

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2017-2018

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Eva Hrušková

**Analýza vzdělávacích potřeb v organizaci
(Střední pedagogická škola, VOŠ a gymnázium Karlovy Vary,
příspěvková organizace), tvorba individuálních vzdělávacích
plánů zaměstnanců**

Praha 2018

Vedoucí bakalářské práce:

PaedDr. Josef Petrášek

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2017-2018

BACHELOR THESIS

Eva Hrušková

**Analysis of educational needs in the organisation
of education at Secondary Pedagogical School, Higher
Vocational School and grammar school, state-funded
institution, creation of individual education training plans
for employees**

Prague 2018

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

PaedDr. Josef Petrášek

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 6. března 2018

Eva Hrušková

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala PaedDr. Josefu Petráškovi, vedoucímu mé bakalářské práce, za odborné vedení, věcné připomínky a za cenné rady při zpracování této práce.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá systémem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se zaměřením na učitele a jejich vzdělávací potřeby. Závěrečná práce je rozdělena do 4 kapitol. **První kapitola** definuje pojem pedagogický pracovník a blíže se zaměřuje na charakteristiku profese učitele z několika pohledů. Ve **druhé kapitole** je popsán systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v konceptu celoživotního učení. **Třetí kapitola** se zabývá vzdělávacími potřebami se zaměřením na vzdělávací potřeby učitelů. **Čtvrtou kapitolu** věnuji vlastní výzkumné práci. Výzkum byl zaměřen na další vzdělávání učitelů Střední pedagogické školy, VOŠ a gymnázia Karlovy Vary, příspěvkové organizace. Teoretické poznatky a výzkumná zjištění z empirické části jsou na **závěr** použity při sestavení návrhu, který byl předložen vedení školy za účelem zlepšení systému dalšího vzdělávání svých zaměstnanců.

Klíčová slova

Analýza vzdělávacích potřeb, další vzdělávání pedagogických pracovníků, pedagogický pracovník, smíšený výzkum, systém dalšího vzdělávání, učitel, vzdělávací potřeby učitelů.

Annotation

The Bachelor thesis deals with the further education of teaching staff with the focus on teachers and their educational needs. The final work is divided into four chapters. **The first chapter** defines the concept of educational staff and is focused on the characteristics of the profession of teachers from several perspectives. **The second chapter** describes the system of further education of pedagogical staff within the concept of lifelong education. **The third chapter** deals with educational needs and is focused on educational needs of teachers. **The fourth chapter** is devoted to my own research. The research was focused on the further training of the teachers at Secondary Pedagogical School, Higher Vocational School and Grammar School in Karlovy Vary, state-funded institution. Theoretical knowledge and research findings from empirical parts are used in drawing the proposal, which was presented to the school management to improve the further educational system of their employees

Keywords

Analysis of educational needs, educational needs of teachers, further education of pedagogical staff, joint research, pedagogical staff, further educational system, teacher.

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK	11
1.1 Vymezení pedagogického pracovníka	11
1.2 Učitel.....	12
1.2.1 Činnost učitele	13
1.2.2 Standard učitele.....	15
1.2.3 Etika ovlivňování	16
1.2.4 Role učitele.....	19
2 SYSTÉM DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	21
2.1 Celoživotní učení	21
2.1.1 Vzdělávání dospělých	22
2.1.2 Další vzdělávání.....	28
2.2 Další vzdělávání pedagogických pracovníků	29
2.2.1 Poskytovatelé dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	29
2.2.2 Druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.....	31
2.2.3 Efektivita DVPP.....	32
3 VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY	34
3.1 Analýza vzdělávacích potřeb	34
3.2 Vzdělávací potřeby učitelů	35
PRAKTICKÁ ČÁST	37
4 CÍL VÝZKUMU	37
4.1 Výzkumné otázky, hypotézy.....	37
4.2 Použité metody, techniky a postupy	38
4.3 Harmonogram postupu	41
4.4 Charakteristika souboru	42
4.5 Analýza dat, interpretace výsledků	43

4.5.1	Analýza dat získaných z obsahové analýzy dokumentů	43
4.5.2	Analýza dat získaných z rozhovoru	46
4.5.3	Analýza dat z dotazníkového šetření.....	49
4.6	Dílčí závěry, formulace doporučení.....	54
ZÁVĚR		57
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....		58
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ		61
SEZNAM PŘÍLOH.....		62

ÚVOD

Potřebu učit se pociťuje někdy každý z nás. Často ji zažíváme v situacích, které neznáme, jsou pro nás nové, se kterými nemáme žádné zkušenosti a nevíme si v nich rady. Dnešní svět je charakteristický obrovským rozvojem mnoha oblastí – ekonomické, kulturní a sociální a oblasti informačních a komunikačních technologií. Aby se mohl dospělý člověk v tomto světě uplatnit, musí být ochoten a zároveň schopen přijímat stále nové a nové informace a tím zvyšovat své znalosti a dovednosti. A celý život se učit. V minulosti obvykle člověk dosáhl určitého stupně vzdělání v rámci počátečního vzdělávání, následně získal v daném oboru zaměstnání, ve kterém často setrval až do důchodového věku. To už je ale minulost. Dnes bývá počáteční vzdělávání jen prvním krokem při snaze uplatnit se na trhu práce a dokonce i v běžném životě. Prohlubování a rozšiřování počátečního vzdělávání je nutné a veskrze žádoucí v průběhu celého dalšího života. Počáteční a další vzdělávání tvoří dvě základní etapy konceptu celoživotního učení.

Důležitosti dalšího vzdělávání je dnes věnována pozornost od mnohých nestátních, státních i nadnárodních organizací. Pro někoho je další vzdělávání dokonce povinné. Součástí dalšího vzdělávání je totiž, vedle občanského a zájmového vzdělávání, profesní vzdělávání. Některé profese mají další vzdělávání povinné a tato povinnost je ukotvena v právních normách. Pedagogický pracovník patří mezi takové profese a právních norem týkajících nebo dotýkajících se dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je hned několik. Jedná se o Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (zákon o pedagogických pracovnících), ve znění pozdějších předpisů a o Vyhlášku č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Uvedené dokumenty sice s dalším vzděláváním pedagogických pracovníků počítají, nepopisují však způsob, jakým má být

školy uchopeno. V každé škole je proto k dalšímu vzdělávání učitelů přístupováno z jiného pohledu a bohužel ne vždy plně systematicky a efektivně, jak by vzdělávací systém potřeboval.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jakým způsobem se plánuje další vzdělávání učitelů na Střední pedagogické škole, gymnáziu a vyšší odborné škole Karlovy Vary, příspěvkové organizaci, jaké vzdělávací potřeby učitelé na této škole mají a navrhnout způsoby možného naplnění těchto potřeb. V rámci prováděného empirického výzkumu budou ověřovány platnosti předem stanovených hypotéz a hledány odpovědi na výzkumné otázky.

Vzhledem ke komplexnosti stanoveného cíle bude pro získávání empirických dat volen smíšený výzkum, který kombinuje kvalitativní a kvantitativní přístup. V první fázi výzkumu bude realizována tzv. případová studie, jejíž podstatou je podrobný popis případu, v našem případě školy. Pro sběr dat, týkajících se systému dalšího vzdělávání učitelů na škole, bude použit hloubkový polostrukturovaný rozhovor s vedením školy a obsahová analýza hlavních dokumentů školy. Ke zjištění vzdělávacích potřeb učitelů a dalších kvantitativních dat bude ve druhé fázi výzkumu použit dotazník. Díky tomu bude možné zajistit reprezentativní vzorek a výsledky ze šetření lze aplikovat na všechny učitele na škole.

Zjištěné výstupy empirické části budou předloženy řediteli školy Mgr. Bohuslavu Peroutkovi, který je pak bude moci použít jako východisko při plánování dalšího vzdělávání svých zaměstnanců.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK

1.1 Vymezení pedagogického pracovníka

Pojem pedagogický pracovník je poměrně široký a v žádném případě se nejedná jen o profesi učitele, jak si laik může myslet. Dle Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, je pedagogickým pracovníkem ten, který vykonává výchovnou nebo vzdělávací činnost a tím přímo ovlivňuje vzdělávaného prostřednictvím vyučovací, výchovné, speciálně pedagogické nebo pedagogicko-psychologické činnosti. Realizuje tak výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu¹. Současně musí splňovat v zákoně uvedené podmínky.

První z podmínek je, že činnost pedagogických pracovníků může být vykonávána pouze v pracovně právním vztahu a pedagogický pracovník musí být zaměstnancem právnické osoby (ta musí mít pověření k výkonu činnosti školy) nebo zaměstnancem státu. Jedinou výjimkou může být ředitel školy, který nutně nemusí být v pracovně právním vztahu, s čímž se setkáváme u některých soukromých škol nebo u škol s právní formou organizační složky státu, kde je ředitel ve služebním poměru.

Další zákonnou podmínkou je splnění předpokladů pro výkon činnosti pedagogického pracovníka. Mezi tyto předpoklady patří způsobilost k právním úkonům, zdravotní způsobilost, trestní bezúhonnost, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, a prokázání znalosti českého jazyka.

Vedle již zmíněných učitelů zákon taxativně vyjmenovává další pedagogické profese, které pojem pedagogický pracovník zastřešuje. Jedná se

¹ Zvláštním právním předpisem je rozuměn Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

o pedagoga v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatele, speciálního pedagoga, psychologa, pedagoga volného času, asistenta pedagoga, vedoucího pedagogického pracovníka, trenéra, vedoucího pedagogického pracovníka a podle Vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, je pedagogickým pracovníkem také metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně.

Z pohledu andragogiky považujeme za pedagogické pracovníky také odborníky vykonávající pedagogickou činnost, při které vzdělávají dospělé, zejména lektora, mentora, tutora, kouče, instruktora, školitele, konzultanta a supervizora (Průcha, Veteška, 2012, s. 198).

1.2 Učitel

Na základě předchozí definice pedagogického pracovníka můžeme tvrdit, že každý učitel je pedagogický pracovník, ale naopak nelze tvrdit, že každý pedagogický pracovník je učitel, protože pojem pedagogický pracovník je mnohem širší a zastřešuje více profesí.

Profese učitele je jedna z nejvíce rozšířených profesí v dnešní společnosti. Neustále zvyšuje počet lidí, kteří se zapojují do různých forem celoživotního vzdělávání. Tím se také zvyšuje důležitost této profese ve společnosti. V současné době pracuje v českém školství (bez zaměstnanců VŠ) přes 160 000 učitelů, přičemž většinu tvoří ženy (Průcha, Veteška, 2012, s. 256).

Dlouhodobě je profese českého učitele spojována s kritikou kvůli nedostatečnému finančnímu ohodnocení. Vypovídá o tom i přehled o vývoji platů učitelů ve srovnání s vývojem průměrné mzdy v České republice (dále jen „ČR“) v průběhu devíti let, který dává tabulka 1 na straně 13.

Tab. 1: Průměrné měsíční mzdy v ČR a v českém školství v letech 2008 – 2016

Rok		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Celkem ČR²		22 691	23 488	23 797	24 436	25 112	25 078	25 686	26 467	27 589
Nepodnikatelská sféra ³		23 337	24 432	24 265	24 469	25 037	25 255	25 863	26 807	28 076
Školy celkem⁴		21 894	23 272	22 905	23 578	24 248	24 628	25 040	25 476	25 563
v tom	regionální školství ⁵	20 519	21 891	21 458	22 059	22 600	22 736	23 105	23 637	24 814
	vysoké školy ⁶	30 535	31 781	31 761	32 787	34 045	35 420	36 056	36 324	36 821

Zdroj: MŠMT ČR, Statistická ročenka školství – Zaměstnanci a mzdové prostředky 2016

Není pochyb o tom, že kvalita vzdělávacího systému přímo souvisí s kvalitou učitelů. Jejich odborná kvalifikace ovšem nestačí. Učitel musí vykonávat mnoho činností a rolí, které budou ještě blíže popisovány v následujících kapitolách.

1.2.1 Činnost učitele

Vyučování není jedinou náplní práce učitelů. Jejich pracovní pole je mnohem širší a výuka samotná vyplňuje pouze necelou jednu třetinu pracovní doby učitelů (Průcha, Veteška, 2012, s. 256).

Vašutová (2004, s. 76-78) popisuje 10 druhů činností, které učitel vykonává:

1. **Projektování** představuje systematickou přípravu realizace vzdělávání ve třídě, sestavení plánu výuky. Činnost zahrnuje přípravu učebních materiálů a pomůcek.

² Průměrný měsíční plat v ČR uváděný v korunách.

³ Průměrný měsíční plat v ČR v nepodnikatelské sféře uváděný v korunách.

⁴ Průměrný měsíční plat v českém školství uváděný v korunách.

⁵ Průměrný měsíční plat v českém regionálním školství uváděný v korunách.

⁶ Průměrný měsíční plat na vysokých školách uváděný v korunách.

2. Samotné **vyučování**, kdy dochází ke vzájemnému působení a ovlivňování dvou subjektů – učitel a žáci. Činnost je realizována obvykle ve školní třídě a v určité sociální skupině. Vyučování zahrnuje výchovné situace a výchovné intervence ze strany učitele.

3. **Hodnotící činnost** tvoří základ závěrečné etapy ve vzdělávacím procesu. Prostřednictvím hodnocení získávají aktéři vyučování zpětnou vazbu. Hodnocení žáků je složené z posouzení výsledků učení a změn chování.

4. **Konzultační činnost** je jednou z aktivit probíhajících mimo vyučování. Můžeme ji charakterizovat jako poskytování informací, poradenství, spolupráce a soustřeďuje se do setkávání a rozhovorů s kolegy, žáky i jejich rodiči.

5. **Koncepční činnost** se týká samotné tvorby školních vzdělávacích programů, zavádění inovativních přístupů do výuky, nastavení efektivního využívání informačních a komunikačních technologií, vnitřní a vnější evaluace školy.

6. **Administrativní činnost**, která je povinná a nezbytná. Jde o vedení agendy žáků, výkaznictví, vyplňování různých dokumentů, vytváření zpráv pro vedení školy apod.

7. **Operativní činnost** zahrnuje organizační práci učitele jako dozory, suplování a porady a nárazovou organizační činnost, která je spojena s kulturní a sportovními akcemi školy.

8. **Styk s veřejností a spolupráce s výchovnými a sociálními partnery** je také významná složka ve výkonu učitele. Zapojení do veřejného života a občanských aktivit jako reprezentanta školy se dnes od učitele očekává. Mezi učitelovy potřeby patří spolupráce s kolegy ve sboru, vedením školy, psychology, výchovnými poradci i rodiči. Do této činnosti patří také tzv. public relation⁷.

⁷ Veřejná prezentace žáků a učitelů.

9. Podstatou **seberozvoje** učitelů je sebevzdělávání. Probíhá v rámci dalšího vzdělávání učitelů. Součástí této činnosti je odborná publikační činnost učitelů a další aktivity prospívající učitelské profesi.

10. **Specifické činnosti** zahrnují činnosti související s řízením školy, výkonem dalších funkcí či delegovaných pravomocí. Může se jednat o vedení předmětové komise nebo výchovně-poradenskou či metodickou funkci. Zpravidla ji nevykonávají všichni učitelé.

1.2.2 Standard učitele

Na konci roku 2016 vláda ČR schválila návrh novely zákona o pedagogických pracovnících, který kromě jiného obsahuje nový karierní řád pro učitele. Nově navržený systém umožňuje učitelům karierní růst, zvyšuje mzdy učitelů a přispívá ke zlepšení pohledu společnosti na učitele. Systém má sloužit ke snížení odchodu mladých učitelů ze školství. Cílem je také dostatečně ocenit zkušenější učitele. Karierní systém je navržen jako nástroj pro zvyšování kvality práce. Cílem v širším kontextu je zvýšení kvality celého školského systému. (Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávání a vzdělávací soustavy České republiky, MŠMT, 2015)

Základním prvkem karierního řádu je standard učitele, který odráží různé úrovně rozvoje profesních kompetencí a zároveň obsahuje popis podmínek pro učitele, díky kterým mohou postoupit v karierním systému. Nově se zde objevuje také adaptační období začínajícího učitele, které trvá dva roky a je nedílnou částí rozvoje profesních kompetencí. Norma definuje také uvádějícího učitele, který začínajícího učitele zaučuje a vytváří předpoklady pro jeho práci, např.: sníženého rozsahu přímé pedagogické činnosti. Aktuální podoba karierního řádu byla komunikována i se samotnými učiteli. Standard učitele má být pomůckou pro hodnocení učitele z pohledu kvality práce i podle profesního vzdělávání, které absolvuje. Na základě profesního portfolia může vedení školy posuzovat učitelovo kompetence a plánovat jeho profesní rozvoj. (tamtéž)

Standard učitele obsahuje čtyři oblasti: etická preambule, učitel a jeho profesní Já, učitel a jeho žáci a učitel a jeho okolí. V jednotlivých oblastech jsou popsány kompetence, které musí učitel splnit, aby mohl v kariérním systému stoupat. Důležitým nástrojem pro posouzení kompetencí učitele bude jeho profesní portfolio. Na jeho základě může vedení školy posoudit kompetence, kterými učitel disponuje a naplánovat jeho další profesní rozvoj. (tamtéž)

1.2.3 Etika ovlivňování

Školy jsou v životě každého dítěte nejdůležitějším aktérem hned po rodině. Učitelé mají velkou možnost působit na žáky a ovlivňovat jejich názory a postoje. Je tedy nezbytné, aby to, k čemu učitel žáka inspiruje, bylo správné. Vymezení toho, co je užitečné a správné, je ale velmi těžké. Každý má své představy, názory a svůj subjektivní pohled. Vzhledem k této souvislosti, hovoří Plamínek (2016, s. 54) o „*spoluodpovědnosti učitelů za to, čím lidstvo je*“.

Nejen začínající učitel musí pečlivě uvažovat nad tím, které hodnoty bude prostřednictvím své role nabízet. Plamínek (tamtéž, s. 54-60) stanovil 5 učitelských hodnot, které považuje za klíčové: odpovědnost, pozornost, svoboda, racionalita a nenásilí.

Odpovědnost

Život na dluh se v dnešní společnosti objevuje na všech úrovních. Týká se jak lidí, tak států, tak lidstva samotného. Lidé si půjčovali vždy, zpravidla v případě potřeby, ale dnes se z života na dluh stává životní styl. Vedle toho si jako lidstvo půjčujeme od budoucích generací – plýtváme jídlem a surovinami, zamořujeme Zemi odpady atd.

Ve skutečnosti není problémem samotný život na dluh, nýbrž neodpovědnost. Tato neodpovědnost v žití na úkor někoho či něčeho jiného se projevuje v globálním i lokálním měřítku a projevuje se viditelnými paradoxy.

Zatímco v jedné části světa lidé hladoví a nemají přístup ke vzdělání, ve druhé části světa se obézní mládež nemůže rozhodnout, jakou soukromou školu si vybere. Současní žáci první třídy dokonale zacházejí s počítačovou technikou, ale nikdy nevytrhli mrkev ze země. S rozvojem informačních a telekomunikačních technologií souvisí hrozba, že se k dětem přiblíží zcela nereálná představa násilí nebo sexu a navíc bez předaných souvislostí a etického základu.

Tomuto úkolu učitele - budování odpovědnosti - je dnes připisována větší důležitost než třeba rozvoji technických způsobilostí.

Pozornost

Své žáky by měl učitel naučit zaměřovat pozornost a to na podstatné věci. Důležitým jevem v tomto procesu je empatie. Schopnost vidět situaci nejen vlastníma očima, ale i očima člověka, s nímž jsme v kontaktu. Empatie pomáhá tedy především v situacích, kdy se názory dvou lidí liší.

Při práci s pozorností jde především o cestu, jak poznat důležité od nedůležitého. Rozhodování o prioritách v situaci, kdy nevíme, kam dřív skočit a jsme zahlceni informacemi a nabídkami, je naprosto zásadní.

Nezájem o svět, jiné lidi a dění kolem nás se stává běžnou náplní našich vztahů. Mnoho těžkých sporů dnes vzniká kvůli neochotě naslouchat druhému, pokoušet se mu a jeho citům porozumět, když se vztah zkomplikuje. Tento nezájem a neochota mohou vést k největším krizím. Případy zdánlivě nevysvětlitelné agrese, která se u dětí projevuje rozbíjením hraček či ničením spotřebního zboží. Mohou být voláním po zájmu okolí a protestem proti lhostejnosti.

Svoboda

Svobodu si nesmíme plést s absolutní volností. Svoboda je volnost v mezích, které si určujeme. Právě skutečnost, že si meze určujeme sami, z nás

dělá svobodného člověka. Pro určování mezí je nutné pochopit, co můžeme měnit a co už musíme akceptovat. Schopnost poznat možné od nemožného je něco, co musí mít každý učitel a následně by si ji měli osvojit i žáci. Žáci po osvojení této schopnosti dokáží odhadnout, čeho mohou v důležitých věcech dosáhnout a co prostě není možné. Učitel by se měl chovat tak, aby inspiroval své žáky k hledání nových, neprozkoumaných možností a zároveň je ochránil před uvíznutím ve slepých uličkách.

Racionalita

Obdobně jako rozpoznat možné od nemožného, bychom měli být schopni rozlišit situaci, ve které má smysl něčemu věřit a kdy je to absurdní. Relativizace skutečnosti a pravdy na nás dnes dopadá ze všech stran. Je to přirozené – pokud chceme něco prodat, musí být produkt přitažlivý pro kupujícího. Realita ale bývá přitažlivá jen částečně, skutečný svět není ideální, protože obsahuje hodně nepříjemných aspektů. Nejpritažlivějšími, tím pádem nejlépe prodejnými, se stávají věci, které byly vymyšleny, protože mohly být vymyšleny tak, aby byly přitažlivé. Jedná se o paradox, protože to, co ve skutečnosti neexistuje, co je vymyšlené, je neprodávanější. Protože je to nabízeno v ideální podobě.

Neuvěřitelné věci jsou nám čím dál častěji předkládány k věření. Šarlatánské postupy se objevují v nabídkách vzdělávání a služeb. Lidé jsou schopni utratit své úspory za věštění budoucnosti člověkem s vážnou tváří na televizní obrazovce nebo nákupem kamenu, který vyléčí rakovinu i zachrání manželství

Je logické, že čím více budou lidé zásobeni tímto šarlatánstvím, tím více ztratí schopnost rozpoznat pravdu a nepravdu. Postupně se pak dostávají do takové situace, kdy podlehnout nejen klasickým podvodníkům, ale i nesvědomitým populistům, agresivní reklamě a nebezpečným sektám. Někteří se mohou stát až fanatiky a ohrožovat sebe i své okolí. Pro zachování stability společnosti je velmi důležitá schopnost rozlišovat rozumné a nerozumné.

Nenásilí

Je nepřijatelné, aby bylo při šíření různých myšlenek používáno násilí. Ať už se jedná o myšlenky škodlivé nebo naopak užitečné. Pravda, která je šířena násilím, se může stát prokletím. Je zapotřebí vědět, co je špatné, nepravdivé a neúčinné, ale upozorňovat na to bychom měli v objektivních výkladech nebo v otevřené diskusi. A rozhodně ne prostřednictvím násilí. Žáci musí od učitelů pochopit, že pouze pravda, která vzejde ze svobodné diskuze - otevřené všem názorům, může být shledána jako pravda objektivní. Výsledkem špatně vedených diskuzí se můžou stát zase násilná řešení.

1.2.4 Role učitele

Na role, které vykonává učitel, se můžeme dívat z různých úhlů pohledu. K jejich kategorizaci dochází už dlouho a jednotlivé kategorie jsou popisovány z mnoha hledisek. Na základě výzkumu provedeného na bázi subjektivní zkušenosti a vnímání učitelů vytvořila Vašutová (2004, s. 81) model struktury pedagogických rolí učitele. Ve svém modelu specifikuje 7 základních pedagogických rolí, které souvisí s různými činnostmi, jež učitel vykonává. Učitel v jednotlivých rolích podle Vašutové vystupuje jako **poskytovatel poznatků a zkušeností**, které zprostředkovává žákům, jako **poradce a podporovatel**, kdy je průvodcem žáků vyučovacími strategiemi a konzultantem výchovných a vzdělávacích situací ve škole. V další roli **projektanta a tvůrce** působí učitel jako tvůrce kurikulárních a výukových projektů, osobitých strategií vyučování a učebních materiálů a pomůcek. Role **diagnostika a klinika** znamená, že učitel hledá vzdělávací potřeby žáků, odhaluje obtíže při učení a jejich zdroje včetně sociálně patologických projevů žáků. Při hodnocení žáků a posuzování výsledků jejich učení se učitel stává **reflektivním hodnotitelem**. V rámci této role učitel reflektuje i sebe sama. Šestá role připisuje učiteli funkci **třídního a školního manažera**, učitel vede třídu žáků, organizuje vyučování a vede agendu žáků. Poslední role **socializační a kultivační model** znamená, že učitel zosobňuje model hodnot a poskytuje vzorec etického chování a mezilidských vztahů.

Ať si osvojíme tuto nebo jakoukoliv jinou existující klasifikaci, bude vždy docházet k překrývání rolí a tím k jisté rozporuplnosti. Vyrovnat se s tím může učitelům pomoc supervize.

2 SYSTÉM DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Druhá kapitola je věnována vymezení pojmu další vzdělávání a další profesní vzdělávání v kontextu vzdělávání dospělých a celoživotního učení (dále jen „CŽU“) se zaměřením na učitele.

2.1 Celoživotní učení

Definování CŽU nebo celoživotního vzdělávání se zabývá mnoho autorů andragogických a jiných pedagogických publikací. Jedná se o proces, který probíhá nepřetržitě celý život. Podle Průchy, Vetešky (2012, s. 52) je CŽU: *„veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů“*.

Když hovoříme o konceptu CŽU, setkáme se ve všech teoretických výkladech tématu i v politických dokumentech s tzv. triádou formálního, neformálního a informálního učení. Jak už je patrné z názvu, pod **formálním učením** rozumíme takové vzdělávání, které vede k získání diplomu nebo jiné kvalifikace v rámci formálního vzdělávacího systému. **Neformální učení** probíhá vedle formálního a nevede k získání vyššího vzdělání. Setkáváme se s ním v zaměstnání nebo v rámci aktivit občanské společnosti. **Informální učení** probíhá přirozeně, často nezáměrně, v rámci každodenních aktivit. (Rabušicová, Rabušic, 2008).

Myšlenka CŽU není nová, o jeho klíčovém významu pro rozvoj Evropské unie a jejích zemí se píše již v roce 1995 v *Bílé knize o vzdělávání a odborné přípravě: Vyučování a učení – cesta k učiteli se společností*. Nicméně nikdy v minulosti nebyla tak vysoká snaha myšlenku CŽU realizovat jako nyní, kdy se CŽU stalo cílem a koncepcí vzdělávací politiky na všech úrovních (Beneš, 2014, s. 36-37).

Východiskem pro tvorbu politiky i praxi CŽU se stala skupina cílů formulovaná Evropskou komisí v roce 2000 v *Memorandum o celoživotním učení* – zaměstnanost, aktivní občanství, sociální inkluze a osobní naplnění. *Memorandum o celoživotním učení* zdůrazňuje šest základních myšlenek jako prioritních oblastí rozvoje. Jedná se o oceňování učení (formálního, neformálního i informálního), přehodnocení poradenství (každý by se měl sám dostat ke kvalitním informacím), větší investice do lidských zdrojů, přiblížení učení domovu (prostřednictvím metod založených na informačních a komunikačních technologiích), nové základní dovednosti pro všechny (neustálý přístup k učení) a nakonec o inovace ve vyučování a učení. (tamtéž).

CŽV je chápáno jako velmi široký koncept, který zastřešuje počáteční a další vzdělávání a vedle toho se týká také terciálního vzdělávání a vzdělávání dospělých (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 20).

Počáteční a další vzdělávání tvoří dvě základní složky CŽU.

Počáteční vzdělávání tvoří první etapu CŽU a zahrnuje základní, střední a terciární vzdělávání. Po splnění povinné školní docházky, která trvá v ČR 9 let, může být počáteční vzdělávání ukončeno a jedinec vstupuje na trh práce. Pokud jde o počet osob s dosaženým počátečním vzděláváním, které se dále nevzdělávají, je situace v ČR ve srovnání s jinými zeměmi EU velmi příznivá (Průcha, Veteška, 2012, s. 203).

Druhou etapou CŽU je navazující **další vzdělávání**, které je ovlivněno, stejně jako celá koncepce CŽU, kvalitou počátečního vzdělávání.

2.1.1 Vzdělávání dospělých

Ve srovnání s tzv. počátečním (nebo přípravným) vzděláváním dětí a mládeže ve školách představuje vzdělávání dospělých nejvíce diferencovanou součást vzdělávacích systémů. Je totiž zaměřeno na velmi rozmanité cílové skupiny (např. na zaměstnance podniků a dalších organizací, na uchazeče o zaměstnání, na občany vůbec), které se navzájem liší nejen rozsahem, věkem,

povoláním, ale především motivací ke vzdělávání. Vzdělávání dospělých poskytují různí poskytovatelé z mnoha odvětví. Tématika vzdělávacích programů nebo kurzů pro dospělé je nanejvýš rozmanitá a uplatňují se v nich tak různé metody a formy výuky. Náklady na vzdělávání dospělých jsou hrazeny z různých zdrojů, veřejných i soukromých.

Vzdělávání dospělých podle Palána (2003) tvoří:

- *náhradní školní vzdělávání* - příležitost získat stupeň vzdělání, který se běžně nabývá v průběhu počátečního vzdělávání v mládí, nazývá se druhou vzdělávací cestou / vzděláním druhé šance);
- *další vzdělávání* – jde o takové vzdělávání, které navazuje na ucelené školní vzdělávání, je pokračováním vzdělávání, anebo opětovným zařazením dospělých osob, které ukončily řádné odborné vzdělávání v rámci vzdělávání počátečního, do organizovaného vyučování, další vzdělávání dospělých tvoří:
 - *profesní vzdělávání* - souvisí s kvalitou pracovní činnosti jednatelce, tudíž strategickým místem vzdělávání se stává samotné pracoviště, dochází tedy k integraci vzdělávacího a pracovního procesu; záměrem dalšího profesního vzdělávání je dosažení souladu mezi způsobilostí jedince a požadavky na danou profesi či pozici, podstatou dalšího profesního vzdělávání je dosažení harmonie mezi kvalifikací subjektivní (tvoří ji schopnosti a dovednosti jedince) a kvalifikací objektivní (tvořena požadavky na výkon u konkrétní pozice či profese); spadají sem např. kvalifikační vzdělávání a rekvalifikace;
 - *zájmové vzdělávání* - uspokojuje vzdělávací potřeby jednatelce směrem k jeho osobnímu zaměření, kultivuje osobnost na základě zájmů, umožňuje seberealizaci jednatelce;
 - *občanské vzdělávání* - zaměřuje se na formování vědomí práv a povinností osob v jejich občanských, rodinných, společenských a politických rolích a způsobů jak tyto role naplňovat; občanské vzdělávání zahrnuje problematiku právní, etickou, ekologickou, estetickou, všeobecně vzdělávací, zdravotní, tělovýchovnou,

filosofickou, náboženskou, politickou, občanskou a sociální, proto by mělo být státem podporováno.

2.1.1.1 *Formy vzdělávání dospělých*

Didaktické formy můžeme chápat jako určité způsoby organizace uplatňující se ve vzdělávacím procesu. Členění didaktických forem se uvádí podle různých hledisek. Palán (1997, in Mužík, 2005) uvádí členění podle časového hlediska (základní vyučovací jednotkou ve vzdělávání dospělých bývá dvouhodina), podle prostředí vyučování (členění na výuku ve škole, na pracovišti, v terénu atd.), podle organizačního uspořádání studujících (členění na výuku individuální, skupinovou apod.), podle interakce mezi studujícím a učitelem (členění výuky na kooperativní, participovanou a individualizovanou), podle zaměření vzdělávacích akcí (specializační kurzy, rekvalifikační vzdělávání apod.).

Podle Mužíka (2005, s. 84) je nutné při členění didaktických forem upřednostňovat základní kritéria. Prvním kritériem je charakter vztahu a činnosti lektora a účastníka ve vzdělávacím procesu. Druhé je ekonomické kritérium, které spočívá v hospodárném využívání finančních prostředků na výuku a další nezbytné výdaje (úhrada mzdy pracovníkům včetně cestovného, stravného apod.).

Podle těchto dvou základních kritérií rozlišuje Mužík (tamtéž) pět základních didaktických forem: přímá výuka, kombinovaná výuka, korespondenční neboli distanční vzdělávání, terénní vzdělávání a sebevzdělávání.

Přímá výuka

Přímá výuka je charakteristická přímým kontaktem lektora s účastníkem, probíhá tzv. face ti face. Tato forma se považuje podle autora za jednu z nejúspěšnějších forem výuky, tvoří ji komplex činností, které se vzájemně

propojují a ovlivňují, a probíhá ve třech fázích: příprava, realizace a vyhodnocení.

Čím hlubší a podrobnější je **příprava**, tím snazší a úspěšnější je následná realizace a vyhodnocení. V rámci přípravné fáze se na základě analýzy vzdělávacích potřeb zpracovává projekt vzdělávací akce, který představuje základní dokument každé vzdělávací aktivity.

Další **realizační fáze** se může znázornit jako proces komunikace čtyř základních subjektů, kterými jsou vysílající organizace, organizátor (andragog), lektor a účastníci. Komunikace probíhá na těchto rovinách:

- *organizátor a účastníci* – organizátor informuje účastníky o nezbytných informacích ke vzdělávací aktivitě, které se týkají cíle, obsahu, forem, metod nebo i podmínek ze strany účastníka jako je finanční úhrada;
- *organizátor a lektori* – organizátor vytváří podmínky pro činnost lektora, informuje ho o složení účastníků, zajišťuje mu dopravu, ubytování a poskytuje technický servis,
- *organizátor a vysílající organizace* – při interním podnikovém vzdělávání je organizátorem vlastně představitel podniku, při externím podnikovém vzdělávání se vztah organizátora a vysílající organizace podobá vztahu firmy poskytující služby a zákazníka;
- *lektor a účastníci* – lektor ve vzdělávání dospělých si svou autoritu a respekt u účastníků musí budovat prostřednictvím odborných kompetencí a didaktických schopností, mělo by jít o partnerský vztah;
- *účastníci a vysílající organizace* – účast na vzdělávání patří do pracovní činnosti zaměstnanců a vztahují se na ni všechny závažné postupy a právní normy.

Poslední fází přímé výuky je **vyhodnocení**. Mělo by být výsledkem sledování účastníků po celou dobu výuky a ne jen jednorázovou záležitostí. Zároveň by se neměly hodnotit pouze zapamatované poznatky, ale především jejich osvojení a schopnost aplikace na řešení. Hodnocení by mělo účastníky motivovat a nikoli vyvolávat obavy.

Kombinovaná výuka

Kombinovaná výuka byla vytvořena jako reakce na stoupající oblibu individuálního studia. Podle Mužíka (tamtéž) ji lze znázornit tzv. modelem kombinované výuky, který je složen ze 4 částí. Nejdříve čeká účastníka **vstupní seminář**, kde je seznámen s obsahem kurzu, jeho průběhem a organizací. Vstupní seminář si klade za cíl motivovat účastníky ke studiu, vzbudit důvěru ke studijním textům a připravit účastníky na výcvikové semináře a zkoušky. Po vstupní semináře následuje **individuálně řízené studium** prostřednictvím studijních textů, které jsou specificky připravované, aby vyhovovaly potřebám kombinované výuky. Zpravidla jsou obsáhlejší oproti studijním textům pro přímou výuku a počítají s neexistencí zpětné vazby. Mezi jednotlivými kapitolami studijních textů jsou kontrolní úkoly, aby si účastník ověřil, zda danému textu porozuměl. Následující fází modelu tvoří **výcvikové semináře**, které mohou být v některých případech povinné. Realizují se často v podobě jednodenních až třídenních studijních soustředění, jejichž cílem je rekapitulace a prohloubení studijní látky, praktická aplikace poznatků a hodnocení studijní práce účastníků. **Závěrečný seminář** probíhá za účelem shrnout účastníkům učební látku a ověřit jejich znalosti prostřednictvím ústních, písemných či praktických zkoušek.

Distanční vzdělávání

Distanční neboli dálkové vzdělávání, dříve nazývané korespondenčním studiem, je taková forma studia, kdy je účastník na jiném zeměpisném místě než lektor. Komunikace účastníka s lektorem probíhá prostřednictvím studijních materiálů a zkušebních úkolů nebo jednorázových konzultací. Studijní materiály musí být podobně jako u kombinovaného studia přizpůsobené této formě vzdělávání. V rámci distančního studia jsou zavedeny 3 základní skupiny lektorů. Interní lektori předkládají návrhy na rozvoj odborných oblastí vzdělávání a kurzů. Odborní garanti vytváří studijní materiály, píšou studijní texty a ručí za odbornou úroveň kurzu. Největší přímý

podíl na výuce má lektor-korektor, který opravuje zkušební úkoly, odpovídá na dotazy k probírané látce a hodnotí studijní výsledky. Během studia má lektor-korektor motivovat účastníka, aby měl chuť pokračovat. Dříve se pochvala posílala „motivačními dopisy“, které dnes vystřídaly emaily.

Terénní vzdělávání

Terénní vzdělávání v sobě kombinuje prvky předchozích forem vzdělávání dospělých, tedy přímé, kombinované výuky a distančního vzdělávání. Přestože se veškeré vzdělávací akce zpravidla odehrávají v terénu, nejsou vzdělávací instituce z tohoto vzdělávání zcela vyloučeny. Vzdělávací instituce mohou nabízet personální podporu různým projektům či programům, metodicky řídit vzdělávací akce a mohou poskytnout zázemí pro dlouhotrvající kurzy. Kurzy jsou jednou z nejčastějších forem terénního vzdělávání a mohou probíhat v podobě jednodenních školení nebo krátkých internátních kurzů. Mezi další formy terénního vzdělávání patří semináře, konference, studijní skupiny a studijní cesty (nebo zájezdy).

Sebevzdělávání

Při sebevzdělávání se lektor a účastník ztotožňují do jedné osoby. Často probíhá v kombinaci s jinou formou vzdělávání jako její prohloubení a téměř vždy na základě studijní pomůcky nebo opory. Jeden z nedostatků terénního vzdělávání se může objevit při snaze porovnat dosažené pokroky v učení se stanoveným cílem, protože to patří v jiných formách vzdělávání pod činnost lektorů. Variantou řešení může být e.learning, který přináší možnost systematického ověřování studijních výsledků pomocí testování. Předpokladem rozvoje sebevzdělávání je budování kladného vztahu k učení a vytvoření studijních návyků během počátečního vzdělávání.

2.1.2 Další vzdělávání

Další vzdělávání je, po počátečním vzdělávání, druhou etapou konceptu CŽU. Můžeme jej charakterizovat jako vzdělávací proces, který nastupuje po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně. Obdobnou definici dalšího vzdělávání lze nalézt v § 2 Zákona č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, kde se dalším vzděláváním rozumí „vzdělávací aktivity, které nejsou počátečním vzděláním“.

V dnešním světě je další vzdělávání nezbytné pro uplatitelnost na trhu práce i pro fungování v běžném životě. Další vzdělávání umožní každému, po dokončení počátečního vzdělávání, získat nové znalosti a nové dovednosti. Díky tomu může lépe reagovat na změny, které přicházejí s rozvojem lidské společnosti.

Přijetím strategického rámce *Vzdělávání a odborná příprava 2020* jsme se přihlásili k tomu, že do roku 2020 dosáhne ČR evropské referenční úrovně a do dalšího vzdělávání se zapojí 15 % dospělé populace.

Bohužel i přes znatelný posun v účasti na dalším vzdělávání v ČR, který se objevil v roce 2011 a účast na dalším vzdělávání se meziročně zvýšila téměř o 4%, a to na 11,4 %, došlo v dalších letech k poklesu účasti skoro na 9 %, čímž se ČR opět dostala pod průměr v EU, na rozdíl od evropských států, kde se účast na dalším vzdělávání stále zvyšuje (Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávání a vzdělávací soustavy České republiky. 2015).

Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice za rok 2016, kterou vydalo MŠMT, však ukazuje, že se pokles zastavil, dokonce byl zaznamenán nárůst účasti v dalším vzdělávání o několik desetin procenta.

Další vzdělávání se v ČR dosud rozvíjelo především na základě oblastí definovaných ve *Strategii celoživotního učení ČR pro období 2007–2015*. Dne 9. 7. 2014 byla usnesením vlády č. 538 schválena *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, která vyjmenovává priority a definuje cíle,

kterých má ČR v oblasti dalšího vzdělávání dosáhnout a to do roku 2020. Musí se vytvořit podmínky pro rozvoj nabídky dalšího vzdělávání a vytvořit informované prostředí, které bude stimulovat poptávku po dalším vzdělávání a zaměří se přitom na málo kvalifikované občany a na občany sociálně vyloučené nebo tímto vyloučením ohrožené. Dále je zapotřebí rozvíjet školy, školská zařízení a knihovny, které jsou považovány za centra CŽU, protože poskytují vedle počátečního vzdělávání pro žáky a studenty i širokou nabídku dalšího vzdělávání pro dospělé, včetně seniorů. Tito aktéři se také aktivně podílejí na systému uznávání založeném na *Národní soustavě kvalifikací*, který slouží nejrozličnějším skupinám dospělých. Prostřednictvím Národní soustavy kvalifikací se má nastavit nabídka dalšího vzdělávání tak, aby byla provázána s potřebami trhu práce a tím umožnila propojování s nástroji aktivní politiky zaměstnanosti.

2.2 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Při práci s tématem vzdělávání pedagogických pracovníků je nutné rozlišit pojmy **další vzdělávání pedagogických pracovníků** (dále jen „DVPP“) a **další vzdělávání učitelů** (dále jen „DVU“).

Pojem DVPP je nadřazený pojmu DVU obdobně jako je u vztahu pedagogický pracovník vs. učitel, kterému se věnovala předchozí kapitola.

DVU spolu s učitelskou praxí považujeme za **profesní rozvoj** (postgraduální vzdělávání). Profesní rozvoj a **profesní příprava** (studium učitelství - pregraduální vzdělávání) jsou součástí integrovaného systému celoživotního profesního vzdělávání. DVU je ovlivněno tím, jak kvalitní bude pregraduální vzdělávání, navazuje na něj a dále ho může rozvinout a doplnit.

2.2.1 Poskytovatelé dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Změny právních norem v důsledku vývoje ČR zasáhly i oblast DVPP. Na základě doporučení UNESCO a Evropské unie byl v ČR od roku 1989

zaveden model tříúrovňové sítě DVPP. Síť byla tvořena z okresních pedagogických středisek, krajských pedagogických ústavů a Ústředního ústavu vzdělávání pedagogických pracovníků. Systém fungoval do roku 1991, kdy nabyt účinnosti Zákon ČNR č. 390/1991 Sb., o školských zařízeních, který zrušil zařízení pro DVPP. (Kohnová, 2004)

V následujícím pětiletém období byl systém DVPP obdobný, ale ze tří úrovní zůstaly pouze dvě, centrální pracoviště obnoveno nebylo. Zákona č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství zřídil školské úřady. (tamtéž)

Zásadní změna financování DVPP přišla v roce 1995, kdy každé škole byly přidělovány účelově vázané finanční prostředky na DVPP. Výše prostředků se odvíjela od počtu žáků školy, za realizaci DVPP byl zodpovědný ředitel školy, který případně nevyčerpané prostředky musel vrátit školskému úřadu. Došlo zároveň k prosazení liberální koncepce DVPP, což umožnilo vytvořit pluralitu nabídky dalšího vzdělávání (také mimo resort školství, např. neziskové organizace, nadace, samostatně výdělečné osoby, profesní asociace a další). (tamtéž)

Reforma státní správy a samosprávy v roce 2000 zapříčinila rozpad dvouúrovňové sítě DVPP zrušením školských úřadů. Školské úřady nahradily na úrovni nově vzniklých krajů pedagogická centra, která vykonávala činnosti na úrovni okresních pracovišť pro DVPP. (tamtéž)

Novou podobu DVPP v České republice (dále jen „ČR“) přinesly legislativní normy, a to Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů a Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. V současné době má systém DVPP úroveň centrální, kam spadá MŠMT a NIDV (Národní institut pro další vzdělávání, příspěvková organizace MŠMT, vznikl v roce 2004 spojením čtrnácti krajských pedagogických center) a úroveň krajskou, kam

spadají vysoké školy, krajská zařízení pro DVPP (zde jsou typy institucí rozdílné dle jednotlivých krajů). Na místní úrovni to jsou pak samotné školy, síť okresních středisek chybí. DVPP však nabízejí i další subjekty. Další subjekty nabízející DVPP je možno charakterizovat jednotně pouze společným cílem činnosti - vzděláváním. Jinak jde o soubor velice různorodý, pluralitní, diferencovaný. Subjekty mohou být ziskové i neziskové, školské i mimoškolské, státní i soukromé, mohou se zabývat vzděláváním různých stupňů, v různých formách, jejich působnost může být celoplošná, místní nebo regionální. (tamtéž)

Podle Palána (2002) vzdělávacími subjekty mohou být jednotlivci, orgány, organizace a instituce, zejména: vzdělávací zařízení rezortů, podniků, organizací, družstev, odborů, státní rekvalifikační střediska; vzdělávací zařízení stavovských organizací a profesních svazů, samostatná vzdělávací zařízení; vzdělávací zařízení fyzických osob; politická sdružení a jejich vzdělávací zařízení; nestátní neziskové organizace a další.

2.2.2 Druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

DVPP můžeme klasifikovat podle různých hledisek od mnoha autorů. Stejně jako jiná vzdělávání v konceptu CŽU se DVPP dělí na neformální a formální vzdělávání. Jiným významným kritériem dělení jsou podle Kohnové (2004) formy a podmínky realizace, podle kterých dělí DVPP na **vzdělávání časově ohraničené**, kdy je jasně stanoven obsah, požadavky výstupních znalostí, pravidla evaluace a absolvování je dokladované certifikátem a **vzdělávání probíhající průběžně**, které probíhá po celou dobu profesní dráhy učitele a které je realizované velmi pluralitními formami, zvyšuje učitelovy kompetence, ale nevede k získání vyšší kvalifikovanosti.

Dále můžeme DVPP dělit podle legislativní závaznosti výstupní certifikace, kdy rozlišujícím kritériem může být skutečnost, který subjekt je oprávněn jednotlivé druhy DVPP realizovat. Jiným kritériem je měřítko trvalosti či časové omezenosti pro platnost školení.

Nejčastěji se uvádí dělení DVPP na čtyři základní studijní druhy podle toho, jaké potřeby uspokojuje:

- *kvalifikační vzdělávání* - postgraduální vzdělávání učitelů, které vede k získání další kvalifikace v rámci profese, doplnění vzdělání, rozšíření vzdělání o aprobovanost pro nový vyučovací obor, popřípadě jiný druh školy, získání specializace nebo kvalifikace pro výkon specifické funkce ve školství; je to další vzdělávání učitelů časově omezené, se specifikovaným obsahem a rozsahem, s pevně stanovenými požadavky a jasně definovanou kvalifikací, k níž studium vede; dává oprávnění k výkonu určité činnosti nebo funkce a je spojeno i s novým platovým zařazením;
- *rekvalifikační vzdělávání* - změna kvalifikace pro určitý stupeň nebo typ školy;
- *normativní školení (kurzy)*: cyklicky (průběžně) se opakující kurzy, školení, která podmiňují výkon činnosti, často jsou povinná (legislativně stanovená), jsou stanoveny i specifické podmínky účasti a certifikace;
- *průběžné další vzdělávání (kontinuální)*: vede k prohlubování a obnově profesních kompetencí, může se dále dělit na kurzy a školení průběžně probíhající během učitelovy profesní dráhy, na soustavnou metodickou a servisní činnost zařízení pro DVPP a aktivní činnost pedagogů pro rozvoj školy nad rámec běžné výuky.

2.2.3 Efektivita DVPP

Přestože se v teoretické rovině často mluví o efektivitě DVPP, jedná se o poměrně málo rozvinutou problematiku z pohledu empirického výzkumu. Objevuje se zde nejednotnost v terminologii pojmů „kvalita“, „efektivita/efektivnost“ a „výstupy“ vzdělávání (Průcha, 2014).

Palán (2002, s. 55) definuje efektivnost vzdělávání v andragogice jako „*poměr mezi přínosem vzdělávací akce a vynaloženými náklady*“. Aby mohla být efektivita takto měřena, musela by být přesně stanovena výše vynaložených nákladů a vymezen přínos.

Průcha, Veteška (2012) ve svém Andragogickém slovníku upozorňují na významový rozdíl mezi „efektivitou“ a „efektivností“ (ačkoliv se jinak jedná o synonyma). V jejich publikaci nejsou ve výkladu termínu „efektivnost“ zohledňovány náklady jako u „efektivity“, ale „efektivnost“ chápou jako účinnost – stupeň dosažení stanovených cílů bez ohledu na vynaložené náklady.

3 VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY

Pojem potřeba má mnoho významů, obecně lze říci, že potřeba je nedostatek, který si můžeme, ale také nemusíme uvědomovat. V případě vzdělávací potřeby jde o nedostatek ve vzdělání, jedinci chybí určité znalosti, schopnosti nebo dovednosti. Podle Palána (2012) vznikají vzdělávací potřeby hypoteticky, když jedinec nedisponuje znalostmi nebo dovednostmi, které potřebuje pro jeho další život, včetně zachování psychických, fyzických nebo společenských funkcí.

3.1 Analýza vzdělávacích potřeb

Analýzu vzdělávacích potřeb definují Průcha, Veteška (2012, s. 28 - 29) jako proces, při kterém se získávají a následně rozebírají informace, které potřebujeme pro nastavení podnikového vzdělávání. Analýza vzdělávacích potřeb může být chápána jako východisko systematického přístupu k dalšímu vzdělávání. Systematický přístup je členěn do několika fází a podle Armstrongova (2012) čtyřfázového modelu vzdělávacího cyklu je definování potřeb první fází. Během druhé fáze se volí druh vzdělávání s ohledem na vzdělávací potřeby a poté je vzdělávání připravováno a realizováno. V poslední fázi dochází k vyhodnocení vzdělávací akce.

Analýza vzdělávacích potřeb se skládá z několika úrovní. Nejvyšší úroveň je organizace jako celek, kde se vzdělávací potřeby vyjadřují zpravidla jako požadavky zaměstnavatelů na vzdělávání. Potřeby zaměstnavatelů souvisí s hlavními cíli ve strategiích podniků. Další úroveň analýzy se zaměřuje na skupinové vzdělávací potřeby u jednotlivých oddělení či týmů a nakonec se realizuje personální analýza, během které se zjišťují vzdělávací potřeby jednotlivců vycházející zpravidla z pracovního výkonu. Zjišťování současného výkonu začíná u shromažďování relevantních informací, z nichž lze určit úroveň výkonu. Snahou je pak posoudit kompetence jednotlivce z hledisek souvisejícími s jeho vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi a postoji.

3.2 Vzdělávací potřeby učitelů

Další vzdělávání učitelů má směřovat k rozvoji jejich profesních kompetencí a tím ke zkvalitnění výkonu (Lazarová, 2006, s. 65). Kompetencemi souhrnně nazýváme v oblasti vzdělávání a řízení lidských zdrojů nejen všechny dovednosti, způsobilosti a schopnosti, ale také hodnoty a postoje. Jejich specifickou kombinací v daném kontextu vzniká kompetentní výkon (Průcha a Veteška, 2012, s. 149).

Učitelské kompetence můžeme rozdělit podle Vašutové (2001 in Lazarová, 2006, s. 66) do osmi základních oblastí: předmětové, didaktické a psychodidaktické, diagnostické a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, pedagogické, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující a ostatní předpoklady.

Ve vztahu k uvedeným kompetencím vymezuje Lazarová (2006, 66 – 67) hlavní okruhy vzdělávacích potřeb učitelů s uvedením příkladů praxe:

- vzdělávací potřeby související s rozvojem předmětových kompetencí (učitel se potřebuje zdokonalit ve svém oboru),
- vzdělávací potřeby související s rozvojem didaktických a psychodidaktických kompetencí (učitel potřebuje poznat nové vyučovací metody a formy),
- vzdělávací potřeby související s rozvojem diagnostických a intervenčních kompetencí (učitel se potřebuje zlepšit v diagnostice poruch učení),
- vzdělávací potřeby související s rozvojem sociálních, psychosociálních a komunikativních kompetencí (učitel se potřebuje zlepšit v jednání s žáky a rodiči),
- vzdělávací potřeby související s rozvojem pedagogických kompetencí (učitel se potřebuje vzdělávat v otázce výchovy),
- vzdělávací potřeby související s rozvojem manažerských a normativních kompetencí (učitel potřebuje získat nové poznatky ze školní legislativy),

- vzdělávací potřeby související s rozvojem kompetencí zaměřených na osobnostní a profesní kultivaci (učitel potřebuje supervizi).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍL VÝZKUMU

Cílem provedeného empirického výzkumu bylo zjistit, jak probíhá další vzdělávání učitelů na Střední pedagogické škole, gymnáziu a vyšší odborné školy Karlovy Vary, příspěvkové organizaci (dále jen „škola“). V rámci výzkumu bylo zjišťováno, jestli je další vzdělávání učitelů na škole realizováno systematicky, jakým způsobem je další vzdělávání učitelů plánováno, jaké potřeby v oblasti dalšího vzdělávání vnímají učitelé jako nejpálčivější a jakým způsobem by chtěli tyto potřeby naplňovat.

Dílčí cíl 1: Zmapovat stávající situaci ve škole v oblasti dalšího vzdělávání.

Dílčí cíl 2: Analyzovat vzdělávací potřeby učitelů na škole.

4.1 Výzkumné otázky, hypotézy

V rámci 1. dílčího cíle byla stanovena **výzkumná otázka**:

1) Jaké největší nedostatky má současný systém dalšího vzdělávání učitelů na škole?

V rámci 2. dílčího cíle byly definovány **3 hypotézy**:

- 1) Největším motivátorem pro učitele k dalšímu vzdělávání je potřeba seberozvíjení.
- 2) E-learning je mezi učiteli nejvíce preferovaná forma vzdělávání.
- 3) Tvorba individuálního vzdělávacího plánu hraje pro učitele důležitou roli v plánování dalšího vzdělávání.

4.2 Použité metody, techniky a postupy

Před počátkem realizace výzkumu se objevují dvě základní paradigmaty: kvantitativní výzkum a kvalitativní výzkum nebo smíšený výzkum, který je kombinací předchozích.

Kvantitativní výzkum má přesně vymezený předmět zkoumání, hypotézy, které jsou stanoveny v 1. fázi výzkumu a následně se ověřuje jejich platnost. Dospívá k přesně formulovaným závěrům, jež jsou opřeny o kvantitativní údaje. Při kvantitativním výzkumu se zvolí vzorek osob, který reprezentuje základní soubor. Základní soubor je pak zkoumán a zjištěné nálezy se vyjádří v kvantitativní podobě – jako tabulky, grafy, škály apod. Podle míry reprezentativnosti vzorku respondentů můžeme závěry více či méně zobecňovat na celkovou populaci (Průcha, 2014).

Kvalitativní výzkum zkoumané jevy popisuje a vysvětluje jejich jedinečnost, odhaluje tak jejich specifické rysy, které se při kvantitativním výzkumu neobjeví. Namísto rozsáhlých souborů nebo jevů zkoumá jednotlivé případy, ale zato velmi detailně. Na začátku výzkumu se hypotézy nestanovují, naopak generování nějaké teorie o zkoumaném předmětu je až cílem výzkumu. Výsledky výzkumu mohou být subjektivně ovlivněny osobními preferencemi a postoji ze strany výzkumníka, nejsou vyjadřovány jednoznačně a získané poznatky nelze aplikovat na jiné subjekty a jevy (tamtéž).

V předkládané práci je použit **smíšený výzkum**, jenž je kombinovanou aplikací kvantitativních a kvalitativních metod. Typicky se jedná o výzkum, kdy jsou nejdříve identifikovány vlastnosti velkého souboru osob, jsou popsány kvantitativní charakteristiky souboru a následně se po kvalitativní stránce zkoumají vybrané jednotlivé případy. Smíšeným výzkumem se dosahuje nejvyšší validity poznatků (tamtéž).

Princip výzkumu, ve kterém je aplikováno více metod najednou a shromažďovaná data pocházejí z různých zdrojů, se nazývá **triangulace** (Průcha, Veteška, 2012).

Hendl (2005) popisuje tři typy triangulace:

- *datová triangulace*, při které pracujeme s více datovými soubory, více případy atd.;
- *metodologická triangulace*, při které jsou pro analýzu a interpretaci dat využívány různé metody;
- *výzkumnická triangulace*, kde šetření provádí více výzkumníků.

Z kvantitativních metod byl v předkládané práci aplikován dotazník. Z kvalitativních metod byl použit hloubkový polostrukturovaný rozhovor a obsahová analýza dokumentů.

Dotazování

V empirickém výzkumu edukačních jevů se jedná o nejčastější způsob získávání informací od dotazovaných subjektů – respondentů. Informace mohou být získávány několika výzkumnými nástroji, kterými jsou písemné ankety a dotazníky, rozhovory, autobiografie, metoda škálování a metoda životního příběhu. Informace získané dotazováním reflektují subjektivní názory, pocity a prožívání respondentů. Nevýhodou dotazování je nižší spolehlivost získaných dat, ke které může dojít vlivem různých faktorů v chování respondentů při poskytování výpovědí (Průcha, Veteška, 2012).

Dotazník je výzkumný nástroj, díky kterému se získávají data od velkého počtu subjektů v písemné podobě. Sběr informací tímto způsobem je relativně snadný a časově málo náročný (ve srovnání s ostatními nástroji výzkumu), avšak aplikace dotazníku není tak jednoduchá, jak by se mohlo zdát. Nejčastěji se objevují problémy s jeho konstrukcí, administrací neboli zadáváním a interpretací zjištěných dat. Otázky v dotazníku mohou být uzavřené, otevřené nebo škálové. Vždy však musí být otázky pro respondenta srozumitelné a jednoznačné. Dotazník musí mít přiměřený obsah, aby nebyla překročena přiměřená doba pro práci s dotazníkem, které by měla být do 45 minut. Návratnost dotazníků bývá ovlivněna jeho administrací. Vysoké návratnosti se dosahuje osobní administrací, kdy výzkumník může motivovat respondenty

k vyplnění, nízká návratnost se objevuje u dotazníků rozeslaných např. poštou. Čím nižší je míra návratnosti dotazníků, tím je nižší reliabilita výsledků získaných z dotazníků (Průcha, 2014).

Dotazník vytvořený pro potřeby této práce obsahuje celkem 9 otázek. Z toho je 6 otázek uzavřených (1., 2., 5., 6., 7., 8., 9.) a 2 otázky škálové (3., 4.). V rámci prováděného předvýzkumu byl tento dotazník zkušebně zadán dvěma učitelům, aby byla ověřena srozumitelnost jednotlivých otázek. Z předvýzkumu vyplynulo, že otázka 9 je nejednoznačná a proto byla následně předělána ze škálové otázky na otázku uzavřenou, Vzor dotazníku je v příloze A.

Rozhovor je druhým nejužívanějším nástrojem dotazování, který vede výzkumník s jedním nebo několika respondenty, není použitelný pro větší skupinu respondentů. Při použití tohoto nástroje je důležitou záležitostí záznam rozhovoru. Ten může provádět výzkumník během rozhovoru písemnou formou, která je časově i pracovně náročná nebo optimální je, když se odpovědi nahrají na záznamník (zde nesmíme zapomenout na předem nutný souhlas respondenta s pořízením audio záznamu). Rozhovor, kdy má výzkumník předem sestavený soubor otázek, nazýváme strukturovaný rozhovor. Další variantou rozhovoru je polostrukturovaný rozhovor, kdy má výzkumník sice také předem stanovené otázky, ale respondenti mají širší volbu odpovědí než u předchozí varianty. Při volném, neboli neskturtovaném rozhovoru, je pouze výzkumníkem vymezeno rámcově téma a respondenti volně vypráví (Průcha, 2014).

Pro tuto práci byl volen polostrukturovaný rozhovor s vedením školy. Po předchozím souhlasu obou respondentů byl pro záznam rozhovoru použit záznamník na mobilním telefonu. Data na záznamníku byla uchována pouze po dobu jejich zpracování a následně vymazána.

Obsahová analýza

„Výzkumná metoda uplatňující se především v kvalitativním výzkumu. Spočívá v identifikaci, srovnání a vyhodnocování obsahových prvků v různých produktech lidské činnosti. Především analýza psaných textů vytvářených zkoumanými subjekty nebo nějak souvisejícími s těmito subjekty“. (Průcha, Veteška, 2012, s. 186)

Mezi psané texty, které výzkumník při šetření zkoumá, patří výroční zprávy, zápisy z porad, dopisy, kroniky nebo různá nařízení a vyhlášky. Mezi dokumenty, které byly analyzovány v této práci patří: Školní řád, Plán práce na školní rok 2017 – 2018, Vlastní hodnocení školy za školní roky 2007/08 až 2009/10, Výroční zpráva 2016/2017, Výroční zpráva 2015/2016, Výroční zpráva 2014/2015, Výroční zpráva 2013/2014 a Výroční zpráva 2012/2013.

4.3 Harmonogram postupu

. Před zahájením výzkumu byl definován problém, byla stanovena výzkumná otázka a definovány hypotézy. Následně byl vytvořen dotazník, který v rámci provedeného předvýzkumu vyplnili dva učitelé. Tím byla ověřena srozumitelnost stanovených otázek.

V **první fázi** výzkumu byla realizována tzv. případová studie, jejíž podstatou je podrobný popis případu, v našem případě školy. Pro sběr dat, týkajících se systému dalšího vzdělávání učitelů na škole, byl použit hloubkový polostrukturovaný rozhovor s vedením školy a obsahová analýza hlavních dokumentů školy. První fáze byla realizována v průběhu ledna 2018. Rozhovor s vedením školy se ještě jednou ke konci výzkumu zopakoval.

Ke zjištění vzdělávacích potřeb učitelů a dalších kvantitativních dat byl ve **druhé fázi** výzkumu použit dotazník. Díky tomu bylo možné zajistit reprezentativní vzorek a výsledky ze šetření můžeme aplikovat na všechny učitele na škole. Druhá fáze proběhla během února 2018.

Dotazník byl 1. a 2. února 2018 rozdán všem přítomným učitelům na škole. Celkem došlo k oslovení 37 učitelů - respondentů a všichni si dotazník převzali. S učiteli byl domluven způsob navrácení dotazníku, kterým bylo jeho odevzdání v kanceláři zástupkyně ředitele školy a to do 9. února 2018. 12. února 2018 bylo u ní shromážděno celkem 32 dotazníků. Data získaná z dotazníků byla v druhé polovině února 2018 průběžně analyzována.

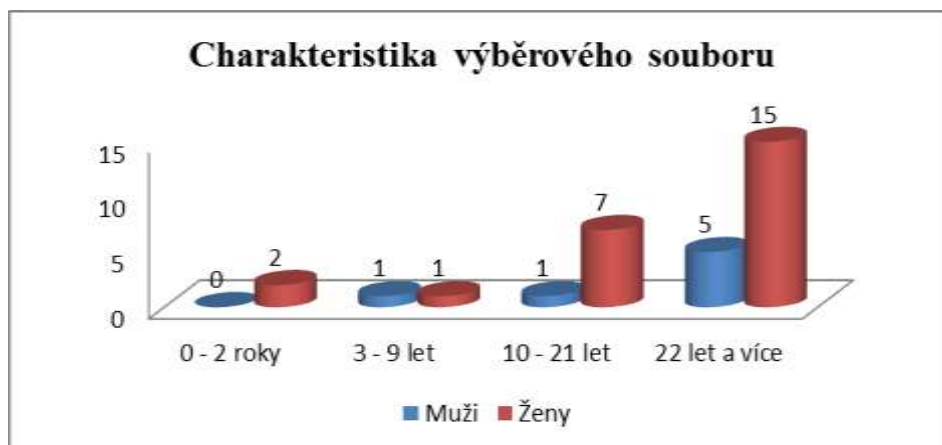
Poslední získávání dat bylo realizováno 22. a 23. února 2018 prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s vedením školy. Respondenty uskutečněných rozhovorů byli ředitel školy Mgr. Bohuslav Peroutka, zástupkyně ředitele Mgr. Eva Hrušková a zástupkyně ředitele Mgr. Lenka Šebestová.

4.4 Charakteristika souboru

Souborem pro kvantitativní výzkumné šetření byli učitelé školy. Škola má celkem 41 učitelů, kteří dohromady tvoří základní soubor. Pro dosažení co největší reliability výzkumu, byla snaha oslovit všechny učitele. V době, kdy byl dotazník respondentům zadáván, bylo ve škole přítomných 38 učitelů, z toho byl 37 učitelům dotazník zadán. Následně ho vyplnilo a odevzdalo 32 učitelů, díky čemuž byla návratnost dotazníku 84 % a došlo k získání dat od 78 % všech učitelů. Pro dosažení potřebné reprezentativity, je podle Katiaka (1975) nutné, aby velikost výběrového souboru činila přibližně 80 % základního souboru (při velikosti základní souboru do 100 jednotek). Z jeho tvrzení vyplývá, že počet navrácených dotazníků je ještě dostatečný a nálezy budou uplatitelné na celou populaci, tedy na všechny učitele školy.

Následující graf 1 charakterizuje výběrový soubor z hlediska pohlaví a délky pedagogické praxe.

Graf 1: Charakteristika výběrového souboru



Kvantitativního výzkumného šetření se zúčastnilo 32 respondentů, z toho 25 žen (78 %) a 7 mužů (22 %). Téměř dvě třetiny respondentů uvedlo, že svou praxi vykonává už více než 22 let (20 respondentů).

4.5 Analýza dat, interpretace výsledků

4.5.1 Analýza dat získaných z obsahové analýzy dokumentů

Výběr dokumentů, které byly analyzovány, byl proveden během předvýzkumu na základě doporučení od vedení školy. Zkoumanými dokumenty se staly Školní řád Střední pedagogické školy, gymnázia a vyšší odborné školy Karlovy Vary, příspěvkové organizace (dále jen „Školní řád“), Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků Střední pedagogické školy, gymnázia a vyšší odborné školy Karlovy Vary, příspěvkové organizace (dále jen „Pravidla hodnocení“), Plán práce na školní rok 2017 – 2018 (dále jen „plán práce“), Výroční zpráva o činnosti školy ve školním roce 2016/2017, Výroční zpráva o činnosti školy ve školním roce 2015/2016, Výroční zpráva o činnosti školy ve školním roce 2014/2015, Výroční zpráva o činnosti školy ve školním roce 2013/2014 a Výroční zpráva o činnosti školy ve školním roce 2012/2013 (dále jen „výroční zprávy“). Veškeré zkoumané dokumenty jsou zveřejněny na webových stránkách školy www.pedgym-kv.cz v sekci „Škola“ a podsekci „Dokumenty“.

Školní řád byl vytvořen s platností od 1. 9. 2016 ředitelem školy Mgr. Bohuslavem Peroutkou. Cílem dokumentu je upravit podrobnosti výkonu práv a povinností žáků a jejich zákonných zástupců a nastavit pravidla vzájemných vztahů s pedagogickými pracovníky školy. Dalšími cíli jsou definování provozu a vnitřního režimu školy, stanovení podmínek zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví žáků a jejich ochrany před sociálně patologickými jevy, před projevy diskriminace, nepřátelství nebo násilí, nastavení podmínek zacházení s majetkem školy. Nedílnou součástí Školního řádu jsou pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků.

Pravidla hodnocení nabyla platnosti od 1. září 2017 a jsou nedílnou součástí Školního řádu. Dokument obsahuje zásady průběžného hodnocení žáků a hodnocení vzdělávání na vysvědčení, kritéria stupňů prospěchu, informace o komisionálních zkouškách, způsob hodnocení dle individuálního vzdělávacího plánu, specifika jednotlivých vyučovacích předmětů při hodnocení žáků, informace k průběžnému hodnocení chování žáků a výchovná opatření.

Plán práce vymezuje úkoly na školní rok pro všechny pracovníky školy a to jak v materiální oblasti, tak ve výchovně vzdělávací oblasti (v rámci studijních oborů, v rámci koncepce školy na další období, aj.). V oblasti dalšího vzdělávání byly zadány 4 úkoly:

1. Všichni vyučující budou sledovat nové trendy ve svých oborech. Zaměří se na práci s informacemi a na uplatňování mezipředmětových vztahů, větší pozornost budou věnovat také projektové činnosti žáků.
2. Vedení školy bude zveřejňovat nabídky vzdělávacích akcí prostřednictvím emailu.
3. Všichni pedagogičtí pracovníci budou nadále prohlubovat své dovednosti v práci s PC se zaměřením na elektronicky vedenou dokumentaci.

4. Pedagogičtí pracovníci se budou zúčastňovat akcí podle aktuální nabídky vzdělávacích institucí, zejména Národního institutu dalšího vzdělávání Karlovy Vary.

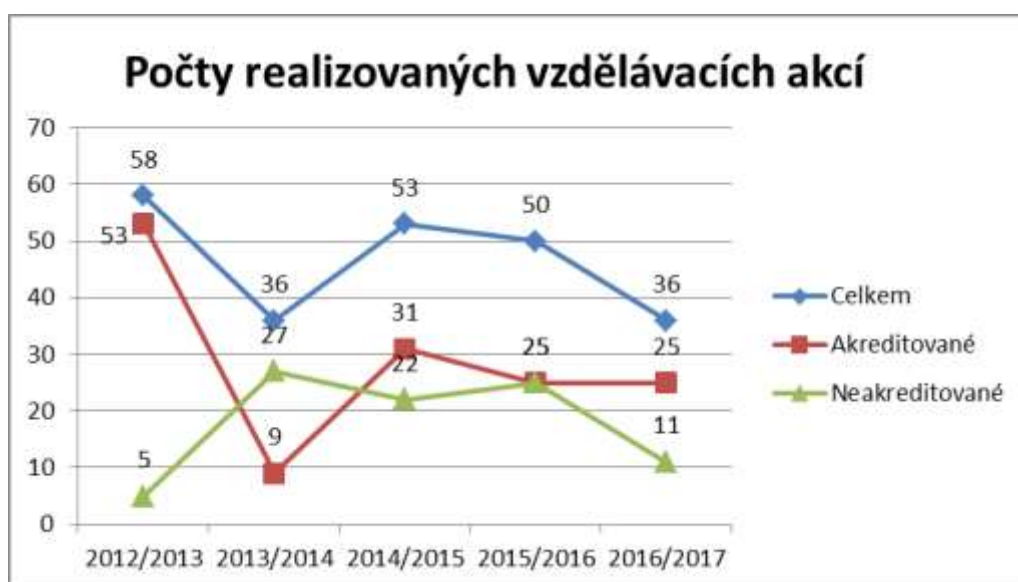
Výroční zpráva o činnosti školy patří mezi dokumenty školy, jež musí být povinně zpracovány a zveřejněny. Povinnost každý rok zpracovat výroční zprávu a zaslat ji zřizovateli ukládá řediteli školy Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Výroční zpráva musí být podle stejného zákona schválena školskou radou a zveřejněna na přístupném místě ve škole.

Obsah výroční zprávy je dán Vyhláškou č. 5/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů a výročních zpráv. Mezi povinné náležitosti výroční zprávy patří základní údaje o škole (název, sídlo, charakteristika školy, zřizovatel školy, údaje o vedení školy, adresa pro dálkový přístup, údaje o školské radě), přehled studijních oborů poskytovaných školou, rámcový popis personálního zabezpečení ve škole, údaje o přijímacím řízení, údaje o výsledcích žáků ve vzdělávání, informace o prevenci sociálně patologických jevů, informace o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, údaje o aktivitách a prezentaci školy, výsledky inspekční činnosti, informace o tom, jak škola hospodaří a jak se zapojuje do rozvojových a mezinárodních programů a do dalšího vzdělávání v rámci CŽU a údaje o předložených a školou realizovaných projektech financovaných z cizích zdrojů.

Z informací o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků se ve výročních zprávách dočteme pouze o vzdělávacích akcích, kterých se pedagogičtí pracovníci v daném školním roce účastnili. Vzdělávací akce jsou rozděleny na vzdělávání od NIDV, PVC a jiných akreditovaných organizací a na jiné formy vzdělávání (stáže, semináře, konference apod.). Jejich konkrétní výčet a počet účastníků každé vzdělávací akce je statisticky zpracován v tabulkách. Ve školním roce 2016/2017 se pedagogičtí pracovníci

účastnili 21 vzdělávacích akcí, z toho jich bylo 14 realizovaných akreditovanými organizacemi, např.: Konference EVVO⁸, Školení k hodnocení PUP⁹, Čertovské dovádění – metodika HV pro MŠ, ZŠ, SŠ, Internet ve výuce německého jazyka. Všech vzdělávacích akcí od akreditovaných organizací se v uvedeném školním roce účastnilo celkem 25 pedagogických pracovníků. Neakreditovaných vzdělávacích akcí, kterých proběhlo 7, se celkem účastnilo 11 pedagogických pracovníků. Jednalo se především o semináře a konference k dramatické výchově a přednášky na téma internet a kyberšikana. Přehled vývoje počtu vzdělávacích akcí za 5 let ukazuje graf 2.

Graf 2: Počty realizovaných vzdělávacích akcí



Počty vzdělávacích akcí, akreditovaných i neakreditovaných, za posledních 5 let klesají.

4.5.2 Analýza dat získaných z rozhovoru

V rámci provedené rozhovoru s vedením školy, které tvoří ředitel školy Mgr. Bohuslav Peroutka, zástupkyně ředitele školy Mgr. Eva Hrušková

⁸ Konference na téma udržitelného rozvoje a společenské odpovědnosti.

⁹ Školení v problematice žáků s přiznaným uzpůsobením podmínek pro konání maturitní zkoušky.

a zástupkyně ředitele školy Mgr. Lenka Šebestová, byly zjišťovány souvislosti k některým dosavadním nálezům výzkumu.

Respondenti nejdříve odpověděli na to, jakým způsobem je **kontrolováno plnění úkolů v oblasti dalšího vzdělávání**, které stanovuje Plán práce.

Plnění prvního úkolu týkajícího se všech učitelů, který jim ukládá povinnost sledovat nové trendy ve svých oborech, je z pozice vedení školy kontrolováno hospitační činností. Hospitaci v hodině provádí všichni 3 respondenti (každý respondent přibližně u třetiny učitelů) každý školní rok. Vedení školy by ji rádo realizovalo u každého učitele 2x za školní rok, v každém pololetí, ale z časových důvodů se stihne obvykle jen jedna hospitace. Individuální plánování dalšího vzdělávání s učiteli neprobíhá. Individuální vzdělávací plány jsou jen formální povinnou záležitostí.

Druhý úkol se týká nabídky vzdělávacích akcí, kterou má vedení školy zprostředkovávat emailem. Respondenti se shodli, že tomu tak je, nabídku zprostředkovávají, ale jsou omezeni výběrem vzdělávacích akcí, které se v Karlovarském kraji realizují. Občas využívají možnost účastnit se vzdělávacích akcí v Praze a dalších městech, ale zpravidla o ně není mezi učiteli zájem. Výhodu má naopak škola v tom, jak uvedli respondenti, že mnoho bývalých žáků je dnes zaměstnáno ve školách a školských zařízeních a v sociálních službách v Karlovarském kraji, s těmito institucemi a organizacemi poté škola velmi dobře spolupracuje a to jak v případě odborných praxí pro současné žáky, tak za účelem dalšího vzdělávání. Pracovníci školy jsou pravidelně zváni na různá školení, workshopy a další akce, které právě tyto instituce a organizace realizují, jedná se zejména o organizaci Člověk v tísni, o.p.s., oblastní spolek Českého červeného kříže Karlovy Vary a Bludiště, z. s.

Třetí úkol Plánu práce souvisí s rozvojem dovedností v práci s PC se zaměřením na elektronicky vedenou dokumentaci. K tomuto realizuje vedení školy na začátku každého školního roku interní kurz pro třídní učitele začínajících ročníků a pro další, kteří projeví zájem. Kurz se koná interně

v rámci školy a účastníci jsou zdokonalováni v práci se systémem Bakaláři, který slouží k online evidenci osobních dat žáků, tvorbě vysvědčení a jeho součástí je také elektronická třídní kniha.

Na základě čtvrtého úkolu se mají pedagogičtí pracovníci zúčastňovat akcí podle aktuální nabídky vzdělávacích institucí, zejména Národního institutu dalšího vzdělávání Karlovy Vary. Kontrola plnění tohoto úkolu spočívá podle respondentů v evidenci vzdělávacích akcí, jichž se pedagogičtí pracovníci zúčastňují. Škola má velmi specifické potřeby kvůli zaměření svých předmětů na oblast pedagogiky a psychologie. Nabídka od NIDV, krajského pracoviště Karlovy Vary, je zpravidla zaměřena na učitele mateřských a základních škol nebo na učitele cizích jazyků středních škol. Současnou nabídku dalšího vzdělávání v Karlovarském kraji také negativně ovlivňuje ukončení činnosti organizace PECKA - Centrum celoživotního vzdělávání Karlovy Vary, o.p.s., která realizovala velmi kvalitní a cílené vzdělávací akce vhodné pro učitele školy.

Druhá otázka rozhovoru byla položena řediteli školy a dotýkala **pracovního volna na další vzdělávání**, které je pedagogickým pracovníkům povinen umožnit v rozsahu 12 pracovních dní. Respondent uvedl, že toto volno poskytuje, nicméně vzhledem k organizaci školního roku, se zpravidla poskytuje v době, kdy není ve škole výuka jako o podzimních prázdninách, mezi vánočními svátky a Novým rokem, o pololetních, velikonočních nebo letních prázdninách.

Poslední otázkou v rozhovoru bylo zjišťováno, jaké má škola **zkušenosti se žáky se specifickými potřebami**. Respondenti uvádí, že i když zkušenosti mají, je to, podle jejich názoru, momentálně nejdůležitější téma v oblasti profesního rozvoje pedagogických pracovníků. Ve školním roce 2017/2018 začala ve škole poprvé studovat plně nevidomá žákyně. V reakci na to vedení školy zajistilo metodickou podporu pedagogických pracovníků od Gymnázia pro zrakově postižené a Střední odborné školy pro zrakově postižené, kde je realizován projekt „Poskytování tyflopedických služeb a metodické pomoci na podporu integrace zrakově postižených žáků v oblasti středního školství“. Díky

navázání spolupráce už proběhly 3 návštěvy v této pražské škole, během nichž byli pedagogičtí pracovníci seznámeni s teoretickou přípravou na informační schůzce, s praktickou ukázkou výuky a měli možnost nové poznatky, i otázky, se kterými přijeli, konzultovat s odborníky během závěrečné diskuze. Mezi účastníky byli především současní učitelé nevidomé žákyně a všichni hodnotili akci velmi kladně. V současné době se plánuje další návštěva Gymnázia pro zrakově postižené a Střední odborné školy pro zrakově postižené, která by měla proběhnout na jaře 2018 pro učitele, jež budou nevidomou žákyni nově učit příští školní rok. Podle výsledků přijímacího řízení by navíc měla být ve škole integrována další žákyně, která trpí úplnou hluchotou.

4.5.3 Analýza dat z dotazníkového šetření

Výběr souboru pro dotazníkové šetření je popsán v předchozí kapitole, celkově se jednalo o 32 respondentů, z toho bylo 25 žen (78 %) a 7 respondentů byli muži (22 %). Téměř dvě třetiny všech respondentů uvedlo, že svou praxi vykonává už více než 22 let (20 respondentů).

První otázkou v dotazníku bylo zjišťováno, co **motivuje** respondenty **k účasti na dalším vzdělávání**. Respondenti mohli vybrat jeden nebo více motivátorů. Jednotlivé odpovědi byly zpracovány do grafu 3.

Graf 3: Motivátory pro učitele k účasti na dalším vzdělávání



Motivátorem pro téměř všechny respondenty v oblasti dalšího vzdělávání je zájem o obor, který motivuje celkem 30 z nich, z toho 7 mužů (100 % z celkového počtu mužů) a 23 žen (88 % z celkového počtu žen). Potřeba seberozvíjení motivuje k dalšímu vzdělávání 25 respondentů, z toho 2 muže (26 % z celkového počtu mužů) a 23 žen (92 % z celkového počtu žen).

Další 3 otázky se týkaly **vzdělávacích potřeb**. Nejdříve měli respondenti posoudit, jaká je míra potřeby získat znalosti a dovednosti v předem stanovených oblastech u svých kolegů na škále 0 – 3 (0 – žádná míra potřeby, 1 – mírná míra potřeby, 2 – značná míra potřeby, 3 – vysoká míra potřeby), příp. mohli doplnit oblast další, to nevyužil ani jeden respondent. Ohodnocení respondentů bylo zpracováno, seřazeno od nejvyšší míry potřeby a statisticky znázorněno do tabulky 2.

Tab. 2: Tematické oblasti pro další vzdělávání učitelů I.

Potřeba	Míra potřeby
Dovednost pracovat s žáky se speciálními potřebami	83
Dovednosti tvorby kurikula	64
Ochota používat inovativní metody a přístupy k učení	61
Motivace žáků k učení	60
Dovednosti v řešení výchovných problémů	60
Dovednosti v oblasti psychologie	59
Technické dovednosti v oblasti IT technologií	57
Dovednosti v řešení studijních problémů	57
Teoretické znalosti aprobačního oboru	40
Vedení třídy	31
Sdílení praxe se svými kolegy	21

Výzkum ukázal názor respondentů, že jejich kolegové na pracovišti by nejvíce potřebovali zvýšit své dovednosti v práci s žáky se speciálními potřebami.

Dále měli respondenti ohodnotit, jak velkou cítí míru potřeby se vzdělávat oni sami v předem stanovených oblastech na škále 0 – 3 (0 – žádná míra

potřeby, 1 – mírná míra potřeby, 2 – značná míra potřeby, 3 – vysoká míra potřeby), příp. mohli doplnit oblast další, to nevyužil ani jeden respondent.

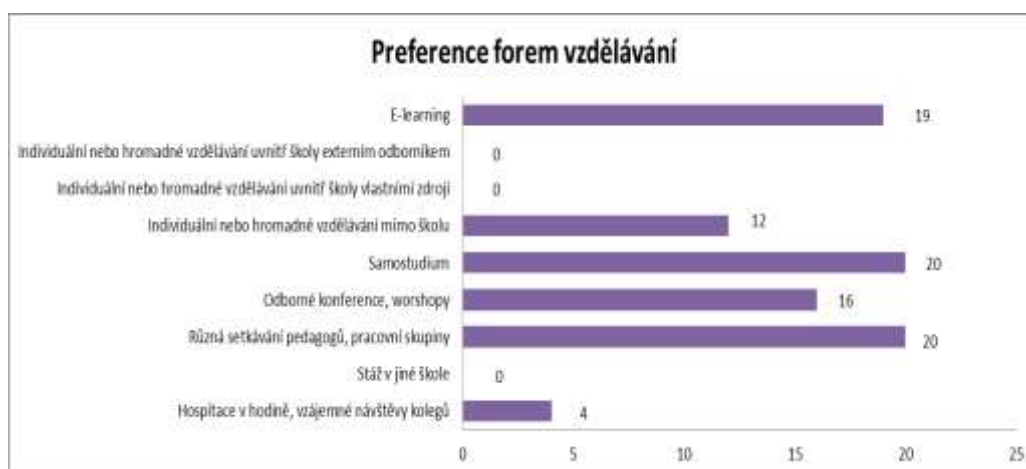
Tab. 3: Tematické oblasti pro další vzdělávání učitelů II.

Potřeba	Míra potřeby
Dovednost pracovat s žáky se speciálními potřebami	83
Motivace žáků k učení	62
Ochota používat inovativní metody a přístupy k učení	61
Dovednosti tvorby kurikula	61
Dovednosti v řešení výchovných problémů	60
Dovednosti v oblasti psychologie	59
Technické dovednosti v oblasti IT technologií	53
Dovednosti v řešení studijních problémů	57
Teoretické znalosti aprobačního oboru	40
Vedení třídy	31
Sdílení praxe se svými kolegy	16

Výzkum ukázal, že sami učitelé by se nevíce potřebovali vzdělávat v problematice žáků se speciálními potřebami.

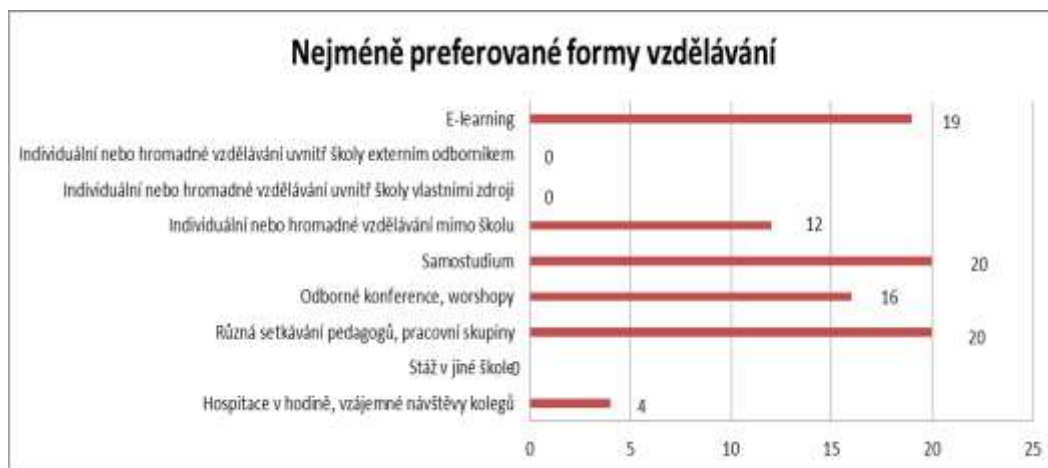
Otázky 5 a 6 z dotazníku se týkaly **forem vzdělávání**. Respondenti mohli vybrat jednu nebo více forem vzdělávání, které preferují, a jednu nebo více forem vzdělávání, které jim nevyhovují. Preference respondentů v oblasti forem vzdělávání jsou graficky znázorněny v grafu 4 a v grafu 5.

Graf 4: Nejvíce preferované formy vzdělávání



Z nabídnutých forem vzdělávání respondenti nejvíce preferují samostudium stejně jako různá setkávání a účast na pracovních skupinách. Obě tyto formy preferuje 20 respondentů, tedy téměř dvě třetiny z nich (62,5 % respondentů).

Graf 5: Nejméně preferované formy vzdělávání



Z nabídnutých forem vzdělávání respondentům nejméně vyhovuje individuální nebo hromadné vzdělávání uvnitř školy vlastními zdroji a hospitace v hodině, vzájemné návštěvy kolegů. Obě tyto formy nevyhovují 16 respondentům, tedy jedné polovině.

Další dvě otázky se zaměřily na **nabídku dalšího vzdělávání**. Cílem bylo od respondentů zjistit, zda vnímají nabídku dalšího vzdělání pro učitele v Karlovarském kraji jako dostatečnou a zda jim vedení školy zprostředkovává nabídku dalšího vzdělávání v dostatečné míře. Názor respondentů vyjadřuje graf 6 a graf 7.

Graf 6: Je nabídka v kraji dostatečná?



Polovina respondentů se domnívá, že v Karlovarském kraji je spíše nedostatečná nabídka dalšího vzdělávání pro učitele, zhruba čtvrtina respondentů (22 %) ji považuje dokonce za naprosto nedostatečnou. Za spíše dostatečnou považuje nabídku dalšího vzdělávání pro učitele v Karlovarském kraji 7 respondentů (22 %) a jen 2 respondenti si myslí, že nabídka je naprosto dostačující.

Graf 7: Zprostředkovává vedení školy nabídku dostatečně?

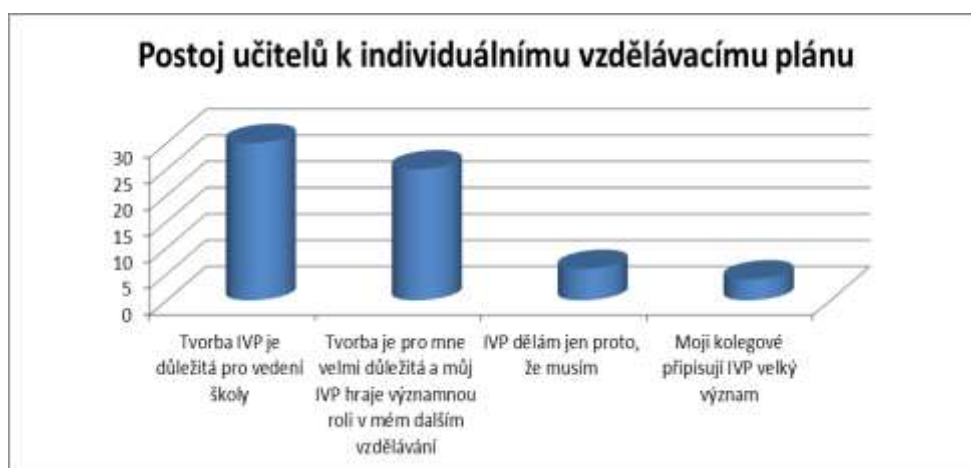


18 respondentů (56 %) si myslí, že jim vedení školy nabídku dalšího vzdělávání zprostředkovává spíše dostatečně. Určitě je o tom přesvědčeno 8

respondentů (25 %). Pouze 6 (19 %) respondentů považuje míru zprostředkování od vedení školy za spíše nedostatečnou.

Poslední otázka v rámci dotazníkového šetření se týkala **individuálního vzdělávacího plánu**. Otázkou 9 se zjišťoval postoj respondentů k individuálnímu plánování dalšího vzdělávání. Respondenti měli ze zadaných tvrzení vybrat jedno nebo více, se kterými souhlasí.

Graf 8: Postoj učitelů k individuálnímu vzdělávacímu plánu



Největší souhlas mezi respondenty, který se objevil u 30 z nich (94 %), byl vyjádřen s tím, že tvorba individuálního vzdělávacího plánu je důležitá pro vedení školy. O něco nižší počet respondentů (78 %) souhlasí s tím, že IVP dělají jen proto, že musí. Pro 6 respondentů (19 %) je tvorba individuálního vzdělávacího plánu důležitá a hraje důležitou roli v jejich dalším vzdělávání. A jen 4 respondenti (12 %) souhlasí s tím, že jejich kolegové připsují IVP velký význam.

4.6 Dílčí závěry, formulace doporučení

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak probíhá další vzdělávání učitelů na škole, jestli je realizováno systematicky, jakým způsobem je další vzdělávání učitelů plánováno, jaké potřeby v oblasti dalšího vzdělávání vnímají učitelé jako nejpalčivější a jakým způsobem by chtěli tyto potřeby naplňovat.

Prvním dílčím cílem bylo zmapovat stávající situaci ve škole. Výzkum ukázal, že další vzdělávání učitelů na škole probíhá, ale není nijak systematicky řešeno. Nejsou realizovány analýzy vzdělávacích potřeb ani se neřeší naplňování individuálních vzdělávacích plánů učitelů. Přispívá k tomu i nedostatečná nabídka vzdělávacích akcí v Karlovarském kraji. Kladně lze hodnotit činnost vedení školy ve snaze naplňovat aktuální palčivou potřebu, kterou je zlepšit dovednosti v práci se žáky se speciálními potřebami. Podle výsledku dotazníku se nicméně jedná o stále nejvýznamnější vzdělávací potřebu podle učitelů, kterou je třeba řešit.

Výzkumná otázka: Jaké největší nedostatky má současný systém dalšího vzdělávání učitelů na škole?

Systém plánování dalšího vzdělávání na škole není nastaven, výběr vzdělávacích akcí probíhá nahodile a je závislý na omezené nabídce v Karlovarském kraji.

Škola by měla neprodleně začít se systematickým plánováním dalšího vzdělávání učitelů. Jedním z prvních kroků by mělo být zavedení individuálních vzdělávacích plánů učitelů, které budou hodnoceny a aktualizovány ve spolupráci s vedením školy 2x ročně. Zcela jistě to povede k navýšení efektivity dalšího vzdělávání učitelů i k hospodárnějšímu využití finančních prostředků vynaložených na vzdělávací akce.

Druhým dílčím cílem bylo analyzovat vzdělávací potřeby učitelů na škole. V rámci provedené analýzy vzdělávacích potřeb učitelů byl hledán také motivátor učitelů k dalšímu vzdělávání, formy, kterými by chtěli své potřeby naplňovat, a v neposlední řadě se zjišťoval postoj učitelů k tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. Z dotazníkového šetření vzešlo, že největším motivátorem pro učitele je zájem o obor, který motivuje k dalšímu vzdělávání všechny muže a téměř 90 % žen. Za nejpálčivější vzdělávací potřebu učitelé označili dovednost v práci se žáky se speciálními potřebami. Mezi učiteli preferované formy vzdělávání patří samostudium, e-learning a různá setkávání pedagogů v rámci pracovních skupin apod.

Hypotéza 1: Největším motivátorem pro učitele k dalšímu vzdělávání je potřeba seberozvíjení. Hypotéza se nepotvrdila.

Hypotéza 2: E-learning je mezi učiteli nejvíce preferovaná forma vzdělávání. Hypotéza se potvrdila.

Hypotéza 3: Tvorba individuálního vzdělávacího plánu hraje pro učitele důležitou roli v plánování dalšího vzdělávání. Hypotéza se nepotvrdila

Na základě preferované formy dalšího vzdělávání, kterou je pro učitele e-learning, je možné odstranit jeden z faktorů, které negativně ovlivňuje další vzdělávání učitelů – regionální nedostupnost vzdělávacích akcí. Dnes existuje celá řada kvalitních poskytovatelů dalšího vzdělávání, jež nabízejí vzdělávací akce formou e-learningu. Při hledání vhodného vzdělavatele je možné využít např. portál dvpp.eduin.cz, který provozuje EDUin o. p. s. a jehož cílem je informovat pedagogické pracovníky o nabídkách dalšího vzdělávání.

ZÁVĚR

Řešením otázky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se začíná zabývat čím dál tím více státních i nestátních institucí. Existuje mnoho poskytovatelů vzdělávacích akcí, ale jejich nabídka není rovnoměrně rozmístěna a v některých částech ČR, jako Karlovarský kraj, je nabídka vzdělávacích akcí nedostatečná. Aby bylo další vzdělávání nejen pedagogických pracovníků smysluplné a výdaje na něj byly efektivně využity, je nutné další vzdělávání systematicky plánovat na základě analýzy vzdělávacích potřeb a zaměřovat se na individuální plánování pracovníků včetně vyhodnocování.

Smyslem a cílem této práce bylo analyzovat, jak probíhá další vzdělávání učitelů na Střední pedagogické škole, gymnáziu a VOŠ Karlovy Vary, příspěvkové organizaci a jaké mají učitelé na této škole vzdělávací potřeby.

V teoretické části práce byl popsán pedagogický pracovník a učitel a bylo vymezeno další vzdělávání pedagogických pracovníků v konceptu celoživotního učení.

Praktická část práce se zabývala metodikou provedeního výzkumu, analýzou získaných dat a interpretací výsledků výzkumu. Došlo k vyřešení výzkumné otázky, ověření platnosti stanovených hypotéz a na závěr byla formulována doporučení na změnu zjištěných nedostatků. Zjištěné výsledky výzkumného šetření včetně formulovaných doporučení byla předána řediteli školy jako východisko pro budoucí plánování dalšího vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

EGER, L. *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2006. ISBN 80-7238-583-6.

KOHNOVÁ, J. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2004. ISBN 80-7290-148-6.

LAZAROVÁ, B, et al. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6.

MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9.

PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003. ISBN 80-86723-03-8.

PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4806-1.

PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-5232-7.

PRŮCHA, J.; VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.

RABUŠICOVÁ, M.; RABUŠIC, L. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

Seznam použitých internetových zdrojů

Ministerstvo školství, tělovýchovy a sportu. *Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávání a vzdělávací soustavy České republiky* [online]. 2015 [cit. 1. 2. 2018]. Dostupné z WWW: <www.msmt.cz/file/35167_1_1/>.

Seznam použitých ostatních zdrojů

Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (zákon o pedagogických pracovnících), ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

SEZNAM ZKRATEK

CŽU - Asociace turistických informačních center

ČR - Česká republika

DVPP – Další vzdělávání pedagogických pracovníků

DVU – Další vzdělávání učitelů

IVP – Individuální vzdělávací plán

MŠMT – Ministerstvo školství, tělovýchovy a sportu

O. P. S. – Obecně prospěšná společnost

VOŠ – Vyšší odborná škola

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam tabulek

Tabulka 1: Průměrné měsíční mzdy v ČR a v českém školství v letech 2008 – 2016.....	13
Tabulka 2: Tematické oblasti pro další vzdělávání učitelů.....	50
Tabulka 2: Tematické oblasti pro další vzdělávání učitelů II.....	51

Seznam grafů

Graf 1: Charakteristika výběrového souboru.....	43
Graf 2: Počty realizovaných vzdělávacích akcí.....	46
Graf 3: Motivátory pro učitele k účasti na dalším vzdělávání.....	49
Graf 4: Nejvíce preferované formy vzdělávání.....	51
Graf 5: Nejméně preferované formy vzdělávání	52
Graf 6: Je nabídka v kraji dostatečná?	53
Graf 7: Zprostředkovává vedení školy nabídku dostatečně?	53
Graf 8: Postoj učitelů k individuálnímu vzdělávacímu plánu.....	54

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník.....	I
---------------------------	---

DOTAZNÍK K BAKALÁŘSKÉ PRÁCI

ANALÝZA VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB V ORGANIZACI (STŘEDNÍ PEDAGOGICKÁ ŠKOLA, VOŠ A GYMNÁZIUM KARLOVY VARY, PŘÍSPĚVKOVÁ ORGANIZACE), TVORBA INDIVIDUÁLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PLÁNŮ ZAMĚSTNANCŮ

UJAK, KATEDRA ANDRAGOGIKY
EVA HRUŠKOVÁ
2018

Vážený učitelé,

obracím se na Vás s žádostí o vyplnění dotazníků, který bude sloužit jako zdroj dat pro mou bakalářskou práci na téma *Analýza vzdělávacích potřeb v organizaci (Střední pedagogická škola, VOŠ a gymnázium Karlovy Vary, příspěvková organizace), tvorba individuálních vzdělávacích plánů zaměstnanců.*

Cílem dotazníkového šetření je zjistit, jaké jsou Vaše potřeby v systému dalšího vzdělávání.

Dotazník se skládá z 9 otázek, je anonymní a jeho vyplnění by Vám nemělo zabrat více jak 10 minut.

Děkuji za Vaši spolupráci

Eva Hrušková

ÚDAJE O RESPONDENTOVI

(Vyberte, prosím, jednu z nabízených možností)

I. Pohlaví:

- a) Žena
- b) Muž

II. Věk:

- a) do 35 let
- b) 36 – 50 let
- c) 50 let a víc

III. Doba pedagogické praxe:

- a) 0 – 2 roky
- b) 3 – 9 let
- c) 10 – 21 let
- d) 22 let a více

OTÁZKY

(Vyberte, prosím, jednu nebo více z nabízených možností, případně vypište)

1. Co Vás motivuje k dalšímu vzdělávání?

- a) Potřeba sebezvývoje
- b) Zvýšení kvality vykonávané práce
- c) Zájem o obor
- d) Pozitivní zpětná vazba okolí
- e) Zvýšení kvalifikace
- f) Zvýšení finančního ohodnocení
- g) Jiné – jaké?.....

2. Které znalosti či dovednosti, podle Vašeho názoru, brání obecně učitelům na Vaší škole plně vyhovět nárokům dnešní společnosti?

- a) Teoretické znalosti aprobačního oboru
- b) Dovednosti tvorby kurikula
- c) Ochota používat inovativní metody a přístupy k učení
- d) Motivace žáků k učení
- e) Technické dovednosti v oblasti IT technologií
- f) Dovednost pracovat s žáky se speciálními potřebami
- g) Dovednosti v oblasti psychologie
- h) Dovednosti v řešení výchovných problémů
- i) Dovednosti v řešení studijních problémů
- j) Sdílení praxe se svými kolegy
- k) Vedení třídy
- l) Jiné – jaké?.....

3. **Jak vysoká je míra potřeby řešit získání jednotlivých znalostí či dovedností podle Vašeho názoru u Vašich kolegů?**
(prosím ohodnoťte: 0 – žádná, 1 – mírná, 2 – značná 3 – vysoká)

Potřeba	Míra potřeby
Teoretické znalosti aprobačního oboru	
Dovednosti tvorby kurikula	
Ochota používat inovativní metody a přístupy k učení	
Motivace žáků k učení	
Technické dovednosti v oblasti IT technologií	
Dovednost pracovat s žáky se speciálními potřebami	
Dovednosti v oblasti psychologie	
Dovednosti v řešení výchovných problémů	
Dovednosti v řešení studijních problémů	
Sdílení praxe se svými kolegy	
Vedení třídy	
Jiné – jaké?.....	
Jiné – jaké?.....	
Jiné – jaké?.....	

4. **V čem se Vy sami potřebujete vzdělávat?**
(prosím ohodnoťte: 0 – žádná, 1 – mírná, 2 – značná 3 – vysoká)

Potřeba	Míra potřeby
Teoretické znalosti aprobačního oboru	
Dovednosti tvorby kurikula	
Ochota používat inovativní metody a přístupy k učení	
Motivace žáků k učení	
Technické dovednosti v oblasti IT technologií	
Dovednost pracovat s žáky se speciálními potřebami	
Dovednosti v oblasti psychologie	
Dovednosti v řešení výchovných problémů	
Dovednosti v řešení studijních problémů	
Sdílení praxe se svými kolegy	
Vedení třídy	
Jiné – jaké?.....	
Jiné – jaké?.....	
Jiné – jaké?.....	

5. Které formy vzdělávání preferujete?

- a) Hospitace v hodině, vzájemné návštěvy kolegů
- b) Stáž v jiné škole
- c) Různá setkávání pedagogů, pracovní skupiny
- d) Odborné konference, workshopy
- e) Samostudium
- f) Individuální nebo hromadné vzdělávání mimo školu
- g) Individuální nebo hromadné vzdělávání uvnitř školy vlastními zdroji
- h) Individuální nebo hromadné vzdělávání uvnitř školy externím odborníkem
- i) E – learning
- j) Jiné – jaké?.....

6. Které formy vzdělávání Vám nevyhovují?

- a) Hospitace v hodině, vzájemné návštěvy kolegů
- b) Stáž v jiné škole
- c) Různá setkávání pedagogů, pracovní skupiny
- d) Odborné konference, workshopy
- e) Samostudium
- f) Individuální nebo hromadné vzdělávání mimo školu
- g) Individuální nebo hromadné vzdělávání uvnitř školy vlastními zdroji
- h) Individuální nebo hromadné vzdělávání uvnitř školy externím odborníkem
- i) E – learning
- j) Jiné.....

7. Myslíte si, že je nabídka dalšího vzdělávání pro učitele v Karlovarském kraji dostatečná?

- a) Určitě ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Určitě ne

8. Zprostředkovává Vám vedení školy nabídku dalšího vzdělávání v dostatečné míře?

- a) Určitě ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Určitě ne

9. S jakými z následujících tvrzení ohledně individuálního vzdělávacího plánu souhlasíte?

- a) Tvorba IVP je důležitá pro vedení školy
- b) Tvorba IVP je pro mne velmi důležitá a můj IVP hraje významnou roli v mém dalším vzdělávání
- c) IVP dělám jen proto, že musím
- d) Moji kolegové připisují IVP velký význam

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Eva Hrušková

Obor: Vzdělávání dospělých (Bc. VD Voš)

Forma studia: kombinované

Název práce: Analýza vzdělávacích potřeb v organizaci (Střední pedagogická škola, VOŠ a gymnázium Karlovy Vary, příspěvková organizace), tvorba individuálních vzdělávacích plánů zaměstnanců

Rok: 2018

Počet stran textu bez příloh: 48

Celkový počet stran příloh: 4

Počet titulů českých použitých zdrojů: 11

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 1

Počet ostatních zdrojů: 5

Vedoucí práce: PaedDr. Josef Petrášek