

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

IVETA BÁRKOVÁ

IV. ročník – prezenční studium

Obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

**EVROPSKÁ DIMENZE VE VZDĚLÁVÁNÍ
UČITELŮ PRIMÁRNÍ ŠKOLY**

Vedoucí práce: Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.

OLOMOUC 2009

1. ÚVOD	6
1.1 Pohled do minulosti	7
1.2 Evropská dimenze, Evropanství a Lisabonská smlouva.....	8
1.3 Evropská dimenze v přípravě učitelů.....	10
1.4 Programy EU- věda, vzdělání	11
1.5 Definice přípravného vzdělávání	11
1.6 Definice dalšího vzdělávání	14
1.7 Dílčí závěr	16
2. EVROPSKÁ DIMENZE V ČESKÉM ŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	16
2.1 Tématika evropské dimenze jako priorita.....	16
2.2 Standart základního vzdělávání	17
2.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	18
2.4 Dílčí závěr	20
3. PŘEHLED DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ZEMÍCH EU	21
3.1 Organizace, obsah a realizace dalšího vzdělávání učitelů	21
3.2 Dílčí závěr	28
4. DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ VE VYBRANÝCH ZEMÍCH EU	29
4.1 Další vzdělávání učitelů v Dánsku	29
4.2 Další vzdělávání učitelů v Německu	33
4.3 Další vzdělávání učitelů v Rakousku	40
5. DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ – PŘIPRAVOVANÝ PROJEKT NA ZŠ PURKYŇOVA	44
5.1 Cíle projektu.....	44
5.2 Zdůvodnění projektu.....	45
5.3 Cílová skupina projektu	46
5.4 Přínos projektu pro cílovou skupinu.....	48
5.5 Rizika projektu	49
5.6 Popis realizace plánovaných akcí	50
5.7 Popis přidané hodnoty projektu	51

5.8 Vazba na jiné projekty	52
6. ZÁVĚR	53
SEZNAM LITERATURY	54
PŘÍLOHY	56
Příloha 1: Test znalostí žáků ZŠ Purkyňova	56
Příloha 2: Názory učitelů ZŠ Purkyňova na další vzdělávání v cizím jazyce	57
Příloha 3: Školní projekt ZŠ Vyškov, Purkyňova „ŽIJME SPOLU – POMÁHEJME SI “	58

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 30.3. 2009

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Mgr. Antonínu Staňkovi, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce, poskytování rad a materiálových podkladů k mé práci, ale i učitelům a žákům Základní školy Purkyňova ve Vyškově za jejich spolupráci při praktickém ověření znalostí žáků o EU.

1. ÚVOD

Výchova k evropanství a zavádění evropské dimenze do vzdělání je součástí procesu evropské integrace, do něhož vstoupila ČR svou žádostí o členství v EU v roce 1996. Země EU se tím staly velice významnými partnery ve vzdělávacích programech a v programech mobility učitelů a studentů.

Před vstupem ČR do EU byla u nás vydávána řada publikací, slovníků, encyklopedií přibližující evropské záležitosti, instituce, procesy, přispívajících k výkladu národní evropské identity a dynamiky evropských proměn. Jejich záměrem bylo poskytnout přístupnou formou výklad pojmů a termínů orientovaných na evropskou problematiku. Po vstupu ČR do EU se začal rozšiřovat inventář o pojmy a termíny podstatné pro pochopení vzdělávacích trendů, priorit a aktivit podporujících evropskou dimenzi ve vzdělávání a poskytujících inspiraci pro výchovu a vzdělávání.

Vzdělávací aktivity podporující výchovu k evropanství jsou záležitostí jednotlivých škol, profesních a zájmových skupin a sdružení. Zájem neustále stoupá a podíl českých škol na evropských vzdělávacích programech má progresivní tendenci. Málo pozornosti je věnováno zkušenostem a podnětům evropského společenství lidí, přípravě naší mladé generace na život ve sjednocené Evropě. Nezastupitelnými aktéry realizace evropské dimenze ve vzdělávání jsou učitelé, kteří svými znalostmi, hodnotami a postoji mohou pozitivně ovlivnit proces přípravy žáků na začlenění do evropského myšlení a podpořit je v porozumění k evropanství, evropské dimenzi.

Hlavním cílem mojí práce je pohled na evropskou dimenzi ve vzdělávání učitelů, kteří jsou velice významným faktorem pro utváření evropského myšlení a sjednocování. Jsem přesvědčena, že evropská dimenze představuje obsáhlý teoretický problém, který zasahuje nejen do pedagogiky, ale také do dalších společenských věd. V této práci jsem si stanovila za cíl objasnění základních pojmů týkajících se evropské dimenze, vzdělávání učitelů, základních vzdělávacích programů. Hlavní prioritou této práce je další vzdělávání učitelů, podrobnější pohled na vybrané evropské země.

Pro nástin historie evropské dimenze a dalšího vzdělávání učitelů jsem využila teoreticko-historickou metodu. Metodou analýzy usiluji o jasné vyjádření pojmů evropská dimenze, vzdělávání učitelů, další vzdělávání učitelů. Metodu komparace pramenů jsem využila při posuzování problematiky evropské dimenze a dalšího vzdělávání učitelů ve vybraných členských státech EU.

V této práci se snažím poukázat na tendence učitelů k dalšímu vzdělávání, zda je pro ně další rozvoj v jejich životě důležitý či standardně ukončené studium dostačující, jak pro ně samé, tak i pro žáky. Z vlastní zkušenosti vím, že vývoj učitele jako osobnosti je velice nutný a potřebný. Poukazuji na to projektem, který se připravuje na základní škole Purkyňova, kde již druhým rokem sama vyučuji.

1.1 Pohled do minulosti

Pravděpodobně žádné jiné období od dob druhé světové války se nepotýkalo s tolika problémy, jako toto poslední desetiletí našeho století; poznamenaly i profesní život učitelů. Jsou to rostoucí jazyková, etnická, ekonomická, sociální a kulturní různorodost; obroda chudoby; rostoucí násilí ve školách a trvale vysoká míra nezaměstnanosti. Všechny členské země mají zájem poskytovat dětem vzdělávání, které by je uchránilo od hrozby nezaměstnanosti a které by v prostředí vzrůstající konkurence dalo každé národní a regionální ekonomice jistou šanci.

Jak tvrdí J. Průcha (1992), v kontextu těchto skutečností je pochopitelné, že členské země zkoumají schopnosti svých vzdělávacích systémů poskytovat kvalitní vzdělávání, a to jak ve smyslu celkových výsledků, tak i výkonů jednotlivých studentů. Školy již dále nemohou být považovány za izolované instituce, odtržené od života - rostoucí různorodost školní populace vyžaduje učitele, kteří jsou schopni při výkonu své profese posunout důraz z vyučování na učení, které je založeno na žákově vlastní intelektuální aktivitě.

Z toho vyplývá, že vzdělávání učitelů, na němž závisí kvalita veškerého vzdělávání, by mělo být přehodnoceno. Padesátá léta byla v mnoha členských zemích obdobím reform, jejichž důsledkem byla delší povinná školní docházka, demokratizace vzdělávání a změna ve struktuře povinného vzdělávání. V letech 1975 - 1985 se projevil dva hlavní trendy ve vývoji vzdělávání učitelů. Ukázalo se nezbytné upevnit reformy přijaté dříve a přehodnotit vzdělávací priority ve světle technologických a dalších změn ve společnosti. Odpovědí na tyto dva stále naléhavější problémy bylo organizování dalšího vzdělávání učitelů. Zároveň se ukázalo, že vzdělávání je podstatné pro ekonomický rozvoj, a nový kritický pohled vedl ke vzniku konceptu, který je znám jako permanentní vzdělávání nebo celoživotní učení.

Od konce 18. století prosazující se národcentrické tendence vyústily ve vzdělávání ke zdůrazňování národních, jazykových a kulturních specifíků a podpoře národních hodnot. V konečném důsledku pak tento trend výrazně přispěl k evropské dezintegraci a po dvou

světových válečných konfliktech, jež se nejvíce dotkly právě Evropy, k reflexi v podobě úvah o možné evropské integraci. Právě úvahy o možnosti sjednocení Evropy se v roce 1951 staly opravdu realitou. Od počátku integračního procesu v padesátých a šedesátých letech 20. století, se také ve vzdělání do popředí dostávají otázky jeho nadnárodního evropského rozměru a také výchovy k evropanství. Od 70. let minulého století však aktivity soustředěné na přípravu pro život ve sjednocené Evropě začaly získávat politickou a ekonomickou podporu evropských institucí a tím i na svém významu. Jak říká V. Jirásková (1999)- o problému evropských sjednocovacích snah je v současnosti na knižním trhu literatury již dostatek.

1.2 Evropská dimenze, Evropanství a Lisabonská smlouva

Je nutno zdůraznit, že evropská dimenze není nový předmět, ale princip, který dává nový rozměr, evropskou perspektivu. Vymezit tento pojem je nelehké pro jeho multizdrojovost, mnohvrstevnatost a komplexnost. Tak jako F. Singule (1991) v nejširším slova smyslu můžeme vymezit tento pojem jako proces kultivace vztahu k Evropě a odhalování jejích hodnot. Mezi pedagogy panuje shoda, že jejich oblast zájmu zahrnuje tyto dimenze, které jsou hluboce spjaty:

prostorová dimenze - rostoucí provázanost současného světa- světový systém,

časová dimenze - interpretace minulosti, smysl pro budoucnost- má být přirozeně zařazena do výchovného procesu,

dimenze problémů - současné globální problémy jsou v těsném propojení

V demokratické Evropě se téma evropská dimenze ve vzdělávání uplatňuje od počátku osmdesátých let minulého století a pojem evropská dimenze je zde vnímán jako souhrnný termín pro různé aktivity v oblasti vzdělávání. Postupem času se české školství obsahově vrátilo k pojmání Evropy jako komplexu času, prostoru a kultury po listopadu 1989. Je skutečností, že Evropská dimenze ve vzdělávání je v naší pedagogice stále ještě relativně novým tématem, který se neustále rozvíjí.

Někteří lidé se domnívají, že je zbytečné rozvíjet evropskou dimenzi ve vzdělání a brát ji jako významné pedagogické téma. Brání se výchově k evropanství, speciálním českým programům a učebnicím, děti a mládež by měly nejdříve porozumět vlastním dějinám, atd. Na druhou stranu a to je většina lidí, která chce a je schopna se přizpůsobovat velkému vlivu Evropy, která skýtá velké množství nových věcí pro mládež. V této době je dosti velké

možnosti pro mladé lidi, informace o možnostech spolupráce s Evropou nás obklopují na každém kroku- internet, noviny, televize.

Důležitým faktem pro Českou republiku je vstup do Evropské unie v květnu 2004, tím se uzavřela jedna z etap jejího vývoje a současně se naplnil klíčový zahraničně politický cíl našeho polistopadového přechodu k demokracii. Evropský integrační proces a členství ČR v Evropské unii představují pro učitele výzvu, s níž se musí vyrovnávat a tak, jak se souvislosti s vlastivědnými, politologickými a ekonomickými tématy objevují nové otázky, začíná vznikat pro učitele i žáky potřeba hlubšího poznání a studia EU, jejích institucí a systému fungování. Je potřeba žáky informovat a komunikovat s nimi na témata týkající se Evropy a společného evropského žití, vést je k *evropanství*. Evropanství má čtyři roviny- individuální, skupinové, regionální, národní i globální.

Dle V. Jiráskové (1999) výchova k evropanství úzce souvisí s chápáním evropské identity- brát EVROPU jako místo, prostředí neustálého vývoje jedince, skupiny, národa či celého společenství Evropanů. Evropská dimenze by mohla být brána jako proces, kdy je nám odhalována Evropa jako hodnota a brát na vědomí to, že můžeme hlouběji nahlédnout do jejích proměn. Já sama ji chápu jako nějaký celek času, prostoru a kultury. Vzdělávací aktivity podporující právě výchovu k evropanství ve třídách a školách se doposud nestaly součástí běžné školní praxe. Je na každé škole, jak si s tímto termínem poradí v praxi. Rozvíjením evropanství je míněno např. spolupráce ze zahraničními školami, vstupy do mezinárodních projektů, výukové experimenty, atd.

Evropská dimenze je zkrátka učení o Evropě, z Evropy, pro Evropu a je podložena spoustou hodnot, zkušeností, dovedností a znalostí.

Dne 19. října 2007, dvacet devět měsíců po odmítnutí Smlouvy zakládající Ústavu pro Evropu v referendech ve Francii a Nizozemí, se hlavy států a předsedové vlád 27 členských států shodli na textu tzv. Lisabonské smlouvy (2007) - plný název – Smlouva pozměňující Smlouvu o Evropské unii a Smlouvu založení Evropského společenství. Tato smlouva by měla zabezpečit nejenom hladké fungování Unie 27 členských států a posílení vlivu Unie na světové scéně, ale tato smlouva nově začlenila do textu ustanovení o hodnotách Evropské unie a podstatně přeformulovala cíle Evropské unie.

Kromě hodnot svobody, demokracie, dodržování lidských práv a základních svobod a právního státu je výčet základních hodnot, na nichž je Unie založena, rozšířen o úctu k lidské důstojnosti , rovnost a ochranu menšin. Vedle hodnot společných členským státům je v LS obsažen i katalog základních hodnot společnosti – pluralismus, nepřípustnost diskriminace,

tolerance, spravedlnost, solidarita a rovnost mužů a žen. Podporovat tyto hodnoty by mělo být vedle podpory míru a blahobytu svých obyvatel základním cílem Unie, a to i ve vztazích EU s okolním světem.

K tomuto základnímu cíli jsou v LS doplněny další neméně důležité cíle např. v prostoru svobody, bezpečnosti a práva. Jsou tam také cíle hospodářské, mezi nimiž zřetelně převažují cíle sociálně solidární nad cíli liberálně ekonomickými, „vysoce konkurenceschopné hospodářství“ má být zároveň „sociálně tržní“. Velmi podrobně jsou v Lisabonské smlouvě (2007) vypočítávány cíle sociální a environmentální jako jsou plná zaměstnanost, společenský pokrok, vysoký stupeň ochrany a zvyšování kvality životního prostředí, boj proti sociálnímu vyloučení a diskriminaci, sociální spravedlnost a ochrana, rovnost mužů a žen, mezigenerační solidarita a také ochrana práv dítěte.

V oblasti životního prostředí LS rozšiřuje cíle EU o potřebu čelit regionálním a celosvětovým problémům prostřednictvím opatření na mezinárodní úrovni, a to zejména společného boje proti klimatickým změnám. Toto doplnění cílů EU zdůrazňuje naléhavost jednoho z nejzávažnějších současných globálních problémů, na které musí mezinárodní společenství adekvátně zareagovat.

Z výše uvedených hodnot a cílů EU a s tím spojeného *evropanství* vyplývají značné nároky na učitele primární školy a na jejich vzdělávání.

1.3 Evropská dimenze v přípravě učitelů

Pro proces evropanství je nejdůležitějším činitelem sám učitel. Evropská dimenze se zprvu rozvíjela mimo instituce pro přípravu učitelů, ale v 90. letech se začala objevovat v politických dokumentech.

Mezi důležité prvky evropské dimenze v přípravě učitelů patří dokázat srovnat hodnoty a kultury v širších souvislostech a návaznostech. Podle autorů Sborníku referátů a informací z interdisciplinárního kolokvia (1996) je samozřejmé, aby měl stávající učitel znalosti o Evropě, dokázat srovnat vzdělávací systémy, mít to zdravé kritické myšlení a v podstatě velice důležitá je znalost alespoň jednoho cizího jazyka a kultury. Dalším prvkem je cizojazyčná komunikace v oboru aprobace a v zaměstnání. Je umem strategicky myslet a dokázat projektovat. Důležitost přípravy je orientován i na týmovou spolupráci, která je podle mého názoru v této profesi velice důležitá. Mediální vzdělanost je myšlena jako součást života s médii, umět je kriticky hodnotit a využívat ve výuce. Je velkou výhodou, možnost

v této době získávat mezinárodní a interkulturní zkušenosti, které jsou pro toto povolání velice důležité. Studenti na vysokých školách se často dostávají do styku s možností práce na mezinárodních projektech a různých výzkumech. A nezbytnou součástí přípravy je mimotřídní a mimoškolní činnost, kterou je myšlena spolupráce mezi školami a evropskými kluby.

1.4 Programy EU- věda, vzdělání

ARIANE- překlady a šíření významné evropské literatury.

ARION- spolupráce odborníků v oblasti školství.

CEDEFOP- odborné vzdělávání.

COMENIUS- součást programu SOCRATES; pro střední a základní školy.

ERASMUS- součást programu SOCRATES; pro vysoké školy.

EURYDICE- informační síť o vzdělávání.

FORCE- doškolovací vzdělávání.

LEONARDO- komplexní soubor nadnárodních projektů na podporu odborného vzd.

LINGUA- rozvoj studia jazyků.

SOCRATES- komplexní program evropské dimenze vzdělávání.

Spolu s F. Mezihorákem (2001) podotýkám, že existuje další množství programů, které podporují např. církve, menšiny, mládež, ženy. Vybrala jsem zde ty nejvíce známé a diskutované.

1.5 Definice přípravného vzdělávání

Není výjimkou, že tak jako školství se žádné odvětví neobejde bez odborně zdatných a pracovně motivovaných lidských zdrojů. V úsilí zajistit všem mladým lidem kvalitní vzdělávání věnují orgány odpovídající za vzdělávací politiku bedlivou pozornost kvalitě učitelské přípravy a pracovním podmínkám pedagogických pracovníků. Jak říká F. Mezihorák, M. Hořínek (2001) významné místo v diskusích o podobě evropského vzdělávání zaujímají přitom otázky žádoucího kompetenčního profilu učitelů a hlavně atraktivity učitelského povolání, i když nemusejí být všude stejně aktuální. Učitelství patří mezi nejnáročnější profese a je činností tvůrčí, ne řemeslnickou.

Úkoly, které z dosavadních diskusí pro školskou správu vyplývají, jsou trojího druhu:

- nejprve upravit reálný profil a pověst učitelského povolání, aby přimělo dostatečný počet nadaných mladých lidí ke vstupu do přípravného učitelského studia;
- organizovat přípravné vzdělávání takovým způsobem, aby kandidáty učitelství vybavilo všemi dovednostmi, které budou potřebovat k řádnému výkonu svých povinností;
- vytvořit pro učitele pracovní podmínky, které v konkurenci s příležitostmi nabízenými v jiných profesích obstojí do té míry, že zaujetí pro vlastní povolání a pracovní motivaci si učitelé udrží po celou dobu výkonu tohoto povolání.

Tyto základní požadavky představují vstupní předpoklady rozsáhlé studie o učitelském povolání v Evropě organizované sítí Eurydice a probíhají od roku 2001. Studie má poukázat na hlubší pohled na konkrétní situaci v jednotlivých zemích a na rozmanité způsoby, jimiž se odpovědné orgány snaží řešit aktuální problémy. Tématem každé z dosud uveřejněných tří zpráv je některý z klíčových aspektů učitelského povolání. První zpráva srovnávala jednotlivé modely přípravného vzdělávání učitelů a podávala přehled rozmanitých podpůrných opatření, jimiž se čerstvým absolventům přípravného studia usnadňuje přechod do učitelského povolání. Druhá zpráva se zabývala problematikou nabídky a poptávky v kontextu nedostatku resp. přebytku učitelů. Třetí zpráva analyzovala jednotlivé aspekty pracovních podmínek učitelů včetně jejich platů.

Většina zemí zvolila jako hlavní typ přípravného vzdělání učitele takzvaný souběžný model, při němž odborné i pedagogické studium probíhají současně. Pro evropské školské systémy je rovněž charakteristická autonomie, tvrdí V. Ježková, E. Walterová (1997) jakou instituce poskytující přípravné vzdělávání disponují při volbě vlastního vzdělávacího programu.

Zvýšený důraz na pedagogickou složku přípravného vzdělávání, který je patrný z požadavků na kvalifikaci jeho absolventů, je jen jednou z odpovědí na obecně pocíťovanou potřebu zdokonalení specificky pedagogických dovedností učitelů. Některé ze změn v přístupu k organizaci přípravného vzdělávání učitelů v evropských zemích vyplývají bezpochyby také z výsledků pedagogického výzkumu. Vzdělávání podle E. Walterové (2002) je podstatným znakem „záměrně a cílevědomě působit na osobnost a dosáhnout trvalejších změn v jejím vývoji, chování a jednání.“. Uvedené vývojové trendy přispěly svým dílem k tomu, že jednotlivé evropské země se v tomto ohledu stále více vzájemně shodují. Vztahy mezi přístupem k přípravě učitelů a politikou zaměstnanosti, jejíž vliv zasahuje do

okruhu mnohem širšího, se prokazují obtížněji. Pracovní podmínky učitelů jsou ovlivněny rozmanitými tradicemi, předpisy, omezeními a tlaky do té míry, že mohou podporovat či naopak omezovat adaptaci na nové situace, pokud jde o nabídku a poptávku na trhu pracovních sil ve vzdělávacím sektoru.

Prioritní otázkou zůstává, jak by mělo vypadat vzdělávání zabezpečující pro společnost dostatečný počet kvalitních učitelů. Jako odpověď by mohla posloužit tato opatření:

- diverzifikace přípravného vzdělávání učitelů do různých vzdělávacích drah s cílem zvýšit zájem mladých lidí o toto studium;
- zdokonalení vnitřní provázanosti mezi přípravným vzděláváním a dalším odborným vzděláváním aktivních učitelů;
- využití účinných finančních podnětů v platové politice;
- podpora pracovní mobility učitelů v zájmu územně vyrovnané nabídky učitelských pracovních sil;
- využití nástrojů posilujících motivaci k setrvání v povolání u učitelů ve věku blízkém důchodovému.

Učitelé si na svém povolání cení hlavně toho, že jim umožňuje navazovat četné sociální kontakty rozmanitého druhu a pracovat dle vlastního uvážení. Vyjadřují naopak i nespokojenost s mnoha zápornými aspekty své učitelské praxe. Jedním ze záporů dle Walterové (2004) je prý nedostatečná průprava, která se jim nedostala během přípravného studia, dále si učitelé stěžují na složitost úkolů, jejichž plnění se od nich potom v praxi vyžaduje. V některých zemích je procento učitelů, kteří hodlají při první příležitosti své povolání opustit, až příliš vysoký. Je důležité hledat cesty ke zlepšení praktické přípravy učitelů i jejich pracovních podmínek.

Podrobný rozbor reforem učitelského povolání uskutečněných během minulých 30 let zřetelně dokazuje, jakou důležitost vzdělávací politika připisuje přípravnému vzdělávání učitelů. Předmětem právních úprav byla též pedagogicko-didaktická složka přípravného vzdělávání. Hlavní důraz se však v reformách kladl na jednotnou dráhu přípravného vzdělávání, jehož organizací jsou pověřovány vysokoškolské instituce. Pouze v několika málo zemích probíhá přípravné vzdělávání učitelů po několika různých drahách. Jest důležitá učitelská kvalifikace získaná alternativními formami kratších přípravných kursů, tak aby odpovídala kvalitativním požadavkům.

Značně trvalý odborný rozvoj je myšlenka, která nachází mezi učitelstvem čím dále tím širší ohlas. Zahrnuje v sobě jak důraz na význam celoživotního učení, tak i na nezbytnost

provázanost mezi přípravným a dalším vzděláváním během výkonu povolání. Již existuje mnoho zemí, kde je další vzdělávání učitelů povinné a neustále těchto zemí přibývá. Nejen tlak ze stran vedení škol, ale samo cítění učitelů je žene kupředu se dále vzdělávat a předávat své zkušenosti dalším a dalším generacím.

1.6 Definice dalšího vzdělávání

Fakt, že počáteční vzdělání může být dostačující pro celou profesní dráhu učitele, byl ve školství překonán už v roce 1986. Další vzdělávání přestalo být považováno za odstraňování nedostatků vzdělání počátečního, ale ba naopak začalo být bráno jako dlouhodobý proces a součást trvalého, kvalitnějšího vzdělávání. V nynější době je již tato skutečnost ohledně dalšího vzdělávání plně uznávána a stává se také daleko složitější a čím dál více probíranější. V rámci procesu celoživotního učení některé země (např. Německo, Norsko a Island) rozlišují mezi průběžným vzděláváním, jež má za cíl především aktualizovat a doplňovat vědomosti získané v počátečním vzdělání, čímž slouží k obnově a zdokonalení profesních dovedností a rozšiřujícím/doplňkovým vzděláváním, jež poskytuje nové dovednosti potvrzené novým diplomem, a tím dává učitelům možnost změnit zaměření své profese.

Některé země tyto dva typy vzdělávání slučují pod názvem „průběžné vzdělávání“, „další vzdělávání“, „zdokonalovací vzdělávání“. Naopak jiné země užívají pro rozšiřující/doplňkové vzdělávání termín „kvalifikační vzdělávání“. Tyto odlišnosti v terminologii odrážejí rozdíly v tradici a koncepcích, a jejich přesný význam je mnohdy obtížné vystihnout. Já se zaměřím především na další vzdělávání.

Další vzdělávání je podle B. Lazarové (2006) možno definovat jako *soubor činností a postupů, do nichž se učitelé zapojují za účelem rozšíření svých znalostí, zdokonalení svých dovedností, poznání a rozvoje svých profesních postojů*. Další vzdělávání učitelům umožňuje uspokojovat jejich osobní i profesní potřeby a podporovat rozvoj samostatnosti. Dalo by se říci, že další vzdělávání může učitele „profesionalizovat“, zvyšovat kvalitu a efektivitu vzdělávacího systému, usnadňovat ovládnutí vědeckotechnického pokroku a předjímat změny.

Jak říká F. Singule (1991) členské země se shodují na tom, že je nezbytné udržovat kvalitu vzdělávání a podporovat inovace; je více než jisté, že další vzdělávání tomuto cíli významně napomáhá. Slouží jako katalyzátor neustálých úprav, jež je nutné realizovat v

dynamických systémech, z nichž samozřejmě vzdělávací systém není žádnou výjimkou. Stejně jako existuje jistá shoda názorů na definici dalšího vzdělávání, tak existuje i všeobecná shoda názorů na cíle tohoto typu vzdělávání. Cíle dalšího vzdělávání můžeme rozdělit do tří kategorií:

Profesní a osobní růst učitelů:

členské státy většinou zdůrazňují cíl zlepšit profesní dovednosti a schopnosti za pomoci:

- aktualizace základních předmětových i didaktických vědomostí a dovedností;
- získání nových dovedností;
- vyučovacích metod specifických pro určité oblasti předmětů;
- uvedení do nových metod a materiálů.

Zvyšování kvality vzdělávacího systému, poskytovaného vzdělávání, škol a vyučovacích metod:

na tomto cíli se členské země také shodují; sociologické, pedagogické a psychologické dovednosti učitele mohou být modifikovány

- podporou mezipředmětových vztahů a rozvoje týmové práce;
- podporou inovací;
- vzděláváním učitelů v oblasti školského a třídního managementu a řešení problémů;
- uplatňováním pedagogických a vzdělávacích priorit;
- rozvojem dovedností v oblasti řízení mezilidských vztahů.

Znalost sociálního a životního prostředí:

tento cíl nemají všechny členské země zařazeny do své koncepce dalšího vzdělávání; ty země, které tuto kategorii zařazují, se snaží zlepšit interakci mezi oblastí vzdělávání a společností jako celkem za pomoci

- podpory kontaktů s podniky;
- sbližování vzdělávacího a ekonomického systému;
- podpory zkoumání ekonomických a sociálních faktorů, které ovlivňují chování mladých lidí;
- usnadňování adaptace na společenské a kulturní změny.

Cesty ke splnění těchto úkolů jsou závislé na sociálních, historických a kulturních tradicích jednotlivých zemí, neboť tyto tradice tvoří součást vnitřní logiky, přirozenosti a odlišného charakteru školského systému každé členské země.

1.7 Dílčí závěr

Již z vlastní učitelské praxe mohu posoudit (*příloha 2*), jak důležité je pro člověka se dále vzdělávat. Každý den se setkávám s novými situacemi a okolnostmi, které potřebuji hlubší prozkoumání. Slovo *dále*, pro mě znamená lépe a více vzdělávat samu sebe, ale i své žáky.

2. EVROPSKÁ DIMENZE V ČESKÉM ŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Evropská dimenze vzdělávání se tak stala jednou z priorit našeho všeobecného vzdělávání, která souvisela s potřebou zavádět tento evropský rozměr do vzdělávání v návaznosti na proces integrace České republiky do Evropské unie. K mnoha úkolům školy tak přibývá další: podporovat a rozvíjet vědomí evropské identity při respektování identity národní a poskytovat kompetence důležité pro život ve sjednocující Evropě.

2.1 Tématika evropské dimenze jako priorita

Tématika evropské dimenze se před listopadem 1989 v české pedagogice z ideologických důvodů rozvíjela velice málo. Myšlenka evropské integrace a výchova k evropanství, jako oficiální součásti obsahu vzdělávání, nebyly v situaci politicky, ekonomicky a vojensky rozdělené Evropy vůbec možné. Evropská témata (např. v literatuře, historii apod.) byla obsažena v kmenové učivu řady vyučovacích předmětů. Teprve od 90. let minulého století vyvstala také v pedagogickém kontextu potřeba rozvíjet evropskou dimenzi a výchovy k evropanství.

V Pedagogickém slovníku (2003) je evropská dimenze vymezena jako „ mezinárodní program, který je součástí evropských integračních procesů. Znamená podporu vzájemného porozumění, chápání rozdílů a shodností v evropské kultuře; ovlivňování obsahu vzdělávání a jeho globální orientace; rozvíjení vědomostí a dovedností nezbytných pro pochopení a respektování historických a současných socioekonomických, politických a kulturních procesů v Evropě. Podporuje společné hodnoty a vzájemnou toleranci, přípravu mladých lidí pro role zodpovědných evropských občanů a účastníků pracovního procesu v integrované Evropě.

Evropská dimenze se i jinak podle F. Singuleho (1991) vymezuje jako chápání Evropy v komplexu času, prostoru a kultury, objasňování jevů a procesů v evropských souvislostech s tím, že její východiska představují tři hlavní linie (ideál politicko-ekonomického společenství směřující k integraci; ideál humanitní- mezinárodní porozumění; perspektiva internacionalizace - založená na rozvoji multikulturní Evropy), tak evropskou dimenzi ve vzdělání, kterou chápou jednak jako princip prostupujícího vzdělávacím systémem, podporující chápání širších evropských souvislostí a perspektiv vzdělávání, otevírající horizonty globálního myšlení a interkulturního porozumění a jednak jako proces kultivace vztahu k Evropě odhalováním jejích hodnot prostřednictvím vzdělávání, realizující se osvojováním vědomostí a dovedností důležitých pro pochopení evropských procesů, rozdílností a shodností, pro vzájemné porozumění, toleranci a vstřícnosti.

V našich osnovách je evropská tematika obsažena v jednotlivých vyučovacích předmětech- hlavně v dějepisu, zeměpisu, cizích jazycích. Pořád ale chybí hlubší ujasnění pojmu Evropa a evropanství. Je nutno pořádně pomyslet koncepci postupného rozvíjení vztahu mezi poznáním domova, regionu, národa, Evropy a světa. V některých předmětech je tato evropská tematika bez lepších na sebe navazujících souvislostí. Souhlasím s C. Cauwenberghem, R. Dostálovou (1996), že chybí interkulturní témata jako jsou porovnání dětského světa s pohledem dětí z různých kulturních prostředí, dále života mladých lidí, životní styl. Je málo kladen důraz na vztah mezi národní, evropskou a světovou kulturou. Významně se projevují vlivy rodiny, masových sdělovacích prostředků, zvláště televize. Podle mého názoru, škola dostatečně nepodporuje pochopení podstaty evropanství a vztahů Čechů k Evropě. Škola bere učení o Evropě jako encyklopedii a nezahrnuje podrobnosti. Málo rozvíjí i přínos vlastních nápadů a realizací do bohatství Evropy. Děti by měly ve školách více diskutovat a učit se politice celé Evropy (*příloha 1*).

2.2 Standart základního vzdělávání

Stal se normativním dokumentem, který ukládal všeobecně dané cíle a vzdělávací obsahy povinné školní docházky. Z hlediska programu Evropská dimenze vzdělávání, s ohledem na všechna příslušná doporučení Rady Evropy a jejích orgánů, s důrazem na vcelku pochopitelný respekt k národním specifikám vzdělávací politiky v České republice, můžeme říci, že Standart základního vzdělávání významně koreloval s velkou většinou doporučení, když směřoval žáky k tomu, aby získávali:

- základní orientaci ve volbě povolání;
- dovednosti pro mezilidskou komunikaci s důrazem na dovednost vyjadřovat vlastní názory při současném respektu k názoru druhých;
- dovednosti pro rozvoj jejich sociálních kontaktů s důrazem na toleranci jiných;
- dovednost chápat základní demokratické principy a dále rozvíjet základy demokratického zřízení a tržního hospodářství;
- schopnost pochopit význam myšlenky o lidských a občanských právech a povinnostech;
- základní dovednosti nezbytné pro jednání zodpovědných a aktivních občanů v demokratické společnosti konajících v souladu s obecnými morálními hodnotami;
- dovednost srovnávat různé společenské jevy vlastní země s jinými státy;
- dovednosti nezbytné pro chápání regionálních i globálních problémů současné společnosti a aby dokázali věcně uvažovat o možných způsobech jejich řešení jak na regionální, národní, tak nadnárodní úrovni.

Jak zmiňuje A. Staněk (2007) základní jev demokratického vzdělávání, kterým byl požadavek na existenci většího množství vzdělávacích programů zajišťujících svobodu volby, splňovala Česká republika tím, že nabídla tři odlišné vzdělávací programy, které prošly akreditačním řízením Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Byly to Vzdělávací program Základní škola, Vzdělávací program Národní škola a Vzdělávací program Občanská škola. Vedle těchto vzdělávacích programů existovala i možnost, aby si škola vytvořila svůj vlastní vzdělávací program. V nynější době existuje celá řada školních programů, které si školy vytvořily dle svého uvážení. Např. ZŠ Purkyňova již druhým rokem vyučuje dle programu s názvem Škola v pohybu, já tedy jako učitel druhé třídy, vyučuji místo názvu předmětu PRVOUKA- předměty Výchova pro zdravý životní styl, Člověk a svět.

2.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

21. století zažilo velký rozkvět ve školství, představoval ho Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání klíčový prvek kurikulární reformy. Nově pojaté cíle vzdělávání důsledně vycházejí z Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha) opírající se o mezinárodně všeobecně uznávané formulace čtyř pilířů vzdělávání pro 21. století, kterými jsou- učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se být.

Tomuto pojetí vzdělávání odpovídá i požadavek, aby v systému vzdělávání v ČR byli žáci připravováni na plnohodnotné občanství Evropské unie. To však předpokládá jejich

zvláštní připravenost, a tak obdobně, jako tomu je ve většině členských zemí EU, je i v České republice mezi obecné cíle vzdělávání zařazena evropská dimenze rozšířená o dimenzi mezinárodní.

V souladu s požadavky na přizpůsobování vzdělávacích a studijních programů potřebám života ve společnosti znalostí zakotvenými v Bílé knize (2001) se hovoří i o tom, že ve státním programu vzdělávání budou zvýrazněny zejména ty oblasti, jež jsou zásadní pro život v rámci sjednocující se Evropy, jako výchova k demokratickému občanství, evropská dimenze a další.

V reformujícím se českém vzdělávacím systému poskytuje nejvíce příležitostí k realizaci evropské dimenze vzdělávání ve výchově k občanství vzdělávací obor Výchova k občanství jako povinná součást vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Pro rozvoj evropské dimenze, která podporuje globální myšlení a mezinárodní porozumění a která prostupuje jako princip celým základním vzděláváním, je důležité, že se do něj významně promítá průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, mající vazbu na témata mezinárodní vztahy a globální svět.

Od RVP ZV se očekává, že žáci, na příkladech každodenního života občanů, budou schopni popisovat vlivy začlenění ČR do Evropské unie, včetně konkrétních příkladů práv občanů ČR v rámci EU a způsobů jejich uplatňování. Právě výchova budoucích evropských občanů, jež budou v dospělosti schopni mobility a flexibility jak v občanské a pracovní sféře tak i v osobním životě, je podstatnou součástí evropské dimenze. Jejím prostřednictvím jsou ve vědomí a jednání žáků podporovány tradiční evropské hodnoty jako humanismus, svobodná lidská vůle, morálka, uplatňování práva a osobní zodpovědnost společně s racionálním uvažováním, kritickým myšlením a tvořivostí.

Témata mají podněcovat zájem žáků o Evropu a svět, jež mají být žákům představeny jako prostředí dynamické měnící se v čase a v jehož rámci se lidé setkávají, aby řešili rozličné problémy a utvářeli tak svůj život. Akcentována je podpora vědomí vlastní žákovy životní perspektivy v evropském a globálním prostoru. Žákům se mimo to nabízejí i různé zkušenosti v rámci kulturních výměn, simulace politických činností nebo účasti v evropských školních klubech.

Za cílovou kompetenci je považována občanská gramotnost, jako připravenost žáka obstát v otevřené, demokratické, pluralitní společnosti. Prostřednictvím evropské dimenze vzdělávání ve výchově k občanství dochází k obohacování občanské gramotnosti českých

žáků o schopnost objevovat Evropu jako prostředí, v němž bude žít a v němž se bude setkávat s příslušníky jiných národů.

Společně s A. Staňkem (2007) si myslím, že objevování Evropy je proces, v jehož průběhu usilujeme o porozumění a schopnost prožívat osud Evropy společně s jinými lidmi a národy a výchova k evropanství a evropská dimenze vzdělávání jsou jeho klíčovými faktory. Občansky gramotný žák, který si je plně vědom své osobní i národní identity a který je obohacený ve své výchově o evropský rozměr, rozumí Evropě jako své širší vlasti, rozumí jejím odlišnostem a je tolerantní a vstřícný k jiným národům a kulturám. Požadavek na výchovu mladých lidí k aktivnímu občanství a respektu k demokracii a jejím hodnotám v podobě aktivního zapojení dětí a jejich rodičů do chodu demokratické školy se projevuje v různých podobách ve většině doporučení, která Rada Evropy a její příslušné orgány adresují vládám členských zemí. Právě příznivé školní klima je klíčové pro to, aby žáci pochopili a přijali principy demokracie za vlastní.

2.4 Dílčí závěr

Zastávám názor, že nynější pojetí RVP ZV více zdůrazňuje aktuálnost výchovy budoucích evropských občanů – zodpovědných a tvořivých osobností vědomých si evropské identity při současném respektování identity národní a více tak odpovídá požadavkům na to, aby žáci byli vedeni k přijetí hodnot, na nichž je současná demokratická Evropa budována. RVP ZV reflektuje nedostatek předchozího pojmání evropské dimenze vzdělávání a výchovy k evropanství.

Jako velmi zásadní problém vnímám financování školství. I přesto, že vzdělávání a školství je považováno za jednu z priorit, není této oblasti věnována dostatečná pozornost. Zvláště v poslední době nejsou finanční prostředky do školství na takové úrovni, jakou by si české školství zasloužilo. Bohužel řada mladých učitelů se vůbec rozhoduje, zda bude pokračovat v pracovní dráze učitele, a to nejenom z důvodu finančního ohodnocení, ale také z důvodu vybavenosti škol či v přístupu zvyšování kvalifikace za strany zaměstnavatelů. Rovněž jsou významně podhodnoceny nebo nejsou žádné finanční prostředky na studijní pobyty učitelů v jiných školách EU. Je velmi malá možnost mezinárodní výměny poznatků či zkušeností mezi učiteli. Zvláště učitelé z nově přistoupivších států by potřebovali tyto odborné stáže.

3. PŘEHLED DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ZEMÍCH EU

Představa dalšího vzdělávání je z dnešního pohledu staronová. Stará proto, že se v mnoha zemích objevila již bezprostředně po válce (v některých případech dokonce dříve), a nová proto, že ve své dnešní podobě se často jen velmi pomalu uvádí v život; dále stará proto, že je vždy nezbytné přehodnotit obsah ve světle nových okolností, a nová proto, že teprve poté, co byly překonány překážky v rozvoji tohoto typu vzdělávání, mohou se nyní všichni do tohoto procesu zapojit a zefektivnit ho. Další vzdělávání - klíčový pojem společenské dynamiky - neustále nabývá na významu v oblasti vzdělávání i díky technickému pokroku, vzrůstajícím nárokům na kvalitu vzdělání a slabé ekonomické dynamice.

3.1 Organizace, obsah a realizace dalšího vzdělávání učitelů

Dobrovolně bylo další vzdělávání postupně zaváděno v průběhu našeho století. Na bázi dobrovolnosti a v podstatě bez existence formálních struktur existovalo ve Finsku, ve Švédsku a v Německu již na konci 19. století, jak se v přeloženém díle zmiňuje K. Rýdl (1997). Podobným způsobem se vyvinulo i v dalších zemích, než začala být jeho struktura propracovanější. Další vzdělávání se tedy rozvíjelo ve dvou fázích (Belgie, Nizozemsko, Rakousko, Portugalsko, Španělsko, Finsko, Švédsko, Skotsko): první byla neformální (neinstitucionalizovaná, neoficiální) a dobrovolná a druhá propracovanější, založená na patřičné legislativě, někdy i s povinnou účastí. V některých zemích se zavedení dalšího vzdělávání opozdilo. Obvykle bylo další vzdělávání poskytováno současně pro všechny úrovně vzdělávacího systému (Vlámské společenství v Belgii, Německo, Nizozemsko, Rakousko, Portugalsko, Skotsko, Norsko). Tam, kde další vzdělávání nebylo zavedeno pro úroveň primárního i sekundárního školství současně, bylo formálně ustaveno nejprve pro primární školství (Francouzské společenství v Belgii, Španělsko, Francie, Lucembursko), s výjimkou Islandu.

Potřebný důraz na další vzdělávání je důležitý především proto, že populace aktivních učitelů je početná a v mnoha zemích jde o populaci poměrně vysokého průměrného věku. V roce 1987 byl průměrný věk učitelů na sekundárních školách 39,6 let. V roce 1988 bylo učitelům na tzv. Folkeskole v Dánsku v průměru více než 35 let a prognóza zněla, že po roce 2000 bude jedna čtvrtina učitelů mezi padesáti a šedesáti lety. V roce 1987 bylo 60 % učitelů v Německu starších čtyřiceti let, v roce 1990 byla polovina středoškolských učitelů ve věku 37 až 46 let. Tyto ukazatele nelze opomíjet ani při zavádění inovačních postupů ve

vzdělávání, ani - a to především - při rozvíjení dalšího vzdělávání, jež musí brát v úvahu diverzifikaci a optimalizaci lidských zdrojů uvnitř i vně vzdělávacího systému.

Většina z 4 500 000 učitelů v Evropské unii a zemích ESVO získala počáteční vzdělání. Největším problémem, kterému tato skupina čelí, je zvládnutí nové role, do níž je tato skupina postavena. Dle K. Rýdla (1997) programy dalšího vzdělávání se proto snaží působit na co největší počet učitelů, aby postihly rozhodující množství osob nezbytné pro dosažení požadovaných výsledků.

Členské země zabudovaly další vzdělávání do legislativního rámce. Tyto právní úpravy pocházejí většinou z poslední doby, a to i tam, kde další vzdělávání existuje již dlouhou dobu. Právní předpisy se vyskytují v nejrůznějších formách - výnosy, zákony, nařízení, oběžníky, ministerská rozhodnutí. Někdy jsou zaměřeny na způsoby organizace, jindy na cíle. Na základě zkoumání těchto textů se zdá, že na jedné straně legislativa ne vždy jasně stanoví hranice dalšího vzdělávání, na druhé straně že tento způsob vzdělávání se ještě příliš mění na to, aby byl definován přesnými termíny.

V současné době je další vzdělávání většinou poskytováno přímo ve školách. Avšak všechny členské země poskytují další vzdělávání i prostřednictvím specializovaných institucí, někdy těch, které zároveň poskytují i počáteční vzdělávání. Přestože orgánem nesoucím konečnou odpovědnost za další vzdělávání často zůstává ministerstvo nebo oficiální orgán, existuje snaha brát v úvahu potřeby na nižších úrovních a pokračovat v plánu decentralizace dalšího vzdělávání.

B. Lazarová (2006) uvádí *nejběžnější cíle dalšího vzdělávání*- získávání nových dovedností, aktualizace dovedností, účast na výzkumu, podpora inovačních postupů, zvýšení profesních dovedností, seznamování se s novými metodami, podpora interdisciplinární a týmové práce, podpora inovačních procesů, školení v personálním řízení, podpora kontaktů s podnikatelskou sférou, školení ve školské administrativě a řízení. *Vysokoškolská forma vzdělávání*- přednášky, cvičení, dlouhodobé kurzy, studijní volno, distanční vzdělávání, letní školy. Školní forma vzdělávání, smluvní a interaktivní - přednášky, studijní pobyty (pokud možno zahraniční), letní školy, semináře, praktické stáže. *Nejběžnější obsah*- obecné vyučovací dovednosti, osnovy a vzdělávací postupy, kvalifikační vzdělávání se zkouškou a diplomem. Lektori- vysokoškolští učitelé, pedagogičtí vědečtí pracovníci, pracovníci na plný úvazek, dočasně uvolnění učitelé, experti. *Interaktivní a diskusní formy vzdělávání* - workshopy, školicí dny nebo týdny, kurzy spojené s vzdělávací praxí, skupinová práce.

Další vzdělávání je nepostradatelným komunikačním prostředkem pro celonárodní vzdělávací politiku, jeho koncepční rámec většinou určuje ministerstvo. Decentralizace je velice silný trend, ale její stupeň a úroveň - regionální, oblastní, místní, školní - se značně liší. Podle K. Rýdla (1997) v některých členských zemích (Belgie a Itálie) rozdílná úroveň decentralizace na úrovni správy státních a soukromých systémů a na úrovni územní správy komplikuje analýzu decentralizace podle regionu/oblasti/obce. Další vzdělávání učitelů většinou poskytují neuniverzitní instituce. Tuto skutečnost je třeba zdůraznit i proto, že podle současných trendů je počáteční vzdělání učitelům poskytováno na univerzitní úrovni. Důraz kladený na profesní stránku dalšího vzdělávání je zajímavý, ale nastoluje problém akademického uznání tohoto druhu vzdělávání. Některé členské země povolují konání kurzů v době školního vyučování, ale není to obecným pravidlem; jiné země volí povinné vzdělávací kurzy trvající několik dní (Irsko, Portugalsko, Finsko, Švédsko, Skotsko, Norsko) nebo zavádějí povinné jednodenní konference učitelů (Belgie, Francie). Některé členské země používají poněkud pružnější přístup: povinné vzdělávání pouze v případě nutnosti (Lucembursko, Rakousko). Všechny země poskytují možnost dobrovolného dalšího vzdělávání ve volném čase. Na učitele je kladen důraz na rozvíjení a zlepšování se v cizím jazyce.

Když si společně s K. Rýdlem (1997) uvědomíme, že povinný nebo dobrovolný charakter vzdělávání se liší podle organizátora vzdělávacích kurzů, úrovně vzdělávací instituce, kategorie, do které zainteresovaný učitel spadá, typu vzdělávání (délka, předmět), pochopíme, proč je obtížné podat jasný a úplný obraz organizace dalšího vzdělávání. Ukázalo se, že informace shromážděné za účelem posouzení důležitosti dalšího vzdělávání z hlediska množství prostředků, jež jsou mu přidělovány, je obtížné interpretovat. Zdá se, že prostředky věnované na další vzdělávání zřídka přesahují 1 % z celkového rozpočtu na školství. Trend rostoucí decentralizace dalšího vzdělávání a přímého financování místním úřady anebo školami znemožňuje tyto údaje porovnávat. Pracovní doba učitelů není nijak menší než doba jiných zaměstnanců a přitom bychom se měli zamyslet, zda je učitelská profese odměněna. Navíc tam, kde za další vzdělávání spoluodpovídají různá oddělení ministerstva a místní správy, přicházejí prostředky z různých zdrojů. Skladba rozpočtu také může být značně rozdílná v závislosti na organizační struktuře.

Kategorie učitelů, jejichž vzdělávání je z rozpočtu kryto, se taktéž liší podle organizátora. V některých případech je další vzdělávání poskytováno pouze učitelům primárních a sekundárních škol, jindy zahrnuje všechny učitele, včetně vysokoškolských.

Je velice obtížné shromáždit informace o procentu učitelů ucházejících se o další vzdělávání a o procentu přijatých. Je tomu tak z jednoho nebo více důvodů- další vzdělávání je příliš nový jev na to, aby byla k dispozici úplná statistika o jeho ohlasu; daná země nemá ve zvyku zpracovávat statistiky v této oblasti; decentralizace znemožňuje získat ucelenou představu o patřičných údajích.

Jasně dané informace (K. Rýdl, 1997) ukazují, že míra účasti na dalším vzdělávání zůstává relativně nízká. V zemích, kde je profesní postup spjat s dalším vzděláváním (Španělsko, Portugalsko), je stupeň účasti přirozeně vyšší, v Portugalsku dosahuje až 70 % v oblasti předškolní výchovy. V Dánsku a v Nizozemsku se každoročně účastní dalšího vzdělávání jedna třetina učitelů. Tam, kde stupeň účasti dosahuje jedné třetiny učitelké populace nebo méně, jsou nasnadě pochybnosti, zda další vzdělávání oslovuje rozhodující množství učitelů nezbytné pro to, aby byla naděje, že procesy změn a inovací budou mít všeobecný účinek. Nedostatky ve spojení mezi dalším vzděláváním a inovačními procesy vedly k přesvědčení, že vlivy dalšího vzdělávání na profesní praxi učitelů nejsou měřitelné. Zdá se, že údaje o vlivech dalšího vzdělávání na profesní praxi a rozšiřování inovačních procesů stále ještě chybí.

Další vzdělávání je podle B. Lazarové (2006) téměř vždy právem i morální povinností, což je podloženo legislativně. V praxi je však málokdy povinné, i když existují určité výjimky. Řecko organizuje povinné vzdělávání pro nově nastupující učitele, neboť mezi ukončením jejich počátečního vzdělávání a nástupem může uplynout až deset let. Španělsko, Portugalsko a Lucembursko podmiňují profesní postup (pouze učitelů na primárních školách) účastí v programech dalšího vzdělávání. V jiných členských státech, kde je další vzdělávání povinné, jde často o účelový kurz vedle mnohem širší škály nabízených možností.

Právo na další vzdělávání je sice profesním právem téměř ve všech členských zemích, ale uplatňování tohoto principu je velmi omezené. Téměř vždy se pro účast uplatňují kritéria výběru založená na posouzení motivace, stanovisku ředitele, žadatelově kvalifikaci a služebních letech, jak říká E. Walterová (2004). Důvodem překážek v uplatňování tohoto principu a výsledných rozporů jsou bezpochyby finanční problémy.

Na jedné straně proto, že to nedovoluje rozpočet, na druhé straně proto, že vzdělávání může mít pozitivní výsledek pouze tehdy, jestliže je žádáno a svobodně zvoleno. Z toho vyplývá, že další vzdělávání musí být realizováno v rámci demokratických postupů uplatňujících oslabení principu povinnosti a podporujících samostatnost učitelů, čemuž také toto vzdělávání napomáhá.

Zastupování učitelů, kteří se účastní vzdělávacích kurzů, je podle K. Rýdla (1997) vždy problém. Je zřejmé, že ačkoli žádná členská země zastupování systematicky neodmítá, žádná ho neposkytuje za všech okolností. Každá země si vyvinula své vlastní způsoby zastupování závislé na typu vzdělávání na tom, jak vysoká priorita je jeho obsahu přisuzována, na délce a místě konání kurzu a na stupni školy. Zastupování je běžnější na školách primárních než na sekundárních. Problém zastupování je řešen spíše na individuálním základě než prostřednictvím legislativy. Dokonce ani země s dostatkem zastupujících učitelů jako je Francie, Skotsko, Španělsko, nemohou stanovit pevná pravidla pro tuto oblast z toho důvodu, že není možné předpovědět rozsah nepřítomnosti z důvodu nemoci. Používají se taková opatření, aby bylo možné vyhnout se problémům se zastupováním a zároveň zachovat příležitosti pro další vzdělávání. Tato opatření zahrnují výměnu hodin s kolegy nebo v rámci rozvrhu; uvolňování bez zastupování na kurzy od jednoho do tří dnů; opatření pro účast, částečně v době školního vyučování, částečně mimo ni, v případě relativně dlouhých kurzů; rozvoj příležitostí ke vzdělávání mimo školní vyučování, na letních univerzitních kurzech a v distančním vzdělávání; korespondenční kurzy, především pro kvalifikační vzdělávání; dohody o dnech v týdnu vyčleněných pro jednotlivé předměty; rozložení vzdělávacích akcí na několik týdnů v různých dnech; koordinační schůzky učitelů téhož předmětu v rámci jedné školy.

Kvalifikační vzdělání, jak uvádí K. Rýdl (1997) existuje ve čtyřech typech (tedy vzdělávání vedoucího k rozšíření kvalifikace), které je někdy nazýváno doplňkové či rozšiřující:

- vzdělávání zaměřené na zdokonalení počátečního vzdělání (jako jsou vzdělávací programy umožňující učitelům v Řecku ujmout se učitelských míst);
- vzdělávání vedoucí k dosažení dalších diplomů, které poskytují vyšší postavení, aniž by se nezbytně měnily profesní povinnosti (např. takzvaná doplňková příprava v Norsku; doplňkové vzdělávání v Nizozemsku; osvědčení o zdokonalovacím vzdělávání pro učitele primárních škol v Lucembursku);
- vzdělávání vedoucí ke změně postavení v rámci profese (např. vzdělávání pro práci s dětmi vyžadujícími zvláštní péči v mnoha zemích, nebo vzdělávání pro školní knihovníky v Dánsku);
- vzdělávání umožňující učitelům vyučovat jiným předmětům (např. v Německu).

Toto vzdělávání existuje ve většině států s výjimkou Belgie a Irska. Někdy je poskytována roční vědecká dovolená nebo studijní volno; po této době kladné hodnocení, úspěšně složená zkouška nebo úspěch v konkurzu mohou vést k profesnímu postupu nebo

vyšší mzdě. Počet učitelů, kterým je povoleno účastnit se tohoto typu vzdělávání, je omezen finančními možnostmi. Některých z těchto vzdělávacích kurzů, především těch, které jsou nabízeny univerzitami, se učitelé účastní ve svém volném čase.

Kurzy dalšího vzdělávání jsou zpravidla poskytovány pro cílové skupiny podle úrovně vzdělání (primární, sekundární), podle typu předmětu, nebo podle speciálních profesních kategorií, jako jsou ředitelé škol nebo začínající učitelé.

Náplň vzdělávacích kurzů:

Osnovy a vyučovací metody

Týká se všech vyučovacích předmětů. Avšak mezi ty předměty, které se objevují častěji, patří čtení a výuka mateřskému jazyku na úrovni primární i nižší sekundární školy; úvod do přírodních věd, matematiky a nových technologií, včetně výpočetní techniky; a cizí jazyky na úrovni primární i sekundární školy. Je zjevné, že v některých členských státech se cizí jazyky (především v případě, že jejich výuka začíná již na primární škole) stávají základním předmětem vedle těch předmětů, které jsou tradičně považovány za elementární – mateřský jazyk a matematika. Následuje znalost nových učebních materiálů a umělecké předměty.

Organizace a řízení škol

Vzdělávání v oblasti školské správy a řízení, podpory výuky, poradenství a vedení je zjevně na vzestupu. Je určeno učitelům na všech úrovních vzdělávacího systému, ale především ředitelům škol, jimž je nyní v mnoha zemích poskytováno speciální vzdělávání.

Pedagogická a psychologická problematika

Vzdělávací kurzy zaměřené na integraci dětí postižených a dětí vyžadujících zvláštní péči (Belgie, Španělsko, Francie, Itálie, Lucembursko, Rakousko, Island) a na problémy spojené s multikulturním prostředím jsou nejběžnější, následují kurzy týkající se výuky obecně a speciálních vyučovacích metod, tj. učení prostřednictvím cílů, individualizovaného učení, skupinového učení podle schopností, problematiky hodnocení, vztahu učitel - žák.

Sociologické problémy a inovační procesy

V této oblasti jsou nejčastější vzdělávací kurzy zabývající se životním prostředím, zdravotní výchovou, internacionalizací a evropskou dimenzí vzdělávání, profesním a výchovným poradenstvím a vztahy mezi učiteli a rodiči žáků.

V rámci uvedeného dělení se ve většině zemí dává přednost následujícím aspektům dalšího vzdělávání- zvládnutí mateřského jazyka; studium a zvládnutí cizích jazyků a

zahájení jejich učení v raném věku; multikulturní prostředí a vedení heterogenní školní populace; znalost a respektování životního prostředí.

Spolu s K. Rýdlem (1997) se domnívám, že zhodnocení dalšího vzdělávání, ačkoli je předmětem zájmu, jen zřídka zahrnuje všechny aspekty. Tam, kde bylo zavedeno, se soustřeďuje na jeden nebo dva aspekty, jako jsou instituce, programy nebo lidé zapojení do programu, neboť orgány odpovědné za další vzdělávání nestanovily (nebo ještě nestanovily) obecnou strategii pro hodnocení systému dalšího vzdělávání.

V Portugalsku však již byl zaveden systém pro hodnocení dalšího vzdělávání jak na úrovni centrální, tak i decentralizované (oblastní nebo místní). Na celonárodní úrovni mají za hodnocení dalšího vzdělávání odpovědnost Ministerstvo školství a Koordinační rada pro další vzdělávání. Také Nizozemsko bylo zapojeno do procesu evaluace stávajícího systému, který byl dokončen v roce 2000 a týkal se financování, organizačních struktur a zlepšování kvality a účinnosti systémů dalšího vzdělávání. Při přípravě budoucích projektů využívá Itálie hodnocení vzdělávacích programů, které předaly ministerstvu místní orgány. V Německu realizuje země Dolní Sasko postupy pro hodnocení doplňkového/rozšiřujícího vzdělávání na regionální úrovni.

Instituce pro další vzdělávání nejsou obvykle hodnoceny systematicky. Hodnocení má někdy formu návštěvy inspektorů, jako např. v Irsku, nebo návštěvy externího hodnotitelského týmu, jako např. ve Vlámském společenství Belgie. V Nizozemsku školní inspektoři systematicky hodnotí všechny školy, včetně jejich plánů na další vzdělávání. Školy navštěvují také externí hodnotitelské týmy, i když méně často než inspektoráty.

Vzdělávací kurzy se snadněji hodnotí prostřednictvím dotazníků rozeslaných účastníkům kurzu. Irsko hodnotí asi 15 - 20 % svých vzdělávacích programů prostřednictvím návštěv inspektorů a také ustanovilo systém kolektivního hodnocení ve formě řídicí skupiny složené z vedoucích pracovníků a zástupců zaměstnanců. Španělsko klade zvláštní důraz na hodnocení dosažených výsledků a účinku vzdělávání na učitele, školu a žáky. Avšak stejně jako jinde, tak i ve Španělsku rozmanitost programů dalšího vzdělávání neumožňuje navrhnout jediný a jednotný systém hodnocení. Aby bylo možno posoudit skutečnou kvalitu vzdělávacích programů, je třeba vyvinout další typy interního i externího hodnocení. V Portugalsku legislativa umožňuje hodnocení dalšího vzdělávání učiteli, kteří se kurzu zúčastnili, lektory nebo vzdělávacími institucemi, aby bylo možno analyzovat, zda kurz splnil předem stanovené úkoly.

Co se týče účastníků, jejich hodnocení v jiných kurzech než kurzech kvalifikačního vzdělávání se vyznačuje určitými problémy. Je obtížné spojovat dobrovolnou účast s hodnocením, jestliže se jím rozumí přezkoušení. Základní formou hodnocení je tedy sebehodnocení, přičemž formální atestace má formu osvědčení o docházce a účasti. Někdy dotazník umožňuje účastníkům posoudit, co jim tato setkání přinesla vzhledem k jejich původnímu očekávání. Avšak v Portugalsku je hodnocení učitelů, kteří se kurzů účastní, úkolem vzdělávací instituce, která musí zajistit individuální zhodnocení užitečnosti absolvovaného vzdělání.

Přesnější hodnocení účinků dalšího vzdělávání na žáky by vyžadovalo zkoumání tohoto typu vzdělávání i jeho výsledků a získání nástrojů pro evaluaci profesní praxe učitelů, jak dodává E. Walterová (2002). O tomto typu hodnocení lze uvažovat pouze v dlouhodobé perspektivě a bude muset být podpořen spolehlivou metodologií. Další vzdělávání ještě zatím nedosáhlo stadia formativního hodnocení ve smyslu kvality. Oblast pro hodnocení je velice složitá, a proto neexistuje žádná známka jakéhokoli postupu směrem ke konsensu o tom, jaký typ kvalitativního hodnocení je třeba vyžadovat.

3.2 Dílčí závěr

Závěrem lze říci, že problémy ve školství jsou mnoha členskými zeměmi společné. Každá z nich čelí rozpočtovým obtížím a hledá prostředky, jak motivovat co možná největší počet učitelů. Reakce na nejrůznější omezení (jako jsou zastupování, finanční prostředky, účast apod.) se liší, ale vzájemně se nevyklučují.

Další vzdělávání může být rozhodně efektivní pouze tehdy, jestliže ti, kdo se ho účastní, jsou motivováni, a jestliže jejich plány profesního rozvoje jsou v souladu s poskytovaným vzděláváním.

4. DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ VE VYBRANÝCH ZEMÍCH EU

Vybrala jsem si na ukázkou, jak vypadá další vzdělávání v zemích EU státy Dánsko, Německo, Rakousko. Poněvadž jsem o těchto zemích slyšela nejvíce k ohledu na dané téma, byla to jasná volba k podrobnějšímu popisu. Cílem dalšího vzdělávání učitelů v těchto státech je umožnit učitelům uchovat si a rozvíjet kvalitu své pedagogické činnosti a svého počátečního vzdělání v kterémkoliv věku. Pomáhá učitelům dostát současným požadavkům na výuku a zajistit, aby školy mohly plnit své poslání. Účastí na aktivitách dalšího vzdělávání učitelé zdokonalují své znalosti a dovednosti, které potřebují pro výkon své profese, v oborech pedagogická teorie, psychologie a didaktika a v jejich aprobačních předmětech.

4.1 Další vzdělávání učitelů v Dánsku

Další vzdělávání učitelů, kteří pracují ve Folkeskole (primární a nižší sekundární školy spravované místními úřady) organizuje především Královská dánská škola pedagogických věd (Danmarks Laerehojskole) a vysoké pedagogické školy (Laerer-seminarium), jak píše J. Průcha (1988). Jsou to státní instituce. Další vzdělávání organizují i specializované státní vzdělávací instituce, okresní informační centra, učitelské svazy a Ministerstvo školství. Tyto aktivity nabízejí možnosti dalšího vzdělávání na regionální i celostátní úrovni.

Koordinace jednotlivých institucí je neformální. Poskytování dalšího vzdělávání na pedagogických fakultách je založeno na spolupráci s dalšími vysokými pedagogickými školami a katedrami Královské dánské školy pedagogických věd ve stejném regionu. Podobně kurzy dalšího vzdělávání na vysokých pedagogických školách a ve specializovaných vzdělávacích institucích jsou také obsaženy v programu kurzů na Královské dánské škole pedagogických věd.

Jak se zmiňuje K. Rýdl (1997) ministerstvo školství má všeobecnou odpovědnost za organizování kurzů dalšího vzdělávání pro učitele na vyšších sekundárních školách. Ministerstvo založilo komise pro každý vyučovací předmět. Tyto komise ve spolupráci s profesními svazy nabízejí kurzy, které jsou určeny pro učitele odpovědné za výuku těchto předmětů. Tyto kurzy jsou nabízeny na regionální i celostátní úrovni.

Hrabství musí zajistit, aby školy měly prostředky potřebné k poskytování dalšího vzdělávání učitelům vyšších sekundárních škol. Kromě toho informační centra hrabství nabízejí kurzy na regionální úrovni, zvláště v oblasti všeobecného vzdělávání.

Ředitelství každé školy je odpovědné za poskytnutí prostředků (J. Průcha, 1988), které jsou potřebné pro další vzdělávání, ze svého ročního rozpočtu. Ředitel každé školy stanoví

školní politiku týkající se dalšího vzdělávání, rozdělování finančních zdrojů na různé druhy vzdělávání a distribuci kurzů mezi učitele. Technické školy jsou v současné době často schopny zajistit další vzdělávání samy podle místních potřeb. Většinu těchto vzdělávacích aktivit financují školy samy.

Učitelé ve Folkeskole nemají povinnost účastnit se kurzů dalšího vzdělávání. Pokud počet kandidátů přesáhne počet nabízených míst v kurzech organizovaných Královskou dánskou školou pedagogických věd a vysokými pedagogickými školami, místní orgány stanoví přednostní pravidla. Učitelé, kteří jsou vybráni do kurzů, pořádaných vzdělávacími institucemi, jsou posuzováni podle následujících kritérií: motivace učitele, jeho školy a místního orgánu; povinnost institucí nabídnout vzdělávání ve všech předmětech a individuální potřeby dalšího vzdělávání. Starší učitelé mají přednost před učiteli s krátkou praxí. Učitelé zúčastňující se kurzů dalšího vzdělávání zastupují učitelé, kteří jsou za zástup placeni místním úřadem nebo školou. Učitelé na všeobecně vzdělávacích vyšších sekundárních školách nemusí splňovat žádná kritéria, aby se mohli zúčastnit kurzů dalšího vzdělávání. Fakt, zda se mohou či nemohou zúčastnit kurzů, je podmíněn finančními možnostmi škol a posouzením potřeb, které provedou sami učitelé nebo ředitel školy. Místa v kurzech jsou obvykle nestranně přidělována mezi učitele za předpokladu, že se jich chtějí zúčastnit všichni. Průměrně věnuje každý učitel dalšímu vzdělávání jeden a půl dne ročně. Nové opatření nyní umožňuje učitelům vzít si pro účast v delších kurzech neplacené volno. (Toto opatření se týká všech pracovníků a zaměstnanců v soukromém i státním sektoru.)

Kvalifikační vzdělávání

Královská dánská škola pedagogických věd nabízí učitelům Folkeskole program pedagogického studia, který oficiálně trvá celé tři roky a je zakončen získáním akademické hodnosti. Učitelům, kteří si přejí získat kvalifikaci ve speciální pedagogice, nabízí Královská dánská škola pedagogických věd tříleté dálkové studium. Tento kurz může být zhuštěn do dvou let. Královská dánská škola pedagogických věd také organizuje tříměsíční denní studium, jehož absolventi získávají osvědčení v oboru školní knihovník. Tento kurz je také nabízen ve formě dálkového studia. Královská dánská škola pedagogických věd nabízí denní studium v oboru výchovný poradce, které trvá dva roky. Také tento program je možné studovat dálkově, ale s vloženými obdobími denního studia.

Státní ústav pro přípravu učitelů odborných škol (*SEL*), o kterém se K. Rýdl (1997) zmiňuje, je přímo řízen Ministerstvem školství, organizuje dvouletý program v oboru učitelství odborných předmětů pro učitele technických a obchodních předmětů. S cílem

sbližovat podniky a školy soustřeďují se tyto kurzy na analýzu potřeb podniků a firem a na promítnutí těchto potřeb do vzdělávacích programů a pedagogických metod. Cílem je potom umožnit učitelům provádět výzkum potřeb místních podniků a firem. Do těchto programů také značnou měrou přispívají odborníci příslušných oborů z univerzit a státních institucí.

Hodnocení

Ve Folkeskole a ve všeobecném vyšším sekundárním vzdělávání neexistuje žádné formální hodnocení učitelů nebo systému dalšího vzdělávání. Učitelé ve Folkeskole, kteří se účastní kurzů dalšího vzdělávání, obdrží osvědčení. Účast na kurzech dalšího vzdělávání nepřináší učitelům ve Folkeskole ani ve vyšším sekundárním vzdělávání žádné výhody týkající se platu nebo profesního postupu.

Další vzdělávání pro učitele ve Folkeskole je většinou organizováno Královskou dánskou školou pedagogických věd a vysokými pedagogickými školami. Další státní instituce zajišťující odborné kurzy nabízejí učitelům kurzy v takových oborech jako je tělesná výchova, pracovní výchova a rodinná výchova. Také centra hrabství, učitelské asociace a další profesní svazy a Ministerstvo školství organizují programy dalšího vzdělávání pro učitele ve Folkeskole.

Většina lektorů dalšího vzdělávání pro učitele jsou pedagogové z Královské dánské školy pedagogických věd, vysokých pedagogických škol nebo učitelé ve Folkeskole, kteří mají zvláštní zkušenosti.

Centra hrabství poskytují některé kurzy dalšího vzdělávání na oblastní úrovni a využívají k tomu lektory, kteří takto pracují na částečný úvazek. Učitelské svazy obvykle organizují kurzy pro každý předmět. Lektori zpravidla přicházejí z řad učitelského sboru.

Forma

Další vzdělávání nabízené učitelům Folkeskole Královskou dánskou školou pedagogických věd pokrývá všechny vyučovací předměty a všechny aktivity Folkeskole s výjimkou tělesné a pracovní výchovy.

V posledních letech byly tyto kurzy nabízeny hlavně ve formě dálkového studia (K. Rýdl, 1997). Většina těchto kurzů zahrnuje 60 až 175 vyučovacích hodin v přibližném rozmezí třiceti týdnů. Rozvrh kurzu je organizován tak, aby umožnil učitelům pokračovat v

profesních činnostech. Tyto dálkové kurzy ale mohou obsahovat v některých případech krátké období denního studia.

Některé dálkové kurzy mohou být také organizovány místně. Takové kurzy jsou obvykle nabízeny školám na základě iniciativ samotných škol nebo městských úřadů. Náměty a pracovní metody těchto kurzů jsou vypracovány tak, aby vyhovovaly místním potřebám. Královská dánská škola pedagogických věd nabízí relativně málo kurzů denního studia. Dlouhodobé kurzy denního studia trvají tři až deset měsíců a zahrnují 14 až 19 hodin týdně. Krátkodobé kurzy denního studia trvají méně než tři měsíce a shrnují pět vyučovacích hodin denně, které mohou být odučeny od pondělí až do soboty během jednoho nebo více po sobě následujících týdnů. Katedry Královské dánské školy pedagogických věd také nabízejí vzdělávací programy v denním studiu.

Vysoké pedagogické školy organizují dálkové kurzy dalšího vzdělávání, které zahrnují 40 až 150 vyučovacích hodin. Učitelé Folkeskole mají také možnost navštěvovat jednotlivé kurzy v programech počátečního vzdělávání, pokud jsou v těchto kurzech volá místa.

Specializované státní vzdělávací instituce umožňují učitelům rozšířit si své vzdělání v předmětech tělesná výchova, pracovní výchova a rodinná výchova. Tyto kurzy jsou nabízeny formou denního i dálkového studia během celého školního roku nebo formou denního studia v určitých částech roku.

Obsah kurzů organizovaných okresními centry je vytvořen ve spolupráci s učitelskými svazy, Královskou dánskou školou pedagogických věd, místními orgány, školami atd. Vzdělávací programy obecně zahrnují tři až 20 hodin práce v kurzu.

Svaz učitelů (Danmarks Laererforening) přispívá do dalšího vzdělávání nabídkou série kurzů týkajících se vyučování ve Folkeskole a konferencemi, které trvají několik dní a jsou zaměřeny na současné problémy.

Také další profesní svazy organizují kurzy a setkání týkající se výuky. Ministerstvo školství nabízí některé kurzy dalšího vzdělávání, které jsou zaměřeny na určitá specifická témata. Kurzy nabízené učitelům vyšších sekundárních škol se mohou týkat jakýchkoli aspektů vyučovacích předmětů.

Ve většině případů mají kurzy jednu z následujících forem:

- kurzy na témata obecné pedagogiky, které jsou organizovány v rámci škol pro všechny učitele a obvykle trvají jeden den;
- projekty hospitací ve spolupráci s kolegy a učiteli vlastní školy a s podporou externích konzultantů (sledování činností jednoho učitele jiným učitelem a následné zhodnocení);

- vzdělávací kurzy spojené s vyučovaným předmětem. Na regionální úrovni trvají tyto kurzy obvykle jeden den. Na celostátní úrovni jsou také pořádány internátní kurzy, které trvají tři až čtyři dny.

Obsah

K. Rýdl (1997) podotýká, jak v posledních letech byla obecně na všech úrovních nejčastěji tato témata- diferencovaná výuka podle rozdílných schopností jednotlivých žáků, využití počítačů ve výuce, písemný projev, ústní projev, zdravotní výchova, vyučování bilingválních dětí (přistěhovalci).

Další vzdělávání nyní představuje nedílnou součást strategie, která se snaží o rozvoj kvalifikace jednotlivých učitelů a obecného profilu zúčastněných škol. V současnosti se učení považuje spíše za výsledek řady jiných aktivit než za výsledek účasti na kurzech formálního vzdělávání.

4.2 Další vzdělávání učitelů v Německu

Další vzdělávání učitelů (Lehrerfortbildung) slouží k udržení a rozvíjení profesních kompetencí učitelů. Pomáhá učitelům dostát současným požadavkům na výuku a zajistit, aby školy mohly plnit své poslání. Účastí na aktivitách dalšího vzdělávání učitelé zdokonalují své znalosti a dovednosti, které potřebují pro výkon své profese, v oborech pedagogická teorie, psychologie a didaktika a v jejich aprobačních předmětech.

Rozšiřující vzdělávání učitelů (Lehrerweiterbildung) se snaží umožnit učitelům učit širší oblasti jejich předmětu nebo i předměty navazující. Také nabízí učitelům možnost získat kvalifikaci potřebnou k žádosti o jiné učitelské místo.

Další vzdělávání a rozšiřující vzdělávání učitelů, stejně jako počáteční učitelské vzdělávání, vychází z jurisdikce jednotlivých spolkových zemí. Za další vzdělávání je odpovědné Ministerstvo školství a kultury (Kulturministerium) každé spolkové země, které je nejvyšším školským kontrolním orgánem a je obvykle zaměstnavatelem těch učitelů, kteří jsou státními zaměstnanci, jak podotýká K. Rýdl (1997).

Ve většině spolkových zemí stanoví cíle dalšího vzdělávání učitelů školské zákony a zákony o vzdělávání učitelů. Další podrobnosti, které se týkají odpovědnosti za další vzdělávání učitelů, jejich kvalifikace, politiky přijímání a uvolňování účastníků kurzů dalšího

vzdělávání z výuky, jsou obsaženy ve vyhláškách. Povinnost učitelů snažit se o účast na dalším vzdělávání je v souladu s povinností jejich zaměstnavatele (většinou je to Ministerstvo školství a kultury) zajistit další vzdělávání státních zaměstnanců.

Další a rozšiřující vzdělávání zaměstnanců předškolních zařízení (kvalifikovaní vychovatelé se státní zkouškou, známí pod názvem Erzieher) je považováno za velmi důležité vzhledem k velké šíři potřebných dovedností a úkolů. Další vzdělávání na personální a institucionální úrovni slouží k udržení a rozšíření profesních dovedností těchto pracovníků. Systematické rozšiřující vzdělávání jim umožní získat další kvalifikaci a specializaci v jednotlivých sociálních a pedagogických oblastech, jako jsou terapeutická a speciální pedagogika, muzikoterapie, učení hudbou a hrou a boj proti drogám.

K. Rýdl (1997) poukazuje, že neexistují žádné zákony nebo právní úpravy, které by se týkaly přímo dalšího a rozšiřujícího vzdělávání kvalifikovaných vychovatelů. Tito pracovníci nemají statut učitelů a nejsou státními zaměstnanci. Jsou zaměstnanci orgánů odpovědných za jednotlivé školy. Zákony týkající se dalšího vzdělávání, které existují v 11 ze 16 spolkových zemí, poskytují základní pravidla pro podporu a organizace dalšího a rozšiřujícího vzdělávání pro všechny zaměstnance. Spolkové země mají vyhlášky a administrativní úpravy týkající se speciálně vychovatelů (Erzieher) a poskytování dalšího a specializovaného vzdělávání na úrovni profesních škol (Fachschule).

Spolkové země rozdělují další vzdělávání učitelů do tří organizačních úrovní: centrální, regionální a místní, jak uvádí V. Ježková (1993). Kromě toho může být další vzdělávání organizováno buď v rámci škol, nebo jako řízené sebevzdělávání.

Všechny spolkové země (kromě Berlína) založily zemské instituty (Landesinstitute), které poskytují další vzdělávání učitelům na centrální úrovni. Jsou podřízeny Ministerstvu školství a kultury. Centrální instituce dalšího vzdělávání učitelů (každá spolková země má několik centrálních institucí) se nazývají státní akademie, zemské instituty, nebo akademické instituty dalšího vzdělávání učitelů. Název je věcí jednotlivých spolkových zemích. V Berlíně je další vzdělávání učitelů organizováno přímo senátorem odpovědným za školy, odborné vzdělávání a sport (Senator für Schule, Berufsbildung und Sport).

Na regionální úrovni je další vzdělávání organizováno zemskými instituty (Landesinstitute) nebo školskými inspektoráty střední úrovně.

Na místní úrovni nesou odpovědnost za další vzdělávání školské inspektoráty nižší úrovně (Schulamter). Také školy mají odpovědnost za poskytování interního dalšího vzdělávání všem nebo jen některým členům učitelského sboru.

Tam, kde jsou zemské instituty (Landesinstitute) odpovědné za další vzdělávání po celé zemi, není potřeba vymezovat odpovědnost. V ostatních případech je poskytování dalšího vzdělávání na centrální a regionální úrovni koordinováno na zemské úrovni. To se týká například pravidelných setkání nebo konferencí k jednotlivým předmětům. Takto je další vzdělávání zajištěno spoluprací celé sítě.

Interní další vzdělávání učitelů organizují hlavně jednotlivé školy, jimž v některých spolkových zemích při jeho přípravě, realizaci a zdokonalování pomáhají instituty dalšího vzdělávání a poradci ze školských inspektorátů. V některých spolkových zemích je obsah a rozvrh programů ve školách předkládán Ministerstvu školství a kultury. V jiných spolkových zemích zemské instituty ve spolupráci se školskými inspektoráty nabízejí i programy interního dalšího vzdělávání.

Programy dalšího vzdělávání vychovatelů (Erzieher) jsou obvykle organizovány a poskytovány organizacemi, jako jsou asociace zřizovatelů předškolních zařízení tzn. církve a organizace pracovníků sociální pomoci - Arbeiterwohlfahrt, profesní svazy a odbory. Tito provozovatelé jsou odpovědní za organizování svých vlastních programů.

Od učitelů ve všech spolkových zemích se účast v dalším vzdělávání v podstatě vyžaduje, jak o tom píše V. Ježková (1993). Jednotliví učitelé však nejsou povinni účastnit se určitých programů dalšího vzdělávání (výjimkou jsou v některých spolkových zemích určité skupiny učitelů, například ředitelé škol).

Povinnost a právo učitelů účastnit se programů dalšího vzdělávání nejsou vázány na určitou minimální dobu, po kterou jsou již zaměstnáni ve školství. Kritéria pro přijetí do programů dalšího vzdělávání jsou stanovena v nabídce každého programu, kterou pravidelně vydává Ministerstvo školství a kultury, instituce pro vzdělávání učitelů nebo jiní organizátoři. Tyto programy jsou obvykle nabízeny určité cílové skupině, např. učitelům na určité úrovni nebo v určitém typu škol, učitelům se vzděláváním v určitém předmětu nebo učitelům v určitém regionu.

Programů dalšího vzdělávání se v zásadě mohou zúčastňovat všichni učitelé, kteří splňují formální kritéria pro přijetí, pokud se program kurzu vztahuje k jejich práci a pokud nejsou žádné pracovní důvody, proč by se neměli kurzu účastnit. Pokud je to nutné, budou učitelé uvolněni ze svých pracovních závazků, aby se mohli dalšího vzdělávání účastnit, a budou dále dostávat plat. Podmínky pro přijetí do kurzu a uvolnění ze zaměstnání si každá spolková země stanovuje různě.

Ve všech spolkových zemích musí učitelé, kteří si přejí účastnit se programů dalšího vzdělávání konaných v době vyučování, požádat o uvolnění ze svých pracovních povinností. Je pravidlem, že takové žádosti posuzuje ředitel školy nebo školský inspektorát, dodává V. Ježková (1993).

V některých případech uchazeči žádají o přijetí přímo organizátora programu dalšího vzdělávání, jindy musí být žádost předložena řediteli školy nebo školskému inspektorátu. Jednotlivé spolkové země vybírají uchazeče různým způsobem. Pokud uchazeče vybírá školský inspektorát, znamená to, že uchazeč bude uvolněn z pracovních povinností. Třídy, jejichž učitelé byli uvolněni ze svých povinností na jeden nebo více dní, převezmou kolegové, kteří nepřítomné učitele zastoupí (Vertretungsunterricht). Ne vždy je možno se vyvarovat zrušení výuky.

Od vychovatelů (Erzieher) se zpravidla jako od všech zaměstnanců očekává, že budou připraveni účastnit se programů dalšího vzdělávání, ale jejich účast je dobrovolná. V těch spolkových zemích, kde je uzákoněno studijní volno, mají vychovatelé (jako všichni zaměstnanci) právo se každý rok účastnit programů dalšího vzdělávání po dobu několika (obvykle pěti) pracovních dnů, během nichž dostávají plný plat. Zaměstnavatel také může od vychovatele vyžadovat, aby se účastnil programů dalšího vzdělávání.

Kritéria pro přijetí do programů dalšího vzdělávání vychovatelů jsou stanovena v nabídce každého programu. Některé programy vyžadují, aby měl vychovatel minimální praxi (např. minimálně roční praxi ve školství). Instituce dalšího vzdělávání jako organizátoři programů, často vybírají účastníky podle chronologického pořadí podání žádosti o přijetí.

Kvalifikační vzdělávání

Programy, které nabízejí rozšíření kvalifikace, jako je další vzdělávání učitelů, jsou poskytovány a organizovány Ministerstvem školství a kultury nebo školskými inspektoráty střední úrovně a centrálními institucemi vzdělávání učitelů. Tyto programy jsou zaměřeny na přípravu učitelů plnit specifické funkce nebo vyučovat předměty, které nebyly původně součástí jejich aprobace. V některých spolkových zemích a při účasti na některých programech může učitel, který se podrobí zkoušce rozšiřující jeho první státní zkoušku (Erweiterungsprüfung zum ersten Staatsexamen), obdržet diplom, který ho opravňuje vyučovat další předmět, jak zmiňuje K. Rýdl (1997).

Odpovídající kurzy pro tento typ vzdělávání jsou často nabízeny institucemi vyššího vzdělávání v jednotlivých spolkových zemích. Učitelé zúčastňující se programů, které

nevedou k doplňující zkoušce před státní zkušební komisí, dostávají zpravidla osvědčení, které je založeno do jejich osobní složky.

Programy rozšiřujícího vzdělávání učitelů obvykle zahrnují období intenzivnější práce a skládají se z různých kurzů, které trvají několik hodin každý týden, a v některých případech jsou doplněny intenzivními kurzy. Účastníci jsou uvolněni ze svých pracovních povinností po dobu trvání těchto programů nebo je jejich úvazek zkrácen o několik hodin (například o tři a půl až osm hodin týdně po celý školní rok). Také v těchto případech se požadovaných kurzů účastní učitelé zaměstnaní ve škole.

Jako příklady rozšiřujících programů dalšího vzdělávání uvádí K. Rýdl (1997) přípravu na kvalifikaci nutnou k učení na určitých typech škol, vzdělávání školních knihovníků nebo poradců pro výuku čtení a další vzdělávání výchovných poradců.

Ministerstvo školství a kultury určuje kritéria pro přijetí do programů, počet hodin v kurzu a osvědčení nutná pro připuštění k rozšiřujícím zkouškám (Erweiterungsprüfungen). Odpovídající příprava během účasti v programech dalšího vzdělávání učitelů může nahradit diplom z pedagogických fakult, pokud ji Ministerstvo školství a kultury uznalo za dostatečnou. Programy dálkového vzdělávání pro učitele, kteří se snaží získat kvalifikaci dalším vzděláváním, nabízí také Fernuniversität (Open University) v Hagenu.

Kromě obvyklých institucí dalšího vzdělávání jsou za poskytování rozšiřujícího a specializovaného vzdělávání pro vychovatele odpovědní státní nebo soukromé školy sociální práce (Fachschulen - technické školy poskytující rozšiřující odborné vzdělávání) a v některých případech technické vysoké školy (Fachhochschulen) a Fernuniversität v Hagenu. Některé instituce vyššího vzdělávání (Hochschulen) nabízejí příležitost dalšího akademického vzdělávání ve formě kurzů v prostorách vysoké školy, kterých se vychovatelé mohou zúčastnit i v době, kdy jsou již ve stálém pracovním poměru. Předpokladem pro účast v rozšiřujícím vzdělávání na Fachschule je obvykle nutný diplom uznaný spolkovou zemí a minimálně jeden rok praxe, uvádí V. Ježková (1993). K přijetí ke studiu na Hochschule musí mít uchazeč kvalifikaci pro vyšší technické vzdělávání (Fachhochschulreife).

Hodnocení

Zemské instituce občas provádějí hodnocení dalšího vzdělávání učitelů v centrálně organizovaných programech dalšího vzdělávání na základě zpráv od lektorů (Kursleiter) a účastníků semináře. Školy někdy hodnotí interní programy dalšího vzdělávání na základě dotazníků, které účastníci vyplňují.

V některých spolkových zemích zavádějí zemské instituty (Landesinstitute) speciální postupy hodnocení, aby zjistily efektivnost programů a zabezpečily jejich další rozvoj. Mezi jiným se vyhodnocuje pedagogický přístup, organizace, struktura a výsledky jednotlivých kurzů.

Učitelé, kteří se zúčastňují programů dalšího vzdělávání, zpravidla nejsou hodnoceni. V některých spolkových zemích však absolventi určitých programů dostávají osvědčení, která se zakládají do jejich osobních složek.

Účast na programech dalšího vzdělávání nemá žádný vliv na posudek nebo plat učitele; avšak pravidelná účast v programech dalšího vzdělávání může být vzata v úvahu při učitelově žádosti o místo ve správě (například o místo ředitele školy). Hodnocení mohou provádět ti, kdo jsou odpovědní za vedení a v některých případech za podporu programů dalšího vzdělávání pro vychovatele (Erzieher).

Institucionalizované další vzdělávání učitelů obvykle provádějí centrální instituce pro další vzdělávání a jejich pobočky a externí jednotky. V některých spolkových zemích je na regionální a oblastní úrovni organizují pro tzv. střední (mittel) či nižší sekundární školství také dozorčí rady.

V některých spolkových zemích centrální instituce dalšího vzdělávání určují poradce a odborné poradce (Fachmoderatoren, Fachberater), kteří sami organizují a zajišťují kurzy dalšího vzdělávání učitelů. Tyto aktivity zajišťuje především Senátní škola administrativy (Senatschulverwaltung) v Berlíně se svými podřízenými instituty, ale i mnohé další státní i soukromé instituce.

V některých spolkových zemích mají protestantské a katolické církve svá vlastní zařízení pro další vzdělávání učitelů protestantského a katolického náboženství. Programy dalšího vzdělávání vedou učitelé, vysokoškolští učitelé, ředitelé škol, Seminarleiter (ředitelé středisek vzdělávání učitelů) a další odborníci. Lektoři jsou v některých případech stálými zaměstnanci institucí pro vzdělávání učitelů nebo školských dozorčích rad. Ale mohou to také být učitelé vyslaní svými školami nebo učitelé, kteří pracují v dalším vzdělávání učitelů vedle své učitelské praxe. V Sasku - Anhaltsku organizují regionální a místní další vzdělávání učitelů odborní poradci (Fachbetreuer nebo Fachmoderatoren).

Jde o učitele, kteří kromě svých obvyklých učitelských povinností plánují, realizují a hodnotí další vzdělávání učitelů ve specifických funkčních nebo předmětových oblastech (například ekologická výchova). Aby mohli práci poradců vykonávat, mají snížený úvazek o tři až čtyři hodiny týdně.

Programy pro vychovatele (Erzieher) jsou poskytovány institucemi dalšího a rozšiřujícího vzdělávání, které byly zřízeny k tomuto účelu státem, církvemi nebo jinými zřizovateli předškolních zařízení. Tyto instituce dalšího vzdělávání se obvykle specializují na další vzdělávání v oblasti sociální a pedagogické (Sozialpädagogie).

Forma

Programy dalšího vzdělávání učitelů mají obvykle formu seminářů, ale pořádají se také pracovní skupiny, setkání, studijní cesty a kolokvia, jak uvádí K. Rýdl (1997). Interní programy mohou probíhat neformálně jako otevřená setkání nebo semináře, nebo jako uzavřená setkání (Klausurtagungen).

Další vzdělávání lze získat i formou kurzů distančního studia. Tyto kurzy organizuje především Německý institut distančního studia (Deutsches Institut für Fernstudien) na univerzitě v Tubingenu.

Programy dalšího vzdělávání učitelů mohou probíhat po dobu několika hodin odpoledne nebo večer, nebo mohou trvat až několik dnů. Centrálně organizované programy dalšího vzdělávání učitelů často trvají dva a půl dne až pět dní; regionální programy mohou být nabídnuty jako řada celodenních programů, jednodenní program nebo jako řada odpoledních nebo večerních kurzů konaných jednou nebo několikrát týdně. Interní další vzdělávání se obvykle koná v odpoledních nebo večerních hodinách. Ale v nabídce jsou také programy, které trvají půl dne až několik dní během školního roku. Programy dalšího vzdělávání jsou nabízeny během celého roku. Nabídka kurzů je oznámena v programových publikacích jednou nebo dvakrát ročně.

Obsah

Programy dalšího vzdělávání jsou nejčastěji zaměřeny na následující oblasti- předmět, typ školy, mnohooborovost, individuální přístup.

Existuje neobvykle široká nabídka témat. Příkladem předmětů, na něž je kladen zvláštní důraz, je ochrana přírody a životního prostředí, zdravotní výchova, nové technologie a výchovné poradenství. Programy dalšího vzdělávání se mohou zaměřovat na určité skupiny učitelů. Jde například o učitele, kteří vyučují děti cizinců, ředitele škol a učitele zaměstnané v institucích, které nabízejí tzv. druhou vzdělávací šanci (der zweite Bildungsweg).

Programy dalšího vzdělávání pro vychovatele (Erzieher) mají obvykle formu seminářů organizovaných jako denní semináře, nebo semináře probíhající v blocích v závislosti na

tématu. Program může být doplněn praktickými cvičeními nebo návštěvou v hodinách. Účastníkům programů dalšího vzdělávání je často udělováno osvědčení.

Hlavními tématy programů dalšího vzdělávání vychovatelů jsou problémy týkající se obsahu a metodiky předškolní výchovy (pedagogické koncepce, problémy a rozvoj praktické práce a sociální učení v mateřské škole), právní problémy a podmínky ovlivňující práci vychovatelů (sociální problémy rodičů a nezaměstnanost rodičů). Vcelku představují široké spektrum témat. Existují například programy, které se zabývají srovnáváním předškolní výchovy v Německu a v jiných zemích.

K. Rýdl (1997) dodává, že některé programy dalšího vzdělávání učitelů (hlavně pro učitele cizích jazyků) jsou organizovány v kontextu mezinárodních výměnných programů. Některé spolkové země se účastní programu LINGUA.

4.3 Další vzdělávání učitelů v Rakousku

Cílem dalšího vzdělávání v Rakousku je podpořit odborný růst učitelů a pozvednout znalosti a dovednosti v daném předmětu, v metodice, v právních a organizačních záležitostech a v řízení třídy a přispět k rozvoji učitelské profese. Nabídka dalšího vzdělávání učitelů se řídí zákonem o organizaci školského systému (Schulorganisationsgesetz).

V souladu se zákonem o organizaci školského systému další vzdělávání poskytují instituce pro další vzdělávání učitelů (Pädagogische Institute), které byly zřízeny ve všech devíti spolkových zemích (Bundesländer). Většina z nich jsou státní instituce, ale některé jsou soukromé, řízené zeměmi, ale mají statut státních institucí. Stejně jako vysoké školy pedagogické pro učitele primárních škol a nižších sekundárních škol (Pädagogische Akademien) jsou vysokoškolskými institucemi.

Pädagogische Institute mají čtyři oddělení odpovídající následujícím úrovním vzdělávání:

- pro učitele primárních a nižších sekundárních škol,
- pro učitele profesních/učňovských škol (Berufsschulen),
- pro učitele všeobecně vzdělávacích sekundárních škol (od 10 - 18 let)
- pro učitele středních a vyšších odborných škol.

Odpovědnost Pädagogische Institute se vztahuje jak na kurzy dalšího vzdělávání určeného pro rozvoj učitelů, tak kurzy postgraduálního studia se speciálními osnovami

ukončené zkouškami, které poskytují doplňkové kvalifikace a dávají právo těm, kterých se to týká, učit specifické nebo nově zavedené předměty.

Tyto školy organizují počáteční vzdělávání pro absolventy univerzit ve všeobecném vzdělání a pro odborníky přicházející z průmyslu a obchodu. Také provádějí pedagogický výzkum.

Jedním z prvořadých úkolů Pädagogische Institute, o kterém K. Rýdl (1997) ve svém překladu píše, je plánování, organizování a realizace dalšího vzdělávání na místní a regionální úrovni, včetně kurzů ve škole. Pädagogische Institute řídí regionální školský úřad, na který dohlíží Spolkové ministerstvo školství. Školské úřady koordinují programy na regionální úrovni, zatímco ministerstvo se věnuje koordinaci vzdělávání v rámci meziregionální a národní úrovně, které organizují a realizují Pädagogische Institute. Vedle Pädagogische Institute existují samostatné instituce pro učitele náboženství a pro ty, kteří pracují v zemědělském sektoru. Kurzy dalšího vzdělávání a postgraduální vzdělávání organizují i další instituce (univerzity, asociace učitelů, politické strany, církve a obchodní komory).

Učitelé jsou právně povinni udržovat si své znalosti a aktualizovat obsah výuky. Proto další vzdělávání může být považováno za povinné, ačkoliv neexistuje zákon nebo nařízení určující typ nebo četnost kurzů dalšího vzdělávání, které by učitelé měli navštěvovat. Učitelé nemohou být nuceni, aby přijali kterýkoliv z nabízených programů, jestliže dávají přednost soukromému studiu. Účast je obvykle dobrovolná. Jestliže ale dochází k zásadním inovacím, může být další vzdělávání povinné. Jestliže se učitelé účastní kurzů dalšího vzdělávání, zastupuje je buď ředitel nebo kolega, který učí v dané škole.

Kvalifikační vzdělávání

Učitelé, kteří se účastní kurzů dalšího vzdělávání, obdrží pouze osvědčení o účasti. Neexistuje žádná odměna za účast ve vzdělávacích kurzech ani žádný okamžitý dopad na plat učitele nebo jeho kariéru. Avšak uvolní-li se místo (např. ředitele oddělení nebo ředitele školy), může být dána přednost těm kandidátům, kteří se dalšího vzdělávání zúčastňují nejčastěji.

Na druhé straně, učitelé úspěšní v kurzech doplňkového vzdělávání obdrží osvědčení nebo diplomy, které je v určitých případech opravňují nejen učit další nebo doplňkový předmět nebo převzít určitou odpovědnost, ale také získat platový postup.

Hodnocení

Hodnocení organizace a obsahu vzdělávání se provádí na konci každého kurzu za pomoci dotazníků, které účastníci vyplňují. Tito učitelé ale nejsou hodnoceni systematicky. Předpokládá se, že nově získané dovednosti budou schopni využít při výuce.

Díky pedagogickému výzkumu, který Pädagogische Institute provádějí ve spolupráci s jinými institucemi, mají široké znalosti a velké zkušenosti s trendy a s problémy ve vzdělávání. Také mají právní povinnost spolupracovat s ostatními institucemi (včetně univerzit) a s vzdělávacími institucemi pro dospělé, soukromými zařízeními a průmyslem. Proto mohou získávat lektory z řad učitelů a zaměstnanců těchto institucí. Obvykle mají smlouvu na jeden kurz, což zaručuje jistou pružnost a umožňuje reagovat na potřeby v krátké době. Kvalita lektora má velký význam, a proto bylo učiněno již několik opatření pro zlepšení jejich vzdělávání.

Forma

Další vzdělávání se většinou koná během školního roku a učitelé jsou uvolňováni, aby se ho mohli zúčastnit. Určitý počet kurzů se koná o prázdninách.

Existuje nařízení, které omezuje krátké kurzy během školního roku maximálně na tři dny, aby se ušetřily náklady. To je protíváhou zvláštního nařízení, které umožňuje placené suplování, když absence učitele přesáhne tři dny. Zvláštní část tohoto nařízení obsahuje přesné podmínky, za kterých lze vzdělávání prodloužit, je-li to nezbytné.

Kurzy organizované modulárně nebo jako týdenní setkání mimo vyučovací hodiny, mohou trvat déle než semestr nebo rok, dokonce i ještě déle. Učitelé, kteří se zúčastňují podnikového vzdělávání, mají právo na speciální uvolnění, což někdy může být považováno za vědeckou dovolenou (COMETT), protože tyto vzdělávací kurzy jsou obvykle delší než jeden týden.

Další vzdělávání se velmi liší jak formou, tak obsahem. Může být organizováno formou dílen, seminářů s přednáškami a diskusemi, konferencí, formou tematických zájezdů, exkurzí, podnikovým školením atd. Jiné typy aktivit mají formu schůzí nebo dílen pro učitele odborných předmětů (Arbeitsgemeinschaften).

Obsah

Programy se obvykle omezují na určité skupiny (kategorie učitelů nebo určitých typů škol nebo předmětů), ale existují kurzy přístupné všem učitelům. V závislosti na obsahu kurzu mohou být použita určitá výběrová kritéria.

Obsah dalšího vzdělávání se velmi různí, od témat spojených s organizací vzdělávání, záležitostí týkajících se osnov, přes témata regionálního významu a rovněž pedagogiky, což je obzvláště oblíbené. Oblasti jako školský management, informatika, rozvoj učitele a řízení třídy, nové technologie, aktivity Evropské unie a multikulturní vzdělávání jsou stále oblíbenější. Byla podniknuta opatření pro rychlou reakci v případě nepředvídaných potřeb v jakékoliv oblasti (např. děti imigrantů).

Rakousko má přístup ke všem výměnným programům EU, vzdělávací aktivity jsou samozřejmě zapojeny do mezinárodních programů v širším rozsahu. Učitelům z jiných zemí EU to umožňuje jejich učitelům navštěvovat kurzy v Rakousku, nebo navštěvovat kurzy odpovídající jejich potřebám, které jsou pořádány u nich doma rakouskými lektory. Jako člen Rady Evropy se Rakousko účastní Stipendijního programu pro učitele CDCC a přijímá 50 učitelů z jiných členských zemí na krátkodobé národní kurzy dalšího vzdělávání jako součást programu dalšího vzdělávání učitelů odborných škol.

Rakouští učitelé se naopak mohou zúčastňovat kurzů nabízených jinými zeměmi a Radou Evropy. Od r. 1992 se Rakousko účastní programu COMET a připravuje se na vybudování nezbytné infrastruktury, aby se účastnilo programu LINGUA.

Poplatky účastníků za kurzy dalšího vzdělávání se různí podle kategorií učitelů a předmětů. Rozbor potřeb ve fázi plánování, koordinace obou přístupů - jak shora dolů, tak zdola nahoru, a pružnost při organizování kurzů umožňují přizpůsobovat programy potřebám učitelů. Ministerstvo přiděluje 0,5 % svého rozpočtu na další vzdělávání učitelů. Ve srovnání s počátečním vzděláváním je to 18,5 % výdajů

Snahy zavést povinné vzdělávání učitelů (např. návštěva jednoho kurzu ročně) neuspěly, částečně pro vysoké náklady, které s tím byly spojeny. Předměty zařazené do kurzů dalšího vzdělávání sledují vývoj změn ve společnosti a ve vzdělávání, i reformy, které vyvolaly. Proto od nedávno zavedených školských, které školám poskytují vyšší stupeň autonomie a umožňují integraci handicapovaných dětí do normálních škol, jsou učitelům a ředitelům nabízeny kurzy, které jim usnadňují plnit nové úkoly.

Hlavní současné trendy a priority zahrnují rozvoj učitele, školský management, nové technologie, multikulturní výchovu, výuku němčiny jako cizího jazyka, výuku cizích jazyků (orientovanou především na odborný jazyk), podnikové vzdělávání pro učitele technických a ekonomických předmětů, péči o životní prostředí, vzdělávání dospělých, mezipředmětové dovednosti, základní dovednosti a evropskou dimenzi.

5. DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ – PŘIPRAVOVANÝ PROJEKT NA ZŠ PURKYŇOVA

Jako příklad dalšího vzdělávání učitelů a dalších pracovníků ve školství může sloužit Komplexní projekt dalšího vzdělávání pedagog. pracovníků, který byl zpracován na ZŠ ve Vyškově, na kterém jsem se drobným dílem spolupodílela.

5.1 Cíle projektu

Předkládaný projekt řeší nenásilnou a ucelenou formou problematiku vytváření podmínek pro efektivní působení na žáka modernizací výchovně vzdělávacího procesu v souvislosti s inovací a implementací ŠVP. Velmi perspektivně a elegantně řeší realizaci promyšlené koncepce kvalitního a dlouhodobého dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Předkládaným způsobem projde plánovaným vzděláváním kolektiv pedagogů jako celek a navíc v rozmanitých oblastech, které vyvstaly z jejich individuálních potřeb na základě sebehodnocení. Hlavní cíl předkládaného projektu vychází z globálního cíle Operačního programu Vzdělávání a konkurenceschopnost, jenž zahrnuje rozvoj vzdělanosti společnosti za účelem posílení konkurenceschopnosti ČR prostřednictvím modernizace systémů počátečního, terciárního a dalšího vzdělávání, jejich propojení do komplexního celoživotního učení.

Hlavní cíl projektu - vytváření podmínek pro inovaci školního vzdělávacího programu, na podporu aktivit metodických týmů - vyplývá ze strategických cílů školy. Projekt tak anticipuje nároky společnosti na zavedení výsledků kvalitního vzdělávacího systému do praxe.

Hlavní cíl bude splněn realizací cílů dílčích, kterými je:

1. Podpora vzdělávání pedagogů související s orientací na zavádění nových metod a forem práce zaměřené na týmovou spolupráci, vzájemnou komunikaci, aktivní řešení problémů a efektivní nakládání s informacemi.
 2. Podpora prohloubení kompetence pedagogů při tvorbě nových výukových materiálů zaměřených nejen na průřezová témata evropské dimenze.
 3. Zvýšení připravenosti pedagogických pracovníků k tvořivému a interaktivnímu vyučování jazyků na základní škole.
 4. Podpora využívání IC technologií při výuce jazyků, zkvalitnění dovedností učitelů v zacházení s ICT technikou, vytváření interaktivních materiálů pro výuku žáků v různých předmětech, využití internetu při vyučování i mimo ně.
- Výstupem bude učiteli vytvořený soubor pracovních listů a metodických materiálů, zveřejněných na www stránkách školy pro potřeby nejen žáků, ale i učitelů jiných škol.

5.2 Zdůvodnění projektu

Předkládaný projekt vychází z potřeb týmu pedagogů, jež vyvstaly během prvního roku implementace ŠVP (2007/2008) v souvislosti se zefektivněním jejich práce a prohloubením jejich kompetencí v oblasti osobnostního rozvoje a využití IC technologií. Narážíme na potřebu zavedení širšího spektra forem a metod práce do výuky, které odpovídají potřebám současné kurikulární reformy a které přispějí k prohloubení zájmu žáků o školu a budou je motivovat k celoživotnímu vzdělávání.

Projekt je odezvou na potřebu učitelů, která vyvstala z přímých dotazníkových analýz: rozšiřovat vlastní kompetence cestou psychosociálních aktivit, školení a zážitkových seminářů v oblasti:

1. podpory zavádění nových metod a forem práce a efektivní nakládání s informacemi.
2. podpory týmové spolupráce a prohloubení kooperace v pedagogickém sboru, zaměřené na vzájemnou komunikaci a aktivní řešení problémů.
3. podpory vzdělávání souvisejícího se zkvalitněním sociálního klimatu ve škole, relaxačními technikami, s prevencí syndromu vyhoření při dlouhodobé pomoci potřebným, se schopností poskytnout první pomoci v praxi a s celkovou orientací na zdravý životní styl.
4. podpory využívání IC technologií při výuce nejen jazyků. Projekt tak reaguje v tomto směru na potřebu získávání programů (interaktivních učebnic) pro výuku na interaktivní tabuli s využitím pro žáky v různých vyučovacích předmětech.

Celkově tedy vytváří podmínky pro implementaci a inovaci ŠVP na naší škole, pro rozvoj osvětové podpory kurikulární reformy a pro zvýšení konkurenceschopnosti školy v regionu. Prohloubení znalostí a dovedností vyučujících na vzdělávacích seminářích bude mít dopad na práci se žákem: nabídka kvalitnější výuky s cílem možnosti seberealizace žáků a rozvoje jejich klíčových kompetencí pro následnou volbu profesionální cesty. Využití veřejných financí se tak pozitivně odrazí v uplatnění absolventů v takových oblastech trhu práce, které jsou z hlediska rozvoje společnosti prioritní.

5.3 Cílová skupina projektu

Primárně bude cílovou skupinou 30 členný pedagogický sbor včetně vedení školy a vychovatelek školní družiny, semináře a workshopy budou také nabídnuty pedagogům ostatních základních škol v regionu. Potřebou této cílové skupiny je realizace kvalitního a systematického dlouhodobého dalšího vzdělávání s cílem získání kompetencí pro zkvalitnění jejich práce se žáky cestou inovace implementovaného ŠVP.

Pedagogický sbor tvoří 76% žena 24% mužů. Jedná se o 10 učitelů prvního, 17 učitelů 2.stupně a 3 vychovatelky školní družiny. Průměrné věkové složení pedagogického sboru je asi 43 let. Máme jednu absolventku a jednu učitelku s jednoletou praxí. Také věkový rozbor kolektivu pedagogů ukazuje na potřebu dalšího vzdělávání. Služebně starší členové sboru přivítají získávání kompetencí v oblasti moderních vyučovacích metod, začínající zase jejich využití v přístupu k žákovi.

Učitelé škol z regionu se budou moci prostřednictvím webu přihlásit na otevřené workshopy popřípadě semináře, jejichž kapacita nebude plně obsazena učiteli ZŠ Purkyňova. Všichni účastníci workshopů budou moci konzultovat otázky k výuce i výchově žáků s poradenským sborem psychologů - prostřednictvím webu. Předpokládaný počet absolventů seminářů a workshopů - 380 pedagogů.

Sekundární cílovou skupinou pak budou současní i potencionální žáci naší školy, kterým se dostane díky projektu kvalitnějšího vzdělávání s inovativními prvky. Předpokládaný počet žáků - 480.

Cílovou skupinou, na kterou bude mít realizace projektu primární dopad, budou členové pedagogického sboru. Jsou motivováni k dalšímu vzdělávání v souvislosti s nově vyvstalými potřebami, které přináší práce se žáky v rámci kurikulární reformy.

Pedagogičtí pracovníci:

- 1.** Budou zapojeni do projektu svou aktivní účastí na vybraných vzdělávacích seminářích podle jejich osobních potřeb a podle potřeb školy souvisejících s inovací stávajícího ŠVP. Předpokládá se, že jednotlivé semináře úspěšně dokončí a osvědčení o absolvování průměrně získá 75% zapojených.
- 2.** Budou využívat při inovaci ŠVP informace, které si osvojili během plánovaného uceleného vzdělávání.
- 3.** Budou zavádět moderní efektivní metody a formy do výuky se zaměřením na žáka jako cíle svého působení.
- 4.** Budou využívat ICT či s interaktivní tabulí ke zkvalitňování nejen výuky jazyků ale i ostatních předmětů.
- 5.** Budou zapojeni do tvorby nových metodických materiálů a pracovních listů, které budou k dispozici odborné veřejnosti na webových stránkách školy.
- 6.** Budou zpracovávat podklady pro e-learning, který využijí žáci.
- 7.** Budou zapojeni do řízení projektu vytvořením realizačního týmu, který již nyní projekt připravuje a plánuje. Po dobu jeho trvání bude řídit, průběžně monitorovat a evaluovat realizované klíčové aktivity, bude zpracovávat případné připomínky účastníků tak, aby projekt co nejvíce vyhovoval potřebám školy.

Pedagogové naší školy jsou motivováni zúčastnit se akcí připraveného projektu tím, že řeší situace spojené s každodenním školním životem. Při řešení využívají nejen emoční, ale i vědomostní základ. Mnohdy právě informace a správně zvolené komunikační nástroje schází. Kvalitním proškolením tak budou moci učitelé efektivněji působit na sekundární cílovou skupinu, kterou jsou současně i potencionální žáci školy a potažmo i jejich rodiče.

Kvalitní účast je zabezpečena nejen tématy, která vzešla přímo od účastníků, ale i výběrem lektorů s výbornými referencemi.

5.4 Přínos projektu pro cílovou skupinu

1. Přínosem projektu bude efektivní komunikace jak mezi učiteli a žáky, tak i učiteli mezi sebou a učiteli a rodiči. Řešíme i situace, které plynou z nedostatečné komunikace, z nepochopení vlivem časové tísně, přepracování či nedotahování věcí do úspěšného konce. Plánované vzdělávací aktivity tak poskytnou nástroje ke zvládnutí situací plynoucích z agresivity, nástroje podněcující rodiče k většímu zájmu nejen o jejich dítě, ale o školu a společnost jako takovou. Naučíme se efektivně jednat tak, aby žáci dělali to, co se od nich vyžaduje a zase na druhou stranu přebírali vzory jednání pro řešení situací v budoucím osobním i profesním životě.

2. Projekt umožní zefektivnit a zpopularizovat školní činnosti zaváděním moderních metod a forem výuky, skupinové práce, kooperace. Tím motivovat děti k celoživotnímu učení a kromě jiného také zvýšit konkurenceschopnost školy v regionu .

3. Přínosem bude zvýšení schopnosti pedagogů efektivně využívat ve vyučovacích hodinách neustále se vyvíjející informační technologie. Naším cílem je využití interaktivních tabulí v rozmanitých předmětech či využití programů pro práci s dataprojektorem.

4. Dále je potřebné na naší škole postupně zdokonalovat úroveň výuky cizího jazyka i cestou využití nových IC technologií. Vzdělávání v této oblasti poskytne vyučujícím potřebné kompetence.

5. Cítíme potřebu kontinuálního vzdělávání v oblasti osobnostního rozvoje, jehož výsledkem je zdravé klima školy. Učitelé chtějí absolvovat takové psychosociální aktivity, které by vedly k prevenci vyhoření, zvládnutí emocí a stresových situací jako součást oblasti zdravého životního stylu.

6. Zájmem vedení školy je zapojení celého kolektivu pedagogů do vzdělávacích aktivit v souvislosti s budováním zdravých interpersonálních vztahů na pracovišti.

7. Realizace uceleného souboru seminářů pro kompaktní kolektiv učitelů je velmi účinná. Vycházíme z toho, že v předchozích letech proběhly kurzy pro všechny na naší škole sice jen narázově, ale i tak s kladným ohlasem.

5.5 Rizika projektu

Riziko 1: Malá účast členů pedagogického sboru na vzdělávacích akcích v porovnání s analýzami potřeb.

Riziko 2: Nezájem odborné veřejnosti o využití nabízených didaktických materiálů a pracovních listů.

Riziko 3: Nezájem pedagogů z regionu o otevřené workshopy

Popis opatření na eliminaci rizik

Opatření rizika 1:

Malá účast členů pedagogického sboru na vzdělávacích akcích v porovnání s analýzami potřeb:

- sestavit harmonogram činností tak, aby jednotlivé akce probíhaly v optimálních časových odstupech v závislosti na dalších akcích školy (zejména celoškolského charakteru)
- zajistit kvalitní lektory s dobrými referencemi na základě smluvního předjednání účasti v projektu.
- finanční odměnou motivovat ty členy pedagogického sboru, kteří se budou často a aktivně zapojovat do vzdělávacích aktivit.

Opatření rizika 2:

Malý zájem veřejnosti o využití nabízených didaktických materiálů a pracovních listů:

- zajištění odborného zhodnocení kvality těchto materiálů.
- zajištění propagace aktivit projektu cestou místních sdělovacích prostředků i cestou odborného tisku, dát reklamu na odborné webové stránky.
- zaktualizovat současné webové stránky školy tak, abychom se otevřeli rodičovské, žákovské a odborné veřejnosti, která bude vědět, že zde načerpá potřebné informace pro výuku a opakování.

Opatření riziko 3:

Nezájem pedagogů z regionu o otevřené workshopy:

- sestavit harmonogram činností tak, aby jednotlivé akce probíhaly v optimálních časových odstupech v závislosti na dalších akcích školy (zejména celoškolského charakteru)
- zajistit kvalitní lektory s dobrými referencemi na základě smluvního předjednání účasti v projektu
- zajištění publicity projektu- včasné informování o konání a tématech workshopů
- vydávání certifikátů.

5.6 Popis realizace plánovaných akcí

Udržitelnost projektu vyplývá z jeho vkladu do lidských zdrojů jakým je další vzdělávání pedagogických pracovníků a jeho důsledky při využívání získaných kompetencí při zkvalitňování výchovně vzdělávacího procesu během práce s dětmi.

Projekt je koncipován tak, že se další vzdělávání pedagogických pracovníků neuzavře se závěrečným termínem projektu. Učitelé tak budou dále využívat získané kompetence ve výchovně vzdělávacím procesu, vedoucího k přípravě žáků na další osobní život včetně jejich uplatnění na trhu práce.

Následné vzdělávání učitelů bude nadále probíhat podle Plánu DVPP, který je zpracováván každoročně na naší škole, avšak dle aktuálních finančních možností. Jednotlivci se budou účastnit seminářů vázajících se na jejich odbornost a vyučovací předmět. Následně zorganizují malou konferenci pro své kolegy i pro učitele z jiných škol. Na této konferenci vystoupí v pozici lektorů a získané zkušenosti a dovednosti tak předají dále. Tak vznikne prostor pro předávání zkušeností i mezi učiteli v rámci regionu.

Opakování vzdělávání celého pedagogického sboru se předpokládá v oblasti osobnostního růstu, týmové spolupráce či spolupráce se záchranným integrovaným systémem.

I po skončení finanční podpory z ESF budou využívány v projektu získané interaktivní učebnice a pedagogy zpracované metodické materiály pro vzdělávání dalších skupin žáků.

Počítá se s umístováním nově vytvořených pracovních listů či jiných odborných materiálů na webové stránky školy.

5.7 Popis přidané hodnoty projektu

Takovýto ucelený a promyšlený způsob vzdělávání je na naší škole sám o sobě inovativní, protože nevyužívá pouze momentální nabídku kurzů, ale vychází z rozboru potřeb jednotlivců, kolektivu i vedení školy. Tento systém dává možnost zapojení kolektivu pracovníků školy jako celku do vzdělávání. Dosud se podobných společných kurzů realizovalo na naší škole jen několik vzhledem k jejich finanční náročnosti. Dopad byl mnohem větší než v případě, kdy se zúčastnili odborných seminářů jednotlivci a informace předali ostatním na pracovní poradě. Navíc semináře na posílení vazeb v kolektivu nelze bez společné účasti a prožitku realizovat vůbec.

Projekt tak přispěje nejen k rozšíření informačního základu, ale hlavně ke změně klimatu školy, efektivnějšímu jednání se žáky i rodiči a posílení dobrého jména školy ve městě. Navíc vzdělávací akce nebudou probíhat nárazové, ale soustavně. Právě k uskutečnění pozitivní změny kvality vztahů v kolektivu je důležitá plánovaná dlouhodobost a tématická návaznost učitelů vyžadovaných seminářů.

Plánované kurzy jsou inovativní svými metodami a možnostmi jejich přenosnosti do výchovně vzdělávacího procesu, do kterého vzdělávání přinese mnoho nadhledu pro řešení stávajících problémů v současném každodenním školním životě, ovládnutí metod pedagogického projektování (RVP-ŠVP), podporu zvyšování profesionality a společenského postavení učitelů.

Benefitem, se kterým projekt primárně ve svých cílech nepočítá je:

- motivace žáků pro celoživotní vzdělávání s dopadem na zvýšení zaměstnanosti v regionu
- propracovaná metodika jednotlivých předmětů a efektivní individuální přístup k žákům potřebným bude mít jistě kladný dopad na rodiny sociálně slabší
- zveřejnění šablony plánu našeho vzdělávání na webových stránkách školy, které přispěje k výměně dobrých praxí v oblasti DVPP na ostatních školách.

Velkým přínosem je i otevřenost projektu ostatním školám a možnost využití poradenského sboru pedagogy školy i ostatními pedagogy z Vyškova.

5.8 Vazba na jiné projekty

Projekt je provázán a vychází z Rámcového vzdělávacího programu a ŠVP "Škola v pohybu" a s dlouhodobým celoškolním projektem - "Žijme spolu - pomáhejme si" (*příloha 3*), který probíhá na naší škole šestým rokem. Cílem projektu je působit pozitivně na klima školy a předcházet protispolečenským jevům. Projekt "Dva pilíře" z těchto projektů vychází a rozšiřuje dopad působení na celou cílovou skupinu - pedagogů a žáků školy, popřípadě pedagogů z regionu.

6. ZÁVĚR

Další vzdělávání učitelů není primární agendou školy- tou je vzdělávání a výchova dětí. Zůstane-li však další vzdělávání učitelů stranou zájmu, odrazí se to následně právě na kvalitě práce školy s dětmi. Další vzdělávání učitelů nelze přehlédnout. Koneckonců další vzdělávání učitelů souvisí s rostoucím tlakem na- v širším smyslu míněné - skládání účtů škol za jejich práce, a také s – v užším smyslu vykonávanou – kontrolou, natolik se školám daří smysluplně využívat veřejné finance do nich vkládané. V tomto světle je nutno se zabývat se i efektivitou dalšího vzdělávání, resp. jeho dopady do školské praxe.

Cílem této práce bylo snahou zhodnotit dimenzi evropského pohledu na nutnost vzdělávání učitelů s ohledem na evropskou dimenzi ve vzdělávání. Je vhodné vnímat další vzdělávání učitelů za významnou sociální aktivitu, neboť kultivuje ty, kteří zacházejí s mladou generací. Z hlediska školské politiky jde o to, aby instituce- školy i subjekty organizující další vzdělávání učitelů- byly schopny naplňovat očekávání státu, regionu či obce, a přitom ponechávaly dostatečný prostor pro tvořivou práci učitelů- profesionálů ve škole. Další vzdělávání je tedy významným politickým a společensko-kulturním tématem, ale také intimní záležitostí každého učitele. Týká se řady úrovní školské politiky stejně jako osobního rozvoje a profesní dráhy člověka.

Je mnoho způsobů, jak nahlížet další vzdělávání učitelů. Řekla bych, že další vzdělávání učitelů je součástí mnohostranných individuálních i sociálních procesů, nejde o samoučel, a ku prospěchu mu nejsou ani úzce zaměřené pohledy.

Tato práce se výběrovým způsobem dotýká těch linií, které vnímáme jako hlavní, určující pro kvalitu a efektivitu dalšího vzdělávání. V každé z kapitol práce se snažím přinést dílčí vhledy do specifických témat.

Snažím se v této práci poukázat na aktuálnost výchovy budoucích evropských občanů – zodpovědných a tvořivých osobností vědomých si evropské identity při současném respektování identity národní, která tak odpovídá požadavkům na to, aby žáci byli vedeni k přijetí hodnot, na nichž je současná demokratická Evropa budována.

Důležitým faktem této práce je, že problémy ve školství jsou mnoha členskými zeměmi společné. Každá z nich čelí rozpočtovým obtížím a hledá prostředky, jak podchytit co možná největší počet učitelů. Další vzdělávání může být rozhodně efektivní pouze tehdy, jestliže ti, kdo se ho účastní, jsou motivováni, a jestliže jejich plány profesního rozvoje jsou v souladu s poskytovaným vzděláváním.

SEZNAM LITERATURY

CAUWENBERGHE, C.; DOSTÁLOVÁ, R. (eds.) *Nové horizonty občanské výchovy*. Praha: Porta linguarum, 1996. 88 s. ISBN 80-901833-2-8.

HOŘEJŠOVÁ, D. *Didaktika občanské nauky a základů společenských věd*. Praha: Naše vojsko, 1996. 72 s. ISBN 80-206--0431-6.

JEŘÁBEK, J.; TUPÝ, J. (eds.) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005. 126 s. ISBN 80-87000-02-1.

JEŽKOVÁ, V. *Bavorské učební osnovy pro gymnázium*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. 80 s. ISBN 80-210-0832-6.

JEŽKOVÁ, V.; WALTEROVÁ, E. *Vzdělávání v zemích Evropské unie*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997. 200 s. ISBN 80-86039-19-6.

JIRÁSKOVÁ, V. a kol. *Učíme o nás a o Evropě*. Praha: Sofis, 1999. 124 s. ISBN 80-902785-0-7.

LAZAROVÁ, B. a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, Edice pedagogické literatury, 2006. 232 s. ISBN 80-7315-114-6.

MEZIHORÁK, F.; HOŘÍNEK, M. *Příprava učitelů a perspektiva české vzdělanosti*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2001. 52 s. ISBN 80-7182-128-4.

MEZIHORÁK, F.; *Evropanství a integrace*. Olomouc: Nakladatelství OLOMOUC, 2001. 126 s. ISBN 80-7182-118-7.

PIŤHA, P. a kol. *Úvod do výchovy k občanství: Knižka pro učitele a veřejnost*. Praha: AVED, 1992. 216 s. ISBN nevedeno.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, J. *Školství v Dánsku*. Praha: Ústav školských informací, 1988. 65 s. ISBN nevedeno.

PRŮCHA, J. *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Praha: Univerzita Karlova, 1992. 155 s. ISBN nevedeno.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. *Rok 2000: Budeme celý život žáky?* Praha, 1983. 160 s. ISBN nevedeno.

RÝDL, K. *Další vzdělávání učitelů v evropských zemích a v zemích ESVO/EHP, překlad publikace In-service training of teachers in the European union and the EFTA/FEA countries.* Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. Dostupný z <<http://www.uiv.cz/clanek/379/701>>.P

Sborník referátů a informací z interdisciplinárního kolokvia *Evropská dimenze ve vzdělávání a v přípravě učitelů..* Pedagogická fakulta UK, Středisko vědeckých informací, 1996. ISBN neuvedeno.

STANĚK, A. *Výchova k občanství a evropanství.* Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007. 166 s. ISBN 80-7182-224-8.

SINGULE, F. *Evropská dimenze vzdělání.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání Praha, 1991. 41 s. ISBN neuvedeno.

WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti.* Paido, edice pedagogické literatury, 2004. 295 s. ISBN 80-7315-083-2.

WALTEROVÁ, E.; JEŽKOVÁ, V. *Žijeme v Evropě.* Praha: Univerzita Karlova, 1999. 108 s. ISBN 80-86039-82-X.

WALTEROVÁ, E. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002. 236 s. ISBN 80-7290-085-4.

PŘÍLOHY

Příloha 1: Test znalostí žáků ZŠ Purkyňova

Od začátku školního roku 2007/2008 vyučuji na 1. stupni ZŠ.

S ohledem na zpracování tématu své diplomové práce jsem s žáky jednoho 5. ročníku vedla volnou diskuzi o pojmech a tématech, které jsou zahrnuty v evropské dimenzi výchovy a vzdělávání. Zajímalo mě, zda děti mají o těchto pojmech nějakou představu.

Jednalo se o tyto pojmy a témata:

Evropa a Evropská dimenze, Evropská unie a my, demokratické hodnoty, kulturní tradice a zvyky, solidarita, vzájemná úcta a porozumění, tolerance.

Témata a pojmy	Vyjádřili/o se	Nevyjádřili/o se
Evropa a Evropská dimenze	7 žáků	16 žáků
Evropská unie a my	5 žáků	18 žáků
Demokratické hodnoty	3 žáci	20 žáků
Kulturní tradice a zvyky	7 žáků	16 žáků
Solidarita, vzájemná úcta	3 žáci	16 žáků
Porozumění, tolerance	5 žáků	18 žáků

Z volné diskuze se jsem si udělala tyto závěry:

- z 23 žáků byla schopna odpovědět menšina;
- malá informovanost ze strany učitelů i rodičů;
- většina odpověděla, že se jich takovéto věci netýkají.

Příloha 2: Názory učitelů ZŠ Purkyňova na další vzdělávání v cizím jazyce

S učiteli prvního stupně na škole, kde vyučuji, jsem vedla téma na danou otázku:

Věnujete se dalšímu vzdělávání v cizím jazyce?

<i>Cizí jazyk</i>	Věnuje se...	Nevěnuje se...
<i>anglický jazyk</i>	10 učitelů	2 učitelé
<i>německý jazyk</i>	3 učitelé	9 učitelů

Z volné diskuze jsem si udělala tyto závěry:

- z 12 učitelů prvního stupně se velká většina dále vzdělává v cizím jazyce;
- většina učitelů se shoduje, že jde o zálibu;
- učitelé vidí toto další vzdělávání jako nevyhnutelný fakt, poněvadž doba se vyvíjí a cizí jazyk je vyučován u žáků od útlého věku;
- velkou oblibou pro učitele je anglický jazyk, který je oblíbeným předmětem i u dětí;
- učitelé navštěvují kurzy, které jsou hrazeny školou; jiní mají soukromého lektora; učitelé se navzájem obohacují a předávají si informace ohledně výuky cizího jazyka.

Příloha 3: Školní projekt ZŠ Vyškov, Purkyňova „ŽIJME SPOLU – POMÁHEJME SI“

Tento projekt je úzce spjat s připravovaným projektem pro další vzdělávání učitelů.

Navrhovaný projekt je také v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem, který navazuje na předcházející programy v oblasti školství. Také naše škola má zájem připravit žáky na zvládnání těchto požadavků v rámci dva roky probíhajícího ŠVP pod názvem ŠVP - Škola v pohybu. Tento ŠVP mimo jiné přispívá k rozvoji dětské osobnosti, zejména její sociální dimenzi

Podrobný popis projektu - obsah:

1. Název, cíl a obsah projektu
2. Stanovení cílové skupiny
3. Stručný popis aktuálního stavu problematiky; zdůvodnění východisek, které vedou k realizaci projektu
4. Výběr prostředků a metod k dosažení cíle (cílů)
5. Časový harmonogram projektu a položkový rozpočet
6. Personální a materiální zajištění projektu
7. Nástroje a způsoby měření úspěšnosti projektu
8. Partneři projektu

1. Název, cíl a obsah projektu:

Název projektu: „*Žijme spolu – pomáhejme si*“.

Nosný cíl projektu :

Různorodými zábavnými psychosociálními aktivitami předcházet výskytu sociálně patologických jevů žáků základní školy.

Na nosný cíl projektu pak navazují **dílčí cíle**, jejichž podstatou je:

- neformálními aktivitami umožnit komunikaci mezi žáky mladšího a staršího školního věku základní školy,
- v tomto roce přistoupit nově k zapojení dvou skupin žáků mladšího školního věku. Prvňáčkům se tedy budou věnovat žáci páté třídy. Bude se tedy jednat o novou praxi v rámci tohoto projektu, která jistě přinese jiné situace a odlišné zkušenosti,
- rozvinout více pochopení, toleranci, zájem o společnou věc a co nejdokonalejší pocit sounáležitosti,
- zajistit zvýšení kvality sociálního prostředí ve škole,
- vrstevnický přístup využít pro vyplnění volného času žáků, uplatnit tzv. postupný vrstevnický přístup kooperací žáků: 1. ročník + 2. ročník + 5. ročník + 8.ročník + 9. ročník,
- dát starším žákům impulz k poznávání nových věcí a získávání nových informací, které pak následně využijí pro přípravu aktivit s malými kamarády,
- naučit žáky staršího školního věku cíleně předávat ve škole získané vědomosti menším kamarádům,
- zapojením učitelů do činností spojených s projektem zlepšit mezilidské i pracovní vztahy v pedagogickém sboru,
- spoluprací se studenty střední školy dát žákům osmého ročníku možnost vidět jak připravit pro mnohem mladší děti kurz první pomoci a účinně stát v roli tutorů.

Obsah projektu:

Projekt obsahuje činnosti a aktivity vedoucí ke spolupráci a komunikaci dětí věkově odlišných – především žáků 1. a 2. ročníku se žáky 8. a 9. ročníku. Jednotlivé akce jsou uvedeny dále v přehledné tabulce s časovým rozvržením.

V roce 2009 budou pokračovat ve spolupráci žáci z 2.A+9.A, nově se pak do projektu zapojí děti z 1.A+8.B. Nově budou v tomto ročníku do projektu navíc zařazeni žáci 5.A se kterými budou kooperovat žáci 1.B, čímž se v projektu uplatní **postupný** vrstevnický přístup. Žáci z 8. a 9.tříd ještě připravují a organizují akce celoškolního charakteru pro své spolužáky a také pro děti předškolního věku ze spádových mateřských škol. Spojovacím prvkem veškeré práce je sociální interakce.

Žáci jsou v projektu motivováni k vlastní kreativní činnosti nenásilnou formou zapojováním do předem naplánovaných aktivit. Pozitivním prvkem jejich práce je nejen aktivní účast na akcích, ale obří podíl na jejich přípravě. O kvalitě jejich přípravy a zapojení do akce jim samým vypoví zpětné vazby, které jsou realizovány v rámci projektu na závěr každé akce bezprostředně nebo i s časovým odstupem. Účast na těch akcích, které jsou odborně zajištěny vyškolenými lektory, obohacuje starší žáky z 2. stupně ZŠ o další zkušenosti a dovednosti. Mnoho jim přinese právě pozorování lektorů při práci s dětmi, jejich kamarádský přístup a současně nenásilná přirozená autorita, kterou si u dětí získávají respekt. Tato jednání pak naši starší žáci mohou uplatňovat při své práci s mladšími spolužáky využitím vrstevnického přístupu.

Také děti z prvního stupně se učí pravidlům komunikace, soužití a vzájemné spolupráce. Mnohé organizačně nenáročné akce jim umožňují také si něco připravit pro své starší kamarády – aktivitu, vlastnoruční výrobek pro radost apod. Díky tomu se úspěšně bortí ve škole anonymita, což má kladný vliv na výchovné problémy spojené s věkovou bariérou. Malí mají oporu ve velkých – ti velmi spontánně a rádi tuto úlohu starších pomocníků na sebe přebírají. Všichni tak získávají pozitivní vztah ke škole a školnímu prostředí.

Význam vyučujících je v projektu nezastupitelný. Zkušenosti z předchozích pěti let (po které projekt nepřetržitě běží) ukázaly, jak je důležité, aby v partnerských třídách pracovali třídní učitelé s dobrými partnerskými vztahy, které žáci velmi dobře vycítí. Ukázalo se, že úspěšný průběh akce je zaručen velkým množstvím organizační práce právě této dvojice lidí před konáním akce – tím je myšleno především nenásilné vtažení starších žáků do akce, která se má připravit. Motivace starších, akceptování jejich vlastních nápadů, taktní naznačení cesty k přípravě aktivity a sledování a jemná korekce činnosti starších při přípravě aktivity. Pokud jsou učitelé sami nadšení, dokáží velmi dobře motivovat i děti. Správnost hesla „Kdo nehoří, nezapálí“ byla také v tomto projektu potvrzena.

Tento projekt se netýká pouze dětí naší školy, ale ovlivňuje také žáky dalších škol: spolupracujeme se studenty zdravotnického lycea a okolními MŠ. Tím jsou zapojeny i další věkové skupiny dětí a mládeže. Náš projekt takto přesahuje rámec naší školy.

Projekt - jeho realizace a zapojení dětí - je vnímán velmi kladně nejen rodiči, ale i širokou veřejností. K tomu přispívá dobrá průběžná informovanost cestou tisku, kabelové televize a propagačních výstav v Turistickém a informačním centru Vyškov. Odborná

veřejnost byla seznámena s myšlenkou i realizací projektu na poradě výchovných poradců základních škol okresu Vyškov v Pedagogicko psychologické poradně ve Vyškově. Projekt bude také představen na pracovním semináři, který je organizován Poradenským centrem pro drogové a jiné závislosti v Brně.

2. Stanovení cílové skupiny; přínos projektu a jeho průběh

Na základě výborných zkušeností z výsledků spolupráce věkově odlišných dětí v projektu Žijme spolu – pomáhejme si, který kontinuálně probíhá již pět let, připravujeme aktivity i pro rok 2009.

Projekt je koncipován jako soubor cíleně navržených aktivit pro spolupráci dětí z prvního stupně základní školy se žáky ze stupně druhého. Jedná se o neformální akce s aktivitami herními, psychosociálně zaměřenými, dále s aktivitami poznávacími, vzdělávacími a volnočasovými. Mnohé z akcí jsou vhodné pro určitou dvojici partnerských tříd, jiné mají celoškolskou působnost. Některé jsou natolik oblíbené, že se staly již tradičními: např. *Hrajeme si na školáky* (pro děti z mateřských škol), dále *Projekt se nám uzavírá - aneb loučíme se s našimi devátáky* (hodnotící akce po dvouletém působení dětí v projektu a jejich odchod na střední školu), anebo *Kurz první pomoci* (ve spolupráci se studenty zdravotnického lycea, kdy je uplatňován postupný vrstevnický přístup: studenti zdravotnického lycea+žáci 8.ročníku+žáci 1. třídy), apod.

Vzhledem k rozlehlosti školy a vysokému počtu žáků v ní bylo na počátku projektu možno pozorovat ve vztazích anonymitu a absenci sounáležitosti, což negativně ovlivňovalo emocionální klima školy. Proto byly hledány cesty k užší komunikaci mezi žáky věkově rozdílnými a také učiteli. Výsledkem je vznik mnohých přátelství, komunikace dětí, pochopení, tolerance, sounáležitost. Tak byly položeny překážky rozvoje projevů intolerance, nenávisti, šikanování a dalších sociálně patologických jevů. Zlepšuje se zájem jednoho o druhého, ozdravuje se celkové sociální klima ve škole, zvětšuje se zájem žáků o školu a mění se vztah k ní. Každý žák je veden k využití svých předností ve prospěch těch druhých a k uznání svých slabších stránek jako impulsu pro své zdokonalování.

Je využíváno toho, že dítě mladšího školního věku touží po rozvoji vlastních schopností učit se, řešit problémy, komunikovat a soustavněji pracovat ve skupině – v tomto případě jde o společné začlenění žáků prvního a druhého stupně do rozmanitých aktivit. Starší

žáci jsou tak nejen příkladem mladším, ale i pomocníky při jejich práci. Výhodou žáků druhého stupně je jejich potřeba prosadit se zejména snahou dosáhnout řešení i v problémových sociálních situacích, nebo osvojit si pravidla, podle kterých se podobné situace dají řešit. Jejich spolupráce je tedy součástí prevence sociálně patologických jevů, dále zasahuje částečně i do oblastí volnočasových aktivit a vzdělávání.

Projekt - jeho realizace a zapojení dětí - je vnímán velmi kladně nejen rodiči, ale i širokou veřejností. K tomu přispívá dobrá průběžná informovanost cestou tisku, kabelové televize a propagačních výstav v Turistickém a informačním centru Vyškov a v Sále Muzea Vyškovska. Odborná veřejnost byla seznámena s myšlenkou i realizací projektu na poradě výchovných poradců základních škol okresu Vyškov v Pedagogicko psychologické poradně ve Vyškově.

Tento projekt se netýká pouze dětí naší školy, ale ovlivňuje také žáky dalších škol: spolupracujeme se studenty zdravotnického lycea a okolními MŠ. Tím jsou zapojeny i další věkové skupiny dětí a mládeže. Náš projekt takto přesahuje rámec naší školy.

Cílových skupin je do tohoto projektu zařazeno více:

1. žáci 1. stupně ZŠ ve spolupráci se žáky 2. stupně ZŠ (ti jsou zapojeni do vzájemně na sebe navazujících aktivit během celého kalendářního roku, jejich soustavná činnost je přerušena pouze hlavními prázdninami)
2. všichni žáci školy (zapojují se několikrát během roku do akcí celoškolského charakteru – ne však soustavně, ale nárazově)
3. pedagogický sbor (2 učitelky pracují jako koordinátory projektu a dalších 5 pedagogů ve spolupráci s vedením školy a žáky 2. stupně realizuje veškerou činnost projektu, ostatní pedagogové se do projektových akcí především celoškolského charakteru zapojují nárazově dle potřeby)
4. děti předškolského věku MŠ (ze spádových MŠ – žáci školy pro ně chystají zábavné programy)
5. středoškolské studenty oboru zdravotnické lyceum (organizují pro starší žáky kurz první pomoci)

V roce 2009 bude aktivně soustavně pracovat asi 150 žáků (1.A, 1.B, 2.A, 5.A, 8.B, 9.A). Stále se však setkáváme se zájmem o zapojení do projektu i u žáků ostatních tříd – ti spolupracují alespoň nárazově nejčastěji během akcí celoškolského charakteru.

3. Stručný popis aktuálního stavu problematiky; zdůvodnění východisek, které vedou k realizaci projektu

Projekt vychází ze závěrů dokumentu Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu MŠMT. Je na naší škole úspěšně realizován již šestým rokem a má velmi pozitivní ohlas jak mezi dětmi a jejich rodiči, tak i mezi širokou veřejností. Je každoročně podporován mnohými institucemi – a to nejen finančně (např. odbor školství MěÚ Vyškov, odbor školství KÚ Jm kraje v Brně, PPP ve Vyškově, ZS při ZŠ Vyškov, Purkyňova 39, p.o., sponzoři). Předchozí ročníky podaly důkazy o tom, že jistě lze i v rámci našeho vzdělávacího programu nacházet řešení problémových situací souvisejících s prevencí protisociálních jevů a zkvalitňováním sociálního klimatu ve škole.

Navrhovaný projekt je také v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem, který navazuje na předcházející programy v oblasti školství. Také naše škola má zájem připravit žáky na zvládnutí těchto požadavků v rámci dva roky probíhajícího ŠVP pod názvem ŠVP - Škola v pohybu. Tento ŠVP mimo jiné přispívá k rozvoji dětské osobnosti, zejména její sociální dimenzi. Na prvním místě postoje a hodnoty – zodpovědnost, tolerance, solidarita, porozumění pro druhé, rozvoj demokratických hodnot a občanských kvalit, respekt k lidským právům a multikulturním odlišnostem, potom dovednosti – pracovat s informacemi, kvalitně kooperovat a komunikovat s lidmi, tvárně řešit problémy.

Všechny tyto změny však vyžadují velmi citlivou motivační práci pedagogického sboru se žáky, kteří se každoročně přesvědčují o tom, že je možno velmi dobře komunikovat nejen se svými vrstevníky, ale i s dětmi věkově odlišnými. Tyto skutečnosti velmi pozitivně ovlivňují emocionální klima školy. Výsledkem jejich vzájemné spolupráce je pochopení, tolerance, zájem o společnou věc, co nejdokonalejší pocit sounáležitosti. Uvedené záležitosti pak znemožňují projevy sociálně patologických jevů. Každý žák je v projektu veden k využití svých předností ve prospěch těch druhých a k uznání svých slabších stránek jako impulsu pro své zdokonalování.

Projekt má kladný vliv na obě věkové skupiny žáků:

děti mladšího školního věku touží po rozvoji vlastních schopností – především komunikovat a soustavněji pracovat ve skupině, kterou v projektu tvoří jejich starší kamarádi a spolu jsou začleněni do rozmanitých aktivit,

žáci staršího školního věku jsou v projektu podporou a příkladem mladším, ale i pomocníky při jejich práci. Výhodou mnohých žáků druhého stupně je jejich potřeba prosadit svůj velký organizační potenciál, který mají možnost právě v tomto projektu využít v aktivitách, které jsou součástí prevence sociálně patologických jevů a dále zasahují částečně i do oblastí volnočasové a vzdělávací.

4. Výběr prostředků a metod k dosažení cíle (cílů)

Při realizaci projektu bude využito prvků multikulturní výchovy. Práce ve skupině, komunikace verbální i neverbální, frontální rozhovory, diskuse, besedy, přednášky, samostatná práce, projektové vyučování, terénní práce, exkurze, skupinové vyučování, konzultace, práce v komunitním kruhu, laboratorní práce v terénu i v odborné učebně, spolupráce s odbornými institucemi, celoškolní aktivity v režii žáků, tématické výlety.

5. Časový harmonogram projektu a položkový rozpočet

Realizace projektu proběhne formou aktivit, které jsou sestaveny do přehledné tabulky s časovým rozvrhem, finanční rozvahou a zdroji finanční podpory pro jednotlivé akce .

Každá aktivita, která se s žáky uskuteční, probíhá tradičně v několika fázích:

1. Návrh akce s aktivitami, které vedou k vzájemné spolupráci dětí věkově rozdílných.
2. Příprava akce ve spolupráci s dětmi z 2. stupně :
 - určení předběžného termínu
 - volba místa, kde akce proběhne
 - stanovení finančního rozpočtu
 - rozdělení jednotlivých úkolů mezi starší účastníky
3. Realizace vlastní akce – některé akce vyžadují finanční krytí, ale většina jich je realizována bez finančního nároku.

4. Zpětná vazba :

Všichni žáci hodnotí písemně průběh jednotlivých aktivit – vyjadřují klady i zápory, navrhují možné obměny a také nápady pro realizaci akcí příště. Toto hodnocení zpracovávají i naši malí prvňáčci pomocí známých smajlíků, které vkreslují do připraveného dotazníku – jednotlivé jeho body jim pomáhají předčítat starší.

5. Zdokumentování akce – je proveden popis průběhu akce, vytvořena fotodokumentace a se zpracovanými zpětnými vazbami je vše chronologicky řazeno v „Projektových složkách“

6 . Prezentace akce na veřejnosti – po ukončení je vytvořena nástěnka na chodbě školy, kterou si rodiče mohou při návštěvě prohlédnout. Široká veřejnost je informovaná také cestou místního tisku, občas i pořadem v regionální televizi.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Iveta Bárková
Katedra:	Katedra primární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.
Rok obhajoby:	2009

Název práce:	Evropská dimenze ve vzdělávání učitelů primární školy
Název v angličtině:	European dimension in primary school teacher education
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na Evropskou dimenzi ve vzdělávání učitelů primární školy. Analýzou jsem zjistila, že termíny a pojmy týkající se evropské dimenze nejsou zcela všem pedagogům a žákům známy. Dále bylo důležitou prioritou této práce zjistit posun a principy ve vzdělávání učitelů a to zejména dalšího vzdělávání učitelů. Východiskem byla mnohá poznání v různých zemích.
Klíčová slova:	Evropská dimenze, evropská dimenze ve vzdělávání, rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, evropanství, vzdělávání učitelů, další vzdělávání učitelů.
Anotace v angličtině:	The diploma thesis is focused to European dimension in primary school teacher education. I found by analysis, that terms and notions about european dimension aren't known to absolutely all pedagogues and pupils. Other important priority of this thesis was to find translation and principles in teacher education and especially in teacher further training. The solution was found by searching situation at other countries.
Klíčová slova v angličtině:	European dimension, european dimension in education, framing education program for elementary school, Europeanism, trachet education, teacher further training
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1: Test znalostí žáků ZŠ Purkyňova Příloha 2: Názory učitelů ZŠ Purkyňova na další vzdělávání v cizím jazyce Příloha 3: Školní projekt ZŠ Vyškov, Purkyňova- „ŽIJME SPOLU – POMÁHEJME SI“
Rozsah práce:	65 stran
Jazyk práce:	čeština