

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ

ANTROPOLOGIE

FORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH NA STŘEDNÍ ŠKOLE

Bakalářská diplomová práce

Obor studia: sociologie – andragogika

Autor: Matěj Drda

Vedoucí práce: doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.

Olomouc 2020

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma „*Formální vzdělávání dospělých na střední škole*“ vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

V Olomouci dne.

Podpis

Poděkování

Velké poděkování patří hlavně vedoucímu mé bakalářské práce doc. Mgr. Miroslavu Dopitovi, Ph.D. za jeho odborné vedení, trpělivost a cenné rady. Dále bych rád poděkoval škole, která mi poskytla prostor pro výzkum a mým blízkým za podporu.

Anotace

Jméno a příjmení:	Matěj Drda
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	sociologie – andragogika
Obor obhajoby práce:	<i>Andragogika</i>
Vedoucí práce:	<i>doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.</i>
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Formální vzdělávání dospělých na střední škole.
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá formálním vzděláváním dospělých na střední škole a jejím cílem je popsat přípravu učitelů pro formální vzdělávání nelékařského zdravotnického personálu jinou než denní formou na střední odborné škole. Teoretická část vymezuje kategorizaci vzdělávání a učitele ve vzdělávání dospělých. Empirická část odpovídá na otázku: Jak jsou střední škola pro nelékařský zdravotnický personál a učitelé připraveni pro výuku dospělých žáků ve večerní formě výuky? K odpovědi byly využity metody analýza dokumentů, pozorování a rozhovory. Výsledky studie popisují, jak jsou střední škola a učitelé připraveni pro výuku dospělých žáků ve večerní formě výuky na konkrétní střední škole.
Klíčová slova:	Formální vzdělávání dospělých, večerní forma výuky, vzdělávání učitelů, střední škola
Title of Thesis:	Formal adult education at high school.
Annotation:	Bachelor thesis deals with formal adult education at high school and it's goal is to describe preparation of teachers for formal education of non-medical staff at high school in different form than the day one. The theoretical part defines categorization of education and teachers at adult education. For empirical part had been used methods like observation, document analysis and interviews. The research results

	describe state of further teachers education at specific high school.
Keywords:	Formal adult education, adult evening school, teacher's education, high school
Názvy příloh vázaných v práci:	Záznamový arch, dlouhodobé cíle, koncepční záměry pro období 2019–2023, rámcové cíle a organizace školního roku 2019–2020, rozvrh hodin pro žáky večerní formy výuky, rozvrh hodin pro žáky denní formy výuky (pondělí–středa), rozvrh hodin pro žáky denní formy výuky (čtvrtek–pátek)
Počet literatury a zdrojů:	44
Rozsah práce:	60 s. (70 259 znaků s mezerami)

Obsah

Úvod.....	8
1 Celoživotní učení / vzdělávání	9
1.1 Typy vzdělávání	10
1.2 Počáteční vzdělávání.....	11
1.3 Další vzdělávání	12
1.4 Možnosti formálního vzdělávání na střední škole	13
1.5 Legislativa počátečního formálního vzdělávání	14
2 Učitel na střední škole	17
2.1 Kompetence učitele	19
2.2 Rozvoj kompetencí učitelů.....	20
2.3 Učivo a jeho didaktická transformace	21
2.4 Vyučovací metody.....	22
3 Dospělí a jejich výuka.....	25
3.1 Dospělý člověk.....	25
3.2 Výuka dospělých	26
3.3 Další vzdělávání učitelů pro výuku dospělých	28
4 Empirická část	29
4.1 Cíl a výzkumná otázka	29
4.2 Výzkumná strategie	30
4.3 Metoda sběru dat.....	31
4.4 Výběr a představení školy.....	33
4.5 Příprava sběru dat	33

4.6	Vstup do problematiky.....	34
4.7	Analýza dokumentů	36
4.8	Pozorování výuky	37
4.9	Rozhovory	39
4.10	Limity studie	43
4.11	Diskuze.....	44
	Závěr	46
	Zdroje	47
	Seznam zkratk.....	51
	Seznam příloh	52
	Přílohy.....	53

Úvod

Tato bakalářská práce se zabývá formálním vzděláváním dospělých na střední škole. Téma jsem si vybral na základě úzké propojenosti mezi mými blízkými a oborem, který tato škola vyučuje. Škola, na které výzkum proběhl, nabízí večerní formu výuky pro dospělé přes více než 10 let. Téma podobná tomuto jsou zpracována, avšak tato práce se zaměřuje na jednu konkrétní školu, která se věnuje vzdělávání nelékařského zdravotnického personálu. Vzhledem k vysoké poptávce po tomto pracovním zaměření se domnívám, že práce poskytne náhled na vzdělávání pedagogického sboru v této oblasti, v rámci vzdělávání dospělých.

Cílem bakalářské práce je popsat přípravu učitelů pro formální vzdělávání nelékařského zdravotnického personálu jinou než denní formou na střední odborné škole.

V teoretické části vymezuji vzdělávání a jeho rozdělení, následuje kapitola s legislativou, poté se zaměřuji na učitele na střední škole, a nakonec vzděláváním dospělých. Teoretická část mi má připravit rámec informací pro část praktickou, jelikož případem této práce je učitel na střední škole, který vyučuje dospělé žáky.

V empirické části provádím výzkum na konkrétní škole a hledám odpověď na výzkumnou otázku: Jak jsou střední škola pro nelékařský zdravotnický personál a učitelé připraveni pro výuku dospělých žáků ve večerní formě výuky? K hledání odpovědi jsem použil metodu pozorování, analýzy dokumentů a rozhovoru.

1 Celoživotní učení / vzdělávání

Celoživotní učení v ideálním případě představuje nepřetržitý proces a zahrnuje všechny formalizované i neformalizované činnosti související s učením. Díky němu se člověk může dále vyvíjet a také je předpokladem socializace. Hlavní rozdíl mezi učením a vzděláváním je ten, že učení je i nezáměrné (bezděčné), kdežto vzdělávání je záměrné (intencionální), ale zároveň jde ruku v ruce i s učením (Průcha, 2014). Vzdělávání je tedy plánovaný, institucionalizovaný a systematický proces, který je většinou někým veden (Beneš, 2017).

O tomto vymezení pojmu také píše Vychová (2008), když uvádí, že vzdělávání dospělých a další vzdělávání je často označováno, jako celoživotní učení. To je pak příčinou řady pojmových nepřesností a nedorozumění. Tento pojem lze chápat jako proces, který prostupuje celým životem a formuje tak lidské znalosti a dovednosti po celý život člověka.

Evropský parlament ve svém věstníku v roce 2006 v článku 2, odst. 29 (EP, 2006, s. 50) definoval celoživotní učení takto: „... *veškeré všeobecné vzdělávání, odborné vzdělávání a odborná příprava, neformální vzdělávání a informální učení v průběhu života, jejichž výsledkem je zdokonalení znalostí, dovedností a schopností v osobní, občanské, sociální nebo se zaměstnáním související perspektivě. Zahrnuje poskytování poradenských služeb.*“ Dále také uvedl, že cílem tohoto programu je rozvíjet společnost v hospodářství, znalostech a zajistit vyšší kvalitu a větší počet pracovních míst, s větší sociální soudržností při chránění životního prostředí pro budoucí generace.

V dokumentu Průvodce dalším vzděláváním (MŠMT, 2010), je uvedeno, že celoživotní učení rovněž zahrnuje všechny možnosti učení a chápe se tak jako jediný pospolitý celek, který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami během života. Celoživotní učení

představuje koncepční změnu pro pojetí vzdělávání a člení jej do dvou etap – počáteční a další vzdělávání.

Z výše uvedeného vyplývá, že vzdělávání je systematizovanou součástí učení, a stejně tak celoživotní učení, které je nejčastěji pojímáno jako nepřetržitý proces trvající po celý život má za svoji součást celoživotní vzdělávání jako dílčí účast na vzdělávání v průběhu života.

1.1 Typy vzdělávání

Celoživotní vzdělávání se dělí na tři typy – formální, neformální a informální (La Belle, 1982). Záměrně využívám rozdělení tohoto autora, a to z důvodu přehlednosti při dalším čtení této práce.

Formální vzdělávání probíhá v organizovaném prostředí s plánovanými cíli, obsahy, výstupy atd. Převážně se jedná o školy či vzdělávací instituce (Průcha & Veteška, 2014). Zahrnuje na sebe navazující stupně vzdělání – předškolní, základní, střední a vysokoškolský (Veteška, 2016). Dále je vymezeno právními předpisy a absolvování je potvrzeno příslušným osvědčením (vysvědčení, diplom apod.) (NÚOV & MŠMT, 2007).

Neformální vzdělávání zahrnuje všechny vzdělávací aktivity, které probíhají mimo formální vzdělávání. Má podobu kurzů, seminářů, školení, přednášek aj. Ovšem nevede k získání úředně uznávaných certifikátů a diplomů. Může však poskytnout různá kvalifikační osvědčení (Průcha & Veteška 2014). Neformální vzdělávání je intencionální a vedené lektorem či pedagogem bez nutnosti pedagogického vzdělání. Ačkoli nemá jasně definované osnovy a pravidla hodnocení, jedná se i tak o strukturovaný vzdělávací proces s předem vymezenými cíli (Knotová, 2006). Do neformálního vzdělávání lze dle ČSÚ (2018) například zařadit jazykové kurzy

(soukromé, či v jazykových školách), autoškoly, firemní vzdělávání, rekvalifikační kurzy úřadů práce, zájmové činnosti atd.

Informální učení je proces získávání vědomostí, osvojování dovedností, postojů a kompetencí z každodenních činností. Oproti předchozím formám je neorganizované, zpravidla nesystémové a institucionálně nekoordinované (Veteška, 2016). Dle dokumentu Strategie celoživotního učení ČR (NÚOV & MŠMT, 2007) obsahuje informální učení také sebevzdělávání, kdy si učící se nemá možnost ověřit znalosti, které nabyt (např. televizní kurzy).

1.2 Počáteční vzdělávání

Počáteční vzdělávání je součástí celoživotního vzdělávání a je jeho první etapou. Zahrnuje formální vzdělávání v podobě základního, středního a terciálního viz. níže a většinou se týká vzdělávání mládeže (Průcha & Veteška, 2014). Na něj navazuje další vzdělávání a zahrnuje různé formy vzdělávání a profesní přípravy mládeže a dospělých, kteří již prošli nějakým stupněm počátečním vzděláváním (Průcha, Walterová & Mareš, 2013).

Poskytuje velice kvalitní základní a všeobecné vzdělávání pro všechny od útlého věku a je základnou pro celoživotní učení a má zajistit, že se člověk „naučí učit se.“ Také by mělo rozvíjet pozitivní přístup k učení (MŠMT, 2010). Počáteční vzdělávání, po dokončení povinné školní docházky, může být zakončeno vstupem na trh práce nebo přechodem mezi ekonomicky neaktivní obyvatele (NÚOV & MŠMT, 2007).

Počáteční vzdělávání kategorizujeme na:

- 1) **Základní vzdělávání** má všeobecný charakter (NÚOV & MŠMT, 2007).
Žáci postupně získávají kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat

v dalším studiu, zdokonalovat sebe sama a také se dále vzdělávat (NÚV, 2017).

- 2) **Střední vzdělávání** může jedinec zakončit maturitní zkouškou, výučním listem, či závěrečnou zkouškou. Jeho součástí je také tzv. nástavbové studium, do kterého můžou nastoupit žáci s výučním listem a doplnit si tak maturitní vzdělání (NÚOV & MŠMT, 2007).
- 3) **Terciální vzdělávání** se rozděluje na vzdělávání vysokoškolské a vyšší odborné (Kolář a kol., 2012). Je určeno pro absolventy maturitního vzdělání a zahrnuje široký sektor vzdělávací nabídky (NÚOV & MŠMT, 2007).

Počátečním vzděláváním, přinejmenším základním vzděláváním, tedy prochází až na výjimky všichni občané České republiky. V České republice však většina populace pokračuje po absolvování základního vzdělávání ve středním a případně terciálním vzdělávání.

1.3 Další vzdělávání

Rozumí se tím veškeré vzdělávací aktivity, kterých se jednotlivec účastní po vstupu na trh práce Veteška (2016). Navazuje na stupně počátečního vzdělávání a je s nimi úzce propojeno. Popularita dalšího vzdělávání postupem času stoupá a hlavním důvodem je to, že je více zapotřebí si osvojovat nové dovednosti v rámci adaptace na měnící se životní podmínky. Další vzdělávání proto začíná hrát stále důležitější úlohu (MŠMT, 2010). Účast na takovém vzdělávání má důležité postavení v životě jednotlivce, jelikož hraje významnou roli z hlediska ekonomického, i z hlediska životního rozvoje kvality života. Do dalšího vzdělávání můžeme zařadit třeba následující kategorie dalšího vzdělávání (Průcha, Walterová & Mareš, 2013).

Další vzdělávání pracovníků spojené se zaměstnáním v něm lidé získávají znalosti, či nové dovednosti pro současné nebo budoucí povolání. Probíhá buď v institucích jakožto podnikové vzdělávání anebo jako rekvalifikační vzdělávání zaměřené pro osoby bez kvalifikace anebo nezaměstnané.

Studium ve středních a vysokých školách patří zde lidé, kteří již prošli počátečním vzděláním a například při zaměstnání si chtějí doplnit studium. V České republice má tato kategorie dlouhodobou tradici.

Zájmové vzdělávání nesouvisí přímo se zaměstnáním, ale slouží k realizaci zájmů a zálib lidí. Například v oblasti sportu, umění, cizích jazyků a řadit zde můžeme i univerzitu třetího věku.

S ohledem na cíl práce je dále rozpracováno formální další vzdělávání dospělých na středních školách a příprava učitelů na výuku dospělých žáků v jiné než denní formě vzdělávání.

1.4 Možnosti formálního vzdělávání na střední škole

Existují tři možnosti formálního studia, které se dělí podle délky a zakončení vzdělávacího programu a nejsou si tedy před sebou rovny. První zmíněná, je ve středoškolském vzdělávání nejvyšší a další pokračují sestupně níž (ÚIV, 2009/10).

1. **Střední vzdělávání s maturitní zkouškou** – má podobu čtyř letého studia po zakončení střední školy anebo šest či osm let studia na víceletých gymnáziích.

2. **Střední vzdělávání s výučním listem** – po 2-3 letech vyššího sekundárního vzdělávání.¹
3. **Střední vzdělávání** – s dobou trvání 2-3 roky.

V rámci (nejen) středoškolského vzdělávání je možné se ještě setkat s mezinárodním formátem klasifikace, která vznikla v rámci OSN, a to s *International Standard Classification of Education*. Ta rozlišuje středoškolské vzdělávání na: „Vyšší sekundární vzdělání“ a „Nižší sekundární vzdělání.“ Neboli *ISCED 3* a *ISCED 2*. Neoznačuje však pouze úroveň vzdělání, ale také obory. Tato klasifikace vznikla v polovině 70. let 20. století. a její poslední revize je z roku 2013 (UNESCO, 2015).

Žáci si tak mohou vybrat, kterou možnost si zvolí. Dále mají možnost si vybrat formu vzdělávání, kterou definuje blíže zákon (viz. podkapitola legislativa).

1.5 Legislativa počátečního formálního vzdělávání

Škola při vzdělávání musí vycházet ze dvou dokumentů, které vycházejí ze školského zákona (561/2004 Sb.). Jedná se o rámcový vzdělávací program a z něj pak vychází školní vzdělávací program, viz. níže.

Aby škole bylo umožněno vzdělávat své žáky, musí splnit rámcový vzdělávací program, který stanoví konkrétní formy, cíle, délku a povinný obsah vzdělávání. Musí také odpovídat nejnovějším poznatkům, a to jak ve vědní disciplíně, kterou zprostředkovává, tak i v metodách a organizačním uspořádání vzdělávání přiměřené věku a rozvoji vzdělávaného. Program je

¹ Žáci po dokončení tohoto studia mohou nastoupit na nástavbové studium, kde mají možnost si doplnit střední vzdělání s maturitní zkouškou.

vydán po projednání s příslušnými ministerstvy. Rámcový vzdělávací program pro zdravotnické obory vydává Ministerstvo školství po projednání s Ministerstvem zdravotnictví (zákon č. 561/2004 Sb. §4).

Z výše zmíněného programu, škola vydá školní vzdělávací program, který musí být v souladu s rámcovým. Škola si tedy uspořádá obsah vzdělávání do předmětů nebo jiných ucelených částí učiva. Tento program vydává ředitel školy, či školského zařízení a zveřejňuje jej na přístupném místě ve škole nebo školském zařízení a je z něj umožněno pořizovat si z něj opisy a výpisy (zákon č. 561/2004 Sb. §5).

V následujících odstavcích uvedu náhled na formální středoškolské vzdělávání. Toto vzdělávání nabývá pěti forem, které definuje školský zákon č. 561/2004 Sb. §25. Všechny následující formy jsou si před sebou rovny, tudíž není mezi nimi rozdíl ve významnosti.

a) denní formou vzdělávání výuka organizovaná pravidelně každý den v pětidenním vyučovacím týdnu v průběhu školního roku,

b) večerní formou vzdělávání výuka organizovaná pravidelně několikrát v týdnu v rozsahu 10 až 18 hodin týdně v průběhu školního roku zpravidla v odpoledních a večerních hodinách,

c) dálkovou formou vzdělávání samostatné studium spojené s konzultacemi v rozsahu 200 až 220 konzultačních hodin ve školním roce,

d) distanční formou vzdělávání samostatné studium uskutečňované převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, popřípadě spojené s individuálními konzultacemi,

e) kombinovanou formou vzdělávání střídání denní a jiné formy vzdělávání stanovené tímto zákonem.

Dále uvádím cíle a předpoklady středoškolského vzdělání, které by měly ze zákona obsahovat (561/2004 Sb. §58).

Střední vzdělávání rozvíjí vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané v základním vzdělávání důležité pro osobní rozvoj jedince. Poskytuje žákům obsahově širší všeobecné vzdělání nebo odborné vzdělání spojené se všeobecným vzděláním a upevňuje jejich hodnotovou orientaci. Střední vzdělávání dále vytváří předpoklady pro plnoprávný osobní a občanský život, samostatné získávání informací a celoživotní učení, pokračování v navazujícím vzdělávání a přípravu pro výkon povolání nebo pracovní činnosti.

Zákon o pedagogických pracovnících (563/2004 Sb. §24 odst. 1.) zakotvuje další vzdělávání pedagogických pracovníků.

„Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci.“

Akreditované kurzy pro další vzdělávání pedagogických pracovníků financuje ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, dle zákona č. 561/2004 Sb. §160 odst. 1 písm. d. A proplácí tak „...výdaje na další vzdělávání pedagogických pracovníků a na činnosti, které přímo souvisejí s rozvojem škol a kvalitou vzdělávání.“ A následně škola financuje svým zaměstnancům (učitelům) náklady vynaložené na vzdělávání, což vyplývá ze zákoníku práce (zákon č. 262/2006 Sb. §230 odst. 4). Krom toho, ředitel školy má ze zákona (561/2004 §164 odst. 1 písm. e) vytvářet podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Z školské legislativy tedy vyplývají limity realizace vzdělávání, ale i přípravy učitelů na výuku realizovanou v rámci středního vzdělávání, které je předmětem zájmu předložené práce.

2 Učitel na střední škole

Téměř každý by asi dokázal odpovědět na otázku: „co je náplní a smyslem učitelství?“ Téměř nemožné je však říct, co je jeho podstatou. To je dáno tím, jak se v průběhu let mění obsahy, metody nebo jestli učí své žáky základním dovednostem jako je čtení nebo psaní, či dospělé žáky účetnictví nebo práci na počítači. Být učitelem znamená vzít vážně požadavek celoživotního vzdělávání (Kořa, 2011).

Kořa (2011) také uvádí, že učitelství patří mezi tradiční intelektualizované profese. Toto tvrzení, že se jedná o profesi, rozporují A. C. Ornstein a D. U. Levin (1989 citují podle Průcha, 2013, s. 174-175), kteří uvádějí seznam čtrnácti charakteristik „úplné profese.“ Zároveň také poukazují na to, že učitelé do 20. století měli nižší odbornou přípravu než lékaři, inženýři aj., také měli relativně nižší pravomoci v rozhodování o podmínkách svého povolání. Například čeští učitelé pro základní školy museli mít povinné vysokoškolské vzdělání až od roku 1946. Zde uvádím zmíněný seznam čtrnácti charakteristik „úplné profese“, jak jej převzal od zahraničních autorů Jan Průcha (2014, s. 174-175):

1. soubor znalostí a dovedností, který přesahuje znalosti a dovednosti laických osob;
2. smysl pro službu veřejnosti a celoživotní angažovanost pro ni;
3. aplikace výzkumu a teorie v praxi;
4. dlouhá doba speciálního výcviku;
5. kontrola nad licenčními standardy a / nebo nad požadavky zahájení výkonu příslušného povolání;
6. autonomie v rozhodování o vybraných sférách vlastní pracovní činnosti;
7. přijetí zodpovědnosti za výkon činností a existující soubor výkonových standardů;

8. oddanost práci a klientům;
9. používání administrativy k usnadnění práce profesionálů;
10. existence samostatných sdružení (komor) příslušníků profese;
11. organizace poskytující akreditace pro individuální profesionály;
12. etický kód pomáhající řešit sporné záležitosti při výkonu profese;
13. vysoká úroveň důvěry v jednotlivé pracovníky profese;
14. vysoká sociální prestiž a vysoký ekonomický status profesionálů;

A. C. Ornstein a D. U. Levin (1989 cituji podle Průcha, 2013, s. 175) konstatují, že učitelství nesplňuje všechny charakteristiky, a proto jej nazývají „semiprofesi.“ Ačkoliv se jedná o „semiprofesi,“ Průcha (2013) uvádí, že v resortu školství pracuje 54 % učitelů a 46 % lidí, kteří neučí (školská správa, inspekce, školníci aj.) Tedy k tomu, aby docházelo k edukačním procesům ve školství, je zapotřebí přibližně stejného počtu neučitelských pracovníků jako učitelů. Edukační procesy jsou tedy dnes natolik náročné, že musí být zabezpečovány rozsáhlým podpůrným aparátem.

Debatu o tom, zda učitelství je nebo není profesí, označila Vašutová již v roce 2004 za kontraproduktivní ve srovnání s jejich skutečným výkonem a závazkem ke společnosti. „Učitelská profese“ nebo „profese učitele“ označuje za slovní spojení, která se běžně užívají v odborných dílech politických dokumentech, ve školách, v médiích i v laické komunikaci.

V této práci pro lepší přehlednost považuji učitelství jako profesi a používám tedy dále tohle označení.

2.1 Kompetence učitele

Soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro práci učitele a vztahují se k jeho profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství (Průcha, Walterová & Mareš, 2013).

Stejně jako diskuse ohledně toho, jestli učitelství je nebo není profese, tak i u kompetence to je stejně složité. Vašutová (2004) poukazuje na její komplikovanost nejen v jazykovém pojetí (není zřejmé, zda se jedná o jednotné, či množné číslo a dále je možné ji snadno zaměnit nebo nahradit dalšími termíny jako je dovednost, způsobilost, kvalifikace aj.), ale také v pojetí různých autorů a jejich různých expertních pohledů na to, jak kompetenci strukturují, klasifikují a popisují.

Vašutová (2004) uvádí ve své knize rovněž sedm oblastí kompetencí, kterými by měl učitel disponovat. Nazývá je také jako „profesní standard“

1. **předmětová / oborová** – osvojení znalostí oboru, transformace poznatků do vzdělávacích obsahů, dovednost integrovat mezioborové poznatky atd.
2. **didaktická a psychodidaktická** – ovládání strategie vyučování, ovládání základní metodiky výuky a schopnost ji přizpůsobit žákům atd.
3. **pedagogická** – znalost a respekt k právům dítěte, dovednost orientovat se v kontextu výchovy atd.
4. **diagnostická a intervenční** – identifikace žáků se specifickými poruchami a dovednost uzpůsobit výběr učiva, ovládání způsobu vedení nadaných žáků atd.
5. **sociální, psychosociální a intervenční** – ovládání prostředků pro utváření příznivého klima, ovládání prostředků socializace žáků a jejich využití atd.
6. **manažerská a normativní** – základní znalosti o zákonech a normách, schopnost organizovat mimovýukové aktivity atd.

7. **profesně a osobnostně kultivující** – schopnost sebereflexe, ovládání širokého rozsahu znalostí všeobecného rozhledu a vliv na formování postojů žáků atd.

Nicméně jsou obvykle uváděny jako dvě hlavní kompetence osobnostní (schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, tvořivost aj.) a profesní (znalost předmětu, diagnostika aj.) (Budinská a kol., 2012).

S ohledem na cíl této práce, bude zájem směřován na vzdělávání učitelů v rámci osobnostní i profesní kompetence.

2.2 Rozvoj kompetencí učitelů

Sdělení Komise evropských společenství určená Radě Evropské unie a Evropskému parlamentu o zlepšování kvality vzdělávání učitelů z roku 2007 uvádí, že kvalita učitelů významně a přímo úměrně souvisí s dosahovanými výsledky žáků a v rámci školy je nejdůležitějším faktorem vysvětlujícím jejich výkon (má větší vliv než organizace školy, její vedení, či finanční podmínky) (EU, 2007).

Učitelé v České republice si mohou rozvíjet své kompetence v nabídce DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků). Tato možnost je kritizována z důvodu sledování kvality kurzů pouze na vstupu. Tzn. programy, které splní určitá kritéria, dostanou na určitou dobu akreditaci a jejich realizace však již není hodnocena. Výsledek je takový, že nabídka DVPP je řízena poptávkou ze strany učitelů, a to nepokrývá komplexní vzdělávací potřeby vzdělávacího systému jako celku (Starý a kol., 2012).

Začínající učitelé mají možnost si dále rozšířit své kompetence pomocí mentoringu. Nově příchozímu učiteli dělá již zkušený kolega průvodce, pomáhá mu při přípravě realizace výuky, také v oblasti rozvíjení vztahů

s rodiči a také poskytuje informace o dalších okolnostech práce a provozu školy (Podlahová, 2005). O tom však, jestli bude nově příchozímu vyučujícímu přidělen mentor, rozhoduje ředitel školy. Ten má možnost mentora nepřidělit z důvodu absence podpůrného systému v České republice a dále mají ředitelé omezené možnosti v odměňování těchto činností (Starý a kol., 2012).

Ačkoliv je mentoring jednou možností pro vzdělávání, tak se empirická část zaměřuje hlavně na DVPP skrze akreditované kurzy.

2.3 Učivo a jeho didaktická transformace

Výše uvedené předmětové a didaktické či psychodidaktické kompetence naznačují, že při vyučování nejde o pouhé mechanické přenášení informací mezi aktivním učitelem a pasivním žákem, ale jde o aktivní postoj k látce, a proto musí dojít k didaktické transformaci (Skalková, 2007). Což znamená, že učitel převede učivo do takové podoby, která odpovídá věkovým a individuálním zvláštěnostem skupiny žáků. Uplatňuje se vztah žáka k obsahu, učební styl žáků i vztah k ostatním předmětům (Kolář a kol., 2012). Začíná tím, že si učitel uvědomuje, čemu se má žák naučit a v jakém pojetí. Z toho důvodu, je důležitá dobrá znalost předmětu, který učitel vyučuje – je tedy tvořivou činností učitele (Skalková, 2007).

Kuřina (2009) didaktickou transformací především pojímá jako transformaci struktury oboru, rekonstrukci oborových obsahů pro potřeby didaktiky a taky styl vyučování, který by měl rozvíjet poznávací kompetence žáků souborem otázek, problémů a jejich řešení.

Didaktická transformace má rovněž tři fáze. První fáze začíná před zahájením výuky a bylo by správné ji označit za tzv. preinteraktivní. Během této fáze musí být obsah výuky vybrán, zjednodušen, uspořádán a taky

„zaznamenan“ optimálním způsobem a prostředky tak, aby mohl být předložen s požadavkem na osvojení (Kopáč & Kopáčová, 2006).

Během výuky (interaktivní fáze) a při dalším učení žáka (postinteraktivní fáze) prochází obsah výuky dalšími proměnami. To znamená, že je opět transformován výukovou činností učitele, učením a myšlením žáků. Literatura ovšem především používá didaktickou transformaci ve spojení s její preinteraktivní fází (Kopáč & Kopáčová, 2006).

V článku Knechta (2007), je uvedeno, že lze soudit, že učitel hraje důležitou roli v poznávacím procesu žáka, jelikož je posledním článkem v linii počínající výběrem klíčových informací z vědních disciplín a končící okamžikem, kdy jsou tyto informace předány žákům. Dle mého názoru, tento článek vystihuje důležitost učitele a didaktické transformace při výuce žáků.

Při denní a ne-denní formě vzdělávání na středních školách hraje didaktická transformace významnou roli pro předávání znalostí a dovedností dospělým žákům, a často ovlivňuje i volbu vyučovacích metod.

2.4 Vyučovací metody

Význam tohoto pojmu lze v didaktické rovině chápat jako specifický způsob uspořádání činností učitele (lektora) a žáků (studentů), který rozvíjí vzdělanostní profil žáka a působí na něj v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli (Vališová & Valenta, 2011).

To, jakou metodu si učitel pro své žáky zvolí závisí na třech hlavních faktorech. Při výuce musí docházet k vzájemné součinnosti učitele a žáků – metody nelze realizovat bez jejich cílevědomé spolupráce. Dalším faktorem jsou reálné prostředky, které má učitel k dispozici (školní a třídní vybavení) a nakonec také i zkušenosti učitele (Skalková, 2007).

Vališová a Valenta (2011) uvádějí šest vybraných metod, které blíže specifikují níže. Tyto metody jsou vybrány a rozděleny, dle jejich charakteru nejnepřítomnější činnosti učitele či žáka, která při využití metody ve vyučování probíhá. Autoři upozorňují na složitost jejich klasifikace, a proto připouští diskusi ohledně jejich verze.

1. Metody monologické

Založené na souvislém mluveném projevu jednotlivce (učitel či žák). Bývají také chápány jako rozmanité varianty, kdy učitel vykládá, popisuje, zatímco žáci naslouchají. Můžeme zde řadit metody vyprávění, vysvětlování, výkladu a přednášky. V současné době se dostává do popředí tzv. interaktivní přednáška – stále převládá monolog, ale učitel aktivizuje žáky otázkami, úkoly, pomůckami a didaktickými technikami.

2. Metody práce s textem

Zakládají se na práci s textovými pomůckami, které jsou základní pro tuto činnost. Většinou se tato metoda uplatňuje spolu s dalšími metodami anebo je rovnou jejich součástí. Specifickou metodou je tzv. pracovní sešit (napůl učebnice a napůl skutečný sešit). Osvojení metody práce s textem je předpokladem pro další sebevzdělávání a seberozvoj člověka.

3. Metody dialogické

Předpokládají slovní interpretaci mezi učitelem a žáky – nejen dvoustrannou, ale i mnohostrannou, jednostrannou, či vícesměrnou. Jejich podstatou je rozhovor, dialog, diskuse. Učitel by měl při použití této metody dbát na její didaktické požadavky jako je zvážení cíle dialogu, udržení tematické a logické linie, nechávat žákům čas na přemýšlení, aktivizovat i pasivní žáky, a nakonec diskusi shrnout.

4. Metody praktických činností žáků a názorně demonstrační

Jsou založené na pozorovací činnosti žáků. Tato metoda bývá velmi často spjata spolu a dalšími metodami, jelikož se jedná o názornou ukázkou

předmětu nebo procesu. Nejjednodušší formou této metody je ilustrace, která je doplněna slovním výkladem. Dále třeba demonstrace, laboratorní práce žáků a taktéž ukázka přímé praxe – hospitace.

5. Rozborové, situační, projektové a inscenační metody

Při těchto činnostech je hlavní analyticko-syntetický postup, který se uplatňuje při řešení problému. Při rozborové metodě žáci provádějí například analýzu historických událostí, chování osob a stanovisek k různým problémům. Situační metoda funguje na stejném principu, avšak se jedná o reálnou situaci. Metoda projektová, je založena na tvorbě určitých plánů, situací atd. Inscenační metoda je založena, na hraní určité životní situace a přijímání konkrétní role.

6. Didaktická hra a soutěž jako vyučovací metody

Hra má spoustu aspektů (sociální, rekreační, motivační atd.). Jejím primárním cílem není materiální zájem nebo užitek. Soutěž je třeba od hry rozlišit, jelikož jejím účelem je stanovit pořadí účastníků. Zatímco prvotním účelem hry je činnost sama o sobě.

Robert Čapek (2015) ještě uvádí krom výše zmíněných, ještě další výukové metody, jako jsou například Daltonské výukové metody, Decrolyho metody, e-learning aj.

Předpokladem je, že učitel vychází z výukové situace a aplikuje tak vhodnou metodu, která je přínosná pro předání znalostí a dovedností.

3 Dospělí a jejich výuka

Učení dospělých vstupuje do problematiky počátečního vzdělávání tehdy, když základní a střední školy umožňují dospělým zakončení povinné školní docházky nebo doplnění vzdělání/kvalifikace v rámci absolvování střední školy. V této kapitole je tedy třeba vyjít z vymezení dospělého člověka, výuky dospělých a dalšího vzdělávání učitelů pro vzdělávání dospělých v rámci formálního vzdělávání.

3.1 Dospělý člověk

Formálně (ze zákona) lze považovat člověka za dospělého, po dovršení osmnácti let (Průcha & Veteška, 2014). Thorová (2015) charakterizuje pravou dospělost, spíše jako zralost. Možnost pít alkohol, volit a uzavřít sňatek, z nás nedělá vyzrálého dospělého člověka. Tu totiž neurčuje věk, ale zkušenosti jedince, kterých má v osmnácti letech velmi málo. Více než biologické faktory, jsou důležitější různé životní události a jejich řešení. Charakteristiky moderní společnosti tak posunuly dosažení zralosti do vyššího věku. Mladí lidé totiž mají větší možnost cestovat, děle studovat, sbírat zkušenosti ze zahraničí atd.

Za dospělého člověka, považuje Kolář a kol. (2012) toho, kdo dosáhne určitého stadia v různých oblastech života. Z biologického hlediska musí dosáhnout fyzické zralosti, z právního získal práva a povinnosti, sociologie považuje za dospělého toho, kdo přebral nové sociální role, z psychologického hlediska je dospělý potencionální vychovatel následující generace a pro antropologii je dospělý člověk ten, kdo sladil zrání a učení.

Níže uvádím deset charakteristik pro dospělého člověka od Farkové (2009). Abychom mohli takto někoho označit, tak musí splnit většinu z uvedených. V knize je také uvedeno, že v porovnání s vývojovými etapami v dětství a dospívání, jsou tyto více individuální:

- Koná nějakou produktivní práci a chápe její smysl – činí ho existenčně soběstačným, nebo se soustavně na budoucí povolání připravuje. Podává dobrý pracovní výkon bez zbytečných absencí.
- Samostatně hospodaří – opatřuje si a stará se o své věci.
- Je schopný spolupracovat bez zbytečných konfliktů – poskytuje a přijímá rady a je chopen se podřídit vedení, či sám vést méně zkušené. Snaží se s sourozenci a rodiči nevyhledávat hádky, ale konsensus.
- S nadřízenými v práci či při studiu vyřizuje své věci samostatně – bez zbytečné submisivity, rozruchu nebo zdůrazňování své nezávislosti.
- Má realistické plány – Odpovídají jeho zájmům a sklonům.
- Bydlí sám – Pokud to není možné, tak má u rodičů ohraničené místo, o které se stará sám a udržuje jej v přiměřeném pořádku.
- Je schopen se stýkat s příslušníky opačného pohlaví bez přílišných zábran a strachu – Což znamená, že je schopen poskytovat a přijímat lásku a něhu.
- Cílevědomě rozšiřuje svou orientaci v prostředí, ve kterém žije a pracuje.
- Aktivně se zajímá a pečuje o blaho rodiny, přátel i širšího společenství.

Uvedené charakteristiky dospělého také ovlivňují jeho přístup ke komunikaci s ostatními dospělými, jež vychází zejména z jeho samostatnosti, nezávislosti a cílevědomosti, ale i dalších uvedených charakteristik, které se u dítěte jako účastníka formálního vzdělávání teprve formují.

3.2 Výuka dospělých

Výuka dospělých oproti výuce nedospělých osob má svá specifika. Jedno ze specifík je třeba dobrovolnost při vstupu do vzdělávání. Dospělé totiž nelze podle nějaké normy nutit ke studiu. Naopak u dětí tohle možné je v souvislosti s povinnou školní docházkou (Bočková, 1988).

Samotná výuka prochází tzv. výukovým procesem, který má čtyři základní, na sebe navazující etapy. Ty plní své specifické didaktické funkce (Bočková, 1998). Níže uvádím výše zmíněné etapy:

- 1. Příprava na aktivní osvojování učiva** – vytvoření podmínek pro úspěšný průběh výukového procesu a oživení vědomostí, dovedností a zkušeností, ze kterých bude výuka vycházet.
- 2. Zprostředkování nového učiva** – vytvoření nových dovedností a vědomostí.
- 3. Zopakování a procvičování nového učiva** – Upevňování nově získaného učiva.
- 4. Prověřování a hodnocení učebních výsledků** – kontrola a diagnostika průběhu spolu s výsledky výukového procesu.

Krom etap má ještě výuka dospělých své metody, kterými se rozvíjí interakce mezi vyučujícím a účastníkem. Bočková (1988), rozděluje metody, které lze použít ve výuce dospělých při zaměstnání do dvou hlavních skupin: „*Metody umožňující vhléd do problematiky a její pochopení*“ a „*Metody navozující a usměrňující samostatné studium.*“ Pod ty pak spadají další, ku příkladu metody: skupinového vyučování, individuálního vyučování, syntetická a srovnávací (Bočková & Řehák, 1986).

Při výběru učiva pro dospělé, se apeluje na dbání výběru učiva a volbu metod. Ve vzdělávání dospělých je důležité, aby se výchovně vzdělávací činnosti skládaly ze zdrojů vědy, která poskytuje formy, pojmy a zákonitosti. Je také kladen požadavek na určité teoretičnosti což je chápáno jako spojením bohaté životní empirie s teoretickými poznatky (Bočková, 1983).

Pedagog by si měl být při výuce dospělých vědom těchto požadavků a kombinovat tak správnou metodu ve správné etapě.

3.3 Další vzdělávání učitelů pro výuku dospělých

Učitelé se vzdělávají v rámci přípravy pro výkon svého povolání ve dvou oblastech. Tyto oblasti spolu úzce souvisí a také se vzájemně podmiňují. První oblast je studium učitelství a druhá je profesní rozvoj (samostudium, další vzdělávání atp.). Velmi často se také můžeme setkat s označením pregraduální a postgraduální vzdělávání (Kohnová, 2004).

Další vzdělávání učitelů jako celek lze chápat jako subsystém vzdělávací soustavy, kterou učitelé projdou. Můžeme jej také spojit s pojmem profesionální rozvoj a někdy je vnímáno jako širší součást profesního rozvoje nebo růstu učitelů. Podle některých odborníků, by mělo další vzdělávání učitelů vést především k profesionalizaci učitelé profese (Lazarová, 2006).

Jak jsem psal výše, učitelé si dobrovolně vybírají z nabídky kurzů v rámci DVPP, čímž se mohou, dle svého uvážení i profilovat směrem ke vzdělávání dospělých (Starý a kol., 2012). Zákon o pedagogických pracovnících (563/2004 Sb.), který cituji v kapitole legislativa, jim dává povinnost se dále vzdělávat, avšak jej dále nespecifikuje pro vzdělávání dospělých.

4 Empirická část

Jak jsem již psal na začátku své práce, jejím cílem je popsat přípravu učitelů pro formální vzdělávání nelékařského zdravotnického personálu v jiné než denní formě studia. Konkrétně jsem se zaměřil na to, jak jsou střední škola pro nelékařský zdravotnický personál a učitelé připraveni pro výuku dospělých žáků ve večerní formě výuky. Podrobnosti k výše zmíněnému ještě dodám v následující podkapitole, spolu s představením školy, metodologií a závěry výzkumného šetření.

4.1 Cíl a výzkumná otázka

Při formulaci cíle, jsem se snažil co nejvíce zkonkretizovat název práce, z čehož jsem nakonec došel k mému cíli. Z cíle pak vychází výzkumná otázka, kdy jsem se zaměřil na konkrétní příklad jedné školy, která splňuje požadavky vycházející z bakalářské práce. Svou výzkumnou otázku jsem pak rozdělil do tří zdrojů dat, ve kterých jsem hledal odpovědi.

Výzkumná otázka: Jak jsou střední škola pro nelékařský zdravotnický personál a učitelé připraveni pro výuku dospělých žáků ve večerní formě výuky?

Čerpal jsem z:

Legislativy – Zda škola splňuje zákonné požadavky.

Dokumentů školy – Jaké má dlouhodobé cíle a výhledy do budoucna v rámci vzdělávání zaměstnanců, směrem k výuce dospělých. K lepšímu porozumění dokumentů a případných dalších informací, které v poskytnutých dokumentech nebyly zakotveny, jsem ještě provedl rozhovor se zástupkyní ředitele školy.

Pozorování výuky a rozhovoru s vyučujícím – Rozhovoru předcházelo pozorování, kdy jsem sledoval výuku jak v denní, tak ve večerní formě. To mi mělo poskytnout informace z praxe, a poté jsem provedl s vyučujícím rozhovor, při kterém jsem se ptal jak na výuku, tak i na možnosti poskytovaného vzdělání od školy směrem k zaměstnancům.

4.2 Výzkumná strategie

Vzhledem k povaze výzkumu, jsem zvolil kvalitativní provedení, a to konkrétně případovou studii. Švaříček, Šedová a kol. (2007) uvádějí, že smyslem případové studie, je porozumění a velmi podrobné zkoumání jednoho nebo jen několika málo případů. Základem pro tento případ, musí být sběr skutečných dat, která se vztahují k objektu výzkumu.

Případová studie by měla zkoumat případ do hloubky, opírat se o více zdrojů (např.: pozorování, rozhovory, analýza dokumentů atd.) a vycházet z popisu případu a jeho témat. Často se používá v sociálních vědách, kvůli popularitě v psychologii, politických vědách atp. (Creswell, 2007).

Creswell (2007) rozděluje případovou studii na tři variace: jedno případová studie, více případová studie a vlastní případová studie. V jedno případové, se výzkumník zaměřuje na jeden problém, či záležitost (předmět výzkumu) a poté vybere jeden případ pro jeho ilustraci. Ve více případové, si výzkumník opět vybere jeden předmět pro výzkum, ale v tomto případě si vybere více případů pro jeho ilustraci. Často si výzkumník v této situaci vybere více případů, aby demonstroval různé pohledy na danou věc. Ve vlastní případové studii je zaměřeno zkoumání na případ samotný (např. žák s potíží při studiu, evaluační program atd.), a to proto, že se nachází v neobvyklé nebo unikátní situaci.

Chrastina (2019) píše o případové studii takto: „*Případová studie je autonomní nebo komplementární metodou kvalitativní výzkumné strategie, která se zaměřuje především na pochopení sociálních jevů v rámci jednoho nebo malého počtu přirozeně se vyskytujících uspořádání v každodenním životě osob, příp. ve fungování dalších typů příkladů...*“

Pokud výzkumník aplikuje metodu případové studie v sociálních vědách, bude zpravidla zvažovat charakter vytvářené studie, a to popisný, vysvětlující nebo objevný, čímž volí mezi deskriptivní, explanatorní nebo exploratorní případovou studii. Výběr, můžeme jednoduše vymežit mimo jiné, pomocí aktivních výzkumných sloves a ty jsou popsát (deskriptivní), vysvětliti (explanatorní) a objevit (exploratorní) (Chrastina, 2019).

Z výše uvedeného si dovoluji konstatovat, že případová studie v této bakalářské práci, je jedno případová, autonomní (samostatná) a deskriptivní. Nezabývá se tedy více případy najednou, nepojednává o neobvyklé nebo unikátní situaci, není součástí jiného výzkumu a jejím cílem je popsát.

4.3 Metoda sběru dat

Průběžně používanou metodou, kterou jsem pro zpracování práce použil, je analýza dokumentů. Tu lze chápat, jako výzkumnou strategii založenou na analýze již existujícího materiálu, či materiálu, který vznikl při interakci mezi výzkumníkem a účastníky. Výzkumník poté (většinou pouze dle svého výzkumného cíle) z něj na základě svého cíle vybírá materiál, který se k němu vztahuje (Miovský, 2006).

V případě této bakalářské práce šlo o analýzu dokumentů, které mi byly poskytnuty školou a také vlastní výstup ze záznamových archů, které jsem vyplňoval při výuce.

Jak jsem již zmínil výše, tak pro sběr dat jsem dále zvolil metodu zúčastněného pozorování výuky dvou vyučujících. Jedné vyučující ve večerní formě výuky a jednoho vyučujícího v denní formě výuky.

Pozorovatel se při zúčastněném pozorování účastní interakcí, avšak se od ostatních přítomných liší svou aktivitou v nich, situace nevytváří, ale pouze sleduje a viděné zaznamenává. Krom toho se také odlišuje svým záměrem (je badatelem) např. objevuje „novou teorii“ o pozorovaném a pozorovaných. Pozorovatel se tedy účastní všech aktivit, ale činí tak s odstupem. Badatel by tak neměl být naivním divákem, ale měl by být schopný si pokládat kritické otázky a reflektovat pozorování. Smyslem je zaznamenat rutinní situace, o kterých by účastníci zřídka vyprávěli v rozhovorech, jelikož si je neuvědomují. Další výhodou je, že si badatel může skrze pozorování vytvořit vlastní názor na pozorované jevy (Švaříček, Šedřová a kol., 2007).

K záznamu pozorování jsem použil záznamový arch, ve kterém jsem zaznamenával průběh výuky a také jaké metody vyučující použili při výuce (příloha č. 1 – záznamový arch).

Další data jsem sbíral pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Miovský (2006) uvádí, že pro tento typ rozhovoru, je důležité si vytvořit schéma (kostru), kterým se výzkumník při rozhovoru řídí. Na základě této kostry a odpovědí respondenta, se pak tazatel ptá na doplňující otázky, které se mu jevily jako smysluplné a vhodné k rozšíření původního zadání. Ty přinášejí kontextuálně vázané informace a pomáhají tazateli k uchopení problému. Tazatel může při rozhovoru používat různé pomůcky, jako třeba záznamový arch z pozorování.

Pro schéma rozhovorů posloužily poznatky uvedené v teoretické části práce v kapitolách věnovaných učitelům na střední škole a dospělým a jejich výuce. Jako další zdroj pro rozhovor posloužilo i pozorování výuky (denní i

večerní). Při rozhovorech jsem pokládal doplňující otázky, které se vztahovaly k výzkumné otázce práce.

4.4 Výběr a představení školy

Školu jsem si vybral, na základě splnění požadavků pro můj výzkum a klíčovým faktorem byla i vzdálenost od místa mého trvalého bydliště. Po svolení, jsem kontaktoval vedení školy a začal tak s nimi jednat o možném provedení výzkumu. Vedení školy se mi snažilo vyjít vstříc a spojilo mne s učitelem, který je zapojován jak do denní, tak do večerní výuky. Rovněž jsme se domluvili na anonymitě ústavu. Z tohoto důvodu nazývám školu jako XY.

Střední škola XY má v nabídce večerní formy výuky obor praktická sestra, který je pomaturitní a tříletý. To znamená, že žáci již neskládají znovu státní maturitní zkoušku, ale pouze její profilovou část. Škola dále nabízí tento obor také v denní formě po dobu čtyř let (spolu se státní maturitní zkouškou) a také spolu s nimi zdravotnické lyceum a zdravotnický asistent. Poslední dva obory jsou vyučovány pouze v denní, čtyřleté formě (tyto informace vychází z internetových stránek školy XY).

4.5 Příprava sběru dat

Do prostředí výzkumu (školy), jsem byl uveden zástupkyní ředitele. Ta se mnou provedla rozhovor o realizaci večerní formy výuky na škole a seznámila mě s dokumenty školy, které mi následně poskytla. Jednalo se o dokumenty vztahující se k dalšímu vzdělávání zaměstnanců. Další dokumenty, které mi byly poskytnuty, představovaly rozvrh tříd (denní i večerní formy), které byly následně součástí pozorování výuky učitele. Což

vede k další z aplikovaných metod práce, tedy pozorování ve večerní formě výuky.

Účast ve výuce mi pomohla nalézt otázky pro konstrukci rozhovoru s učitelem. Vzhledem k možnostem škol XY, jsem pro rozhovor zvolil jednoho vyučujícího, který má zkušenosti s oběma formami výuky, tedy denní i večerní. Vyučující, který byl ochotný se do výzkumu zapojit, sice v aktuálním školním roce neučí ve večerní formě, nicméně v předchozích letech v ní učil a v současné době alespoň zastupuje ve večerní výuce v případě nepřítomnosti letošního vyučující (zástupkyně ředitele). S tímto učitelem jsme se rovněž domluvili na pozorování jeho výuky (v denní formě) a poté na rozhovoru na konci výzkumu (ohledně vyučování a přípravě pro výuku dospělých).

Výběr dat by se dal označit jako nepravděpodobnostní přesněji účelový, kdy si výzkumník vybírá dle svých potřeb a potřeb výzkumu. Tento výběr neumožní širokou generalizaci závěrů téměř nikdy (Olecká & Ivanová, 2010).

4.6 Vstup do problematiky

Se zástupkyní ředitele, jsem provedl mimo jiné rozhovor na téma profesní vzdělávání učitelů na jejich škole. Zástupkyně mě v úvodu odkázala na stránky krajského zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informačního centra (KVIC)² a na stránky tzv. Šablon neboli operačního programu pro výzkum, vývoj a vzdělávání (OPVVV)³. K tomu mi sdělila že skrze KVIC jí chodí nabídky pro vzdělávání od různých agentur a ona je poté přeposílá učitelům podle zaměření. Tyto kurzy si vybírá jak vedení školy pro své zaměstnance, tak i učitelé dle svých potřeb. OPVVV slouží k financování

² Odkaz na internetové stránky KVIC: www.kvic.cz/aktuality/1/1/Titulni_stranka

³ Odkaz na internetové stránky OPVVV: <https://opvvv.msmt.cz/>

projektů vzdělávání. Tzn. kurzy nevytváří, ale financují. Na základě OPVVV chodí, dle slov zástupkyně, spousta nabídek vzdělávacích akcí, jelikož je spouště vzdělávacích institucí jasné, že jsou školy zapojené do těchto programů, které tato školení financují.

Na základě sdělení z předchozího odstavce mi zástupkyně řekla, že z tohoto důvodu nemají jako škola potřebu vytvářet plán školení pro své zaměstnance a nechávají je tak si dobrovolně vybírat z nabídky školení (krom zákonem daných školení, jako je BOZP, PO aj.), která je limitovaná financemi, které má škola k dispozici a taky časem. Své tvrzení ještě podložila argumentem směrem ke vzdělávání dospělých *„to večerní studium tady už máme dlouhodobě, takže jako nějaké novinky ve vzdělávání dospělých teď asi moc nejsou a my teď aktuálně jakoby nikoho nevysíláme, protože my už ty pedagogy máme jako proškolené, protože to večerní studium pro nás není nové. Takže tohle to, co se ptáte, to my jsme dělali, ale před 10, 15, 20 lety.“* Plán školení jak už všeobecný, tak pro vzdělávání pedagogů v rámci večerní formy výuky tedy škola nemá, avšak má vypracovaný dokument s dlouhodobými cíli, ve kterém je obsaženo i vzdělávání pedagogů (viz. následující kapitola).

Dále jsem se ptal, jestli své zaměstnance škola nějakým způsobem motivuje k dalšímu vzdělávání, jelikož v zákoně (563/2004 Sb. §24 odst. 1.) není specifikováno, kolik by toho měli pedagogové absolvovat. Na to mi bylo odpovězeno, že vedení školy se snaží, aby se učitelé sami zajímali o nabídku kurzů a byli tak vnitřně motivováni *„Protože my chceme, ať jsou vnitřně motivováni, ať si jako i de facto sami vyhledávají ty kurzy...“* Naopak, se vedení školy potýká s poptávkou po vzdělávání větší, než si může dovolit jak z hlediska financí, tak z hlediska náhrady výuky *„...máme spíš opačný problém. Máme nedostatek financí na to, aby ti učitelé mohli vyjíždět v tak hojně míře, jak by chtěli, protože další věc je na to navázána. Když ten kantor odjede, kdo za něj zaskočí...“*

4.7 Analýza dokumentů

Ačkoliv škola XY nemá vypracovaný konkrétní plán pro vzdělávání učitelů, jak v rámci vzdělávání dospělých, tak všeobecně, tak má k dispozici dokument se svými dlouhodobými a rámcovými cíli a také s koncepčními záměry (příloha č. 2, 3 a 4). Na toto však již upozornila zástupkyně v rozhovoru – jedná se tedy o všeobecné cíle a záměry.

V dlouhodobých cílech (příloha č. 2 – Dlouhodobé cíle) je zakotveno, že škola bude „*usilovat o rozvoj odborného školství v regionu se vzdělávací nabídkou pro dospívající i dospělé*“ a tohle by mělo vycházet z „*dobrych tradic sloučených škol.*“ Škola tak nekonkretizuje, jak by chtěla konkrétně dlouhodobě vzdělávat učitele v tomto směru. Což souhlasí i s tím, jak se zástupkyně vyjádřila v rozhovoru.

V rámcových cílech školy XY (příloha č. 3 – Koncepční záměry pro období 2019–2023) je v posledním bodu oblasti výchovy a vzdělávání uvedeno, že škola bude podporovat vzdělávání dospělých. Krom toho ještě v oblasti řízení školy chce pokračovat v zavedených metodách dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Vedení školy tedy na základě toho, co bylo sděleno zástupkyní ředitele a co je zakotveno v jejím dokumentu, neplánuje měnit způsob vzdělávání učitelů, a to jak ve všeobecné rovině, tak v rovině vzdělávání dospělých.

V poslední části dokumentu (příloha č. 4 – Rámcové cíle a organizace školního roku 2019–2020), je také zakotveno, že si chtějí vzdělávání dospělých udržet a dále umožňovat další vzdělávání pedagogických pracovníků pro zlepšení celkové práce školy.

Rozsah hodin

Byl mi také poskytnut rozvrh hodin (příloha č. 5, 6 a 7), podle kterého jsem si mohl spočítat přibližnou hodinovou dotaci na daný předmět, ale také kolik vyučovacích hodin týdně mají žáci večerní formy výuky. Data z rozvrhu, jsem ještě ověřil na webových stránkách školy XY, zda s rozvrhem souhlasí.

Zákon (č. 561/2004 Sb. § 25) udává pro večerní výuku rozsah 10 až 18 hodin. Z rozvrhu jsem tedy spočítal (a ověřil z webových stránek), že škola splňuje toto kritérium a žáci by měli docházet celkem na 16 vyučovacích hodin, které jsou rozděleny do pondělí a úterý.

Z rozvrhu je také zřejmé (zaměřím-li se na somatologii, ve které proběhlo pozorování), že žáci ve večerní výuce mají o hodinu méně než žáci v denní formě. Tento fakt mě tedy inspiroval k položení otázky učiteli, který má zkušenosti s oběma formami, a to jak provádí didaktickou transformaci učiva. V denní formě to je přibližně 152 vyučovacích hodin a ve večerní 117 (data nejsou přesná, protože v průběhu roku je možné vyhlásit ředitelské volno, může nastat nenadálá situace, kdy se zruší výuka atd.).

4.8 Pozorování výuky

Jak jsem již zmínil výše, tak pozorování mi mělo pomoci konstruovat rozhovor, který po něm následoval. Následující popisy pozorování jsou shrnuty a vytvořeny jako jedna typická vyučovací hodina z pozorované výuky. Předmět, ve kterém proběhlo pozorování, se nazývá somatologie a byl vyučován jak ve večerní formě, tak v denní. V obou případech se jednalo o první ročník.

Večerní forma výuky

Při pozorování jsem zaznamenal, že pokud se nepíše test, tak výuka začíná opakováním. Vyučující napíše na tabuli téma hodiny a vybízí žáky k tomu, aby říkali, co je k tomuto tématu napadne. Žáci, vzhledem k tomu, že jsou z praxe tak mají povětšinou alespoň minimální informace, a tak zvolávají na vyučující pojmy, které je napadají v rámci tématu. Vyučující slova zapisuje a doplňuje je o další informace např. sdělí třídě jejich latinský název, pokud se jedná o orgán nebo jeho část, tak upřesní, kde se nachází nebo se zeptá žáků, zda to někdo ví.

Poté učitelka využívá informace, které zazněly v první části výuky a doplňuje k nim nové poznatky a uvádí je do kontextu k danému tématu. Nejen však k tomu, pokud se něco týká i jiného tématu nebo jiného předmětu, tak se tyto informace snaží propojit. Během výkladu nových informací používá vyučující hojně pomůcky, jako modely orgánů, obrázky aj. V průběhu hodiny se stále doptává jmenovitě žáků na informace, které už byly řečeny jak v současné hodině, tak i v předchozích. Třída ji poslouchá, odpovídá a aktivně se ptá na další otázky, popřípadě si podtrhuje v učebnici. Ve třídě nedochází k významnému rušení, jelikož je většina zainteresovaná do výuky. Ve třídě dochází k „přestupkům,“ jako je občasné použití mobilu při výuce nebo jezení přímo v hodině, avšak tyto skutečnosti jsou přehlíženy.

V poslední části hodiny jsou žáci vybídnuti k tomu, aby si zapsali zápis, který vyučující diktuje. Na úplném konci výuky se domlouvá vyučující na testech nebo dalších organizačních záležitostech.

Denní forma výuky

Na rozdíl od večerní výuky, se po příchodu učitele se žáci zdraví tím, že všichni vstanou. Výuka začíná tím, že učitel sdělí třídě cíl hodiny (napíše na tabuli) a popisuje, jak bude hodina rozdělena do dílčích cílů. Vyučující začíná s výukou za použití monologické metody. Vysvětluje nové učivo a

v průběhu výkladu se ptá kolektivu třídy na informace, které by jim již měly být známy (např. z jiného předmětu nebo z jiné látky). Z celé třídy však odpovídá pouze pár žáků. V průběhu hodiny je ve třídě ruch a žáci se mezi sebou baví. Ze třídy se ozývají žáci, kteří projeví zájem o snížení hluku hlasitým „šššš!“ Učitel tento hluk nekomentuje, ale napomíná individuálně žáky, kteří jsou nejhlučnější. Mezi tím, co učitel vysvětluje nové učivo, mají žáci k dispozici skripta, která jim byla poskytnuta právě daným učitelem a jejich úkolem je si dopisovat případné další informace anebo si podtrhávat ty, které byly označeny jako důležité. Mimo těch používá vyučující pomůcky jako modely, obrázky aj.

Takto to trvá přibližně 30 minut. Poté, co vyučující skončí s výkladem, začíná s opakováním. To probíhá pomocí křížovky, jmenovitého dotazování žáků atd. V posledních zbylých minutách probírá učitel se třídou organizační záležitosti, chválí a děkuje třídě za jejich spolupráci.

4.9 Rozhovory

V této kapitole se zaměřuji na interpretaci dat z rozhovoru klíčového učitele. Tato data se týkají jak dalšího vzdělávání, tak výuky samotné a jsou ještě doplněna rozhovorem se zástupkyní ředitele, která mi také sdělila informace ohledně výuky. Při tomto rozhovoru jsem hledal hlavně odpovědi na tyto otázky:

1. Jaké jsou rozdíly mezi žáky v denní a večerní formě výuky?
2. Jak využíváte zkušeností žáků ve večerní výuce?
3. Jak transformujete učivo pro žáky ve večerní formě výuky?
4. Jaký kurz/y jste absolvoval v rámci vzdělávání dospělých?
5. Podle čeho si vybíráte kurzy?

1. Jaké jsou rozdíly mezi žáky v denní a večerní formě výuky?

Vyučující vnímá rozdíly hlavně v jejich přístupu „...v tom jako že mají třeba úctu, že poslouchají v hodinách, že třeba nějak extrémně neruší...“ To připisuje k tomu, že se jedná už o zralé lidi „ti ve večerním jsou už zralí lidi.“ Co však vyučující neoznačuje jako rozdílné, jsou výsledky. Ty jsou dle jeho slov v obou formách stejné „co se týče výsledků, tak ono je to takové na stejno, jakože tím že mají zaměstnání, rodiny.“ Vyučující je také benevolentnější k dospělým žákům, jelikož by je nerad „umravňoval.“ „Tak tam jako nedokážu si představit, že bych tam někoho prudil, že si má schovat telefon. Mohl bych to udělat, ale vím, že by to ti dospělí nepřekousali.“

2. Jak využíváte zkušeností žáků ve večerní výuce?

Vyučující moc nevyužívá zkušeností, jelikož na to dle jeho slov nemá moc času „dal jsem jim ten prostor, mohli se vyjádřit třeba, ale časově tam nebylo tolik prostoru, abych je nechal zas hodně mluvit, jo?“ Nicméně připouští, že se takhle dá začít a někdo to používá jako svoji metodu, avšak on ji používá zřídka a používá hlavně monologické metody „Někdo takhle třeba začíná a bere to jako svoji metodu, jo? Už jsem taky tak párkrát začal, ale nepoužívám to jako běžně, ale můžu.“

3. Jak transformujete učivo pro žáky ve večerní formě výuky?

Vyučující mi sdělil, že v ŠVP mají určité okruhy jako samostudium, avšak záleží na učiteli, jestli je zadá nebo ne. Učitel, se kterým proběhl rozhovor samostudium nevyužívá. Volí tedy tu strategii, že vše probere se třídou ve škole „...já jsem si to učivo vždycky prošel všechno. Já jsem to vždycky stihl nějak, aby nemuseli mít samostudium. Protože oni to samostudium někteří ani neřeší, oni potřebují projít.“ Se samostudiem má také nelibé zkušenosti z doby

kdy si také doplňoval vzdělání „Když jsem tady studoval kdysi já, tak jsem byl taky po maturitě, ale měl jsem to denní, měl jsem to 5x v týdnu normálně jsme chodili do školy. Měli jsme jenom odborné předměty a když jsme v somatologii dostali samostudium... Zadal nám: „Toto si nastudujete sami, to já nebudu řešit.“ A pokračoval dál. Můžu sám za sebe říct, že jsem si to přečetl, nevěděl jsem z toho stejně nic.“ Učivo, které musí probrat, tedy nezredukuje, ale zrychlí jeho výklad „V somatologii jsme teď probírali dýchací systém. Máme na to 12 hodin, které mám vyplnit a u večerního mám možná 6 hodin. Já jsem schopen ten dýchací systém probrat za 2 hodiny celý. Jako probrat. To jim můžu jenom říct, ale to je nalítí spousty informací najednou. Proto já to těm v denním studiu rozfázuju, rozkouskuju, podle svého vědomí svědomí, jak si myslím. Ať toho na ně není moc, do toho nějaké opakování, do toho dám něco praktického, ať to mají prostě natáhlé.“

4. Jaký kurz/y jste absolvoval v rámci vzdělávání dospělých?

Vyučující mi sdělil, že byl vyslán školou před několika lety, na povinný kurz, který musel splnit, aby mohl vzdělávat dospělé „...Byl to jako nějaký kurz, abychom mohli vzdělávat dospělé. Nevím, jak se to jmenovalo. Pak už jsem o to nějak vůbec nezavádil.“ Celkově tento kurz nehodnotí jako přínosný, jelikož se nedozvěděl nic podstatného a krom něj žádný další kurz „...nedozvěděli jsme se tam nic podstatného, nebyly z toho žádné zkoušky... spíš to bylo takové, jak paní inženýrka tam povídala, že dospělí jsou individuality oproti dětem.“ Krom tohoto kurzu, učitel neabsolvoval žádné další školení v rámci vzdělávání dospělých.

5. Podle čeho si vybíráte kurzy?

Podle slov vyučujícího, které se shodují i se slovy zástupkyně ředitele, si mohou pedagogové vybrat kurzy, které je osloví. Limitováni jsou pouze časem a finančním rozpočtem. „...každý z nás si můžeme vybrat během roku, když nás něco osloví, tak pokud nám to škola zaplatí, pokud to není drahé.... Já si vybírám,

když je to zdarma a když mě to nějak osloví.“ Škola je ale také posílá i na povinné školení. Co se týče výběru školení, tak si učitel primárně vybírá věci týkající se prevence a ne ty, které se vztahují k výuce dospělých „Hodně si vybírám věci, které se týkají prevence, protože jsem i preventista, tak si tady toto vybírám. Ale co mě osloví, jo? Spíš takové ty sebezkušenostní věci bych chtěl, ale to je všechno drahé...”

4.10 Limity studie

Kapitola se zabývá limitami studie, které jsou přítomny v této bakalářské práci, a to jak ze strany výzkumníka (mé), tak ze strany samotného případu a použitého metodologického rámce (Chrastina, 2019) a mohly tak ovlivnit její výsledky.

Ze strany výzkumníka se jedná o limity spojené s nízkou mírou zkušeností s tvorbou případových studií. Dalším limitem byla vzdálenost školy XY od Univerzity a rozvrh hodin, jelikož místy docházelo ke křížení seminářů a přednášek s pozorováním nebo rozhovorů.

Další z limitů ze strany samotného případu bych uvedl velké pracovní vytížení zástupkyně ředitele, z čehož vychází pozdržené dodání dokumentů pro analýzu, čímž došlo ke zkrácení času na zpracování. Dále při jednom pozorování v denní formě výuky došlo k nenadále situaci, kdy se jedné ze žaček udělalo nevolno a musela tak na nějakou dobu opustit výuku, což mohlo mít následky při projevech učitele. Dalším limitem byl krátký čas pro provedení rozhovorů. Ačkoliv tyto rozhovory proběhly, tak i přesto mohli být participanti pod časovým nátlakem.

Limitem ze strany použitého metodologického rámce je nízká míra aplikovatelnosti na další případy. Nejde tak všechny výsledky aplikovat na další školy. Dalším limitem je i nedostatečná nabídka záznamových archů pro pozorování výuky dospělých. Z toho důvodu byl použit jiný, také aplikovatelný.

4.11 Diskuze

V této části se zabývám výsledky z výzkumného šetření, které proběhlo v rámci této bakalářské práce. Pozornost je hlavně zaměřena na zdroje dat, které uvádím v úvodu empirické části.

Z hlediska legislativy, škola XY splňuje zákonem daný počet hodin pro večerní formu výuky. Učitelé by se měli dle zákona (563/2004 Sb. §24 odst. 1.) obnovovat, udržovat a doplňovat klasifikaci, což jim škola umožňuje v rámci nabízeného vzdělávání skrze KVIC a nabídky kurzů, které dostávají od různých společností.

Z dokumentů, které mi poskytla škola XY (a které doplnila zástupkyně ředitele) vyplývá, že na škole dochází k rozvoji kompetencí učitelů, avšak mají v tomto ohledu volný výběr a škola tak neapeluje v rámci DVPP na konkrétní okruhy, ve kterých by se měli učitelé vzdělávat (krom povinného vzdělávání). V dokumentech není tedy nijak vzdělávání učitelů konkretizováno, pouze je v nich zakotveno, že by se jej měli účastnit a dále podporovat vzdělávání dospělých.

Rozhovory a pozorování potvrdilo některé informace, které již vychází z dokumentů (volný výběr ve vzdělávání) a také přineslo nové informace v oblasti výuky a vzdělávání. Na základě rozhovoru a pozorování lze říci, že zástupkyně ředitele volí vhodnější metodu pro vzdělávání dospělých žáků tím, že využívá jejich zkušeností a učitel, který prošel vzděláváním, jak učit dospělé postupuje jinak. Z hodnocení učitele vyplývá, že povinný kurz na vzdělávání dospělých nesplnil jeho očekávání a při výuce vychází z vlastních zkušeností. Pro večerní formu výuky volí převážně stejné metody jako v případě denní formy a učivo, které musí probrat, nezredukuje nebo ani nevyužije samostudia, ale zrychlí a odučí jej v rámci kontaktní výuky. Co se

však mění, je učitelův přístup k dospělým žákům. K těm je benevolentnější a promíjí jim některé přestupky.

Z toho vyplývá doporučení pro školu XY vyhodnocovat učitelův absolvované vzdělávání a volit podle pozitivního hodnocení adekvátní vzdělávací akce.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala formálním vzděláváním dospělých na střední škole s cílem popsat přípravu učitelů pro formální vzdělávání nelékařského zdravotnického personálu jinou než denní formou na střední odborné škole. Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. V teoretické části jsem uvedl a rozdělil celoživotní vzdělávání, poté jsem se věnoval legislativě, která se týká středoškolského vzdělávání, dále učitelé na střední škole, kde jsem věnoval pozornost rozvoji kompetencí didaktické transformaci a vyučovacím metodám a teoretickou část uzavřela kapitola dospělí a jejich výuka, kde jsem ještě doplnil další vzdělávání učitelů pro výuku dospělých. Empirická část je věnována přípravě a metodě sběru dat, také jsem představil školu XY, na které výzkum proběhl, a nakonec samotnému výzkumu formou případové studie.

Předložená bakalářská práce dosáhla naplnění svého cíle skrze výzkumnou otázku, která zněla takto: Jak jsou střední škola pro nelékařský zdravotnický personál a učitelé připraveni pro výuku dospělých žáků ve večerní formě výuky? Pro zodpovězení otázky jsem použil zdroje z oblasti legislativy analýzy dokumentů a rozhovoru. Její zodpovězení se nachází v diskuzní části. Tato práce je přínosná jak pro školu XY, na které výzkum proběhl, tak pro ty, kteří hledají informace ohledně vzdělávání učitelů na střední škole. Práce se sice zabývá konkrétním případem, avšak například legislativa je obecná.

Zdroje

Beneš, M. (2017). *Andragogika*. (2. vyd.). Praha: Grada.

Bočková, V. (1988). *Kapitoly z teorie školské výchovy a vzdělávání dospělých*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Bočková, V. (1983). *Úvod do teorie vzdělávání dospělých*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Bočková, V. & Řehák, M. (1986). *Nárys didaktiky dospělých*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Budinská, M., Hermochová, S., Mészárosová, Z., Rampouchová, J., & Balharová, K. (2012). *Jak být dobrý učitel*. Praha: Raabe.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. (2.vyd). Lincoln: Sage Publications.

Čapek, R., (2015). *Moderní didaktika*. Praha: Grada.

Česko. (2004). Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Sbírka zákonů České republiky*, částka 190, 10262-10324.

Česko. (2004b). Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. (2004). Praha. *Sbírka zákonů České republiky*, částka 190, 10333-10345.

Česko. (2006). Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce. *Sbírka zákonů České republiky*, částka 84, 3146-324.

ČSÚ. (2018). *Vzdělávání dospělých v České republice – Výstupy z šetření Adult Education Survey 2016*. Praha: Lidé a společnost. Citováno dne 24. října 2019.

Dostupné

z:

<https://www.czso.cz/documents/10180/76208655/23005318.pdf/9fe2d063-88e8-4205-b643-eac62bb481af?version=1.6>

EP. (2006). Rozhodnutí evropského parlamentu a rady č. 1720/2006/ES ze dne 15. 11. 2006, kterým se zavádí akční program v oblasti celoživotního učení. *Úřední věstník Evropské unie*, L 327, s. 45-68.

Farková, M., (2009). *Dospělost a její variabilita*. Praha: Grada.

Chrastina, J., (2019). *Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Knecht, P. (2007). Didaktická transformace aneb od didaktického zjednodušení k didaktické rekonstrukci. *Orbis scholae*, 2(1), 67-81.

Knotová, D. (2006). Neformální zájmové vzdělávání dospělých ve volném čase. *Studia paedagogica*, 54(11), s. 67–77.

Kohnová, J. (2004). *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova.

Kolář, Z., Raudenská, V., Rymešová, J., Šikulová, R., & Vališová, A. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.

Kopáč, J. & Kopáčová, J. (2006). *Didaktická transformace pro technické předměty*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Kořa, J. (2011). Pedagogika a její vědní profil. In A. Vališová & H. Kasíková (eds.) *Pedagogika pro učitele* (s. 49–68). Praha: Grada.

Kuřina, F. (2009). Didaktická transformace obsahu a školské praxe: *Pedagogika*, 59(3), 298-308.

La Belle, T. J., (1982). Formal, Nonformal and Informal Education: A Holistic Perspective on Lifelong Learning: *International Review of Education*, 28(2), 159-175.

Lazarová, B. (2006). Pojem další vzdělávání učitelů a jeho cíle. In B. Lazarová a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů* (s.13-18). Brno: Paido.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.

MŠMT ČR. (2010). *Průvodce dalším vzděláváním – V kontextu aktivit MŠMT*. (2010). Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/pruvodce-dalsim-vzdelavanim>

NÚOV & MŠMT ČR. (2007). *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: MŠMT. Citováno dne 24. října 2019. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>

NÚV. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: NÚV. Citováno dne 24. října 2019. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

Olecká, I. & Ivanová, K. (2010). *Metodologie vědecko – výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc.

Podlahová, L., (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.

Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Praha: Grada.

Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika* (5.vyd.). Praha: Portál.

Průcha, J. & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník* (2.vyd.). Praha: Grada.

Průcha, J. Walterová, E. & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. (7.vyd.). Praha: Portál.

Rabušicová M. (2006). Místo vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení. *Studia paedagogica*, 54(11), s. 13–26.

Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. (2.vyd.). Praha: Grada.

Starý, K., Dvořák, D., Greger, D. & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.

Švaříček, R., Šedřová, K. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.

ÚIV. (2009/10). *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě – Česká republika*. Praha: EURYDICE. Citováno dne 30. ledna 2020. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/system-vzdelavani-v-cr>

UNESCO. (2015). *International Standard Classification of Education Fields of Education and Training 2013 (ISCED-F 2013) – Detailed field descriptions*. Montreal: UNESCO. Dostupné z: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-fields-of-education-and-training-2013-detailed-field-descriptions-2015-en.pdf>

Vališová, A. & Valenta, J. (2011). *Metody vyučování a jejich modernizace*. In A. Vališová & H. Kasíková (eds.) *Pedagogika pro učitele* (s. 191-210). Praha: Grada.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky*. Praha: Portál.

Vychová, H. (2008). *Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU*. Praha: VÚPS.

Seznam zkratk

DVPP – Další vzdělávání pedagogických pracovníků

KVIC – Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informačního centra

OPVVV – Operační program pro výzkum, vývoj a vzdělávání

BOZP – Bezpečnost a ochrana zdraví při práci

PO – Požární ochrana

ŠVP – školní vzdělávací program

Seznam příloh

Příloha č. 1– Záznamový arch

Příloha č. 2 – Dlouhodobé cíle

Příloha č. 3 – Koncepční záměry pro období 2019–2023

Příloha č. 4 – Rámcové cíle a organizace školního roku 2019–2020

Příloha č. 5 – Rozvrh hodin pro žáky večerní formy výuky

Příloha č. 6 – Rozvrh hodin pro žáky denní formy výuky (pondělí–středa)

Příloha č. 7 – Rozvrh hodin pro žáky denní formy výuky (čtvrtek–pátek)

Přílohy

Příloha č. 1– Záznamový arch

Záznamový arch byl stažen ze stránky kvalitaskoly.cz (Dostupné z: http://www.kvalitaskoly.cz/sites/default/files/hospitacni_arch.pdf)

ZÁZNAM Z HOSPITACE

Datum:	Vyučující:
Předmět:	Třída:
Počet žáků:	Vyuč. hodina:

A. PLÁNOVÁNÍ VYUČOVACÍ HODINY:

- Výběr tématu je v souladu se vzdělávacím programem školy: ano ne
- Časový soulad: ano ne
(zpoždění o dní)
- Učitel-ka volí způsoby diferenciací a individualizace výuky dle potřeb konkrétních žáků
(např. modifikuje vzdělávací plány pro žáky se SVĚ pro žáky nadané apod.): ano ne
- Učitel-ka vychází ze zpracované přípravy: ano ne

B. REALIZACE VYUČOVACÍ HODINY:

- Cíl vyučovací hodiny:
 - byl oznámen: ano ne
znění
 - učitel-ka dokáže cíle školního vzděl. programu rozpracovat do dílčích cílů hodiny: ano ne
 - stanovené cíle vyučovací hodiny navazují na předchozí učivo/vyuč. hodinu: ano ne
 - formulace cílů umožňuje jejich kontrolovatelnost (ověření očekávaných výstupů): ano ne
 - učitel-ka vede žáky k porozumění cílům učení a k obsahu učiva: ano ne
- Průběh vyučovací hodiny:
 - hromadné opakování: zapojena většina žáků zapojeno jen několik žáků neproběhlo
 - individuální zkoušení: neproběhlo proběhlo: počet vyzkoušených žáků
doba zkoušení: přiměřená nepřiměřená (čas)
metoda zkoušení: ústní písemná praktická
klasifikace: přísná adekvátní mírná
závěry hodnocení: zdůvodněné nezdůvodněné
vedení žáků k sebehodnocení: ano ne
 - expozice nového učiva: neproběhla proběhla:
odborná správnost obsahu: ano ne
učitel-ka pracuje s novými poznatky, zdroji, aktualizací vědy: ano ne
mezipředmětové vztahy: byly nebyly využity
uplatněná metoda výuky: výklad rozhovor práce s učebnicí pozorování /
 předvádění (modelů) projekce (film, obraz) /
 nácvik dovedností jiná metoda:
 - uplatněná organizační forma: hromadná skupinová párová samost. práce
využití materiálních prostředků a pomůcek: časté průměrné sporadické
 - fixace (upevnění) nového učiva: učivo bylo nebylo zopakováno
náročnost učebních úloh převážně v úrovni: zapamatování
paměťové reprodukce
aplikace
vytvoření dovedností
utváření postojů a hodnot
 - zadání domácího úkolu: proběhlo neproběhlo
úkol podrobněji vysvětlen (komentován): ano ne
úkol zaměřen na: osvojení vědomostí vytváření dovedností aplikaci vědomostí a dovedností v praxi
 - cíle vyučovací hodiny bylo: dosaženo částečně dosaženo nedosaženo

3. Motivace žáků:

- a) Učitel-ka podněcuje a průběžně udržuje motivaci žáků: ano ne
- b) Motivace žáků spočívá v užití:
aktivizačních výukových metod (řešení problémů, motivační vyprávění aj.)
pestrosti didaktických prostředků a učebních pomůcek
pochvaly nebo motivačního hodnocení
poukázáním na praktičnost osvojovaného učiva
jiné:
- c) Účinnost motivace: velmi účinná účinná neúčinná nelze posoudit

4. Komunikace a interakce mezi učitelem a žáky:

- a) verbální projev učitele: kultivovaný nekultivovaný
jazyková správnost: výborná dobrá nedostačující
hlasitost: příliš silná přiměřená příliš slabá
tempo řeči: přiměřené nepřiměřené (příliš rychle či pomale)
modulace hlasu: dynamická monotónní
verbální aktivity po většinu hodiny zastává/jí: učitel-ka žáci
- b) neverbální projev učitele-ky: užívání mimičky a gest: přiměřené nepřiměřené
pohyb po třídě: dynamický statický
- c) komunikace jednáním: žáci spolupracují s učitelem nespolupracují
situace podporující žákovu úspěšnost učitel: vytváří nevytváří
individuální učební potřeby žáků učitel: odlišuje neodlišuje
- d) učitel-ka vede žáky ke spolupráci: dostatečně nedostatečně
vyučující pracuje: se všemi žáky s částí žáků s jednotlivci
- e) vyučující řídí třídu: autoritativně demokraticky liberálně
- f) atmosféra ve třídě: podporuje práci příliš nepodporuje práci
 ve třídě panuje kázeň panuje nekázeň
- g) aktivita žáků je: výborná dobrá nedostatečná
- h) připravenost žáků na hodinu je: velmi dobrá dobrá nedostatečná nelze posoudit

5. Dokumentace:

- a) třídní kniha: zápisy v souladu nesouladu s tematickým plánem
- b) sešity žáků vedeny: systematicky n systematicky
 pravidelně kontrolovány nepravidelně kontrolovány
 úhledně vedeny neúhledně vedeny
- c) četnost známek v klasifikačním archu: velmi dobrá dobrá dostačující nedostačující

6. Závěry hospitace (pozitiva, negativa, doporučení):

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Závěry byly s vyučujícím projednány dne

.....
Podpis vyučujícího

.....
Podpis hospitujícího

Dlouhodobé cíle

Co chceme?

- Chceme, abychom byli dobrou školou, v níž se učitelé a žáci po školní léta osobně znají a navzájem se tolerují a respektují zvláštnosti a odlišnosti,
- aby učitelé dobře zvládali týmovou práci v jednotlivých předmětových komisích, aby nevytvářeli protichůdné frakce a nebojovali mezi sebou na ostří nože,
- budovat sociálně a prostorově strukturovanou školu,
- aby se v naší škole stále něco dělo ve formě nabídky akcí a aktivit,
- s důrazem na přípravu i samotnou realizaci,
- usilovat o družnou a přátelskou atmosféru,
- aby učitelé měli čas pro školu,
- aby žáci byli rádi ve škole a byli hrdi na svou školu,
- spolupracovat s rodiči a dávat prostor pro neformální svazky s učiteli i dalšími zaměstnanci školy,
- řešit společně problémy, nezastírat je ani netutlat,
- vycházet z dobrých tradic sloučených škol – usilovat o rozvoj odborného školství v regionu se vzdělávací nabídkou pro dospívající i dospělé.
- rozvíjet spolupráci se sociálními partnery,
- zaměřit se na spolupráci se zahraničními školami v rámci projektové činnosti,
- pozitivně prezentovat školu a propagovat všechny obory,
- stát se institucí pro celoživotní učení a vzdělávání.

Myslím si, že jsme na dobré cestě.

Příloha č. 3 – Rámcové cíle a organizace školního roku 2019–2020

Rámcové cíle a organizace školního roku 2019 - 2020

- v oblasti prezentace školy

1. o škole má povědomí nejširší veřejnost (čl. v tisku, GEMMA, spolupráce s rodiči, televize Polar)
2. škola má dobré reference, je o ni zájem pro svou širokou vzdělávací nabídku
3. škola má dobrou image, ve škole je příjemné klima (estetizace prostor školy, výzdoba tříd, podnětnost prostředí)
4. škola spolupracuje se stálými profesními partnery
5. škola poskytuje kvalitně připravené absolventy

- v oblasti výchovy a vzdělávání

1. zaměřit se na podporu klíčových kompetencí žáků (čtenářské gramotnosti, matematické gramotnosti, sociální a občanské gramotnosti, komunikaci v mateřském jazyce a cizích jazycích, informační gramotnosti, přírodovědné gramotnosti, finanční gramotnosti, schopnosti učit se a všeobecného kulturního rozhledu)
2. zaměřit se na rozvoj talentovaných žáků (zapojit žáky školy do soutěží a olympiád)
3. věnovat pozornost integrovaným žákům (plány pedagogické podpory pro znevýhodněné žáky)
4. účelné využití informačních technologií pro výuku žáků (nabídnout žákům školy nadstandardní zkoušky ECDL, státní zkoušky z PEK)
5. motivovat žáky k dosahování lepších studijních výsledků (umožnit žákům školy využívat studovnu, internet, školní knihovny a podporovat tak vytvoření studijních návyků, dbát na sebehodnocení a hodnocení žáků ve výuce, využívání digitálních technologií)
6. pozornost věnovat rozvoji schopností prezentovat svou vlastní práci (zapojit žáky do publikační činnosti, vést žáky ke spolupráci s profesními partnery, vést žáky k aktivní účasti v zájmových činnostech a projektech)
7. podporovat projektovou činnost (všechny formy zahraničních aktivit, stáže projekty mobility a partnerství, zájezdy)
8. zapojení do ŠABLON
9. projektové dny (podporovat organizaci projektových dnů na všech součástech školy)
10. podpora podnikání a kreativity (JA firma, fiktivní firmy)
11. udržet evaluační systém (testování žáků v předmětech státní části maturitní zkoušky a profilové maturitní zkoušky)
12. podpora vzdělávání dospělých

- v oblasti řízení školy

1. škola má erudovaný management (DV v oblasti managementu)
2. škola má kreativní pedagogický sbor (pokračovat v zavedených metodách DVPP, podporovat tvořivost, fundovanost, zodpovědnost a kultivovanost, ověřovat kvalitu výuky hospitacemi, evaluací žáků). Individuální pohovory.
3. činnost poradenského pracoviště na škole (plnění plánu práce VP a MPRCH, kariérové poradenství)
4. úprava a aktualizace ŠVP (PS, OA)
5. jasná koncepce školy, ŠAP a jeho realizace, zapojení do ŠABLON
6. podpora začínajících učitelů

Příloha č. 4 – Koncepční záměry pro období 2019–2023

Koncepční záměry pro období 2019 – 2023

1. Dosáhnout otevřené, klidné, sdílné atmosféry ve škole, budované na partnerských vztazích mezi učiteli a žáky, na toleranci, vzájemné úctě a pocitu odpovědnosti.
2. Udržovat naplněnost školy.
3. Usilovat o propojenost školy se životem, spolupracovat se sociálními partnery.
4. Ve vyučování se zaměřit na rozvoj tvořivého myšlení žáků, účinnou motivaci a vzbuzování zájmu o školní práci.
5. Připravit žáky k úspěšnému zvládnutí maturitní zkoušky.
6. Podporovat spolupráci s vysokými školami.
7. Podporovat projektovou činnost.
8. Umožňovat další vzdělávání pedagogických pracovníků a využívat získané poznatky a podněty pro zlepšení celkové práce školy.
9. Zlepšovat estetický vzhled školy, jejich vnitřních prostorů i jejího okolí.
10. Doplnovat vybavení školy tak, aby byla zajištěna názornost výuky a její efektivita. Vybavení přiměřeným způsobem modernizovat.
11. Zdokonalovat řídicí činnost, zvyšovat aktivní podíl pracovníků školy na řízení, zlepšování práce školy, dosáhnout dobré vnitřní zainteresovanosti pracovníků na trvalém zkvalitňování práce školy. V kontrolní činnosti, usilovat o objektivní hodnocení výsledků výchovy a vzdělávání, zjišťovat výraznější rozdíly v práci jednotlivých pracovníků a odstraňovat je.
12. Vytvářet přátelskou pracovní atmosféru v pedagogickém sboru, podporovat iniciativu, oceňovat kvalitní práci, posilovat pocit zodpovědnosti za práci školy jako celku a pocit hrdosti na školu, ve které pracují. Zaměřit se na efektivní prevenci a řešení rizikových jevů.
13. Spolupracovat se zřizovatelem školy KÚ MSK na koncepčních záměrech a projektových aktivitách.
14. Udržitelnost vzdělávání dospělých – MCDV.

Příloha č. 5 – Rozvrh hodin pro žáky večerní formy výuky

06:20 - 07:05		07:10 - 07:55		08:00 - 08:45		08:55 - 09:40		09:55 - 10:40		10:45 - 11:30		12:00 - 12:45		12:50 - 13:35		13:40 - 14:25		14:30 - 15:15		15:20 - 16:05		16:10 - 16:55		17:00 - 17:45		17:50 - 18:35			
OSPpsV1 N1								SOMpsV1 0/1		OSEpsV1 1/1-Z, 1/2-C, 1/3-M		OSEpsV1 1/1-Z, 1/2-C, 1/3-M																	
								VzpppsV1 0/2		TJRpsV1 0/1		SOMpsV1 0/1		SOMpsV1 0/1		OSEpsV1 1/1-Z, 1/2-C, 1/3-M		OSEpsV1 1/1-Z, 1/2-C		OSEpsV1 1/1-Z, 1/2-C, 1/3-M									
										ANJpsV1 0/2																			

Příloha č. 6 – Rozvrh hodin pro žáky denní formy výuky (pondělí–středa)

06:20 - 07:05	07:10 - 07:55	08:00 - 08:45	08:55 - 09:40	09:55 - 10:40	10:45 - 11:30	12:00 - 12:45	12:50 - 13:35	13:40 - 14:25	14:30 - 15:15	15:20 - 16:05	16:10 - 16:55	17:00 - 17:45	17:50 - 18:35
		BIOPS1 2/1	OSEPS 1 1/1-Z	OSEPS 1 1/1-Z	SOMP S1 0/2	MATPS 1 2/4	DEJPS 1 2/2						
			OSEPS 1 1/3-M	OSEPS 1 1/3-M									
			OSEPS1 1/2-C	OSEPS1 1/2-C									
		MATPS 1 2/4	SOMP 1 0/2	TEVPS 1 Tělocvič na	DEJPS 1 2/6	ANJPS 1 2/3	OSEPS 1 1/1-Z						
						ANJPS 1 2/4	OSEPS 1 1/3-M						
							OSEPS1 1/2-C						
		CJLPS 1 2/4	FYZPS1 2/1	MATPS 1 2/4	SOMP S1 0/1	SOMP 1 0/1	ICTPS1 T27						
		ANJPS1 2/5					ANJ - AJPS1 2/4						

Příloha č. 7 – Rozvrh hodin pro žáky denní formy výuky (čtvrtek–pátek)

	CHEPS 1 ■■■■ 2/1	CJLPS1 ■■■■ 2/2	ANJPS1 ■■■■ 2/5	TEVPS1 ■■■■ POS	PPPS1 ■■■■ 0/3	PPPS1 ■■■■ 0/3														
			ANJPS1 ■■■■ 2/6	TEVPS1 ■■■■ FIT																
	CJLPS 1 ■■■■ 2/2	ICTPS1 ■■■■ T27																		
			CJLPS 1 ■■■■ 2/4																	
			ANJPS1 ■■■■ 2/5																	