

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Katedra

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Další profesní vzdělávání učitelů na střední odborné škole zemědělské a
zahradnické.

Diplomová práce

Vedoucí práce: Koribská Iva, Mgr. Ph.D.

Vypracoval: Bc. Jan Nastoupil

V Olomouci 2024

Prohlašuji, že jsem práci na *téma Další profesní vzdělávání učitelů na střední odborné škole zemědělské a zahradnické* vypracoval samostatně a s uvedenou odbornou literaturou.

V Olomouci 16.6. 2024

Podpis:

Chtěl bych poděkovat za vedení diplomové práce mé vedoucí, za dobré konzultace trpělivost, ochotu a flexibilitu. Dále bych rád poděkoval přítelkyni, rodině a kamarádům, kteří mi byli při tvorbě této práce oporou.

Anotace:

Téma této závěrečné práce je „Další profesní vzdělávání učitelů na střední odborné škole zemědělské a zahradnické“. Práce se v první kapitole věnuje obecnému přehledu vzdělávání a postupně se zaměřuje na hlubší aspekty tohoto tématu. V dalších kapitolách je rozebíráno celoživotní vzdělávání a učení, vymezení role pedagoga, jeho profesní identita a legislativní ukotvení.

Hlavním cílem práce je zjistit, jaké jsou postoje učitelů na vybrané střední odborné škole k dalšímu profesnímu vzdělávání. Praktická část práce se zaměřuje na kvalitativní výzkum a rozhovory mezi pedagogy na vybrané střední škole.

Anotace v angličtině:

The topic of this thesis is "Further professional education of teachers at the secondary vocational school of agriculture and horticulture". The thesis deals with a general overview of education in the first chapter and gradually focuses on deeper aspects of the topic. The next chapters discuss lifelong learning and education, the definition of the role of the teacher, his/her professional identity and the legislative anchorage.

The main aim of the thesis is to find out what are the attitudes of teachers in the selected secondary vocational school towards continuing professional education. The practical part of the thesis focuses on qualitative research and interviews among teachers at the selected secondary school.

Obsah

Úvod 8

1	Vzdělávání dospělých v kontextu současné doby	10
1.1	Celoživotní vzdělávání a učení.....	11
1.1.1	Sociální kontext učení	15
1.2	Specifika vzdělávání dospělých	16
1.3	Specifické metody vzdělávání dospělých.....	20
2	Pedagog	22
1.4	Legislativní ukotvení učitele – Pedagoga.....	23
1.5	Osobnost učitele	24
1.6	Identita učitele	28
1.7	Profesní identita učitele na střední odborné škole.....	30
3	Možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.....	32
3.1	Legislativní ukotvení vzdělávání pedagogických pracovníků	33
3.2	Oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	34
4	Motivace pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání.....	36
4.1	Výzkumy zaměřené na dalšího profesního vzdělávání učitelů	39
5	Praktická část.....	42
5.1	Výzkumná část	42
5.2	Cíl výzkumu	42
5.3	Kvalitativní výzkum.....	43
5.4	Polostrukturovaný rozhovor	44
5.5	Kódování	45
5.6	Údaje o respondentech	46
5.8	Metodologický postup výzkumu	46
5.8.1	Otevřené kódování	47
5.8.2	Axiální kódování	51

5.8.3 selektivní kódování	53
6. Diskuse a výzkumný závěr.....	55
7 Limity výzkumu	58
Seznam tabulek:	70

Úvod

Vzdělávání je jedním z klíčových prvků pro rozvoj společnosti a jednotlivce. V kontextu současné doby, kdy dochází k rapidním změnám v technologiích, ekonomice i sociálních podmínkách, je nutnost neustálého vzdělávání více než kdy jindy aktuální. Tento požadavek se týká nejen studentů, ale i pedagogů, kteří musí neustále obnovovat a rozšiřovat své znalosti a dovednosti, aby byli schopni efektivně předávat aktuální poznatky a dovednosti svým žákům.

Tato práce se zaměřuje na další profesní vzdělávání učitelů na středních odborných školách. Jejím cílem je analyzovat současný stav a možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, identifikovat faktory, které ovlivňují jejich motivaci k dalšímu vzdělávání, a nabídnout doporučení pro efektivnější podporu profesního rozvoje učitelů. Práce je strukturována do několika kapitol. První kapitola se věnuje vzdělávání dospělých v kontextu současné doby, přičemž se zaměřuje na celoživotní vzdělávání a specifika vzdělávání dospělých. Druhá kapitola se zabývá rolí učitele jako pedagoga, legislativním ukotvením této profese, osobností učitele a profesní identitou učitelů na středních odborných školách.

Třetí kapitola přináší přehled možností dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, včetně legislativního rámce a specifických oblastí, ve kterých se mohou učitelé dále vzdělávat. Čtvrtá kapitola se zaměřuje na motivaci pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání a zahrnuje přehled výzkumů v této oblasti.

Praktická část práce pak obsahuje výzkumnou část, která zahrnuje cíl výzkumu, který zní: *Zjistit jaké jsou postoje učitelů na vybrané odborné střední škole k dalšímu profesnímu vzdělávání.* Pak dále pokračuje samotná metodologie výzkumu, kde je rozebráno celkový postup při zpracovávání výzkumu zvolené metody sběr dat. Můžeme tedy říct, že metodologický postup výzkumu je pak rozdělený na popis kódování, kdy jsem rozebral otevřené, axiální a selektivní kódování. Pak následuje samotná výzkumná část rozebrání rozhovorů komentování a samotný postup kodování. Na konci práce je shrnutí sběru dat a závěr. Výsledky této práce by měly přispět k lepšímu porozumění potřebám a motivacím učitelů na středních odborných školách v oblasti dalšího profesního vzdělávání a nabídnout konkrétní doporučení pro zlepšení podpory jejich profesního růstu.

Jsem rád že jsem si vybral tohle téma práce, kdy jsem mohl pracovat s učiteli kolegy v práci, kteří mi jsou oporou v práci a snaží se mi pomoci při práci pedagoga na střední škole. Práce to kolikrát není lehká, a tak jsem se rozhodl udělat diplomovou práci na tohle téma a zkusit se ponořit

do možností co a jak moji kolegové pedagogové potřebují zlepšit nebo naopak co nejraději používají za možnosti vzdělávání.

1 Vzdělávání dospělých v kontextu současné doby

Vzdělávání dospělých představuje dynamický obor, který si klade za cíl podporovat osobní a profesní rozvoj jedinců v jejich pozdějších fázích života. Podle pedagogického slovníku (Průcha et al, 2013) Vzdělávání může být rozuměno jako nevýhodnou součástí procesu socializace jedince. Dále je definováno v sociologickém slovníku jako Klíčové je, aby se jedinec prostřednictvím vzdělávání efektivně začlenil do společnosti a připravil se tak na aktivní účast v běžném životě, kde se zajímá o svůj vlastní rozvoj a kulturu, což ho integruje do společenského kontextu.

Rozšíření definice vzdělávání o kontext jeho významu lze provést pomocí následujících bodů s jejich vysvětlením a popisem (Pedagogický slovník, 2013)

- **Osobnostní pojetí** vzdělávání je chápáno jako proces, který jednotlivci umožňuje co nejlépe se začlenit do společnosti a rozvíjet svou osobnost.
- **Obsahové pojetí** zahrnuje různé dokumenty, jako jsou kurikulární plány, vyučování jednotlivých předmětů a plánování výuky, které školy využívají pro vzdělávání svých žáků a studentů.
- **Institucionální pojetí vzdělávání** tento bod odkazuje na vzdělávání, které poskytují různé instituce, jako jsou školy a volnočasová střediska.
- **Socioekonomické pojetí** zohledňuje charakteristiku obyvatelstva včetně jejich vzdělanosti, sociálního původu, ekonomického zázemí a nákladů spojených s vzděláváním.
- **Procesuální pojetí** zaměřuje se na různé stavy jedince ve společnosti v průběhu vzdělávacího procesu a jeho adaptaci na změny a nové výzvy.

Vzdělávání jako takové plní spoustu řadu funkcí (Zormanová, (2017) prostřednictvím těchto funkcí člověk může získávat určité znalosti, dovednosti, postoje návyky, zkušenosti, kvalifikace a kompetence. Bude se jednat o tyto funkce

- Humanizační – spočívá v obecné humanizaci jedince.
- Integroční – spočívá v socializaci jedince.
- Kvalifikační – umožňují uplatnění na trhu práce.

Je tedy důležité v současné době, aby si dospělý člověk rozvíjel a prohluboval znalosti, využíval své vlastní schopnosti a vlastnosti a upotřebil je tedy ve svém efektivním zdokonalování Celoživotního vzdělávání. (Průcha et al, 2013). Na tuhle kapitolu nám bude navazovat CZVU – celoživotní vzdělávání a učení.

1.1 Celoživotní vzdělávání a učení

Začal bych nejprve tím, že si ukážeme úplný začátek vzdělávání rozdělíme jej do bodů. Podíváme se na (Strategie celoživotního učení ČR, 2007) kdy nám ukazuje že máme nějaké počáteční vzdělávání:

- **Základní vzdělávání** – primární a nižší sekundární stupeň 1, 2), které má všeobecný charakter a kryje se zpravidla s dobou plnění povinné školní docházky.
- **Střední vzdělávání** – vyšší sekundární stupeň 3. které má všeobecný nebo odborný charakter, je ukončeno maturitní zkouškou, výučním listem nebo závěrečnou zkouškou. Součástí středního vzdělání je v ČR i tzv. nástavbové studium pro absolventy středního vzdělání s výučním listem ukončené maturitní zkouškou.
- **Terciární vzdělávání** – zahrnuje široký sektor vzdělávací nabídky následující zpravidla po vykonání maturitní zkoušky. Poskytuje specializované vzdělání odborné nebo umělecké. Náleží k němu vysokoškolské vzdělávání uskutečňované vysokými školami, vyšší odborné vzdělávání uskutečňované vyššími odbornými školami a částečně i vyšší odborné vzdělávání v konzervatořích. Počáteční vzdělávání probíhá zejména v mladém věku a může být ukončeno kdykoli po splnění povinné školní docházky vstupem na trh práce nebo přechodem mezi ekonomicky neaktivní obyvatele.

My se tedy v této kapitole tedy zaměříme primárně na CZV u dospělých s tím tedy souvisí další profesní vzdělávání.

Mužik, (2012) Žijeme v neustálém vzájemném působení mezi oblastmi vzdělávání, učení, práce a osobního života. Celoživotní učení a vzdělávání dospělých se stalo nedílnou součástí současného života v 21. století. Tímto termínem máme na mysli různé formy vzdělávání, které prohlubují, rozšiřují, doplňují nebo obnovují znalosti, dovednosti a kvalifikaci jednotlivců. Úspěch je rezervován pro ty, kteří dokáží držet krok s neustále se rozvíjejícím poznáním. Tyto formy vzdělávání mohou být buď zaměřeny na profesi (profesionální), nebo na osobní zájmy. Toto základní rozdělení vzdělávacích programů v rámci celoživotního vzdělávání vychází z legislativy týkající se vysokých škol (Mužik, 2012).

Celoživotní vzdělávání představuje propojený proces, který probíhá v několika fázích:

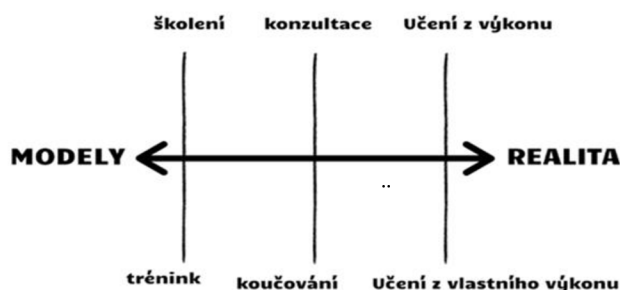
- Předškolní výchova a vzdělávání,
- Základní vzdělávání během povinné školní docházky na základních školách,
- Všeobecné vzdělávání poskytované na gymnáziích,
- Profesionální vzdělávání poskytované na středních odborných učilištích, středních odborných školách, vyšších odborných školách a vysokých školách,
- Vzdělávání dospělých, které zahrnuje období jejich aktivního pracovního života i období po skončení ekonomické aktivity.

Podle pedagogického slovníku (Průcha, 2013 s.323-324) „*Učení je proces, v jehož průběhu a důsledku člověk mění svůj soubor poznatků*“.

. V pojmu učení a v samotném učení se tedy chce, aby se jedinec, pokud možno, dokonale přizpůsobil novým situacím v jeho životě. (Průcha, 2014) poukazuje na pět rysů učení v dospělosti:

- Dospělí by měli mít větší a širší poznávací kapacitu než děti a dospívající, proto by měli mít mnohem větší motivaci k učení a zlepšování se.
- Přístup dospělých je hodně selektivní, proto si dobře uvědomují, co a jak se učit.
- Nároky dospělých na učení jsou většinou takové, aby učení bylo smysluplné. Zde se může projevit, že si často vybírají vzdělávání na základě svých stanovených cílů.
- Dospělí mají často partnerský vztah rodiny a pracovní poměr, takže se snaží přistupovat k učení co nejefektivněji.
- Sebe řízené učení je často nejfrekventovanějším typem učení. Umožňuje se sebeurčenému člověku sebekontrolu.

Na obrázku (č.1 návaznost učení) jsou modely učení současné doby, jejich návaznost a propojení:



Obrázek č.1 návaznost učení (Plamínek 2010)

Celoživotní vzdělávání (CŽV) představuje určitý směr vzdělávání, kde dochází k prohlubování, obnovování nebo rozšíření dosavadních znalostí a zkušeností. Proces CŽV je reakcí na měnící se ekonomickou a technologickou stránku státu a jeho obchodního provozu. V České republice je tento fenomén zahrnut v Národním programu vzdělávání, který zajišťuje, že vzdělávání jako takové má být dostupné pro každého občana České republiky.

Cílem CŽV je, jak zdůrazňuje Zormanová, (2017), dosažení potřebné kvalifikace a nabití kompetencí kdykoliv během života. Naopak Palán, (2008) hovoří o dalším vzdělávání, které je známé jako celoživotní učení, je strategií Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, která je detailně popsána v dokumentu Strategie vzdělávání politiky České republiky. Pojem CŽV je dále definován v Memorandu o celoživotním učení, MŠMT, (2013), kde je celoživotní vzdělávání vymezeno Veškeré plánované formální i neformální aktivity související s učením, které mají za cíl dosáhnout vyšší úrovně znalostí, dovedností a odborné způsobilosti.

Dle MŠMT, (2013) se v rámci CŽV zařazují dvě hlavní složky vzdělávání:

Formální vzdělávání, které lze provádět buď ve vzdělávacích institucích, jako jsou školy. Tento druh vzdělávání je ze zákona povinný do určitého věku. Poskytuje nám možnost specializace v určité profesi a může ovlivňovat naše postavení či prestiž ve společnosti (Kroupová, 2016). Formální vzdělávání zahrnuje různé stupně, jako jsou například střední odborné školy (SOŠ), střední školy (SŠ), vysoké odborné školy (VOŠ) a vysoké školy (VŠ). Podle Eurydice, (2022) povinná školní docházka začíná ve věku 6 let a trvá do 9. ročníku základní školy.

Kroupová, (2016) Na formální vzdělávání reaguje neformální vzdělávání, které je prováděno mimo rámec formálního vzdělávacího systému. Neformální vzdělávání umožňuje zlepšení našich

životních zkušeností, dovedností a postojů na základě individuálních hodnot jednotlivce. Poskytuje možnosti učení mimo formální školní struktury, jako jsou účast v kurzech, workshopech, školeních nebo online platformách, které nevedou k formálním kvalifikacím. Lidé mohou rozvíjet své dovednosti a znalosti prostřednictvím aktivit odpovídajících jejich zájmům a potřebám, a to i v pracovním prostředí, kde zaměstnanci získávají nové dovednosti. Kroupová, (2016). Důležitým prvkem neformálního vzdělávání je flexibilita, která umožňuje jednotlivcům přizpůsobit si svůj vlastní učební proces (Kasperová, 2023).

Neformální vzdělávání popisuje Ducháčková, (2016) nabízí řadu výhod, mezi něž patří získávání nových dovedností, zkušeností a znalostí mimo tradiční školní proces. Tato forma vzdělávání umožňuje individuální růst a rozvoj jedince, který se často specializuje v určité oblasti podle svých potřeb a zájmů. Flexibilita neformálního vzdělávání poskytuje jednotlivcům možnost přizpůsobit si učení svému vlastnímu tempu a stylu. Kromě toho neformální vzdělávání podporuje inovativní a experimentální přístup k učení. Jednotlivci mají možnost zkoušet nové věci, objevovat své schopnosti a zájmy v otevřeném a podporujícím prostředí. Takový přístup k učení podněcuje kreativitu a podporuje osobní i profesní rozvoj (Ducháčková, 2016).

Informální vzdělávání je jednou z forem vzdělávání, které vychází z CZV. O informálním vzdělávání mluví Palán, (2002) je to proces získávání vědomostí, osvojování dovedností a postojů z každodenních zkušeností, který se také nazývá informálním vzděláváním, je jedním z nejčastějších a nejčasnějších formy učení. Tento proces probíhá v různých oblastech života, jako je rodina, práce, volný čas a divadelní příběhy. Informální vzdělávání umožňuje lidem adaptovat se k novým situacím, získat nové schopnosti a rozvíjet svůj osobní a profesionální růst. Na rozdíl od formálního či neformálního vzdělávání je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované.

Celkově lze tedy říct, že neformální vzdělávání je důležitým prostředkem pro osobní a profesní rozvoj jednotlivců, který podporuje jejich schopnost učit se a růst po celý život (Eurydice, 2022). Mezi další výhody neformálního vzdělávání patří:

- **Sociální interakce a networking** neformální vzdělávání často umožňuje jednotlivcům navazovat nové kontakty a rozvíjet sociální sítě. Kurzy, workshopy a další aktivity poskytují prostor pro setkávání se s lidmi sdílejícími stejné zájmy a cíle.

- **Podpora celoživotního učení** neformální vzdělávání klade důraz na celoživotní učení a rozvoj. Jednotlivci mohou využívat neformální vzdělávací příležitosti po celý svůj život, což jim umožňuje neustále se zdokonalovat a rozvíjet.

1.1.1 Sociální kontext učení

Bednaříková (2016) proces učení ovlivňuje z velké části sociální prostředí ve kterém jedinec funguje a žije. Těžištěm vzdělávacího procesu ve vzdělávání dospělých je vzájemný vztah působící mezi vzdělávajícím a vzdělavatelem ale také se nám zde ukazují vztahy účastníků vzdělávání mezi sebou.

Důležité jsou dobré vztahy ve skupině vzdělávaných. Tohle všechno nám vytváří optimální sociální klima.

Chceme dosáhnout určitého úspěchu při vzdělávání dospělých, a tak se tedy podílí několik bodů.

- Příznivá psychologická atmosféra,
- Schopnost vzdělavatele vytvořit optimální mezilidské vztahy což znamená být: empatický (umět se v cítit do lidských těžkostí, problémů)
- Důležitým bodem je působení vzdělavatele na skupinu: převažuje interakce (soutěživost, kooperativa, individualita).

Naším těžištěm ve vzdělávání dospělých je tedy kooperativní učení, které je charakterizováno:

- Povzbuzování a pozitivní vztahy mezi účastníky,
- otevřená a pozitivní, efektivní komunikace,
- podněcování zájmů účastníků,
- rovnocenné postavení členy ve skupině,
- povzbuzování samotného myšlení.

V souvislosti se sociálním kontextem učení je nezbytné si uvědomit že, dospělý jsou velice citliví na projevy úcty, projevy v komunikaci a interakci. Na dále jsou důležitá hlediska povzbuzování, chválení, zdůrazňování kladných stránek osobnosti. Proto v další kapitole rozebereme jak se dobře nebo jaký je předpoklad dobrého a kvalitního učení u dospělých.

1.2 Specifika vzdělávání dospělých

Vzdělávací proces zahrnuje různé aktivity, které provádějí dospělí jednotlivci v rámci formálního i neformálního vzdělávání. To zahrnuje širokou škálu činností od získávání akademických titulů až po další formy vzdělávání a edukace pro seniory. Tento proces je charakterizován systematickým poskytováním, osvojováním a utvrzováním dovedností, znalostí, schopností, návyků, hodnot a společenských forem jednání a chování. Vzdělávací aktivity jsou určeny pro jedince, kteří již dokončili své formální vzdělání a přípravu na pracovní kariéru a vstoupili na trh práce (Zormanová, 2017).

Beneš, (2014) popisuje vzdělávání dospělých se soustřeďuje na systematické, plánované a cílené formy učení. Je často označováno jako institucionalizovaný a organizovaný proces, který má vliv na osobní rozvoj jednotlivců i na rozvoj společnosti a jejích subsystémů. Z tohoto důvodu je zájem o zakládání a podporu vzdělávacích institucí ze strany státu, soukromého sektoru, organizací, nadací, spolků a dalších subjektů (Beneš, 2014).

Rozdíly mezi vzděláváním dospělých a dětí jsou značné. (Kalenda, 2017) hovoří o vzdělávání dospělých následovně. Dospělí mají obvykle větší motivaci k učení, neboť si uvědomují konkrétní cíle a přínosy vzdělání pro svůj osobní i profesní rozvoj. Naopak u dětí může být motivace ovlivněna vnějšími stimuly a může se lišit podle věku, osobnostních vlastností a zájmů. Dospělí také disponují bohatšími životními zkušenostmi, které ovlivňují jejich přístup k učení a porozumění novým konceptům. Děti začínají s minimálními zkušenostmi a postupně budují své znalosti a dovednosti. Preferovaný učební styl se také liší, přičemž dospělí často upřednostňují flexibilní a interaktivní přístupy, zatímco u dětí je důležitá hra a aktivní zapojení. Dospělí také často mají větší kontrolu nad tempem učení a obsahem studia, zatímco děti jsou často řízeny školními plány a strukturou prostředí. Cíle vzdělávání se také liší, přičemž dospělí často usilují o získání nových dovedností nebo kariérní postup, zatímco u dětí je důraz kladen na základní vzdělání, sociální interakci a rozvoj schopností (Kalenda, 2017).

Při sestavování vzdělávacího programu a realizaci vzdělávání dospělých je důležité brát v potaz tyto rozdíly a specifika vzdělávání, aby bylo dosaženo co nejefektivnějšího a přizpůsobeného vzdělávacího procesu (Bednaříková, 2016). Mezi bariéry vzdělávání dospělých patří psychologické, pedagogické a organizační faktory, které mohou ovlivnit úspěšnost a efektivitu vzdělávacího procesu.

Bednaříková, (2016) mluví o bariérách ve vzdělávání dospělých následovně. U dospělých může někdy docházet k možným situacím, které jsou zdrojem zátěže. Tento zdroj můžeme tedy

chápat jako možnou překážku při vzdělávání. Podíváme se tedy na 3 body různých zábran při vzdělávání.

- **Psychologická bariéra** – velký podíl na tuhle bariéru má motivace, kdy se můžeme shledat s nedostatečnou motivací jedince se vzdělávat. Jsou ale i jiné, které souvisejí např : neefektivní styl učení, strach, konkurence a labilita.
- **Pedagogické bariéry** – jak z názvu vypovídá jedná se o bariéry, které nám staví pedagog. Jsou to tedy: nedostatečné vědomosti, nízká kvalita výuky, nedostatky v osobnosti vzdělavatele, špatné metody zkoušení.
- **Organizační bariéry** – jsou to bariéry, které souvisejí s organizací možných vzdělávacích aktivit kurzů pro lepší pochopení např: špatné neb o zastaralé informace o studiích příležitostech, špatné dopravní spojení, rodina a nedostatek finančních prostředků na další vzdělávání.

Dalším důležitým aspektem ve vzdělávání je motivace vzdělávání dospělých

Podle Bednaříková (2016) vymezuje motivaci do šesti bodů. Dospělý přistupují ke vzdělávání z důvodů:

- Úniku, stimulace – zde chtějí uniknout nudě – může to souviset s informálním vzděláváním, kdy dospělý si kompenzuje nedostatky, které se objeví.
- Profesní růst – zde jsou jasné cíle, a to získat větší profesní kvalifikaci, a to převážně kvůli postavení ve firmě.
- Společenský prospěch – jsou to společensky prospěšné cíle např: (politika, enviromentální vzdělání) Tyto cíle se stávají prospěšné pro společnost.
- Vnější očekávání – nové sociální kontakty, získávání přátel, překonávání překážek.
- Poznávací potřeby a zájmy jedince – souvisí to s vlastní potřebou a ochotou něco dělat pro sebe a svoje znalosti a dovednosti.

Naopak motivaci k učení dospělých popisuje (Národní pedagogický institut, 2022). Jak motivovat dospělé k vzdělávání se? Podle institutu je to několik bodů. Národní pedagogický institut má následující recept, jak zlepšit motivaci vzdělávání dospělých.

vzdělávání by mělo vždy klást důraz na potřeby dospělých, kteří se rozhodli investovat svůj čas a případně i finanční prostředky do svého dalšího vzdělání. Klíčovým prvkem je poskytnout účastníkům jasné informace o tom, jaký konkrétní prospěch mohou získat a jakým způsobem jim dané vzdělávání pomůže řešit aktuální problémy či vylepšit své dovednosti.

Představení výhod vzdělávání, včetně těch, které nejsou pouze odborné, ale mohou ovlivnit i osobní rozvoj, představuje silný argument. Ilustrování těchto benefitů může probíhat prostřednictvím konkrétních příkladů z každodenního života nebo příběhů inspirativních jednotlivců, kteří prokázali, jak vzdělání může změnit a obohatit jejich profesní i osobní život.

Je nezbytné vyhnout se čistě frontálnímu přístupu, který dospělí často spojují s povinnou školní docházkou. Mohlo by docházet k možné demotivaci jedince, a to z důvodů právě špatných zkušeností z dětství a vzdělávání. Vzdělavatelé zdůrazňují potřebu nápadité organizace vzdělávání, což zahrnuje netradiční a variabilní metody výuky, individuální přístup a vytvoření neformálního prostředí. Motivačním prvkem je rovněž spojení vzdělávání s dalšími zážitky, jako je praktické uplatnění dovedností nebo například ochutnávka jídel. Nebo to může i formou zážitkové pedagogiky – tzv učení se zážitkem, prožitkem. Kdy dochází k velkému emočnímu vypětí jedince a ten na základě zkušeností si situaci dobře a pozitivně zapamatuje. (Národní pedagogický institut, 2022)

MŠMT, (2024) překonávání bariér Zájemci o vzdělávání se často potýkají s řadou překážek, které jim brání účastnit se vzdělávacích aktivit. Mezi nejčastější bariéry patří rodinné povinnosti, finanční omezení a nedostatek času. Proto je klíčové předvídat možné překážky na straně klientů a snažit se vytvořit ideální podmínky pro průběh vzdělávání. To může zahrnovat flexibilitu v časovém plánu, poskytování péče o děti nebo komunikaci se zaměstnavateli.

Překonání finančních bariér se ukazuje jako složitější úkol. I když existuje řada vzdělávacích příležitostí zdarma, vzdělavatelé zjišťují, že tyto kurzy mohou být vnímány jako méně kvalitní. Jako možné řešení se nabízí poskytování vzdělání za symbolický poplatek nebo systém proplácení vzdělávání prostřednictvím vzdělávacích voucherů (MŠMT, 2024).

Dále je důležité atraktivnost učení nebo učebního tématu.

Národní pedagogický institut, (2022) aby bylo vzdělávání přitažlivé pro dospělé, je klíčové utvářet propagaci vzdělávacích aktivit tak, aby co nejlépe odpovídala vybrané cílové skupině. Atraktivita daného tématu, zajímavost a přesnost informací o akci, výběr lektora a místa konání hrají klíčovou roli v přilákání účastníků. Přesvědčit účastníka může být například možné, když je vzdělávání koncipováno jako komplexní zážitek nebo služba, propojením různých typů aktivit nebo poskytnutím plnohodnotného servisu a podpory v oblasti poradenství.

Atrakce vzdělávání rovněž stoupá, pokud je nějakým způsobem exkluzivní, například pokud se koná na běžně nepřístupném místě. Výraznější a unikátní prvky mohou podnítit zájem dospělých a přinést jim přidanou hodnotu v podobě neobvyklého a obohacujícího zážitku (Národní pedagogický institut, 2022).

Na bariéry a motivaci ve vzdělávání dospělých nám krásně navazuje další kapitola, a to je kapitola, která se zabývá specifickými metodami vzdělávání u dospělých. Abychom odbourali bariéry ve vzdělávání a je potřeba zvolit dobré výukové metody já se tedy zaměřím na specifické metody Kapitola rozebere metody vzdělávání dospělých. Ve výběru metod pro vzdělávání dospělých nám bude krásně ukazovat i motivace ke vzdělávání, která byla rozebrána výše.

1.3 Specifické metody vzdělávání dospělých

Jednou velkou kapitolou mezi metodami vzdělávání jsou metody, které využívají moderní technologie. Zde bude velký důraz kladen na využití technologií při vzdělávání dospělých, což nabízí široké možnosti pro zlepšení přístupu k vzdělání, efektivitu učení a flexibilitu pro jednotlivce. Některé z možností zahrnují hned několik bodů. Podle dostupných zdrojů Využití digitálních nástrojů ve vzdělávání dospělých, (2019, online) dospělí mohou studovat online kurzy nebo se účastnit vzdělávacích programů prostřednictvím specializovaných platforem, které nabízejí široký výběr kurzů a přístup k učebním materiálům z pohodlí domova nebo z práce.

Podíváme se nejdříve na to, co to je výuková metoda jako taková Maňák, (2003) definuje výukovou metodu jako koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků, který je zaměřen na dosažení výchovně vzdělávacích cílů. Maňák to popisuje na základě žáků.

Metody se rozdělují na několik odvětví Martin, (online 2009) ukazuje že představujeme nejdříve výukové metody: klasické, aktivizující a komplexní výukové metody. Dále si jednotlivé metody rozebereme pro účel a možnosti výběru této metody pro vzdělávání dospělých. Martin, (online 2009)

- **Klasické výukové metody** – Učitel by měl při výběru této metody klást důraz na dobré komunikační schopnosti a přesné a jasné vyjadřování. U dospělých by pak mohla při této klasické metodě vzniknout bariéra ze strany vzdělávaných.
- **Aktivizační výukové metody** – jak už z názvu vypovídá se jedná o metody, kdy dochází k plné aktivizaci jedince a v táhnutí do děje výuky s očekáváním o možnou interakci. Mezi učitelem a vzdělávaným.
- **Komplexní výukové metody** – Komplexní metody výuky už spojují více metod do sebe kladou větší důraz na interakci učitel žák nebo vzdělávaný. Je to komplexní dosažení možného výukového cíle. Patří jsem např: skupinová výuka, diskuse, projektová výuka.

Dále na další stránce budeme rozebírat už samotné specifické výukové metody, ve vzdělávání dospělých.

Specifické metody se zabývají různými netradičními metodami vzdělávání, které se uplatňují u dospělých. (Mužík, 2012) popisuje že specifické metody pro dospělé jsou voleny na základě jejich dalšímu zaměření. Mezi nejčastější metody ve vzdělávání patří:

- Přednášky
- Semináře

- Workshopy
- Dialogické metody
- E-learning

Přednáška – je to nejčastější metoda, která se používá na vysoké škole. (Rohlíková, 2012) popisuje že hlavní funkcí přednášky je systematický teoretický výklad dané disciplíny.

Seminář neboli (E – kurz) – v dnešní době jsem v neustále se rozvíjející společnosti, (Rohlíková, 2012) , kdy velký posun má technika. Můžeme tedy vyzorovat, že u vzdělávání dospělých se nám nejčastěji ukazují možné Online kurzy pro vzdělávání. Což znamená že pro dospělé je tahle metody nejvíce přijatelná, a to hned z několika důvodů. Mezi hlavní patří flexibilita a ušetření času. ke studentům tyto kurzy mohou být ale v kombinaci s písemným textem.

Workshopy – naopak workshopy nám popisuje zahraniční lektor Smart, (2023) workshop je formální a interaktivní vzdělávací setkání, které se zaměřuje vždy na řešení problému. Cílem je tedy aby účastníci pomocí svých dosavadních zkušeností a znalostí dosáhly výstupu, který je pro ně užitečný pro další svoji práci.

Dialogické metody – Navrátilová, (2021) hovoří že je to výuková metoda, která znamená, že při jejím využívání se zvyšuje aktivity studentů, podněcuje jejich myšlení a zlepšuje jejich pochopení.

E-learning – díky neustálému rozvoji informační a komunikační technologie mají učitelé možnost využívat moderní formu vzdělávání, e-learning, která odpovídá jejich aprobaci a potřebám školy. Tato forma vzdělávání je v současnosti mezi pedagogickými pracovníky velmi oblíbená. Pro studenty přináší výhody, jako je možnost učit se kdekoli a kdykoliv bez nutnosti fyzické přítomnosti ve třídě. Před zápisem na e-learningový kurz je však důležité ověřit, zda má kurz příslušnou akreditaci. Účastníci mohou volit mezi kurzy s lektorem či bez něj a poplatek za kurz mohou hradit z finančních prostředků určených na další vzdělávání pedagogických pracovníků. Zounek, (2021)

2 Pedagog

Učitel podle zákona (563/2004 Sb.) je klíčovou osobou ve vzdělávacím procesu, která má za úkol předávat vědomosti, dovednosti a hodnoty svým studentům. Jedná se o jedinečnou kombinaci odborníka ve svém oboru, komunikátora, motivátora a inspirátora. Jeho hlavním cílem je podněcovat zájem o učení a rozvoj studentů prostřednictvím různých výukových metod a technik. Schopnost empatie mu umožňuje porozumět individuálním potřebám a rozdílným učebním stylům studentů, což mu pomáhá lépe je vést k úspěchu. Flexibilita a adaptabilita jsou nezbytné v měnícím se prostředí vzdělávání, kde je třeba přizpůsobit výuku potřebám konkrétní třídy či skupiny studentů. Inspiruje své studenty k aktivnímu zapojení do učebního procesu a stává se pro ně vzorem nejen ve svém oboru, ale i v osobním a profesním růstu. Neustálý profesionální rozvoj je pro něj samozřejmostí, protože se vzdělávání nikdy nezastavuje a každý den přináší nové výzvy a příležitosti pro učení a růst. Takový učitel vytváří prostředí, ve kterém se studenti cítí podporováni, motivováni a schopní dosahovat svého plného potenciálu (563/2004 Sb.)

(Pospíšil, 2009) Pedagog (rodič, učitel, vychovatel) je v procesu výchovy a vzdělávání jednatelem, který nese společenskou odpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost. Pedagog koncipuje obsah výchovně-vzdělávací činnosti v souladu s pedagogickými dokumenty a provádí diagnostiku. Vychovatel může být rodič, učitel, mistr, vedoucí tábora, kroužku nebo oddílu, vychovatelka v družině nebo domově mládeže, trenér, sbormistr, lektor, instruktor, školitel nebo farář. Pedagogický pracovník zahrnuje učitele, ředitele, zástupce ředitele, vychovatele ve školských zařízeních, mistra a pracovníky pedagogického centra a pedagogicko-psychologické poradny (Pospíšil, 2009).

Podle Pospíšil, (2009) Pedeutologie je teorie, která se zabývá problematikou povolání učitele. Úkoly současného pedagoga zahrnují odpovědnost za plný rozvoj jedinců, jejich přípravu na základní sociální role, utváření osobnosti a rozvoj výchovných složek. Tyto úkoly klade nároky na odborné i charakterové kvality pedagoga a vyžaduje jeho přípravu a mnohostranný rozvoj. V praxi jsou časté velké rozdíly mezi jednotlivými učiteli – někteří jsou vynikající pedagogičtí pracovníci, zatímco jiní jsou učitelé a vychovatelé s rozporuplným morálním a lidským profilem. Pedagogická teorie odhaluje, klasifikuje a hodnotí významné stránky pedagogovy osobnosti. Základními kvalitami, které by měly charakterizovat pedagogickou osobnost, jsou empatie, komunikativnost, odbornost a schopnost adaptace na různé situace (Pospíšil, 2009).

1.4 Legislativní ukotvení učitele – Pedagoga

Učitel je podle školského zákona 561, (2004) zaměstnancem buď právnické osoby provozující školu, nebo státního úřadu. Tento povolání spadá do kategorie tzv. regulovaných povolání, což znamená, že zákon stanovuje určité předpisy a požadavky na jeho výkon. Tyto předpisy určují podmínky a kvalifikace, které učitel musí splňovat. Specificky, podle uvedeného zákona, učitel odborného výcviku musí vyhovovat následujícím kritériím: být plně způsobilý k právním úkonům, mít odpovídající odbornou kvalifikaci pro výkon pedagogické činnosti, mít bezúhonnost, být zdravotně způsobilý, a prokázat znalost českého jazyka, pokud není stanoveno jinak. Všechny tyto podmínky jsou nezbytné pro každého, kdo chce pracovat jako pedagogický pracovník. 561, (2004). Legislativní rámec týkající se učitelů je obvykle rozsáhlý a pokrývá širokou škálu oblastí, které mají vliv na jejich práci a profesní život. Prvním klíčovým prvkem tohoto rámce jsou požadavky na kvalifikaci a vzdělání učitelů. Zákony stanoví minimální standardy pro vzdělání a certifikaci učitelů, často včetně určitých akademických stupňů nebo kurzů pedagogiky. Tyto požadavky mají zajistit, že učitelé mají odpovídající přípravu a dovednosti pro výkon své práce. Dalším důležitým aspektem je definice práv a povinností učitelů. Podle školského Zákona 561, (2004) stanoví, co je od učitelů očekáváno v rámci výuky, hodnocení studentů, dodržování osnov a etických standardů, a také jejich povinnosti vůči školním orgánům a rodičům. Tímto způsobem zákony vytvářejí rámcovou strukturu pro profesionální chování učitelů a zajišťují dodržování určitých standardů.

Pracovní podmínky a platové podmínky jsou dalšími důležitými oblastmi, které zákoník práce 262/2006 upravuje. Zákony stanovují délku pracovní doby, dovolenou, podmínky pro zvyšování platů a případné další benefity, které mají učitelé nárok na základě své práce. Tím se zajišťuje, že učitelé mají spravedlivé a podporující pracovní prostředí, což je klíčové pro jejich profesní spokojenost a výkon. Ochrana práv učitelů je také důležitou součástí legislativního rámce. Zákony stanoví postupy pro řešení sporů, disciplinární opatření a případné propouštění učitelů. Tímto způsobem se zajišťuje, že učitelé mají odpovídající ochranu před neoprávněným jednáním ze strany zaměstnavatelů nebo jiných stran. Školská správa a dozor jsou rovněž důležitými aspekty, které zákon upravuje. Zákon stanoví pravomoci školských orgánů a dozorčích institucí včetně postupů pro řešení stížností a konfliktů. MŠMT, (2024) tím se zajišťuje, že školní systém funguje efektivně a transparentně, což má přímý vliv na práci učitelů a kvalitu vzdělávání.

Celkově vzato, legislativní rámec týkající se učitelů hraje klíčovou roli při zajišťování kvality vzdělávání a ochraně práv učitelů. Tyto zákony a předpisy vytvářejí základní strukturu pro

profesní život učitelů a mají významný dopad na celý vzdělávací systém a společnost jako celek. (Pedagogická komora, 2019).

Pedagogický pracovník má povinnost:

Podle MŠMT, (2024) provést pedagogickou činnost v souladu se zásadami a cíli vzdělávání, což zahrnuje důsledné uplatňování vzdělávacího plánu a respektování individuálních potřeb studentů. Ochránit a ctít práva dítěte, žáka nebo studenta, zahrnující dodržování jejich důstojnost, svobodu, projevy a rovného přístupu ke vzdělání bez diskriminace. Uskutečňuje tak výchovu a vzdělávání a práci související s pedagogickou činností. Zákon č. (563, 2004) se vztahuje na pedagogické pracovníky škol a školských zařízení, které jsou zapsány do školského rejstříku škol a školských zařízení.

Na další stránce rozebereme samotného učitele jako takového, kdy se zaměřím na jeho osobnost identitu, která souvisí s osobností pedagogického pracovníka neboli učitele.

1.5 Osobnost učitele

Podle Holeček, (2015) z psychologického hlediska je osobnost chápána jako jednota prožívání a chování jedince. Jinými slovy, osobnost představuje celkový charakter a vzorce chování, které určují, jak jedinec reaguje na různé situace a interaguje se svým okolím. Současně je osobnost vnímána jako kombinace jak vrozených (genetických) predispozic, tak i získaných zkušeností a sociálního prostředí, které formují jedinečnost každého člověka. Osobnost je dynamická a mění se a vyvíjí během celého života jedince pod vlivem různých faktorů, jako jsou životní události, vzdělávání, kultura a vztahy. V rámci osobnosti mohou existovat vnitřní konflikty a protiklady, které odrážejí různorodost a složitost lidské povahy. (Holeček, 2015).

Naopak Nelešovská, (2005) uvádí, že v psychologii je osobnost chápána jako možnou individuální jednotku jedince. Tato jednotka se vyznačuje interakcí, integrací a směřuje k určitému cíli. Co vlastně od osobnosti učitele jako takové očekáváme? Je to prostě především vyšší úroveň morálních vlastností. Tyto vlastnosti by měli být dosti spojené s jeho profesí a profesním zaměřením. Jak popisoval v předešlém odstavci Holeček, že tyto osobní věci jsou vrozené tak by pedagog měl vynikat například v komunikaci, a to je jen s dospělými ale převážně s dětmi.

Učitel by měl být psychicky vyrovnanou osobností a mít skvělé schopnosti pro práci s lidmi. Zároveň by měl být připraven na možné změny, které mohou nastat během jeho profese. Současný rychlý vývoj technických prostředků přináší jak výhody, tak výzvy. Mladí pedagogové mají v

tomto ohledu určitě výhodu, ale je také důležité, aby se učitel orientoval v kultuře a ve vědách. Učitelská persona by měla mít nejen široký rozhled, ale také soubor pedagogických kompetencí, které jsou klíčovou součástí úspěšné komunikace se žáky.

Podle Nelešovská, (2005) učitelé jsou klíčovými činiteli ve společnosti. Jejich vzdělání a postoje jim umožňují ovlivňovat žáky a připravovat je na společenský život. Je důležité si uvědomit, že role učitelů není nahrazovat péči rodičů, ale spíše doplňovat a rozvíjet vzdělání a osobnost žáků. Vývoj učitele není vůbec jednoduchým procesem, tento proces rozděluje do dlouhého časového sledu. Vzájemné propojení tří socio profesních dimenzí nám může připravit profesně připraveného učitele (Nelešovská, 2005) mluví tedy o třech dimenzích:

- Vědomostní – Vím.
- Dovednostní – Umím.
- Hodnotová – Chci

Velice úzce z osob Kompetence učitele jsou klíčovými předpoklady pro výkon pedagogické profese. Tyto kompetence zahrnují znalosti, dovednosti, zkušenosti a postoj, které jsou nezbytné pro úspěšnou práci pedagoga. Zichler a Svoboda (2019, str. 137) definovali kompetence učitele takto *„Profesní kompetence lze definovat jako soubor obecných předpokladů pedagoga. Tento soubor se skládá ze znalostí, dovedností a zkušeností a postojů, které jsou nezbytné pro výkon pedagogické profese.“*

Kompetence podle: Slavíka (2012, str.77-79):

Kompetence oborově předmětová

- **Znalosti aprobačního oboru:** Učitel by měl mít hluboké a systematické znalosti v oblasti, kterou vyučuje. Tyto znalosti by měly odpovídat potřebám žáků na základních a středních školách.
- **Transformace poznatků:** Učitel by měl být schopen převést své znalosti z daného oboru do vzdělávacích obsahů, které předává žákům. To zahrnuje schopnost integrovat mezioborové poznatky a vytvářet mezipředmětové vztahy.
- **Práce s informacemi:** Učitel by měl umět vyhledávat a zpracovávat informace, zejména v oblasti aprobačních oborů. Dovednosti v oblasti informační gramotnosti jsou důležité pro efektivní výuku.

- **ICT dovednosti:** Učitel by měl ovládat základní dovednosti v oblasti informačních a komunikačních technologií (ICT). Tyto dovednosti pomáhají podporovat moderní výuku a komunikaci se žáky.

Kompetence obecně pedagogická

- Zvládání procesů a podmínek vzdělávání, a to jak v teoretické, ale také praktické rovině.
- Správná orientace pedagoga v kontextu výchovy je také nezbytnou součástí pedagogických kompetencí.
- Pedagog by měl také i nadále rozvíjet žáky, a to po individuální stránce, ale také po stránce jejich zájmů a aktivitách ve volném čase.

Kompetence didaktická a psychodidaktická

- Pedagog ovládá strategie učení žáků ve škole, a to jak v teoretickém, ale také v praktickém úseku.
- Používání vhodných výukových metod ve výuce je také důležitou součástí kompetencí pedagoga v průběhu výuky. Důležité je umět přizpůsobit výukové metody individuálním potřebám, které jsou v dnešní době velice podstatné.
- Vhodně naložit se znalostmi potřebnými k vytvoření vzdělávacích programů pro žáky/studenty a dokázat s nimi pracovat na potřebné úrovni během výuky.
- Pedagog by měl, a to především v dnešní době umět pracovat s informačními a komunikačními technologiemi, kdy hodně škol využívá informační vzdělávací systémy jako jsou bakaláři. Stag atd...

Bylo rozebráno a zvoleno jen pár kompetencí, jako další bude navazovat motivace k učitelskému povolání.

Motivace k učitelskému povolání se odvíjí od mnoha faktorů a může být velmi individuální. Zahrnuje lásku k vzdělávání a k rozvoji druhých, touhu po sdílení znalostí a zkušeností, zájem o pedagogickou práci a výchovu mladých lidí, schopnost empatie a porozumění potřebám žáků, a také osobní spokojenost z možnosti ovlivňovat životy druhých k lepšímu. Tato motivace může být podpořena také vlastními pozitivními zkušenostmi s učiteli během vlastního školního vzdělávání nebo inspirací ze strany učitelů či pedagogů, kteří sami působili jako vzor. Také osobní povaha a charakteristické vlastnosti, jako jsou trpělivost, komunikativnost, schopnost adaptace

a učení se novým věcem, mohou hrát rozhodující roli v tom, zda se jedinec rozhodne pro učitelskou dráhu (Holeček, 2015).

Strukturu lze rozdělit do pěti oblastí Holeček, (2015):

- motivace k učitelskému povolání,
- charakterově volné vlastnosti,
- sebe regulační vlastnosti,
- dynamické vlastnosti temperament,
- výkonové vlastnosti, speciální dovednosti.

Dytrtová, (2009) uvádí že můžeme tedy říct, že pro úspěšnou kariéru v učitelském povolání je důležitá nejen silná motivace a vášně pro vzdělávání, ale také charakterové vlastnosti, které umožňují efektivní interakci s žáky. Mezi tyto vlastnosti patří trpělivost, empatie, komunikativnost a schopnost adaptace na různorodé potřeby a temperament žáků. Důležité jsou také sebe-regulační vlastnosti, které umožňují učitelům efektivně řídit vlastní emoce a chování v učebním prostředí.

Dynamické vlastnosti temperamentu ovlivňují způsob, jakým učitel reaguje na různé situace ve třídě a jak efektivně zvládá různé výzvy spojené s výukou. Výkonové vlastnosti, jako je vytrvalost, odhodlání a schopnost přizpůsobení se změnám ve vzdělávacím prostředí, jsou klíčové pro dosažení úspěchu v učitelské profesi.

Kromě těchto obecných vlastností jsou také důležité speciální dovednosti spojené s výukou konkrétních předmětů nebo oblastí. Tyto dovednosti zahrnují hluboké odborné znalosti, schopnost vysvětlit složité koncepty jednoduchým způsobem a umění motivovat žáky k aktivnímu učení. S kombinací těchto vlastností a dovedností může učitel úspěšně vést a inspirovat své žáky k dosažení jejich plného potenciálu (Dytrtová, 2009).

1.6 Identita učitele

Nejprve bych rozebral, co to vlastně samotná identita je. Identitu jako celek popisuje ve své práci (Nakonečný, 2000) představuje identita sociálně psychologický aspekt osobnosti, vystupující v psychologii ve dvou významových rovinách:

- Jako složka vědomí já („jsem stále týž“ ve smyslu existenciální kontinuity, tzn. I když zestárnu a měním se, jsem to pořád já),
- Jako problém autentického jednání, vystupující v sebereflexi („Jak jsem to jen mohl udělat!“, „Byl jsem to vůbec já, kdo to udělal)?

Naopak Macek, (2003) vidí v identitě především vědomí důležitosti a relevantnosti pro jejího nositele. Sebe vymezení a sebe porozumění je jedinou potřebou jedinců jako členů postmoderní společnosti. Termín identita v pojetí některých výzkumníků podle našeho názoru nesprávně významově splývá s některými dalšími termíny jako např. Já (Self), osobnost, role a patrně nejčastěji se sebepojetím.

Blatný, (2003) zase vymezuje pojem identita jako sebepojetí je sada představ a hodnocení, které si člověk o sobě vytváří sám. Může to v praxi znamenat následující příklad: Učitel si o sobě může myslet, že je trpělivý a spravedlivý, což ovlivňuje jeho přístup ke studentům a způsob výuky.

Můžeme tedy říct, že identita učitele představuje základní koncept v oblasti vzdělávání, reflektující složitou síť profesních rolí, osobních hodnot, zkušeností a přesvědčení. Rozvíjení identity učitele je procesem probíhajícím během profesní kariéry, ovlivněným širokou škálou faktorů, jako jsou vzdělání, pracovní zkušenosti, interakce se studenty, kolegy a pracovním prostředím.

Profesionální identita učitele, podle Švaříčka, (2009), je často formována profesními rolími a odpovědnostmi spojenými s prací ve vzdělávání, což zahrnuje plánování a realizaci výuky, hodnocení studentů, komunikaci s rodiči, spolupráci s kolegy a účast na profesním rozvoji. Každá z těchto rolí vyžaduje specifické dovednosti a kompetence, které formují identitu učitele.

Učitel, též označovaný jako pedagog (Průcha, Mareš a Walterová, 2013), hraje klíčovou roli ve výchovně-vzdělávacím procesu na různých typech a úrovních škol. Jeho role spočívá v řízení a organizaci tohoto procesu na profesionální úrovni, aby bylo dosaženo stanovených vzdělávacích cílů. Pedagogické přístupy a filozofie rovněž hrají klíčovou roli ve formování identity učitele.

Různé pedagogické přístupy a filozofie ovlivňují rozhodování ve výuce a vztahy se studenty. Profesionální hodnoty a přesvědčení také formují identitu učitele. Tyto hodnoty mohou zahrnovat víru v rovné příležitosti ve vzdělávání, důraz na inkluzi a diverzitu, a důležitost osobního a sociálního rozvoje studentů.

Osobní identita učitele je tvořena jejich osobností, zkušenostmi a životními hodnotami. Profesionální zkušenosti a vzdělání hrají rovněž klíčovou roli ve formování identity učitele, ovlivňují jejich postoj k výuce a porozumění vzdělávacím procesům. Životní zkušenosti a hodnoty učitele mohou ovlivnit jejich přístup k výuce a schopnost porozumět potřebám a perspektivám studentů.

Naopak pak o identitě hovoří (Olsen, 2011) který uvádí že identita učitele je komplexní směs vlivů a efektů, ve které se makro a makrosociální historie, kontexty a pozice kombinují s jedinečností jakékoli osoby, aby vytvořily situované, stále se vyvíjející já, které jak řídí, tak i vyplývá ze zkušenosti.

Celkově lze identitu učitele chápat jako dynamický a komplexní koncept, který se neustále vyvíjí v průběhu profesní kariéry učitele. Je to integrace profesních rolí, pedagogických přístupů, hodnot, osobních charakteristik a zkušeností, které formují základní základ pro práci učitele ve vzdělávacím prostředí (Švaříček, 2009).

1.7 Profesionální identita učitele na střední odborné škole

Prvním a zajímavých tématem bude rozebrání střední školy jako takové. Střední škola, je vzdělávací stupeň mezi základním a vysokoškolským vzděláváním. Obvykle je určena pro studenty ve věku 15–18 let jejím hlavním cílem je poskytnout studentům všeobecné nebo odborné vzdělávání, které je připraví na další studium na případné vysoké škole nebo následný vstup do práce. Na střední škole se obvykle studují různé předměty včetně jazyků, matematiky, věd, humanitních věd a umění.

Existuje mnoho typů středních škol, včetně gymnázií, odborných škol, průmyslových škol a uměleckých škol. Tyto typy se zaměřují převážně na určitý profesní život. Střední škola je v životě často považována za důležitý milník a výzvu v životě. (561/2004) Střední odborná škola je typem střední školy, která se zaměřuje na poskytování odborného vzdělání a praktických dovedností pro přípravu studentů na konkrétní profese nebo obory. Tento typ školy se liší od všeobecného gymnázia tím, že místo obecného vzdělání klade důraz na konkrétní praktické dovednosti a znalosti relevantní pro určitý obor nebo povolání. Středoškolské odborné vzdělání poskytuje mladým lidem důležitou platformu pro rozvoj jejich budoucí kariéry. Tyto školy nabízejí širokou škálu odborných oborů, jako jsou technické, ekonomické, zdravotnické a umělecké, které studentům umožňují specializovat se na konkrétní oblasti podle jejich zájmu a schopností. Klíčovým prvkem vzdělávacího procesu na středních odborných školách jsou praktické výcviky, které studentům poskytují možnost získat reálné pracovní zkušenosti prostřednictvím stáží nebo odborné praxe ve firmách a institucích spojených s jejich oborem studia. Tato praxe je zásadní pro rozvoj praktických dovedností a prohloubení porozumění oboru. Vedle praktických dovedností střední odborné školy klade důraz i na teoretické vzdělání. Studenti se učí základním principům a teoriím relevantním pro jejich obor studia, což jim poskytuje pevný základ znalostí a porozumění. Po absolvování střední odborné školy získávají studenti certifikáty nebo kvalifikace, které potvrzují jejich odbornou způsobilost pro práci v daném oboru. Tyto certifikáty jsou důležité při hledání zaměstnání a umožňují absolventům demonstrovat své schopnosti a znalosti potenciálním zaměstnavatelům.

Celkově lze říci, že středoškolské odborné vzdělání je klíčovým prvkem pro přípravu mladých lidí na úspěšný vstup do pracovního prostředí nebo další studium na vyšší úrovni. Tyto školy hrají důležitou roli v rozvoji kvalifikované pracovní síly a přispívají k prosperitě společnosti jako celku. Školský zákon 561, (2004) hovoří o profesní roli pedagogického pracovníka

následovně. Učitelé v pedagogickém kontextu jsou definováni Zákonem č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

(Zákon č. 563/2004 Sb.) jako pedagogičtí pracovníci, kteří vykonávají přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost přímo na žáky či studenty. Tento zákon stanoví jejich roli a odpovědnosti v procesu výchovy a vzdělávání, a to na základě specifických právních ustanovení. Učitelé jsou klíčovými aktéry ve vzdělávacím systému, kteří mají zásadní vliv na formování a rozvoj budoucích profesionálů a občanů. Jejich práce je tedy nejen o vzdělávání, ale také o formování charakteru, dovedností a hodnot žáků a studentů.

3 Možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Další vzdělávání pedagogických pracovníků, zkráceně DVPP, představuje systematický a dobře koordinovaný proces, který následuje po pregraduálním vzdělávání a probíhá po celou dobu profesní kariéry pedagogického pracovníka. V kontextu České republiky je DVPP důležitou součástí celoživotního vzdělávání a představuje jádro profesního růstu pedagogů. Každý pedagog má jak právo, tak povinnost účastnit se DVPP, které plní dvě zásadní funkce: standardizační a rozvojovou.

Standardizační funkce DVPP zajišťuje udržení kvality a úrovně stávajícího vzdělávacího systému. To znamená, že prostřednictvím DVPP se udržuje a zdokonaluje kvalita výuky a pedagogických postupů, aby odpovídaly nejnovějším standardům a očekáváním. Zároveň se také aktivně podporuje profesionální etika a osvojování nových pedagogických metod a technik. Trojan, (Zdráhalová, 2012).

Rozvojová funkce DVPP slouží jako nástroj pro podporu inovací a dalšího rozvoje vzdělávacího systému. V této roli DVPP aktivně podporuje pedagogy v jejich profesním růstu a poskytuje jim příležitosti ke zdokonalení a inovaci jejich výukových metod. To zahrnuje nejen získávání nových znalostí a dovedností v oboru, ale také se zaměřuje na metodiku, didaktiku, pedagogiku, psychologii a specializované pedagogické činnosti. Nové výzvy ve vzdělávání vyžadují neustálé zdokonalování a přípravu pedagogů. Zatímco základní vzdělávání poskytuje pevný základ, DVPP přináší kontinuální podporu a možnosti pro profesní růst, které odpovídají dynamickému prostředí moderního vzdělávání. Tímto způsobem se DVPP stává klíčovým prvkem pro udržení a zlepšení kvality vzdělávacího procesu a zajištění úspěšného rozvoje vzdělávacího systému (RVP, 2008).

V souvislosti na možnosti DVPP se nám ukazuje jako jedna z největších možností v Olomouci Univerzita Palackého a konkrétně pedagogická fakulta. Vybral jsem tuhle možnost z hlediska možné další volby vzdělávání, protože dané střední škola se nachází v Olomouci. Univerzita nabízí mnoho různých akcí, co se týče DVPP. Nabídka kurzů vč. webinářů DVPP, (2014) nabízí přehled např:

- Přehled webinářů a online kurzů
- Studijní programy CZV
- Kurzy pro firmy a veřejnost

3.1 Legislativní ukotvení vzdělávání pedagogických pracovníků

V legislativním ukotvení jsou možné tři hlavní právní normy: Zákon č. 561/2004 Sb., známý jako školský zákon, vymezuje rámec pro organizaci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Podle tohoto zákona má ředitel školy povinnost zajistit další vzdělávání podle stanoveného plánu, který je vypracován po předchozím konzultaci s příslušným odborovým orgánem. Při tvorbě tohoto plánu je nutné zohlednit zájmy pedagogů, potřeby školy a nové trendy ve vzdělávání.

Financování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je upraveno v zákoně č. 561/2004 Sb., který stanoví, že na financování tohoto procesu má být vyčleněny odpovídající prostředky. Tyto finanční zdroje mají být použity na realizaci plánu dalšího vzdělávání a na podporu profesního rozvoje pedagogů.

Zákon č. 561/2004 Sb., známý jako školský zákon, vymezuje rámec pro organizaci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Podle tohoto zákona má ředitel školy povinnost zajistit další vzdělávání podle stanoveného plánu, který je vypracován po předchozím konzultaci s příslušným odborovým orgánem. Při tvorbě tohoto plánu je nutné zohlednit zájmy pedagogů, potřeby školy a nové trendy ve vzdělávání. Financování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je upraveno v zákoně č. 561/2004 Sb., který stanoví, že na financování tohoto procesu má být vyčleněny odpovídající prostředky. Tyto finanční zdroje mají být použity na realizaci plánu dalšího vzdělávání a na podporu profesního rozvoje pedagogů.

Povinnost ředitele školy vytvářet podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků je zakotvena v zákoně č. 561/2004 Sb. Ředitel má za úkol zajistit, aby byly pedagogům poskytnuty potřebné zdroje, čas a podpora pro jejich další profesní růst. To může zahrnovat poskytování finančních prostředků na školení, organizaci odborných workshopů nebo umožnění účasti na odborných konferencích. Zákon č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících zdůrazňuje povinnost pedagogů podstupovat další vzdělávání, které jim umožňuje udržovat, obnovovat a rozšiřovat své pedagogické dovednosti. Kromě toho tento zákon poskytuje pedagogům možnost volna v rozsahu dvanácti pracovních dnů ve školním roce na účely dalšího vzdělávání.

Vyhláška č. 317/2005 Sb. Pak upřesňuje podmínky a postupy týkající se dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Tato vyhláška stanoví pravidla pro akreditaci vzdělávacích programů, zakládá akreditační komisi a definuje kariérní systém pro pedagogické pracovníky. Jejím cílem je zajistit kvalitní a systematické další vzdělávání pro pedagogy, aby mohli úspěšně plnit své profesní povinnosti a sledovat nejnovější trendy ve vzdělávání (RVP, 2008).

3.2 Oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Lazarová a Prokopová, (2004) definují oblast dalšího vzdělávání učitelů poskytování organizovaných programů zaměřených na praktický rozvoj učitelů představuje jeden z mnoha systematických kroků, které podporují jejich profesní růst. Pro vzdělávání a jeho oblasti pedagogických pracovníků existuje několik bodů (oblastí), které souvisejí. Podle Eurydice, (2022) jsou vysoké školy, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a další vzdělávací instituce, které jsou akreditovány ministerstvem, schopny poskytovat další vzdělávání pro učitele z několika různých zdrojů.

Prvním zdrojem dalšího vzdělávání je účast na akreditovaných kurzech a programech poskytovaných vysokými školami a jinými vzdělávacími institucemi. Tyto kurzy mohou být zaměřeny na specifické pedagogické dovednosti, nové techniky výuky nebo specializované oblasti vzdělávání. Důležité je, že tyto programy jsou podrobeny akreditaci ministerstvem, což zaručuje jejich kvalitu a relevantnost.

Druhou možností pro další vzdělávání je samostudium. Pedagogičtí pracovníci mohou samostatně studovat odbornou literaturu, účastnit se online kurzů nebo zkoumat nové pedagogické metody a techniky na vlastní pěst. Tato forma vzdělávání umožňuje pedagogům flexibilitu a možnost přizpůsobit své vzdělávací potřeby svému individuálnímu tempu a zájmům.

Navíc, další vzdělávání pedagogických pracovníků se stále více rozvíjí v různorodých formách a oblastech, což je důsledek pokroku v informačních a komunikačních technologiích

a moderních teoriích učení. Mezi možnosti dalšího vzdělávání patří studium dokumentů prostřednictvím internetových odkazů, e-learning, mezinárodní výměnné programy, aktivní účast na vzdělávacích projektech a výzkumu, a zapojení do diskusních skupin a workshopů. Tyto různé přístupy poskytují učitelům širokou škálu možností pro profesní rozvoj a zdokonalení svých pedagogických dovedností (Lazarová a Prokopová, 2004).

Podle Lazarové a Prokopové, (2004) je možné do tzv. Plánu vzdělávání zahrnout ještě následující oblasti v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků:

- Dozor a průvodní činnost nad prací učitelů.
- Vzdělávání propojené se setkáváním se s kolegy z jiných škol prostřednictvím společných akcí, exkurzí a podobných aktivit.

- Organizace interního školního vzdělávání s využitím externích lektorů nebo zaměstnanců samotné školy.
- Možnosti individuálního samostudia.
- Účast na seminářích, kurzech a konferencích.
- Otevřené školní vzdělávání zaměřené na specializovaná témata, jako jsou metodiky práce, profesní orientace a další.

Z uvedeného seznamu je tedy zřejmé, že pedagogičtí pracovníci mají kromě možnosti samostudia také příležitost zúčastnit se různých akcí, které jsou pořádány buď přímo ve vlastní škole, nebo v jiném prostředí. Různé typy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se odlišují zejména formálností, což znamená různým stupněm organizovanosti.

Různé varianty, které jsou v praxi používány, bývají ovlivněny rozličnými faktory, ať už kontextového nebo osobního charakteru. Podle Lazarové a Prokopové, (2004) patří mezi kontextové faktory například: vnější nabídky včetně jejich dostupnosti a obsahu, atmosféra a kultura školy, cíle školy, finanční situace školy, řízení a organizace vzdělávacích událostí, povinnost nebo dobrovolnost vzdělávacích akcí, formálnost akce a další. Osobní faktory zahrnují vlastnosti pedagogického pracovníka, jeho psychický a fyzický stav, věk, fázi kariéry, vzdělání a specializaci, rodinnou situaci, potřeby, zájmy, očekávání a hodnoty, které učitel přináší do vzdělávacího procesu.

V našem školském systému je termín „další vzdělávání pedagogických pracovníků“ nejčastěji spojován s různými vzdělávacími událostmi, které se konají mimo prostředí školy, ale i s těmi, které jsou pořádány přímo ve škole. Tyto události zahrnují školení, semináře, kurzy, přednášky a další formy vzdělávání. I když konkrétní charakteristiky těchto událostí nejsou vždy jednoznačně specifikovány v literatuře a slovnících, je důležité jim věnovat pozornost, protože mají významný vliv na pedagogickou praxi (MŠMT, 2024).

Jako další kapitolou nám krásně navazuje motivace pedagogických pracovníků k dalšímu možnému vzdělávání. Tato kapitola bude rozebrána na další stránce.

4 Motivace pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání

Motivace lze obecně charakterizovat jako „vnitřní stav nebo podmínku, která podněcuje chování a určuje jeho směr.“ (Podle Adaira 2004) mohou být vnitřní impulsy různě silné, ale skutečným klíčem k jejich účinnému využití je vůle. Bez aktivního rozhodnutí a kroku k jejich naplnění zůstávají pouhými myšlenkami. Jak zdůrazňuje, když si stanovíme konkrétní cíl a rozhodneme se pro akci, naše motivace se projevuje v našem jednání. Je tedy zásadní nejen přemýšlet o tom, co chceme udělat, ale především jednat v souladu s našimi cíli. Řídit se tímto přístupem nám může poskytnout větší šanci na dosažení úspěchu. Co se týče motivace učitele k dalšímu vzdělávání, můžeme ji rozdělit na vnitřní, která vyvěrá z jeho vlastních přesvědčení a osobnosti, a vnější, která je ovlivněna vnějšími faktory, jako je tlak okolí nebo zaměstnavatele (Trojan a Zdráhalová, 2012).

Samotný význam motivace je mnohotvárný a silně závisí na kontextu, ve kterém se nacházíme. V podstatě můžeme motivaci chápat jako proces poskytování impulsů nebo vytváření podnětů, které vedou k určitému jednání či úsilí. Když se snažím motivovat někoho jiného, často mohu snadno pozorovat, jaké má mé úsilí dopady. Nicméně, motivace je také záležitostí lidského chování, což je oblast, která vyžaduje citlivý přístup. Je důležité si uvědomit, že lidé mohou být mnohem více motivováni, když jsou ponecháni své vlastní motivaci a iniciativě, než když se snažíme vnucovat svou motivaci. Tento jev je dobře známý v psychologii a nazývá se tzv. „přirozená motivace“.

Motivaci Urban, (2017) můžeme rozdělit do dvou skupin: motivace vnější působí na nás vnější faktory jako jsou: peníze, přátelé a kamarádi. Vnitřní motivace se odehrává uvnitř těla působí na nás např: stres, pocity a touha. Ve dvou tabulkách níže kde jsou uvedeny motivátory jsou popsány jak vnitřní, tak vnější faktory motivace.

Na další stránce bude vytvořena tabulka, kde budou rozebrány vnitřní motivátory k dalšímu vzdělávání.

Motivátory: vnitřní	
➤ Osobní cíle a ambice	Vnitřní touhy a cíle, které jedinec identifikuje jako důležité pro svůj osobní rozvoj a štěstí, mohou být silným motivátorem k akci a úspěchu.
➤ Zájem a nadšení	Angažovanost v činnostech, které jedinec vášnivě miluje a které ho naplňují radostí a energií, může vytvářet silnou vnitřní motivaci.
➤ Vnitřní pocit úspěchu	Osobní uspokojení a hrdost z dosažených cílů a úspěchů mohou být vnitřním motivačním faktorem, který podporuje další úsilí a snahu.
➤ Prožívání flow	Pocit zaplavení do činnosti, kdy čas plyne rychle a jedinec se plně soustředí na svou práci, může posilovat vnitřní motivaci a pocit uspokojení.
➤ Růst a rozvoj	Touha po osobním růstu a zdokonalení se může být silným vnitřním motivačním faktorem, který podporuje snahu o neustálé zlepšování.
➤ Zodpovědnost a svědomitost	Vnitřní pocit odpovědnosti a svědomitosti může vést k motivaci k plnění povinností a dosahování cílů s pečlivostí a vytrvalostí.
➤ Vnitřní pocit uspokojení	Pocit spokojenosti a naplnění, který jedinec získává z vykonávání určitých činností, může být silným vnitřním motivátorem, který posiluje jejich odhodlání a vytrvalost.

Tabulka č. 1 motivátory

V tabulce výše jsou uvedeny motivátory pro zaměstnance, které budou pravděpodobně propojeny i s následujícími motivátory ke vzdělávání. Motivací a motivátory ke vzdělávání se zabývají následující autoři: Nakonečný (2009), Šedová a Novotný (2006) Tabulka níže bude propojovat výše uvedené motivátory s motivátory ke vzdělávání. Mělo by zde dojít k možnému propojení pojmů motivace ke vzdělávání a jejich motivátorů. Lidé mají tendenci cítit větší

uspokojení a potěšení ze svých vlastních úspěchů, pokud jsou poháněni svými vlastními touhami a cíli, než když jsou nuceni jednat pod tlakem nebo příkázání někoho jiného. Proto je důležité při motivaci ostatních respektovat jejich vlastní motivace a snažit se podporovat jejich vlastní cíle a ambice. Tímto způsobem můžeme vytvořit prostředí, ve kterém se lidé cítí více zapojeni a motivováni k dosažení svých vlastních úspěchů.

Zajištění motivace pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání je klíčové pro efektivitu a kvalitu jejich profesního rozvoje. I přesto, že zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, stanovuje povinnost učitelů neustále se vzdělávat během své pedagogické kariéry, často dochází k odmítání tohoto požadavku ze strany pedagogů. Tato neochota může být motivována obavou z možného formalismu spojeného s oficiálními nařízeními. Někteří pedagogičtí pracovníci mohou vnímat vzdělávání jako povinnost, která je vnucena shora, a tudíž se mohou bránit, což může vést k odporu vůči jakýmkoliv nařízením týkajícím se jejich dalšího profesního rozvoje. Nedostatek důvěry ve výhody a relevanci nabízených vzdělávacích programů představuje klíčový faktor, který může výrazně ovlivnit motivaci pedagogických pracovníků k účasti na nich. Kohnová, (2004). Pokud učitelé nedokáží vidět přímou spojitost mezi vzdělávacími aktivitami a jejich pracovním prostředím či profesními cíli, mohou ztratit chuť k jejich absolvování. Někteří mohou být přesvědčeni, že školní vzdělávací programy nedosahují dostatečné relevance nebo nejsou přizpůsobeny jejich individuálním potřebám a zájmům. Dále je třeba brát v úvahu i faktory, jako je nedostatek podpory ze strany školského vedení a kolektivní kultury ve škole. Pokud učitelé necítí podporu a ocenění ze strany svých nadřízených a kolegů, může to výrazně snížit jejich motivaci ke zlepšení a dalšímu profesnímu růstu. Tato nedostatečná podpora může vést k pocitu izolace a nedostatečného ocenění za jejich úsilí, což může negativně ovlivnit jejich ochotu zapojit se do dalšího vzdělávání

Je třeba si uvědomit, že motivace pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání není jednorozměrným procesem a závisí na mnoha interagujících faktorech. Kromě individuální motivace je zde také důležitý vliv pracovního prostředí a organizační kultury školy. Proto je klíčové aktivně pracovat na vytváření podmínek, které podporují profesní rozvoj učitelů a zvyšují tím jejich touhu se nadále sebevzdělávat (Rychtaříková, 2008).

4.1 Výzkumy zaměřené na dalšího profesního vzdělávání učitelů

Výzkumná práce od Staňková, (2020) se zaměřila na vnímání učitelů odborného výcviku ve vztahu k jejich profesnímu vzdělávání a kariérnímu rozvoji. Jako výzkum si zvolila smíšený dizajn výzkum, kde se respondentů na základě hloubkového rozhovoru ptala na otázky. Respondenti hodnotili svou cestu k tomuto povolání jako složitou, často se zastávkami v praxi, které považovali za klíčové pro efektivní výkon role učitele odborného výcviku. Dále se zabývali faktory ovlivňujícími jejich profesní dráhu, jako jsou nedostatečné finanční ohodnocení, fluktuace studentů

a nepřiměřené pracovní nároky. Vzdělávání respondentů bylo charakterizováno především praxí v odborném oboru a doplněním středoškolského vzdělání maturitou. Další odborné vzdělávání vnímali jako nutnost, avšak často jejich očekávání nespĺňovalo. Zejména pedagogickou část považovali za málo relevantní a teoretickou. V oblasti dalšího profesního vzdělávání učitelé odborného výcviku vyjádřili nedostatečnou nabídku ze strany zaměstnavatele, což narušuje jejich motivaci ke vzdělávání. Preferovali osobní kontakt s praktickými ukázkami před pasivními přednáškami. Ideální učitel odborného výcviku by měl podle respondentů kombinovat odborné znalosti

s pedagogickými schopnostmi a empatií. Důležitá je také ochota neustále se vzdělávat a sledovat novinky v oboru. Navrhované vzdělávací programy by měly být poskytovány erudovanými osobami s praktickými zkušenostmi (Staňková, 2020).

Závěrem, výzkum ukázal na potřebu zlepšení podmínek pro profesní rozvoj učitelů odborného výcviku, včetně poskytování relevantního a motivujícího dalšího vzdělávání. Také zdůraznil některá specifika tohoto povolání, jako jsou obtíže s absencí z práce a vztahy s učiteli teoretických předmětů.

Na základě výzkumu od (Vermachová Kantová, 2020). Výzkum se zaměřil na identifikaci vzdělávacích potřeb a kritérií výběru dalšího vzdělávání u učitelů státní školy s inovativními metodami výuky a hodnocení ve srovnání s učiteli soukromé alternativní školy. Cílem bylo zodpovědět otázku, jak se tyto potřeby a kritéria liší mezi oběma typy škol. Výzkumná strategie zahrnovala dvě případové studie, jednu pro každou školu, a následné porovnání získaných dat. Výsledky ukázaly, že obě školy se vyznačují malým počtem žáků a uplatňují inovativní metody výuky a hodnocení. Vzdělávací potřeby učitelů vycházejí převážně z těchto nových metod, ale také z profesních kompetencí a deficitu znalostí získaných při zaškolování.

Obě školy sdílejí podobné vzdělávací potřeby, prioritně se jedná o výuku v multikulturním prostředí a průřezové dovednosti. Učitelé preferují krátkodobé vzdělávací aktivity, které nabízejí praktické informace a zkušenosti z praxe. Nejčastěji vybírají kurzy, semináře a exkurze či hospitace v jiných školách (Vermachová Kantová, 2020).

V obou školách dochází k sdílení nových poznatků a zkušeností, což částečně pokrývá vzdělávací potřeby učitelů. Bariéry účasti na vzdělávacích aktivitách se liší mezi školami, přičemž v státní škole je to především špatná zastupitelnost a v soukromé škole rodinné povinnosti a finanční náročnost. Porovnání obou škol ukázalo, že zatímco ve státní škole se vzdělávací potřeby lépe integrují do profesního rozvoje díky systematickému vedení, ve soukromé škole panuje větší volnost a nesystematičnost.

Ve výzkumné práci od Slaného, (2018), který zkoumal využívání možností dalšího vzdělávání učitelů na vybrané střední škole a jejich dopad na výukový proces. Zjistil, že zaměstnanci školy se aktivně angažují ve vzdělávání, přestože není zcela jasné, jaký má toto úsilí vliv na výuku. Nebyla prokázána spojitost mezi účastí učitelů na dalším vzdělávání a výsledky výuky. Důvody mohou být různé, například nedostatečné uplatňování nových dovedností ve výuce nebo nedostatečná registrace změn ze strany studentů.

Nicméně, personál školy prokazuje vysokou míru angažovanosti a spolupráce, což má pozitivní vliv na atmosféru a chod školy. Vedení školy aktivně podporuje další vzdělávání zaměstnanců

a komunikaci mezi vedením a zaměstnanci. I přes určité mezery v uplatňování nových dovedností, škola představuje příkladné prostředí pro spolupráci a rozvoj. Mohla by sloužit jako inspirace pro další školy v oblasti vedení, komunikace a podpory zaměstnanců ve vzdělávání.

Diplomová práce od Plašilové, (2016) se zabývala analýzou a hodnocením situace dalšího vzdělávání učitelů na konkrétní škole, a to Střední škole a Vyšší odborné škole cestovního ruchu v Českých Budějovicích. Cílem bylo zhodnotit, jaká je situace a postoj učitelů k účasti na vzdělávacích programech určených pro pedagogické pracovníky. Práce se také zaměřila na identifikaci nabídek dalšího vzdělávání, které mají učitelé střední školy zájem.

Kromě toho se práce zabývala i tím, jaké podmínky pro další vzdělávání učitelů vytváří vedení školy, a jakým způsobem jsou učitelé motivováni k účasti na těchto vzdělávacích programech. Analyzovala také možná omezení, jako je nedostatek času a finančních prostředků, která mohou ovlivnit účast učitelů na dalším vzdělávání.

Celkově lze říci, že diplomová práce poskytla komplexní pohled na problematiku dalšího vzdělávání učitelů na dané škole a přinesla konkrétní doporučení pro vedení školy v plánování budoucího vzdělávání pedagogických pracovníků.

5 Praktická část

V této kapitole se budu zabývat dalším profesním vzděláváním učitelů na střední škole zemědělské a zahradnické v Olomouci. Budou zde formulovány otázky pro polostrukturovaný rozhovor, hlavní cíl výzkumu a dílčí cíle. Na závěr budou vyhodnoceny data výzkumu. Výsledkem rozhovoru bude sestavený příběh.

5.1 Výzkumná část

V rámci výzkumné části bude použita metoda polostrukturovaných rozhovorů, při nichž budou pedagogové ze střední školy zemědělské a zahradnické v Olomouci osloveni k účasti. Rozhovory budou naplánovány předem a budou se zaměřovat na připravené otázky týkající se tématu profesního rozvoje učitelů. Odpovědi respondentů budou zaznamenány zvukovým záznamem pro pozdější analýzu.

Účastníci rozhovoru budou označeni značkami: Pedagog – P. Otázky budu pokládat já sám a označím se prvním písmenem ze svého jména Jan – J.

5.2 Cíl výzkumu

Hlavní cíl: Zjistit jaké jsou postoje učitelů na vybrané odborné střední škole k dalšímu profesnímu vzdělávání.

K hlavnímu cíli jsou zvoleny 3 dílčí cíle:

- 1. Prozkoumat subjektivní potřeby učitelů v oblasti dalšího profesního vzdělávání na vybrané střední odborné škole.*
- 2. Zhodnotit vliv podpory vedení školy na motivaci učitelů k dalšímu profesnímu vzdělávání.*
- 3. Analyzovat bariéry učitelů v účasti na vzdělávacích programech.*

Cíle výzkumu jsem rozpracoval do následujících otázek:

- 1. Jaké jsou subjektivní potřeby učitelů v oblasti dalšího profesního vzdělávání na vybrané střední odborné škole?*
- 2. Jaký je vliv vedení školy na motivaci učitelů k dalšímu profesnímu vzdělávání?*
- 3. Jaké jsou bariéry učitelů v účasti na vzdělávacích programech?*

5.3 Kvalitativní výzkum

Podle Strausse a Corbinové, 1999 lze kvalitativní výzkum charakterizovat jako výzkum, který se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Tento typ výzkumu umožňuje zkoumat komplexní aspekty životů jednotlivců, jejich osobní příběhy a chování v různých životních situacích. Zatímco vědci mohou využívat různé techniky, jako jsou rozhovory, pozorování nebo analýzy dokumentů, všechny tyto metody sdílejí společný zájem o hloubkové porozumění zkoumaným jevům. Kvalitativní výzkum není omezen pouze na akademické prostředí, ale je využíván i praktiky různých oborů, včetně sociálních pracovníků, psychologů, zdravotnických pracovníků a dalších profesionálů. Tito praktikové využívají kvalitativní přístupy k lepšímu porozumění chování, potřeb a perspektiv svých klientů, což jim umožňuje lépe reagovat na jejich individuální situace a potřeby ve společnosti.

Kvalitativní výzkum, jak popisuje Chráska, (2016), je přístupem k výzkumu, který se zaměřuje na porozumění a interpretaci komplexních jevů, zkušeností a situací. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu, který se často zaměřuje na měření a kvantifikaci dat za účelem identifikace vzorců a vztahů mezi proměnnými, kvalitativní výzkum se zabývá zkoumáním kontextu, procesů a významů jevů. V kvalitativním výzkumu jsou data získávána prostřednictvím různých technik, jako jsou rozhovory, pozorování, analýza dokumentů nebo focus skupiny. Tyto metody umožňují výzkumníkům získávat hlubší porozumění zkoumaným tématům a umožňují detailní zkoumání jednotlivých situací a kontextů.

Kvalitativní výzkum je často používán v oblastech jako sociologie, psychologie, antropologie, vzdělávání, zdravotnictví a dalších. Je vhodný zejména tam, kde je potřeba porozumět složitému lidskému chování, postojům, hodnotám a vnímání. V kvalitativním výzkumu je kladen důraz na flexibilitu, interaktivitu s respondenty a schopnost výzkumníka vnímat a interpretovat kontext zkoumaných jevů. Výsledkem kvalitativního výzkumu jsou obvykle bohatá a hluboká data, která umožňují detailní analýzu a interpretaci, což může vést k rozvoji nových teoretických konceptů a porozumění zkoumaným jevům.

Podle Strausse a Corbinové, (1999) lze kvalitativní výzkum rozdělit do tří základních složek:

- **Získávání dat:** Tato fáze zahrnuje sběr informací nebo dat různými metodami, jako jsou rozhovory, pozorování nebo analýza dokumentů. Například, v průběhu rozhovoru mohou výzkumníci získávat informace od respondentů tím, že kladou otázky a reagují na jejich odpovědi.

- **Analytické a interpretační postupy:** Jakmile jsou data získána, následuje fáze analýzy a interpretace. V této části výzkumu jsou aplikovány různé analytické metody, které umožňují porozumění hlubšímu významu dat a formulaci závěrů. Interpretace dat je důležitá pro vytváření teorií a pochopení vzorců a trendů ve zkoumaných jevech.
- **Písemné a ústní prezentace výsledků:** Výsledky kvalitativního výzkumu jsou obvykle sdíleny prostřednictvím písemných prací nebo ústních prezentací. Tyto zprávy jsou často publikovány v odborných časopisech a prezentovány na konferencích, kde jsou ovlivněny posluchači i prezentujícími. Prezentace výsledků může být důležitá nejen pro akademický svět, ale také pro praktiky a další zainteresované strany, které mohou využít poznatků z výzkumu pro své činnosti.

Základem kvalitativního výzkumu je sběr dat bez předem stanovených pevných proměnných. V počáteční fázi výzkumného projektu nejsou formulovány žádné hypotézy, a proto není základem žádná předem definovaná teorie. Tento typ výzkumu se opírá o induktivní logiku, kde badatel sbírá dostatečné množství dat a následně hledá vzory a pravidelnosti těchto datech. Spolehlivost kvalitativní metody výzkumu je obvykle nižší, protože jednotlivé metody nejsou standardizované, a každý badatel může zkoumat odlišné aspekty tématu. Pro dosažení vyšší přesnosti a spolehlivosti je důležité, aby otázky kladené respondentům byly konzistentní a jednotné (Šed'ová, 2014).

5.4 Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor se často používá v situacích, kdy je potřeba získat určitou míru konzistence a standardizace ve výzkumném procesu, ale zároveň je žádoucí, aby byl zachován prostor pro flexibilitu a spontánnost. Tento typ rozhovoru je obzvláště užitečný při zkoumání komplexních témat, kde je důležité získat hlubší porozumění a podrobnosti. Při plánování polostrukturovaného rozhovoru je klíčové připravit si nejen otázky, ale také strategii pro řízení průběhu rozhovoru a efektivní komunikaci s respondentem. Tazatel by měl být schopen adaptovat se na různé situace a reakce respondentů, aby zajistil, že rozhovor probíhá plynule a efektivně.

Důležitým aspektem polostrukturovaného rozhovoru je také vytvoření důvěryhodného a respektujícího prostředí pro respondenty, což může vést k otevřenějšímu a upřímnějšímu vyjádření jejich názorů a zkušeností. Komunikace by měla být respektující a empatická, což může podpořit účast respondentů a zvýšit kvalitu získaných dat. Celkově polostrukturovaný rozhovor

poskytuje vyvážený přístup mezi řízením a flexibilitou, což umožňuje efektivní sběr dat a dosažení hlubšího porozumění zkoumaných témat Reichel, (2009).

5.5 Kódování

Při analýze dat v kvalitativním výzkumu jde o proces, při kterém zkoumáme a interpretujeme získané informace novým způsobem. Jak uvádí Strauss a Corbinová, (1999) je to o „ústřední proces tvorby teorie z údajů.“ Získaná data, která přinesli respondenti během rozhovoru, jsou pro nás klíčovým materiálem, se kterým budeme pracovat. Bez ohledu na to, zda se jedná o vyplněný dotazník nebo odpovědi zaznamenané během rozhovoru, každá informace je důležitá pro další analýzu.

Průběh kódování v kvalitativním výzkumu se liší od kvantitativního přístupu. Zatímco v kvantitativním výzkumu máme předem stanovený kódovací klíč, podle kterého se data kódují, v kvalitativním výzkumu se kódy vytvářejí postupně v průběhu sběru dat. Tento proces umožňuje badatelům flexibilitu a adaptabilitu, aby mohli lépe zachytit rozmanitost a komplexnost zkoumaných fenoménů.

V procesu kódování jsou podle (Strauss a Corbinová, (1999) klíčové dva analytické přístupy, jejichž podstata se liší v závislosti na typu kódování. Tyto přístupy jsou:

- **Příprava dat** nejprve je třeba shromáždit relevantní data, která mohou být získána například prostřednictvím rozhovorů, pozorování nebo analýzy dokumentů.
- **Kategorizace dat** po shromáždění dat jsou analyzována a kategorizována do tematických kategorií nebo kódů. Tato kategorizace může být provedena manuálně nebo s využitím specializovaného softwaru pro analýzu dat.
- **Vytváření kódů** v této fázi jsou identifikovány klíčové prvky dat a přiděleny jim kódy nebo štítky. Kódy slouží k označení specifických témat, vzorů nebo vztahů v datech.
- **Kódování dat** data jsou následně projížděna a označována kódy na základě identifikovaných tematických kategorií. Tento proces může být iterativní a může zahrnovat opakované procházení dat a aktualizaci kódů.
- **Analýza kódů** po kódování je provedena analýza dat, která zahrnuje zkoumání vztahů mezi kódy, identifikaci hlavních témat a formulaci interpretací a závěrů získaných z dat.

- **Interpretace výsledků** nakonec jsou výsledky analýzy interpretovány a použity k formulaci závěrů a doporučení v rámci výzkumného problému nebo otázek.

5.6 Údaje o respondentech

V následující části se zaměřím na základní charakteristiky respondentů. Zahrnuji typ školy, na které pracují, délku jejich pedagogické praxe a oblasti, ve kterých vyučují. Budu se zabývat šesti respondenty, kteří byli dotazováni ohledně dané problematiky, a tyto informace budou prezentovány prostřednictvím tabulky. Tabulka bude uvedena na další stránce.

Pedagogové	Praxe	Pohlaví	Pozice	Pracoviště
P1	35.let	Muž	Tělesná výchova, aranžérství.	SŠZZ
P2	7.let	Žena	Tělesná výchova, anglický jazyk.	SŠZZ
P3	35.let	Muž	Tělesná výchova, motorová vozidla.	SŠZZ
P4	10.let	Muž	Zahradník, prodavač květin.	SŠZZ
P5	8.let	Žena	Matematika, IT.	SŠZZ

Tabulka o respondentech č.2

5.8 Metodologický postup výzkumu

Výzkum jsem uskutečnil s 5 respondenty. Na získání dat jsem použil polostrukturovaný rozhovor. Rozhovor jsem nahrával na telefon (diktafon). Zpracovaná tady jsem si jednotlivě přepsal a rozebral ve vedlejším dokumentu. Zvolil jsem otevřené kódování, ve kterém jsem provedl kategorizaci. Kategorie jsou v textu značeny tučně a podkategorie jsou označeny číslem a čárkou. Odpovědi respondentů jsou psány v práci kurzivou. Kategorií bylo vytvořeno celkem: 8 hlavních kategorií plus u každé hlavní kategorie podkategorie. Podkategorií je celkem: 11. Pro další postup bude sestaveno axiální kódování, a to formou obrázku, který bude vytvořen hned pod

výzkumnou částí. Další prostor pro moje osobní zamyšlení mi poskytla situace, kde jsem byl nucen vytvořit tzv. „Centrální hlavní kategorii“. Tahle kategorie je velice důležitá, a to hned z několika faktorů jedním s nejhlavnějším faktorem je že z centrální kategorie vychází potom všech 8 hlavních kategorií. Centrální kategorií jsem nazval. “Vzdělávání a profesní růst učitelů na střední škole zemědělské a zahradnické v Olomouci“.

Na další stránce jsou všechny kategorie rozepsány. Pod rozepsanými kategoriemi již následují rozepsané odpovědi respondentů na otázky v polostrukturovaném rozhovoru. Po rozboru dat se pokusím odpovědět na hlavní výzkumnou otázku.

5.8.1 Otevřené kódování

Přehled kategorií:

Osobní vzdělávací cíle

Motivace ke vzdělávání

Sdílení zkušeností

Podpora zaměstnavatele

Preference metod a forem ve vzdělávání Překážky ve studiu

Na další stránce jsou rozebrány rozhovory a přiřazené jednotlivé kategorie.

Osobní vzdělávací cíle

V této kategorii se podíváme na osobní a vzdělávací cíle jednotlivých respondentů. P3 ukazuje že: *Mým dlouhodobým cílem je nejen udržet svou vášeň a úroveň zkušeností v oblasti tělesné výchovy a motorových vozidel po dobu mé kariéry, ale také se stále zdokonalovat a přispívat k inovacím v této oblasti.* Naopak od P4, který uvedl že: *Jako zkušený učitel s desetiletou praxí na střední škole v oboru zahradník jsem nucen postupovat kurzy a různé workshopy, a to převážně kvůli novým zájmům a trendům v oboru. Z výpovědi je tedy jasné že jeho odbornost ho pořád nutí se zdokonalovat ve své profesi.* P2 ukazuje zase jiný přístup a klade důraz spíše na osobní růst. P2: *Motivovat se více k udržování svých schopností. Rozvíjet jejich pohybové, komunikační, jazykové, sociální a pracovní dovednosti. Zvládat adekvátně pohotově řešit nastalé problémy.* Dost podobnou osobní odpověď uvedl P1 ten klade důraz na svůj zdravotní stav. Uvedl tedy: *Cílem je ve zdraví dokončit kariéru a užít si zaslouženého důchodu. Dokončím a přivedu k závěrečným zkouškám obor Prodavač a umělecký kovář ve školním roce 2025/2026*

Dost zajímavou odpověď uvedl P5, který má svou specializaci v matematice a IT odpověděl: *cíl je posílit propojení matematiky a IT s praktickými potřebami zemědělství a zahradnictví ve výuce.* Dále uvedl že: *Chci zlepšit svůj přístup k žákům. Naučit se nové a aktivizační výukové metody.*

Je vidět že tyhle pedagogové kladou velký důraz na to, aby se ve své profesi zlepšovali a dostatečně podporovali své žáky ve studiu a nových trendech v oblasti zemědělství.

Motivace ke vzdělávání

V této kategorii se zabývám možnou motivací ke vzdělávání učitelů, co je ke vzdělávání motivuje.

P3 uvedl že se hodně inspiruje jeho žáky: *Jsem si vědom, že je to možná neobvyklá odpověď od učitele, který má za sebou dlouholetou kariéru, ale nedávno mě inspirovala jedna z mých žákyň, která se mi svěřila se svými obavami ohledně budoucnosti a tlaku, který cítí kvůli zvládnutí školy a osobních problémů.* Při jeho odpovídání bylo vidět že je rád že může využít inspiraci od svých žáků.

Stejně odpověděl respondent P4: *Poslední událostí, která mě inspirovala k rozvoji v oblasti vzdělávání a profesního růstu, bylo úspěšné zapojení mého žáka do mezinárodního zahradnického projektu. Tyhle dva respondenti berou motivaci ke vzdělávání, že je motivují jejich žáci.* Další respondenti uvedli že jejich motiv se dále vzdělávat je finanční ohodnocení a možný kariéerní růst.

P1, P2, P5. P1: *Chtěl bych posunout dál moji odbornost v aranžérství a prosadit si možný kroužek na DDM, který sousedí se SŠZ, kde na částečný úvazek pracuji.* P2: *Těším se do důchodu a chtěl bych si udržet místo hl. tělocvikáře.* P5: *Moje cesta v IKT matematice není u konce chtěla bych se dostat do lepší finanční situace s tím tedy souvisí, že bych chtěla lepší finanční ohodnocení.*

Respondenti při odpovídání byli klidní ale špatně komunikovali ochota pro rozhovor byla horší.

Sdílení zkušeností

Tahle kategorie se zabývá sdílením zkušeností učitelů mezi sebou tzv. „Zkušenostní učení mezi kolegy“. P1: *Všechny uvedené možnosti s akreditací MŠMT s certifikátem o ukončení, který by neměl být později neuznán nebo přehlížen jako neplatný či nepoužitelný pro mou aprobaci. Já dělám workshopy v ENKAUSTICE, což je malování voskem. To v rámci DOD nebo Farmářském dni. Kolegové mohou zde sdílet svoje zkušenosti a poznatky mezi sebou.*

Respondent P4, který je odborníkem v zahradnictví odpověděl že: *Jsem rád, když je někde možnost si navzájem předat informace a zkušenosti, které se týkají zahradnictví. Mám ale pocit, že tohle se děje jen při dnech otevřených dveří nebo při školních soutěžích.* Oba respondenti se shodují že zkušenosti jsou důležité a myslí si, že sdílení jejich zkušeností obohatí ostatní kolegy v oboru.

P2, *Jsem ráda, když moje zkušenosti ocení mladší kolegové, kteří jsou naši součástí, když jsem uvádějícím učitelem. Ráda ukazuji moje zkušenosti v angličtině pro nové kolegy.* P2 Oceňuje, že může být uvádějícím učitelem, který je schopen předávat své zkušenosti mladším nebo spíše začínajícím učitelem. P3: *jedním z nejdůležitějších aspektů výuky na naší škole je propojení teorie s praxí. Studenti mají možnost pracovat přímo na školních pozemcích, ve sklenicích či na školním statku. Tento přístup jim umožňuje získat reálné zkušenosti a lépe pochopit teoretické poznatky.* P5: *velmi se osvědčila spolupráce s místními zemědělskými a zahradnickými podniky. Studenti mají možnost absolvovat stáže, exkurze a praktická cvičení přímo v terénu. To jim poskytuje nejen cenné zkušenosti, ale také kontakty, které mohou využít po absolvování školy.*

Podpora zaměstnavatele

V kategorii podpory od zaměstnavatele je důležité zjištění, co očekávají pedagogové a co je jejich realita. P2 odpovídá že by rád propojil různé předměty nebo obory. *P2: Očekávám, že vedení školy by mohlo podpořit mou účast v rámci vzdělávacích programů. Tím, že by vytvořilo prostředí, které klade důraz na propojení různých předmětů. Například by mohlo usnadnit spolupráci mezi učiteli různých oborů, aby se mohli vzájemně inspirovat a sdílet své znalosti.* Pedagog uvádí že by bylo dobré, kdyby se některé obory spojili a tím by vznikl větší prostor v rozvrhu a možnost využít prostor pro seberozvoj nebo k dalšímu profesnímu vzdělávání.

P3: Věřím, že vedení školy by mělo aktivně podporovat účast pedagogů v rámci vzdělávacích programů v oblasti zemědělství a zahradnictví, včetně mě. Jedním z konkrétních způsobů, jak by mohlo podporu poskytnout, je finanční pomoc. Byl bych rád, kdyby se finanční podpora ukázala například v uhrazení, když investuji do seberozvoje. Plus by bylo fajn kdybychom mohli dostávat uvolnění z rozvrhu a mít takhle větší flexibilitu. Pedagog uvedl že by byl radši, kdyby vedení školy umožnilo větší flexibilitu v rozvrhu. Respondent P1: *Pokud bych se přihlásil do jakéhokoli programu, myslím, že by mě vedení školy ve všech směrech podpořilo. V jednu chvíli jsem chtěl do naší školy a na domov mládeže přinést a sám být vedoucím dílny keramiky. Ale přišel Covid19. V této chvíli je to již passé.* Respondent 1 z důrazňuje že pandemie covid19 přerušila jeho podporu ze strany školy pro seberozvoj a rozvoj keramické dílny pro místní DDM. P4 Uvedl, že by byl rád, kdyby podpora ze strany zaměstnavatele byla větší v oborech, které jsou odborné jako je například zahradník. Uvádí že: *P4 Velký problém je že odborné předměty a další vzdělávání je velice složité propojit jsme většinou odborníci ze zaměstnaní, pracoval jsem jako zahradník 8 let tak mám velké zkušenosti s oborem zahradník. Potýkáme se s problémy ohledně možných kurzů a finanční podpory na nich.* P5: *Můj zaměstnavatel mi poskytuje skvělou podporu ve všech směrech. Mám*

pravidelný přístup k školením a seminářům, které mi pomáhají zdokonalovat mé potřeby a dovednosti. Trošku mi ale chybí více volná ruka a možnosti vybrat si jinou firmu, než je pro školu určená. Jedná se o firmu, která se zaměřuje na DVPP.

Preference metod a forem ve vzdělávání

Tahle kategorie se zaměřuje možnosti výběru forem nebo metody vzdělávání. P1 Je odborníkem na aranžerství a tělesnou výchovu odpověděl že: *Moje volba se zaměřuje na praktické kurzy, na kterých je možnost si zkusit nové věci, popřípadě vyzkoušet a sdílet své zkušenosti.* Naopak respondenti. P2, P4, P5 odpověděli že jejich preference je vzdělávací forma jako online kurz: P2: *Nejraději volím online kurz kvůli pohodlí, finanční a časové náročnosti, ekologii a možnosti záznamu. Účastníci nemusí dojíždět i prostorová náročnost není velká.*

P4: Preferoval bych určitě online kurzy na obecné znalosti v oblasti lepší komunikace s žákem, ale také jak komunikovat s žáky v oborech jako je u mě zahradnictví. Rád bych se zaměřil na praktickou část, kdy jsi můžu vyzkoušet sám různé nové trendy a postupy v zahradnictví.

P5: Online kurzy a webináře pro mě představují vynikající nástroje pro kontinuální profesní rozvoj. Flexibilita, kterou tyto formáty nabízejí, je pro mě klíčová. Mám možnost přistupovat k vzdělávacím materiálům a zdrojům kdykoli a kdekoli, což mi umožňuje přizpůsobit vzdělávání svým konkrétním potřebám a rozvrhu.

Překážky ve studiu

Důležitá kategorie, která ukazuje, jaké jsou překážky ve studiu u pedagogů, které jim narušují svůj vzdělávací proces. V Předchozí kategorii jsme rozebrali formy a metody vzdělávání, které pedagogové volí nejčastěji.

V rozhovoru byla otázka: Jaké jsou hlavní překážky a bariéry, které vás zabraňují účastnit se vzdělávacích programů v oblasti zemědělství a zahradnictví? Na základě této otázky jsem dostal tyto odpovědi respondentů: P2: *Další organizační překážkou, která mi znemožňuje účast na vzdělávacích programech, je skladba mého rozvrhu a časové shody s časy konání školení. Jako učitelka s 7 lety praxe v angličtině a tělocviku často nemám možnost opustit svou školní pracovní povinnost kvůli konání kurzů nebo školení mimo pracovní dobu.* P2 se nelíbí časová náročnost ve svém rozvrhu. Jak uvedl P2, tak odpověděl P4: *Jako učitel v oboru zahradnictví a zemědělství se setkávám s několika překážkami a bariérami, které mi brání v účasti na vzdělávání. Jednou je tedy: časová náročnost je to jedna hlavních překážek, protože plný rozvrh výuky a administrativních povinností často ztěžuje nalezení času na další vzdělávání. Potom se setkávám*

Finanční omezení na placení kurzů a jiného vzdělávání. Stejně uvádí i respondent P5, kdy čas je tedy zatím jednou z nejdůležitějších podporou od zaměstnavatele. *Časová náročnost je ve výuce matematiky a IT náročná a časově intenzivní, a tak je často obtížné najít dostatek času na účastna případných kurzech nebo jiných vzdělávacích aktivitách. Kromě toho se často setkávám s omezeným rozpočtem na profesní rozvoj, což může omezit možnosti účasti na placených kurzech, seminářích nebo konferencích.* Respondent zdůrazňuje že jsou kurzy, které jsou atraktivní pro ně jsou ale zpoplatněné a stává se, že škola málo kdy má finanční možnosti podpořit tento rozvoj. Podle výpovědi respondentů jsou hlavními překážkami čas a časová náročnost.

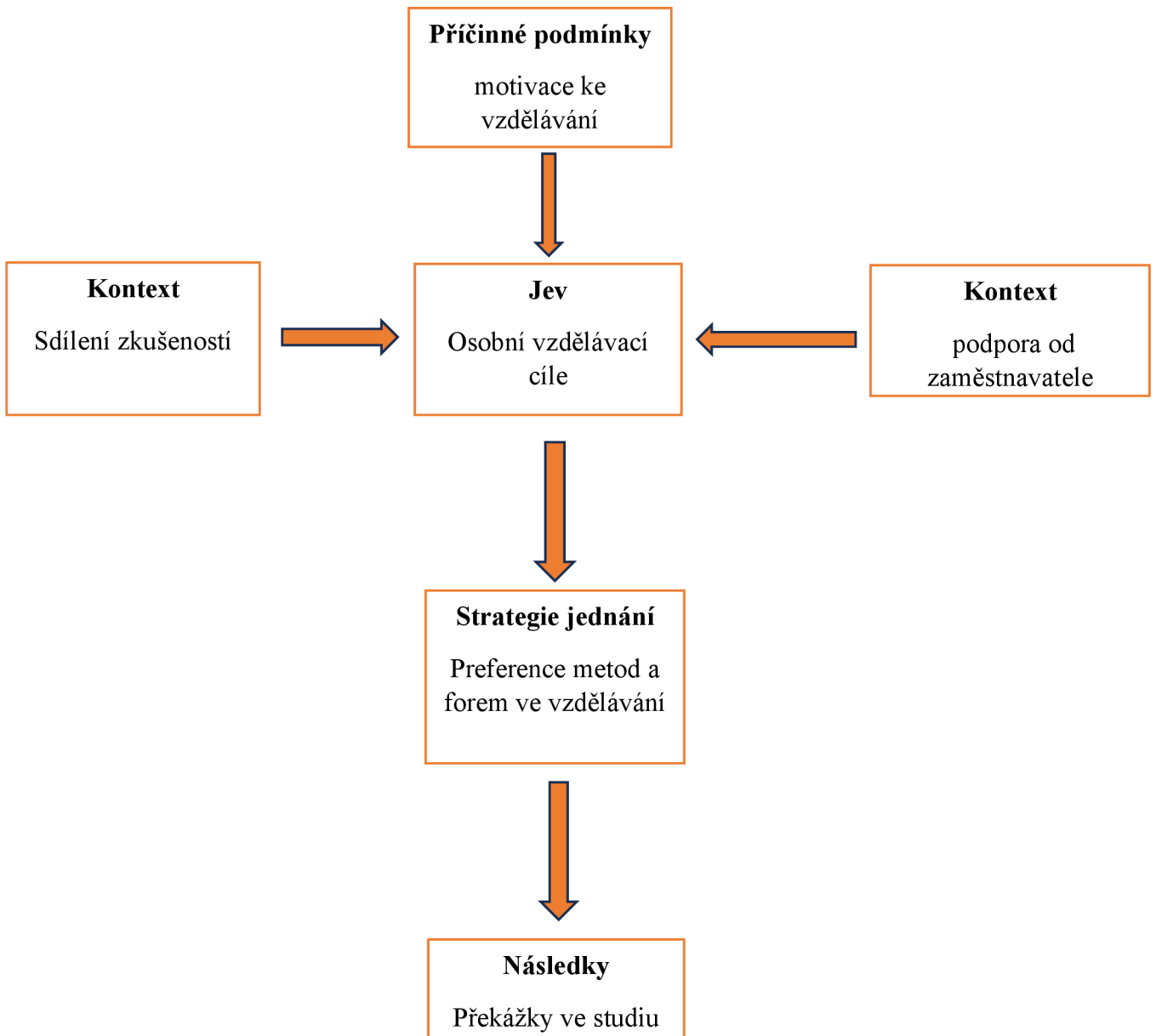
5.8.2 Axiální kódování

Strauss a Corbinová (1999) popisuje že v zakotvené teorii v axiálním kódování se spojují subkategorie a kategorie, kde se tvoří vztahy, které definují: Příčné podmínky, jev, kontext, strategie jednání, interakce a následky.

- **Jev** je to klíčová myšlenka, nebo každodenní případ na který je zaměřen soubor jednání nebo interakcí, kde má tento soubor mezi sebou nějaký vztah a to např: zvládající nebo ovládající. Moje hlavní kategorie je **Osobní vzdělávací cíle**. Zvolil jsem tuhle kategorii proto, protože jsou v ní obsaženy osobní postoje ke vzdělávání, případná motivace ke vzdělávání a plnění si osobních cílů.
- **Příčné podmínky** tyhle podmínky se týkají konkrétní situace, která vede k prožití daného jevu nebo dané situace. Mojí příčinou podmínkou je **motivace ke vzdělávání**. Motivace je velice silný faktor, který může hodně ovlivnit vzdělávání jedince.
- **Kontext** je definován jako Strauss a Corbinová (1999) soubor okolností ve kterých se uplatňují strategie jednání jedince. **Sdílení zkušeností, podpora od zaměstnavatele**.
- **Strategie jednání a interakce** jsou to procesy, které se vyvíjí v čase. Můžeme je zkoumat v čase. V tomhle případě jsem si zvolil kategorii: **Preference metod a forem ve vzdělávání**. Zde se ukazuje, co si jednotliví respondenti vybrali za vyhovující metody nebo formy vzdělávání. Na základě výběru forem nebo metod jde vidět jaká se ukazuje náročnost vzdělávání a motivace.
- **Následky** jsou poslední kapitolou Strauss a Corbinová (1999) popisují že následky jsou potencionální – aktuální. Následky se vždy mohou projevit jak v současnosti, tak i v budoucnosti. Výsledky jednoho jednání mohou ovlivnit podmínky, které formují následující akce nebo interakce. Stejně tak mohou tvořit součást kontextu či dalších ovlivňujících podmínek. Tyto výsledky se mohou projevit i v pozdějších krocích. To

znamená, že něco, co je nyní důsledkem určitého jednání nebo interakce, může později sloužit jako podmínka pro další jednání. Můžeme tedy o následcích hovořit v kategorii **Překážky ve studiu**. Překážky ve studiu mohou mít velké následky v dalším vzdělávání. Mohou způsobit nechuť, odpor a strach všechny tyto emoce mohou negativně ovlivnit vzdělávací proces.

Zde bude uveden model axiální kódování:



5.8.3 selektivní kódování

Budeme pokračovat další částí a tou je selektivní kódování. Zde je zvolená jako centrální kategorie Osobní vzdělávací cíle. Kostra příběhu se zabývá osobními a vzdělávacími cíli, které chtějí dosáhnout pedagogové ve svém dalším vzdělávání.

Kostra příběhu

V příběhu se podíváme na hlavní kategorii a tou je osobní a vzdělávací cíle u učitelů na střední odborné škole. Při odpovědích se učitelé rozpovídali o možných problémech ze strany vedení organizace motivace finančního ohodnocení. Někteří učitelé se však bojí nových poznatků ze strany žáků, kde jsou nové módní trendy a genderové vyváženosti. Většina respondentů klade důraz spíše ve vnější motivaci se dále vzdělávat souvisejí s tím finanční prostředky, kariérní růst. Je zde však jeden respondent, který právě klade důraz na nové trendy a rád se přiklání k novým zkušenostem a jedním se žáky a rodiči. Pak ale naopak jsou zde pedagogové, kteří chtějí už dožít do důchodu v klidu a pohodě a novým všem se doslova brání a nechtějí nic nového zkoušet. Je to škoda, a to převážně pro žáky, kteří mohou na tohle narazit už ze strany vzdělávání nebo vůbec osobního pochopení. S tím může souviset problém ve výuce samotné, a hlavně ve vzdělávání. Kde se nám propisuje do vzdělávání budování osobnost jedince a ukázání možné cesty učení.

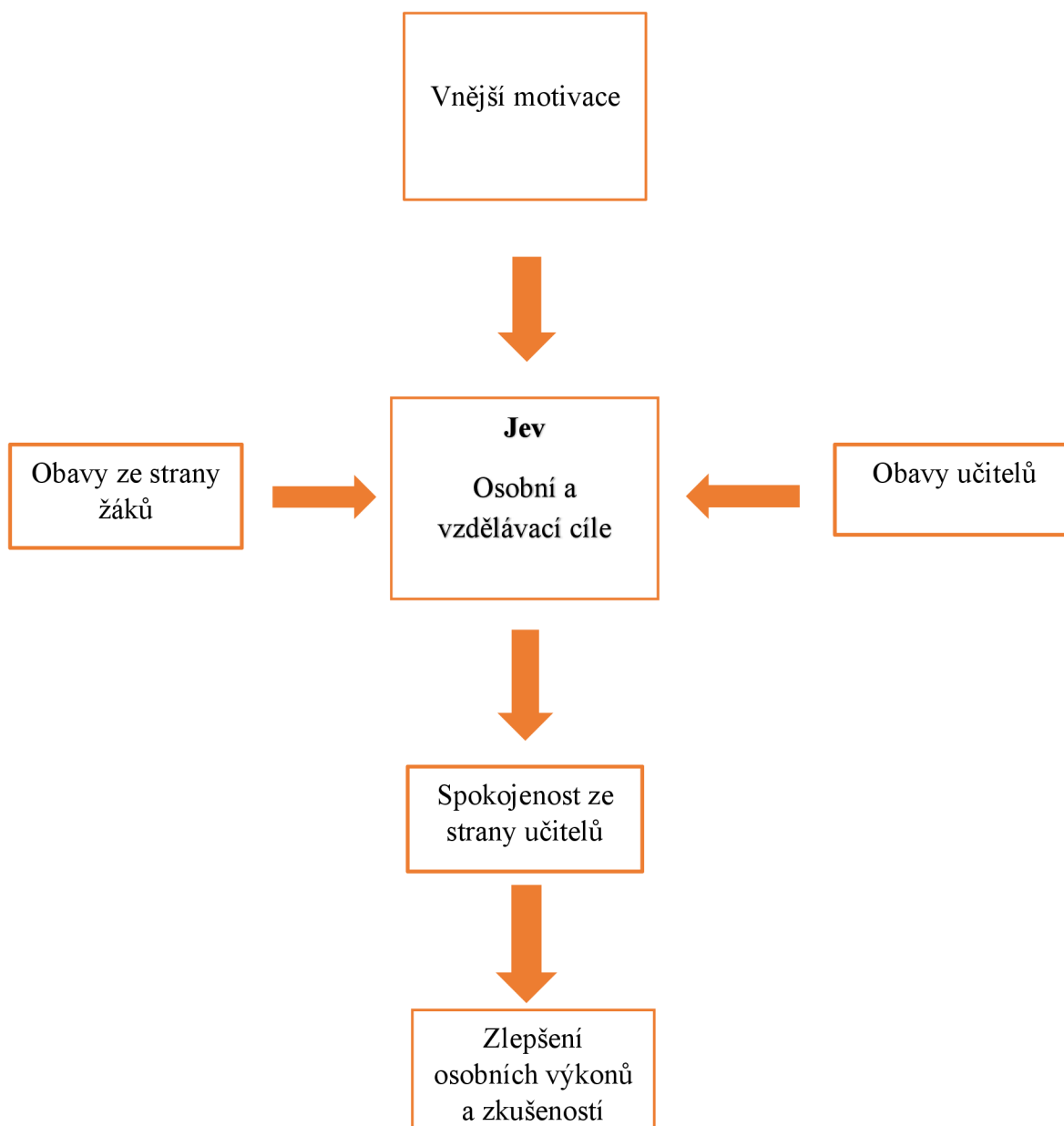
Zároveň je důležité si uvědomit že tohle není problém jen pro pedagogy a zaměstnavatele ale největší problém, jak jsem již krátce popsal to je pro žáky. U žáků se může ukázat nesoulad se stylem učení. Moderní pedagogické metody, jako jsou interaktivní vyučování, využívání digitálních technologií a projektové vyučování, se ukazují jako efektivnější ve zlepšování výsledků žáků a jejich zapojení do vzdělávacího procesu. Pokud pedagogové stále spoléhají na tradiční frontální výuku a memorování, mohou tím žáky demotivovat a způsobit, že se nebudou cítit zapojeni nebo motivováni k učení.

Dále je třeba brát v úvahu individuální potřeby a preference žáků. Každý žák má svůj vlastní styl učení a tempo, a pokud se výuka nepřizpůsobí těmto potřebám, může dojít k frustraci a snížení školního výkonu. Personalizace výuky, například prostřednictvím diferenciací úkolů a využití různých metod hodnocení, může výrazně přispět ke zlepšení vzdělávacích výsledků.

Musíme si uvědomit, že pokud učitelé budou mít dostatečně podloženy motivací svoje vzdělávací a osobní cíle můžeme zde vyzpozorovat větší spokojenost na pracovišti případně v osobním životě, ale také se to propíše do možných lepších výsledků žáků. Žáci mohou být potom

více spokojení pro svoje další působení na škole a v oboru. Atraktivita ze strany školy pro svoje potenciální žáky je velice důležitá a souvisí se spokojeností učitelů.

Kostra selektivního kódování



6. Diskuse a výzkumný závěr

Kvalitativní výzkum byl zaměřen na zodpovězení dílčích cílů dílčích otázek a hlavní otázky a hlavního Cílu. Dílčí podotázky zněly: Jaké jsou subjektivní potřeby učitelů v oblasti dalšího profesního vzdělávání na vybrané střední odborné škole? Jaký je vliv vedení školy na motivaci učitelů k dalšímu profesnímu vzdělávání? Jaké jsou bariéry učitelů v účasti na vzdělávacích programech? Na základě těchto dílčích otázek byla zodpovězena hlavní otázka tedy hlavní cíl diplomové práce a to: Zjistit jaké jsou postoje učitelů na vybrané odborné střední škole k dalšímu profesnímu vzdělávání. Z polostrukturovaného rozhovoru jsem zjistil že dva respondenti z 5 jsou v důchodovém věku a jsou sice na pokraji svých sil, kdy uvádějí že chtějí klidně dožít a dojít do zaslouženého důchodu tak naopak hovoří že je stále ještě motivují žáci a jejich nové dovednosti a problémy, které je trápí. Jednou z prvních otázek výzkumu byla **Jaké jsou subjektivní potřeby učitelů v oblasti dalšího profesního vzdělávání na vybrané střední odborné škole?** Subjektivní potřeby se ukázaly jako jednou z největších motivátorů při dalším vzdělávání. Z polostrukturovaném rozhovoru jsem zjistil že hned 3 respondenti uvedli jednu z potřeb peněžní ohodnocení naopak další 2 uvedli že pro ně je největší subjektivní potřeba výukové zkušenosti a předávání nových informací.

Pedagogové jsou motivováni a rozhodnutí zkoušet nové věci, které jim nové vzdělávání přinese. Chtěli by aby se propojilo vzdělávání předmětů např: cizí jazyk do odborných předmětů, převážně angličtina plus odborné předměty, které jsou na střední odborné škole díky oborovému zaměření školy, a to je zemědělství. Tady se nám ukazuje že jeden pedagog uvedl, že by rád spojil využití matematických dovedností a odborných předmětů tak jako cizí jazyky.

Druhá výzkumná otázka se zabývala vlivem školy a vedení pro motivaci učitelů na další vzdělávání otázka tedy zněla: **Jaký je vliv vedení školy na motivaci učitelů k dalšímu profesnímu vzdělávání?** Respondenti odpovídali hned otevřeně a ochotně. Data sice ukazují že by vedení školy mělo více spolupracovat se svými zaměstnanci na dalším možném vzdělávání, a to převážně v odborném zaměření jako jsou specifické obory pro střední školu, kdy nejvíce se v rozhovoru rozmluvily pedagogové z odborné způsobilosti. Tito pedagogové chtějí větší podporu ze strany vedení, a to spíše finanční podporu na proplacení možných odborných kurzů. S toho nám vyplývá že motivace ze strany školy není tak veliká, jakou by očekávali pedagogové.

Jelikož jsem ve svém výzkumu oslovil i pedagogy, kteří jsou zaměřeni na odborné vzdělávání jako je aranžér, výuka motorových vozidel a zahradník tak jsem porovnal výsledky šetření od Adamce (2019) učitelé v odborném školství pocítují větší potřebu dalšího vzdělávání

než učitelé všeobecných předmětů. Tento zvýšený požadavek pramení především z rychlého technologického pokroku v jejich oborech a častých legislativních změn. Aby udrželi krok s těmito změnami, cítí respondenti nutnost neustále se vzdělávat ve své odborné specializaci. Bohužel se však setkávají s problémem nedostatečné podpory ze strany zaměstnavatele. Vzdělávací programy organizované zaměstnavatelem jsou totiž zaměřeny především na výchovně-vzdělávací oblast, což často neodpovídá specifickým potřebám učitelů odborného výcviku, kteří by potřebovali školení zaměřená na nové technologie a aktuální legislativu v jejich oboru. V mém výzkumu uvedli skoro totožnou odpověď pedagogové uvedli, že největší problém je pro ně flexibilita a rozvrhová náročnost, a proto nemohou klást takový důraz na další profesní vzdělávání. Od jednoho respondenta jsem se dozvěděl že jeho působení na škole nebylo tak jisté, kdy pracoval mnohdy i mimo školu a jako praktický učitel pracoval tzv. „pro zábavu“. Z práce Bulanta (2017), který popisuje, že pro učitele z odborného školství mají velký význam veletrhy. Vnímají to jako udržení kontaktu

s reálnou praxí a získávají tak přehled o nových o strojích či zařízeních. Tohle zjištění se shoduje s odpovědí od respondentů odborných předmětů. Ti uvedli že raději představují svoje zkušenosti na dnech otevřených dveří nebo různých workshopech. Učitelé odborného výcviku považují nabídku možností dalšího vzdělávání za nedostatečnou, a to jak ze strany zaměstnavatele, tak vzdělávacích společností.

Třetí výzkumnou otázkou bylo: **Jaké jsou bariéry učitelů v účasti na vzdělávacích programech?** Podle odpovědí respondentů jsem zjistil že největší a nejsilnější bariéra na účast na vzdělávacích programech je čas neboli časová flexibilita. Bariérou bylo z rozhovorů zjištěno více další významnou, která se hodně ukazovala byla finanční náročnost. V šetření TALIS (2018) které, vypovědělo že nedostatek pobídek jako jednu z významných bariér v dalším vzdělávání učitelů. Respondenti vidí problém v úzce profilovaných vzdělávacích kurzech a v zaměření těchto kurzů převážně na učitele teoretických předmětů. Pozornost zaměstnavatelů na jejich další vzdělávání vnímají jako neuspokojivou. Přesto jsou si vědomi, že pokud sami vyhledají odborné vzdělávání, zaměstnavatel je podpoří finančně a poskytne jim dostatek času (flexibilitu). Ukázalo se, že flexibilita časová je velice dobrá pomoc pro pedagogy, kdy by jim vedení mohlo pomoci více se sestavováním rozvrhu hodin.

Učitelé však nepovažují samotného zaměstnavatele za aktivního v této oblasti a nemají pocit, že by na jejich další vzdělávání kladl přílišný důraz. Domnívají se, že zaměstnavatelé by mohli věnovat více pozornosti jejich dalšímu vzdělávání a měli by se zaměřit především na odbornou část vzdělávání. Tím by se zajistilo, že učitelé budou lépe připraveni na technologické a legislativní

změny ve svém oboru a mohli by tak poskytovat kvalitnější výuku svým žákům. V mém výzkumu respondenti uvedli že by raději spolupracovali na rozvoji svých zkušeností a dovedností na základě vlastního výběru. V konečném důsledku je vlastně jisté že učitelé odborných předmětů jsou odborníci a ví co je pro ně důležité a podstatné pro jejich další rozvoj a rozvoj svých žáků v nové době. Kryčery (2017) uvedl ve své práci, že pedagogové jsou spokojeni se svojí intenzitou pozornosti od zaměstnavatele k směrem k jejich dalšímu profesnímu vzdělávání. V mé práci se to rozchází. Učitelé všeobecných předmětů uvedli úplně jiné výpovědi a formy a možnosti vzdělávání oproti učitelům odborných předmětů, kdy učitelé odborných předmětů uvádí že jejich zaměření potřebuje i praktické další vzdělávání, a to souvisí s kurzy jako jsou např aranžování keramiky, nové legislativní pojmy v motorových vozidlech a všechno co se týče zahradnictví. Učitelé všeobecných předmětů spíše hledají online sezení (kurzy), které jim krátí čas a mohou se vlastně připojit vždy a všude kde je internetové pokrytí. Jsou zde tedy dva názory na to jak další profesní vzdělávání je prováděno.

Závěrem této diskuse jsem chtěl vytvořit doporučení pro danou střední školu: Z výpovědí jsem vydedukoval že učitelé vidí jako hlavní překážku čas. Chtěli by být flexibilnější v rozvrhu, kdy rozvrhy mají dosti zaplněné. Je to podle mého názoru spojeno s nedostatkem nově přichozích odborníků a pedagogů, kteří by chtěli aktivně pracovat ve vzdělávacím procesu.

7 Limity výzkumu

Na závěr této diplomové práce a výzkumu bych rád reflektoval některé výzvy a obtíže, se kterými jsem se během procesu setkal. Jedním z největších problémů bylo získání dostatečného množství kvalitních dat. Řada respondentů byla neochotná odpovídat na otázky, často z důvodu nedostatku času nebo zájmu. To vedlo k prodlužování fáze sběru dat a nutnosti opakovaně oslovovat a doslova uhánět respondenty, což bylo časově náročné a frustrující.

Výzvy při sběru dat

Nedostatek ochoty respondentů spolupracovat byl jedním z nejvýznamnějších problémů, se kterými jsem se setkal. Někteří respondenti nebyli schopni věnovat čas vyplňování dotazníků nebo poskytování rozhovorů, což výrazně zpomalovalo celý proces. Tato neochota byla často způsobena jejich časovými omezeními nebo nízkým zájmem o téma mého výzkumu. Abych získal potřebná data, musel jsem respondenty opakovaně kontaktovat a přesvědčovat je o důležitosti jejich účasti. Tento proces byl nejen časově náročný, ale také vyčerpávající, což vedlo k frustraci a stresu.

Výzvy při psaní práce

Limity se neprojevily jen při sběru dat, ale také při samotném psaní práce. Často jsem se potýkal s nedostatkem motivace, což zpomalovalo pokrok a způsobovalo stres. Bylo náročné udržet dobré pracovní tempo a kvalitu výstupů v průběhu celé závěrečné práce. Zjistil jsem, že udržet si motivaci a zaměření na cíle práce vyžaduje značné úsilí. Musel jsem hledat různé způsoby, jak se motivovat, ať už to byly krátké přestávky, změna prostředí, nebo konzultace s vedoucím práce a kolegy. Tyto strategie mi nakonec pomohly překonat překážky a udržet si produktivitu.

Význam efektivní komunikace a budování vztahů s respondenty

Během sběru dat jsem si uvědomil, jak důležitá je efektivní komunikace a budování vztahů s respondenty. Naučil jsem se, že volba vhodných komunikačních strategií a způsobů řešení problémů a nedorozumění je klíčová. Příště bych se více zaměřil na motivaci respondentů, hledal způsoby, jak je více zapojit a zaujmout, například poskytnutím jasnějšího vysvětlení významu jejich příspěvku k výzkumu nebo nabídnutím malých iniciativ. Tento proces mi poskytl cenné lekce, které mohu aplikovat v budoucích výzkumných projektech.

Lepší pracovní návyky a zvládání stresových situací

Tento proces mi umožnil lépe pochopit nejen téma mého výzkumu, ale také mé vlastní pracovní návyky a schopnost zvládat stresové situace. Musel jsem se naučit lépe pracovat s časem a věnovat výzkumu více času, než jsem si na začátku práce myslel. Naučil jsem se, jak důležité je plánování a organizace práce, aby bylo možné efektivně dosahovat cílů. Jsem rád, že jsem měl možnost tyto dovednosti rozvíjet a že se mi podařilo překonat výzvy, které se objevily. Plánování a organizace jsou dovednosti, které si určitě ponesu do budoucího profesního života a které mi pomohou zvládat další projekty a úkoly.

Závěrečné myšlenky

Reflexe tohoto procesu mi poskytla hlubší pochopení nejen mého výzkumného tématu, ale také mých vlastních schopností a limitů. Přes všechny výzvy a obtíže jsem se naučil cenné lekce, které mi pomohou v mé budoucí kariéře. Věřím, že tyto zkušenosti a získané dovednosti mě připraví na další profesionální a osobní výzvy, a jsem vděčný za příležitost je získat během práce na této diplomové práci.

Závěr

Tato práce se zabývala dalším profesním vzděláváním učitelů na střední odborné škole, tato škola má odbornou specifikaci zemědělství. Do výzkumu samotného se zapojilo 5 respondentů – pedagogů. Učitelé byli promícháni kdy, 3 respondenti byli učitelé odborných předmětů a 2 učitelé všeobecných předmětů. Hned při rozhovoru bylo vidět že učitelé odborných předmětů jsou úplně jiný typ učitelů oproti učitelům, kteří učí všeobecné předměty jako je angličtina, tělesná výchova, matematika a informatika.

Práce se tedy zabývá na úplném začátku vzděláváním dospělých v kontextu současné doby. V této kapitole jsem rozebral vzdělávání a jeho definice. V následující kapitole už se zabývám CŽV – celoživotní vzdělávání. Tyto kapitoly nám ukazují už směr, kterým se tahle práce vydává. Důležitou částí bylo rozebrat pedagoga jako takového v legislativním ukotvení. Abychom mohli pracovat se zákony a vyhlášky, které jsou povinné pro tuhle profesi ale abychom zvládali rozpoznat co k dané profesi pedagoga potřebujeme abychom mohli tuhle profesi vykonávat. Jaké patříčné vzdělání. Další důležitou částí v teoretické části byla motivaci, kdy jsem rozebral jednotlivé části motivaci vnitřní a vnější tuhle kapitolu potřebujeme, protože hlavním cílem práce je jistit jaké jsou postoje učitelů na vybrané odborné střední škole k dalšímu profesnímu vzdělávání. Motivace je jedním z hlavních postojů ke dalšímu vzdělávání.

Ve výzkumné části výzkum byl proveden kvalitativní metodou s 5respondenty. Výsledky ukázaly, že učitelé odborných předmětů cítí, že jejich další profesní vzdělávání není dostatečně podporováno zaměstnavatelem, a že by zaměstnavatelé měli klást větší důraz na odbornou část jejich vzdělávání. To by jim pomohlo lépe se připravit na technologické a legislativní změny v jejich oboru a poskytovat kvalitnější výuku svým žákům. Z porovnávání výsledků ostatních výzkumů je patrné že Učitelé odborného výcviku se také cítí nespravedlivě hodnoceni ve srovnání s učiteli teoretických předmětů, které vnímají jako méně vytížené a lépe finančně ohodnocené. Tento pocit nespravedlnosti by mohl být řešen lepší komunikací a větší podporou ze strany zaměstnavatelů v oblasti dalšího vzdělávání.

Závěrem lze říci, že další profesní vzdělávání učitelů je klíčovým faktorem pro jejich profesionální růst a kvalitu výuky. Školy a zaměstnavatelé by měli více podporovat a motivovat učitele k dalšímu vzdělávání, zejména v odborných oblastech, aby mohli efektivně reagovat na měnící se požadavky a potřeby ve svém oboru. Na základě vlastních zkušeností z výzkumu a výuky na střední škole zemědělské a zahradnické mohu potvrdit, že kontinuální profesní rozvoj

má zásadní význam nejen pro pedagogy, ale také pro kvalitu vzdělávání a úspěch studentů. Zde jsou některé důvody, proč je další profesní vzdělávání tak důležité:

- **Aktualizace odborných znalostí** zemědělství a zahradnictví jsou oblasti, které se neustále vyvíjejí díky novým technologiím, vědeckým objevům a změnám v praxi. Učitelé, kteří pravidelně aktualizují své znalosti, jsou schopni studentům poskytovat aktuální informace a připravit je na reálné výzvy v oboru.
- **Pedagogické dovednosti** profesní vzdělávání zaměřené na moderní pedagogické metody a techniky může učitelům pomoci zlepšit jejich výukové postupy. To zahrnuje například využití interaktivních a technologií podporovaných metod, které mohou zvýšit angažovanost a motivaci studentů.
- **Adaptace na měnící se požadavky** trh práce a požadavky na odborníky v zemědělství a zahradnictví se neustále mění. Učitelé, kteří se průběžně vzdělávají, jsou lépe vybaveni, aby studenty připravili na nové trendy a požadavky v jejich budoucí kariéře.
- **Inspirace a motivace** další profesní vzdělávání může učitelům poskytnout nové podněty a inspiraci, což může pozitivně ovlivnit jejich motivaci a zapálení pro výuku. Učitelé, kteří jsou motivováni a inspirováni, často přenášejí tuto energii na své studenty.
- **Síťování a spolupráce** účast na profesních kurzech, seminářích a konferencích umožňuje učitelům navazovat kontakty s kolegy a odborníky z oboru. Tato síťování mohou vést k cenné spolupráci, výměně zkušeností a společnému řešení problémů.

Seznam použité literatury:

- BARTÁK, J. (2008). *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Nakladatelství Alfa.
- BEDNŘÍKOVÁ, Iveta, 2016. *Kapitoly z Andragogiky 2*. 2. Univerzita Palackého v Olomouci: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 9788024432496.
- BENEŠ, Milan, 2014. *Andragogika*. Praha 7: Grada Publishing. ISBN 9788024748245
- BLATNÝ, M. Sebepojetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie. In BLATNÝ, M., PLHÁKOVÁ, A. (Eds.), *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: PSÚ AV ČR, SCAN, Tišnov, 2003, s. 87-149.
- DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK, 2017. *Andragogika a vzdělávání dospělých*. Filozofická fakulta UK v Praze: Filozofická fakulta UK v Praze. ISBN 978-80-7308-694-7.
- DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. ISBN 978-80-7308-694-7.
- DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Lektorské minimum: praktická příručka pro lektory prezenční výuky*. Praha: Firemní vzdělávání, 2023. ISBN 9788090807525.
- DYTRTOVÁ RADMILA, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel Příprava na profesi*. Praha 7: Granda. ISBN 978-80-247-2863-6.
- HOLEČEK, Václav, 2015. *Psychologie v učitelské praxi*. 1. Granda. ISBN 978-80-247-3704-1.
- HRONÍK, František, 2012. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Grada Publishing. ISBN ISBN13 9788024714578.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- JUKLOVÁ, Kateřina, 2013. *PROFESNÍ SEBEPOJETÍ A IDENTITA ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ*. 1. ISBN 978-80-7435-266-9
- Kalenda, J., & Kočvarová, I. (2017). *Proměny bariér ke vzdělávání dospělých v České republice: 2005–2015* (2017). Citováno 15. března 2022. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/SP2017-3-5>
- KASPEROVÁ, Dana, 2023. *Neformální vzdělávání*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7494-631-8.
- KOHNOVÁ, J., *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: PedF UK, 2004, 181 s. ISBN 80-7290-148-6
- KROUPOVÁ, Kateřina, 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.
- LANGER, Tomáš, 2016. *Moderní lektor*. 1. Praha 7: Grada Publishing. ISBN 9788027191864.
- LAZAROVÁ, B. a kol.: *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-73151146.
- LAZAROVÁ, B., PROKOPOVÁ, A. *Učitelé a jejich další vzdělávání: k některým psychologickým aspektům*

LAZAROVÁ, B., PROKOPOVÁ, A.: *Učitelé a jejich další vzdělávání k některým psychologickým aspektům*. In *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 261–273

MACEK, P. Identita jako proces: vývojový přístup a styly sebedefinování. In ČERMÁK, I., MACEK, P., HŘEBÍČKOVÁ, M (Eds.), *Agrese, identita, osobnost*. Brno: PSÚ AV ČR, SCAN, Tišnov, 2003, s. 180-199.

MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 263 s. *Vzdělávání dospělých*. ISBN 978-80-7357-738-4.

NAKONEČNÝ, M.: *Psychologie osobnosti*. Praha. Academia. 2009. 978-80-200-1680-5

NAVRÁTILOVÁ, Jana, Martin SEDLÁČEK, Zuzana ŠALAMOUNOVÁ, Klára ŠEDOVIČKOVÁ, Martin MAJČÍK a Roman ŠVAŘÍČEK, 2021. *Výuková komunikace*. MuniPress. ISBN 978-80-210-9529-8.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 80-247-0738-1.

Palán, Zdeňek 2002: *Lidské zdroje, výkladový slovník*. Praha: Academia

PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER, 2008. *Základy andragogiky*. 1. Univerzita Jana Amose Komenského (Praha): Univerzita Jana Amose Komenského (Praha). ISBN 978-80-86723-58-

PLAMÍNEK, Jiří, 2010. *Vzdělávání dospělých*. Praha 7: Grada Publishing. ISBN 9788024732350.

Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Praha: Grada

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník*. Praha 7: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. *Sociologie (Grada)*. ISBN 978-80-247-3006-6.

ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ, 2012. *Vyučovací metody na vysoké škole*. Praha 7: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4152-9.

ROJANOVÁ, Irena. 2019. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních 2*. 2019. Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-842-1.

Roman Švaříček *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta*. Disertační práce. Brno: Masarykova Univerzita. Filozofická fakulta. 2009.

RYCHTAŘÍKOVÁ, Yveta, 2008. *Kritikou a pochvalou k vyšší motivaci zaměstnanců*. 1. Praha 7: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2100-2.

Seznam použité literatury:

SLAVÍK, Milan, 2012. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada. 253 s. ISBN 978-80-247-4054-6.

SLAVÍK, Milan. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, 2012. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-4054-6.

ŠEĎOVÁ, Klara a Roman ŠVAŘÍČEK, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. Praha 7: Grada Publishing. ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠIMEK, Dušan, 2013. *Texty k Integrované Andragogice* 2. 1. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 9788024439044

THELENOVÁ, Kateřina, 2014. *Sociologie, andragogika a teorie učení*. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 9788024443096.

Trojan, J., & Zdráhalová, P. (Eds.). (2012). *Cílené další profesní vzdělávání: konkrétní cíl – konkrétní výsledky: sborník příspěvků z konference k projektu „Podpora nabídky vzdělávacích programů“*. Brno: Tribun EU.

TROJANOVÁ, Irena. *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026205913.

TRUNDA, Michal. *Zákon o pedagogických pracovnících a navazující školské předpisy*. 3. vydání. Třinec: RESK, spol. s r.o., 2016. ISBN 978-80-87675-11-3.

URBAN, Jan, 2017. *Motivace a odměňování pracovníků*. 1. Praha 7: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-0227-3.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0051-4.

ZOUNEK, Jiří, Libor JUHANAK, Jiří POLÁŠEK a Hana STAUDKOVÁ, 2021. *E-learning, Učení (se) s digitálními technologiemi – 2*. 2. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 9788076761766.

Závěrečné práce:

Adamec, P. (2019). Vztah a motivace učitelů odborných předmětů k dalšímu vzdělávání. *Pedagogika*, 69(2), 165–184. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1339>

Bulant, M. (2017). Další vzdělávání učitelů – komparace učení na pracovišti. (Diplomová práce). Dostupné z https://is.muni.cz/th/fgf5c/Bulant_Marek_FINAL.pdf

Kryčer, J. (2017). Další vzdělávání pedagogických pracovníků. (Diplomová práce). Dostupné z https://is.muni.cz/th/clzr2/DVPP_-_DP.pdf

PLAŠILOVÁ, Zuzana, 2016. *Další vzdělávání učitelů střední školy*. Brno. Diplomová. Masarykova univerzita.

Slaný, M. (2018). Možnosti rozvoje a vzdělávání pedagogů a jejich dopad na výukový proces ve vybrané škole [Diplomová práce, Masarykova univerzita].

STAŇKOVÁ, Monika, 2020. *Další vzdělávání učitelů odborného výcviku* [online]. Brno [cit. 2024-03-19]. Diplomová. Masarykova univerzita Filozofická fakulta Ústav pedagogických věd Andragogika. Vedoucí práce doc. Mgr. Klára Šed'ová, Ph.D.

Täuberová, Z. (2018). Další vzdělávání pedagogických pracovníků na středních školách. (Diplomová práce). Dostupné z https://is.muni.cz/th/a6fx/28032018Diplomova_prace-Tauberova_fulltext.pdf

VERMACHOVÁ KANTOVÁ, Martina, 2020. *DALŠÍ PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ* [online]. Olomouc [cit. 2024-03-19]. Diplomová. UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI FILOZOFICKÁ FAKULTA KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ ANTROPOLOGIE. Vedoucí práce Mgr. Vít Dočekal, Ph.D.

Zahraniční literatura:

ADAIR, J. E. (2004). *Efektivní motivace*. Praha: Alfa Publishing.

KNOWLES, Malcolm S., Elwood F. HOLTON, Richard A. SWANSON a Petra A. ROBINSON. *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development. Ninth edition*. New York, NY: Routledge, 2020. ISBN 9780367417659.

Olsen, B. (2011). "I am large, I contain multitudes. Teacher identity as a useful frame for research, practice, and diversity in teacher education," in *Studying Diversity in Teacher Education*. eds. A. F. Ball and C. A. Tyson (United States: Roman and Littlefield, Publishers), 257–273.

Internetové Zdroje:

PEDAGOGICKÁ KOMORA, 2019. NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT. *Pedagogická Komora* [online]. 23. BŘEZNA 2019 [cit. 2024-03-01]. Dostupné z: <https://www.pedagogickakomora.cz/2019/03/prava-povinnosti-pedagogickych.html>

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT, 2022. Národní pedagogický institut. NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT. *Národní pedagogický institut* [online]. [cit. 2024-01-06]. Dostupné z: <https://www.npi.cz/aktuality/10180-jak-motivovat-dospele-ke-vzdelavani-7-bodu>

DUHÁČKOVÁ, Daniela, 2016. Celoživotní vzdělávání: Vše, co potřebujete vědět! *Rekvalifikační kurzy.cz* [online]. [cit. 2024-04-02]. Dostupné z: <https://rekvalifikacnikurzy.cz/clanky/celozivotni-vzdelavani>

Eurydice. (2022). *Česká-republika: Další vzdělávání pedagogických pracovníků pro předškolní a školní vzdělávání*. Citováno 1. února 2022. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professionaldevelopment-teachers-working-early-childhood-and-school-education-19_cs

SMART, James, 2023. What is a workshop and why should you run one? *Session lab* [online]. [cit. 2024-06-13]. Dostupné z: <https://www.sessionlab.com/blog/what-is-a-workshop/>

Strategie celoživotního učení ČR, 2007. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha 2007. ISBN SBN 978-80-254-2218-2.

HTTPS://WWW.UPOL.CZ/CZV/, 2014. *Nabídka kurzů vč. webinářů DVPP* [online]. 2024 [cit. 2024-06-13]. Dostupné z: <https://ccv.upol.cz/nabidka-kurzu>

POSPÍŠIL, Radek, 2009. Úvod do pedagogiky. *Úvod do pedagogiky* [online]. [cit. 2024-06-17]. Dostupné z: https://is.muni.cz/elportal/estud/pdf/ps09/uvod_ped/web/pedagog.html

TOMÁŠ, Martin. Dielektrika [online]. 2009 [cit. 2011-02-15]. Komplexní klasifikace výukových metod podle J. Maňáka.

KLAPKOVÁ, Dominika. *Problem-based learning* [online]. [cit.2024-03-26]. Dostupné z: <https://www.ucitelnice.cz/blog/problem-based-learning>

MŠMT, 2012. *NEFORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ* [online]. [cit. 2024-04-02]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/neformalni-vzdelavani-1>

Přílohy:

Okruhy a otázky k rozhovoru

V této kapitole budou představeny okruhy k rozhovoru pro výzkum. Budou zde Čtyři hlavní složky okruhů a každý okruh bude mít svoje podotázky.

1) Motivační faktory pro další vzdělávání

- *Jaké konkrétní události nebo situace vás motivovaly k rozhodnutí zapojit se do dalšího vzdělávacího programu ve vaší profesní oblasti?*
- *Které dovednosti nebo znalosti považujete za klíčové pro váš profesní rozvoj a jak by vám jejich získání mohlo pomoci ve vaší každodenní práci?*
- *Jaké jsou vaše dlouhodobé profesní cíle a jak by další vzdělávání mohlo přispět k jejich dosažení? Použít*
- *Jaká konkrétní událost nebo situace vám byla posledně inspirací k rozvoji v oblasti vzdělávání a profesního růstu a jak se tato událost liší od vašich předchozích motivací? Použít*

2) Překážky a bariéry

- *Jaké jsou hlavní překážky a bariéry, které vás zabraňují účastnit se vzdělávacích programů v oblasti zemědělství a zahradnictví?*
- *Jaký vliv má nedostatek informací o dostupných vzdělávacích programech a možnostech financování na vaše rozhodování o účasti?*
- *Jaké jsou hlavní organizační překážky, které vás zdržují od účasti na vzdělávacích programech, a jak se snažíte tyto překážky překonat?*
- *Můžete uvést konkrétní situace, kdy jste se cítili nedostatečně podpořeni ve vašem úsilí o další profesní vzdělávání v oblasti zemědělství a zahradnictví?*

3) Podpora ze strany vedení

- *Co očekáváte od informací, které získáte ve vzdělávacích programech v oblasti zemědělství a zahradnictví?*
- *Co konkrétně očekáváte od vzdělávacích programů v rámci vaší profesní oblasti?*
- *Jak si představujete, že vaše vedení může podporovat vaši účast v rámci vzdělávacích programů v oblasti zemědělství a zahradnictví, a jaké konkrétní formy podpory byste uvítali?*
- *Jak by mohlo vedení školy aktivně zapojit vaše kolegy nebo ostatní zaměstnance k podpoře vaší účasti v rámci vzdělávacích programů v oblasti zemědělství a zahradnictví?*

4) Možnosti výběru dalšího vzdělávání

- *Jaká kritéria berete v úvahu při výběru dalšího vzdělávacího programu v oblasti zemědělství a zahradnictví?*

- *Jaké jsou vaše preference ohledně formátu vzdělávacích programů (např. prezenční kurz, online kurz, workshop, seminář atd.) a proč?*
- *Jaké konkrétní dovednosti nebo oblasti znalostí byste chtěli rozvíjet v rámci dalšího vzdělávání ve vaší profesní oblasti?*

Seznam tabulek:

Tabulka č.1 Vnitřní motivace

Tabulka č.2 Údaje o respondentech