

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ

ANTROPOLOGIE

PROHLUBOVÁNÍ PEDAGOGICKÉ ODBORNOSTI

UČITELŮ VYBRANÝCH ŠKOL

Magisterská diplomová práce

Sociologie-Andragogika

Autor: Bc. Tereza Hotová Kraitlová

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.

Olomouc 2020

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „*Prohlubování odbornosti učitelů vybraných škol*“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne.

Podpis

Děkuji paní doc. Mgr. Janě Poláčkové Vašátkové, Ph.D za odborné vedení mé diplomové práce, za cenné připomínky a trpělivost. Dále děkuji Mgr. Jiřímu Henzlovi za pomoc a cenné rady. Velké poděkování patří celé mé rodině za pomoc a podporu.

Anotace

| | |
|-----------------------------|---|
| Jméno a příjmení: | <i>Bc. Tereza Hotová Kraitlová</i> |
| Katedra: | Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie |
| Obor studia: | <i>Sociologie-Andragogika</i> |
| Obor obhajoby práce: | <i>Andragogika</i> |
| Vedoucí práce: | <i>Doc. Mgr. Jana Polachová Vašátková, Ph. D.</i> |
| Rok obhajoby: | 2020 |

| | |
|-----------------------|---|
| Název práce: | Prohlubování pedagogické odbornosti učitelů vybraných škol |
| Anotace práce: | Diplomová práce je rozdělena do dvou hlavních částí – teoretické a empirické. Teoretická část obsahuje čtyři základní kapitoly. První představuje systém dalšího vzdělávání, jeho cíle a funkce. Druhá kapitola je věnována učiteli základní školy a jeho profilu, a Kariéernímu řádu. Třetí kapitola pojednává o profesionalizaci v obecné míře, dále učitelství jako profese a také rozvoji učitelů v dnešní situaci v ČR. Poslední kapitola se zabývá andragogikou a jejím vědním polem, které nastoluje, kam v tomto oboru další vzdělávání pedagogických pracovníků spadá. Teoretická část je zakončena představením Knowlesovy andragogiky a jeho konceptu sebeřízeného učení. Empirické šetření bylo provedeno na třech základních školách. Cílem práce je charakterizovat, jak pedagogičtí pracovníci vybraných škol interpretují svou pedagogickou odbornost a jaké neformální strategie využívají k jejímu rozvoji. Diplomová práce zodpovídá čtyři výzkumné otázky. Bylo zjišťováno, jak učitelé vnímají svoji odbornost, jaké formy DV využívají, jak probíhá jejich samostudium a jak vnímají potřebu svého rozvoje. |
| Klíčová slova: | Učitel 1. stupně ZŠ, další vzdělávání, kompetence, Kariéerní řád, profesionalizace, profese, samovzdělávání, andragogika, statistika, dotazník, výzkum. |

| | |
|---------------------------------------|--|
| Title of Thesis: | Deepening teacher's educational expertise in particular schools |
| Annotation: | The Diploma thesis is divided in two main parties – theoretical and empirical. The theoretical part contains four basic chapters. The first chapter introduces system, aims and functions of further education. The second chapter is devoted to teacher in elementary school and his profile, and Career structure. The third chapter is dedicated to professionalization in general point of view, teacher as profession and development of teachers in current situation in CZ. The last chapter is focused on andragogy and its science field, which determinates where further education of teachers belongs in andragogy's field. The theoretical part is concluded with presentation of Knowles's andragogy and his concept of self-controlled education. The empirical survey was accomplished in three elementary schools. Aim of survey is to determinate, how asked teachers interpret their pedagogical expertise and which unformal strategies they use for their personal development. |
| Keywords: | Teacher of elementary school, further education, competence, Career structure, professionalization, profession, self-education, andragogy, statistics, questionnaire, research, survey. |
| Názvy příloh vázaných v práci: | Dotazník |
| Počet literatury a zdrojů: | 42 |
| Rozsah práce: | 90 s. (106 628 znaků s mezerami) |

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod | 9 |
| 1 Systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků | 11 |
| 1.1 Cíle a funkce DVU | 13 |
| 1.2 Formy vzdělávání dospělých..... | 16 |
| 1.3 Činitelé dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.... | 18 |
| 2 Učitel základní školy a jeho profil | 21 |
| 2.1 Determinanty učitelské profese..... | 21 |
| 2.2 Práce učitele na základní škole..... | 22 |
| 2.3 Kompetenční model učitele..... | 23 |
| 2.4 Kariérní řád učitelů | 25 |
| 3 Profesionalizace | 29 |
| 3.1 Učitelství jako profese | 31 |
| 3.2 Profesní rozvoj učitelů | 33 |
| 4 Andragogika a její základní koncepty | 36 |
| 4.1 Základní andragogické koncepty..... | 37 |
| 4.2 Knowlesova andragogika v aplikaci na DVU | 41 |
| 4.2.1 Pojetí dospělého jedince | 41 |

| | | |
|-------|---|----|
| 4.2.2 | Sebeřízené učení..... | 42 |
| 5 | Metodika výzkumu | 44 |
| 5.1 | Kontext výzkumu | 45 |
| 5.2 | Popis výzkumného vzorku | 46 |
| 5.3 | Popis výzkumných metod..... | 47 |
| 5.4 | Výzkumné šetření na škole č. 1..... | 49 |
| 5.4.1 | Výsledky dotazníkového šetření na škole č. 1..... | 50 |
| 5.5 | Výzkumné šetření na škole č. 2..... | 56 |
| 5.5.1 | Výsledky dotazníkového šetření na škole č. 2..... | 57 |
| 5.6 | Výzkumné šetření na škole č. 3..... | 62 |
| 5.6.1 | Výsledky dotazníkového šetření na škole č. 3..... | 63 |
| 5.7 | Statistické šetření dat..... | 68 |
| 5.7.1 | Výzkumná otázka číslo 1: Jak učitelé vnímají svoji odbornost? | 68 |
| 5.7.2 | Výzkumná otázka číslo 2: Jak učitelé vnímají potřebu rozvoje své odbornosti?..... | 74 |
| 5.7.3 | Výzkumná otázka č. 3 a č. 4 | 77 |
| 5.8 | Interpretace dat a diskuze | 82 |

| | |
|--------------------------------|----|
| Závěr | 84 |
| Použité zdroje | 86 |
| Seznam příloh, tabulek a grafů | 89 |
| Příloha č. 1: Dotazník | |

Úvod

Odbornost učitele je jednou z nejdůležitějších stránek učitelské profese. Její prohlubování má velký vliv na samotnou činnost daného učitele, na kvalitu jeho vzdělávacích postupů a pedagogického působení na žáky. Má také vliv na kvalitu celé školy a je nezanedbatelnou součástí celé vzdělávací politiky státu.

Učitelé jsou ti, kteří vzdělávají a vychovávají nynější generace k tomu, aby se uměly ve společnosti orientovat, ustát v ní všechny překážky a samy tak posouvaly společnost dopředu.

Téma práce Prohlubování odbornosti učitelů vybraných škol jsem si vybrala, protože v učitelích vidím ty, kteří ostatním a společnosti dávají a zároveň mají malou možnost přijímat od nich zpátky ve svůj prospěch. Druhým důvodem je to, že v dnešní době je práce učitele nedoceněná a zapomíná se na vše, co učitelova profese obnáší a jak těžké je dobře a úspěšně ji vykonávat. Je zapotřebí zjišťovat, jak na sebe sami učitelé nahlížejí, jak se sebehodnotí, aby bylo možné pracovat na navrácení prestiže této profese.

Diplomová práce je rozdělena do dvou hlavních částí – teoretické a empirické. Teoretická část obsahuje čtyři hlavní kapitoly. První představuje systém dalšího vzdělávání, jeho cíle a funkce. Druhá kapitola je věnována učiteli základní školy a jeho profilu a Kariévnímu řádu. Třetí kapitola pojednává o profesionalizaci v obecné míře, dále učitelství jako profese a také rozvoji učitelů v dnešní situaci v ČR. Čtvrtá kapitola se zabývá andragogikou a jejím vědním polem, které nastoluje, kam v tomto oboru další vzdělávání pedagogických pracovníků spadá. Teoretická část je zakončena představením Knowlesovy andragogiky a jeho konceptu sebeřízeného učení. Tímto provážu andragogickou

koncepti s výzkumem diplomové práce a položím tak výzkumu teoretický základ. Výsledkem výše popsaných kapitol bude spojení teorie Malcolma Knowlese pro cílovou skupinu této práce

V praktické části bude nastolen teoretický rámec pro sběr dat. Data budou sbírána pomocí dotazníkového šetření na prvních stupních základních škol. Celé šetření bude anonymní pro ochranu všech škol. Další využitou metodou bude částečná analýza dokumentů.

Získané výsledky budou vyhodnoceny do tabulek a grafů s písemným komentářem. Výsledky budou vyhodnoceny za pomoci přesnějších statistických metod a budou porovnány vzhledem k délce praxe respondentů.

Cílem této práce je charakterizovat, jak pedagogičtí pracovníci vybraných škol interpretují svou pedagogickou odbornost a jaké neformální strategie využívají k jejímu rozvoji. Pomocí výše uvedených výzkumných metod zodpovím výzkumné otázky a zjistím, jak učitelé vnímají svoji pedagogickou odbornost, jaké formy dalšího vzdělávání využívají a jakými způsoby probíhá jejich samostudium.

1 Systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Doba, ve které se nacházíme vyžaduje neustálý rozvoj jedinců. Vzdělávání už není pouze součástí dětského věku či dospívání, ale stal se požadavkem, potřebou, a stále trvajícím procesem. Myšlenka celoživotního učení je zjevnější v prostředí, které je založené na získávání a předávání znalostí (Šerák, 2009).

V následujících podkapitolách objasním téma dalšího vzdělávání učitelů (DVU) v co největší míře. Budu se věnovat jeho cílům a funkcím, formám, samotným činitelům DVU a nakonec postoji a motivacemi samotných učitelů k jejich dalšímu vzdělávání. Aspekty DVU v takovéto míře budou poskytovat dostatečný teoretický podklad pro další vývoj diplomové práce.

Středem pozornosti této práce jsou učitelé základních škol (ZŠ), respektive učitelé na prvním stupni ZŠ. Jelikož je jejich vzdělávání spjato s několika dalšími pojmy, je potřeba si je vymežit a rozlišit. Následující kapitola bude věnována definování pojmů 'další vzdělávání', 'celoživotní vzdělávání', 'další vzdělávání pedagogických pracovníků' (DVPP) a 'profesní rozvoj učitelů'.

Pedagogický slovník vymezuje další vzdělávání následovně. *"Termín má široký význam a zahrnuje různé formy vzdělávání a profesní přípravy osob (mládeže a dospělých), které již prošly nějakým stupněm formálního školského vzdělávání"* (Mareš 2009, s 43).

Je také potřeba termín další vzdělávání odlišit od pojmu celoživotní vzdělávání. Často se stává, že jsou tyto dva pojmy slučovány nebo

zaměňovány. Proto nyní v krátkosti uvedu rozdíl mezi těmito pojmy. Výkladů, jaký je rozdíl mezi těmito termíny, je mnoho. Pro tuto práci jsem vybrala několik výkladů, např. dle Kohnové.

Celoživotní vzdělávání se dělí na dvě složky. První z nich je vzdělávání dětí a mládeže, druhou je vzdělávání dospělých. Další vzdělávání pedagogických pracovníků spadá do složky vzdělávání dospělých a následuje po vzdělávání učitelů přípravném (Kohnová, 2004).

Dalším, kdo se u nás rozvojem pedagogů zabývá, je Prášilová. Dle ní mohou prostřednictvím dalšího vzdělávání pedagogičtí pracovníci získat profesní a osobní rozvoj. Mimo toho také zdůrazňuje, že lze získat i jistou společenskou prestiž. Podle Prášilové může být právě společenská prestiž důvodem účasti jedince na DVPP. Oblast vzdělávání pedagogických pracovníků tato autorka rozděluje do tří oblastí. První z nich je přípravné vzdělávání pro všechna povolání, druhou je příprava učitele na jeho profesi, tzv. odborná příprava. Odbornou přípravu dále dělí na základní přípravu, orientaci, doškolování, přeškolování a profesní rehabilitaci. Poslední ze tří oblastí je rozvoj pracovníka vzhledem ke konkrétnímu pracovnímu místu (Prášilová, 2006).

Podle Lazarové je další vzdělávání učitelů "poskytování organizovaných programů určených pro učitele v praxi, které by měly napomáhat rozvoji učitelů jako jeden z mnoha možných systematických kroků, které rozvoj učitelů podporují" (Lazarová 2004, s. 265).

V pedagogickém slovníku je další vzdělávání učitelů vymezeno jako „vzdělávání učitelů v průběhu jejich profesní dráhy“ (Mareš 2009, s 44).

V této práci se také můžeme setkat s pojmem profesní rozvoj učitelů. Ten je odborníky vymezován následovně a v práci je použit s ohledem právě na tento výklad.

Profesní rozvoj učitelů jsou aktivity, které vedou ke zlepšování výkonu profese učitele, a také zdokonalování výsledků žáků. Profesní rozvoj učitelů obsahuje samostudium, další vzdělávání učitelů a odborný diskurz mezi pedagogy (Starý, 2012).

Důležitým jevem dalšího vzdělávání učitelů je respektování potřeb učitelů a také jejich znalostí a zkušeností. Nedílnou součástí je také důraz na reflexi učitelů. Podle Průchy by měl učitel sám reflektovat svoji pedagogickou činnost a na základě této reflexe si stanovit cestu dalšího vzdělávání a svého rozvoje (Průcha, 2009). Reflexí a sebereflexí se dále budu věnovat především v kapitole pojednávající o kompetencích učitele.

Nejsou to jen odborníci na vzdělávání, kdo se zabývá pojmem a vůbec konceptem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. V rámci Školského zákona je pro DVPP vyhraněný prostor jak v samotných zákonech, tak i vyhláškách. Ty v následující kapitole představím.

1.1 Cíle a funkce DVU

Poznatky z oblasti cíle a funkce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jsou potřebné k pochopení toho co učitelé a jejich rozvoj vyžadují. Mimo jiné budou tyto poznatky nápomocny při tvorbě výzkumných otázek. Proto je potřeba se této oblasti nyní věnovat.

Cíle dalšího vzdělávání učitelů můžeme dle Lazarové vymezit na úzké a široké pojetí. Úzké pojetí cílů DVU Lazarová charakterizuje jako pomocný nástroj vzdělávací politiky. Ten má sloužit při snaze modernizovat vzdělávací systém. Široké pojetí cílů DVU charakterizuje jako *„pojetí dalšího vzdělávání, které je zaměřeno na široce definované poskytování zdrojů poznání, ve kterém spoléhá na uvědomělost*

a zodpovědnost učitelů ve vztahu k vlastnímu rozvoji“ (Lazarová 2006, s. 15).

Pedagogický slovník popisuje dvě základní funkce vzdělávání pedagogických pracovníků. Jsou jimi standardizační funkce a funkce rozvojová. Standardizační funkce slouží k zavedení a udržení úrovně nynějšího vzdělávacího systému. Rozvojová funkce pak slouží k podpoře rozvoje a inovace vzdělávacího systému (Mareš, 2009).

Lazarová popisuje cíle DVU také z hlediska samotného učitele a jeho profesionality, ke kterému by mělo další vzdělávání směřovat. Lazarová uvádí, že dle Kasáčové (2002) má profesionalita několik dimenzí: odbornou, osobní a etickou. Výsledkem by měla být „*všestranná profesionální odpovědnost učitele*“ (Lazarová 2006, s. 16).

DVU by k této profesionalitě mělo přispět svým zaměřením na řešení problémů, a to prostřednictvím reflexe. V rámci toho mezi cíle DVU patří „*zbavit učitele děláni toho samého*“ (tamtéž).

Právní legislativa dalšího vzdělávání

Koncept dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je ukotven v řadě zákonů a vyhlášek. Pro tuto práci jsem vybrala několik z nich, protože povědomí o nich napomůže vývoji této práce. Vybraným zákonům se budu v krátkosti věnovat, další uvedu pro představu, kolik se jich dalšímu vzdělávání učitelů věnuje, a pro ucelení informací o legislativě týkající se DVPP.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále školský zákon) ve znění pozdějších předpisů. Školský zákon ukládá řediteli školy mj. i odpovědnost za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských potřeb (§ 164, odst. 1, písmeno c).

Jak popisuje Štěpánek, nejdůležitější hybnou silou v řízení vzdělávání ve škole je ředitel školy. Je zodpovědný za vnitřní život školy a ten se musí sebevzdělávat. Ředitel školy má organizovat chod školy a také plánovat vzdělávání a kontrolovat jeho průběh (Štěpánek, 1993).

Lazarová uvádí zahraniční odborníky na tuto problematiku – Bredeson a Johansson. Ti definovali skupiny jevů, které mají významný vliv ředitele na profesní rozvoj učitelů. Podle nich by měl být ředitel ostatním učitelům příkladem, jeho postavení popisují jako 'učící se lídr'. Ředitel by se měl účastnit dalšího vzdělávání, plánovat vlastní profesionální rozvoj a měl by mít přehled v problematice vzdělávání dospělých a rozvoje lidí. Nedílnou součástí jeho práce má být podpora učitelů v dalším vzdělávání a také poskytování zpětné vazby jejich práce, rozvoje a potřeb rozvíjet se (Lazarová, 2006).

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů upravuje mimo jiné také další vzdělávání pedagogických pracovníků. Dle toho zákona, paragrafu 24 „mají pedagogičtí pracovníci po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci“ (Valenta 2006, s. 254).

Dále podle tohoto zákona si pomocí dalšího vzdělávání pracovníci zvyšují kvalifikaci, což zákon vysvětluje buďto jejím získáním, nebo rozšířením. Je nutné podotknout, že se dalším vzděláváním nerozumí rekvalifikace.

Na rozšiřování své kvalifikace mají pedagogičtí pracovníci ze zákona 12 dní volna na jeden školní rok. O jeho čerpání rozhoduje ředitel příslušné školy a pedagogickému pracovníkovi náleží čerpání náhrady platu ve výši ušlé částky.

Jak píše Prášilová, i přesto, že zabezpečení vzdělávání pracovníků je spojeno s organizačními i finančními náklady, ve výsledku by vzdělávání mělo přinést škole zisk, a to v podobě zvýšení kvality jedince, i školy (Prášilová, 2006).

Dalšími zákony a vyhláškami, které se zabývají dalším vzděláváním pedagogických pracovníků, jsou:

- Zákon č.179/2006 Sb. ze dne 1. srpna 2007 o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání)
- Vyhláška 317/2005 Sb. MŠMT o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků
- Vyhláška 412/2006 Sb. MŠMT kterou se mění vyhláška 317/2005 Sb.
- Vyhláška č. 317/2005 Sb. O získávání kvalifikace učitele.

1.2 Formy vzdělávání dospělých

V dnešní době je nepřeberné množství příležitostí, jak se jedinec může sám vzdělávat. Díky současným technologiím se jedná mnoho způsobů, jak se vzdělávat prostřednictvím internetu. Jak bude zmíněno v dalších kapitolách je žádoucí, aby se učitelé neustále vzdělávali a nechápali své získané znalosti a dovednosti z učitelských oborů jako finální.

Tyto možnosti, způsoby vzdělávání nazýváme formy vzdělávání. Jedná se o trojlístek forem učení a vzdělávání, které svým popisem představují charakteristiku daného vzdělávání z hlediska formálnosti a organizovanosti daného vzdělávání. Těmito formami jsou formální,

neformální a informální vzdělávání. Uvedu vysvětlení jednotlivých forem dle Rabušicové, která v knize *Učíme se po celý život?* Tyto formy definuje podle dokumentu *Strategie celoživotního učení pro ČR*.

Formální vzdělávání Rabušicová definuje tak, že je „... realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. ... Zahrnuje získávání na sebe zpravidla navazujících stupňů vzdělání, jejichž absolvování je potvrzováno příslušným osvědčením“ (Rabušicová 2008, s. 41).

Neformální vzdělávání je takové, které vede k získávání vědomostí, dovedností a kompetencí, ale oproti formálnímu vzdělávání nevede k zisku stupně vzdělání. Jedná se o organizované činnosti vedoucí k prohlubování a rozvoji osobnosti jedince. Příkladem takového vzdělávání mohou být jazykové kurzy, kurzy vaření, rekvalifikační kurzy, školení, semináře apod.

Třetí formou vzdělávání je informální učení. V odborné terminologii se zde používá spíše pojem 'učení' než 'vzdělávání', protože jak uvidíme v následující definici, zde se nejedná o organizované prohlubování vědomostí. „*Informální učení je chápáno jako proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase. Zahrnuje také sebevzdělávání, kdy učící se nemá možnost ověřit si nabyté znalosti*“ (tamtéž).

Jelikož se diplomová práce zabývá dalším vzděláváním učitelů, tedy jedinců, kteří již vysokoškolský diplom mají, budeme se při zkoumání pohybovat na rovině především neformálního vzdělávání a z malé části také na rovině informálního učení.

1.3 Činitelé dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Jak je popsáno v kapitole Legislativní rámec, nejdůležitějším článkem při DVPP je ředitel školy, o němž už bylo psáno právě v kapitole pojednávající o právním ukotvení DVPP. Stejně důležitými, mnohdy i důležitějšími, kdo se podílí na DVPP jsou samotní učitelé, tedy účastníci vzdělávání, lektoři vzdělávání a také poskytovatelé. Nedílnou součástí této problematiky je také financování DVPP, kterému budu věnovat pozornost. Těmto činitelům se nyní budu věnovat ze dvou důvodů. Prvním z nich je, že každý z nich má značný podíl na vzdělávání pedagogů, druhým důvodem je jejich popis a vymezení pro účely diplomové práce. Aspekty spojené s těmito činiteli se mohou objevit i v praktické části ve výpovědích respondentů.

Účastníci vzdělávání

Tato kapitola je v práci zařazena z důvodu problematiky učitele jako 'dvojí osoby'. Na jedné straně je učitel osoba, která předává znalosti, dovednosti, aj. svým žákům při vyučování. Tedy je tím, kdo vyučuje jiné. Na druhé straně je to osoba, která se má sama vzdělávat, přijímat od jiných informace a je také tím, kdo je vzděláván. Proto se v této kapitole budu věnovat typům vzdělávaných osob. Poznatky z nadcházejících popisů budou sloužit při tvorbě výzkumných otázek.

Účastník vzdělávání je jedním z nejdůležitějších článků vzdělávání. Je cílovou skupinou vzdělávání a lektorů. Je ten, pro kterého je vzdělávání pořádáno. Pro tuto práci je účastníkem vzdělávání učitel základní školy. Vymezením účastníka vzdělávání se zabývá několik autorů. Účastníky vzdělávací akce můžeme rozdělit do několika skupin. Dělení

účastníků vzdělávání věnuje pozornost např. Vodák, který je dělí do čtyř skupin (Vodák, 2007):

- Aktivisté – přijímají nové výzvy, rádi získávají nové zkušenosti, jsou ochotni řešit problémy a spolu se skupinou předávají své nápady.
- Reflektori – ostatní účastníky pozorují z pozadí, rozmyšlejí si své činnosti, radí se s ostatními, až když se cítí být v bezpečí.
- Teoretici – jsou objektivní, oceňují logické myšlení. Dokáží spojit fakta do teorií.
- Pragmatici – nové poznatky jsou schopni uplatnit pouze v tom případě, že je vzdělávací akce baví a vyhovuje jim.

Dalším, kdo se účastníky vzdělávání a jejich rozdělením zabývá, je Lazarová. Ta účastníky dělí na několik skupin podle toho, jak a čím jsou motivováni do dalšího vzdělávání. Účastníky dělí na učitele dravce, funkcionáře, vědce, praktiky, sběratele, hledače a návštěvníky. Autorka zmiňuje také to, že žádný účastník vzdělávání nepředstavuje pouze jeden z uvedených typů, ale jednotlivé typy se prolínají (Lazarová, 2006).

Učitele vzdělávající se na kurzech DVPP je možné rozdělit do tří skupin podle jejich přístupu ke svému vzdělávání. První skupinu tvoří učitelé neúčastníci se kurzů vůbec. Do druhé skupiny spadají učitelé, kteří cítí potřebu dále se vzdělávat, ale zpravidla toto vzdělávání nepotřebují. Učitelům v této skupině nejvíce vyhovují e-learningové kurzy a otevřené online kurzy. Poslední skupinu tvoří učitelé, kteří kurz potřebují pro výkon další pozice. Nejvhodnější formou pro tuto skupinu jsou prezenční kurzy, které účastníky motivují (Rusek, 2012).

Právě Ruskovo dělení na tři skupiny pedagogů vzhledem k jejich vzdělávání bude sloužit i při praktické části této práce. Zejména skupina učitelů, kteří cítí potřebu se vzdělávat a skupina, která vzdělání potřebuje

pro výkon další pozice, se bude objevovat mezi respondenty. Právě tento typ učitelů je středem zájmu této diplomové práce, protože jejím cílem je zjistit, jaké strategie neformálního vzdělávání používají pedagogové ke svému profesnímu rozvoji.

Lektor dalšího vzdělávání

Andragogický slovník vymezuje lektora dalšího vzdělávání jako vzdělavatele dospělých působícího v této oblasti. Lektor vede celý vzdělávací proces, tedy lektor je přítomen při tvorbě vzdělávacího projektu, stanovuje formy a metody vzdělávání, volí didaktické pomůcky a také zajišťuje evaluaci vzdělávací akce (Průcha, 2012).

Nedílnou součástí kurzů DVPP je i evaluace kurzu včetně zhodnocení lektorů. Mnohdy jsou ohlasy na lektory pozitivní, mnohdy negativní. Na hodnocení lektorů jistě závisí subjektivní pocit účastníka vzdělávání, vliv na něj má ale i přístup daného lektora. Podle Lazarové (Lazarová, 2006) existují dva typy lektorů. Prvním typem lektorů jsou ti, kteří předávají vědomosti a přiklání se spíše k teorii, druhým typem jsou naopak ti, kteří rozvíjejí kompetence a jejich zdrojem jsou poznatky z praxe.

V oblasti lektorů při DVPP má jistě své místo vědní obor andragogika. „*Andragogika je vědní a studijní obor zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých*“ (Beneš 2014, s. 11).

Předpokladem pro lektora kurzů DVPP je bohatá učitelská praxe a znalost učitelské profese a specifík učení dětí. Účastníci vzdělávání ale potřebují více než tyto zmíněné oblasti vědomostí. Účastníci kurzů DVPP potřebují mimo jiné motivaci, sdílení zkušeností, posunout se na své dráze dál. A právě tady zaujímá svou pozici zmíněná andragogika, tedy věda,

kteřá se zabývá vzdělaváním dospělých. Lektor při DVPP musí kromě pedagogické praxe a znalostí umět naplnit potřeby učitelů. Tedy musí být dobrým vzdělavatelem dospělých. Ostatně o tom se ve své knize zmiňuje i Lazarová. „Většina lektorů v resortu školství působí pouze v rámci krátkodobých smluvních ujednání vedle svých běžných pracovních povinností. Jde především o jedince, kteří jsou odborníky ve svém oboru, avšak obvykle bez andragogického nebo jiného speciálního vzdělání zaměřeného na vzdělávání dospělých. Řada lektorů dalšího vzdělávání učitelů se rekrutuje z řad vysokoškolských učitelů, velkou část tvoří lidé z učitelské praxe“ (Lazarová 2006, s. 124).

2 Učitel základní školy a jeho profil

Pro tuto práci bude pojem učitel označovat osobu, která vyučuje děti na prvním stupni základní školy. Aby nemuselo být v každém případě psáno spojení učitel prvního stupně základní školy, budu používat pouze pojmu učitel. Bude se tedy jednat o učitele vyučujícího v prvních až pátých třídách základních škol.

V učitelově práci, jak se dozvíme v následujících podkapitolách, se objevuje mnoho aktivit, charakteristik a vlivů. V následujících podkapitolách se budu snažit objasnit celou šíři učitelovy profese.

2.1 Determinanty učitelské profese

Na učitelovu práci, tedy především na vyučování, působí celá řada vlivů. Pařízek tyto vlivy dělí na objektivní vnější, a subjektivní vnitřní. V krátkosti se budu snažit tyto objektivní a subjektivní vlivy vymezit, neboť i determinanty učitelské práce mohou být pro další vzdělávání učitelů důležité, mnohdy také rozhodující.

Mezi vnější vlivy působící na práci učitele se řadí především politické, ekonomické, společenské, kulturní a rodinné prostředí učitele. Nedílnou součástí vnějších vlivů jsou také pracovní podmínky. Dle Matouška vnější vlivy „*vymezují prostor pro pracovní činnost člověka, specifikují jeho stupeň volnosti jak při přejímání a provádění pracovního úkolu, tak i při vytvoření používaných vlastností, dovedností a osobních přístupů*“ (Pařízek 1998, s. 11).

Subjektivními, tedy vnitřními, vlivy jsou ty, které bezprostředně souvisejí s osobními vlastnostmi učitele. Subjektivní vlivy se promítají a tím tak ovlivňují pracovní výkon jedince. Dle Pařízka (1998) se pro vnitřní předpoklady používá termín 'způsobilst'. Ty se navzájem ovlivňují a určují tak výkon v daném okamžiku. Pařízek uvádí tyto způsobilosti: odbornou, pedagogickou, psychologickou, didaktickou, společenskopolitickou, výkonovou, společenský profil, a motivaci.

Jak uvidíme v dalších částech diplomové práce, jsou tyto determinanty klíčové pro další vzdělávání učitelů.

2.2 Práce učitele na základní škole

V kapitole Práce učitele na základní škole se budu zabývat konkrétními činnostmi, které jsou součástí učitelovy práce. Pro výzkum dalšího vzdělávání učitelů je důležité znát výčet aktivit, které učitel ve své práci zastává. Jelikož hlavní učitelovou činností je vzdělávání dětí, ale není to jediná činnost, kterou musí ve své práci podnikat, rozdělím učitelovy aktivity na hlavní učitelovy činnosti a činnosti spojené s vyučováním.

Mezi hlavní činnosti učitele podle Baláže patří „úlohy spojené s vyučováním ve třídě, organizační a administrativní práce ve třídě a ve

škole, účast na mimotřídní a mimoškolní činnosti žáků, kontakt s rodiči, účast na politické, veřejné, kulturní, osvětové, sportovní a jiné činnosti, účast na akcích školské správy, vlastní přípravu na vyučování a sebevzdělávání, materiálně technické práce související se školou“ (Pařízek 1998, s. 63).

Činnosti učitele při vyučování zahrnují dle Pařízka „motivaci žáků k učení, konkretizaci cílů a obsahu vyučovací jednotky, užití prostředků vyučování včetně metod kontroly výsledků učení, výchovné působení učitele při vyučování“ (Pařízek 1998, s. 68).

Jak je vidět z výčtu hlavních činností učitele a z činností během vyučování, učitelova profese není časově, ani v psychické rovině, rovna délce jedné časové jednotky – tedy 45 minutám ve vyučovací hodině. Profese učitele v sobě zahrnuje mnoho aktivit, které nejsou navenek viditelné, a mnohdy mohou být společností také nedocenené. Tento výčet učitelových aktivit považuji pro další vývoj práce za nezbytný, protože ve výzkumu může mít velký přínos a společně s další podkapitolou budou zastřešovat učitelskou profesi, jejíž rozvoj bude ve výzkumu zkoumán.

2.3 Kompetenční model učitele

V předešlé kapitole jsem vymezila činnosti učitele, které během výkonu své práce musí zastat. Pro lepší podvědomí a objasnění, jaká má být osobnost učitele a co vše musí učitel ovládat, se nyní budu zabývat kompetenčním modelem učitele.

Kyriacou vymezuje pedagogické dovednosti jako *“účelné a cílově orientované činnosti učitele, zaměřené na řešení pedagogických situací a problémů”* (Kyriacou 2012, s. 8).

Odborníci uvádějí, že úspěšně vyučovat znamená potřebu rozvíjet dovednosti učitele v oblasti rozhodování a oblasti výkonové. Pokud chce učitel rozvíjet své pedagogické dovednosti, je potřeba, aby prohluboval způsoby přemýšlení a rozhodování o výuce. Charakteristické dovednosti učitele můžeme vymežit souborem charakteristických rysů, a to následovně:

- *„jsou zaměřeny na dosažení určitého konkrétního cíle,*
- *berou ohled na konkrétní prostředí (kontext),*
- *vyžadují přesnost provedení a citlivé přizpůsobení,*
- *jejich provádění probíhá hladce,*
- *získávají se výcvikem a praktickým působením” (Kyriacou 2012, s. 15).*

Vašutová uvádí sedm profesních kompetencí učitele, které nyní v krátkosti představím. Dle Vašutové tyto kompetence představují podstatu profese učitele.

- **Předmětová/oborová kompetence:** osvojené znalosti z aprobace v rozsahu a hloubce odpovídající základní škole, schopnost aplikovat vědní poznatky obsahů vzdělávání, používat mezioborové poznatky,
- **Didaktická a psychodidaktická kompetence:** ovládání strategie vyučování, používání vyučovacích prostředků a nástrojů hodnocení, zohledňovat individuální zvláštnosti, využívat informační technologie,
- **Pedagogická kompetence:** orientování v kontextu vzdělávání, ovládání procesů výchovy, podporování individualit žáků, respektování práv žáků,

- Diagnostická a intervenční kompetence: diagnostikování sociálních vztahů ve třídě, rozpoznání patologických jevů, řešení výchovných problémů,
- Sociální, psychosociální a komunikativní kompetence: řešení sociální situace ve třídě, analyzování negativních postojů a jejich zdrojů, používání nástroje prevence a nápravy, efektivní komunikování s dětmi i s rodiči,
- Manažerská a normativní komunikace: znalost zákonů a norem z oblasti učitelovy profese, ovládání administrativní agendy, organizování mimovýukových aktivit, vytváření projektů,
- Profesně a osobně kultivující osobnost: působení na formování postojů žáků, reflektování vzdělávacích potřeb a zájmů žáků, kooperace se svými kolegy, schopnost sebereflexe a autoregulace (Dytrtová 2009).

Kompetence učitele základní školy také vymezuje Národní soustava povolání. Kompetence, tak jak je uvádí Vašutová, budou oporou pro empirickou část této diplomové práce.

2.4 Kariérní řád učitelů

S profilem učitele, jeho kompetenčním modelem a dalším vzděláváním učitelů se aktuálně pojí také Kariérní řád učitelů. Kariérní řád učitelů (dále jen 'KŘ') je nový koncept rozvoje učitelů, který umožňuje rozvíjet kvality učitelovy práce. Pro tuto magisterskou práci je Kariérní řád důležitou součástí, protože se jedná o podporu celoživotního profesního rozvoje učitelů.

V následujících podkapitolách Kariérní řád představím, uvedu jeho systém a myšlenku. Součástí bude představení změn v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Kapitulu zakončí uvedení důvodů, proč není Kariérní řád stále platný.

Již existující kariérní systém pedagogických pracovníků doplňuje návrh novely zákona o jakousi novou kariérní cestu. Ta je uváděna jako cesta rozvoje profesních kompetencí. Její součástí je mimo jiné také 'adaptační období začínajícího učitele'. Návrh tedy počítá s obdobím, ve kterém bude začínající učitel využívat zvýšené podpory ze strany zaměstnavatele. Tato zvýšená podpora pro začínající učitele by měla být dostupná také od škol, které začínající učitele připravují na jejich profesi (Kariérní řád – profesní rozvoj pedagogických pracovníků).

KŘ je postaven na tzv. třístupňovém standardu učitele. Ten se odvíjí od profesních kompetencí učitelů a jejich narůstající kvality práce „Standard je navržen jako nástroj pro dosahování, udržování a zvyšování kvality práce učitele a postihuje i rozsah působení učitele ve škole“ (Kariérní řád – profesní rozvoj pedagogických pracovníků).

Navržený standart je sestaven ze tří oblastí, kterými jsou oblast osobního profesního rozvoje, oblast vlastní pedagogické činnosti a oblast spolupráce a podílu na rozvoji školy (tamtéž).

Nyní v krátkosti popíši jednotlivé kariérní stupně, protože jsou tyto informace důležité pro praktickou část diplomové práce.

Na kariérní stupni 1 (KS1) se ocitá každý začínající učitel, který po vystudování vysoké školy vstoupí do učitelské profese, tímto vstupem zahájí své tzv. adaptační období, které trvá dva roky. Učitel je podporován několika zdroji a jeho profesní rozvoj se řídí plánem profesního rozvoje učitele. Na konci tohoto období nastává hodnocení učitele na KS1. Toto hodnocení je závislé na 'uvádějícím učiteli', tedy jakémusi průvodci

začínajícího učitele, které má pro tuto podporu dostatečné zkušenosti a praxi. Druhý kariérní stupeň (KS2) je určen pro ty učitele, kteří již prošli adaptačním obdobím a podávají standartní výkony pro učitelovu profesi. Třetí kariérní stupeň (KS3) je otevřený učitelům, kteří splnili délku praxe minimálně 10 let a podávají nadstandartní výkony při svém povolání. Tyto nadstandartní výkony jsou charakterizovány především jako metodická podpora pro ostatní učitele (Kariérní řád – profesní rozvoj pedagogických pracovníků).

Blíže specifikovaný se všemi charakteristikami jednotlivých kariérních stupňů, popisem atestačních řízení, návrhu financování jednotlivých stupňů apod. je KŘ popsán ve výše uvedeném zdroji.

Vzdělávání dle KŘ

Návrh Kariérního řádu přinesl také změny v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Změna spočívá v povinnosti vytvářet a vyhodnocovat v pravidelných intervalech osobní plány profesního rozvoje pedagogických pracovníků. Ty by měly mít dvě části. A to část povinného rozvoje a část nepovinného rozvoje individuálních cílů. Plnění profesního plánu by mělo mít vliv na finanční ohodnocení jedince.

Změny se týkají také dalšího vzdělávání. *„Návrh má zavést nutnost akreditovat studium v programu celoživotního vzdělávání uskutečňované vysokou školou, pokud má toto studium vést k získání odborné kvalifikace pedagogického pracovníka, posílení významu stanoviska Akreditační komise DVPP pro rozhodnutí o žádosti o akreditaci v systému DVPP, zakotvení standardů vzdělávacích programů DVPP“* (Kariérní řád – profesní rozvoj pedagogických pracovníků).

Od zavedení KŘ si ministerstvo školství slibuje zvýšení kvality profese učitele a pole učitelství jako celku. Cílí také na zkvalitnění škol,

na změny priorit v jejich řízení a zlepšení práce jednotlivých učitelů. To vše by mělo vést ke zlepšování výsledků žáků (tamtéž).

Problematika odmítnutí kariérního řádu

Nápad Kariérního řádu vznikl již v 90. letech minulého století. Jejich verzi bylo mnoho a doposud, ačkoli už několikrát měl být zaveden, není platný. Jak je to s jeho odmítnutím popíší v následující části této kapitoly.

Jak bylo uvedeno výše, Kariérní systém by měl sloužit, mj. i k motivaci mladých lidí zvolit si učitelství jako své povolání. Kariérní systém byl vítán také pedagogickou veřejností a vkládala do něj jakési naděje. Největší motivací pro podporu KŘ pedagogy byl jistě kariérní růst. Od této doby již uplynulo několik let a pedagogové začali mít ke Kariérnímu řádu výhrady. Těmito výhradami byl především nárůst administrativy, tedy velké množství nových dokumentů a hodnocení. Další velkou výhradou byly finance. Zde se začaly rodit otázky, kolik se zaplatí např. za atestační řízení, a hlavně kdo tyto peníze zaplatí (UN 23/2017).

Asociace ředitelů škol se Kariérním řádem zabývá od samého počátku. Její členové jsou, i když s výhradami, pro zavedení Kariérního řádu. Podle nich KŘ motivuje, posouvá kvalitu učitele a tím i školy, a zvyšuje prestiž učitelovy profese (UN 29/2017).

Kariérní řád učitelů nebyl přijat ani ze strany poslanecké sněmovny, ani ze strany senátu.

Senát odmítl návrh nového Kariérního řádu a poslal ho zpět do Poslanecké sněmovny se svými úpravami. Tyto senátní úpravy spočívaly v navýšení odměn učitelům oproti návrhu ministryně školství. Senátoři měli také námitky ke zbytečně se zavádějícím administrativním povinnostem učitelů. Podle nich jim tyto povinnosti budou zabírat čas,

který by měl být věnován výchovné a vzdělávací činnosti. Podle nich Kariérní řád, tak jak byl představen, bude demotivační, a to především k začínajícím učitelům. Zejména z důvodu, že tito začínající učitelé budou muset čekat devět let na to, aby mohli být papírově prohlášeni za vynikající učitele (Nytra).

Kariérní řád nebyl doposud upraven a předložen. Otázkou zůstává, zda o jeho úpravu bude ještě zájem a bude zde další pokus o jeho předložení a zvedení do profese učitele.

V této kapitole byl popsán systém a myšlenka Kariérního řádu. Byly popsány jednotlivé kariérní stupně učitelů a změny, které se týkají vzdělávání učitelů a systému DVPP. Součástí této kapitoly bylo také uvedení důvodů, proč nebyl Kariérní řád doposud uveden v platnost.

3 Profesionalizace

V posledních letech rapidně roste poptávka po vzdělávání dospělých. Neustále více jedinců má potřebu rozvíjet své znalosti a schopnosti v rychle se vyvíjející společnosti. Mezi tyto jedince patří také učitelé, kteří potřebují tzv. jít s dobou a předávat nové znalosti a dovednosti dětem, či je využívat při vyučování. Tato diplomová práce zabývá tím, jak učitelé vnímají a interpretují svou odbornost. Proto bude profesionalizaci neboli profesnímu rozvoji věnována následující kapitola. Nejdříve budou vysvětleny pojmy profesionalita, a budou objasněny charakteristiky profesionála. V podkapitole Učitelství jako profese bude nastíněna problematika profesního rozvoje učitele a jeho aktuální stav.

Abychom o určitém povolání mohli říci, že je profesí, je potřeba aby splňovalo určité podmínky. Tyto podmínky úzce souvisí s činností, kterou jejich vykonavatelé musejí zvládnout a vykonávat ve své pracovní době.

Za termín profesionalizace označuje Janík „... proces, jehož prostřednictvím se určitá oblast lidské činnosti přibližuje kritériím kladeným na profesi“ (Janík 2010, s. 136).

Podobně tento termín vysvětluje Despotovič „...transformaci povolání na profesi tím, že získává atributy připisované konkrétní profesi“ (Despotovič 2012, s. 76).

Profesionalitou se v dlouhodobém výzkumu věnovala Carnegieho komise. Členové komise poukazovali na fakt, že profese i výchova budoucích profesionálů jsou proměnlivé. *„O těchto procesech lze říci, že se odehrávají skrze sérii evolučních i revolučních kroků. Ty jsou ovlivňovány potřebami společnosti, studentů a mezi sebou komunikujících profesionálů“* (Havlík 2011, s. 163).

Podle Carnegieho komise je profesionál v pravém slova smyslu charakterizován několika znaky. Např. tím, že je profesionál zaměstnaný na plný úvazek, má silnou motivaci pro výkon povolání, ovládá širokou škálu vědomostí a dovedností, povolání vykonává v zájmu klienta a nezávisle na svých osobních pocitech. Dále, že má vyšší náhled na klienta, utvářejí profesionální asociace, svou práci činí dostupnou (Havlík 2011).

Podobně jako Carnegieho komise popisuje Vališová základní charakteristiky profesionality, mezi ně řadí především následující:

- Být zaměstnán na plný úvazek,
- Být silně motivován a být si vědom poslání profese,
- Ovládat specifický soubor vědomostí a dovedností, a to v období vzdělávání, které je ale prodloužené,

- Činí svá rozhodnutí a postupy pouze v zájmu klienta,
- Vlastní diagnostické a aplikační dovednosti, především pokud má klient speciální potřeby,
- Veškeré činnosti budou založeny na potřebách klienta nezávisle na osobních pocitech,
- Buduje vzájemnou důvěru mezi sebou a svým klientem,
- K posouzení svých výkonů vyhledává pouze odborníky,
- Zásadně dodržuje etické standardy své profese (Vališová 2007).

Za pomoci dvou odborníků, resp. odborníka a celé komise odborníků byla nastíněna osoba profesionála v obecném měřítku. V následujících odstavcích se budu věnovat tomu, zda charakteristikám profesionála odpovídá profese učitele základní školy a jaká jsou její specifika.

3.1 Učitelství jako profese

Uvedené charakteristiky profesionála v předešlé kapitole ukazují, jak povolání, které je označeno za profesi, vypadá. Tyto charakteristiky byly popsány obecně, tedy jsou použitelné pro všechna povolání, tedy i pro povolání učitele základních škol. Nyní bude následovat úvaha, zda učitelství tyto charakteristiky splňuje. Pomocníkem pro tuto úvahu budou poznatky z kapitoly Učitel základní školy a jeho profil.

Při charakterizování učitelské profese je potřeba popsat a objasnit, jaké činnosti učitelé vykonávají. Je nutné rozlišit, jaké činnosti učitelé mají vykonávat a jaké reálně vykonávají. Bez těchto dvou kroků není možné učitelskou profesi popsat. Často společnost ve svém uvažování o práci učitele vychází pouze z odučených hodin daného učitele. Tedy společnost

nebere v úvahu všechny ostatní činnosti, které učitel vykonává, a čas který těmto činnostem věnuje (Průcha 2002).

Tyto činnosti, o kterých píše Průcha, jsem nastínila v kapitole pojednávající o učiteli základní školy a jeho profilu. Jak popisují v kapitole Kompetenční model učitele, učitel musí disponovat několika kompetencemi, např. předmětově-oborovou, didaktickou, diagnostickou, pedagogickou, aj., tedy musí ovládat specifický soubor vědomostí a dovedností. Sem také spadá charakteristika profese ' Vlastní diagnostické a aplikační dovednosti '.

Svá rozhodnutí činí pouze v zájmu svého klienta. Zde za klienta považují dítě, které je učitelem vzděláváno. Jak bylo uvedeno, dle Kyriacou vymezujeme charakteristické dovednosti učitele souborem rysů, mezi které patří „... berou ohled na konkrétní prostředí (kontext), vyžadují přesnost provedení a citlivé přizpůsobení“ (Kyriacou 2012, s. 15).

V rámci výuky je potřebné, aby učitel usiloval o to být co nejvíce objektivní. Tedy podporovat všechny žáky ve stejné míře a poskytovat jim stejné možnosti. Stejně jako jiné profese vytvářejí i učitelé své spolky.

Jak bylo uvedeno výše, každé povolání, které je možné označit za profesi, musí splňovat výše zmíněné charakteristiky profese. V předchozích odstavcích jsem se snažila pomocí poznatků z předchozích kapitol propojit povolání učitele s obecnými charakteristikami profese. Nyní bude pozornost věnována profesnímu rozvoji učitelů, neboť právě problematika rozvoje učitelů je středem zájmu této práce.

3.2 Profesní rozvoj učitelů

Shulman a Shulmanová popsali model profesního rozvoje učitelů. Kvalitního učitele chápou a popisují jako jedince začleněného do profesní komunity, který je připravený, ochotný a schopný kvalitně vyučovat. Současně s tím je kvalitní učitel schopný vzdělávat sebe a zdokonalovat se. Toto pojetí propracovali do dimenzí:

- *„Připravenost uskutečňovat vizi školy,*
- *Ochotu věnovat své práci dostatek energie a překonávat obtíže,*
- *Dobře rozumět zásadám a principům vyučování,*
- *Být schopen realizovat komplexní postupy pedagogické a manažerské praxe...“ (Starý 2012, s. 42).*

Profesní vzdělávání je nedílnou součástí rozvoje člověka, a to nejen v případě učitelské profese a přispívá k lepšímu uplatnění na trhu práce. *„Cílem profesního vzdělávání je zejména osobnostní růst a rozvoj, integrace do společnosti cestou předávání kulturního a společenského dědictví, sdílení určitých společných hodnot a formování člověka směrem k sebeuvědomění, odpovědnosti, a uplatňování lidských práv, čímž působí jako důležitá součást podpory duševního zdraví“ (Šauerová 2018, s. 157).*

Ve Spojených státech Amerických je zákonem stanoveno pět kritérií, které musejí být splněny při kvalitním profesním rozvoji učitelů. Těmito pěti kritérii jsou: mít jak pozitivní, tak trvalý dopad na výuku, přímo se obracet na národní standardy vzdělávacího obsahu, rozvíjet a zdokonalovat učitelovy znalosti v oboru, rozvíjet učitele ve strategiích efektivního vyučování, které jsou založené na vědeckých poznatcích, a být pravidelně hodnocený, a to především vzhledem k efektivitě učitele a výsledkům žáků (Starý 2012).

U nás, v České republice, je těžištěm profesního rozvoje učitelů systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Další formy profesionalizace učitelů nejsou podporovány. Jak bylo uvedeno v kapitole Právní legislativa dalšího vzdělávání, platí v ČR několik zákonů udávajících nutný rámec profesního rozvoje učitelů. Ten ale často bývá nenaplněn a zákonné normy nebývají na 100% dodržovány (tamtéž).

Karel Starý se domnívá, že v ČR není profesnímu rozvoji věnována dostatečná pozornost ze strany státu a v průběhu let se tento stav spíše zhoršuje. Stav profesního rozvoje učitelů v České republice popisuje následovně.

V ČR není zaveden systém evaluace, která by se zabývala dopady DVU do školní praxe. Dle Starého je profesní rozvoj učitelů určen pouze v legislativním rámci, a to zejména po kvantitativní stránce. Profesní růst u nás nemá nastavené stupně pro zvyšování kvalifikace a chybí nástroje motivace. Není určeno, kdo za kvalitu profesního rozvoje nese odpovědnost na národní úrovni. Není vysledováno, jaké jsou dopady jednotlivých vzdělávacích akcí, ani jejich průběh. Dalším negativem nynějšího stavu profesního rozvoje učitelů v ČR je fakt, že neexistuje profesní standart učitele. Všechny tyto argumenty vedou Starého k následujícímu závěru: *„Profesní rozvoj učitelů v České republice není pro vzdělávací politiku skutečnou prioritou a není využíváno jeho potenciálu ke zlepšování výsledků českých žáků a studentů“* (Starý 2012, s. 19).

Také dle Heleny Plitzové není systém DVPP v Čechách kvalitní, je příliš roztržitý. Podle ní by zavedení Kariérního řádu a povinné plány profesního rozvoje velice pomohly. Ředitelé by museli více komunikovat s učiteli, více zjišťovat potřeby vzdělávání a naplnění jejich očekávání. Jejím názorem je, že je nejprve potřeba ke vzdělávání a profesnímu rozvoji

motivovat samotné ředitele škol. Ti už poté budou schopni efektivně motivovat své zaměstnance, učitele. Helena Plitzová, ředitelka Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV), uvádí, že pomocí výzkumu zjistili, že pedagogové upřednostňují samostudium, popřípadě spolupráci s kolegy v rámci jejich školy. Uvádí také, že v tomto případě ji ale chybí jakési sdílení, a to je velké ochuzení. MŠMT se na NIDV obrátilo s prosbou o pomoc s obnovou metodických kabinetů. V těch by se vytvářely koncepce jednotlivých vzdělávacích oblastí. Ve školách by se metodicky posílila úroveň vyučovacích předmětů (UN 6/2017, s. 8).

Povolání učitele existuje již mnoho let. Učitelství patří k těm povoláním, která jsou zde již od počátku lidstva. Po celá léta, od počátku učitelství po dnešní dobu, procházela profese učitelství vývojem a velkými změnami napříč jednotlivými zeměmi. Od 60.let 20. století jsou v naší zemi učitelé připravováni na vysokoškolské úrovni (Průcha 2002).

Základy profesionalizace učitelů se podařily ukotvit v roce 1918, kdy učitelé dosáhli zabezpečení svého stavu, podařilo se jim ukotvit zákony týkající se učitelské profese a úpravu platů (Havlík 2011).

Dle Havlíka k profesionalitě patří: *...“vysoká úroveň odborných znalostí, nezávislost expertního posouzení potřeb klienta, vytváření odborných asociací a etického kodexu, který umožňuje autonomní posouzení výkonu“* (Havlík 2011, s. 165).

V této kapitole byla popsána profesionalizace učitelské profese, a byl předložen nynější stav profesního rozvoje učitelů v České republice. V další části práce bude následovat představení vědního pole

andragogiky, protože i to je vědní obor, který může přispět ke zlepšení stavu profesního rozvoje učitelů.

4 Andragogika a její základní koncepty

Andragogika je studijní a vědní obor, zabývající se dospělým jedincem. Níže budu andragogiku v tomto pojetí popisovat a v krátkosti představím systém andragogických disciplín. Toto osvětlení považuji pro práci za nezbytné, neboť dá základ dalšímu vývoji práce a může napomoci k vytvoření si představy o tom, kde se v andragogickém vědním poli nachází další vzdělávání učitelů.

Beneš uvádí, že se v mnoha zemích světa používá spíše označení 'vzdělávání dospělých', nebo 'další vzdělávání'. V našich zemích se pojem 'andragogika' prosadil a pro označení vědního oboru se takto používá. Beneš andragogiku definuje následovně: „*Andragogika je vědní a studijní obor zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých. Existují rozdílné koncepce andragogiky. V našem pojetí je andragogika specifická součást věd o výchově, vzdělávání a vyučování*“ (Beneš 2014, s. 11).

Knowles definuje andragogiku jako „*umění a vědu pomoci dospělým učit se a andragogický proces chápe jako vývoj jedince od závislosti k sebeurčení osobnosti*“ (Bartoňková 2004, s. 172).

Beneš uvádí definice některých zahraničních andragogů, např. Alexandra Kappa: „*Vzdělávání dospělých je podle Kappa potřebné zejména v oblasti profesní*“ (Beneš 2014, s. 12).

Definice je dle Alexandra Kappa, s ohledem na téma této diplomové práce, velice výstižná. Další vzdělávání učitelů je zaměřeno právě na vzdělávání profesní.

Dalším zahraničním andragogem, který se zabýval pojetím andragogiky byl Malcolm Knowles. Knowles zavedl pojem 'andragogika' v USA, a definuje ji jako sebeřízené učení. To se dle Knowlese odráží od osobních zkušeností jedinců, kteří se vzdělávají (tamtéž).

Pojetí andragogiky Malcolma Knowlese se budu věnovat v dalších kapitolách, neboť dle mého názoru je jeho koncepce pro další vzdělávání učitelů důležitá.

Následovat bude krátké představení systému andragogických disciplín, protože bude ukazovat, kam ve vědním oboru další vzdělávání učitelů spadá.

Dvořáková rozděluje andragogické disciplíny do tří základních kategorií:

- a) systematickou andragogiku (obecnou)
- b) teoretické andragogické disciplíny (dějiny andragogického myšlení, didaktiku dospělých, teorii celoživotního vzdělávání, metodologii a srovnávací andragogiku)
- c) aplikované andragogické disciplíny (profesní andragogika, sociální andragogika a kulturně osvětová andragogika) (Dvořáková 2016).

Právě do profesní andragogiky spadá další vzdělávání učitelů, protože profesní andragogiku Dvořáková definuje jako „...*zaměřená na edukaci dospělého jedince v profesním životě a pracovním prostředí*“ (tamtéž).

4.1 Základní andragogické koncepty

V této kapitole bych se ráda zaměřila na základní andragogické koncepty, které vycházejí z historických zdrojů tohoto vědního oboru. Pozornost budu věnovat českému andragogovi Vladimíru Jochmanovi a Američanovi Malcolmu Knowlesovi a jeho sebeřízenému učení.

Na konec zmíním Petera Jarvise a jeho koncept vzdělávání shora a sobě rovných.

Tyto andragogické zdroje považuji za důležité, protože všechny mají v dalším vzdělávání učitelů určité opodstatnění. Pro tuto práci ale na konci kapitoly vyberou pouze jeden z uvedených konceptů.

Integrální andragogika

Integrální andragogika je českým konceptem založeným Vladimírem Jochmanem. Integrální andragogika zahrnuje vzdělávání dospělých jedinců v podnicích, školách a dalších zařízeních a oblasti vzdělávání jako jsou občanské, zdravotní, kulturní, tělesné výchovy apod. Dále zahrnuje péči o zaměstnance v podnicích, poradenství, sociální práci, využití volného času, ale také působení masových médií, vlivy prostředí atd. (Beneš 2014).

Toto pojetí andragogiky má tedy mnohem širší záběr své pozornosti než jiné andragogické koncepty. Oproti dalším andragogickým teoriím je integrální andragogika ta, která řeší problémy z praxe jedinců. To popisuje Šimek: *„Problémy, které integrální andragogika řeší, jsou identifikovány z praxe, jsou řešeny přístupy, metodami a technikami ad hoc, případně metodami a technikami převzatými z opěrných věd andragogiky. Výsledná řešení jsou teprve následně reflektována andragogickou teorií, která se pokouší o generalizaci. Příkladem takových problémů, které vyžadují integrované a komplexní řešení, je vedle notoricky známé nezaměstnanosti také sociální exkluze, funkční gramotnost, profesní poradenství apod.“* (Šimek 2006, s. 98).

Tato andragogická koncepce může být v tématech a výzkumech dalšího vzdělávání učitelů přínosná tím, že problémy svého zájmu čerpá z praxe jedinců. Ve školním prostředí by to mohly být problémy typu

šikana, nové technologie používané ve vzdělávání, syndrom vyhoření učitelů apod.

Andragogika dle Malcolma Knowlese

Knowlesovo pojetí andragogiky vychází z několika předpokladů, které se týkají charakteristiky dospělých jako učících se jedinců. Knowles tyto charakteristiky porovnává s charakteristikami dětí, na kterých je založena tradiční pedagogika.

1. **Sebeřízení** – při dospívání člověka dochází k osamostatnění závislé osoby na sebe řídící samostatnou osobu. Zároveň osoba očekává, že ji tak budou brát i ostatní.
2. **Zkušenost** – při dospívání dochází k získávání zkušeností. Ty se stávají zdrojem učení. Z toho vyplývá, že člověk při učení využívá své zkušenosti a upřednostňuje vzdělávací metody, jako je např. rozhovor nebo praktická cvičení.
3. **Přípravenost učit se** – jak člověk dospívá, jeho potřeba učit se vyplývá z potřeb sociálních rolí, které daný jedinec zastává.
4. **Orientace na učení** – časové perspektivy se u dospělého mění, z orientace na budoucí na orientaci na současné. Mění se jeho orientace z předmětu na problém. Dospělý člověk se při učení soustředí na řešení konkrétních problémů.
5. **Motivace k učení** – s dospíváním roste u jedince vnitřní motivace. Potřeba učit se vzniká v dospělém věku. Dospělý se chce vědomě vzdělávat (Matušík, 2004).

Ve své koncepci Knowles vychází především z charakteristiky dospělého člověka. Tu definuje jako nezávislou, samostatnou, schopnou osobu samostatně o sobě rozhodovat, plně zodpovědnou za svůj osobní život a účinkování ve společnosti (Matulčík, 2004).

Dospělý člověk by měl mít také respekt a empatii k druhým lidem, rozumět hodnotám, tradicím, být orientován ve své společnosti a podílet se na změnách sociálního a kulturního charakteru (Beneš 2014).

Pro výzkumy dalšího vzdělávání učitelů je tato koncepce andragogiky velice přínosným teoretickým podkladem. V každém z Knowlesových pilířů je ve velké míře zastoupena charakteristika učitele základní školy. Dále se propojení Knowlesovy andragogiky a tématem dalšího vzdělávání učitelů budu zabývat v kapitole 'Knowlesova andragogika v aplikaci na DVU'.

Vzdělávání shora a sobě rovných

Peter Jarvis je teoretikem, který svými myšlenkami navazuje na Knowlese. Základem jeho pojetí andragogiky je koncept vzdělávání shora a koncept vzdělávání sobě rovných.

„Vzdělávání shora je model, který ukazuje, že vzdělávání je funkcí sociálního systému, tedy, že jedinec si vytvoří pevné místo ve společnosti prostřednictvím vzdělávacích procesů, zatímco vzdělávání sobě rovných předpokládá, že je jedinec svobodný, schopen se rozvíjet a realizovat svůj vlastní potenciál“ (Bartoňková, 2004, s. 188).

Souvislost této teorie s dalším vzděláváním učitelů vidím v rozdělení toho, kdo je iniciátorem vzdělávání. S případě vzdělávání shora můžeme za iniciátora označit ředitele školy nebo legislativní nařízení. Inicie vzdělávání je tedy někdo shora, nevychází z daného jedince, tedy učitele. V případě vzdělávání sobě rovných vychází popud k rozvoji z daného jedince. Tedy zde se jedná o vnitřní motivaci daného učitele.

Pro tuto diplomovou práci jsem zvolila jako nejvíce vhodnou koncepci Malcolma Shepherda Knowlese. Z analýzy jednotlivých andragogických konceptů je pro téma dalšího vzdělávání učitelů tou nejvhodnější. Knowlesovo pojetí sebeřízené osobnosti je v práci učitele základní školy nesmírně důležité, neboť (jak se dočteme v kapitole Učitel a jeho profil), jedním z jeho úkolů je vychovat a vzdělat samostatné dítě.

Knowlesovo koncepci andragogiky blíže popíši v kapitole 1.5., kde se budu zabývat spojením jeho teorie s osobou a prací učitele základní školy.

4.2 Knowlesova andragogika v aplikaci na DVU

V této kapitole se budu zabývat rozбором Andragogiky jako vědního oboru dle Malcolma Knowlese. Popíšu, proč jsem pro tuto práci vybrala právě Knowlesovo pojetí andragogiky, a jednotlivé zvláštnosti tohoto pojetí budu přikládat k jevům a charakteristikám tématu této práce, tedy k dalšímu vzdělávání učitelů prvního stupně základních škol.

4.2.1 Pojetí dospělého jedince

Jak bylo v krátkosti představeno v kapitole 'Andragogika dle Malcolma Knowlese', chápe a definuje Knowles dospělého jedince jako nezávislou, samostatnou a schopnou osobu samostatně o sobě rozhodovat, která je plně zodpovědná za svůj osobní život a účinkování ve společnosti (Matulčík, 2004).

Spilková uvádí, že učitel je chápán jako „*facilitátor vývoje učení, který vytvoří vhodné podmínky a řídí procesy učení, jako diagnostik v odhalování individuálních zvláštností dětí, jako průvodce na cestě poznání, který uvádí do věcí, pomáhá orientovat se ve světě a vnímat svět vlastníma očima*“ (Spilková 2004, s. 25).

Dle Knowlese má být dospělý jedinec zodpovědný za účinkování ve společnosti. Mezi takové jedince učitel základních škol jistě patří, neboť jak uvádí Spilková, je učitel průvodcem svých žáků na cestě poznáním.

Beneš ve své knize také popisuje, jak Malcolm Knowles nahlíží na dospělého jedince: „... Zároveň by měl mít empatii a respekt k druhým, rozumět základním tradicím, hodnotám a zkušenostem lidstva, orientovat se ve vlastní společnosti a podílet se na sociálních a politických změnách“ (Beneš 2014, s. 49).

Tyto výčty pojetí dospělého jedince velice souvisejí s povoláním učitele. Jak jsem uvedla v kapitole 'Kompetenční model učitele', uvádí Vašutová několik základních kompetencí učitelů. Jednou z nich je kompetence sociální, psychosociální a komunikativní. Učitel musí být schopen analyzovat negativní postoje a jejich zdroje, musí umět vhodně použít nástroje prevence a nápravy, musí být schopen komunikovat se žáky a jejich rodiči (Dytrtová 2009).

Jak vidíme ve výše uvedených definicích, pojetí dospělého jedince dle Malcolma Knowlese je vhodné pro definování a rozbor učitele na základní škole a jeho profese. V této podkapitole jsem se zabývala přirovnáním chápání dospělé osoby dle andragoga Malcolma Knowlese k chápání učitelské profese několika odborníky. V další části práce, věnující se dalšímu vzdělávání učitelů, se budu zabývat charakteristikou Knowlesovy andragogiky a jejími zvláštnostmi, které se dotýkají a souvisejí s tématem této práce.

4.2.2 Sebeřízené učení

Nyní v krátkosti představím Knowlesův andragogický model sebeřízeného učení. Ten je pro tuto práci stěžejní, neboť v učitelově

profesi, tedy rozvoji učitelovy profese jde především o sebeřízenou osobnost a samostudium.

Knowles definuje andragogiku jako „*umění a vědu pomoci dospělým učit se a andragogický proces chápe jako vývoj jedince od závislosti k sebeurčení osobnosti*“ (Bartoňková 2004, s. 172).

V pojetí andragogického modelu je klíčovým termínem dospělá sebeřízená osobnost. Andragogický model je systémem předpokladů, který zahrnuje jak pedagogické, tak andragogické předpoklady (Bartoňková 2004).

Je to model procesní, tedy zabývá se poskytováním zdrojů a postupů, které mají učícímu se pomoci v získávání znalostí a dovedností, které on sám potřebuje. Tedy nezabývá se přenosem znalostí a informací, jejichž potřeby jsou zvnějšku stanoveny. Mezi hlavní pilíře Knowlesovy andragogiky patří:

- **Potřeba učit se** – dospělí jedinci mají potřebu vědět, z jakého důvodu se musejí něco naučit dříve, než samotný proces učení začne. Potřebují také vědět, proč je to pro ně důležité a jak bude samotné učení probíhat.
- **Self-koncept** – self koncept je pojetí vlastní osoby jako sebeřízené osobnosti. Ta je odpovědná za svá rozhodnutí a svůj život (Knowles 2012).

Tato osoba je určována a řízena sama sebou. Sebeřízené vzdělávání (*self-directed learning*) je to, co odlišuje andragogiku od pedagogiky, protože „*mezi hlavní principy patří schopnost vnímat sebe sama objektivně a přijímat zpětnou vazbu, schopnost rozpoznat vlastní vzdělávací potřeby, schopnost identifikovat lidské, materiální a praktické zdroje využitelné ve vzdělávacím procesu, schopnost naplánovat si strategii, která umožní dané zdroje využívat efektivněji, schopnost vyhledávat a získávat informace, klást si*

náročné, ale realizovatelné cíle a schopnost dedukce i indukce“ (Bartoňková 2004, s. 185).

Knowlesův model andragogiky a další vzdělávání učitelů má mnoho společného. Mezi tyto společné znaky patří definování dospělého jedince a popis osobnosti učitele, koncept sebeřízeného učení a činnostmi učitele, a dále také to, že Knowles přirovnává jednotlivé zvláštnosti dospělých jedinců ke zvláštnostem dětí, což uvádím v kapitole 'Andragogika dle Malcolma Knowlese'. Z důvodu těchto souvislostí jsem pro tuto práci vybrala právě Knowlesovo pojetí andragogiky. Jednotlivé zvláštnosti budou nápomocny při tvorbě výzkumné části této práce.

5 Metodika výzkumu

Diplomová práce s názvem Prohlubování odbornosti učitelů vybraných škol si klade za cíl charakterizovat, jak pedagogičtí pracovníci vybraných škol interpretují svou pedagogickou odbornost a jaké neformální strategie využívají k jejímu rozvoji.

Tento cíl práce je rozpracovaný do následujících výzkumných otázek:

- Jak učitelé vnímají svoji odbornost?
- Jak učitelé vnímají potřebu rozvoje své odbornosti?
- Jaké prostředky ke svému dalšímu vzdělávání používají?
- Jakými způsoby probíhá jejich samostudium?

Odpovědi na tyto výzkumné otázky budou zjišťovány pomocí dotazníkového šetření mezi učiteli vybraných základních škol. Metody výběru výzkumného vzorku budou popsány v příslušné kapitole.

Hodnocení odpovědí z výzkumu bude realizováno s ohledem na shodné a rozdílné znaky vybraných škol (kapitola Kontext výzkumu) a s ohledem na délku praxe jednotlivých respondentů.

K získání odpovědí na otázky ve výzkumu budou využity metody dotazníku, ve kterém budou využity otevřené otázky, a také metody škálového dotazování. Další metodou šetření bude částečná analýza interních dokumentů jednotlivých škol. Ta bude sloužit k získání základních informací o školách pro ucelenější představu o zkoumaných školách. Tyto metody budou popsány v kapitole Popis zvolených výzkumných metod.

5.1 Kontext výzkumu

V rámci empirické části diplomové práce s názvem Prohlubování odbornosti učitelů vybraných škol bude proveden empirický průzkum mezi učiteli na čtyřech základních školách.

Tyto školy mají několik společných znaků. Prvním z nich je fakt, že všechny zkoumané školy mají stejného zřizovatele, a tím je město a také to, že se všechny školy nacházejí na městském sídlišti. Všechny školy vyučují podle vlastního vzdělávacího programu. Všechny tři školy mají ve svém pedagogickém sboru alespoň jednoho asistenta pedagoga pro první stupeň. Dále všechny školy poskytují svým žákům možnost navštěvovat školní družinu. Společným znakem je také poskytování obědů žákům i učitelům ve své vlastní školní jídelně. Tři školy zřizují pro děti přípravnou třídu. Všechny školy mají na svém prvním stupni mezi 15 a 20 učiteli. Do tohoto počtu nezapočítávám učitele pro přípravnou třídu.

Dvě ze tří zkoumaných škol jsou vedeny paní ředitelkou, pouze jedna má ve svém vedení ředitele. Dále dvě školy poskytují žákům volnočasové aktivity.

Jedna škola má ke svému vzdělávacímu plánu své zaměření, zaměřuje se na rozšířenou výuku environmentální výchovy. Jedna ze základních škol disponuje vlastním školním časopisem.

5.2 Popis výzkumného vzorku

V rámci praktické části této diplomové práce bude realizováno empirické šetření na třech různých školách v jednom městě. Pro šetření tohoto výzkumu byli na jednotlivých školách vybráni pouze učitelé prvního stupně, neboť tato diplomová práce se zabývá dalším vzděláváním učitelů prvního stupně ZŠ.

Osloveno bylo celkem 8 základních škol. Pouze tři školy měly zájem se do výzkumu zapojit.

V rámci zachování anonymity jednotlivých škol nebude v diplomové práci uváděno, o jaké základní školy se jedná. Školy budou označeny pouze číslem a jednotliví respondenti budou označeni příslušným číselným označením školy a vlastním přiděleným číslem (např. 1.1).

Pro označení jednotlivých základních škol v popisu výzkumu a v empirickém šetření budou použity odlišné znaky škol. Zkoumané základní školy budou označovány následovně:

Škola č. 1 – základní škola s rozšířenou výukou environmentální výchovy

Škola č. 2 – základní škola vedena panem ředitelem

Škola č. 3 – základní škola poskytující školní časopis

5.3 Popis výzkumných metod

Dle Dismanna je dotazník efektivní technika, která „umožňuje poměrně snadno získat informace od velkého počtu jedinců v poměrně krátkém čase“ (Dismann 2002, s. 14).

Mezi výhody této metody patří možnost statistického zpracování dat a jejich porovnání mezi sebou. Jak uvádí Horák, metoda dotazníkového šetření má i svou nevýhodu, a to je fakt, že respondent chybně pochopí dotaz, a nepřesně odpoví výzkumníkovi (Horák 1989).

Podle Skalkové je nutné v dotazníku pokládat takové dotazy, na které není možné odpovědět více odpověďmi, ale pouze jednou. Z tohoto důvodu se v dotaznících objevují dva typy otázek. Prvním z nich jsou dotazy, na které je možné odpovědět volně, tedy bez omezení formy odpovědi. Ty se nazývají otázky otevřené – nestrukturované. Druhým typem otázek jsou uzavřené – strukturované, které respondentovi udávají formu odpovědi, nabízejí možnosti odpovědí, mezi kterými si má respondent vybrat jemu nejvíce vyhovující (Skalková 1985)

V této diplomové práci byly využity celkem tři typy otázek. Prvním z nich byla otázka uzavřená. V tomto případě měli respondenti možnost vybrat jednu ze tří nabízených odpovědí podle míry jejich sebehodnocení. Tři nabízené odpovědi byly vytvořeny na základě stupňů Kariérního řádu, které jsou popsány v kapitole 1.3.4 Kariérní řád učitelů. Druhým typem použitých otázek v dotazníku byly otázky otevřené. Tyto otázky byly zaměřené především na uvedení způsobů, jak respondenti dosáhli své úrovně naplnění jednotlivých kompetencí a jak probíhá jejich další vzdělávání, ať už poskytované respondentovou školou nebo jejich samostudiem. Posledním typem otázky, použité v dotazování, byla otázka se zadáním seřadit nabídnuté možnosti od jedné do sedmi podle míry

preferenci respondenta. Respondenti měli ke každé ze sedmi položek přiřadit právě jedno z čísel 1-7 podle toho, jakou preferenci dané položce dávají. Tento typ otázky se ukázal jako problematický, protože někteří respondenti nepřiradili každé položce jiné číslo, nýbrž u několika položek použili číslo stejné.

Odpovědi na otevřené otázky byly vždy rozřazeny do jednotlivých kategorií. Tyto kategorie byly vytvořeny podle nejčastějších odpovědí respondentů. U otázky „Jakými způsoby jste dosáhli Vámi udané úrovně u jednotlivých kompetencí?“ byly vytvořeny následující kategorie, a do nich zařazeny nejčastěji uváděné odpovědi:

VŠ – studium vysoké školy, studium učitelství

Praxe – praxe, zkušenosti, mnoholetá práce ve školství

DV – DVPP, další vzdělávání, kurzy, přednášky, workshopy, semináře

Samostudium – knihy, internet, samostudium

Jiné – do této kategorie byly zařazeny odpovědi, které se vyskytovaly pouze v jednom nebo dvou případech odpovědí. Vždy jsou u příslušné interpretace výsledků uvedeny.

U otázky „Jakými způsoby Vám Vaše škola umožňuje se rozvíjet?“ se vyskytovaly odpovědi, které byly rozřazeny do následujících kategorií: přednášky, školení, hospitace, jiné. Respondenti odpovídali těmito odpověďmi, pokud odpověděli jinou možností, byla zařazena do kategorie 'jiné' a v příslušné kapitole bude uvedena a okomentována.

Na otázku „Jakým způsobem probíhá Vaše samostudium?“ respondenti odpovídali, a následně byly jejich odpovědi rozděleny do kategorií, následovně: odborná literatura, internetové zdroje, spolupráce s kolegy, jiné. Odborná literatura obsahuje odpovědi „knihy a časopisy“, internetové zdroje odpovědi „webové stránky, web, internet, informace

zjišťované online“, spolupráce s kolegy byla uváděna takto, a kategorie ‘jiné’ bude vždy popsána pod příslušným grafem.

5.4 Výzkumné šetření na škole č. 1

Výuka na této základní škole byla zahájena v lednu roku 1971, jejím zřizovatelem je město. Škola se nachází na panelákovém sídlišti a má kapacitu 600 žáků. Škola poskytuje pro žáky prvního stupně školní družinu, pro své žáky i zaměstnance školní jídelnu. Škola disponuje jednou budovou, ve venkovním prostoru se nachází sportovní zahrada a hřiště. Celý areál je oplocený.

Školu vede paní ředitelka, v pedagogickém sboru je celkem 15 učitelů tříd prvního stupně, a k tomu jeden učitel přípravné třídy, kterou škola také poskytuje. V pedagogickém sboru prvního stupně je také asistent pedagoga.

Školní vzdělávací program vychází ze vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí, které škola vytvořila z analýzy dosavadní práce a výsledků. Navazuje na tradice školy, zohledňuje názory rodičů a veřejnosti, to vše v rámci možností, které škola má.

K tradicím školy patří zaměření na environmentální výchovu a zvyšování tělesné zdatnosti. V neposlední řadě také příprava žáků na sportovní soutěže a uplatnění ve sportovních klubech, především v badmintonovém, který je ve škole trénován.

Tato základní škola poskytuje žákům obou stupňů několik mimoškolních aktivit. Jsou jimi především sportovní kroužky, mezi které patří florbal, malá kopaná, stolní hokej, atletika a šachy. Dále škola poskytuje možnost docházet na kroužek dopravní výchovy.

Zdrojem informací byly výroční zprávy této školy.

5.4.1 Výsledky dotazníkového šetření na škole č. 1

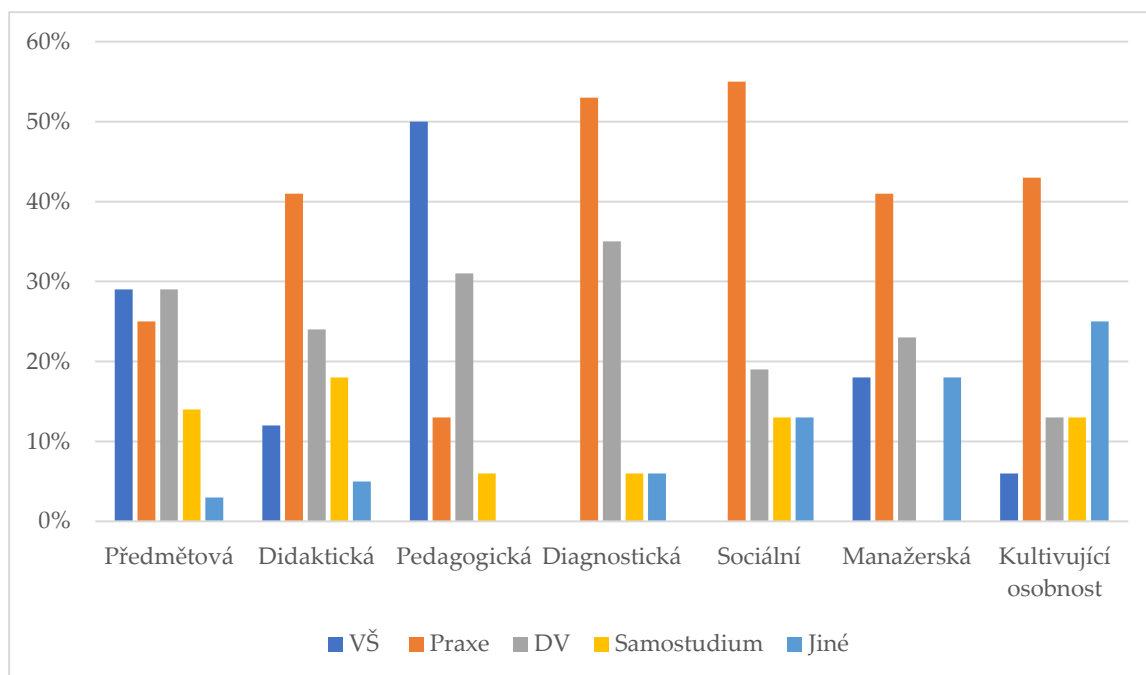
Do výzkumu se zapojilo celkem 12 z 15 učitelů této školy. Mezi respondenty se objevili tři muži. Dále se tři respondenti nacházejí ve druhém kariérním stupni, tedy disponují učitelskou praxí mezi dvěma a 10 lety. Ostatních dvanáct respondentů má praxi delší, než je 10 let. Všichni respondenti, až na jednoho jsou třídními učiteli. Podle Kariérního řádu lze tedy říci, že první stupeň této základní školy disponuje kvalitními učiteli, co se týká délky praxe.

V jednom případě se jedná o propojení faktorů muž – praxe 2 až 10 let – bez třídnictví. Toto je pozitivní informace ve smyslu toho, že i mladí muži mají zájem pracovat jako učitelé základních škol.

V následující části této kapitoly budou zpracovány jednotlivé odpovědi respondentů do grafů, které bude doplňovat slovní komentář.

Způsoby dosažení úrovně daných kompetencí

Respondentům byly v dotazníku krátce popsány jednotlivé kompetence učitele tak, jak jsou popsány v kapitole 1.3.3. V první části dotazníku měli respondenti ohodnotit, do jaké míry naplňují tyto jednotlivé kompetence. Tomu bude věnována pozornost v kapitole 2.7.1. Následně měli dotazovaní ke každé z kompetencí volně vyjádřit, jakými způsoby dosáhli úrovně, kterou se v předešlém kroku ohodnotili. Respondenti u každé z kompetencí uváděli více způsobů naplnění úrovně. Součet těchto odpovědí u každé kompetence odpovídá 100%. Odpovědi bylo možné rozřadit do kategorií, které jsou popsány v kapitole 2.3. Následuje graf s odpověďmi a slovní komentář.



Graf č. 1 Způsoby dosažení úrovně daných kompetencí

Mezi nejčastěji zmiňovanými prostředky dosažení úrovně kompetencí je praxe v oboru učitelství. Ve všech případech kompetencí je tento prostředek nejvíce zmiňovaným, pouze u jedné kompetence je dominantním prostředkem studium vysoké školy. Vzhledem k tomu, že na škole č. 1 se mezi respondenty vyskytuje celkem osm osob s praxí více než 10 let není toto zjištění překvapující.

Studium vysoké školy má největší míru zastoupení v odpovědích na prostředek naplnění pedagogické kompetence. Tento fakt lze přisuzovat skutečnosti, že učitelé prvního stupně jsou povinni být v oboru vzdělání a pedagogické kompetence jsou právě ty, které lze na vysoké škole tohoto oboru získat.

U předmětově oborové kompetence vidíme, že rozdíly v četnosti odpovědí mezi jednotlivými kategoriemi nejsou tak velké, jako u ostatních kompetencí. Celkem 29 % respondentů ze školy č. 1 uvedlo jako prostředek k naplnění předmětově – oborové kompetence vysokou školu. Zároveň stejné procento respondentů, tedy 29 %, uvedlo DV. Tento fakt

přisuzuji tomu, že hlavní činností, kterou učitel základní školy vykonává je mj. vyučování předmětů. V těch je zapotřebí se neustále vzdělávat, a proto bylo u pedagogické kompetence, kromě vysoké školy, uvedeno také další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Respondenti často uváděli i jiné odpovědi, než jsou vysoká škola, praxe, další vzdělávání a samostudium. Nyní se budu věnovat těmto odpovědím, které jsou v grafu znázorněny jako 'jiné'.

V odpovědích u oborově – předmětové kompetence byla pouze jedna odpověď zařazena mezi kategorii 'jiné', a tou byla odpověď 'projekty'. Stejně tak pouze jedna 'jiná' odpověď byla uvedena u kompetence didaktické a psychodidaktické, kdy odpověď zněla 'konzultace s odborníky'. Tuto odpověď by bylo možné zařadit do dalšího vzdělávání, protože předpokladem je, že se s odborníkem setkám právě na organizované vzdělávací akci. Zařazena sem nebyla z toho důvodu, že konzultaci je možné pochopit také jako vyptávání se odborníka před nebo po ukončení vzdělávací akce DV, a takto zvolená forma rozvíjení se už je nad rámec organizovaného vzdělávání. Tato odpověď byla také uvedena jako jediná ze všech tří škol, a proto je vhodné ji vyzdvihnout jako ojedinělý případ a pozitivní snahu se dále rozvíjet.

V případech pedagogické kompetence nebyly uvedeny žádné odpovědi, které by nebyly zařazeny do vytvořených kategorií. Respondenti tudíž v těchto případech nevyužívají žádné jiné formy naplnění těchto kompetencí, než je vysoká škola, praxe, další vzdělávání a samostudium. Zde tedy vyplývá otázka, zda respondenti nemají potřebu si úroveň pedagogické kompetence zvyšovat nebo k tomu v rámci DVPP není příležitost.

Mezi odpověďmi na otázku ohledně forem naplňování diagnostické a intervenční kompetence a sociální a psychosociální

kompetence se celkem ve třech případech objevila odpověď „*zaměření se na patologické jevy, plnění preventivních programů a zařazování proků etické výchovy do vyučování*“. Dle Pařízka patří výchovné působení mezi základní činnosti učitelovy práce (Pařízek 1998).

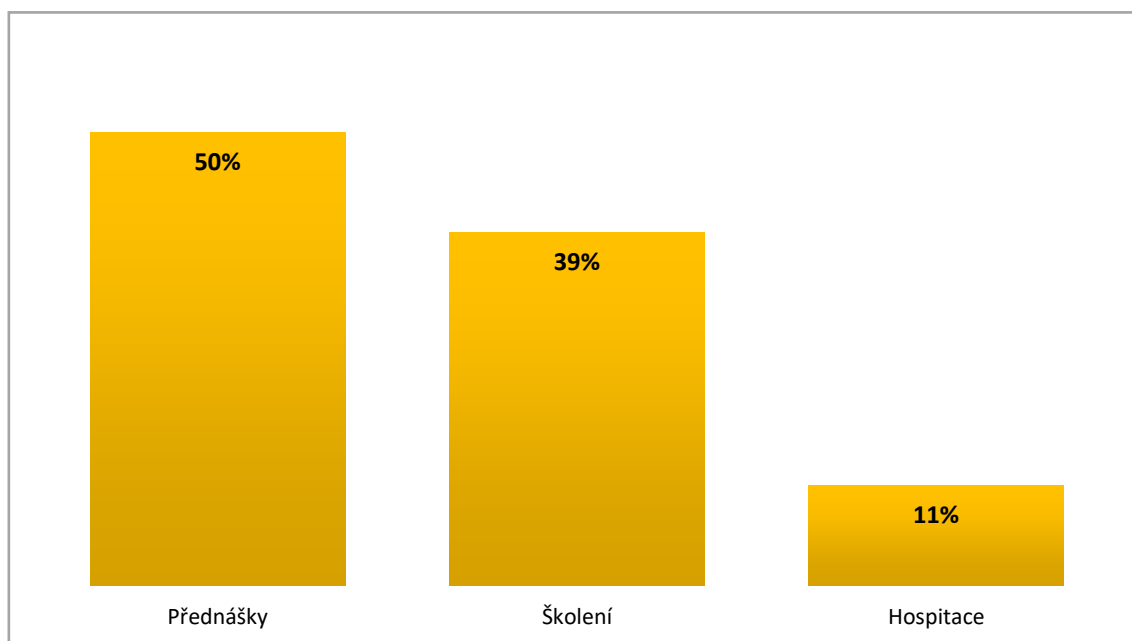
Manažerská kompetence je druhá kompetence s největším počtem udaných 'jiných' odpovědí. Tyto odpovědi byly využity celkem třikrát. Ve dvou ze tří případů byla uvedena 'spolupráce s kolegy'. Ta nebyla stejně jako odpověď 'konzultace s odborníky' zařazena do kategorie samostudium. Z toho důvodu, protože konzultace bývají z velké míry spontánní na rozdíl od čtení knih, hledání si inspirace na webových stránkách apod.

Kompetence kultivující osobnost je ta, u které respondenti nejčastěji ze všech odpovídali odpovědí 'jiné'. Odpovědi respondentů zněly 'empatie, tolerance, sdílení s kolegy, projekty'. Jsou to odpovědi, které neznačí žádné vzdělávání nebo učení. Jsou to jevy, které se vyskytují v běžném životě i v životě profesním, a je více než pozitivní, že je respondenti považují za prostředky, které je v jejich profesním životě posouvají.

Respondenti ze školy č. 1 využívají poznatků získaných z vlastních zkušeností a poznatků z praxe. To není nijak zvláštní vzhledem k tomu, jak dlouho se učitelství věnují. Pouze tři ze zapojených učitelů této školy mají praxi kratší, než je 10 let. Nabídek dalšího vzdělávání využívají napříč pěti ze sedmi kompetencí z více jak 20%. Často odpovídali respondenti ojedinělými otázkami, které byly uvedeny výše. Tento fakt vede k poznání, že učitelé na první zkoumané základní škole jsou velice aktivní.

Způsoby rozvoje učitelů v rámci školy

Respondenti měli v další části dotazníku volně odpovědět na otázku „Jakými způsoby Vám Vaše škola umožňuje se rozvíjet?“ Součet odpovědí odpovídá 100%.



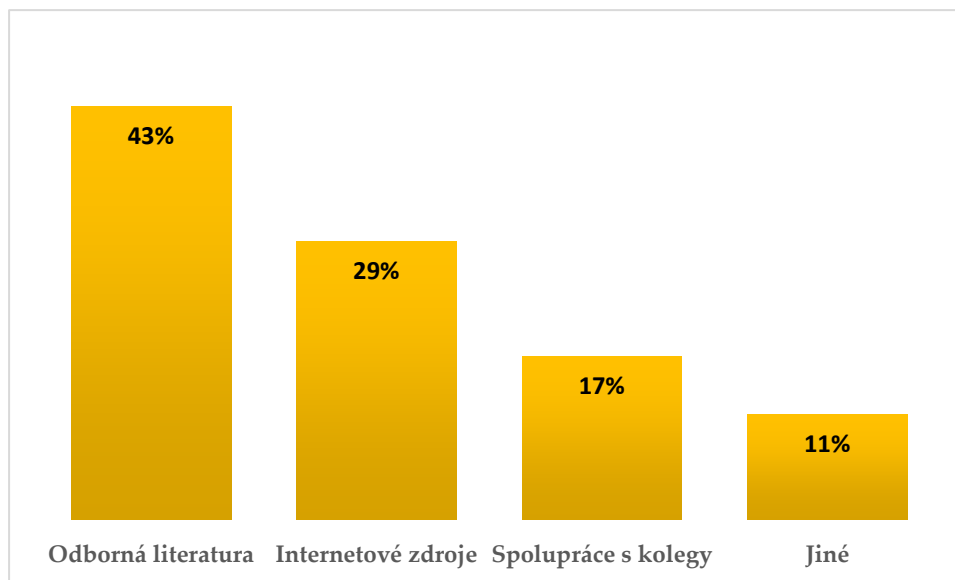
Graf č. 2: Jakými způsoby Vám škola umožňuje se rozvíjet?

Ve zkoumání toho, jakými způsoby škola umožňuje respondentům se rozvíjet, byly uvedeny pouze tři typy odpovědí. V grafu je možné vidět, že nejčastějším způsobem jsou přednášky a vzdělávací kurzy. Tuto odpověď uvedla přesně polovina dotazovaných ze školy č. 1. Nejméně byla uváděna odpověď 'hospitace'.

Z odpovědí na tuto otázku je možné usoudit, že škola neposkytuje dostatečný prostor, resp. velký počet možností, jak rozvíjet své učitele. Pro školu může být přínosné se nad tímto faktem pozastavit a pokusit se o zajištění více forem vzdělávání svých zaměstnanců.

Způsoby samostudia

Respondentům byla položena otázka „Jakými způsoby probíhá Vaše samostudium?“ Respondenti mohli odpovídat volně, více odpověďmi. Součet všech odpovědí odpovídá 100%.



Graf č. 3: Jakým způsobem probíhá Vaše samostudium?

Dalším z cílů diplomové práce bylo zjistit, jaké neformální strategie využívají učitelé prvních stupňů základních škol ke svému samostatnému rozvoji. Největší počet udávaných odpovědí byly takové, které jsem zařadila do kategorie 'odborná literatura'. Odpověďmi v této kategorii byly knihy, odborné časopisy a zákoníky. Druhou nejčastěji uváděnou odpovědí bylo vyhledávání na internetu, internetové články a webové odkazy.

Do kategorie 'jiné' byly v tomto případě zařazeny tři odpovědi. Ty jsou následující: letní školy, projekty a mobilní aplikace.

Z výzkumu je zřejmé, že respondenti na zkoumané škole č. 1 jsou velmi aktivní. V častých případech respondenti uváděli odpovědi, které nespadaly do žádné vytvořené kategorie, a tyto 'jiné' odpovědi byly různorodé. Aktivita této školy je zřejmá také z poznatků, které byly

získány studiem výročních zpráv této školy. Škola se pravidelně zapojuje do projektů, a to jak národních, tak mezinárodních. Škola se zaměřuje na rozšířenou environmentální výchovu a výchovu ke sportu. Z výzkumu ale vyplývá, že aktivita vychází ve velké míře od učitelů, tedy jedinců, kteří se hojně vzdělávají mimo školou organizované vzdělávací a rozvojové akce a aktivity. Je otázkou, zda škola záměrně neposkytuje učitelům organizované vzdělávání nad rámec zákonem stanovené normy tak, aby měli učitelé čas právě na tak různorodé aktivity a formy samostudia, které v odpovědích uvádějí.

5.5 Výzkumné šetření na škole č. 2

Druhá ze zkoumaných škol zahájila svou výuku v roce 1994, jejím zřizovatelem je také město. Tato škola se nachází na sídlišti, poskytuje kapacitu pro 600 žáků. Škola disponuje školní družinou i školní jídelnou. Ve škole je možné navštěvovat školní knihovnu a studovnu. Škola se skládá z jedné budovy, školního hřiště, zahrady a dvora. Celý areál je oplocený.

V čele školy stojí pan ředitel, pedagogický sbor se skládá z učitelů prvního a druhého stupně, přičemž učitelů na prvním stupni je 14, dále jedna učitelka přípravné třídy. Škola zaměstnává také asistenta pedagoga.

Škola klade důraz na schopnost vyhledávat a třídit informace a schopnost využívat nové informační a komunikační technologie. Je zaměřena na vzdělávání vedoucí k získání klíčových kompetencí a k podněcování aktivity a tvořivosti. Je zaměřena na individuální přístup k žákovi a osobnostní rozvoj dítěte.

Základní škola č. 2 poskytuje svým žákům na prvním i druhém stupni celou řadu kroužků. Jsou to sportovní kroužky (volejbal,

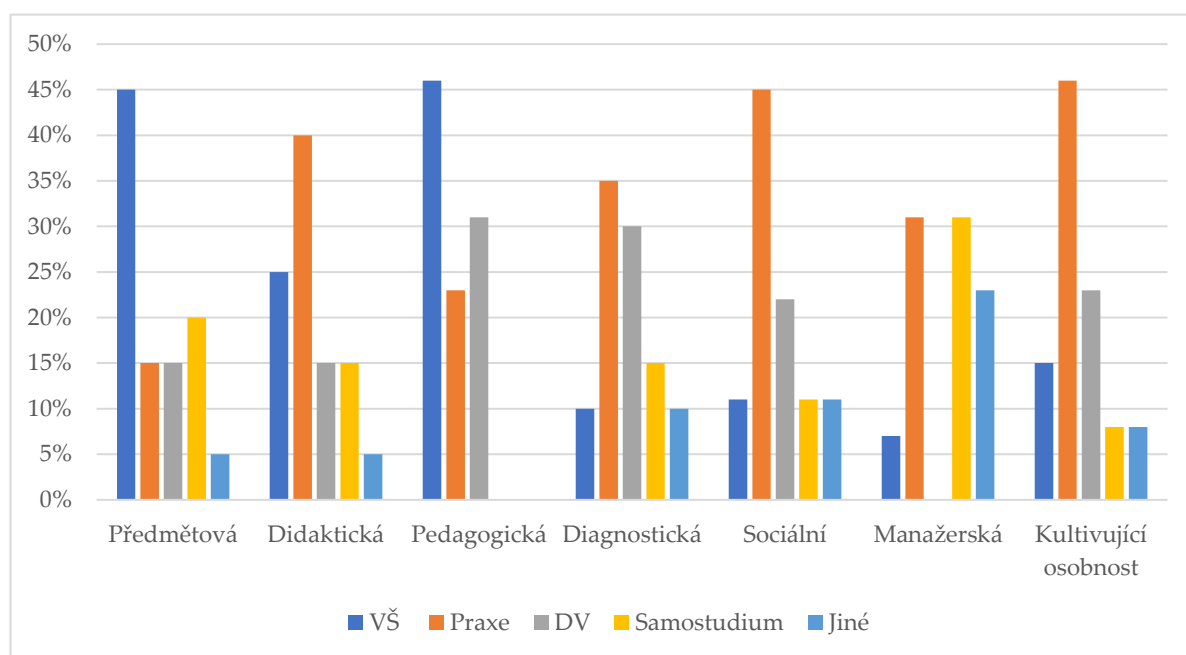
jóga, zumba, sportovní aktivity, šprtec a taneční kroužek), počítačové kroužky, naukové kroužky (angličtina, kroužek deskových her, pečení, šikovné ručičky), matematika, čtení či dvojjazyčná práce s textem.

Zdrojem informací byly výroční zprávy této školy.

5.5.1 Výsledky dotazníkového šetření na škole č. 2

Ze 14 učitelů prvního stupně se jich do výzkumu zapojilo celkem 10. Na této škole se do výzkumu nezapojil žádný muž, pouze ženy. Dvě z učitelek se ocitají ve druhém kariérním stupni, ostatních 12 na stupni KS3. Opět lze uvést, že na prvním stupni druhé zkoumané ZŠ učí kvalitní učitelé. Pouze u jednoho případu se vyskytuje ten fakt, že respondent není třídním učitelem.

Způsoby dosažení úrovně daných kompetencí



Graf č. 4: Způsoby dosažení úrovně daných kompetencí

Praxe je nejčastěji zmiňovaný prostředek k dosažení úrovně kompetencí. U všech kompetencí je tento prostředek uváděn mezi předními formami, pouze u kompetence předmětové dosahuje pouze 15%

procent. Na této škole se mezi respondenty objevuje celkem 80% učitelů na kariérním stupni 3, tedy s praxí více než 10 let. Proto není tento výsledek nijak překvapující. Oproti tomu poměrně nízkých výsledků dosáhla kategorie 'samostudium', která v jednom případě ze sedmi kompetencí není zastoupena vůbec, ve dvou případech dosahuje pouze 15% a ve dvou max. 7%.

Markantní rozdíl v odpovědích na otázku forem naplnění předmětově – oborové kompetence vidíme v případě kategorie 'vysoká škola'. Tato odpověď dosahuje 45%, což je o 25% více, než je druhá nejvíce udávaná odpověď u této kompetence. Tou je samostudium, které bylo uvedeno celkem čtyřikrát. Tento poznatek přisuzuji skutečnosti, že na vysoké škole se budoucí učitelé vzdělávají, kromě didaktiky, především v rámci obsahů jednotlivých předmětů, u kterých se předpokládá, že je budou ve své práci vyučovat. Dalšími nejčastějšími odpověďmi u této kompetence byly samostudium (20%), další vzdělávání (15%) a praxe (taktéž 15%). Do kategorie 'jiné' byla zařazena jedna odpověď, a to „Sledování informací ze vzdělávacích prostředků“. Tuto odpověď jsem nezařadila do žádné kategorie z toho důvodu, že se nejedná ani o DV, ani o studium VŠ, ani o praxi. Jedinou kategorií, kam by bylo možné tuto odpověď zařadit může být kategorie samostudium. Do této kategorie jsem danou odpověď nezařadila, protože zde nejde o studium a vzdělávání, nýbrž o sledování dění a informací. Podobně velký rozdíl je možné pozorovat u pedagogické kompetence, kde opět nejvíce odpovědí obsahuje kategorie 'VŠ'. Jak bylo popsáno u předchozí zkoumané školy, studium vysoké školy v oboru učitelství je ta, která v největší míře naplňuje pedagogickou kompetenci.

U kompetencí didaktická, diagnostická, sociální a kultivující osobnost je nejvíce udávanou formou naplnění těchto kompetencí praxe.

V případech didaktické a diagnostické kompetence můžeme tyto výsledky přisuzovat tomu, že nově vystudovaní učitelé přicházejí do škol s určitými naučenými vzorci a postupy práce. Postupně, čím více mají praxe v tomto oboru, poznávají nové a nové situace a rozšiřují si úroveň těchto kompetencí. Proto není překvapující, že právě u těchto kompetencí byla praxe a zkušenosti nejčastější odpovědí.

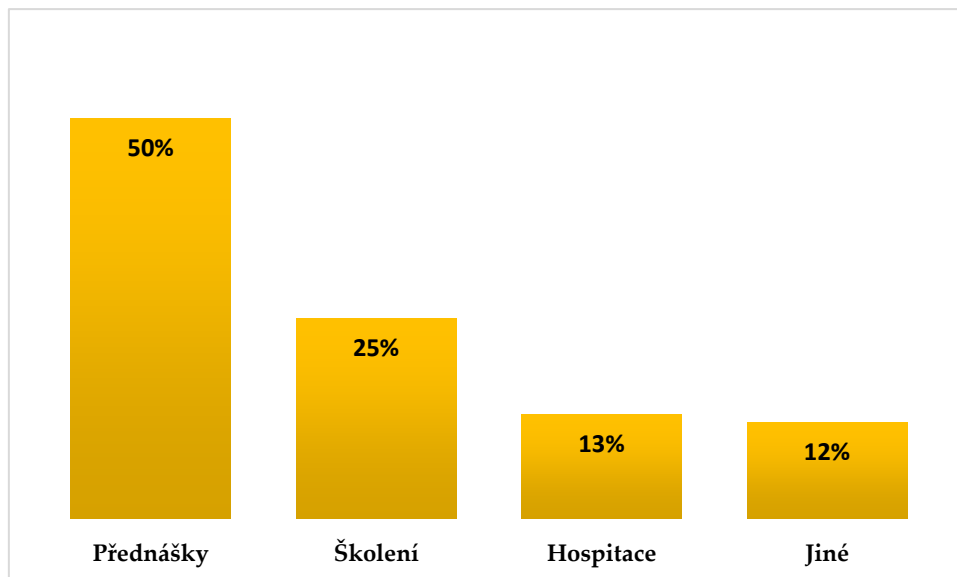
Stejně jako u předchozí zkoumané školy je u kompetence kultivující osobnost nejvíce uváděnou odpovědí opět praxe. Zde se znovu vracíme k Malcolm Knowlesovi a jeho dospívající osobnosti.

Nyní bude pozornost věnována manažerské kompetenci. Pouze 7% respondentů uvedlo jako prostředek k naplnění úrovně této kompetence VŠ. Tento fakt vyplývá ze studijních osnov učitelských vysokoškolských oborů, které neobsahují manažerské předměty. Těchto 7% respondentů v odpovědi uvedlo studium oboru manažer školy. Nejčtenější odpovědi na otázku k této kompetenci byly zařazeny do kategorií praxe a samostudium (každá 31%). Mezi odpověďmi v kategorii samostudium bylo uváděno především „praxe z řízení školních projektů“. Jako jediná ze všech sedmi kompetencí nemá manažerská žádnou odpověď v kategorii dalšího vzdělávání. Zde vyplývá otázka, zda je to tím, že respondenti nechtějí být v této oblasti vzdělávání nebo je nízká a neatraktivní nabídka ze strany poskytovatelů dalšího vzdělávání.

Z výsledků šetření je zřejmé, že respondenti ze školy č. 2 využívají ve velké míře nabídky dalšího vzdělávání. V některých oblastech stále čerpají z poznatků získaných na vysoké škole, ale zde se jedná pouze o dvě oblasti – pedagogickou a oborově – předmětovou kompetenci. Velkou zásluhu při naplňování úrovně kompetencí respondentů z druhé zkoumané školy má jejich praxe a zkušenosti v oboru. To není nijak překvapující zjištění vzhledem k délce jejich praxe v učitelství. Jak bylo

zmíněno výše, 80% respondentů z této školy se momentálně nachází (co se týká délky praxe) na třetím kariérním stupni.

Způsoby rozvoje učitelů v rámci školy



Graf č. 5: Jakými způsoby Vám škola umožňuje se rozvíjet?

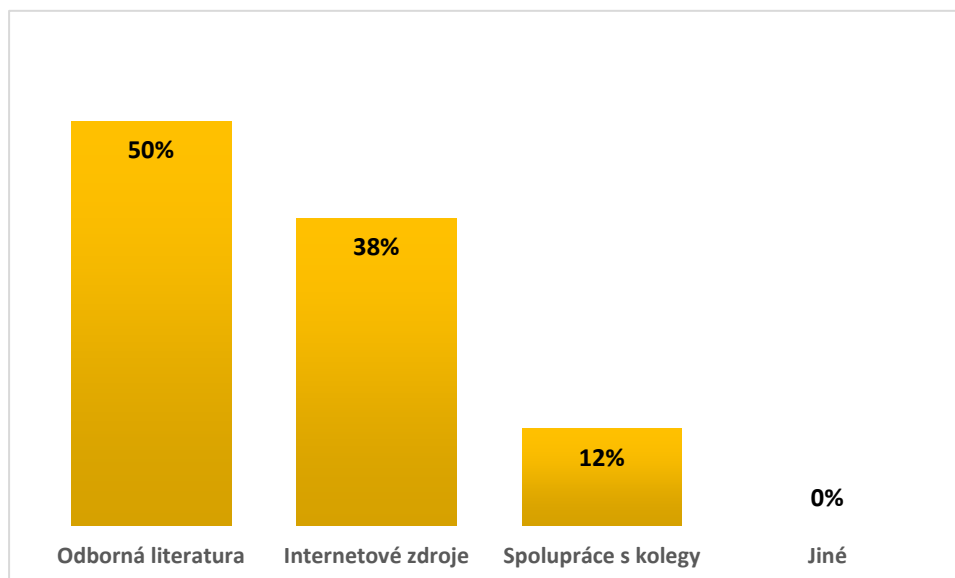
V dotazování, jakými způsoby škola respondentům umožňuje se rozvíjet, byly uvedeny odpovědi, které byly rozřazeny opět do tří kategorií. Pouze dvě odpovědi byly odlišné od ostatních, proto zde byla vytvořena kategorie 'jiné', kam tyto dvě odpovědi spadají. Níže budou, mj., tyto odpovědi představeny.

Z 50% odpovědí bylo uvedeno, že škola umožňuje respondentům se vzdělávat na přednáškách a vzdělávacích kurzech. Toto zjištění je stejné jako u předchozí zkoumané školy. Mezi dalšími kategoriemi není velký rozdíl. Odpovědi spadající do kategorie 'školení' dosáhlo 25%, a hospitace na hodinách celkem 13%.

Do kategorie 'jiné' byly zařazeny odpovědi „zapojení se do projektů“ a „umožnění dálkového studia VŠ“. Zapojení do projektů není v dnešní době nijak zvláštní, ale do kategorie 'jiné' byla tato odpověď

zařazena z toho důvodu, že byla jediná. Zajímavostí jistě je druhá odpověď v této kategorii. Tedy to, že škola umožňuje svému zaměstnanci doplnit si potřebné vzdělání ve formě dálkového studia vysoké školy. Za všech zúčastněných respondentů ze tří škol je toto jediný respondent, který se nyní vzdělává na rovině formálního vzdělávání.

Způsoby samostudia



Graf č. 6: Jakým způsobem probíhá Vaše samostudium?

Důležitou součástí výzkumu je zkoumání, jaké neformální postupy rozvoje, tedy neorganizované formy vzdělávání se, učitelé prvního stupně zkoumaných základních škol využívají. 50% dotazovaných ze druhé zkoumané školy preferuje a využívá při svém samostudiu odbornou literaturu. Tedy knihy, odborné časopisy a články. Šest respondentů (38%) uvádí jako formu svého rozvoje internetové zdroje a pouze 12% odpovědělo spolupráci s kolegy. Mezi respondenty této školy se nenachází nikdo, kdo by používal jinou formu samostudia, než jsou výše uvedené.

Výsledky zkoumání druhé základní školy poukazují na fakt, že učitelé této školy jdou spíše tzv. klasickým směrem svého rozvoje. Pro svůj rozvoj

čerpají v největší míře ze své praxe a zkušeností, z forem svého rozvoje uvádějí odbornou literaturu a hojně využívají nabídky organizovaného dalšího vzdělávání. V ojedinělých případech uvádějí odpovědi, které jsou odlišné od ostatních, tedy pouze v několika málo případech lze tyto odpovědi zařadit do kategorie 'jiné'. Tyto poznatky vedou k závěru, že škola i její učitelé preferují klasické a léty prověřené způsoby svého rozvoje.

5.6 Výzkumné šetření na škole č. 3

Zřizovatelem třetí zkoumané školy je rovněž město. Stejně jako předchozích dvou škol i tato se nachází na sídlišti a poskytuje kapacitu pro 600 žáků. Škola disponuje školní družinou i školní jídelnou. Škola se skládá z jedné budovy, školního hřiště a zahrady. Celý areál je oplocený.

Základní školu vede paní ředitelka, pedagogický sbor se skládá ze 17 učitelů prvního stupně a z učitelů druhého stupně. Na prvním stupni je jedna učitelka přípravné třídy. Škola zaměstnává také asistenty pedagogů.

Škola podporuje zdraví a je založena na demokratických principech. Ty vedou k podpoře učení, osobnostního a sociálního rozvoje a zdraví. Program podpory zdraví ve škole je založen na třech pilířích: pohoda prostředí, zdravé učení a otevřené partnerství.

Tato škola jako jediná ze zkoumaných základních škol neposkytuje svým žákům mimoškolní aktivity či kroužky. Oproti předchozím dvěma školám ale tato poskytuje žákům možnost zapojit se do tvorby a psaní vlastního školního časopisu.

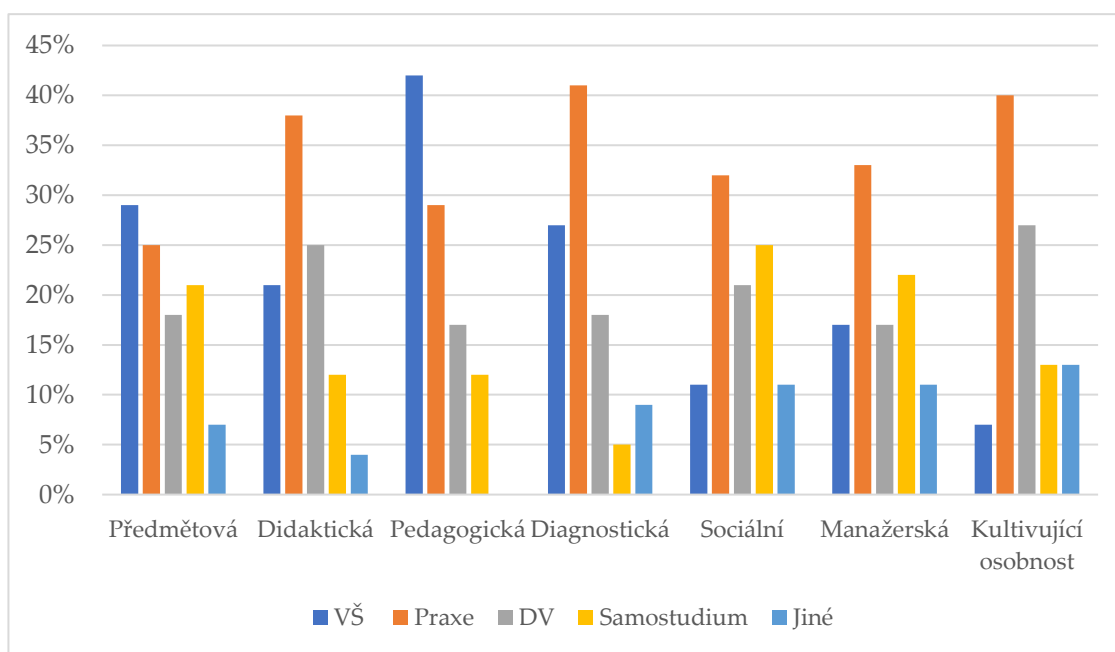
Zdrojem informací byly výroční zprávy této školy.

5.6.1 Výsledky dotazníkového šetření na škole č. 3

Do výzkumu se zapojilo celkem sedm učitelů prvního stupně ze 17. Mezi respondenty na této škole jsou dva muži. Pouze jeden respondent uvedl jako délku svojí praxe kratší než 10 let, tedy nachází se na druhém kariérním stupni. Pouze ve dvou případech nejsou respondenti třídními učiteli. Stejně jako u předchozích škol i zde lze uvést, že se jedná o kvalitní obsazení pedagogického sboru.

Stejně jako u základní školy č. 1 je zde u jednoho z respondentů propojení faktorů muž – praxe 2 až 10 let – bez třídnictví.

Způsoby dosažení úrovně daných kompetencí



Graf č. 7: Způsoby dosažení úrovně daných kompetencí

Pro dosažení úrovně kompetencí je respondenty nejvíce uváděný prostředek praxe. Ve všech kompetencích je tento prostředek uváděný z 25% a více. V pěti ze sedmi kompetencí je tento prostředek naplnění úrovně kompetencí na prvním místě. Tento fakt je vzhledem k délce praxe respondentů třetí zkoumané školy opodstatněný. Pouze u kompetence

předmětové a pedagogické není tento prostředek uváděn nejčastěji. U těchto dvou kompetencí má největší míru zastoupení forma studium vysoké školy. Tento jev lze přičítat tomu, že studium vysoké školy v oboru učitelství se nejvíce zaměřuje na výuku obsahu předmětů, které budou budoucí učitelé vyučovat, a na pedagogickou náplň, která se v průběhu praxe oproti jiným kompetencím příliš nemění.

V případě předmětové kompetence nejsou rozdíly v odpovědích nijak velké. Nejvíce odpovědí se, jak je popsáno výše, vyskytuje v kategorii 'vysoká škola', a to celkem 29%. Další kategorie si zasloužily následující výsledky: praxe 25%, samostudium 21%, další vzdělávání 18% a jiné 7%. Do kategorie 'jiné' byla zařazena odpověď „projekty“.

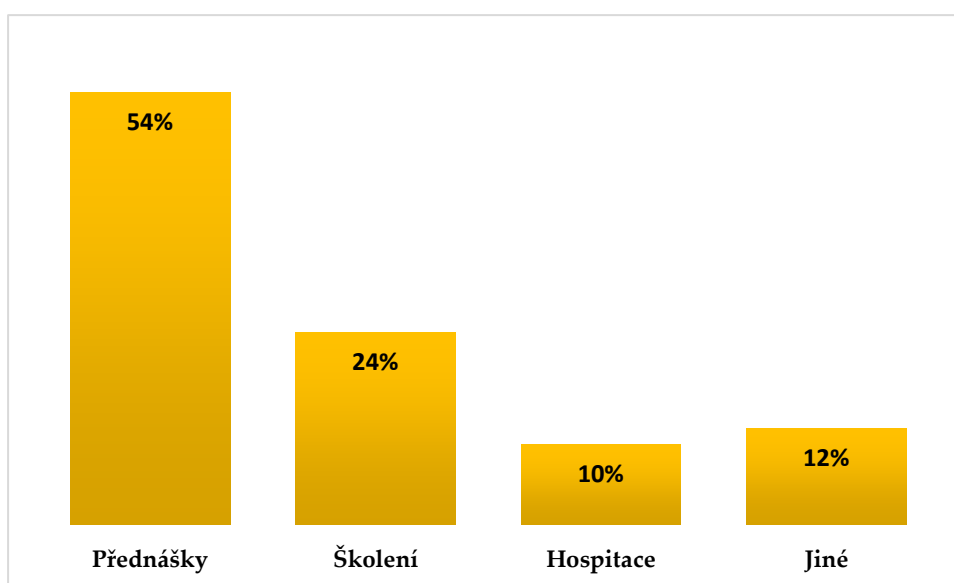
Jak již bylo uvedeno výše, nejvíce odpovědí spadá do kategorie 'praxe'. Mezi ostatními kategoriemi není v počtu odpovědí markantní rozdíl. Pozornost nyní bude věnována odpovědím spadajícím do kategorie 'jiné'.

U předmětové kompetence byla do kategorie 'jiná', jak již bylo řečeno, zařazena odpověď „projekty“. V rámci projektů je možné na danou problematiku pohlížet z jiných úhlů pohledů než když učitel daný předmět či problematiku vyučuje. Není tedy nijak zvláštní, že respondenti považují projekty za formu dosažení úrovně předmětové kompetence. Didaktická kompetence je zaměřena na ovládání strategií vyučování. Proto není překvapivé, že mezi 'jiné' odpovědi byla zařazena opět „práce na projektech“. Ani tato výpověď není velkým překvapením, protože při práci na projektech je zapotřebí používat jiné formy práce se žáky, probíhá zde jiná strategie jejich hodnocení apod. Toto respondentovo uvědomění je více než pozitivní. V rámci diagnostické a sociální kompetence byly uvedeny stejné odpovědi, které byly v obou případech zařazeny do kategorie „jiné“. Byly to odpovědi „práce školního preventisty“.

V případě manažerské kompetence byla do kategorie 'jiné' zařazena odpověď, která se vyskytla jako jediná ze všech odpovědí na všechny otázky v rámci celého šetření. Odpovědí bylo „metoda pokus – omyl“. Pozitivní na této odpovědi je, že vypovídá o upřímnosti v odpovědích respondentů. V rámci všech 'jiných' odpovědí jich bylo nejvíce uvedeno u kompetence kultivující osobnost. Zde dosahuje 13%. Byly to odpovědi „projekty“ a „sdílení s kolegy“.

Z šetření vyplývá, že učitelé ze třetí zkoumané školy využívají k naplnění úrovně svých kompetencí jednotlivé formy rovnoměrně. Nejvíce využívanou formou je praxe a zkušenosti. Opět toto zjištění není nijak zvláštní, pokud přihlídneme na praxi respondentů z této školy.

Způsoby rozvoje učitelů v rámci školy



Graf č. 8: Jakými způsoby Vám škola umožňuje se rozvíjet?

V šetření, jakými způsoby škola respondentům umožňuje se rozvíjet, učitelé odpovídali odpověďmi, které jsou rozřazeny opět do čtyř kategorií. Těmi jsou přednášky, školení, hospitace a jiné.

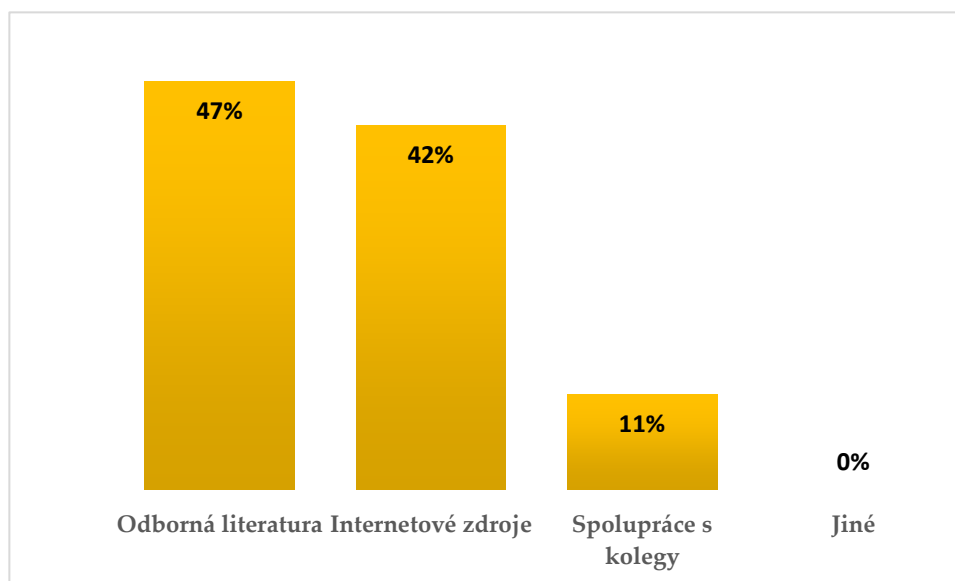
Největší podíl odpovědí bylo zařazeno do kategorie 'přednášky'. Tyto způsoby byly uváděny z více jak nadpoloviční většiny 54%. Opět

stejně jako u předchozích dvou zkoumaných škol je tento způsob nejčastější formou, jak školy umožňují rozvíjet své zaměstnance. Stejně jako u předchozích škol se jedná minimálně o polovinu učitelů dané školy.

Menší počet odpovědí je uveden u dalších kategorií. Kategorie 'školení' je uvedena z 24% a 'hospitace' uvedlo 10% respondentů. Více odpovědí než 'hospitace' uvedli respondenti u odpovědi zařazené do kategorie 'jiné'. Tato kategorie je uvedena celkem z 12%. V tomto případě do ní spadají odpovědi „komunikace s výchovnými poradci“. Tato odpověď byla uvedena pouze u těchto respondentů ze třetí školy, proto byla zařazena do kategorie 'jiné'. V celém šetření se respondenti zmiňují o výchovném poradci pouze u této odpovědi. Je otázkou, do jaké míry respondenti vnímají práci výchovného poradce jako způsob svého rozvoje a do jaké míry s ním spolupracují.

Z odpovědí respondentů třetí školy na otázku „Jakými způsoby Vám vaše škola umožňuje se rozvíjet“ je zřejmé, že škola poskytuje svým učitelům spíše 'zaběhnuté' a léty ověřené formy rozvoje. Zde je prostor pro školu, aby uvážila, zda by mohla svým zaměstnancům poskytnout jiné atraktivnější možnosti rozvoje a jaké. Opravdu pozitivním faktorem u této školy je, že učitelé spolupracují s výchovným poradcem.

Způsoby samostudia



Graf č. 9: Jakým způsobem probíhá Vaše samostudium?

Kromě způsobů rozvoje učitelů v jednotlivých školách bylo cílem zjistit, jaké strategie používají respondenti, učitelé jednotlivých škol, pro svůj samostatný rozvoj. Bylo zacíleno především na neformální strategie.

Opět nejvíce respondentů (47%) používá ke svému rozvoji odbornou literaturu. Tedy knihy, články a odborné časopisy. V grafu je možné vidět, že mezi odbornou literaturou a internetovými zdroji, druhou nejvíce uváděnou odpovědí, není markantní rozdíl. Internetové zdroje totiž uvádí celkem 42% respondentů této školy. Spolupráci s kolegy uvedlo mnohem méně respondentů, celkem 11%. Žádný z dotazovaných na této škole neuvedl odpověď, která by byla ojedinělá a byla by tak zařazena do kategorie 'jiné'.

U zkoumané školy č. 3 je z výzkumu zřejmé, že učitelé ke svému rozvoji využívají opět z velké míry 'tradiční' strategie. U žádného respondenta v této škole se neobjevuje ojedinělá odpověď. Zde může být prostor jak pro jedince – učitele v této škole, tak pro samotnou školu pokusit se o vytvoření nebo nalezení atraktivnějších forem zvyšování

kompetencí učitelů. Stejně tak může být k zamyšlení pro vzdělavatele a jedince zabývajících se touto problematikou, zda je nabídka a možnosti dalšího vzdělávání atraktivní a inovativní pro cílovou skupinu.

5.7 Statistické šetření dat

Na výzkumné otázky, které jsou popsány v empirické části diplomové práce, bude odpovězeno nejen pomocí deskriptivní statistiky, ale také přesnějšími statistickými metodami. Pro ty byl využit program STATISTICA.

Kapitola bude členěna podle výzkumných otázek, na které bude vždy odpovězeno jak slovně, tak za pomoci tabulek. Závěrem kapitoly bude shrnutí výsledků.

5.7.1 Výzkumná otázka číslo 1: Jak učitelé vnímají svoji odbornost?

Pro vnímání odbornosti, tedy svých kompetencí, je potřeba zařadit všechny typy kompetencí. Z toho důvodu byla vypočítána střední hodnota napříč všemi typy – aritmetický průměr všech jednotlivých kompetencí. Jako odlišné od ostatních (na základě deskriptivní statistiky), se jeví manažerské kompetence. Ty budou tedy zkoumány i samostatně.

V tabulce jsou prezentována data průměru kompetencí a úrovně KS dle délky praxe. Data jsou pak řazena podle jednotlivých škol, abychom mohli porovnávat výsledky mezi jednotlivými školami.

| Škola 1 | | Škola 2 | | Škola 3 | |
|-------------------|-----------|-------------------|-----------|-------------------|-----------|
| Průměr kompetencí | Úroveň KS | Průměr kompetencí | Úroveň KS | Průměr kompetencí | Úroveň KS |
| 1,86 | 3 | 2,57 | 3 | 2,71 | 3 |
| 1,86 | 2 | 1,86 | 2 | 2,00 | 3 |

| | | | | | |
|------|---|------|---|------|---|
| 2,00 | 3 | 2,00 | 3 | 2,00 | 3 |
| 2,29 | 3 | 2,00 | 3 | 1,86 | 3 |
| 2,43 | 3 | 2,14 | 3 | 2,14 | 2 |
| 1,57 | 3 | 2,00 | 3 | 2,00 | 3 |
| 2,71 | 3 | 1,86 | 3 | 2,43 | 3 |
| 2,29 | 3 | 2,43 | 3 | | |
| 1,86 | 3 | 2,86 | 2 | | |
| 2,00 | 3 | 2,00 | 3 | | |
| 3,00 | 2 | | | | |
| 1,86 | 2 | | | | |

Tabulka č. 1: Průměr kompetencí a úroveň KS

V následující tabulce jsou uvedena data průměru kompetencí a manažerské kompetence. Data jsou pak řazena podle jednotlivých škol, aby bylo možné porovnávat výsledky mezi jednotlivými školami.

| Škola 1 | | Škola 2 | | Škola 3 | |
|-------------------|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|-----------------|
| Průměr kompetencí | Manažerská kom. | Průměr kompetencí | Manažerská kom. | Průměr kompetencí | Manažerská kom. |
| 1,86 | 1 | 2,57 | 2 | 2,71 | 3 |
| 1,86 | 1 | 1,86 | 1 | 2,00 | 2 |
| 2,00 | 2 | 2,00 | 1 | 2,00 | 1 |
| 2,29 | 2 | 2,00 | 2 | 1,86 | 1 |
| 2,43 | 2 | 2,14 | 2 | 2,14 | 1 |
| 1,57 | 1 | 2,00 | 2 | 2,00 | 1 |
| 2,71 | 2 | 1,86 | 1 | 2,43 | 2 |
| 2,29 | 2 | 2,43 | 2 | | |
| 1,86 | 1 | 2,86 | 3 | | |

| | | | | | |
|------|---|------|---|--|--|
| 2,00 | 2 | 2,00 | 1 | | |
| 3,00 | 3 | | | | |
| 1,86 | 1 | | | | |

Tabulka č. 2: Průměr kompetencí a manažerská kompetence

Pro zjištění souvislostí průměrné kompetence a úrovně KS délky praxe byl využit Pearsonův korelační koeficient v prostředí programu STATISTICA.

Byly stanoveny dvě nulové hypotézy:

H₀₁ – mezi úrovní KS a průměrem kompetencí učitelů není statisticky významná souvislost.

H₀₂ – mezi úrovní KS a manažerskou kompetencí učitelů není statisticky významná souvislost.

A dále dvě příslušné alternativní hypotézy.

H₁₁ – Průměrná kompetence učitelů a úroveň KS spolu souvisí.

H₁₂ – mezi úrovní KS a manažerskou kompetencí učitelů není statisticky významná souvislost.

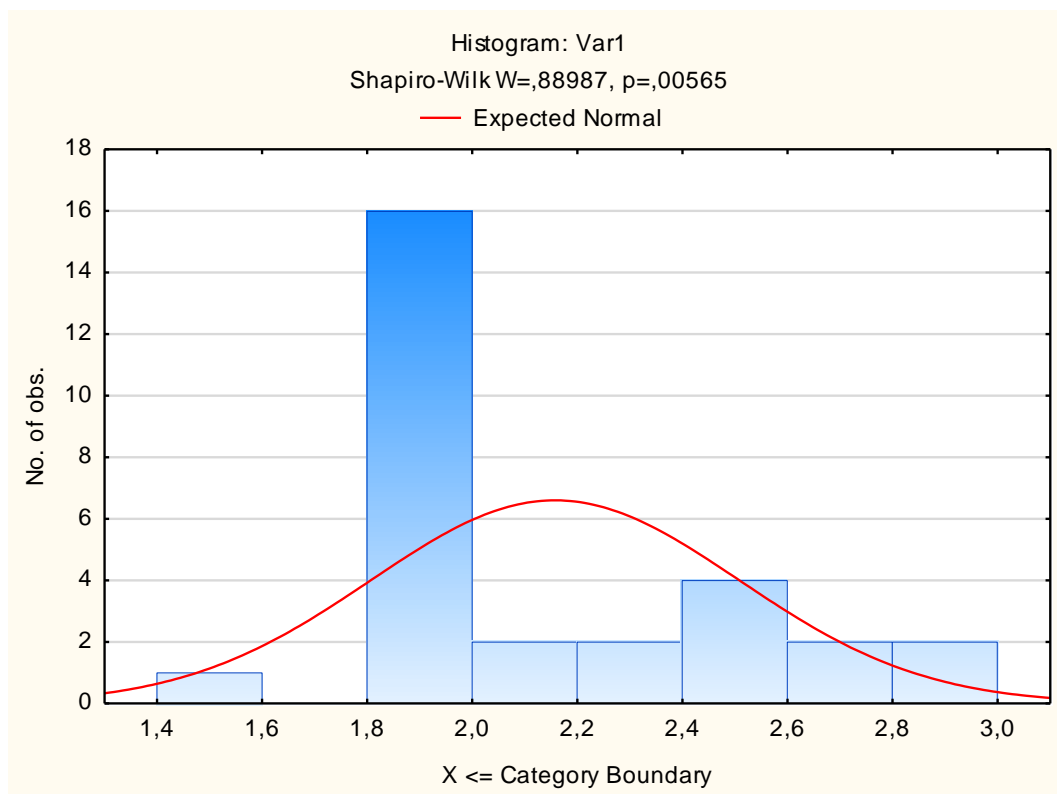
V prvním poli následující tabulky je korelační koeficient mezi průměrnou zjištěnou kompetencí a mezi úrovní KS, ten dosahuje nízké hodnoty -0,154568, tedy na hladině významnosti 0,05 lze potvrdit nulovou hypotézu. Stejně tak ve druhé tabulce vidíme výpočet korelační hodnoty mezi manažerskou kompetencí a úrovní KS. I zde nepřesahuje korelační koeficient -0,008924 kritickou hodnotu 0,05. I zde potvrzují nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05.

Celkově tedy můžeme říct, že zjištěné průměrné kompetence /manažerské kompetence nejsou závislé na délce praxe, tedy úrovni KS.

| Correlations (Spreadsheet3) | |
|---|-----------------|
| Marked correlations are significant at $p < ,05000$ | |
| N=29 (Casewise deletion of missing data) | |
| | Var |
| Variable | 2 |
| | - |
| Var1 | 0,154568 |
| Correlations (Spreadsheet3) | |
| Marked correlations are significant at $p < ,05000$ | |
| N=29 (Casewise deletion of missing data) | |
| | Var2 |
| Variable | - |
| Var3 | 0,008924 |

Tabulka č. 3: Závislost kompetence na délce praxe

Pro posouzení toho, jak v průměrných kompetencích dopadají jednotlivé školy, bude použit třikrát test dvou nezávislých souborů. Nejdříve je však zapotřebí posoudit normalitu dat průměrné kompetence.



Graf č. 10: Normalita dat průměrné kompetence

Hodnota p-level je nižší než 0,05, je možné tedy zpochybnit normalitu dat na hladině významnosti 0,05. Proto budou využity neparametrické testy, pro porovnání jednotlivých škol byl zvolen Mann-Whitney test. Porovnání bude provedeno třikrát, tedy školy 1 a 2, školy 1 a 3, a školy 2 a 3.

Byly stanoveny následující hypotézy

H_{03} – Mezi školou 1 a školou 2 není statisticky významný rozdíl v průměrné kompetenci respondentů

H_{04} – Mezi školou 1 a školou 3 není statisticky významný rozdíl v průměrné kompetenci respondentů

H_{05} – Mezi školou 2 a školou 3 není statisticky významný rozdíl v průměrné kompetenci respondentů

A příslušné alternativní hypotézy:

H1₃ – Mezi školou 1 a školou 2 je statisticky významný rozdíl v průměrné kompetenci respondentů

H1₄ – Mezi školou 1 a školou 3 je statisticky významný rozdíl v průměrné kompetenci respondentů

H1₅ – Mezi školou 2 a školou 3 je statisticky významný rozdíl v průměrné kompetenci respondentů

| Variable | Mann-Whitney U Test (w/ continuity correction) (Spreadsheet4) | | | | | | | | | |
|----------|---|--------------------|----------|-----------|-----------------|--------------|----------|-------------------|-------------------|--------------------|
| | By variable Var2 | | | | | | | | | |
| | Marked tests are significant at p <,05000 | | | | | | | | | |
| | Rank Sum (Group 1) | Rank Sum (Group 2) | U | Z | p-value | Z (adjusted) | p-value | Valid N (Group 1) | Valid N (Group 2) | 2*1sided (exact p) |
| ar1 | 130,5000 | 122,5000 | 52,50000 | -0,461566 | 0,644393 | -0,471245 | 0,637466 | 12 | 10 | 0,627738 |

Tabulka č. 4: Porovnání škol 1 a 2

| Variable | Mann-Whitney U Test (w/ continuity correction) (Spreadsheet4) | | | | | | | | | |
|----------|---|--------------------|----------|-----------|-----------------|--------------|----------|-------------------|-------------------|--------------------|
| | By variable Var4 | | | | | | | | | |
| | Marked tests are significant at p <,05000 | | | | | | | | | |
| | Rank Sum (Group 1) | Rank Sum (Group 2) | U | Z | p-value | Z (adjusted) | p-value | Valid N (Group 1) | Valid N (Group 2) | 2*1sided (exact p) |
| Var3 | 114,0000 | 76,00000 | 36,00000 | -0,464835 | 0,642050 | -0,473858 | 0,635602 | 12 | 7 | 0,650353 |

Tabulka č. 5: Porovnání škol 1 a 3

| Variable | Mann-Whitney U Test (w/ continuity correction) (Spreadsheet4) | | | | | | | | | |
|----------|---|--------------------|----------|-----------|-----------------|--------------|----------|-------------------|-------------------|--------------------|
| | By variable Var6 | | | | | | | | | |
| | Marked tests are significant at p <,05000 | | | | | | | | | |
| | Rank Sum (Group 1) | Rank Sum (Group 2) | U | Z | p-value | Z (adjusted) | p-value | Valid N (Group 1) | Valid N (Group 2) | 2*1sided (exact p) |
| ar5 | 89,00000 | 64,00000 | 34,00000 | -0,048795 | 0,961083 | -0,050762 | 0,959516 | 10 | 7 | 0,962258 |

Tabulka č. 6: Porovnání škol 2 a 3

Jak je možné vidět v tabulkách, ani v jednom případě nedošlo k podkročení kritické hodnoty. Je proto možné potvrdit všechny tři nulové hypotézy. Lze prohlásit, že mezi školami není v oblasti kompetencí učitelů statisticky významný rozdíl.

5.7.2 Výzkumná otázka číslo 2: Jak učitelé vnímají potřebu rozvoje své odbornosti?

Kariérní řád učitelů, tak jak je doposud navržen, vymezuje potřebu vzdělávat se podle toho, do jaké míry je naplněna konkrétní kompetence. Tedy kariérní řád říká, že čím nižší úroveň naplnění kompetence, tím je potřeba vzdělávat se vyšší.

Následující tabulka je uvedena pro přehled, do jaké míry si respondenti myslí, že naplňují jednotlivé kompetence. Kompetence byly zvoleny tak, jak jsou popsány v teoretické části této diplomové práce dle Vašutové.

| | Předmět.- Oborová | Didaktická | Pedagogická | Diagnost. | Sociální | Manažerská | Profesně a osobně kultivující |
|------------|----------------------|------------|-------------|-----------|----------|------------|-------------------------------------|
| R.1.1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| R.1.2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| R.1.3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| R.1.4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| R.1.5 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| R.1.6 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| R.1.7 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| R.1.8 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| R.1.9 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 |
| R.1.10 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| R.1.11 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| R.1.12 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| R. 2.1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| R. 2.2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| R. 2.3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| R. 2.4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| R. 2.5 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| R. 2.6 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| R. 2.7 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| R. 2.8 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| R. 2.9 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| R. 2.10 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 |
| R.3.1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| R.3.2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| R.3.3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 |

| | | | | | | | |
|-------|---|---|---|---|---|---|---|
| R.3.4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| R.3.5 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 |
| R.3.6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 |
| R.3.7 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 |

Tabulka č. 7: Míra naplnění jednotlivých kompetencí

Respondentům byla pro vyplnění tabulky a zhodnocení svých kompetencí poskytnuta následující škála. Ta vychází z Kariérního řádu.

| Číslo úrovně | Název úrovně | Stručný popis úrovně |
|--------------|------------------|---|
| 1 | Základní úroveň | Kompetence je naplněna na základní úrovni, nezbytně nutné pro výkon učitelské profese |
| 2 | Pokročilá úroveň | Kompetence je rozvinutá oproti úrovni nabyté po ukončení studia učitelství a nástupu do zaměstnání. |
| 3 | Rozvinutá úroveň | Kompetence je plně rozvinutá, již není potřeba se v této kompetenci dále zdokonalovat. |

Tabulka č. 8: Popis úrovní kompetencí

Vzhledem k odpovědím vyplývá, že v předmětové kompetenci mají potřebu se vzdělávat 4% respondentů. Stejný počet respondentů má potřebu se vzdělávat také v tématech týkajících se diagnostické kompetence a sociální kompetence. V kompetenci osobnostně kultivující osobnosti se má potřebu vzdělávat 7% respondentů, oproti tomu v tématech vázajících se ke kompetenci pedagogické 0%. Nejvíce respondentů, kteří uváděli naplnění kompetence na úrovni jedna, byli v případě manažerské kompetence (33%). Lze tedy říci, že největší

potřebu se vzdělávat mají učitelé prvního stupně základních škol v oblastech týkajících se manažerské kompetence.

5.7.3 Výzkumná otázka č. 3 a č. 4

Výzkumná otázka číslo 3 - Jaké prostředky ke svému dalšímu vzdělávání používají?

Výzkumná otázka číslo 4 - Jakými způsoby probíhá jejich samostudium

Pro vnímání potřeby dalšího vzdělávání byl opět vypočítán aritmetický průměr potřeb jednotlivých typů dalšího vzdělávání. Jako odlišné od ostatních a v práci řešené bylo zvoleno samostudium, tedy to, co bude zkoumáno i samostatně. Ve sloupcích následující tabulky jsou prezentována data průměr preferencí napříč typy dalšího vzdělávání, preference samostudia a úroveň KS dle délky praxe. Data jsou pak řazena podle jednotlivých škol, aby bylo možné porovnávat výsledky mezi jednotlivými školami.

| Škola 1 | | | Škola 2 | | | Škola 3 | | |
|----------------|-----------------|-----------|----------------|-----------------|-----------|----------------|-----------------|-----------|
| Průměr prefer. | Prefer. Samost. | Úroveň KS | Průměr prefer. | Prefer. Samost. | Úroveň KS | Průměr prefer. | Prefer. Samost. | Úroveň KS |
| 2,43 | 1 | 3 | 4,00 | 6 | 3 | 2,71 | 6 | 3 |
| 4,00 | 5 | 2 | 5,71 | 4 | 2 | 4,00 | 1 | 3 |
| 4,00 | 5 | 3 | 4,00 | 4 | 3 | 3,43 | 1 | 3 |
| 4,29 | 6 | 3 | 4,29 | 6 | 3 | 2,57 | 1 | 3 |
| 3,71 | 3 | 3 | 3,57 | 1 | 3 | 2,86 | 1 | 2 |
| 3,86 | 3 | 3 | 3,43 | 2 | 3 | 2,43 | 6 | 3 |
| 4,00 | 6 | 3 | 4,00 | 1 | 3 | 4,00 | 2 | 3 |
| 4,00 | 3 | 3 | 4,00 | 1 | 3 | | | |
| 4,00 | 1 | 3 | 2,43 | 1 | 2 | | | |
| 3,00 | 2 | 3 | 2,00 | 1 | 3 | | | |

| | | | | | | | | |
|------|---|---|--|--|--|--|--|--|
| 2,43 | 2 | 2 | | | | | | |
| 4,00 | 1 | 2 | | | | | | |

Tabulka č. 9: Průměr preferencí a preferované samostudium

Pro zjištění souvislosti průměrné hodnoty preference jednotlivých typů dalšího vzdělávání a úrovně KS délky praxe byl využit Pearsonův korelační koeficient v prostředí programu STATISTICA.

Byly stanoveny dvě nulové hypotézy:

H0₆ – mezi úrovní KS a průměrem preference typů dalšího vzdělávání není statisticky významná souvislost

H0₇ – mezi úrovní KS a preferencí samostudia není statisticky významná souvislost

A příslušné alternativní hypotézy:

H1₆ – průměrná preference dalšího vzdělávání učitelů a úroveň KS spolu souvisí

H1₇ – mezi úrovní KS a preferencí samostudia učitelů není statisticky významná souvislost

V prvním poli následující tabulky je korelační koeficient mezi průměrnou zjištěnou preferencí a mezi úrovní KS, ten dosahuje nízké hodnoty -0,154150, tedy na hladině významnosti 0,05 potvrzujeme nulovou hypotézu. Ve druhé tabulce je korelační koeficient 0,144385, což překračuje hodnotu 0,05, ale koeficient je natolik nízký že ani zde předpokládaná souvislost neexistuje a nulovou hypotézu potvrzujeme na hladině významnosti 0,15.

Celkově je tedy možné říct, že zjištěné průměrné preference /preference samostudia nejsou závislé na délce praxe, tedy úrovni KS.

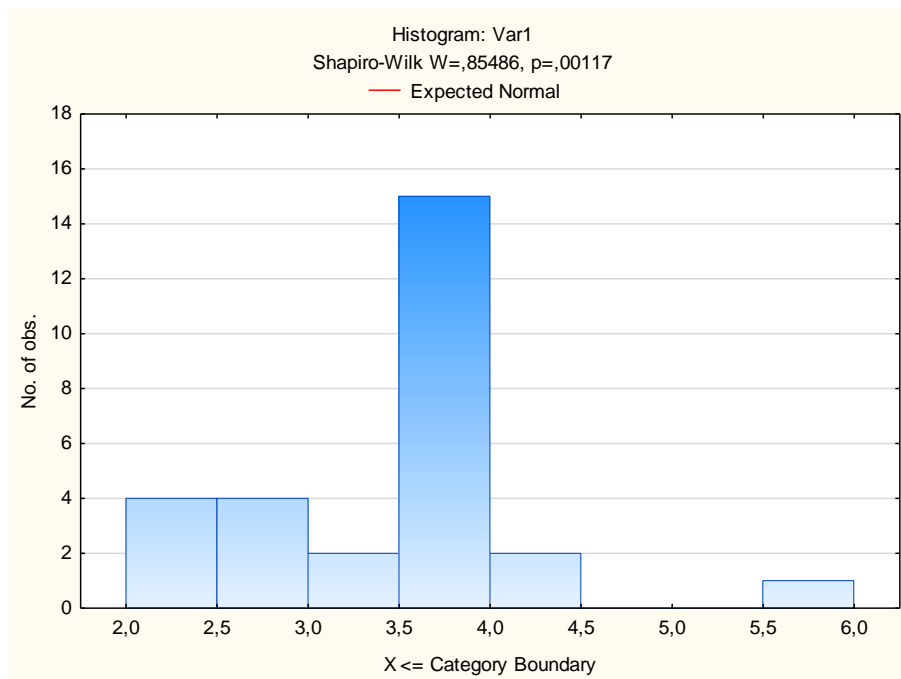
| Correlations | | (Spreadsheet3) |
|---|-----------------|----------------|
| Marked correlations are significant at $p < ,05000$ | | |
| N=28 (Casewise deletion of missing data) | | |
| | Var2 | |
| Variable | | |
| Var1 | - | |
| | 0,154150 | |

Tabulka č. 10: Koeficient mezi průměrnou preferencí DV a úrovní KS

| Correlations | | (Spreadsheet3) |
|---|------|----------------|
| Marked correlations are significant at $p < ,05000$ | | |
| N=28 (Casewise deletion of missing data) | | |
| | Var2 | |
| Variable | | |
| Var3 | 0,14 | |
| | 4385 | |

Tabulka č. 11: Koeficient mezi průměrnou preferencí samostudia a úrovní KS

Pro posouzení toho, jak v průměrných preferencích dopadají jednotlivé školy, použijí třikrát test dvou nezávislých souborů. Nejdříve je však potřeba posoudit normalitu dat průměrné kompetence.



Graf č. 11: Normalita dat průměrné kompetence

Hodnota p-level je nižší než 0,05, tedy mohu zpochybnit normalitu dat na hladině významnosti 0,05. Proto budu používat neparametrické testy, pro porovnání jednotlivých škol zvolíme Mann-Whitney test. Budeme porovnávat třikrát, tedy školy 1 a 2, školy 1 a 3, a školy 2 a 3.

Byly stanoveny tři nulové hypotézy:

H_{08} – Mezi školou 1 a školou 2 není statisticky významný rozdíl v průměrné preferenci dalšího vzdělávání

H_{09} – Mezi školou 1 a školou 3 není statisticky významný rozdíl v průměrné preferenci dalšího vzdělávání

H_{010} – Mezi školou 2 a školou 3 není statisticky významný rozdíl v průměrné preferenci dalšího vzdělávání

A příslušné alternativní hypotézy:

H_{18} – Mezi školou 1 a školou 2 je statisticky významný rozdíl v průměrné preferenci dalšího vzdělávání

H1₉ – Mezi školou 1 a školou 3 je statisticky významný rozdíl v průměrné preferenci dalšího vzdělávání

H1₁₀ – Mezi školou 2 a školou 3 je statisticky významný rozdíl v průměrné preferenci dalšího vzdělávání

| | | Mann-Whitney U Test | | (w/ continuity correction) | (Spreadsheet3) |
|---|--------------------|---------------------|----------|----------------------------|--|
| By | | | | variable | Var5 |
| Marked tests are significant at p <,05000 | | | | | |
| Rank Sum (Group 1) | Rank Sum (Group 2) | U | Z | Z p-value (adjusted) | Valid N (Group 1) Valid N (Group 2) 2*1sided (exact p) |
| Variable | | | | | |
| Var4 | 133,5000 | 119,5000 | 55,50000 | -0,263752 0,791971 | -0,277402 0,781472 12 10 0,771303 |

Tabulka č. 12: Porovnání škol 1 a 2

| | | Mann-Whitney U Test | | (w/ continuity correction) | (Spreadsheet3) |
|---|--------------------|---------------------|----------|----------------------------|--|
| By | | | | variable | Var7 |
| Marked tests are significant at p <,05000 | | | | | |
| Rank Sum (Group 1) | Rank Sum (Group 2) | U | Z | p-value Z (adjusted) | Valid N (Group 1) Valid N (Group 2) 2*1sided (exact p) |
| Variable | | | | | |
| Var6 | 126,0000 | 45,00000 | 24,00000 | 1,077074 0,281448 | 1,129586 0,258652 12 6 0,290778 |

Tabulka č. 13: Porovnání škol 1 a 3

| | | Mann-Whitney U Test | | (w/ continuity correction) | (Spreadsheet3) |
|---|--------------------|---------------------|----------|----------------------------|--|
| By | | | | variable | Var9 |
| Marked tests are significant at p <,05000 | | | | | |
| Rank Sum (Group 1) | Rank Sum (Group 2) | U | Z | p-value Z (adjusted) | Valid N (Group 1) Valid N (Group 2) 2*1sided (exact p) |
| Variable | | | | | |
| Var8 | 97,00000 | 39,00000 | 18,00000 | 1,247350 0,212270 | 1,282736 0,199585 10 6 0,219780 |

Tabulka č. 14: Porovnání škol 2 a 3

Ani v jednom případě nedošlo k podkročení kritické hodnoty, tedy potvrzují všechny tři nulové hypotézy. Mohu prohlásit, že mezi školami není v oblasti preferencí dalšího vzdělávání statisticky významný rozdíl.

5.8 Interpretace dat a diskuze

Pomocí statistického šetření v kapitolách 2.6 a 2.7 bylo zjištěno, že respondenti svou pedagogickou odbornost interpretují na škále od jedné do tří (stejně jako vybírali ze tří úrovní) ve velké míře na úrovni dvě, tedy pokročilá,

a o něco méně na úrovni tři, tedy rozvinutá úroveň. Pouze v několika případech se respondenti ohodnotili na úrovni jedna, tedy základní úroveň. V těchto případech šlo o manažerskou a normativní kompetenci, kterou respondenti nejčastěji uváděli na úrovni jedna.

Nejčastějšími formami naplnění napříč všemi třemi zkoumanými školami je praxe a zkušenosti v učitelství a studium vysoké školy. Menší počet uvedených odpovědí byl v případech dalšího vzdělávání a samostudia. Nejméně učitelé uváděli odpovědi, které byly zařazeny do kategorie 'jiné', tedy ojedinělé odpovědi.

Z výsledků otevřených odpovědí na škole č. 1 můžeme soudit, že jsou učitelé této školy aktivní a používají pro svůj rozvoj jak tradiční, tak nové a ojedinělé metody rozvoje svých kompetencí. Toto tvrzení nelze říci o dalších dvou školách, ve kterých respondenti využívají pro rozvoj svých kompetencí již známé a ověřené metody. Respondenti ze školy č.1 se ve velké míře vzdělávají mimo svou školu a v některých případech ve svém osobním volnu, např. o hlavních prázdninách. Oproti tomu respondenti ze škol č. 2 a 3 využívají nabídky vzdělávání v rámci svého pracoviště. Jsou jimi především vzájemné hospitace, semináře a přednášky. Zde je možné tyto dvě školy přirovnat k 8% respondentů z národního výzkumu Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce. těchto 8% respondentů z uvedeného výzkumu uvedlo, že důvodem jejich

účasti na DV je povinnost tohoto vzdělávání. Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce je výzkum realizovaný v roce 2009 ve všech krajích ČR. Výzkum si kladl za cíl mj. identifikovat obtížné stránky současné učitelské praxe a dalšího vzdělávání učitelů (Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb 2009).

V rámci odpovědí na otázku „Jakým způsobem probíhá Vaše samostudium?“ byly nejčastěji uváděny odborná literatura, internetové zdroje a spolupráce s kolegy. V případě školy č. 1 byly uvedeny i ojedinělé odpovědi, např. mobilní aplikace nebo lesní škola. Zde je opět možné říci, že škola č. 1 zaměstnává učitele s vysokým nasazením a aktivitou.

V rámci otázky ohledně preference dalšího vzdělávání byl rozptýl odpovědí velký. Není jednoznačná forma dalšího vzdělávání, která by u těchto respondentů měla největší preferenci s markantním rozdílem oproti jiným formám. Díky statistickému měření lze ale říct, že délka praxe nemá přímý vliv na preferovanou formu DV ani na preferovanou formu samostudia.

Závěr

Tato diplomová práce si kladla v teoretické části za cíl popsat systém dalšího vzdělávání učitelů, jeho cíle a funkce a představit formy DV. Za cíl si kladla také představit učitelovu profesi, vymežit systém profesionalizace učitelské profese v ČR a popsat Kariérní řád učitelů. Dále vymežit vědní pole andragogiky, představit kde v něm se nachází oblast dalšího vzdělávání a uvést pojetí andragogiky dle Malcolma Knowlese. Tyto dílčí cíle byly naplněny pomocí teoretického základu diplomové práce.

Byly naplněny cíle z praktické části práce. Proběhlo dotazníkové šetření na třech základních školách, resp. na prvních stupních těchto škol a částečná analýza dokumentů těchto zkoumaných škol, především výročních zpráv. Výsledky byly vyhodnoceny pomocí statistických metod v prostředí programu STATISTICA. Podařilo se naplnit všechny cíle, které byly stanoveny v úvodu práce – bylo zjištěno, že učitelé vnímají svoji odbornost, kompetence, z velké míry na úrovni dvě ze tří, a že největší potřebu se vzdělávat mají respondenti v oblasti manažerské kompetence. Pro další vzdělávání využívají formy jak nabízené poskytovateli DV (přednášky, kurzy, workshopy), tak i formy umožňované jejich pracovišti, a to zejména hospitace. Mezi nejčastěji uváděné způsoby samostudia patří odborná literatura, internetové zdroje a spolupráce s kolegy.

Nejdůležitějšími poznatky z výsledků jsou a) učitelé vnímají nejnižší odbornost v případě manažerské kompetence, u které se hodnotili jako začátečníci, b) veškeré výsledky nejsou závislé na délce praxe ve školství. Jsou závislé na tom, co učitelé považují za důležité a prioritní. Od toho se odvíjí učitelova potřeba vzdělávat se. Kariérní řád počítá s rozvojem nejméně naplněné kompetence, ale nepočítá s tím, že takto

naplněná kompetence nemusí být pro jednotlivce (učitele) důležitá. Podle mého názoru by měl Kariérní řád rozvíjet kompetence, ve kterých je učitel silný a jsou pro něj důležité a spolu s tím naplňovat kompetence, které pro učitele nejsou prioritní, ale jsou nutné ke splnění kompetentnosti učitele jako celku. Takto by učitele motivoval – podporoval by jej v oblastech, které mu připadají důležité – jsou jeho silnými stránkami.

Na téma odbornosti učitelů a jejich strategie rozvoje jsem se snažila podívat z co nejširšího úhlu pohledu. Poznatky jsou užitečné, a to jak samotným školám, tak těm, kteří se danou problematikou zabývají.

Použité zdroje

- BARTOŇKOVÁ H. *Foucaultovo andragogické kyvadlo*. Praha: MJF, 2004.
- BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014.
- BILÍK, J. *Role ředitele základní školy v procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků*. Rigorózní práce. Brno: Masarykova Univerzita, 2014.
- DISMANN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 2002.
- DYTRTOVÁ, R. *Učitel a příprava na profesi*. Praha: GRADA, 2009.
- DVOŘÁKOVÁ, M. *Andragogika a vzdělávání dospělých. Vybrané kapitoly*. Praha: Univerzita Karlova, 2016.
- HAVLÍK, R. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2011.
- HORÁK, F., CHRÁSKA, M. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.
- KNOWLES, M. S. *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. London, New York: Routledge, 2012.
- KOHNOVÁ, J. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha Univerzita Karlova: 2004.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2012.
- LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006.
- LAZAROVÁ, B. *Učitelé a jejich další vzdělávání: k některým psychologickým aspektům*. In *Pedagogika*, 2004, roč. 54 č. 3.
- MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.
- MATULČÍK, J. *Teórie výchovy a vzdelávania dospelých v zahraničí*. Bratislava: Gerlach Print, 2004
- PAŽÍZEK, V. *Učitel a jeho povolání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1998.

- PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. Olomouc: Vydavatelství UP, 2006.
- PRŮCHA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2006).
- PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002.
- RABUŠICOVÁ, M. *Učíme se po celý život?* Brno: Masarykova univerzita, 2008.
- RUSEK, M. *Další vzdělávání pedagogických pracovníků: problémy a možná řešení*. In *Profesní rozvoj učitelů*. Praha: KREACE 2012.
- SKALKOVÁ, J. a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.
- SPILOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004.
- STARÝ, K. *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum, 2012.
- ŠAUEROVÁ ŠVAMBERK, M. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2018.
- ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009.
- ŠIMEK, D. *Metodologická východiska integrální andragogiky*. In *AUPO sociologica-Andragogica*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006.
- ŠTĚPÁNEK, F. *Řízení školy: na pomoc ředitelům škol a učitelům*. Brno: Signet, 1993.
- VALENTA, J. *Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem. Právní stav k 1. 1. 2006*. Olomouc: ANAG, 2006.
- VALIŠOVÁ, A. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007.
- VODÁK, J. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2011.

Použité online zdroje

Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce (online) dostupné z [http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-](http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu)

[cr/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu](http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu)

Kariérní řád – profesní rozvoj pedagogických pracovníků (online) dostupné z <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

NYTRA, Z. Proč jsme odmítli kariérní řád učitelů (online) Parlamentní listy (cit. 11.6.2017) dostupný z <https://www.novinky.cz/domaci/443362-karierni-rad-ucitelu-zaveden-nebude-neprosla-snemovni-ani-senatni-verze.html>

Standardy pro udělování akreditací DVPP. Dostupné online:

<http://www.zkola.cz/sofia/potreby/pro-vzdelavatele>

[dospelych/Stranky/Informace-pro-vzd%C4%9Blavatele-](http://www.zkola.cz/sofia/potreby/pro-vzdelavatele)

[pedagogick%C3%BDch-pracovn%C3%ADk%C5%AF-v-r%C3%A1mci-](http://www.zkola.cz/sofia/potreby/pro-vzdelavatele)

[syst%C3%A9mu-DVPP.aspx](http://www.zkola.cz/sofia/potreby/pro-vzdelavatele)

Vyhláška 317/2005 (online) dostupné z

<http://www.msmt.cz/ministerstvo/vyhlaska-c-317-2005-sb-2>

Vyhláška 412/2006 (online) dostupné z

<https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=412&r=2006>

Zákon č. 561/2004sb (online) dostupný z <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

Zákon č. 563/2004sb (online) dostupný z

[http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-](http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari)

[pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari](http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari)

Zákon č. 179/2005sb (online) dostupný z

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/zakon-c-179-2006-sb>

Seznam příloh, tabulek a grafů

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Průměr kompetencí a úroveň KS

Tabulka č. 2: Průměr kompetencí a manažerská kompetence

Tabulka č. 3: Závislost kompetence na délce praxe

Tabulka č. 4: Porovnání škol 1 a 2

Tabulka č. 5: Porovnání škol 1 a 3

Tabulka č. 6: Porovnání škol 2 a 3

Tabulka č. 7: Míra naplnění jednotlivých kompetencí

Tabulka č. 8: Popis úrovní kompetencí

Tabulka č. 9: Průměr preferencí a preferované samostudium

Tabulka č. 10: Koeficient mezi průměrnou preferencí DV a úrovní KS

Tabulka č. 11: Koeficient mezi průměrnou preferencí samostudia a úrovní KS

Tabulka č. 12: Porovnání škol 1 a 2

Tabulka č. 13: Porovnání škol 1 a 3

Tabulka č. 14: Porovnání škol 2 a 3

Seznam grafů

Graf č. 1 Způsoby dosažení úrovně daných kompetencí

Graf č. 2: Jakými způsoby Vám škola umožňuje se rozvíjet?

Graf č. 3: Jakým způsobem probíhá Vaše samostudium?

Graf č. 4: Způsoby dosažení úrovně daných kompetencí

Graf č. 5: Jakými způsoby Vám škola umožňuje se rozvíjet?

Graf č. 6: Jakým způsobem probíhá Vaše samostudium?

Graf č. 7: Způsoby dosažení úrovně daných kompetencí

Graf č. 8: Jakými způsoby Vám škola umožňuje se rozvíjet?

Graf č. 9: Jakým způsobem probíhá Vaše samostudium?

Graf č. 10: Normalita dat průměrné kompetence

Graf č. 11: Normalita dat průměrné kompetence

Příloha č. 1: Dotazník

Dotazník k diplomové práci Prohlubování pedagogické odbornosti učitelů vybraných škol

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

Jsem studentkou magisterského studia Andragogika a Sociologie na filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

V ruce držíte dotazník k mé diplomové práci s názvem Prohlubování pedagogické odbornosti učitelů vybraných škol. Tato diplomová práce se zabývá zkoumáním interpretací Vaší odbornosti, a strategiemi jejich prohlubování.

Ráda bych Vás požádala o vyplnění tohoto dotazníku, abych získala lepší přehled v tomto tématu a mohla tak prohlubovat své oborové znalosti.

Dotazník je zcela anonymní, jeho vyplnění Vám zabere maximálně 30 min. Prosím, dotazník vyplňujte dle zadání v tomto průvodním dopisu. Vyhodnocená data budou sloužit pouze k účelům diplomové práce. Pokud budete mít zájem o výsledky mého zkoumání, je možné mne kontaktovat na emailovou adresu Kraitlova.Tereza@gmail.com.

Předem děkuji za Vaši pomoc a Váš čas,

Bc. Tereza Hotová Kraitlová

Zadání k vyplnění dotazníku

Některé z otázek jsou otevřené, prosím, pokuste se napsat vše, co Vám k dané otázce přijde důležité. Jiné otázky mají uzavřenou odpověď v podobě škály. Vyberte, prosím, pouze jednu kategorii ze škály. Škálové položky mají následující popis:

| Číslo úrovně | Název úrovně | Stručný popis úrovně |
|--------------|------------------|---|
| 1 | Základní úroveň | Kompetence je naplněna na základní úrovni, nezbytně nutné pro výkon učitelské profese |
| 2 | Pokročilá úroveň | Kompetence je rozvinutá oproti úrovni nabyté po ukončení studia učitelství a nástupu do zaměstnání. |
| 3 | Rozvinutá úroveň | Kompetence je plně rozvinutá, již není potřeba se v této kompetenci dále zdokonalovat. |

Popis jednotlivých kompetencí

- **Předmětová/oborová kompetence:** osvojené znalosti z aprobace v rozsahu a hloubce odpovídající základní škole, schopnost aplikovat vědní poznatky obsahů vzdělávání, používat mezioborové poznatky.
- **Didaktická a psychodidaktická kompetence:** ovládnutí strategie vyučování, používání vyučovacích prostředků a nástrojů hodnocení, zohledňovat individuální zvláštnosti, využívat informační technologie.
- **Pedagogická kompetence:** orientování v kontextu vzdělávání, ovládnutí procesů výchovy, podporování individualit žáků, respektování práv žáků.

- **Diagnostická a intervenční kompetence:** diagnostikování sociálních vztahů ve třídě, rozpoznání patologických jevů, řešení výchovných problémů.
 - **Sociální, psychosociální a komunikativní kompetence:** řešení sociální situace ve třídě, analyzování negativních postojů a jejich zdrojů, používání nástroje prevence a nápravy, efektivní komunikování s dětmi i s rodiči.
 - **Manažerská a normativní komunikace:** znalost zákonů a norem z oblasti učitelovy profese, ovládání administrativní agendy, organizování mimovýukových aktivit, vytváření projektů.
 - **Profesně a osobně kultivující osobnost:** působení na formování postojů žáků, reflektování vzdělávacích potřeb a zájmů žáků, kooperace se svými kolegy, schopnost sebereflexe a autoregulace (Dytrtová 2009, s. 53).
-

1.) Do jaké míry si myslíte, že naplňujete jednotlivé kompetence?

U každé kompetence vyberte vždy možnost, která nejvíce odpovídá Vašemu sebehodnocení a tu označte „X“.

| | 1 (základní úroveň) | 2 (pokročilá úroveň) | 3 (rozvinutá úroveň) |
|---|---------------------|----------------------|----------------------|
| Předmětově-oborová k. | | | |
| Didaktická a psychodidaktická k. | | | |
| Pedagogická k. | | | |
| Diagnostická a intervenční k. | | | |
| Sociální, psychosociální a komunikativní k. | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| Manažerská a normativní komunikace | | | |
| Profesně a osobně kultivující osobnost | | | |

2.) Jakými způsoby jste dosáhli Vámi udané úrovně u jednotlivých kompetencí?

Předmětově – oborová kompetence

.....

Didaktická a psychodidaktická kompetence

.....

Diagnostická a intervenční kompetence

.....

Sociální, psychosociální a komunikativní k.

.....

Manažerská a normativní komunikace

.....

Profesně a osobně kultivující osobnost

.....
.....

8. Jakými způsoby Vám Vaše škola umožňuje se rozvíjet? Uveďte, prosím, konkrétní kroky.

.....
.....

9. Jakým způsobem probíhá Vaše samostudium?

.....
.....

10. Jaké formy dalšího vzdělávání preferujete? Napište, prosím, ke každé možnosti číslo své preference (1- nejvíce preferovaná, 7- nejméně preferovaná):

| Preference | Forma dalšího vzdělávání |
|------------|--|
| | Návštěvy v hodinách kolegů |
| | Setkávání s kolegy z jiných škol (výměny zkušeností, exkurze, ...) |
| | Vzdělávání ve škole externími lektory |
| | Týmové vzdělávání pomocí práce na projektu pro školu |
| | Samostudium |
| | Vzdělávání organizované mimo školu (semináře, kurzy, ...) |
| | Vzdělávání ve škole pracovníky školy |

Dodatečné informace (nehodící se škrtněte):

| | | |
|---|--|--|
| Žena | Muž | |
| Učitel/ka na úrovni KS1 (praxe méně než 2 roky) | Učitel/ka na úrovni KS2 (praxe mezi 2 a 10 lety) | Učitel/ka na úrovni KS3 (praxe nad 10 let) |
| Jsem třídní učitel/ka | Nejsem třídní učitel/ka | |