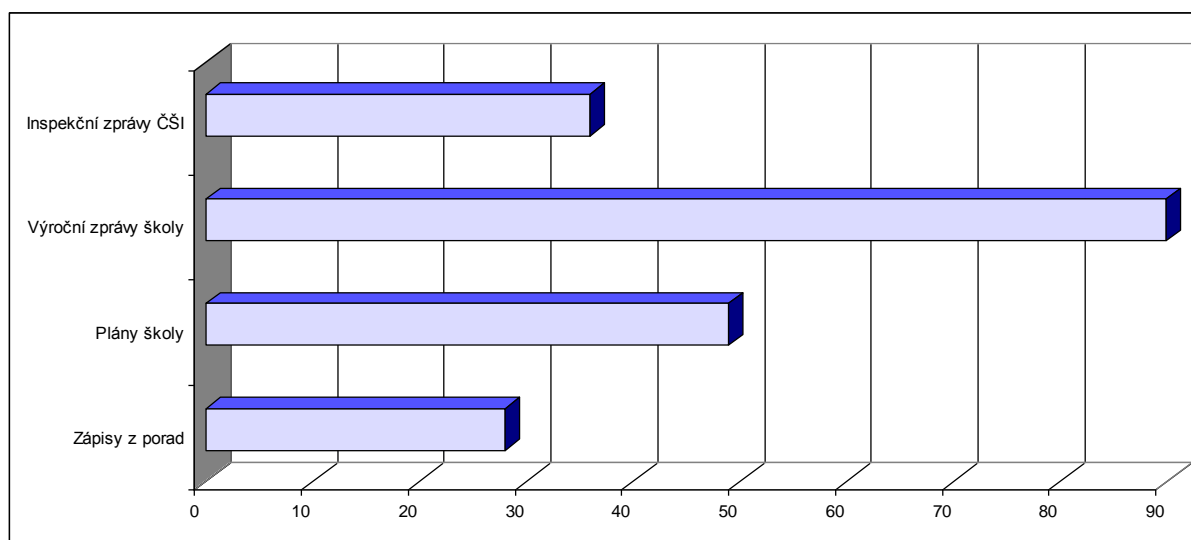
**vp<sub>3</sub>: 2246 anket od učitelů, 276 dotazníků od ředitelů, 90 interview od učitelů a ředitelů škol**

**vp<sub>5</sub>: 276 dotazníků od ředitelů**

**vp<sub>6</sub>: 2246 anket od učitelů**

**vp<sub>7</sub>: 276 dotazníků od ředitelů**

**Graf číslo 9: DVPP ve školních dokumentech:**



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

## 6.6 Cíle empirického šetření

Hlavní cíl byl formulován takto:

### **Ověřit míru spokojenosti škol se současnou nabídkou a realizací DVPP.**

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

**c<sub>1</sub>: Analyzovat jednotlivé oblasti DVPP z pohledu jejich žádanosti od učitelů.**

**c<sub>2</sub>: Analyzovat jednotlivé oblasti DVPP z pohledu jejich žádanosti od ředitelů.**

**c<sub>3</sub>: Zjistit spokojenost učitelů a ředitelů škol se současnou nabídkou DVPP.**

**c<sub>4</sub>: Identifikovat faktory ovlivňující učitele při výběru DVPP.**

**c<sub>5</sub>: Identifikovat faktory ovlivňující ředitele škol při výběru DVPP.**

**c<sub>6</sub>: Zmapovat zdroje získávání informací o DVPP z pohledu učitelů.**

**c<sub>7</sub>: Zmapovat zdroje získávání informací o DVPP z pohledu ředitelů škol.**

## 6.7 Metody, postup a zdroje dat

Metodologický přístup by zvolen tak, aby byl adekvátní šetřenému problému. Metody, které byly v rámci empirického šetření použity, neměly charakter standardizovaných metod. V rámci šetření byly použity následující metody:

**Dotazník (metoda explorativní)**, který je určen pro hromadné získávání údajů a patří mezi nejfrekventovanější metody pedagogických výzkumů. Ve vztahu tazatele a dotazovaných byla navozena taková atmosféra, aby respondent pochopil, že jsou hledány informace pro společensky hodnotné cíle a byl přesvědčen o užitečnosti informací, které podává. Dotazník se skládal ze dvou hlavních částí, a to obecné (zjištění osobní anamnézy, demografie apod.) a z části zaměřené na oblast DVPP (zmapování oblastí DVPP, spokojenosti, faktorů apod.).

Respondent byl v příloženém úvodním dopisu požádán o vyplnění, dopis obsahoval postup při vyplňování a poděkování.

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



výrazněji a pregnantněji specifikuje. V daném empirickém šetření se jednalo o okruh pedagogických pracovníků ze základních a středních škol.

**Interview** (Metoda rozhovoru, **metoda explorativní**), která je založena na přímém dotazování, tedy na verbální komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem nebo s více respondenty. Určitou roli sehrála například doba, ve které se rozhovor uskutečnil, atmosféra ve škole, postoje učitelů a ředitelů k podobným aktivitám ale samozřejmě i vzájemné sympatie nebo nesympatie. Cílem šetření bylo získat relevantní poznatky, názory a zkušenosti učitelů a ředitelů ZŠ, SŠ a G ze všech krajů ČR v oblasti DVPP. Vzhledem k jejich profesnímu postavení a časové vytiženosti nesměl celkový rozsah rozhovoru přesáhnout cca 30 minut.

**Analýza pedagogických dokumentů.** Pro tyto účely jako pedagogický dokument chápeme materiály vztahující se k výchově a vzdělávání, které jsou zachyceny v psané, tištěné či kreslené podobě nebo jako magnetofonové nebo filmové záznamy či videozáznamy. Jednalo se o legislativní dokumenty, vzdělávací programy, inspekční zprávy a záznamy, statistické údaje, finanční zprávy, školní dokumentace, z jednání rady škol apod.

#### *Postup při sběru dat*

V rámci ankety bylo osloveno celkem 3000 škol ve všech 14 krajích České republiky. Tyto školy byly zvoleny z databáze škol a školských zařízení, kterou má k dispozici Národní institut pro další vzdělávání konkrétně z oblasti základních a středních škol. Jedná se o školy, které se zúčastňují vzdělávacích programů DVPP. Anketa byla respondentům zaslána formou elektronické komunikace – mailem, spolu s anketou obdrželi respondenti i oslovovací dopis se žádostí, popisem a poděkováním za práci s vyplněním ankety. Na vyplnění a zaslání ankety měli respondenti lhůtu 2 měsíců. Z celkového počtu 3000 odeslaných anket se vrátilo celkem 2246 vyplněných formulářů. Návratnost tedy byla 74,87%.

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

Interview se zúčastnilo celkem 45 oslovených ředitelů a 45 učitelů. Jednalo se o ředitele a učitele, kteří byli osobně vyzváni k účasti k těmto rozhovorům. Rozhovory se konaly přímo u nich na školách v předem domluvených termínech. Polostrukturované

interview bylo voleno s cílem zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. Tato metoda je postavena na interpersonálním kontaktu a jeho úspěšnost závisí na navození raportu výzkumníka tedy na navázání přátelského vztahu. Určitou roli sehrála například doba, ve které se rozhovor uskutečnil, atmosféra ve škole, postoje učitelů a ředitelů k podobným aktivitám ale samozřejmě i vzájemné sympatie nebo nesympatie. Převážně se ale podařilo nastolit prostředí vzájemné důvěry, především tehdy, když učitel nebo ředitel akceptoval účel rozhovoru a přijal bez pochyb slib o naprosté důvěrnosti rozhovoru.

V případě písemných metod byla rovněž zaručena anonymita.

## 6.8 Zpracování dat

Výsledky dotazníků a ankety byly zpracovány MS Office 2010 Excel. Pro testování hypotéz byla zvolena hladina významnosti  $\alpha = 0,05$  a byl použit test dobré shody chí-kvadrát. Testovalo se, zda četnosti, které byly reálně získány, se významně odlišují od teoretických četností, které odpovídají nulové hypotéze.

Pro tvorbu map byl použit software ArcGIS 10.1 for Desktop (<http://www.esri.com/software/arcgis/arcgis-for-desktop>).<sup>95</sup>

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

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

---

<sup>95</sup> Zdroj podkladových dat pro mapy: ArcČR<sup>®</sup> 500, Digitální vektorová geografická databáze České republiky 3.0. ARCDATA PRAHA, s.r.o. Dostupné z: <http://www.arcdata.cz/produkty-a-sluzby/geograficka-data/arccr-500/>. Staženo 9.4.2013.

### 6.8.1 Dílčí cíl 1

**c<sub>1</sub>**: Analyzovat jednotlivé oblasti DVPP z pohledu jejich žádanosti od učitelů.

**h<sub>1</sub>**: Nejžádanější oblastí učitelů je a tedy nejvyšší četnost získá odpověď „oblast pedagogiky a psychologie“.

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

Na základě testu dobré shody chí kvadrát jsme rozhodovali, zda mezi vzdělávacími oblastmi jsou statisticky významné rozdíly. Z tohoto důvodu byla formulována hypotéza  $h_0$ .

**h<sub>0</sub>**: Četnosti odpovědí učitelů z pohledu žádanosti oblastí DVPP se statisticky významově neliší, tzn., že mají stejnou četnost.

Alternativní hypotéza k nulové:

**h<sub>A</sub>**: Četnosti odpovědí učitelů z pohledu žádanosti oblastí DVPP se statisticky významově liší, tzn., že o některé oblasti v rámci DVPP je větší zájem než o jiné.

V tabulce<sup>96</sup> číslo 13 uvádíme výpočet hodnoty chí kvadrátu:

Tabulka číslo 13: Výpočet hodnoty chí kvadrátu:

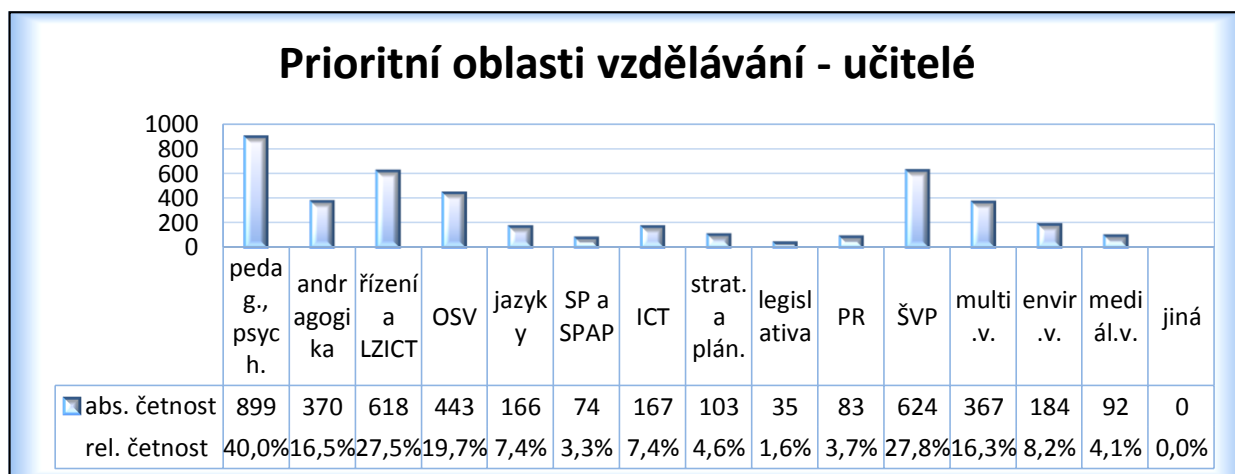
P. č.	Oblast	P	O	P-O	(P-O) <sup>2</sup>	(P-O) <sup>2</sup> /O
1	pedagogika, psychologie	899	281,6667	617,3333	381100,4	1353,01933
2	andragogika	370	281,6667	88,33333	7802,778	27,7021696
3	řízení a lidské zdroje	618	281,6667	336,3333	113120,1	401,609862
4	OSV	443	281,6667	161,3333	26028,44	92,4086785
5	jazykové vzdělávání	166	281,6667	-115,667	13378,78	47,4986193
6	SP a SPAP	74	281,6667	-207,667	43125,44	153,108087
7	ICT	167	281,6667	-114,667	13148,44	46,6808679
8	strategie a plánování	103	281,6667	-178,667	31921,78	113,331755
9	legislativa	35	281,6667	-246,667	60844,44	216,015779
10	PR	83	281,6667	-198,667	39468,44	140,124655
11	ŠVP	624	281,6667	342,3333	117192,1	416,066667
12	multikulturní výchova	367	281,6667	85,33333	7281,778	25,8524655
13	enviromentální výchova	184	281,6667	-97,6667	9538,778	33,8654832
14	mediální výchova	92	281,6667	-189,667	35973,44	127,716371
15	jiná	0	281,6667	-281,667	79336,11	281,666667
		4225				3476,66746

<sup>96</sup> Použité zkratky v tabulce: P = pozorovaná hodnota, O = očekávaná hodnota, (P-O)<sup>2</sup>/O = chí-kvadrát

Vypočítaná hodnota chí kvadrátu je 3476,66746, což je větší než kritická hodnota chí kvadrát pro 14 stupňů volnosti při hladině významnosti 0,05 (23,685). Z toho vyplývá, že  $h_0$  lze zamítnout. Platí tedy  $h_A$ , oblasti volby vzdělávacích oblastí se liší. Z grafu číslo 10 vyplývá, že nejvíce volenou vzdělávací oblastí je oblast pedagogiky a psychologie, čímž se potvrzuje  $h_1$ : nejžádanější oblastí získá oblast pedagogiky a psychologie.

V grafu číslo 10 uvádíme četnosti výběru ve vzdělávacích oblastech DVPP z pohledu učitelů, který vypovídá o potřebě učitelů vzdělávat se především v oblasti pedagogiky a psychologie (899 učitelů, tj. 40%). I když předpokládáme, že učitelé mají vysokoškolské pedagogické vzdělání, ukazuje se, že o tyto oblasti mají učitelé stále velký zájem, což na základě našeho zjištění potvrzuje i jejich účast na vzdělávacích programech DVPP. Zajímavé bylo i zjištění, že 624 učitelů (27,8%) má potřebu se vzdělávat v oblasti školních vzdělávacích programů a 618 učitelů (27,5%) v oblasti řízení a lidských zdrojů. 443 učitelů (19,7%) mají zájem o vzdělávací programy v oblasti osobnostní a sociální výchovy (OSV), což potvrdily i rozhovory s učiteli, kteří si „postěžovali“, že OSV se studuje převážně na vysokých školách, a pokud ji nabízejí vzdělávací instituce, pak pouze jako jednodenní a většinou 6 hodinové semináře, které ale nemají navazující charakter. Překvapující pro nás bylo poměrně vysoké procento zjištění zájmu učitelů o vzdělávání v oblasti andragogiky (celkem 370 učitelů, tj. 16,5%). Na základě tohoto zjištění jsme provedli sondu v programových nabídkách institucí poskytujících další vzdělávání pedagogických pracovníků a zjistili jsme, že vzdělávací programy DVPP v oblasti andragogiky pro učitele chybí.<sup>97</sup>

**Graf číslo 10: Prioritní oblasti vzdělávání – učitelé.**



<sup>97</sup> Je třeba podotknout, že pedagogičtí pracovníci se převážně vzdělávají v akreditovaných programech, neboť pouze na základě akreditovaného programu je možné, aby zařízení pro DVPP mohlo vydat osvědčení o absolvování vzdělávacího programu.

Závěr:

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

**Stanovená hypotéza  $h_1$  byla získanými výsledky potvrzena**, tzn. nejžádanější oblastí učitelů, a tedy nejvyšší četnost získala oblast pedagogiky a psychologie.

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

**Tabulka číslo14: Interview s učiteli škol.**

Interview s učiteli škol – 45 respondentů (struktura otázek + záznam četností odpovědí u položek, které byly zároveň vyhodnocovány v dotaznících)

1.	<u>Zdroje informací o nabídkách vzdělávacích programů DVPP.</u>		
a)	Tištěné programové nabídky vzdělávacích institucí.	ANO 12	NE 33
b)	Internet – webové stránky.	ANO 24	NE 21
c)	Elektronické nabídky – mail.	ANO 6	NE 35
d)	Doporučení od kolegů.	ANO 3	NE 39
2.	<u>Spokojenost s nabídkou VP DVPP</u>		
a)	Naprosto spokojen/a.	ANO 3	NE 42
b)	Spíše spokojen/a.	ANO 26	NE 19
c)	Nemám jasný názor.	ANO 0	NE 0
d)	Spíše nespokojen/a.	ANO 10	NE 35
e)	Naprosto nespokojen/a.	ANO 6	NE 39
3.	<u>Při výběru vzdělávacího programu je pro vás zásadní?</u>		
a)	Pořadatel – instituce.	ANO 5	NE 40
b)	Časová náročnost.	ANO 1	NE 44
c)	Cena.	ANO 5	NE 40
d)	Termín.	ANO 6	NE 38
e)	Lektoři.	ANO 28	NE 17
4.	<u>Prioritní vzdělávací oblasti (3 možnosti volby).</u>		
a)	Pedagogika, psychologie.	ANO 21	NE 24
b)	Andragogika.	ANO 10	NE 35
c)	Řízení a lidské zdroje.	ANO 6	NE 39
d)	Osobnostní a sociální výchova.	ANO 10	NE 35
e)	Jazykové vzdělávání.	ANO 12	NE 33

f)	Speciální pedagogika + SPAP <sup>98</sup> .	ANO 11	NE 34
g)	Počítačová gramotnost.	ANO 12	NE 33
h)	Strategie a plánování.	ANO 4	NE 41
i)	Legislativa.	ANO 6	NE 39
j)	PR a marketing.	ANO 9	NE 36
k)	Oblast ŠVP a dokumentace školy.	ANO 16	NE 29
l)	Multikulturní výchova.	ANO 8	NE 37
m)	Environmentální výchova.	ANO 6	NE 39
n)	Mediální výchova.	ANO 4	NE 41
o)	Jiná oblast.	ANO 0	NE 0
5.	<u>Jak často se zúčastňujete VP vy osobně?</u>		
a)	1 – 3 x ročně.	ANO 19	NE 26
b)	4 – 7 x za rok.	ANO 19	NE 26
c)	8 x a více.	ANO 7	NE 38
6.	<u>Domníváte se, že DVPP je primárně?</u>		
a)	Společným zájmem učitele a školy.	ANO 29	NE 16
b)	Pouze věci učitele.	ANO 16	NE 29
c)	Pouze věci školy.	ANO 0	NE 45
7.	<u>Myslíte si, že je DVPP pro učitele důležité?</u>	ANO 39	NE 6
8.	<u>Jste ochotni se dále vzdělávat i s finančním podílem?</u>	ANO 37	NE 8

### 6.8.2 Dílčí cíl 2

**c<sub>2</sub>: Analyzovat jednotlivé oblasti DVPP z pohledu jejich žádanosti od ředitelů škol.**

**h<sub>2</sub>: Nejžádanější oblastí ředitelů je a tedy nejvyšší četnost získá odpověď „oblast řízení škol“.**

Použitou metodou byl dotazník (276 dotazníků) a pro vyšší reliabilitu bylo dotazníkové šetření kombinováno s interview ředitelů (45 interview).

Na základě testu dobré shody chí kvadrát jsme rozhodovali, zda mezi vzdělávacími oblastmi jsou statisticky významné rozdíly. Z tohoto důvodu byla opět formulována hypotéza h<sub>0</sub>.

---

<sup>98</sup> Vysvětlení: SPAP = Studium pro asistenty pedagoga. Kvalifikační studium.

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

Alternativní hypotéza k nulové:

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

V tabulce<sup>99</sup> číslo 15 uvádíme výpočet hodnoty chí kvadrátu.

**Tabulka číslo 15: Výpočet hodnoty chí kvadrátu.**

P.č.	Oblast	P	O	P-O	(P-O) <sup>2</sup>	(P-O) <sup>2</sup> /O
1	pedagogika, psychologie	121	50,26667	70,73333	5003,204	99,5332449
2	andragogika	38	50,26667	-12,26667	150,4711	2,99345712
3	řízení a lidské zdroje	109	50,26667	58,73333	3449,604	68,6260831
4	OSV	38	50,26667	-12,26667	150,4711	2,99345712
5	jazykové vzdělávání	128	50,26667	77,73333	6042,471	120,208311
6	SP a SPAP	29	50,26667	-21,26667	452,2711	8,9974359
7	ICT	100	50,26667	49,73333	2473,404	49,2056587
8	strategie a plánování	27	50,26667	-23,26667	541,3378	10,7693192
9	legislativa	45	50,26667	-5,26667	27,73778	0,55181256
10	PR	9	50,26667	-41,26667	1702,938	33,8780725
11	ŠVP	55	50,26667	4,73333	22,40444	0,44571176
12	multikulturní výchova	28	50,26667	-22,26667	495,8044	9,86348364
13	environmentální výchova	18	50,26667	-32,26667	1041,138	20,71229
14	mediální výchova	9	50,26667	-41,26667	1702,938	33,8780725
15	jiná	0	50,26667	-50,26667	2526,738	50,2666667
		754				512,923077

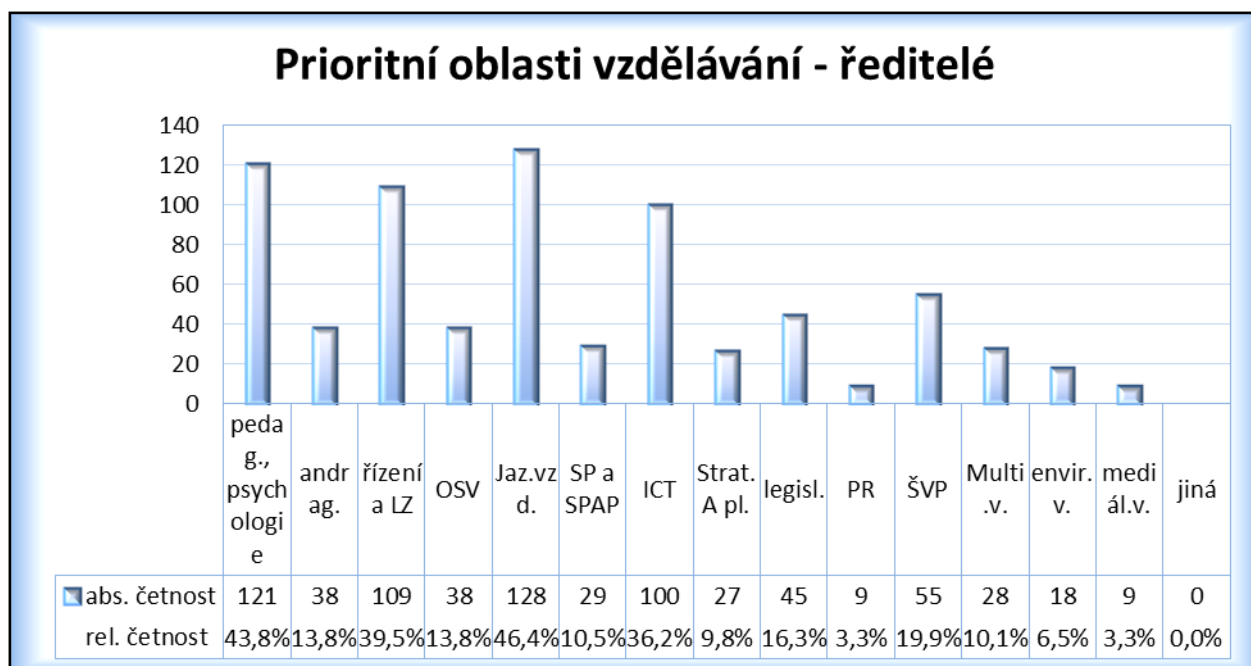
Vypočítaná hodnota chí kvadrátu je 512,923077, což je větší než kritická hodnota chí kvadrát pro 14 stupňů volnosti při hladině významnosti 0,05 (23,685). Z toho vyplývá, že  $h_0$  lze zamítnout. Platí tedy  $h_A$ , oblasti volby vzdělávacích oblastí se liší. Z grafu číslo 11 vyplývá, že nejvíce volenou vzdělávací oblastí je oblast jazykového vzdělávání, čímž se nepotvrzuje  $h_2$ : nejžádanější oblastí získá oblast řízení škol.

V grafu číslo 11 uvádíme četnosti výběru ve vzdělávacích oblastech DVPP z pohledu ředitelů, u kterých je zcela překvapující zájem o oblast jazykového vzdělávání (celkem 128 ředitelů, tj. 46,4%) a oblast pedagogiky a psychologie (celkem 121 ředitelů, tj. 39,5%). Nelze přehlédnout ani zájem 109 ředitelů (39,5%) o vzdělávací programy v oblasti řízení a lidských zdrojů a zájem 100 ředitelů (36,2%) o vzdělávací programy v rámci oblasti ICT. V rámci

<sup>99</sup> Použité zkratky v tabulce: P = pozorovaná hodnota, O = očekávaná hodnota, (P-O)<sup>2</sup>/O = chí-kvadrát

realizace rozhovorů nám bylo samotnými řediteli sděleno, že jim i učitelům chybí „aktualizace“ jejich VŠ vzdělání především v oblasti pedagogiky a psychologie a v oblasti lidských zdrojů (řešení krizových situací, řešení sociálních vztahů v rovinách žák – žák, žák - učitel, učitel – učitel, učitel – vedení, učitel – rodiče). :

**Graf číslo 11: Prioritní oblasti vzdělávání z pohledu ředitelů.**



**Závěr:**

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

**Stanovená hypotéza h<sub>2</sub> nebyla získanými výsledky potvrzena**, tzn. nejžádanější oblastí učitelů, a tedy nejvyšší četnost získala oblast jazykového vzdělávání.

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

**Tabulka číslo 16: Interview s řediteli škol.**

Interview s řediteli škol – 45 respondentů (struktura otázek + záznam četností odpovědí u položek, které byly zároveň vyhodnocovány v dotaznících)

9. Zdroje informací o nabídkách vzdělávacích programů DVPP.
- |   |        |       |
|---|--------|-------|
| e) Tištěné programové nabídky vzdělávacích institucí. | ANO 8  | NE 37 |
| f) Internet – webové stránky.                         | ANO 28 | NE 17 |



g)	Elektronické nabídky – mail.	ANO 12	NE 33
h)	Doporučení od kolegů.	ANO 2	NE 43
10.	<u>Spokojenost s nabídkou VP DVPP</u>		
f)	Naprosto spokojen/a.	ANO 5	NE 40
g)	Spíše spokojen/a.	ANO 38	NE 7
h)	Nemám jasný názor.	ANO 0	NE 0
i)	Spíše nespokojen/a.	ANO 2	NE 43
j)	Naprosto nespokojen/a.	ANO 0	NE 0
11.	<u>Při výběru vzdělávacího programu je pro vás zásadní?</u>		
f)	Pořadatel – instituce.	ANO 4	NE 4
g)	Časová náročnost.	ANO 31	NE 14
h)	Cena.	ANO 5	NE 40
i)	Termín.	ANO 2	NE 43
j)	Lektoři.	ANO 3	NE 42
12.	<u>Prioritní vzdělávací oblasti (3 možnosti volby).</u>		
p)	Pedagogika, psychologie.	ANO 15	NE 30
q)	Andragogika.	ANO 13	NE 32
r)	Řízení a lidské zdroje.	ANO 13	NE 32
s)	Osobnostní a sociální výchova.	ANO 16	NE 29
t)	Jazykové vzdělávání.	ANO 19	NE 26
u)	Speciální pedagogika + SPAP <sup>100</sup> .	ANO 9	NE 36
v)	Počítačová gramotnost.	ANO 9	NE 36
w)	Strategie a plánování.	ANO 12	NE 33
x)	Legislativa.	ANO 10	NE 35
y)	PR a marketing.	ANO 6	NE 39
z)	Oblast ŠVP a dokumentace školy.	ANO 7	NE 38
aa)	Multikulturní výchova.	ANO 2	NE 43
bb)	Environmentální výchova.	ANO 2	NE 43
cc)	Mediální výchova.	ANO 2	NE 43
dd)	Jiná oblast.	ANO 0	NE 0
13.	<u>Jak často se zúčastňujete VP vy osobně?</u>		
d)	Alespoň 1x ročně.	ANO 36	NE 9
e)	2x a více za rok.	ANO 9	NE 36

<sup>100</sup> Vysvětlení: SPAP = Studium pro asistenty pedagoga. Kvalifikační studium.

f)	Nezúčastňuji se.	ANO	0	NE	0
14.	<u>Domníváte se, že DVPP je primárně?</u>				
d)	Společným zájmem učitele a školy.	ANO	12	NE	33
e)	Pouze věci učitele.	ANO	31	NE	14
f)	Pouze věci školy.	ANO	2	NE	43
15.	<u>Je podle vás potřebné vytvořit Standard učitele?</u>				
a)	Naprosto souhlasím.	ANO	9	NE	36
b)	Spíše souhlasím.	ANO	29	NE	16
c)	Nemám názor.	ANO	0	NE	0
d)	Spíše nesouhlasím.	ANO	7	NE	38
e)	Naprosto nesouhlasím.	ANO	0	NE	0
16.	<u>Považujete současný Kariérní systém za vyhovující?</u>				
a)	Naprosto souhlasím.	ANO	7	NE	38
b)	Spíše souhlasím.	ANO	35	NE	10
c)	Nemám názor.	ANO	0	NE	45
d)	Spíše nesouhlasím.	ANO	3	NE	42
e)	Naprosto souhlasím.	ANO	0	NE	45

### 6.8.3 Dílčí cíl 3

**c<sub>3</sub>: Zjistit spokojenost učitelů a ředitelů škol se současnou nabídkou DVPP.**

**h<sub>3</sub>: Relativní četnost v oblasti spokojenosti se současnou nabídkou DVPP bude vyjádřena odpovědí „ano“ a „spíše ano“ větší než 50%.**

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

**Tabulka číslo 17: Relativní četnosti spokojenosti učitelů:**

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

**Tabulka číslo 18: Relativní četnosti spokojenosti ředitelů:**

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

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

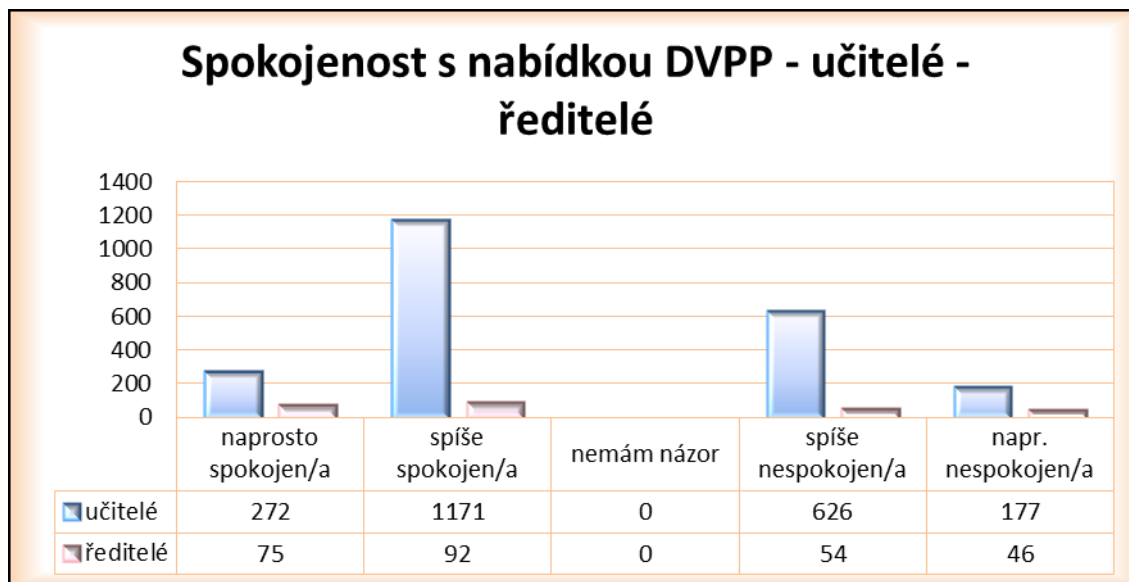
**$h_0$ :** Četnosti odpovědí učitelů a ředitelů z pohledu spokojenosti s nabídkou DVPP se statisticky významově neliší, tzn., že mají stejnou četnost.

Alternativní hypotéza k nulové:

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

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

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



Závěr: Relativní četnost odpovědí "naprosto ano" a "spíše ano" je u 64,2 % učitelů, což znamená, že učitelé jsou se současnou nabídkou DVPP více spokojeni než nespokojeni. Tedy lze **hypotézu  $h_3$  potvrdit**. Zde je potřeba se zmínit, že ke spokojenosti s nabídkou vzdělávacích programů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se učitelé i ředitelé zmiňovali především v rámci realizace řízených rozhovorů přímo na školách a

výsledky jejich vyjádření zcela potvrzují výsledky ankety i dotazníků. Přesto se domníváme, že jejich otevřenost k vyjádření spokojenosti s nabídkou byla právě na základě realizace rozhovorů na jejich „domácí půdě“, a tím byli učitelé i ředitelé vstřícnější a otevřeně nám sdělovali své názory. Ačkoli se většina z nich ztotožnila s odpovědí „spíše ano“, stěžovali si na přesycenost současného trhu nabídek vzdělávacích programů DVPP, ovšem velmi postrádají vzdělávací programy v oblasti didaktik jednotlivých předmětů a v oblasti pedagogicko-psychologických přístupů k žákům.

#### 6.8.4 Dílčí cíl 4

**c<sub>4</sub>: Identifikovat faktory ovlivňující učitele při výběru DVPP.**

**h<sub>4</sub>: Nejvyšší absolutní četnost získá odpověď „lektor“.**

Použitou metodou bylo 2246 anket od učitelů.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát jsme rozhodovali, zda mezi vzdělávacími oblastmi jsou statisticky významné rozdíly. Z tohoto důvodu byla formulována hypotéza  $h_0$ .

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

Alternativní hypotéza k nulové:

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

V tabulce číslo 19 uvádíme výpočet hodnoty chí-kvadrátu.

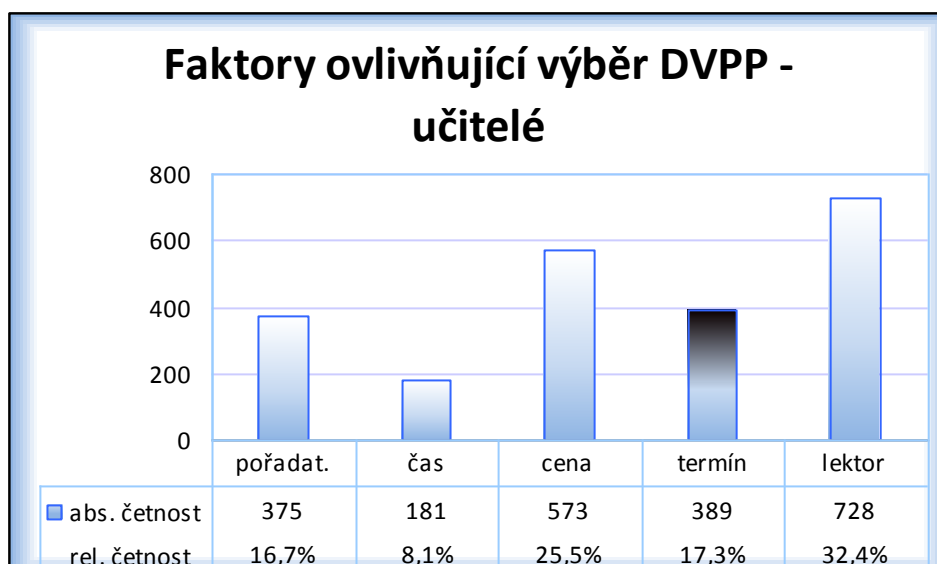
**Tabulka číslo 19: Výpočet hodnoty chí kvadrátu.**

P.č.	Faktor	P	O	P-O	(P-O) <sup>2</sup>	(P-O) <sup>2</sup> /O
1	pořadatel	375	449,2	-74,2	5505,64	12,256545
2	čas	181	449,2	-268,2	71931,24	160,131879
3	cena	573	449,2	123,8	15326,44	34,1194123
4	termín	389	449,2	-60,2	3624,04	8,06776492
5	lektor	728	449,2	278,8	77729,44	173,039715
		$\Sigma = 2246$				387,615316

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

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

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



Závěr:

Tím je **potvrzena platnost hypotézy  $h_4$** , že nejvyšší absolutní četnost získá „lektor“. Tento fakt nám učitelé potvrdili následně i v rozhovorech s tím, že například sami učitelé v jednotlivých krajích ČR znají jejich krajská vzdělávací zařízení a lektory, a volí si tedy vzdělávací programy podle zaměření lektora, jeho způsobů vedení semináře používaných metod. Bylo zjištěno, že nechtějí jen „sedět a poslouchat“, ale chtějí být aktivní součástí procesu svého vzdělávání.

#### 6.8.5 Dílčí cíl 5

**c 5: Identifikovat faktory ovlivňující ředitele škol při výběru DVPP.**

**h 5: Nejvyšší absolutní četnost získá odpověď „pořadatel akce“.**

Při ověřování faktorů, které ovlivňují ředitele škol při výběru DVPP byla použita dotazníková metoda (276 dotazníků od ředitelů).

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát jsme rozhodovali, zda mezi vzdělávacími oblastmi jsou statisticky významné rozdíly. Z tohoto důvodu byla formulována hypotéza  $h_0$ .

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

Alternativní hypotéza k nulové:

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

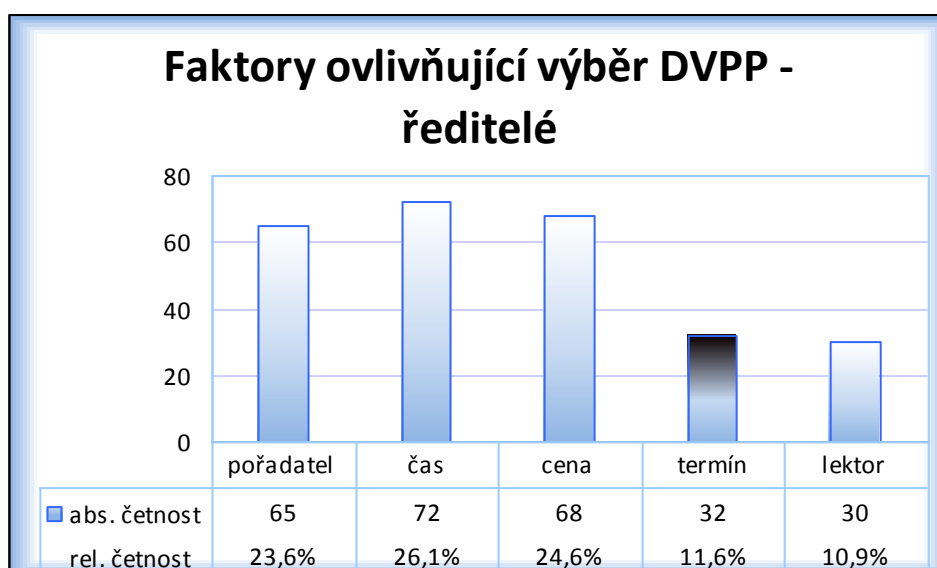
V tabulce číslo 20 uvádíme výpočet hodnoty chí-kvadrátu:

**Tabulka číslo 20: Výpočet hodnoty chí kvadrátu.**

P.č.	Faktor	P	O	P-O	(P-O) <sup>2</sup>	(P-O) <sup>2</sup> /O
1	pořadatel	65	53,4	11,6	134,56	2,51985019
2	časové možnosti	72	53,4	18,6	345,96	6,47865169
3	cena	68	53,4	14,6	213,16	3,9917603
4	termín	32	53,4	-21,4	457,96	8,57602996
5	lektor	30	53,4	-23,4	547,56	10,2539326
		$\Sigma = 267$				31,8202247

Kritická hodnota testovaná kritériem Chí - kvadrát pro 4 stupně volnosti při hladině významnosti 0,05 je z tabulek 9, 488. Vypočítaná hodnota 31,8202247 je větší, takže nulová hypotéza neplatí. Z grafu 14 vyplývá, že „časové možnosti“ jsou největším faktorem, který ředitele (celkem 72 ředitelů, tj. 26,1%) ovlivňuje při výběru vzdělávacího programu DVPP.

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

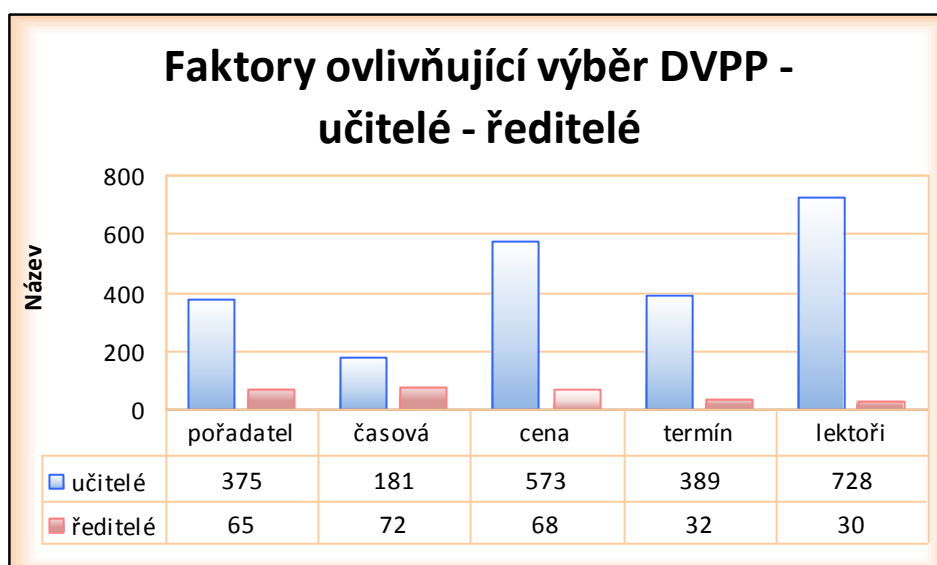


Pokud se podíváme na porovnání četností odpovědí učitelů a ředitelů, pak jako doporučení pro praxi vzdělávacích institucí poskytujících další vzdělávání pedagogických pracovníků můžeme uvést, aby při tvorbě vzdělávacích programů, jejich akreditací byl brán

velký zřetel na výběr lektorů, určení ceny vzdělávacího programu a samozřejmě termín konání vzdělávacího programu. Termíny jsou pro pedagogické pracovníky velmi důležité, neboť například mají problémy účasti v období přijímacích zkoušek, vysvědčení, maturit apod. a velmi náročné na čas učitelů.

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

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



Závěr: **Hypotéza  $h_5$  neplatí**, protože nejvyšší četnost má odpověď „časové možnosti“. Odpověď „pořadatel“ byla podle ředitelů škol až na 3. místě. Tento výsledek nás překvapil, neboť jsme se domnívali, že „pořadatel“ bude rozhodujícím faktorem při jejich výběru vzdělávacího programu v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Následně nám ale bylo sděleno, že „časové možnosti“ jsou pro ně opravdu důležité například kvůli suplování.

#### 6.8.6 Dílčí cíl 6

**c 6: Zmapovat zdroje získávání informací o DVPP z pohledu učitelů.**

**h 6: Nejvyšší absolutní četnost získá odpověď „internet“.**

Použitou metodou byla anketa (2246 anket od učitelů).

**$h_0$ : Četnosti odpovědí učitelů na zdroje získávání informací o DVPP se statisticky významově neliší, tzn., že mají stejnou četnost.**

Alternativní hypotéza k nulové:

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

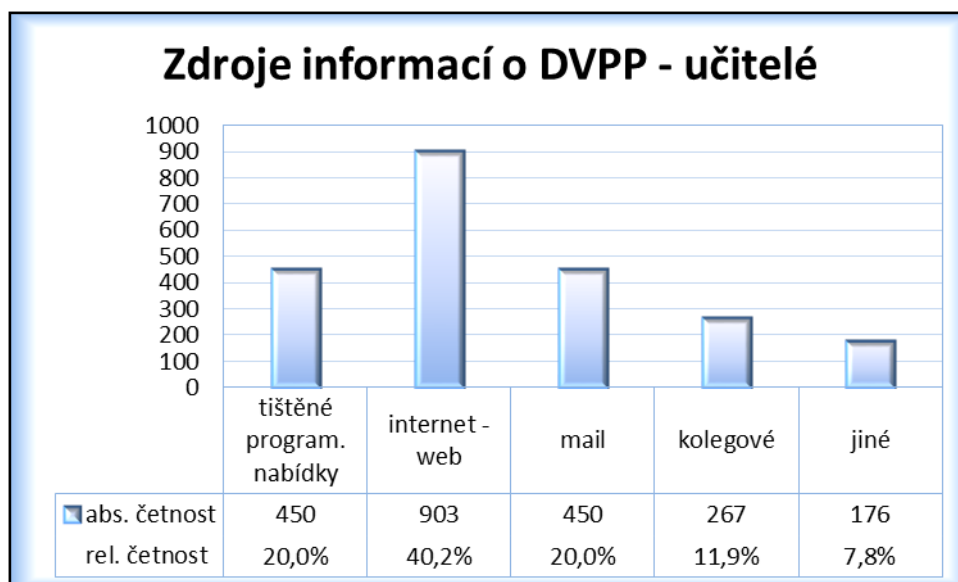
V tabulce číslo 21 uvádíme výpočet hodnoty chí-kvadrátu:

Tabulka číslo 21: Výpočet hodnoty chí kvadrátu.

P.č.	Faktor	P	O	P-O	(P-O) <sup>2</sup>	(P-O) <sup>2</sup> /O
1	PN	450	449,2	0,8	0,64	0,001424755
2	internet - web	903	449,2	453,8	205934,4	458,447106
3	e-mail	450	449,2	0,8	0,64	0,001424755
4	kolegové	267	449,2	-182,2	33196,84	73,90213713
5	jiné	176	449,2	-273,2	74638,24	166,1581478
		$\Sigma = 2246$				698,5102404

Kritická hodnota testovaná kritériem Chí-kvadrát pro 4 stupně volnosti při hladině významnosti 0,05 je z tabulek 9, 488. Vypočítaná hodnota 698,5102404 je větší, takže nulová hypotéza neplatí. Z grafu 16 vyplývá, že nejdůležitějším zdrojem informací pro učitele jsou zejména webové stránky jednotlivých institucí poskytujících další vzdělávání pedagogických pracovníků na internetu.

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



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



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

#### 6.8.7 Dílčí cíl 7

**c 7: Zmapovat zdroje získávání informací o DVPP z pohledu ředitelů škol.**

**h 7: Nejvyšší absolutní četnost získá odpověď „e-mail“.**

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

**$h_0$ : Četnosti odpovědí ředitelů na zdroje získávání informací o DVPP se statisticky významově neliší, tzn., že mají stejnou četnost.**

Alternativní hypotéza k nulové:

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

V tabulce číslo 22 uvádíme výpočet hodnoty chí-kvadrátu.

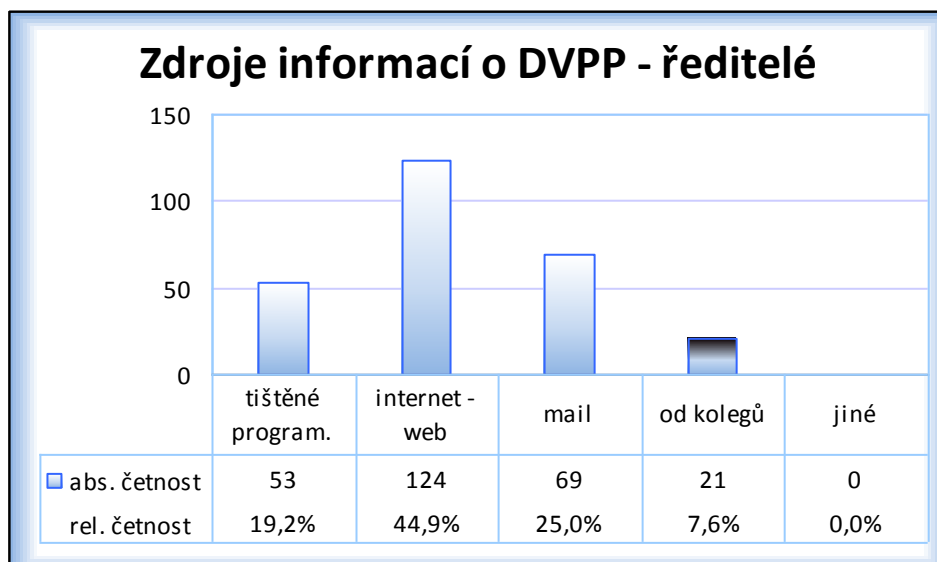
Tabulka číslo 22: Výpočet hodnoty chí kvadrátu.

P.č.	Faktor	P	O	P-O	(P-O) <sup>2</sup>	(P-O) <sup>2</sup> /O
1	PN	53	53,4	-0,4	0,16	0,00299625
2	internet - web	124	53,4	70,6	4984,36	93,3400749
3	e-mail	69	53,4	15,6	243,36	4,55730337
4	kolegové	21	53,4	-32,4	1049,76	19,658427
5	jiné	0	53,4	-53,4	2851,56	53,4
		$\Sigma = 267$				170,958801

Chí-kvadrát pro 4 stupně volnosti při hladině významnosti 0,05 je z tabulek 9, 488. Vypočítaná hodnota 170,958801 je větší, takže nulová hypotéza neplatí. Z grafu číslo 17 vyplývá, že nejdůležitějším zdrojem informací pro učitele jsou zejména webové stránky jednotlivých institucí poskytujících další vzdělávání pedagogických pracovníků na internetu

(celkem 124 ředitelů, tj. 44,9%), dále elektronická pošta, kterou využívá 69 ředitelů, tj. 25% a tištěné programové nabídky, kterou využívá celkem 53 ředitelů, tj. 19,2%.

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

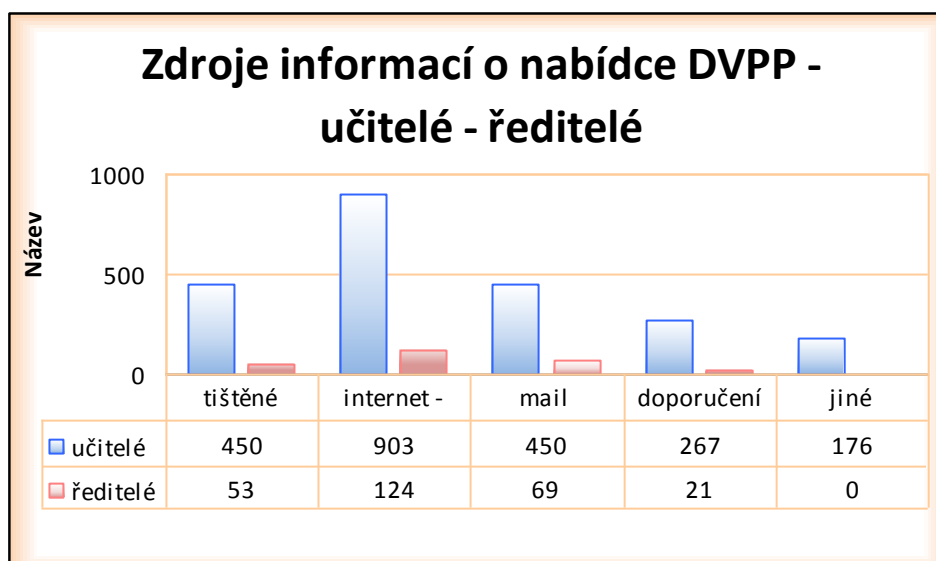


Graf číslo 18 porovnává jednotlivé zdroje informací jak z pohledu učitelů, tak i z pohledu ředitelů škol. Výsledky obou hypotéz  $h_6$  a  $h_7$  odhalily bezkonkurenčně nejčastější využívání internetu.<sup>101</sup> Za internetem se objevují maily, tištěné programové nabídky a doporučení od kolegů a vedení školy.<sup>102</sup>

<sup>101</sup> Kohnová a Chvál (2006) zjistili, že více než 40% učitelů sleduje pravidelně internetové zdroje zaměřené na vzdělávání.

<sup>102</sup> Titíž autoři (2006) uvádějí, že více než 90% učitelů diskutuje s kolegy o problémech, které souvisejí s probíranými tématy a modernizací výuky. Poukazují na značný význam interní komunikace mezi učiteli.

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



Závěr: **Hypotéza h<sub>7</sub> neplatí**, protože nejvyšší četnost získala odpověď „internet – web“ tzn., že ředitelé informace o nabízených programech DVPP získávají z webových stránek institucí poskytujících další vzdělávání pedagogických pracovníků na internetu.

### 6.9 Prezentace šetření

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

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

Při komparaci závěrů empirického šetření se závěry z provedených tematicky zaměřených inspekcí České školní inspekce, z Rychlých šetření Národního ústavu pro

informace ve vzdělávání a z výzkumné zprávy Vzdělávací potřeby pedagogických pracovníků (NIDV) se ukázalo, že jsou téměř v souladu.

## 7 Shrnutí a závěry empirického šetření

V české populaci učitelů<sup>103</sup> existují výrazné znaky, které je možné souhrnně chápat jako pozitivní vztah k jejich dalšímu vzdělávání. Některé ukazatele je možné přímo interpretovat jako doporučení pro marketingovou strategii institucí poskytujících další vzdělávání pedagogických pracovníků. Pro další empirická šetření a praxi doporučujeme držet se tzv. principu segmentace<sup>104</sup> cílových skupin v oblasti DVPP. Může se zdát, že segmentace může být užitečná pouze firmám ve vysoce konkurenčním prostředí, pravdou však je, že segmentace ale zároveň pomáhá zvyšovat kvalitu poskytovaných služeb, protože uznává variabilitu mezi klienty a pomáhá poskytovatelům vycházet vstříc učitelům podle jejich specifik. Tento princip, pokud je realizován ve vlastní činnosti poskytovatele, sice může vyústit v orientaci na konkrétní trhy (například ředitele ZŠ, ředitelky MŠ, učitele jazyků apod.) a majoritního pokrytí ostatních trhů, ale znovu upozorňujeme, že dané rozhodnutí může vést k zásadnímu zvýšení kvality dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

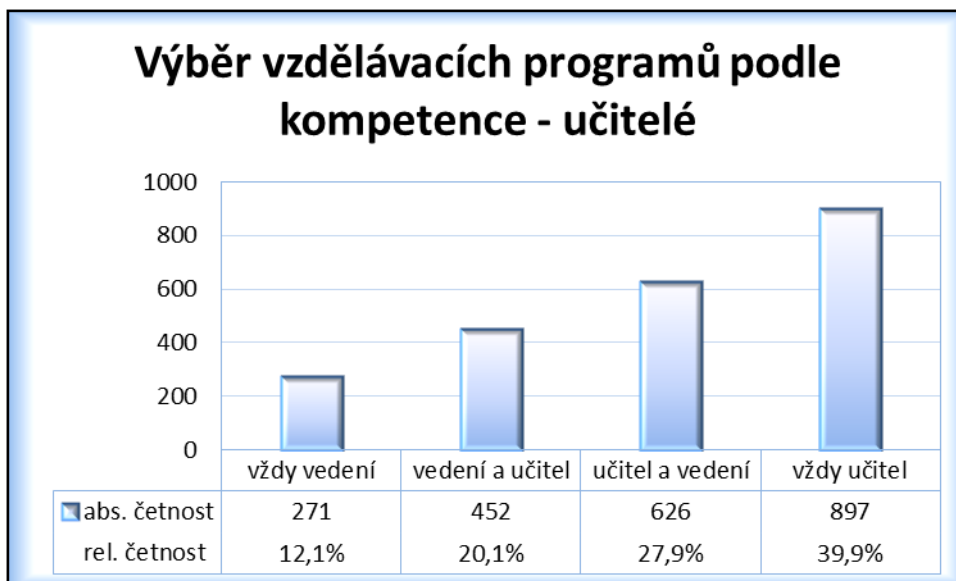
V populaci učitelů existují různé druhy kompetencí učitelů ve výběru vzdělávacích programů DVPP. Kromě dotazů zaměřených na ověřování platnosti hypotéz jsme položili následující otázku: Kdo vybírá vzdělávací program DVPP, kterého se zúčastníte? Odpovědi znázorňuje graf číslo 19.

---

<sup>103</sup> Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2011/2012 uvádí, že podle statistik MŠMT pracovalo ve školním roce 2011/2012 v předškolním vzdělávání 26 780,6 přepočtených pedagogických pracovníků, v základním školství 57 814,8 přepočtených pedagogických pracovníků a ve středním vzdělávání 43 875,8 přepočtených pedagogických pracovníků.

<sup>104</sup> **Segmentace trhu** je proces plánování, který rozdělí velký trh na menší homogenní celky (*cílové skupiny*), které se vzájemně liší svými potřebami a charakteristikami. V druhém kroku si firma zvolí ten *segment trhu*, který nejlépe odpovídá jejímu poslání a stanoveným cílům. Výhody segmentace: uspokojíte potřeby vašich zákazníků, oslovujete pouze ty zákazníky, pro které je nabídka určena, ušetří se finanční prostředky na DVPP, komunikace a distribuce se stane efektivnější a získává se konkurenční výhoda.

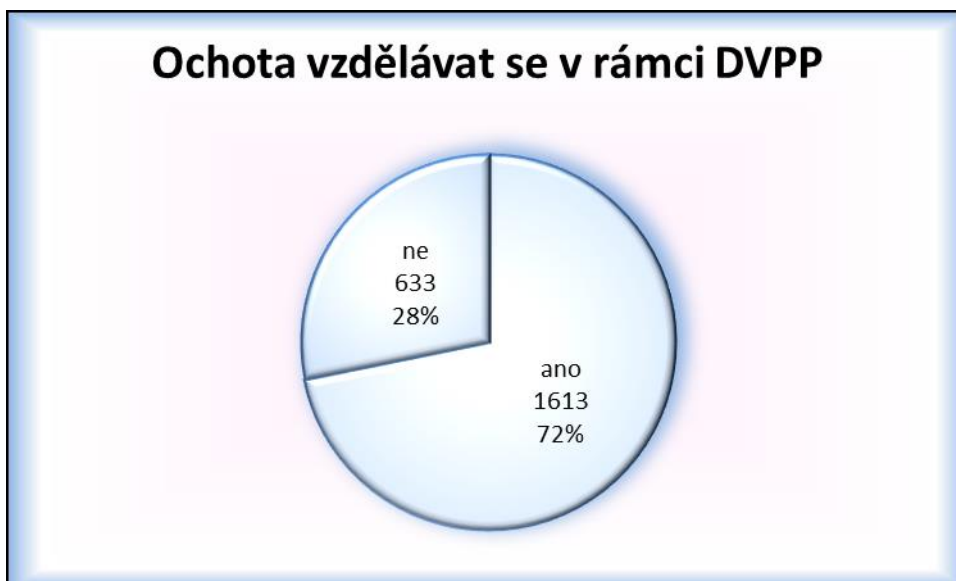
Graf číslo 19: Výběr vzdělávacích programů podle kompetence - učitelé.



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

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

Graf číslo 20: Ochota učitelů k jejich dalšímu vzdělávání v oblasti DVPP:

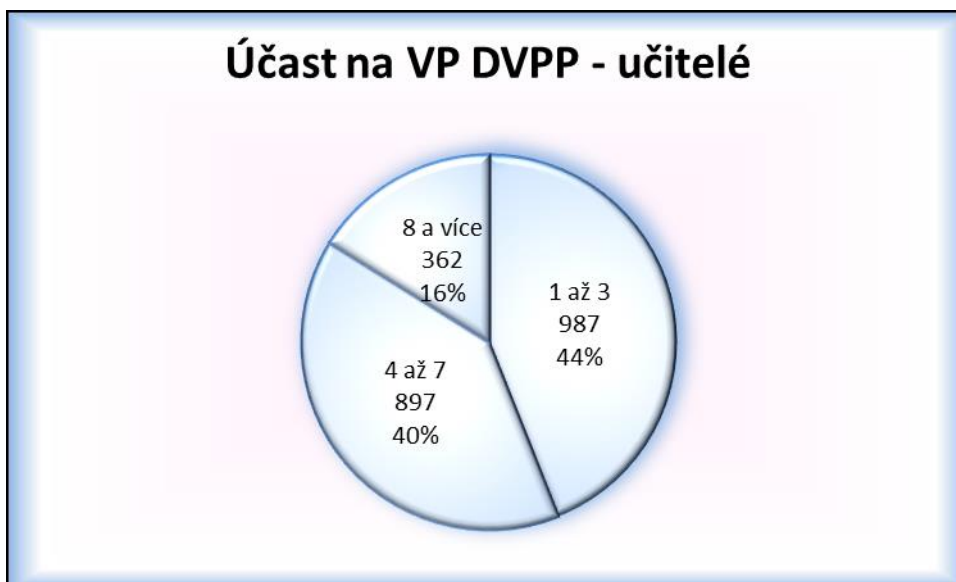


Graf číslo 21: Ochota učitelů k jejich případné finanční spoluúčasti programů DVPP.



Jak naznačuje graf číslo 21, převažuje množství učitelů, kteří jsou ochotni si finančně přispívat na vzdělávací programy v oblasti DVPP. Na základě rozhovorů s učiteli bylo zjištěno, že by si učitelé byli ochotni uhradit vzdělávací programy DVPP, které ale souvisejí s jejich aprobací a kvalifikační studia.

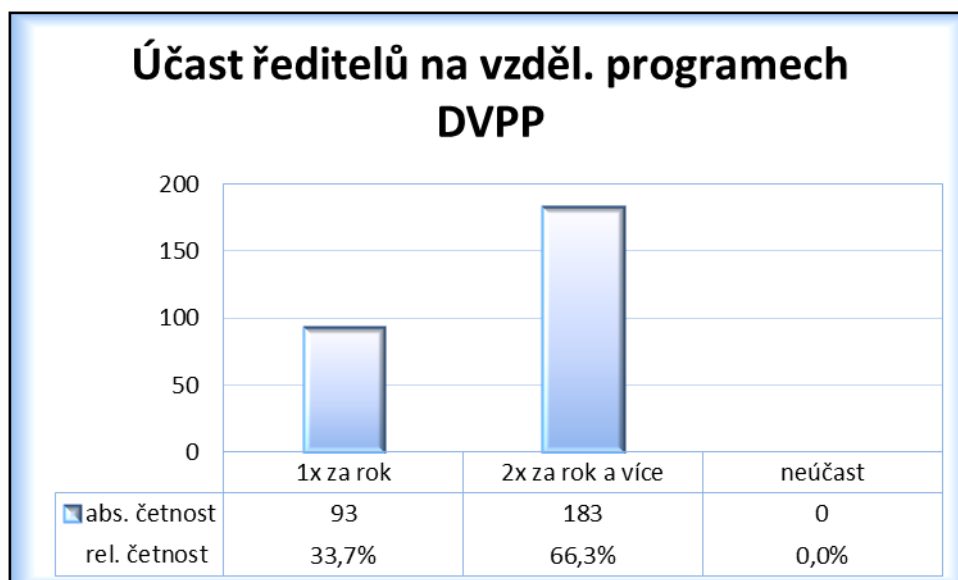
Graf číslo 22: Účast učitelů na vzdělávacích programech DVPP – ročně.



Z grafu číslo 22 je zřejmé, že v rámci DVPP se 987 učitelů (44%) zúčastňuje 1 – 3 vzdělávacích programů během jednoho školního roku. Zde podotýkáme, že v jednom školním roce jsou pro každé pololetí pedagogickým pracovníkům v rámci jejich DVPP institucemi poskytujícími další vzdělávání pedagogických pracovníků nabízeny programové nabídky. Velmi pozitivním se ukazuje fakt, že 897 učitelů (40%) navštíví ročně 4 – 7 vzdělávacích

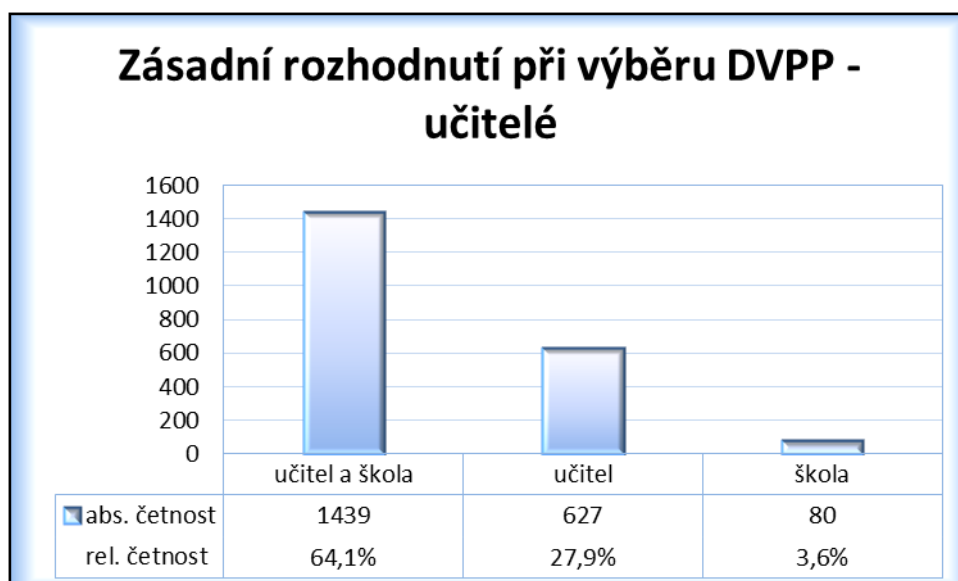
programů a 16% tj. 362 učitelů absoljuje 8 a více vzdělávacích programů (u tohoto čísla jsme na základě rozhovorů zjistili, že se převážně jedná o vícehodinové a navazující semináře například semináře v oblasti legislativy a práva, školení pro zástupce ředitelů, programy ke Školním vzdělávacím programům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

**Graf číslo 23: Účast ředitelů na vzdělávacích programech v oblasti DVPP - ročně.**



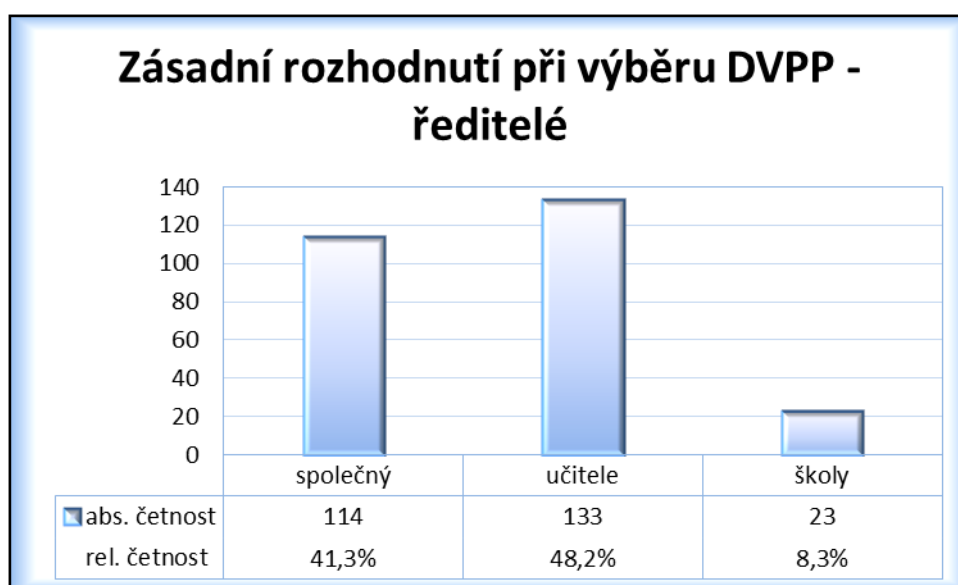
Dvou a více vzdělávacích programů DVPP se ročně zúčastní 183 ředitelů (66,3%) a 93 ředitelů (33,7%) jednoho vzdělávacího programu za rok. V rámci rozhovorů nám ředitelé vysvětlovali nízkou účast na seminářích z důvodu jejich pracovní a časové přetíženosti. Hovořili o jejich pozicích jako velmi těžké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

**Graf číslo 24: Zásadní rozhodnutí při výběru DVPP – pohled učitelů škol.**



Zajímavé výsledky ukazují grafy číslo 24 a číslo 25, které vypovídají o odpovědnosti za zásadní rozhodnutí při výběru vzdělávacího programu DVPP. Když byly na počátku empirického šetření konstruovány otázky do ankety a dotazníku, předpokládali jsme poměrně vyrovnané odpovědi ve smyslu, že zhruba stejný podíl od učitelů i ředitelů budou mít vyjádření, že o výběru rozhodují společně vedení školy a učitel. Výsledky ale ukazují na rozdílnost v pohledu na výběr vzdělávacího programu. 1439 (64,1%) učitelů se domnívá, že zásadní rozhodnutí je na společném výběru, tedy učitele a vedení, zatímco 133 (48,2%) ředitelů škol se myslí, že výběr vzdělávacího programu je zcela na rozhodnutí učitele.

**Graf číslo 25: Zásadní rozhodnutí při výběru DVPP – pohled ředitelů škol.**



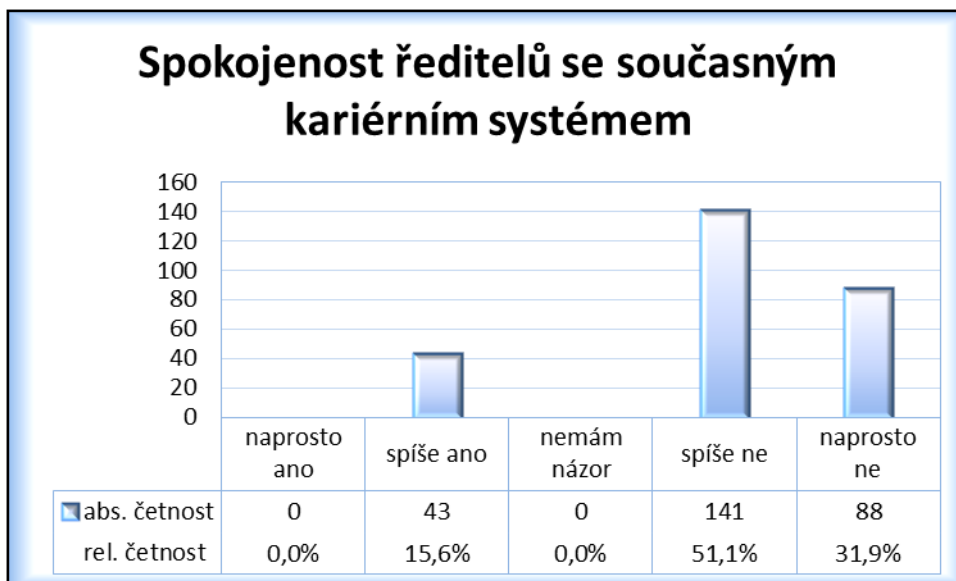
„Dobrou zprávou“ je, že o výběru vzdělávacího programu se ve školách diskutuje, a že již DVPP není pouhou „nařízenou“ povinností.

Vzhledem k tomu, že je v současné době připravován návrh nového Kariérního řádu a Standardu pro učitele, zajímal nás názor ředitelů škol na tato aktuální témata. Názory ředitelů znázorňují grafy číslo 26 a číslo 27, které vypovídají o námi očekávaném výsledku, že většina ředitelů bude s tvorbou navrhovaných materiálů souhlasit. 141 ředitelů (51,1%) je spíše nespokojeno se stávajícím Kariérním systémem, což potvrzuje zároveň i výsledky šetření, které bylo při zahájení IPn projektu Kariérní systém<sup>105</sup> v roce 2011 na NIDV.

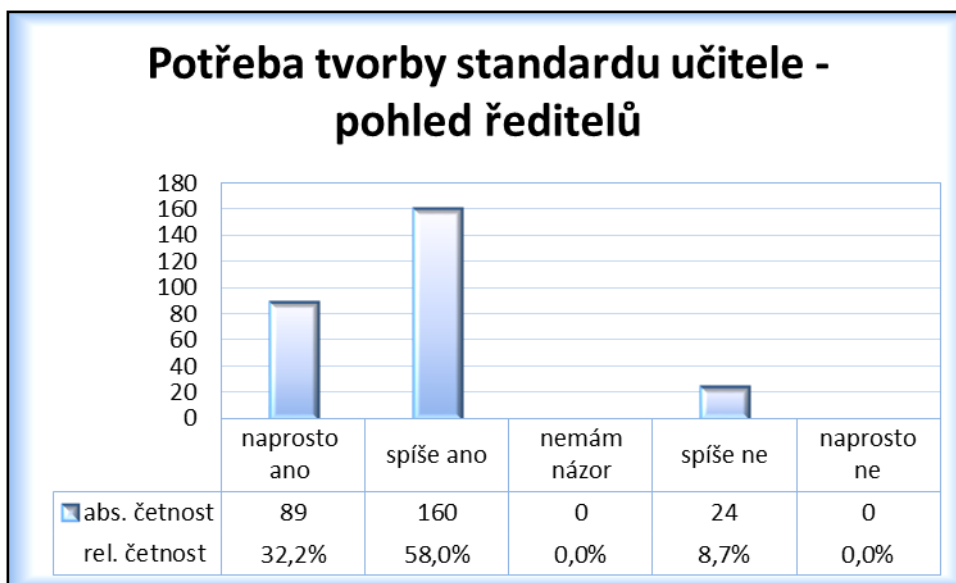
<sup>105</sup> Standard je stejně jako Kariérní systém připravován a navrhován v rámci Individuálního projektu národního Kariérní systém. Pracovní verze všech uvedených 7 Standardů na stránkách 63 - 73 je zde uváděna se souhlasem všech zúčastněných v řešitelské skupině tohoto projektu.



Graf číslo 26: Spokojenost ředitelů se stávajícím kariérním systémem.



Graf číslo 27: Názor ředitelů na potřebu tvorby nového Standardu učitele.



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

## 8 Závěr

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lze konstatovat, že DVPP postrádá soustavnou a systematickou analýzu a výstupy, které by přinášely poznatky jak kvalitativní povahy, tak i celorepublikové statistické údaje. Ačkoliv je dokumentace institucí poskytujících DVPP i jeho příjemců legislativně ošetřena, její využití je nedostatečné. V tomto ohledu je proto třeba zajistit jak soustavný monitoring

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

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

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

## IV SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:

- BACÍK, E., KALOUS, J., SVOBODA, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu*. Praha: UK, 1995. ISBN 80-86039-49-8
- BELCOURT, M., WRIGHT, P. C. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-459-2
- BENEŠ, M. a kol. *Lidský kapitál a vzdělávací marketing*. Praha: Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86861-04-X
- BENEŠ, M. *Andragogika – teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8
- BENEŠ, M. *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum, 1997.
- BENEŠ, M. a kol. *Idea vzdělávání v dnešní společnosti*. Praha: Eurolex Bohemia, 2002. ISBN 80-86432-23-8.
- BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2
- BEŇO, M. a kol. *Učitel v procese transformáte společnosti*. Bratislava: ÚIPŠ, 2001. ISBN 80-7098-305-1
- BERAN, V. *Jak si udělat školu na míru*. Praha: STROM, 1996. ISBN 80-901954-0-7
- BERNHART, D. Lehrerfortbildung als besondere Form der Erwachsenenbildung. Nachhaltiger Theorie-Praxis-Transfer in der Lehrerfortbildung durch Orientierung an erwachsenendidaktischen Konzepten. *Lehren und lernen*, 35 (2009) 12, S. 16-21. ISSN 0341-8294, 0342-8294
- BRENT, D. a ELLISON, L. *School development planning*. Harlow: Longman group, 1992.
- BROŽOVÁ, S. *Pedagogický výzkum v České republice 1993 – 1994*. Praha: UIV, 1994. ISBN 80-211-0199-7
- CALDWELL, B. Y., SPINKS, Y. M. *The Self-Managing School*. East Sussex: The Falmer Press, 1991.
- COOLAHAN, J. *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning* [online]. OECD Education Working Papers, No. 2, OECD Publishing, 2002. [cit. 2009-01-11]. Dostupný: <http://oberon.sourceoecd.org/vl=1072734/cl=15/nw=1/rpsv/cgi-bin/wppdf?file=514rvsw8636.pdf>
- Česká republika. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR*. In: Praha: MŠMT, 2007.
- Česká republika. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011 - 2015)*. In: Praha: MŠMT, 2011.

- Česká republika. Hlavní směry Strategie vzdělávací politiky do roku 2020. In: Praha: MŠMT, 2013.
- Česká republika. Průvodce dalším vzděláváním. In: Praha: MŠMT, 2010.
- Česká republika: Strategie celoživotního učení České republiky. In: Praha: MŠMT, 2007.
- Česká republika. Strategie udržitelného rozvoje. In: Praha: MŠMT, 2002.
- Česká republika. Šetření akreditovaných a neakreditovaných vzdělávacích programů MŠMT za rok 2011. In: Praha: MŠMT, červen 2012.
- Česká republika. Zprávy o národní politice ve vzdělávání. In: Praha: MŠMT, 1996.
- Český statistický úřad. *Statistická ročenka České republiky 2008. Výkonové ukazatele*. Praha: ÚIV, 2008. ISBN 978-80-211-0551-5
- Další vzdělávání dospělých v roce 2007*. Praha: Český statistický úřad, 2009. ISBN 978-80-250-1952-8
- DELAHAYE, B., L., LIMERICK, D., C., HEARN, G. The Relationship Between Andragogical and Pedagogical Orientations and The Implications for Adult Learning. *Adult Education Quarterly. A Journal of Research and Theory*. Vol. 44, 1994, Nr. 4, s. 187-200. ISSN 0741-7136.
- DESCY, P., TESSARING, M. Profesní příprava učení směřující k získávání kompetencí. Druhá zpráva o současném výzkumu profesní přípravy v Evropě. Syntetická zpráva 2000. Překlad vybraných částí. *Zpravodaj odborného vzdělávání*, č. 1/2002.
- EGER, L. a kol. *Strategie rozvoje školy*. CECHTUMA, 2002. ISBN 80-903225-6-5
- EGER, L. *Je vaše strategie v souladu s kulturou vaší školy?* Učitelské listy. 2002, roč. 9, č. 9, s. 12 - 13.
- EGER, L. *Jak by měla vize školy vypadat?* Učitelské listy, č. 4, Ředitelské listy, 2003, s. 2. I.
- EGER, L. *Efektivní školský management*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1998. ISBN 80-7082-430-1
- EGER, L. *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*. Plzeň: Fraus, 2006. ISBN 80-7238-583-6
- FACTUM, INVERIO. Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce. Praha: MŠMT, 2009.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6
- HELUS, Z. Výzva pro pedagogickou vědu. In *Pedagogika*. Praha: 1999.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 80-247-1168-3
- HRABAL, V. PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8

HUBER, S., G., RADISCH, F., SCHNEIDER, N. *Wirksamkeit von Lehrerweiterbildung – ein Rahmenmodell zur theoriegeleiteten empirischen Forschung und Evaluation*. Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB). Pädagogische Hochschule Zentralschweiz(PHZ)Zug.

[www.phz.ch/fileadmin/media/phz.ch/weiterbildung/R6Modell\\_Huber.pdf](http://www.phz.ch/fileadmin/media/phz.ch/weiterbildung/R6Modell_Huber.pdf)

CHLEBEK, P. *Vlastní hodnocení školy*. (Osobní zkušenosti ředitele školy). Plzeň: PC Plzeň, 1999. ISBN 80-7020-070-7

CHLEBEK, P. *Komunikace mezi školou a rodiči*. Plzeň: PC Plzeň, 1999. ISBN 80-7020-070-7

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvalitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4

CHVÁL, M., NOVOTNÁ, J. *Pedagogický rozvoj školy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-510-3

HASSID, J. *Internationalisation and changing skill needs in European small firms: synthesis report*. Luxemburg: Evropské středisko pro rozvoj odborné přípravy, 2002. ISBN 92-896-0101-9

JABŮRKOVÁ, V., VLČKOVÁ, V. *Pedagogický pracovník mezi paragrafy*. Olomouc: Hanex, 2005. ISBN 80-85783-55-X

JANIŠ, K. *Kapitoly ze základů pedagogiky: studijní text*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-102-3

KOHNOVÁ, J. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: PF UK, 2004. ISBN 80-7290-148-6

KOHNOVÁ, J. *Další vzdělávání učitelů*. In PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

KOHNOVÁ, J. a kol. *Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství*. Praha: PedF UK, 1995.

KOHNOVÁ, J., MACHÁČKOVÁ, I. *Další profesní vzdělávání učitelů a jeho perspektivy: sborník z konference k 60. výročí založení Pedagogické fakulty UK v Praze*. Praha: PedF UK, 2007. ISBN 978-80-7290-303-0

KOLEKTIV AUTORŮ. *Školství pod lupou 2010*. Praha: UIV, 2011. ISBN 978-80-211-0619-2

KOLEKTIV AUTORŮ. *Rychlá šetření*. Praha: UIV, 2010.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Vzdělávání na doživotí. Další vzdělávání dospělých v Praze, jeho cíle, perspektivy a metody*. Praha: Respekt Institut, 2004. ISBN 978-80-904153-0-0



- KOMISE EVROPSKÝCH SPOLEČENSTVÍ. SDĚLENÍ KOMISE. *Vzdělávání dospělých: Na vzdělávání není nikdy pozdě*. V Bruselu dne 23.10. 2006, KOM(2006)614 v konečném znění. EURLex52006DC0614CS.
- KOPECKÝ, M. *Sociální hnutí a vzdělávání dospělých: aktivní občanství jako cíl pro celoživotní učení*. Praha: Eurem, 2004. ISBN 80-86432-96-3
- KOSÍKOVÁ, V., HOLEČKOVÁ, M. Autorita učitele na SŠ. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV*. Plzeň: PedF ZČU, 2006.
- KÖNIG, J. Zur Bedeutung der erwachsenpädagogischen Grundsätze für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift für theoretische und praktische Fragen der Didaktik der Lehrerbildung*. Jg. 4, 1986, Nr. 3, s 196-214. <http://www.bzl-online.ch>
- KRYSTOŇ, M. K niektorým otázkam problematiky začínajúcich učiteľov. In *Pedagogická orientace*. 1991.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele* 1. vydání. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7
- LAZAROVÁ, B., kolektiv. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6
- LOHMAR, B.; ECKHARDT, T. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2006: Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn: Eurydice, 2007. 342 s.
- MAC INTOSH, H., G. *Objektive Testing*. London: Univ. of London Pr., 1969.
- MALACH, J. *Kapitoly z andragogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002. ISBN 80-7042-245-9
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Paido: Brno, 2003. ISBN 80-7315-039-5
- MAREŠ, J. *Sociální klima školy*. In: *Vedení školy v praxi*. Praha: Raabe 1999.
- MOISAN, A. Pratiques d'autoformation en entreprise. In *Revue Francoise de pedagogie*. 1993.
- MURGATROYD, S. a MORGAN, C.: *Total Quality Management and the School*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9
- MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. Praha: Codex, 1998. ISBN 80-85963-52-3
- MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Codex, 1998. ISBN 80-85963-93-0

- NEZVALOVÁ, D. *Kvalita ve škole*. Olomouc, Univerzita Palackého, 1995. ISBN 80-4067-490-3
- ORNSTEIN, A., LEVINE, D. *Foundations of Education*. Boston: Houghton Mifflin Copany, 1989. ISBN 0-395-43228-6
- PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA, 1997. ISBN 80-902232-1-4
- PALÁN, Z. *Výkladový slovník Lidské zdroje*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7
- PALÁN, Z. Memorandum o celoživotním učení. In *Andragogika*. Praha: 2001
- PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: VŠ J. A. K., 2003. ISBN 80-86723-03-8
- PALÁN, Z. *Paragrafy a další vzdělávání*. *Andragogika*, č. 4, 2005.
- PALÁN, Z. LANGER, T. *Základy andragogiky*. Praha: UJAK, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7
- PAVLÍK, O. et al. *Vzdělávání dospělých*. Praha: UIV, 1997.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8
- PERRENOUD, Ph. La formation continue comme vecteur de professionnalisation de métier d'enseignant. Dostupné na: [www.uniqe.ch/fapse/SSE/teachers](http://www.uniqe.ch/fapse/SSE/teachers).
- POL, M. a LAZAROVÁ, B.: *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy*. Praha: Agentura Strom, 1999. ISBN 80-86106-071
- POL, M. *Plánování rozvoje školy s použitím specifického systému posuzování práce školy*. Brno: FF MU, 2001.
- POSPÍŠIL, O. *Pedagogika dospělých, andragogika*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001. ISBN 80-7290-064-1
- PREDY, M. *Managing the Effective School*. London: Paul Chapman Publishing, 1993.
- PRUSÁKOVÁ, V. *Analýza vzdělávacích potřeb vybraných cílových skupin*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2010. ISBN 978-80-557-0119-6
- PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009 ISBN 978-80-7367-546-2
- PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum – uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3
- PRŮCHA, J. *Učitelství – obraz profese*. Praha: Portál, 2002.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2

- PRŮCHA, Jan (2010). Česká andragogika na vzestupu. In *Pedagogická orientace*. 2010, roč. 20, 4, s. 7–26. ISSN 1211-4669
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6
- PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1
- RABUŠICOVÁ, M. Místo vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení. In *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity U 11*. Brno: MU, 2006.
- RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: M U, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2
- RÝDL, K. *Cesta k autonomní škole*. Praha: STROM 1996.
- RÝDL, K. *Další vzdělávání učitelů v Evropské unii a zemích ESVO/EHP*. Praha: UIV, 1997. ISBN 80-211-0252-7
- SALLIS, E.: *Total Duality Management in Education*. London: Kagan Page Limited, 1993.
- SIEGRIST, M., BELZ, H. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6
- ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: KAPŘ a MJF, 2005. ISBN 978-80-7367-551-6
- ŠERÁK, M. a kol. *Celoživotní učení a sociální politika: Vazby a přesahy*. Praha: AIVD, 2012. ISBN 978-80-904531-3-5
- SHULMAN, L. Theory Practice; and the Education of Professionals. In *Elementary Schoul Journal*. 1997/1998.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1
- SPIPKOVÁ, V. *Jakou školu potřebujeme?* Praha: STROM, 1997. ISBN 80-901954-2-3
- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6
- SPIPKOVÁ, V. *Příprava učitelů pro primární a nepřímá vzdělávání v Česku a na Slovensku: vývoj po roce 1989 a perspektivy: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: UK, 2010. ISBN 978-80-7290-486-0
- SPIPKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. *Kvalita učitele a profesní standard: Výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: UK, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9

- SPIPKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologická studie*. Praha: UK, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9
- STARÝ, K. a kol. *Učitelé učitelů: Náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-513-4
- STARÝ, K. a kol. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-510-3
- Staying Ahead: In-service Training and Teacher Professional Development* [online]. OECD: Centrum pro výzkum a inovace ve vzdělávání, 1998. 169 s. ISBN 92-64-16076-0 [cit. 2009-01-10]. Dostupný: <http://titania.sourceoecd.org/vl=2857689/cl=42/nw=1/rpsv/ij/oecdthemes/99980029/v1998n7/s1/p1>
- ŠVARCOVÁ, I. *Základy pedagogiky*. Praha: VŠCHT, 2007. ISBN 978-80-7080-573-2
- ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2
- ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelství, utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-035-2
- Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* [online]. Paříž: OECD, 2005. 240 s. ISBN 92-64-01802-6 [cit. 2009-01-09]. Dostupný z <http://titania.sourceoecd.org/vl=2857689/cl=42/nw=1/rpsv/~6670/v2005n6/s1/p11>
- The Education System in Germany* [online]. Eurybase: The European Database on Education Systems in Europe, 2006/07. 40 s. [cit. 2009-01-10]. Dostupný z [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/DE\\_EN\\_C8.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/DE_EN_C8.pdf)
- The Education System in Cyprus* [online]. Eurybase: The European Database on Education Systems in Europe, 2007/08. 55 s. [cit. 2009-01-10]. Dostupný z [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/CY\\_EN\\_C8.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/CY_EN_C8.pdf).
- TORRINGTON, D. a WEIGHTMAN, J. *The Culture and Ethos of the School*. In PREEDY, M. *Managing The Effective School*. London: Paul Chapman Publishing Ltd., 1993.
- UIV. *Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě/Eurydice*. Brussels: Eurydice, 2009. ISBN 978-92-79-09583-2
- UIV. *Klíčová témata vzdělávání v Evropě: učitelství povolání v Evropě: profil; trendy a úkoly*. Brussels: Eurydice, 2002.

- UIV. *Zajišťování kvality vzdělávání učitelů v Evropě*. Brussels: Eurydice, 2006. ISBN 92-79-01931-7
- URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese*. Liberec: PdF TU, 2005. ISBN 80-7083-942-2
- VALÍŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4
- VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: UK, 2002. ISBN 978-80-7290-325-2
- VETEŠKA, J. Klíčové kompetence jako součást procesu celoživotního učení. In *Lidský kapitál a vzdělávací marketing v andragogickém pohledu*. Praha: Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86861-04-X
- VETEŠKA, J. a kol. *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. Praha: Educa Service, 2011. ISBN 978-80-87306-09-3
- VETEŠKA, J. TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8
- VILLEGAS-REIMERS, Eleonora. *Teacher Professional Development: an International Review of Literature* [online]. Paříž: UNESCO, 2003. 197 s. ISBN 92-803-1228-6 [cit. 2009-01-11]. Dostupný z <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>
- VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1904-7
- VORLÍČEK, Ch. *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: H&H, 2000. ISBN 80-86022-79-X
- Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění vyhlášky č. 412/2006 Sb.
- Vyhláška č. 176/2009 Sb., kterou se stanoví náležitosti žádosti o akreditaci vzdělávacího programu, organizace vzdělávání v rekvalifikačním zařízení a způsob jeho ukončení.
- Vyhláška č. 208/2007 Sb., o podrobnostech stanovených k provedení zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání.
- WALTEROVÁ, E. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-analytická studie*. Praha: UK, 2000. ISBN 80-7290-034-X
- WEST-BURNHAM, J.: *Managing Duality in Schools - a TQM approach*. Harlow: Longman Group Ltd., 1992.

*Zajišťování kvality vzdělávání učitelů v Evropě* [online]. Brusel: Eurydice, 2007. 94 s. ISBN 92-79-01931-7 [cit. 2009-01-10]. Dostupný

[http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/062CS.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/062CS.pdf)

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

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

Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů.

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

Závěry Rady ze dne 26.11.2009 o profesním rozvoji učitelů a vedoucích pracovníků škol – (2009/C 302/04) in Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011 – 2015), MŠMT č.j. 20271/2010 – 20 (březen 2011).

ZINN, L., M. Exploring Your Philosophical Orientation. In GALBRAITH, Michael W. *Adult learning methods: a guide for effective instruction*. Cincinnati, Ohio: R.E. Krieger, 1998. ISBN 9781575240152.

## V PŘÍLOHY:

### Příloha 1

Seznam tabulek v teoretické části:

1. Počty účastníků v dalším vzdělávání podle jednotlivých oborů.
2. Prioritní okruhy a konkretizace DVPP.
3. Právní předpisy upravující akreditace.
4. Cíle vzdělávání a funkce školy.
5. Kompetence učitele.
6. Pracovní návrh rámce Kariérního systému.
7. Indikativní obsah vzdělávacích programů.
8. Předpokládané roční náklady na kariérní systém v roce 2023.
9. Návrh zařazení učitelů dle dosaženého vzdělání.
10. Pracovní návrh atestací.
11. Ukázka Kariérního systému v Polsku, Estonsku, Austrálii, Anglii a Slovensku.
12. Navrhované pracovní verze oblastí Standardu.
13. Výpočet hodnoty chí-kvadrát (dílčí cíl 1).
14. Interview s učiteli škol.
15. Výpočet hodnoty chí-kvadrát (dílčí cíl 2).
16. Interview s řediteli škol.
17. Relativní četnosti spokojenosti učitelů.
18. Relativní četnosti spokojenosti ředitelů škol.
19. Výpočet hodnoty chí-kvadrát (dílčí cíl 4).
20. Výpočet hodnoty chí-kvadrát (dílčí cíl 5).
21. Výpočet hodnoty chí-kvadrát (dílčí cíl 6).
22. Výpočet hodnoty chí-kvadrát (dílčí cíl 7).

## Příloha 2

Seznam grafů:

1. Anamnéza respondentů – učitelé.
2. Zastoupení mužů a žen – učitelé.
3. Pracovní zařazení učitelů.
4. Praxe učitelů (v letech).
5. Anamnéza respondentů – ředitelé.
6. Zastoupení mužů a žen – ředitelé.
7. Vzdělání ředitelů škol.
8. Délka praxe ve funkci ředitele.
9. DVPP ve školních dokumentech.
10. Prioritní oblasti vzdělávání – učitelé.
11. Prioritní oblasti vzdělávání – ředitelé.
12. Spokojenost s programovou nabídkou DVPP z pohledu učitelů a ředitelů škol.
13. Faktory ovlivňující výběr vzdělávacích programů DVPP z pohledu učitelů.
14. Faktory ovlivňující výběr vzdělávacích programů DVPP z pohledu ředitelů.
15. Faktory ovlivňující výběr vzdělávacích programů DVPP z pohledu učitelů a ředitelů škol.
16. Zdroje informací o vzdělávacích programech DVPP z pohledu učitelů.
17. Zdroje informací o vzdělávacích programech DVPP z pohledu ředitelů.
18. Zdroje informací o vzdělávacích programech DVPP z pohledu učitelů a ředitelů škol.
19. Výběr vzdělávacích programů podle kompetencí – učitelé.
20. Ochota učitelů k jejich dalšímu vzdělávání v oblasti DVPP.
21. Ochota učitelů k jejich případné finanční spoluúčasti.
22. Účast na vzdělávacích programech DVPP – učitelé.
23. Účast na vzdělávacích programech DVPP – ředitelé.
24. Zásadní rozhodnutí při výběru DVPP – učitelé.
25. Zásadní rozhodnutí při výběru DVPP – ředitelé.
26. Spokojenost ředitelů se současným kariérním systémem.
27. Potřeba tvorby Standardu učitele – pohled ředitelů.



## **Příloha 3**

Seznam map:

1. Respondenti – učitelé podle krajů.
2. Respondenti – ředitelé podle krajů.

## Příloha 4

Seznam zkratk:

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

VŠ	Vysoké školy
VOŠ	Vyšší odborné školy
VUR	Vzdělávání pro udržitelný rozvoj
ZŠ	Základní škola

## Příloha číslo 5

Dotazník pro ředitele ZŠ, SŠ a G pro ředitele škol.

V Praze dne 22. listopadu 2012

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,

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

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

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

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

### DOTAZNÍK PRO ŘEDITELE ZŠ, SŠ A OBLAST DVPP

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

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

	nad 40 pracovníků	
7. Vaše škola je? (prosím, zakroužkujte jednu z možností)	ZŠ malotřídní	
	ZŠ neúplná - jednostupňová	
	ZŠ úplná - dvoustupňová	
	Gymnázium čtyřleté	
	Gymnázium víceleté	
	SŠ	
8. Jak získáváte informace o nabídce kurzů DVPP?	Programová nabídka vzdělávacích institucí	
	Internet – webové stránky	
	Elektronické nabídky - mail	
	Doporučení od kolegů	
	Jiné	
9. Jste spokojeni s nabídkou programů v rámci DVPP?	Naprosto spokojen/a	
	Spíše spokojen/a	
	Nemám jasný názor	
	Spíše nespokojen/a	
	Naprosto nespokojen/a	
10. Pro tvorbu plánu DVPP vaší školy jsou zásadní:	Vzdělávací potřeby řadových pedagogických pracovníků	
	Vzdělávací potřeby vedení školy	
	Požadavky školských předpisů	
	Finance	
	Něco jiného – prosím uveďte	
11. Při výběru akce DVPP je/jsou pro vás zásadní?	Pořadatel akce - instituce	
	Časová náročnost	
	Cena	

	Termín	
	Lektoři	
12. Které uvedené oblasti považujete v rámci DVPP za zásadní? (Vyberte, prosím, max. 3 oblasti).	Pedagogika, psychologie	
	Andragogika	
	Řízení a lidské zdroje	
	Osobnostní a sociální výchova	
	Jazykové vzdělávání	
	Speciální pedagogika + asistent pedagoga	
	Počítačová gramotnost	
	Strategie a plánování	
	Legislativa	
	PR a marketing	
	Oblast ŠVP a dokumentace školy	
	Multikulturní výchova	
	Environmentální vzdělávání	
	Mediální výchova	
	Jiná oblast	
13. Jak často se zúčastňujete vzděl. programů DVPP vy osobně?	Alespoň 1x ročně	
	2x a více za rok	
	Nezúčastňuji se	
14. Domníváte se, že DVPP je primárně:	Společným zájmem učitele a školy	
	Pouze věcí učitele	
	Pouze věcí školy	
15. Je podle vás potřebné vytvořit Standard učitele?	Naprosto souhlasím	

	Spíše souhlasím		
	Nemám jasný názor		
	Spíše nesouhlasím		
	Naprosto nesouhlasím		
16. Považujete současný kariérní systém za vyhovující?	naprosto souhlasím		
	spíše souhlasím		
	nemám jasný názor		
	spíše nesouhlasím		
	naprosto nesouhlasím		
17. Řídíte se při výběru programů DVPP pro učitele jejich profesním zaměřením?	upřednostňuji programy v rámci aprobační učitele		
	vyhledávám pro učitele programy týkající se jiných oblastí		
18. Domníváte se, že by měl být učitel, který se dále vzdělává, lépe ohodnocen, než ten, který se nevzdělává vůbec?	ano	ne	nevím

Děkuji vám za vyplnění. Ivana Shánilová



## Příloha číslo 6

Anketa pro pedagogické pracovníky ZŠ, SŠ a G.

V Praze dne 22. února 2012

Vážená paní kolegyně, vážený pane kolego,

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

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

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

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

Anketa pro pedagogické pracovníky ZŠ, SŠ a oblast DVPP

1. Kolik je vám let? (prosím, zakroužkujte jednu z možností)	Méně než 30 let	
	31 – 40 let	
	41 – 50 let	
	51 – 60 let	
	61 let a více	
2. Jaké je vaše pohlaví?	Muž	Žena
3. Jaké máte nejvyšší ukončené vzdělání? (prosím, zakroužkujte jednu z možností)	Bakalářské	
	Magisterské	

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

	Zlínský	
	Olomoucký	
	Moravskoslezský	
7. Jak získáváte informace o nabídce kurzů DVPP?	Programová nabídka vzdělávacích institucí	
	Internet – webové stránky	
	Elektronické nabídky - mail	
	Doporučení od kolegů	
	Jiné	
8. Jste spokojeni s nabídkou programů pro DVPP?	Naprosto spokojen/a	
	Spíše spokojen/a	
	Nemám jasný názor	
	Spíše nespokojen/a	
	Naprosto nespokojen/a	
9. Kdo vybírá vzdělávací program, kterého se zúčastníte?	Vždy vedení školy	
	Většinou vedení školy, výjimečně já sám/sama	
	Většinou já sám/sama, někdy ho vybírá vedení školy	
	Vždy si ho vybírám já sám/sama	
10. Myslíte si, že je DVPP pro učitele důležité?	Ano	Ne
11. Kolika vzdělávacích programů jste se zúčastnil/a za poslední rok?	1 - 3	
	4 - 7	
	8 a více	
12. Řídíte se při výběru vzdělávacích programů DVPP svým profesním zaměřením?	Upřednostňuji programy v rámci aprobace	
	Vyhledávám programy týkající	

	se jiných oblastí	
	Nevím	
13. Při výběru akce DVPP je/jsou pro vás zásadní?	Pořadatel akce - instituce	
	Časová náročnost	
	Cena	
	Termín	
	Lektoři	
14. Jste ochotni se dále vzdělávat?	Ano	Ne
15. Jste ochotni se dále vzdělávat i za předpokladu, že se na DVPP budete finančně podílet?	Ano	Ne
16. Domníváte se, že by měl být učitel, který se dále vzdělává, lépe ohodnocen, než ten, který se nevzdělává vůbec?	Ano	Ne
17. Domníváte se, že DVPP je primárně:	Společným zájmem učitele a školy	
	Pouze věci učitele	
	Pouze věci školy	
18. Ve kterých uvedených oblastech byste se chtěl/a vzdělávat (v rámci DVPP)? (Vyberte max. 3 oblasti).	Pedagogika, psychologie	
	Andragogika	
	Řízení a lidské zdroje	
	Osobnostní a sociální výchova	
	Jazykové vzdělávání	
	Speciální pedagogika + asistent pedagoga	
	Počítačová gramotnost	
	Strategie a plánování	
	Legislativa	

	PR a marketing	
	Oblast ŠVP a dokumentace školy	
	Multikulturní výchova	
	Environmentální vzdělávání	
	Mediální výchova	
	Jiná oblast	

Děkuji vám za vyplnění. Ivana Shánilová