

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra andragogiky a personálního řízení

Obor andragogika

**Teze k disertační práci**

**Specifika vzdělávání pedagogických pracovníků**

The specifics of teachers' education

Ivana Shánilová

Školitel – doc. Dr. Milan Beneš

2013

## ***Obsah:***

Úvod	1
1 Výběr tématu, vymezení problematiky, cíle práce	3
2 Hlavní myšlenky teoretické části	3
3 Empirická část	6
3.1 Cíle a hypotézy empirické části	7
3.2 Postup při sběru dat	8
4 Závěry	9
Použitá literatura	12

## Úvod

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.

Problematika dalšího vzdělávání učitelů není běžnou andragogickou tématikou, přesto vycházíme z toho, že další vzdělávání učitelů andragogickou problematikou je. Práce se zaměřuje na další vzdělávání, což beze sporu součástí 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 dospělých 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 v České republice 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 témata. Obsahově je nabídka velice pestrá, mezi jinými nalézáme například management a 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 zřetelné kombinace pedagogiky a andragogiky, od výrazně pedagogického přístupu (dominance učitele, dril), 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, což je 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, evaluace vzdělávání apod.

Z výše uvedených důvodů vidíme další vzdělávání učitelů jako andragogickou záležitost, i když je zároveň 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.

## ***1 Výběr tématu, vymezení problematiky, cíle práce***

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

Stěžejní částí předložené disertační práce je empirické šetření týkající se míry spokojenosti škol se současnou nabídkou a realizací dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

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

Zkoumané pole záměru „DVPP v praxi škol“ je vymezeno čtyřmi tematickými okruhy. Prvním okruhem jsou prioritní oblasti DVPP z pohledu učitelů a ředitelů škol v rámci realizace DVPP, druhým je spokojenost učitelů a ředitelů škol s programovou 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.

## ***2 Hlavní myšlenky teoretické části***

Další vzdělávání, vzdělávání dospělých, celoživotní učení a rozvoj lidských zdrojů se staly předmětem řady nejen školských strategických dokumentů, které připravovaly a připravují konkrétní opatření k jejich postupné realizaci. Na předních místech strategických dokumentů se objevuje důležitost podpory rozvoje lidského potenciálu, který je jedním z faktorů trvale udržitelného hospodářského růstu.

Ani další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj nezůstaly stranou pozornosti 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. Současná evropská vzdělávací politika má za cíl tvořit otevřený evropský vzdělávací prostor tím, že umožňuje vzájemnou komunikaci a spolupráci národních soustav, vzdělávacích institucí a usiluje o vzájemné uznávání dosaženého vzdělání, přenositelnost kvalifikací a kompetencí mezi všemi členskými státy EU.

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 (dále jen 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 a 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 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 (IPn), Individuální projekty ostatní (IPo) a Grantové projekty (GP).

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.

*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 (dále jen 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.

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

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

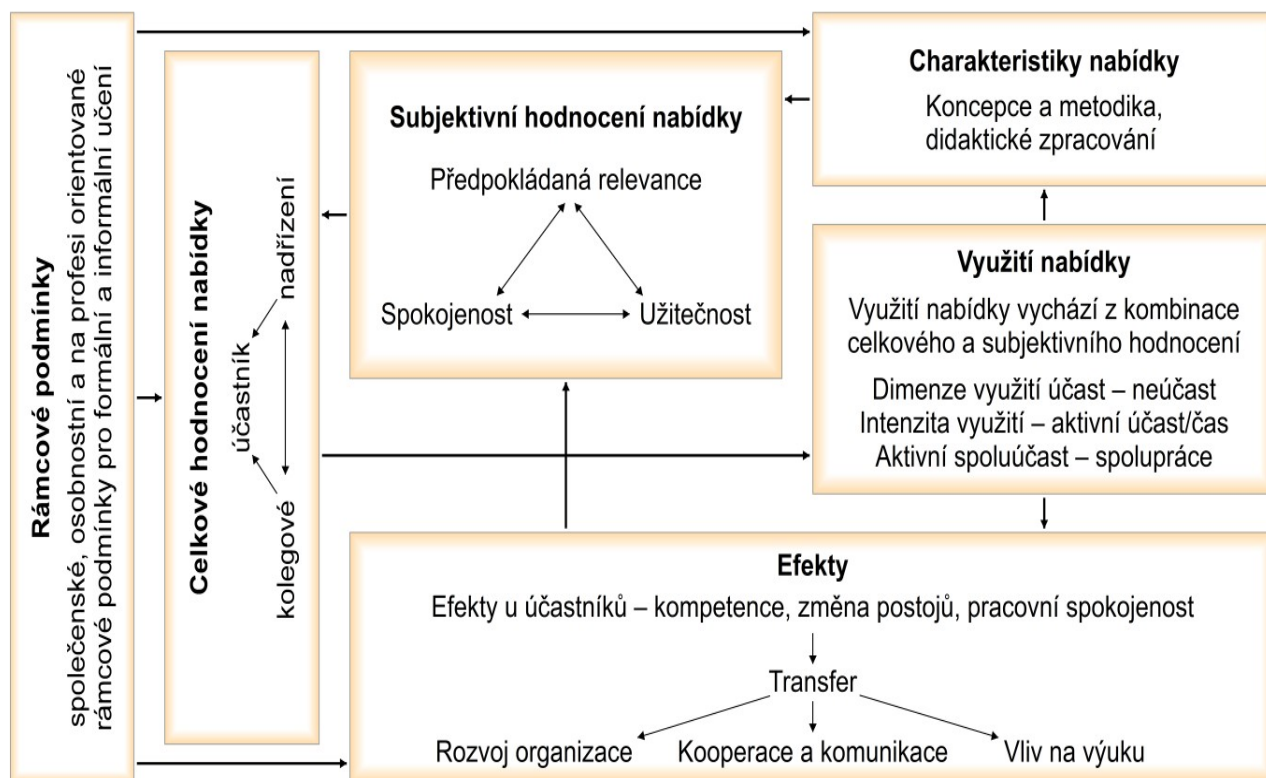
V teoretické části nám byl představen v politice akceptovaný význam dalšího vzdělávání učitelů a byla podnětnou při formulaci cílů empirické části.

### ***3 Empirická část***

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



**Schéma číslo 1: 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)

### 3.1 Cíle a hypotézy empirické části

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 byl následně vymezen cíl empirického šetření:

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

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

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

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

### **3.2 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 – e-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, což 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 krajských pracovišť 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.

#### **4 Závěry**

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? 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 první 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.

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.

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 nepravdělné 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 číslo 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.

Disertační práce tvoří celek, kde teorie účelně koresponduje s praxí, kde se od obecného popisu specifik 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.

## ***Použitá literatura***

- 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*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2
- 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
- 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
- EGER, L. a kol. *Strategie rozvoje školy*. CECHTUMA, 2002. ISBN 80-903225-6-5
- 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
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6
- 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.
- 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
- JANIŠ, K. *Kapitoly ze základů pedagogiky: studijní text*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-102-3

- KOHNŮVÁ, J. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: PF UK, 2004. ISBN 80-7290-148-6
- 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.
- LAZAROVÁ, B., kolektiv. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6
- MALACH, J. *Kapitoly z andragogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002. ISBN 80-7042-245-9
- NEZVALOVÁ, D. *Kvalita ve škole*. Olomouc, Univerzita Palackého. ISBN 80-4067-490-3
- PALÁN, Z. *Výkladový slovník Lidské zdroje*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7
- PALÁN, Z. LANGER, T. *Základy andragogiky*. Praha: UJAK, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7
- POL, M. a LAZAROVÁ, B.: *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy*. Praha: Agentura, Strom, 1999. ISBN 80-86106-071
- POSPÍŠIL, O. *Pedagogika dospělých – andragogika*. Praha: PF UK, 2001. ISBN 80-7290-064-1
- 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. *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., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1
- 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
- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6
- 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

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

URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelství profese*. Liberec: PdF TU, 2005. ISBN 80-7083-942-2

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

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

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.

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.